



Estudios de Caso en la Implementación del Plan y Programas de Estudios 2022

Reporte Técnico: IIDE RT 2025-1

Fernando Iván Ceballos Escobar

Ada Elizabeth Martínez Romero

Graciela Cordero Arroyo

Luis Horacio Pedroza Zúñiga

Ensenada, Baja California, México, diciembre de 2025



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Dr. Luis Enrique Palafox Maestre
Rector

M.I. Edith Montiel Ayala
Secretaria General

Dra. Haydeé Gómez Llanos Juárez
Vicerrectora Campus Tijuana

Dra. Lus Mercedes López Acuña
Vicerrectora Campus Ensenada

Dr. Jesús Adolfo Soto Curiel
Vicerrector Campus Mexicali

Dra. Edna Luna Serrano
Directora del IIDE

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Responsable de la Unidad de Diagnóstico e
Investigación Educativa

El presente reporte técnico documenta los resultados del proyecto *Estudios de Caso en la Implementación del Plan y Programas de Estudios 2022* financiado por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Baja California.

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

DIRECCIÓN POSTAL

Carretera Transpeninsular Ensenada-Tijuana
No.3917 Fraccionamiento Playitas C.P. 22860,
Ensenada, Baja California, México.

SITIO WEB

<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.

2025, IIDE. Universidad Autónoma de Baja California.

Documentación del reporte técnico

1. No. de reporte: IIDE RT 2025-1	2. Periodo que cubre el reporte: 14/11/2024 al 18/11/2025	3. Fecha de publicación: 5/12/2025
4. Título del Proyecto: Estudios de Caso en la Implementación del Plan y Programas de Estudios 2022		
5. Título del reporte: Estudios de Caso en la Implementación del Plan y Programas de Estudios 2022		
6. Investigadores: <i>Responsable técnico</i> Dr. Fernando Iván Ceballos Escobar	7. Datos de contacto: Institución: IIDE-UABC Tel. (646) 152 82 22 ext. 64515 ceballos.fernando@uabc.edu.mx	
<i>Investigadores asociados</i> Dra. Graciela Cordero Arroyo Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga Mtra. Ada Elizabeth Martínez Romero	Institución: IIDE-UABC Tel. (646) 152 82 22 ext. 64508 gcordero@uabc.edu.mx Tel. (646) 152 82 22 Ext. 64517 horacio.pedroza@uabc.edu.mx emartinez59@uabc.edu.mx	
8. Institución responsable del estudio: Universidad Autónoma de Baja California Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo	9. Dirección: Carretera Transpeninsular Ensenada-Tijuana No.3917 Fraccionamiento Playitas C.P. 22860, Ensenada, Baja California, México.	
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 reporte tiene el objetivo de analizar el proceso de apropiación del Plan de Estudio 2022 en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) de escuelas de educación básica en Baja California durante el ciclo escolar 2024-2025. Se llevó a cabo observación no participante en las sesiones de CTE de nueve establecimientos de educación básica. Los hallazgos muestran que el cambio curricular avanza en las escuelas, aunque los ritmos son diferentes de acuerdo con el nivel educativo, las condiciones de trabajo y el acompañamiento que han recibido. También se identificaron algunas dificultades para su puesta en marcha, como la falta de comprensión sobre algunos componentes centrales de la propuesta curricular. Finalmente, se esbozan		

algunas recomendaciones relacionadas con la formación del profesorado y las acciones de acompañamiento a las escuelas.

13. Palabras clave: currículum, educación básica, cambio curricular, estudio de casos cambio curricular, educación básica, apropiación, innovaciones curriculares

14. Formato de cita sugerido:

Ceballos, F., Martínez Romero, A. E., Cordero Arroyo, D. G. y Pedroza, H. (2025). Estudios de Caso en la Implementación del Plan y Programas de Estudios 2022. IIDE RT 2025-1. IIDE-UABC.

15. Revisores externos:

Agradecemos el invaluable trabajo realizado por la Dra. Mariela Sonia Jiménez Vásquez (CIE-UATx) y el Dr. Oscar Reyes Ruvalcaba (UPN 061), quienes fungieron como revisores externos de este informe, de cuya publicación asumimos toda responsabilidad.

Contenido

Introducción	1
La investigación sobre el Plan de Estudio 2022	4
Los Consejos Técnicos Escolares como espacios para la apropiación del Plan de Estudio 2022	8
Objetivos del estudio	11
Método	12
Escuelas participantes.....	12
Equipo de trabajo.....	14
Procedimiento	14
Análisis de la información.....	15
Resultados	16
Caso 1. Educación inicial no escolarizado - estatal.....	16
Caso 2. Centro de Desarrollo Infantil – Mexicali.....	26
Caso 3. Preescolar - San Quintín.....	38
Caso 4. Preescolar – Tijuana	52
Caso 5. Primaria - Mexicali.....	65
Caso 6. Secundaria- Ensenada.....	70
Caso 7. Secundaria - Tijuana	81
Caso 8. Telesecundaria- Tijuana	87
Caso 9. Centro de Atención Múltiple – Tijuana	99
Principales hallazgos	106
Avances por nivel o modalidad educativa	108
Recomendaciones	109
Referencias	111
Anexos.....	113

Introducción

En el contexto latinoamericano, los cambios curriculares han sido una de las principales acciones en las agendas de gobierno para la atención de las problemáticas educativas (Dussel, 2005). Un ejemplo de esto se puede identificar en México, donde se han puesto en marcha tres planes de estudio para la educación básica diferentes en los últimos 20 años. El más reciente es el *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*, en adelante Plan de Estudio 2022 (SEP, 2024a).

En el Plan de Estudio vigente se puede identificar una intención explícita por distanciarse de las reformas curriculares que le antecedieron, lo cual se puede observar en el siguiente propósito:

... dejar atrás las propuestas centradas en un currículum nacional único y homogéneo, con contenidos fragmentados, para dar cauce al proyecto educativo de la Nueva Escuela Mexicana que plantea un currículum vivo, flexible y organizado por Campos formativos, que buscan la integración del conocimientos de las diferentes disciplinas, así como recuperar los saberes que emergen de las comunidades locales y regionales en las que están inmersos los diferentes centros educativos y de las que son parte niñas, niños y adolescentes. (SEP, 2024b, p. 17)

El Plan de Estudio 2022 se estructuró a partir de cuatro rasgos: 1) *integración curricular* que articula el trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos; 2) *autonomía profesional* del magisterio para contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa; 3) la *comunidad como el núcleo integrador* de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y 4) el *derecho humano a la educación* de las y los estudiantes en tanto sujetos de la educación (SEP, 2024a).

Una de las formas en que se concretó la ruptura con las anteriores formas de desarrollo curricular en el Plan de Estudio 2022, fue mediante la introducción de diversas innovaciones curriculares, como la interdisciplinariedad que se materializó en los campos formativos; el proceso de codiseño que tiene su ejemplo más concreto en el diseño del Programa Analítico (PA); la autonomía docente que se puede observar en la posibilidad de que el profesorado

tome mayores decisiones sobre el currículum; y la contextualización de los contenidos a las realidades sociales y comunitarios de los centros escolares.

Además de las innovaciones que orientaron el diseño de la propuesta curricular, también se plantea una modificación a fondo con respecto a su operación, en la cual se rechaza la lógica vertical de una implementación controlada por las autoridades educativas, en favor de una *apropiación* por parte de los miembros de las comunidades educativas: “el éxito de este cambio educativo depende en gran medida de la apropiación del Plan y Programas de Estudio 2022 por parte de las figuras educativas involucradas en el proceso, como docentes, estudiantes y familias” (SEP, 2024a, p.5).

Los cambios en el diseño y la operación del Plan de Estudio 2022 plantean una serie de desafíos para el profesorado, que ahora deben de gestionar contenidos que ya no son fijos ni secuenciados, encontrar diversas rutas para vincularse a la comunidad, elaborar un programa en colaboración con sus colegas previo al diseño de su plan de clase, y trabajar con una de las cuatro metodologías sociocríticas propuestas (aprendizaje basado en proyectos comunitarios, STEAM, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje en servicio).

Con el propósito de dar seguimiento al avance en la apropiación del Plan de Estudio 2022, la Secretaría de Educación Pública (SEP) llevó a cabo un estudio mixto (SEP, 2024a) en el que se examinaron las acciones que los miembros de la comunidad educativa señalaban haber llevado a cabo en el marco del cambio curricular, las percepciones del alumnado con respecto a los cambios en el trabajo con el nuevo Plan de Estudio, y las opiniones de los padres y madres de familia sobre los cambios que identificaban en los aprendizajes de sus hijos (as).

Los resultados del estudio dan cuenta de valoraciones positivas de los diferentes sujetos con respecto a los cambios que han experimentado en sus diferentes posiciones y labores. Además, identifica los niveles de aplicación de algunas de las propuestas del Plan de Estudio 2022, así como las condiciones que han dificultado su apropiación (SEP, 2024b).

En el ciclo escolar 2024-2025, la SEP inició con un segundo proyecto, esta vez de corte cualitativo, cuyo propósito principal se orienta a la profundización en el conocimiento de la manera en la cual las y los docentes están implementando el Plan y los Programas de estudio, para lo cual se propuso una observación de los Consejos Técnicos Escolares (CTE).

A principios de noviembre de 2024 la SEP presentó el proyecto y solicitó a la Autoridad Educativa Local (AEL) en cada una de las entidades que conformaran un equipo para llevar a cabo el trabajo de campo. Como criterios de elección para los (as) observadores (as), se señaló que deberían tener experiencia en la elaboración de narrativas y/ investigación cualitativa.

En Baja California, la Secretaría de Educación encargó a la Unidad de Diagnóstico e Investigación Educativa (UDIE) del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la realización del proyecto en sus diferentes etapas. Lo anterior se enmarca en un convenio de colaboración entre la UABC y la Secretaría de Educación de Baja California, a partir del cual la UDIE del IIDE realiza estudios de diagnóstico e investigación para generar información que sirva de insumo en la toma de decisiones a la Secretaría de Educación de Baja California, para así contribuir a la mejora de la educación en la entidad en todos los niveles educativos.

La investigación sobre el Plan de Estudio 2022

El Plan de Estudio 2022 y su propuesta de apropiación han generado interés desde distintos ámbitos. Desde la investigación educativa, se ha indagado acerca de cómo se concretan las innovaciones curriculares que se propusieron. Desde algunas instancias oficiales, sobre cómo se ha dado la adopción en los establecimientos escolares de la propuesta curricular, ya que se trata de una de las principales acciones en la agenda para la educación básica en nuestro país.

La producción académica no es extensa, pero sí ha sido considerable, sobre todo si toma en cuenta que el Plan de Estudio 2022 tiene poco menos de tres años desde que se puso en marcha. En los trabajos revisados es posible identificar las dificultades en su primer año de operación, la manera en que el profesorado ha conocido la propuesta curricular, de qué manera se ha dado el acompañamiento a los centros escolares, el seguimiento al avance en su implementación, así como las condiciones que han dificultado su apropiación en las escuelas.

Con respecto a lo complejo que resultó iniciar con el Plan de Estudio 2022 en su primer año, Carro (2024) señala la confusión que generaron en principio las directrices que emitió la autoridad educativa; Crowley (2023) argumentó sobre las dificultades que enfrentaba el profesorado realizar las tareas del codiseño, en parte por la considerable cantidad de contenidos que deben gestionar sin ningún orden establecido (Santizo, 2023).

Sobre las fuentes de información mediante las cuales el profesorado se informó con respecto a los cambios que implicaba la puesta en marcha del nuevo Plan de Estudio Ceballos, (2024) identificó que la información que provenía de canales no oficiales como los canales de *Youtube* y/o de los grupos de *WhatsApp*, generalmente era mejor valorada por el profesorado, quienes la caracterizaban como más clara y comprensible, que aquella que provenía de medios oficiales. Cordero et al., (2023) encontraron que el profesorado valoraba positivamente los acercamientos progresivos al currículum en cada uno de los CTE, aunque consideraban tiempos insuficientes para profundizar en los contenidos, lo que condicionaba su comprensión.

Con respecto al acompañamiento, se han señalado algunas tensiones relacionadas con la insuficiencia del proceso formativo para directores, supervisores y asesores técnicos

pedagógicos (ATP) (Velásquez, 2023). Se han documentado dificultades para que las acciones de acompañamiento respondan a los cambios planteados para la operación del nuevo Plan de Estudio. En un caso se encontró que la supervisora escolar definió un formato y todo un ciclo escolar se trabajó en función de su realización y entrega, por lo que su apoyo a la escuela estudiada se centraba en sus objetivos e intereses, y no necesariamente en las inquietudes o necesidades manifestadas por los (as) docentes (Ceballos, 2025). De manera similar, Díaz-Barriga (2025) encontró que a algunas escuelas se le solicitaba al profesorado programas analíticos anuales que no guardaban relación con lo que realizaban en el aula. A diferencia de lo encontrado por Jiménez-Vásquez (2025), quien identificó avances importantes en la concreción y articulación de los procesos de autonomía docente y de gestión del CTE en una escuela indígena.

Acerca de las dificultades para la puesta en marcha del Plan de Estudio 2022, se ha reportado en educación secundaria que las condiciones administrativas y laborales que caracterizan al nivel educativo no permiten que el profesorado cuente con los espacios suficientes para llevar a cabo la deliberación y la construcción colectiva de los programas analíticos (Ceballos, 2025), dos de las principales demandas del vigente Plan de Estudio.

Los estudios llevados a cabo desde instancias oficiales tienen el objetivo principal de documentar el avance que ha tenido la puesta en marcha del Plan de Estudio 2022. En este grupo se ubican informes realizados por una instancia de gobierno como la SEP (2024b), o de un organismo público como Mejoredu (2023; 2024). En estos trabajos se identifican niveles de avance positivos y se muestran perspectivas alentadoras con respecto al futuro inmediato de la apropiación de la propuesta curricular:

La apropiación del Plan y los Programas de estudio, sus principios, así como los elementos que los conforman, han tenido un avance significativo, que ha sido progresivo y gradual. La información recuperada muestra que no se ha dado de manera uniforme, en ninguno de los aspectos que integran el proyecto educativo. El nivel de apropiación por parte de las figuras educativas se considera “medio”. (SEPb, 2024, p.151)

A partir de los estudios e informes de seguimiento se puede concluir que se avanza en la apropiación del PE 2022 de distinta manera, en función tanto de las figuras educativas como de las condiciones del contexto organizacional e institucional donde desarrollan su práctica. (Mejoredu, 2025, p. 13)

Los informes coinciden al señalar que la apropiación de la propuesta curricular se ha dado de manera progresiva y diferenciada entre sus diferentes componentes y por parte de las distintas figuras. Además, en ambos documentos se reconocen también algunas dificultades que han condicionado el avance del proceso:

Entre los retos latentes destacan: la poca claridad en los conceptos, términos y planteamientos, y la forma de llevarlos a la práctica —Programa Analítico, contextualización, codiseño, vínculo entre la escuela y la comunidad—; la insuficiencia de espacios formales y pertinentes de formación docente; las condiciones institucionales que limitan el trabajo colegiado; la falta de acompañamiento pedagógico de directivos y supervisores; el poco acceso a recursos tecnológicos; y la ausencia de liderazgo pedagógico por parte de algunas figuras mediadoras. (Mejoredu, 2025, p.13)

Por su parte, la SEP identificó las siguientes condicionantes para la apropiación de la propuesta curricular:

Dificultades ... para comprender cómo construir el Programa Analítico y las diferencias entre éste y el Programa Sintético (PS), así como con la planeación didáctica. La manera de hacer las cosas, donde las y los docentes debieron comprender cómo atender los diferentes planos (la lectura de la realidad, la contextualización y el propio codiseño). La integración curricular, entre los componentes propuestos en el Plan de Estudio 2022 – Perfil de egreso, Ejes articuladores, Campos formativos, Contenidos, PDA, evaluación formativa y metodologías sociocríticas y situadas- para organizar el trabajo escolar acorde y pertinente a cada escuela y grupo, donde quede rebasada la fragmentación de contenidos para dar paso a la integración a partir de

situaciones o problemáticas que son de interés de alumnas, alumnos, grupo, escuela o la comunidad. (SEP, 2024b, p.154)

En general, estas dificultades se refieren en su mayoría a las innovaciones introducidas en el actual Plan de Estudio, muchas de las cuales plantean cambios en profundidad para el trabajo del profesorado. Por lo tanto, resulta relevante que se sigan llevando a cabo investigaciones que documenten las formas en que se afrontan estos desafíos y las maneras en que se resuelven las complejidades asociadas a un cambio del tamaño del que se propone desde el Plan de Estudio 2022.

Los Consejos Técnicos Escolares como espacios para la apropiación del Plan de Estudio 2022

De acuerdo con el artículo 28 de la Ley General de Educación, previo a la aplicación de un nuevo plan y programas de estudio, “se deberá capacitar a las maestras y los maestros respecto de su contenido y métodos, así como generar espacios para el análisis y la comprensión de los referidos cambios” (DOF, 2019 p. 12).

Cada una de las reformas curriculares han planteado estrategias particulares para la actualización del profesorado mexicano, mediante las cuales se ha buscado la manera de llegar a una considerable cantidad de docentes que distribuyen a lo largo del país. Cordero et al., (2025) recuperan algunas de las acciones llevadas a cabo en este sentido durante las dos reformas curriculares que antecedieron al plan vigente (véase Tabla 1).

Tabla 1. *Estrategias de actualización en los planes de estudio 2011 y 2017*

Denominación de la propuesta curricular	Estrategia	Algunos resultados
Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2011	Diplomado que se impartió bajo la modalidad en “cascada”	Dificultades debido a la escasez de formadores capacitados y las limitaciones propias de la estrategia
Aprendizajes Clave de 2017	Curso masivo en línea (MOOC, por sus siglas en inglés)	Modalidad innovadora que permitió que el contenido llegara a la mayoría de maestros (as), pero que presentó dificultades técnicas y pedagógicas.

Fuente: elaboración propia a partir de Cordero et al., 2025.

Para la actualización del Plan de Estudio 2022, la estrategia consistió en una formación a través de los Consejos Técnicos Escolares (CTE). En la guía correspondiente a la primera sesión de la fase intensiva con la que arrancaba el ciclo escolar 2022-2023, se dio a conocer al profesorado la intención de asignar un espacio en las sesiones con el propósito de “conocerlo, comprender los cambios propuestos y los contenidos que serán aprendidos y

enseñados, la forma de hacerlo y acercarse a ellos, así como el nuevo enfoque de mirar a la escuela y a los distintos actores educativos” (SEP, 2022, p. 5).

En este mismo documento, se explica que el CTE se organizaría apartir de ese momento en dos espacios: uno para las funciones de gestión y planeación como las que se habían realizado hasta momento; y otro para el desarrollo de un Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes, mediante el cual se pretendía:

... 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. (SEP, 2022, p. 6)

El CTE se convirtió en un medio para comunicar los avances en el diseño de la propuesta curricular. Posteriormente, las *guías* para el desarrollo de las sesiones se sustituyeron por *orientaciones*, que pretendían ser un referente más flexible para que los colectivos organizarán lo que se trabajaría en cada una de las sesiones de CTE.

Como referentes de apoyo, a lo largo de las sesiones se presentaron versiones preliminares del Plan y los programas sintéticos. También se incluían insumos mediante los cuales se pretendía aclarar algunos conceptos y propuestas, como el codiseño, el Programa Analítico, el trabajo con las metodologías sociocríticas, etc.

En un estudio reciente, Cordero et al., (2025) analizaron las condiciones que posibilitaron y/o obstaculizaron la actualización del Plan de Estudio en los CTE de 11 escuelas en Baja California. Entre los aspectos positivos, se encontró que el cambio de guías a orientaciones fue bien valorado por los colectivos escolares, quienes reconocían una mayor libertad para tomar decisiones en la escuela.

Los hallazgos también dieron cuenta de preocupaciones por parte de los colectivos escolares, debido a que el taller exigía más tiempo del que se les asignaba a los temas propios del CTE. Además, se señalaba que las indicaciones que se daban en los Consejos Técnicos de Zona a los directivos eran insuficientes y limitadas en tiempos.

Finalmente, se documentaron inquietudes en la realización de uno de los principales productos propuestos para los talleres, y también una de las innovaciones del Plan de Estudio

2022: el Programa Analítico. Lo anterior, debido a la negativa de las autoridades por facilitar un formato para su elaboración.

En el estudio llevado a cabo por la SEP (2024) también se documentan algunas tensiones con respecto al CTE como espacio para la apropiación del Plan de Estudio 2022:

han sido un espacio vital para avanzar en el proceso de apropiación; sin embargo, el tiempo y la profundidad con la que abordan los diferentes temas del proyecto educativo no ha sido suficiente para su completa apropiación. Ante este panorama, una demanda permanente es la necesidad de contar con opciones de formación continua que les permitan fortalecer los diferentes componentes que integran el trabajo que están realizando desde sus colectivos y de manera individual. (SEP, 2024, p.151)

Convertir a los CTE en un espacio para la actualización y la apropiación de un nuevo Plan de Estudio es una propuesta interesante. Sin embargo, es poco lo que se conoce sobre sus posibilidades como dispositivo de formación, y sobre los resultados para el caso particular del Plan de Estudio 2022. En este sentido, se considera necesario seguir explorando a partir de estudios que den seguimiento a los procesos de formación en el desarrollo de las sesiones.

En este contexto cobra relevancia el presente proyecto, pues el análisis de la apropiación del Plan de Estudio se llevó a cabo desde la observación de las dinámicas en el CTE. De tal manera que no solo se recupera información sobre el avance en el cambio curricular, sino también sobre las acciones y recursos a partir de los cuales se da la apropiación en las sesiones observadas.

Objetivos del estudio

La SEP definió los siguientes objetivos para el estudio:

- Profundizar en el conocimiento de la manera en la cual las y los docentes están implementando el Plan y los Programas de estudio durante el ciclo escolar 2024-2025
- Obtener una comprensión detallada de los procesos que ocurren en cada colectivo, a través de la observación de particularidades y matices con respecto a las dimensiones, categorías y pautas que se incorporan en esta guía.
- Identificar lo que sucede en cada sesión: cómo avanzan y las dificultades que se presentan en la puesta en marcha del modelo educativo de la NEM.
- Realizar un análisis comparativo entre casos particulares de cada nivel educativo, para identificar patrones recurrentes en diferentes contextos (SEP, 2024c).

Método

Para responder a los objetivos del estudio, se llevó a cabo un trabajo de corte cualitativo. De acuerdo con Flick (2007), las investigaciones desarrolladas bajo este enfoque se preguntan por las formas en que las personas, las instituciones y las interacciones están implicadas en la producción de las realidades en las que viven o se producen.

Se trata también de un estudio interpretativo, el cual favorece el acercamiento a los significados asignados por los sujetos a sus acciones, así como al descubrimiento del conjunto de reglas locales y extralocales que dan sentido a sus actividades (González, 2001). Al respecto, Erickson (1989) afirma que los trabajos interpretativos “son locales por ser distintivos de ese particular conjunto de individuos, quienes al interactuar a lo largo del tiempo llegan a compartir ciertas concepciones y tradiciones locales específicas” (pág. 11).

En atención a lo establecido por la SEP, el trabajo corresponde a un estudio de casos. Para Stake (1998), en un estudio instrumental de casos se considera que un fenómeno puede entenderse a partir del análisis profundo de sus manifestaciones en un espacio en particular, como es el caso de la implementación del Plan de Estudio 2022 en los contextos escolares.

Escuelas participantes

Como parte de la solicitud de la SEP para el desarrollo del proyecto, se definieron los siguientes criterios para la conformación de la muestra: a) 12 escuelas y/o servicios en los que se pueda dar seguimiento a los CTE; y b) que haya representación de cada una de las modalidades y servicios de cada nivel educativo (SEP, 2024c).

De acuerdo con lo anterior, la Secretaría de Educación de Baja California seleccionó una muestra con 12 escuelas, cuyos rasgos se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. *Escuelas que conforman la muestra*

Nivel/modalidad	Municipio
Inicial	• No escolarizado* (estatal) • Mexicali
Preescolar	• San Quintín • Tijuana • Ensenada

Nivel/modalidad	Municipio
Primaria	• Mexicali (2)** • San Quintín
Secundaria	• Ensenada • Tijuana
Telesecundaria	• Tijuana
Centro de Atención Múltiple	• Tijuana

*Nota: No se asocia a un plantel escolar o institución física. Se implementa en todo el estado mediante atención domiciliaria directa a través del programa Visita a los Hogares.

** En Méxicali se seleccionaron dos escuelas primarias

Fuente: elaboración propia.

El trabajo de campo se llevó a cabo entre noviembre de 2024 y junio de 2025. En total se observaron seis sesiones ordinarias de CTE y un taller intensivo. En este periodo se presentaron diversas suspensiones en las escuelas que conformaban la muestra, por lo que no se realizó un registro de la totalidad de las sesiones en todos los establecimientos (véase Tabla 3).

Tabla 3

Reporte de sesiones observadas

Consejo Técnico Escolar	Escuelas observadas
Tercera sesión ordinaria 29/11/2024	12 de 12
Taller intensivo 09/01/ 2025 y 10/01/ 2025	11 de 12
Cuarta sesión ordinaria 31/01/2025	12 de 12
Quinta sesión ordinaria 28/02/2025	7 de 12
Sexta sesión ordinaria 28/03/2025	10 de 12
Séptima sesión ordinaria 30/05/2025	8 de 12
Octava sesión ordinaria 27/06/2025	12 de 12

Fuente: elaboración propia

Debido a las diversas suspensiones de los CTE a lo largo del ciclo escolar, en el preescolar de Ensenada y la primaria de San Quintín no se cumplió con el mínimo de cinco sesiones observadas establecido por la SEP. En una primaria de Mexicali no se contó con información suficiente para el análisis. Por estos motivos, la muestra final se conformó de nueve escuelas.

Equipo de trabajo

El equipo de trabajo se conformó por 12 personas, tres investigadores (as) de la UABC, una profesora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), cuatro estudiantes de posgrado del IIIDE, y cuatro profesoras de la Secretaría de Educación de la entidad. De este último grupo se hicieron dos cambios durante el desarrollo del trabajo de campo. Las personas que se integraron estaban adscritas a la Subsecretaría de Educación Básica.

Procedimiento

A nivel nacional, la Secretaría de Educación estableció que el levantamiento de los datos se llevaría a cabo a partir de la observación no participante. Para Bogdan y Bliklen (2003), esta estrategia se desarrolla bajo la premisa de que el observar se limita a presenciar las escenas sin intervenir de ninguna manera en el desarrollo de las situaciones. Para Díaz (2011), observar es convertir en objeto de nuestros sentidos un conjunto de comportamientos humanos que se producen en un dominio de acción concreta.

En este proyecto, se pensó como una forma privilegiada de recuperar el desarrollo cotidiano de las sesiones de los CTE para comprender las discusiones que se daban en torno al cambio curricular, la organización para la realización de las tareas, las valoraciones que se compartían sobre las propuestas, entre otras.

La SEP definió un instrumento de observación cerrado a partir de un sistema de categorías. La estructura propuesta se organizaba en tres apartados: a) datos generales, b) descripción de la escuela, c) un registro por cada una de las siete categorías establecidas (SEP, 2024c).

Lo anterior se modificó para este proyecto, pues se solicitó a los (as) observadores que llevaran a cabo un registro de observación tipo etnográfico en el que se recuperaran la mayor parte de interacciones durante la sesión en las que se aludiera principalmente al nuevo Plan de Estudio. Esto con el objetivo de ampliar la mirada y recuperar la riqueza de las interacciones en cada una de las sesiones de CTE.

Por lo tanto, las notas de campo se registraron de forma no estructurada, a partir de un registro detallado y narrativo de lo que sucedía en los CTE. En cada una de las sesiones, el equipo de observadores (as) tomaba notas crudas en un cuaderno durante el desarrollo de las sesiones, y posteriormente realizaban un registro ampliado a través de una matriz común en las que se solicitaba información sobre los datos generales de la escuela, el registro de la sesión y las incidencias, en caso de que las hubiera.

Análisis de la información

El análisis se llevó a cabo a partir de un proceso deductivo, el cual se caracteriza por: “la aplicación deductiva de categorías trabajadas con análisis previos, formulados y derivados teóricamente, poniéndolos en relación con el texto” (Mayring, 2000, p.20). El referente central consistió en un libro de códigos definido por la SEP, y conformado por las siguientes categorías: a) Cambio de paradigma; b) Codiseño; c) Planeación Didáctica; d) Libros de Texto Gratuito y materiales de apoyo; e) Autonomía profesional; f) Vinculación con las familias y la comunidad; y g) Retos y dificultades (véase Anexo 1).

La codificación se realizó con apoyo del programa *QDA Minner Lite V3.0.7* en su versión gratuita. Los resultados se presentan por cada uno de los casos de manera independiente. Se desarrollan de acuerdo con las categorías definidas en el libro de códigos, salvo en los casos cuya información registrada resultó insuficiente. Además, la riqueza de las descripciones que se presentan en los hallazgos obedece a la calidad de los registros de cada uno de los (as) observadores (as).

Resultados

Caso 1. Educación inicial no escolarizado - estatal

Contexto escolar

El servicio de Educación Inicial en modalidad no escolarizada, implementado a través del programa Visita a los Hogares en el estado de Baja California, con cobertura en los municipios de Mexicali, Tecate, Tijuana y Ensenada. Este servicio tiene como propósito brindar atención educativa a niñas y niños en la primera infancia, así como a sus madres, padres y cuidadores, orientándose al fortalecimiento del desarrollo integral.

La atención se lleva a cabo en contextos comunitarios vulnerables, donde los agentes educativos realizan visitas domiciliarias para acompañar a las familias en la promoción de aprendizajes fundamentales para la primera infancia.

La Secretaría de Educación Pública establece que los agentes educativos desempeñan un papel central como orientadores, acompañantes y mediadores entre las familias y los propósitos formativos del programa. Durante las visitas, tienen la responsabilidad de dialogar con los cuidadores sobre las actividades implementadas en encuentros previos, observar y registrar las respuestas de las niñas y los niños, así como atender dudas relacionadas con el desarrollo infantil y la dinámica familiar. Entre los temas abordados destacan el cuidado cotidiano (sueño, higiene y alimentación), la disciplina, el juego libre y en familia, la comunicación y el fortalecimiento del entorno familiar. Asimismo, con apoyo de las familias, el personal educativo evalúa de manera continua los avances en dimensiones afectivas, sociales, cognitivas y de autonomía.

Debido a la naturaleza territorialmente dispersa del servicio y a las condiciones logísticas propias de su operación, las sesiones de CTE se llevaron a cabo de manera virtual mediante la plataforma *Google Meet*. En la mayoría de las reuniones se observaron dificultades de conexión que limitaron la participación y el intercambio de experiencias.

La convocatoria fue dirigida a todo el personal adscrito a la modalidad. La Coordinadora Estatal de la modalidad no escolarizada fue la responsable de convocar y organizar las reuniones y hacer llegar los enlaces de acceso a las reuniones virtuales a través de los medios digitales correspondientes.

En total se observaron seis sesiones de CTE, con una participación promedio de 19 agentes educativos del estado, pertenecientes al servicio de Educación Inicial en la modalidad no escolarizada.

Cambio de paradigma

Algunos agentes educativos del Programa Visita a los Hogares sostuvieron haber identificado cambios en la manera de concebir y llevar a cabo su práctica educativa a partir de la implementación del Plan de Estudio 2022, principalmente en la interacción con las familias.

En el Taller intensivo de enero se mencionó un cambio en la concepción del rol como educadores en algunos de los participantes, como expresó una maestra: “pensaba que sería yo quien iba a enseñar a los niños y después aprendí que no era así, que era aprender de ellos e ir de la mano a sus necesidades y exigencias”.

En la cuarta sesión ordinaria de CTE, se llevó a cabo una lectura en colectivo sobre el proceso de reflexión en las prácticas de crianza. Al finalizar algunas educadoras de visitas domiciliarias compartieron experiencias en las que comentaron que la reflexión conjunta con madres, padres y cuidadores abrió la posibilidad de cuestionar ciertas prácticas de crianza cotidianas y de considerar alternativas en el cuidado de niñas y niños. Por ejemplo, una agente compartió que en su planeación “como tal no está redactado”, pero sí realiza las preguntas de reflexión “y las madres de familia responden al cambio de las prácticas crianza”; ante esta declaración, una de sus compañeras afirmó: “muchas de las mamás sí están aplicando un cambio de prácticas de crianza”.

Así mismo, se identificó un énfasis en el discurso de la maestra responsable de dirigir la séptima sesión de CTE sobre la generación de ambientes de aprendizaje que promuevan el juego libre y la imaginación, en contraposición a prácticas más tradicionales y dirigidas. De manera complementaria, la maestra responsable de guiar la reunión enfatizó en la libertad

con la que ahora cuentan los agentes educativos a partir del Plan de Estudio 2022: “la nueva modalidad da autonomía a cada agente educativo para que envíe las actividades que crea convenientes según la dinámica de cada familia que atiende”.

A partir de la lectura Codiseño e Integración Curricular realizada en la quinta sesión ordinaria, las educadoras que participaron en la reunión de CTE recibieron la indicación de responder a cuestionamientos sobre la concepción personal sobre la integración curricular a partir de su experiencia. Una de las participantes afirmó: “Con la integración curricular se atiende la demanda histórica de promover una formación integral, así como de situar los procesos formativos en los contextos en los que aprenden las y los estudiantes, y enseñan las profesoras y los profesores”. Sobre esta línea, la agente añadió: “es preciso detenerse a reflexionar acerca de su relevancia, así como las oportunidades que brinda al diseñar conjuntamente proyectos escolares o al desarrollar la planificación del trabajo en pares”.

Estas expresiones sugieren que, en el servicio de Educación Inicial no escolarizado, en el marco de las reuniones de CTE, la integración curricular ocupó un papel relevante y fue percibida en estrecha relación con el codiseño, al ser ambos elementos que orientan, en cierta medida, la toma de decisiones pedagógicas y favorecen el trabajo colaborativo en la planeación.

Codiseño

En el trabajo del CTE, el Programa Sintético se utilizó en algunas sesiones como base para la elaboración de actividades y planeaciones, según los testimonios, con el fin de responder a los propósitos de los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA).

Los agentes educativos organizaron actividades en equipo para diseñar propuestas en las que se integraron los elementos del PDA con estrategias acordes a su contexto y a las necesidades de las familias. Este proceso, además de la planificación de actividades lúdicas, incluyó acciones específicas para el trabajo con madres, padres y cuidadores. De manera específica, se registró el testimonio de una educadora, quien compartió haber utilizado preguntas de reflexión derivadas del PDA para que las madres compartieran aspectos de su práctica de crianza y, a partir de ello, establecer compromisos a desarrollar durante la semana.

Durante las sesiones de CTE, el colectivo reflexionó sobre la importancia de la contextualización en el proceso de codiseño para su Programa Analítico. La maestra responsable impulsó esta discusión en la sexta sesión ordinaria mediante la presentación de distintos materiales, como el video *Experiencia de Codiseño e Integración Curricular* y el texto *Sin muros en las aulas: el currículo integrado*, que sirvieron como detonadores para analizar cómo adaptar el trabajo pedagógico a las necesidades reales de las niñas, los niños y sus familias.

A partir de estos insumos, los agentes educativos manifestaron que la planeación integral debía construirse en diálogo con su contexto inmediato. Para ello, llevaron a cabo un ejercicio en el que sistematizaron, en tablas, las “necesidades detectadas”, los “PDA’s programados para su atención”, los “PDA’s que no programaron, pero que en el ciclo descubrieron que podían ser útiles” y los “contenidos o temáticas no previstas en la Fase 1, pero necesarias para responder dichas necesidades educativas”. El ejercicio concluyó con el análisis individual de cada agente educativo, lo cual permitió a los agentes educativos realizar ajustes en sus planeaciones para mejorar sus prácticas y fortalecer la pertinencia de sus intervenciones educativas.

En la quinta sesión de CTE surgió una tensión en torno a la posibilidad de integrar contenidos adicionales al Programa Analítico. Mientras algunos educadores de visitas domiciliarias habían comprendido que debían basarse estrictamente en el Programa Sintético, la coordinadora de la sesión aclaró que la Nueva Escuela Mexicana otorga apertura para realizar estas adaptaciones, siempre y cuando se vinculen con las orientaciones didácticas y se fundamenten en las necesidades del contexto. Esta aclaración generó debate, pero también se situó como un parteaguas para algunos docentes que finalmente reconocieron que la contextualización es un proceso legítimo y necesario dentro del codiseño.

El codiseño fue descrito por algunos agentes educativos como un proceso en el que se adapta el Programa Sintético a una forma de trabajo que responde a las necesidades detectadas en el contexto. A raíz de los cuestionamientos planteados por la coordinadora al colectivo acerca de sus experiencias con el codiseño, los participantes expresaron que asumen esta labor como un ejercicio reflexivo que se articula con la integración curricular para orientar la elaboración y desarrollo del Programa Analítico.

Algunos de los comentarios del colectivo sobre el codiseño incluyeron la realización de diagnósticos, la identificación de necesidades y su vinculación con campos formativos, contenidos, PDA's y ejes articuladores.

En la sesión cinco de CTE se abordó el tema de codiseño e integración curricular y el colectivo de la modalidad no escolarizada trabajó de manera organizada por municipios. El ejercicio consistió en actividades grupales en las que se elaboraron y presentaron propuestas de PDA's, así como actividades dirigidas por la maestra responsable, quien estableció lineamientos generales, dejando a cada agente educativo la libertad de resolverlos de la forma que considerara más pertinente. Sobre esta actividad una educadora comentó:

Para elaborar el codiseño tuve que realizar un diagnóstico, identificar necesidades, relacionar con los campos formativos, contenidos y PDA's. Consideramos también cuáles necesidades están vinculadas a los diferentes Ejes articuladores. Identificamos una temática dentro de los PDA's y empezamos a realizar nuestra planeación integral, considerando los énfasis, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación; todo relacionado a un tema. Los materiales a utilizar en las actividades son contemplando el contexto donde se va a desarrollar con las niñas y niños. (Sesión 5)

Según lo expresado por los participantes, la lectura de la realidad en el Programa Visita a los Hogares se desarrolla a partir de diagnósticos socioeducativos que permiten identificar las principales necesidades de niñas, niños y familias atendidas. Un ejemplo de ello se presentó en la octava sesión ordinaria de CTE, cuando la maestra responsable pidió al colectivo compartir las necesidades detectadas en el diagnóstico del PDA para la atención de los menores y sus cuidadores. A partir de este ejercicio, distintos agentes educativos expusieron las problemáticas observadas en sus contextos, entre las que destacaron la falta de estimulación del habla, la ausencia de hábitos de lectura, la limitación del juego por espacios reducidos, la carencia de libros en los hogares y el poco tiempo que madres y padres destinan a jugar con sus hijos.

Así mismo, como estrategias para la lectura de la realidad, algunos agentes educativos mencionaron que formulaban preguntas de reflexión vinculadas al PDA, de manera que madres y padres compartieran sus prácticas de crianza.

Planeación didáctica

De acuerdo con los agentes educativos de Educación Inicial no escolarizado, la planeación didáctica se construyó a partir de un conocimiento profundo de las niñas, niños y sus familias, en el cual consideraban aspectos básicos como sus edades, necesidades y contextos socioculturales. En el intercambio de opiniones de la segunda sesión, la mayoría de los agentes educativos coincidieron en que el verdadero reto consistía en buscar diversas alternativas para que todos aprendieran, al reconocer que cada niño “aprende diferente”. En este sentido, elaborar planeaciones “con base en las necesidades de los niños y niñas” y “desarrollar actividades acordes a sus edades” fueron principios recurrentes en el discurso de algunos participantes.

En los registros de la cuarta reunión de CTE, se observó un énfasis por parte de la coordinadora de la sesión sobre la necesidad de mantenerse actualizados en temas de desarrollo infantil y conocer los modos de vida de cada familia para orientar las intervenciones pedagógicas. Esto se tradujo en el análisis de las prácticas de crianza observadas por los agentes educativos para identificar áreas que requirieran mayor acompañamiento, así como en la propuesta de incorporar recursos y saberes comunitarios a las actividades de acompañamiento, con el fin de hacerlas más relevantes.

En esta misma sesión, la coordinadora resaltó la importancia del enfoque de cuidado cariñoso y sensible, fundamentado en el respeto a la dignidad de la niñez y en la promoción de derechos humanos. En este sentido, una participante señaló que procuraba la creación de ambientes que estimulen la imaginación a través del juego libre, evitando prácticas directivas como colorear de manera mecánica.

En la sexta sesión ordinaria, dos educadoras mencionaron que tomaban en consideración el papel del adulto como un facilitador que “provoca situaciones, propone problemáticas y brinda atención personalizada” para potenciar el aprendizaje de las niñas y niños.

Las estrategias didácticas abordadas en las sesiones de CTE, como se mencionó anteriormente, se sustentaron en principios de cuidado cariñoso y sensible, orientados a garantizar la ausencia de malos tratos, el respeto a la dignidad y el reconocimiento de los

derechos de la niñez. Los agentes educativos de Educación Inicial no escolarizada, afirmaron que por medio de este enfoque fomentaban las prácticas crianza, como la alimentación perceptiva, que implica atender las señales de hambre y saciedad de niñas y niños, ofrecer alimentos sanos y adecuados a su edad y propiciar un entorno afectivo durante este momento.

En la planeación integral, algunos agentes educativos comentaron que relacionaban el diagnóstico de las familias con el Programa Sintético, articulando los contenidos y los Procesos de Desarrollo de Aprendizajes para diseñar propuestas de intervención contextualizadas. Entre las estrategias a las que estos aludieron se encontró la generación de ambientes que estimulen la imaginación a través del juego libre, evitar actividades mecánicas y favorecer experiencias que potencien la creatividad y el aprendizaje.

Durante la octava sesión de CTE, la maestra responsable abordó una lectura sobre el papel de la evaluación en el desarrollo integral de los infantes. En su intervención explicó que, de acuerdo con el Programa de Educación Inicial, la evaluación debía concebirse como un proceso integral que abarcaba todos los aspectos del desarrollo infantil. Señaló que este enfoque representaba un cambio respecto a la visión tradicional, en la que se fragmentaba al niño y se limitaba la valoración a logros cognitivos o motrices.

La mayoría de los participantes manifestó estar de acuerdo con lo expresado por la maestra responsable y a partir de ello compartieron experiencias derivadas de su práctica, en las que contrastaron las limitaciones del modelo tradicional con la propuesta de una evaluación contextualizada, orientada a valorar a niñas y niños en su totalidad y en función de su entorno familiar y comunitario. Esta perspectiva, según lo expresado por los educadores de visitas domiciliarias, favoreció un acompañamiento más cercano y pertinente al desarrollo infantil.

En la octava sesión ordinaria, cada agente educativo analizó de manera individual alguna necesidad detectada y la vinculó con un PDA para su atención. Un participante indicó que, en la planeación integral, se consideraron las necesidades de las familias y de las niñas y los niños, a fin de asegurar que las actividades, los materiales y las orientaciones didácticas respondieran al contexto particular de las familias atendidas.

Finalmente, en esta última sesión observada, se compartieron puntos de vista entre los miembros del colectivo sobre las formas de evaluación, entre los que se destacó la crítica

a los enfoques centrados “únicamente en logros cognitivos o motrices”. Además, se comentaron algunas experiencias de evaluación contextualizada que los agentes educativos habían puesto en práctica, en las que afirmaron que procuraban abarcar todos los aspectos del desarrollo infantil. Este cambio podría suponer un distanciamiento de visiones fragmentadas del aprendizaje y promueve la comprensión del desarrollo como un proceso interdependiente, en el que las dimensiones socioemocional, física y cognitiva son igualmente relevantes.

Libros de texto, materiales de apoyo y autonomía profesional

Según lo declarado por los agentes educativos del servicio de Educación Inicial no escolarizada, el uso y valoración de los materiales educativos responde a la pertinencia para las edades y contextos de los menores atendidos. Una participante señaló en la sexta sesión que, ante la falta de pertinencia de los materiales entregados para la edad de los bebés, optó por utilizar el libro Tutoría del juego, el cual consideró “más adecuado para la etapa de desarrollo de las niñas y niños”.

También se aludió a la autonomía curricular establecida en el Plan y los Programas de Estudio, lo que permite que cada agente educativo seleccione los materiales y libros que mejor se ajusten al contexto y a las necesidades de las familias. Según lo manifestado por una educadora en la sexta sesión ordinaria, esta flexibilidad favorece la pertinencia y relevancia de las actividades planificadas dentro del Programa Analítico.

En línea con lo anterior, la autonomía profesional fue relacionada por los agentes educativos con la selección de materiales y LTG. Algunos participantes mencionaron que, aunque ciertos elementos no se encuentran explícitamente redactados en la planeación didáctica, se incorporaron mediante estrategias como las preguntas de reflexión dirigidas a las madres de familia con el fin de adaptar y mejorar las prácticas de crianza.

Finalmente, en la sexta sesión se documentó la percepción de un agente educativo sobre la forma de trabajo en la modalidad no escolarizada, de la cual mencionó que brindaba flexibilidad a cada agente educativo para sugerir a las familias las actividades que estimara convenientes, conforme a la dinámica diaria en cada hogar.

Vinculación con las familias y la comunidad

En las sesiones de Consejo Técnico Escolar se mencionaron diversas formas en las que los agentes educativos involucran a las familias en el proceso educativo. Se mencionaron estrategias diferenciadas para cada familia, con el fin de dar a conocer el valor de la educación inicial y favorecer prácticas de crianza, así como la atención de situaciones específicas. Por ejemplo, en el Taller Intensivo de enero, una educadora señaló que se informaba sobre temas de posparto para atender y brindar apoyo a una madre en dicha condición.

El trabajo con las familias también implicaba, según lo señalaron los educadores de visitas domiciliarias, actualización constante en temas de desarrollo infantil y la capacidad de intervenir en el momento adecuado para promover la reflexión sobre las prácticas de crianza. Así mismo, hubo un par de maestras que coincidieron en la importancia de involucrar a las familias mediante entrevistas, con las cuales estas habían obtenido información del entorno de crianza de los niños y la utilizaban para identificar necesidades. Expresaron que, con base en la estrategia mencionada, fueron capaces de definir los PDA's y el Programa Analítico. En consecuencia, las planeaciones didácticas, según lo expresado por los participantes en la cuarta reunión de CTE, se diseñan con la finalidad de atender las necesidades de madres, padres y niñas y niños, y generar nuevas experiencias de aprendizaje.

Respecto a la distribución de responsabilidades en el cuidado infantil, se indicó que estas recaían mayoritariamente en el género femenino, especialmente en madres y abuelas maternas, encargadas de alimentación, higiene y cuidados básicos. Para sensibilizar hacia una crianza compartida, los agentes educativos mencionaron que procuraban incluir en su discurso la importancia de involucrar a ambos padres en la realización de actividades y tareas.

Finalmente, se presenta en este apartado una cita del taller intensivo, en el que una educadora afirmó que muchas veces su participación en el aprendizaje de las niñas y los niños está condicionada por la disposición de los cuidadores: “pensaba que el agente o docente aún podía ser parte del aprendizaje de todos los niños y no es así, no todas las familias te permitan que te involucres más allá de lo laboral”.

En esta misma sesión, se registraron testimonios sobre las acciones que los agentes educativos consideraron relevantes, orientadas a fortalecer el vínculo con la comunidad. Una

maestra señaló la necesidad de trabajar “un poco más para que todas las familias de las comunidades y autoridades reconozcan la importancia de la educación inicial”. Para ello, los participantes idearon propuestas de estrategias para difundir los logros alcanzados durante el ciclo, con el objetivo de promover el Programa de Visita a Hogares. Entre las ideas compartidas por los participantes se incluyeron la distribución de volantes y la elaboración de videos para redes sociales.

Retos y dificultades

Los agentes educativos del Programa de Visita a los Hogares del Estado, identificaron por medio de una actividad realizada en la cuarta sesión ordinaria de CTE, los retos pedagógicos a los que se enfrentaban. Entre ellos se mencionó la adaptación de sus conocimientos profesionales a realidades distintas a las previstas en su formación; señalaron que se enfrentaban a situaciones nuevas que requieren de un aprendizaje continuo y actualización constante. En algunos otros casos se comentó la necesidad de investigar de manera autónoma para dar respuesta a dudas que plantean las madres de familia.

Otro reto señalado, comentado por un agente educativo en la séptima sesión, fue la necesidad de establecer una conexión estrecha con la familia y el menor para que las estrategias implementadas tengan un mejor resultado y una aplicación más productiva.

En cuanto al trabajo con las familias, los agentes educativos compartieron en la cuarta sesión ordinaria algunas dificultades, relacionadas con prácticas de crianza y alimentación que pueden afectar los derechos y el desarrollo integral de niñas y niños, como la ausencia de horarios de alimentación, la inclusión de comida chatarra, el uso prolongado de biberón, el consumo de alimentos no acordes con la edad, deficiencias en la higiene, falta de alimentación en familia, ausencia de contacto visual durante la alimentación, uso de dispositivos móviles o televisión mientras comen y empleo de lenguaje inapropiado por parte del adulto. Entre los retos se señaló la necesidad de incentivar la reflexión de madres, padres y cuidadores sobre la observación del desarrollo infantil y sus propias reacciones ante él.

Se identificaron también desafíos derivados de la modalidad de trabajo a distancia, la cual señalaron que implicaba enviar actividades para realizar en casa, esperar evidencias y dar seguimiento a las familias sin acceso a internet.

Finalmente, en la séptima sesión de CTE una agente mencionó como obstáculo el desconocimiento de algunas manifestaciones de violencia, la falta de instituciones especializadas en la comunidad, el temor de las víctimas a denunciar, la ausencia de orientación sobre las instancias a las que acudir y la necesidad de promover ambientes seguros, respeto, dignidad e igualdad de género.

En esta misma sesión, se identificaron retos de gestión vinculados a la organización y coordinación de acciones para atender temas establecidos en la agenda de trabajo del Consejo Técnico Escolar. En este sentido, la mayoría de los educadores de visitas domiciliarias coincidieron en señalar como una dificultad la implementación de estrategias para difundir entre las familias atendidas la información gubernamental sobre estancias y servicios disponibles en casos de violencia, pues los agentes educativos afirmaron que existe desconocimiento sobre estos recursos.

Como parte de los temas propuestos por la Secretaría de Educación Pública para el trabajo colegiado, los agentes educativos acordaron enviar información a las familias sobre los distintos tipos de violencia, con el fin de que estas dispongan de referencias claras para su identificación y eventual canalización a las instancias competentes.

Caso 2. Centro de Desarrollo Infantil – Mexicali

Contexto escolar

El caso corresponde a un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) de Educación Inicial, organizado bajo la modalidad de atención continua, ubicado en el municipio de Mexicali, Baja California. En el presente estudio se observaron las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) de los docentes y agentes educativos adscritos a este centro.

El centro educativo se localiza en una colonia popular donde predominan las casas habitación y pequeños comercios locales. Las instalaciones se ubican en una esquina donde termina la zona pavimentada de la calle. El resto de las cuadras son de terracería. A pocos metros se encuentra una escuela primaria.

El plantel cuenta con barda de concreto y cerco de tubo cuadrado. Tiene un patio limpio y ordenado, cuenta con pasto artificial y algunos juguetes. La parte posterior es un pasillo donde se encuentra un almacén con materiales didácticos y de limpieza. La pintura del exterior y las condiciones materiales son adecuadas. La escuela cuenta con un salón para enfermería, una oficina directiva, cuatro aulas de clase, dos baños, un comedor y una cocina.

La matrícula atendida asciende a 61 estudiantes: 25 niñas y 36 niños, sin registro de casos de discapacidad o aptitudes sobresalientes. La comunidad escolar está integrada por un equipo diverso de profesionales: cinco docentes, 15 agentes educativos, un directivo, un administrativo, dos integrantes del equipo técnico (especialistas en áreas como nutrición y salud) y tres personas de apoyo y asistencia a la educación.

Las sesiones de CTE se llevaron a cabo en un aula adaptada, cercana a la cocina del plantel. El equipo de docentes y agentes educativos se distribuía en tres de los muros del salón, organizados en mesas y sillas dispuestas en forma de “U”, lo que facilitaba la interacción visual y las interacciones verbales entre ellos y el moderador. En la parte frontal del espacio se encontraba un cañón que proyectaba hacia la pared del fondo, utilizado para mostrar materiales o presentaciones. El observador se situaba en un costado, con visibilidad completa del grupo y sin interferir en el desarrollo de las sesiones.

Las reuniones fueron dirigidas principalmente por la directora del centro, quien asumió el rol de guía para la conducción y moderación de las sesiones. En algunas ocasiones, algunas docentes participaron exponiendo o leyendo apartados de los temas presentados en las orientaciones.

En total, se documentaron siete sesiones de CTE, con una participación promedio de 26 integrantes del personal educativo, entre docentes, agentes educativos, administrativos, equipo técnico y personal de apoyo.

Cambio de paradigma

Se identificaron distintas percepciones de los agentes del CENDI en torno a las prácticas educativas a partir de la implementación del Plan de Estudio 2022. Entre las principales coincidencias, tres de las maestras y la directora destacaron la flexibilidad en la planeación didáctica y la posibilidad de adaptar los contenidos a las circunstancias de cada niño y al contexto local, lo cual se valoró como un cambio positivo respecto a modelos anteriores. Esta flexibilidad se asoció con la posibilidad de promover aprendizajes que incidirán en la vida cotidiana de las familias, como en el ejemplo que mencionó la directora en la cuarta sesión ordinaria sobre algunas experiencias que han comentado los mismos docentes en las que los niños solicitaron en sus hogares alimentos saludables que identificaron en la escuela al trabajar los proyectos sobre vida saludable.

En la quinta sesión, la directora organizó a las participantes en equipos y les entregó un conjunto de preguntas orientadoras sobre el codiseño y la integración curricular. El propósito de la actividad era propiciar la reflexión colectiva con respecto a cómo comprendían estos procesos, la relación entre ambos y su incorporación en la planeación didáctica.

Las docentes que compartieron su opinión coincidieron al señalar que dichas prácticas habían abierto espacio para la inclusión y promovido una forma de crianza compartida, lo que reconocieron como un cambio relevante en la manera de concebir su trabajo. Mencionaron que este enfoque se reflejaba en sus planeaciones, al realizar adaptaciones que respetaban el crecimiento y las emociones de los niños, con el propósito de crear ambientes educativos “amorosos y sensibles”. Estas expresiones mostraron la forma en que el colectivo señalaba, según sus palabras, que han ido transitando de un enfoque centrado en la transmisión de conocimientos, hacia uno que valora las dimensiones socioemocionales del desarrollo infantil.

En la tercera sesión se dio un intercambio de ideas entre una docente y la directora, en el que destacaron el enfoque humanista del nuevo Plan y Programas de Estudio. Mencionaron que estos “promueven la inclusión, la diversidad y los valores como parte de la formación integral de los niños y niñas”. Desde su perspectiva, estos cambios otorgan mayor autonomía al brindar la posibilidad de organizar los contenidos y estrategias con base en su realidad inmediata y con ello, favorecer la creatividad e independencia infantil.

Desde la visión directiva, la transformación en el CENDI se percibió también en el trabajo colegiado pues, en su opinión, los CTE se caracterizan ahora por un acompañamiento horizontal y un trabajo en equipo real, en contraste con prácticas anteriores que se centraban más en la supervisión o en el cumplimiento de actividades. Así lo refirió la directora en la sexta sesión ordinaria:

...he tenido muchas directoras y directores en mi vida, y sí puedo decir que las cosas ahora han cambiado con la NEM; viene el acompañamiento, no estar vigilando el trabajo, sino el acompañamiento. Y si no sabemos, aprendemos. Aprendo junto con ustedes (Sesión 6).

Así mismo, en la séptima sesión, la directora del CENDI mencionó haber interpretado la presencia de autoridades educativas en los CTE como un signo de mayor cercanía e interés por las dinámicas escolares. También reconoció que estas acciones han modificado el sentido de los Consejos Técnicos, que anteriormente eran percibidos como instancias burocráticas: “los CTE ya no son como antes, están muy aterrizados y no tan mecanizados. Se pueden presentar y trabajar las propias necesidades de la comunidad”. Una docente respondió al respecto: “Incluso, antes se compraban los productos ya resueltos y no se hacía nada en los CTE”.

Aunque en los registros oficiales del CENDI no se reportaron niñas o niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o aptitudes sobresalientes, en el discurso directivo y docente apareció de manera constante la noción de diversidad y la necesidad de generar respuestas educativas diferenciadas.

La atención a la diversidad se observó en las declaraciones de la directora sobre la sexta sesión de CTE dedicada a la educación especial: “tenemos aquí estudiantes que necesitan apoyo y también orientación a los padres de familia que lo puedan necesitar”. Al respecto, una docente afirmó que en el plantel existen estudiantes que requieren apoyos específicos:

Es importante no excluir, sino desarrollar ese tipo de habilidad adaptativa para poder tomar otras estrategias o caminos que puedan ayudar a cumplir el objetivo, porque sabemos que algunos estudiantes que tienen características distintas, quizá van a poder cumplir todo

igual, por eso hay que acompañarlos, guiarlos [...] para ser conscientes de los ajustes que tendremos que hacer para lograr la inclusión.

Estas reflexiones mostraron cómo el personal del CENDI se asumía como responsables de atender a la diversidad. Lo anterior se observa en el compromiso que mencionaban tener al diseñar planeaciones didácticas flexibles y sensibles a las características de cada niña y niño, además de reconocer que el acompañamiento a las familias es parte fundamental de los procesos de desarrollo de aprendizaje.

La integración curricular se abordó a partir de un ejercicio de reflexión llevado a cabo en la quinta sesión. La directora planteó preguntas orientadoras a los agentes educativos del CENDI, a quienes previamente había pedido organizarse en equipos: ¿Cómo entienden el codiseño y la integración curricular a partir de las experiencias que han tenido? ¿Cuál es la relación que guardan entre sí? ¿Cómo los han relacionado en su planeación didáctica? Ante las dudas de algunas maestras respecto al concepto de codiseño, la directora propuso una pausa para dar lectura a las orientaciones sobre Codiseño e Integración curricular incluidas en las orientaciones del CTE.

Al aclarar las dudas sobre ambos conceptos, se procedió con la actividad. Las respuestas de los docentes coincidieron en señalar que ambos procesos se encuentran estrechamente vinculados y que su propósito central es atender las necesidades de las niñas y los niños. Por ejemplo, uno de los participó respondió que el codiseño y la integración curricular “se hacen para lograr engranar la enseñanza tomando en cuenta a las necesidades de los niños. Todo está englobado, sincronizado, no hay nada aislado”, lo que se traduce en un mayor equilibrio para favorecer los distintos campos formativos y en una planeación que permite “mayor control en los avances de los alumnos y en las estrategias que utilizamos para cubrir y apoyar las necesidades”, según las respuestas de dicho grupo de docentes. De manera similar, otras participaciones subrayaron que la integración curricular implica “unir y entrelazar todos los contenidos de manera global, no de manera aislada”.

Codiseño

A lo largo de las reuniones observadas, algunas docentes del CENDI expresaron que el uso de los Programas Sintéticos representaba una oportunidad para flexibilizar la planeación y

contextualizar los aprendizajes. Durante la discusión sobre este tema en la tercera sesión, un par de maestras resaltaron como aspecto positivo que el nuevo modelo les permitió conectar los contenidos con la vida cotidiana y con el entorno inmediato de las niñas y los niños.

En esta misma sesión, uno de los equipos de docentes también vinculó el Programa Sintético con la necesidad de situar la práctica pedagógica a la realidad de las familias y sus comunidades. Mencionaron que “es el trabajo día a día que se realiza, tomando en cuenta la contextualización y las necesidades que se presentan, teniendo como apoyo los elementos que ya mencionaron”. En este sentido, agregaron que el programa fue entendido como una base para “formular y desarrollar estrategias didácticas situadas al contexto”, con la finalidad de que los aprendizajes resulten significativos para las niñas y los niños.

Sin embargo, en la octava sesión, se identificaron también tensiones respecto a la naturaleza abierta del documento. La directora compartió que había escuchado comentarios de educadoras que manifestaban su inquietud porque los programas “vienen muy en general, no paso por paso, como antes”. Frente a ello, aclaró que el sentido del programa no es prescriptivo, sino orientador: “si se lee abajo, viene el énfasis, ahí se ve donde el agente educativo se tiene que basar, o sea, son orientaciones didácticas, no es un paso a paso, pero en el énfasis ahí viene lo que hay que hacer y viene muy claro”.

Durante la quinta sesión, los docentes y la directora intercambiaron opiniones sobre el codiseño y la integración curricular. Una maestra comentó que “el codiseño debe ser como nuestra biblia”, en el sentido de que debía orientar de manera central el trabajo pedagógico. Ante ello, la directora matizó la afirmación al señalar que, si bien el codiseño constituye una base fundamental, no opera como una guía rígida. Explicó que el enfoque actual otorga a los docentes autonomía y flexibilidad para crear o ajustar contenidos y PDA’s cuando se presentan situaciones específicas en la comunidad o en el aula que no están contempladas en los programas oficiales.

Este diálogo permitió observar un intercambio en las concepciones del trabajo pedagógico, en el que las modificaciones o integraciones a los PDA’s surgieron principalmente como respuesta a necesidades emergentes en el contexto comunitario o escolar, lo que justificó la creación de nuevos contenidos o la omisión de aquellos que no guardan pertinencia con la situación local. La contextualización, entonces, se señaló como

una estrategia que permitía al colectivo docente mantener la planeación didáctica en estrecha relación con el entorno y con las experiencias reales de los estudiantes.

La tercera, cuarta y quinta sesión de CTE fueron el escenario en donde se identificaron alusiones al proceso de codiseño a partir de distintos diálogos y momentos de trabajo colectivo.

Durante la tercera sesión ordinaria, las docentes trabajaron en equipos para vincular los ejes articuladores con los campos de formación, lo que permitió ejercitar la integración de distintos elementos del currículo dentro de la planeación didáctica. Una vez socializado el trabajo con el colectivo, la directora concluyó la actividad afirmando que “gracias a los ejes articuladores se tiene una mayor autonomía docente, pues pueden relacionar sus actividades con cada uno de ellos, mientras que atienden a las necesidades propias de cada estudiante”.

En la quinta sesión, el énfasis se centró en la reflexión acerca del propio significado del codiseño. En sus intervenciones, los docentes lo definieron como un proceso permanente de formación y apropiación, orientado a plasmar las necesidades identificadas en sus estudiantes para transformarlas en propuestas conjuntas para la planeación. Así mismo, la directora organizó a los docentes en grupos, en función del grado escolar que impartían, en el que se llevó a cabo un ejercicio de identificación de las necesidades pedagógicas del alumnado, con la finalidad de “aterrizarlo en el codiseño”.

Las interacciones observadas entre los agentes educativos mostraron una posible articulación entre la reflexión pedagógica, la planeación y la toma de decisiones. En este sentido, el proceso de codiseño se expresó como una actividad colaborativa, desarrollada en espacios colectivos donde se identifican necesidades, se generan acuerdos y se formalizan propuestas.

En las actividades de la tercera, cuarta y quinta sesiones de CTE, los docentes enfatizaron en la importancia de la planeación elaborada a partir de una comprensión situada del contexto en el que se desarrollan las niñas y los niños. En este sentido, destacaron que el propósito de la enseñanza por proyectos era familiarizar a los niños con su entorno inmediato, despertar su interés y motivarlos a realizar indagaciones en su comunidad a su propio ritmo.

En la cuarta sesión, la directora repartió a los docentes fragmentos de un artículo publicado en la Revista Iberoamericana de Educación: *La enseñanza por proyectos: ¿mito o*

reto? A partir de su lectura, algunos docentes participaron opinando que la lectura de la realidad debía generarse a partir de los intereses genuinos de los niños y no de la imposición de temas. Al respecto, se planteó que las experiencias fuera de la escuela ofrecían oportunidades para suscitar preguntas e investigaciones. Como una estrategia concreta, una docente sugirió el uso de una bitácora o diario de bolsillo, para registrar las observaciones sobre lo que hacen o dicen los niños, y que fuera utilizado como un insumo, comentó: “porque de ahí podemos sacar ideas de los propios intereses de los niños”.

Las intervenciones de los equipos en el trabajo de la última sesión de CTE registrada también reflejaron la importancia que estos afirmaron dar a la protección, provisión y participación infantil como elementos clave en la lectura de la realidad. Según los testimonios de los docentes en la octava sesión, esta tarea implicaba crear entornos seguros y afectivos, mantener comunicación constante con las familias, observar cuidadosamente las necesidades de cada niño y ajustar las actividades de acuerdo con ellas. En niveles como maternal y preescolar, se resaltó además la importancia de fomentar la autonomía infantil, permitiendo que los niños exploraren, observen y tomen decisiones acordes a sus intereses.

La planeación didáctica

En el registro de las intervenciones del colectivo docente, se identificó que la planeación didáctica se concibió como un proceso flexible, orientado a los intereses de los niños y sustentado en la metodología de proyectos. Tanto en la cuarta, como en la quinta sesión, los docentes que participaron con su opinión coincidieron en señalar que la planeación debía integrar objetivos claros, pero al mismo tiempo abrir espacios para la indagación, la curiosidad y los aprendizajes que surgen de manera espontánea en el aula. Bajo esta lógica, el papel del docente fue descrito como el de un guía que acompaña, dirige y enmarca los procesos sin limitar la autonomía investigativa de los niños.

Los proyectos se reconocieron como un eje central de la planeación pues, desde la perspectiva del colectivo del CENDI, les permitían abordar necesidades e intereses de los estudiantes desde diferentes perspectivas: científica, tecnológica o de investigación ciudadana. Sin embargo, también hubo un momento de reflexión crítica sobre las prácticas que pueden desvirtuar el sentido de los proyectos, como las tareas predefinidas o los

experimentos dirigidos en los que el alumnado no tiene un papel activo en la construcción del problema ni de la metodología. Esta reflexión llevó a un par de docentes a expresar sus conclusiones al respecto. Mencionaron que los proyectos deben nacer del interés infantil, desarrollarse en equipos pequeños, y culminar con un proceso de comunicación que dé sentido al aprendizaje y favorezca la expresión de ideas.

Asimismo, se destacaron otros elementos fundamentales de la planeación, como la integración de los ejes articuladores y los campos formativos, el equilibrio entre estos, y la capacidad de adaptación ante circunstancias inesperadas. Las afirmaciones de la directora y algunos docentes determinaron que, desde su punto de vista, la planeación debe ser lo suficientemente flexible para modificarse en función de las necesidades individuales y grupales, lo que exige apertura del docente para ajustar sus propuestas aun cuando estas hayan requerido un esfuerzo previo.

En la octava sesión, la trabajadora social, a cargo de guiar la reunión, proyectó un video sobre evaluación formativa en Educación Inicial para posteriormente realizar un ejercicio de reflexión con los docentes, quienes señalaron que reconocían la evaluación desde una perspectiva integral, centrada en las necesidades y en el bienestar de los niños y niñas.

Algunos de los instrumentos y estrategias del proceso de evaluación formativa mencionados en la octava sesión fueron: el registro de evidencias sobre las actividades que realizan los niños y niñas en el aula y la observación, por medio de la cual los docentes identificaban las características individuales y las necesidades de cada alumno. Como parte del proceso de evaluación, algunos docentes mencionaron también que realizaban ajustes pedagógicos orientados a la adecuación y flexibilidad de las actividades. Finalmente, señalaron la importancia de la comunicación constante con las familias, ya fuera de manera presencial, por escrito o a través de medios digitales, con el fin de proporcionarles retroalimentación sobre los avances de sus hijos y atender sus sugerencias y necesidades en cuanto a la educación de los menores.

La autonomía profesional

En el CENDI, la participación del colectivo se caracterizó por un clima de confianza que permitió a las docentes, y al resto del personal, compartir experiencias personales y

emocionales, más allá de los contenidos previstos para las dos reuniones de Taller Intensivo de enero. En la primera sesión la discusión se centró en compartir experiencias personales. La retroalimentación que proporcionó la directora en todo momento resaltaba los aspectos positivos de cada uno de los participantes y destacaba sus contribuciones individuales al CENDI. En la segunda sesión, gran parte de la conversación se enfocó en compartir vivencias personales. Los temas trataban de pérdidas de seres queridos, dificultades en su pasado y presente, así como la expresión de sentimientos y emociones al respecto. Estos diálogos favorecieron momentos de empatía, apoyo y cohesión entre los distintos miembros de la comunidad educativa, en la que participaron docentes, auxiliares, personal de intendencia, cocina y trabajo social.

En la sexta sesión, el trabajo de la directora fue reconocido reiteradamente por las docentes del CENDI. Una maestra la felicitó por “la manera en que se [había] conducido, por la paciencia y por la manera equitativa en que [había] tratado a todas”. Sobre esto, la directora destacó la importancia de la comunicación y el trabajo en equipo, lo cual, desde su perspectiva, representaba un cambio en la forma de trabajo impulsada por la NEM. Ante estas afirmaciones, otras docentes realizaron comentarios positivos acerca del estilo de trabajo y del ambiente de colaboración que propiciaba la directora.

La toma de decisiones en el CENDI se desarrolló principalmente de manera consensuada y a partir del diálogo, respecto al proceso de codiseño y de planeación. Esto se observó en las sesiones tres y cinco, en las que se trabajó por equipos con el fin de dialogar y seleccionar ejes articuladores para vincular los contenidos. En estas sesiones, las docentes señalaron que el codiseño y los ejes articuladores les permiten ejercer mayor autonomía para contextualizar los contenidos, lo cual fue discutido y validado colectivamente. La participación de la directora reforzó este carácter deliberativo, pues en repetidas ocasiones hizo énfasis en la flexibilidad y la libertad de adaptar los contenidos según las necesidades de los estudiantes y de la comunidad.

Asimismo, se identifican momentos en los que las decisiones se construyeron de forma colectiva, pero con menor espacio para la deliberación, como en la octava sesión, cuando se solicitó a los equipos que plasmaran las necesidades de sus grupos para integrarlas posteriormente en el codiseño. En este caso, el énfasis estuvo en sistematizar la información

que cada área aportaba (lactantes, maternal, preescolar), más que en abrir un debate a profundidad, aunque la lógica de construcción siguió siendo grupal.

Finalmente, en la séptima sesión se llevó a cabo una dinámica por grupos para definir cómo finalizarían el ciclo escolar, las acciones a reforzar y las propuestas para el inicio del siguiente ciclo. Se observó una dinámica fluida en la toma de decisiones en colectivo, de manera consensuada y a partir del diálogo.

Vinculación con las familias y la comunidad

Mediante los datos recolectados en la tercera sesión ordinaria, se recuperaron opiniones sobre el vínculo escuela-familia, como la actividad denominada *El carrusel de la salud*, la cual consistía en una serie de pláticas sobre temas de nutrición, lactancia materna y prevención de enfermedades, orientadas a promover estilos de vida saludables entre las familias. Esta actividad fue mencionada por una docente para afirmar el impacto favorable que puede tener la intervención de la escuela en la formación de las familias. Algunos otros docentes coincidieron con esta afirmación y señalaron que, cuando se generan espacios prácticos y dinámicos de convivencia, los padres muestran apertura para reflexionar sobre sus propios hábitos y fortalecer prácticas de cuidado en el hogar.

En esta misma sesión, la proyección del mensaje del secretario de educación funcionó como detonador para reflexionar sobre la salud física y mental tanto de las niñas y los niños, como del personal docente. Como parte de este diálogo, la directora afirmó que las acciones llevadas a cabo en el CENDI “tienen un impacto en su comunidad” en estas cuestiones al incidir en temas de bienestar que trascienden el aula, como la promoción de hábitos saludables y el acompañamiento emocional que se trabajan con las familias y, en algunos casos, alcanzan otros espacios de la comunidad.

Retos y dificultades

Los retos pedagógicos se manifestaron principalmente en torno a la alimentación y el cuidado infantil. En la cuarta sesión, los agentes educativos identificaron como dificultad central en el campo formativo Vida Saludable el acompañamiento a las familias en la adopción de buenos hábitos de alimentación. Las docentes señalaron que este reto se relaciona con las

limitaciones de tiempo que enfrentan muchos padres y madres de familia o sus costumbres, lo que hace que recurran con frecuencia a opciones menos nutritivas. Aunque valoraron las medidas implementadas en el centro educativo, como la preparación exclusiva de comida nutritiva, también reconocieron que en otros contextos escolares persisten contradicciones, como la venta de comida chatarra en cooperativas, lo que genera tensiones y conflictos con las familias.

Otro aspecto abordado en la séptima sesión, fue la necesidad de atender problemáticas asociadas al descuido o negligencia en la crianza, como el envío de niños sin desayunar o con mala higiene. Estas situaciones, discutidas en el colectivo, fueron comprendidas no solo como descuidos, sino como posibles formas de violencia simbólica hacia los niños. En este sentido, las trabajadoras sociales y docentes coincidieron en que era necesario intervenir desde la comunicación con las familias, aun cuando ello implique enfrentar reacciones negativas o conflictos con los padres.

Los retos de gestión identificados en el CENDI se centraron en tres ejes principales: el bienestar del personal docente, los mecanismos de colaboración escuela-comunidad y la atención a niños con necesidades educativas especiales, todos ellos demandaban acciones organizativas y preventivas por parte de la institución.

En primer lugar, una de las maestras destacó en la tercera sesión ordinaria la importancia de contar con espacios de diálogo y convivencia entre colegas, como los generados en las sesiones de CTE. Estos momentos, más allá de lo técnico-pedagógico, fueron percibidos como oportunidades para fortalecer la cohesión del colectivo y favorecer un clima laboral positivo, lo cual repercute directamente en la calidad de la atención a los niños. De este modo, la directora coincidió con la docente, y afirmó que la gestión escolar no solo debe atender cuestiones administrativas, sino también el cuidado socioemocional del personal.

Así mismo, una maestra comentó en la séptima sesión que el vínculo con la comunidad depende principalmente de las iniciativas promovidas por la dirección y de los lineamientos institucionales, más que de una participación constante de los actores comunitarios. Señaló que, aunque existe la intención de tener una influencia positiva en la comunidad, aún es necesario fortalecer mecanismos de colaboración más estables y en doble

sentido, donde la comunidad no sólo reciba información, sino que también participe en la definición de las acciones.

Por otro lado, la directora expuso su percepción sobre las crecientes dificultades vinculadas a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales y con conductas desafiantes. Compartió en la sexta sesión que estos casos generaban preocupación no solo por las demandas pedagógicas que implican, sino también por las posibles consecuencias legales derivadas de reclamos o demandas de los padres. Ante este escenario, la estrategia de gestión que se discutió entre los agentes educativos, fue la prevención mediante la capacitación, la documentación y el conocimiento de protocolos de actuación, con el objetivo de anticipar riesgos y dar respuesta adecuada a situaciones complejas.

Caso 3. Preescolar - San Quintín

Contexto escolar

El plantel de Educación Preescolar está ubicado en el municipio de San Quintín, Baja California. Opera en turno matutino de tiempo completo. En el marco del presente estudio se observaron las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) desarrolladas por el personal docente y directivo del centro.

La escuela se localiza en una zona rural, caracterizada por calles sin pavimentar, viviendas predominantemente de madera y terrenos baldíos en los alrededores. Cuenta con barda perimetral, alumbrado exterior y colinda con una escuela primaria y una telesecundaria.

La infraestructura escolar está conformada por cuatro aulas y una dirección escolar. En uno de los salones se atienden conjuntamente los grados de primero y segundo bajo la modalidad multigrado, mientras que las tres aulas restantes corresponden a un grupo de segundo y dos de tercero. El centro dispone además de un patio techado, área de juegos y comedor.

El preescolar atiende a aproximadamente 103 niñas y niños matriculados, de los cuales dos presentan alguna discapacidad. El personal está conformado por cuatro docentes, una directora y personal de apoyo administrativo.

Las condiciones generales del espacio se observaron adecuadas: las aulas se encontraban en buen estado, el mobiliario era funcional y los sanitarios se mantenían limpios. El ambiente escolar se percibió organizado, con un sentido de corresponsabilidad entre el personal orientado al bienestar integral del alumnado y al fortalecimiento de la comunidad educativa.

Las reuniones de CTE se llevaron a cabo en el área del comedor, junto a la cocina. El espacio es amplio y está separado del área de preparación de alimentos por una barra. En el lugar está instalada una mesa cuadrada al centro. Del lado opuesto a la cocina se encuentra un archivero, una ventana y la puerta de entrada y salida.

Durante las reuniones, la directora y las docentes se colocaban alrededor de la mesa central, mientras que el observador se situaba a un costado del espacio, junto a la barra de la cocina.

En la mayoría de las sesiones, la directora fue quien fungió como responsable de guiar la reunión, a excepción de la cuarta sesión ordinaria, donde la ATP tomó la coordinación en ausencia de la directora. En total, se observaron seis sesiones de CTE, con una asistencia promedio de cuatro docentes por sesión.

Cambio de paradigma

Durante las primeras sesiones ordinarias se hizo alusión constante a los principios, propósitos y objetivos de la NEM y el Plan de Estudio 2022. Una de las docentes compartió su opinión en la cuarta sesión sobre estos, interpretándolos como una reconfiguración ética y política de la enseñanza, ya que “la NEM enfatiza lo humano”. Ante esta afirmación no se observaron respuestas o reacciones del colectivo docente.

En cuanto al cambio de paradigma, se registraron opiniones tanto positivas, como negativas. La percepción de la directora sobre los ejes articuladores se observó en la tercera sesión cuando mencionó que, aunque estos ya existían, antes se trabajaban “de manera más superficial” y ahora se trabajan “a mayor profundidad”. En su intervención la directora

aseguró que los ejes articuladores ahora brindan “más apoyo” para integrar contenidos y contextos culturales.

Durante el primer Taller Intensivo observado se manifestaron dudas e incertidumbre frente a los cambios derivados de la implementación del Plan de Estudio 2022. Una docente comentó que “han sido muchos cambios muy pronto”. Ante esto, la directora del preescolar señaló: “No sé a quién preguntarle con tantos cambios. Yo también me pregunto ¿dónde estoy?”, quizá con el propósito de motivar al colectivo a continuar aprendiendo en conjunto y aliviar la tensión expresada.

La atención a la diversidad en el Plan de Estudio 2022 se discutió por las docentes a partir de la pregunta de las orientaciones de la cuarta sesión ordinaria: “¿De qué manera los materiales fomentan la inclusión?”. Tres de las docentes dialogaron sobre cómo la variedad de materiales con los que cuentan ahora contribuye a visibilizar la pluralidad cultural y social, además de su alcance para “atender diferentes contextos y capacidades”. Destacaron que las representaciones incluidas en dichos recursos reflejan la realidad de su entorno, mostrando distintas culturas, géneros y condiciones físicas. Para las profesoras, el uso de recursos y materiales de apoyo inclusivos favorecen la integración de las y los estudiantes, al reconocer en ellos sus propios contextos, experiencias y formas de vida.

En esta misma sesión, la ATP, quien asistió a la reunión en representación de la directora, buscó compartir con el colectivo lo revisado en el libro *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1971). Hizo alusión al cambio de paradigma mediante la comparación de las prácticas que ella consideró antiguas y las que se observan hoy en día: “antes predominaba una educación bancaria, en la que el alumno rara vez hablaba”, mientras que ahora se “debe desarrollar su pensamiento crítico”.

A partir de la revisión del tema Codiseño e Integración curricular, propuesto en las orientaciones de la quinta sesión ordinaria, la directora reconoció sentirse confundida, pues “se pierde entre ambos conceptos” (codiseño e integración curricular). Pese a ello, afirmó tener el compromiso, junto con el colectivo, de lograr conceptualizar y diferenciar los elementos del currículo que han ido integrando a su práctica en el plantel. Además, calificó el nuevo Plan de Estudio como “una revolución” y mencionó que lo asociaba con “un PMCE normal, pero con otras palabras”. Las dudas ante los conceptos del Plan de Estudio fueron

expuestas también por una docente, quien declaró haber consultado materiales y videos explicativos sobre el tema de codiseño e integración curricular y a pesar de ello “no los entendió”.

En la sexta sesión se abordó el tema Metodologías para el trabajo por proyectos. Al respecto, se registraron percepciones sobre la dificultad de su puesta en práctica. Una docente expresó que le implica mayores exigencias para la planeación y ejecución de sus clases, por lo tanto, una mayor carga de trabajo. Además, la docente realizó una comparación con planes anteriores y afirmó que “los proyectos eran más fáciles antes. Ahora tienen muchas fases”; inmediatamente la directora comentó “Yo amé el Plan de Estudio 2011”. La misma docente le respondió: “los aprendizajes esperados eran más reales”.

En esta misma sesión, la directora del preescolar hizo alusión a la formalización del trabajo pedagógico, en la que la planeación y documentación de actividades agregan complejidad al trabajo docente. También comentó sobre la forma en que anteriormente se llevaba a cabo el trabajo por rincones y los talleres. Sobre esto, afirmó que antes tenían mayor libertad para realizar ajustes en la práctica, sin necesidad de plasmarlo en una planeación. Respecto a estos comentarios, se registraron opiniones similares de dos docentes. Una de ellas lo reafirmó al mencionar que ahora deben “plasmar paso por paso lo que deben hacer para el desarrollo del proyecto”. La otra docente expresó que los proyectos actuales son “más laboriosos”. Para finalizar la discusión, la directora cuestionó a las docentes: “¿por qué estamos buscando otras alternativas?”, a lo que una docente respondió: “porque [los estudiantes] necesitan conocer otras formas de trabajo”.

No fue hasta la octava sesión ordinaria que una maestra comentó haber probado el método de rincones. Agregó que, aunque fue “mucho trabajo” y “muy cansado”, fue la metodología que más entusiasmó al alumnado al promover la creatividad y la participación. Esta dualidad pone a la luz tensiones en la práctica, donde se percibió un proceso de ajuste entre las demandas institucionales y los beneficios pedagógicos observados por las profesoras.

Las voces recogidas dieron cuenta de que, ante el cambio en las demandas, las prácticas docentes se encontraban en un proceso de resignificación en construcción, en el

cual el equipo del preescolar reinterpretaba los nuevos lineamientos desde su experiencia y contexto institucional.

Codiseño

En las primeras tres sesiones observadas, el colectivo docente, junto con la directora del plantel, dedicó parte del tiempo de trabajo a la revisión y ajustes del PA. La directora comentó en la tercera sesión ordinaria que, aunque el documento había sido bien valorado por la supervisión, “le faltaban PDA’s”, y propuso establecer como acuerdo incluir los ejes faltantes. En esta misma reunión de CTE, la directora organizó un ejercicio colaborativo en el que las maestras, divididas por grados, revisaron sus planeaciones para verificar que estuvieran trabajando los ejes articuladores. Este momento de trabajo conjunto permitió identificar ejemplos concretos de cómo integran los ejes en sus actividades; por ejemplo, el de vida saludable se abordó a través de un proyecto sobre el origen de los alimentos, mientras que el de inclusión se trabajó mediante dinámicas relacionadas con la diversidad cultural, el género y los valores. En este ejercicio, las maestras y la directora reconocieron la necesidad de trabajar el eje de inclusión desde una perspectiva sensible al contexto lingüístico y cultural, al haber “uno o dos niños por salón que no hablan español”.

En el desarrollo de la quinta sesión ordinaria de CTE, las intervenciones del colectivo docente permitieron ver que el Programa Sintético es comprendido como un instrumento articulador y dinámico dentro del nuevo enfoque curricular. En el intercambio de ideas, una maestra destacó que “el currículo es un todo” que conecta el plan, los programas y los libros de texto, mientras que la directora lo describió como “una cadena” en la que “no se puede separar una parte de otra”. Estas expresiones reflejan que el Programa Sintético es comprendido como una guía de orientación pedagógica, asociada al currículo formal, que se plasma en el Programa Analítico mediante el codiseño.

En las interacciones de las sesiones posteriores, surgieron tensiones en torno al trabajo con los PDA’s. Mientras algunas maestras señalaron confusión ante la instrucción recibida anteriormente: “dijeron que se pueden crear los propios PDA”, otra maestra manifestó dudas ante dicha afirmación, señalando que “si había modificación, habría que justificar” y que muchas veces “no se atreven” por temor a hacerlo de manera incorrecta. Ante esto, la

directora sugirió vincular el currículo con la realidad inmediata de la comunidad escolar: “yo trabajo la problemática que miro aquí”.

En cuanto a la contextualización, en la quinta sesión ordinaria, se discutió la posibilidad de modificar algunos contenidos y PDA's que, según la directora, “a veces no entran”, en un esfuerzo por contextualizar el currículo a las realidades del plantel. Las maestras se plantearon relacionar los contenidos con los intereses y contextos de los niños a través de los proyectos o el uso de materiales fungibles para trabajar con las emociones. Sin embargo, el colectivo expresó dudas sobre cómo ajustar o crear nuevos PDA, pues señalaron que “no sabían si estaba bien o mal” las modificaciones que pudiesen realizar. Un par de maestras coincidieron en haber omitido dichos ajustes por no saber cómo justificar los cambios realizados y temor a recibir críticas por parte de la supervisión.

Dos maestras coincidieron en mencionar que algunos ejes articuladores, como el pensamiento crítico, no estaban explícitamente registrados en el Programa Analítico, pero sí se abordaban en las planeaciones didácticas. La directora subrayó la importancia de que el programa refleje la realidad del plantel y de que los contenidos se ajusten a las necesidades reales de los estudiantes, enfatizando que el codiseño y el PA deben mantenerse abiertos a la revisión y actualización constante.

Finalmente, el análisis de los registros dio cuenta de situaciones en las que los agentes educativos del preescolar realizan la lectura de la realidad a partir de la observación cotidiana de su comunidad educativa y de las experiencias concretas de los niños. En dos de las sesiones (cuarta y quinta) el intercambio de ideas entre la directora y tres de las docentes del plantel se desarrolló en torno a la identificación de situaciones socioculturales y lingüísticas que inciden directamente en su práctica, como la presencia de niñas y niños hablantes de lenguas originarias o provenientes de familias migrantes.

Un ejemplo de lo anterior se observó en la actividad que una maestra compartió con el colectivo, en la que presentó a su grupo de estudiantes un huipil triqui, con el fin de acercar a los niños a la comprensión de la diversidad étnica y de las tradiciones locales. A través de estos comentarios, las docentes reflexionaron que la diversidad cultural constituye un punto de partida para la planeación pedagógica, al ser la razón de integrar actividades que fortalezcan el respeto, la empatía y la valoración de las diferencias.

Desde las perspectivas compartidas por las maestras del preescolar, el codiseño representa un proceso colaborativo en construcción que les permite interpretar y adaptar el currículo a las características de su comunidad educativa. Los párrafos anteriores reflejan cómo las maestras y la directora del plantel lo conciben como un proceso dinámico que integra la revisión constante del PA, la incorporación de ejes articuladores y la contextualización de los contenidos de acuerdo con las realidades lingüísticas y socioculturales del alumnado. Al mismo tiempo se evidenciaron tensiones y desafíos respecto a la modificación o creación de los PDA y a la falta de claridad sobre los límites y alcances del codiseño.

Las declaraciones de las maestras destacaron que el trabajo cotidiano con los niños, la observación de sus intereses y las experiencias propias del entorno son los elementos que orientan las decisiones pedagógicas.

Planeación didáctica

En las sesiones observadas del Consejo Técnico Escolar, las docentes del preescolar reflexionaron sobre los elementos que consideraban al elaborar sus planeaciones didácticas, así como en los retos que enfrentaban para articularlas con el enfoque del Plan de Estudio 2022.

La directora enfatizó en el carácter reflexivo y formativo del proceso de planeación didáctica cuando mencionó que “no es suficiente solo señalar qué ejes articuladores consideraron para articular los contenidos y diseñar proyectos; lo importante es el sentido y la mirada que promueven los ejes”.

La directora también recordó que la autonomía profesional reconocida por la NEM permite a las docentes elegir las metodologías que mejor respondan al contexto y a los intereses de los niños. En este sentido, preguntó a las maestras qué otras metodologías utilizaban. Las docentes mencionaron estrategias como el trabajo por proyectos, el taller crítico y los centros de interés para trabajar con los grupos.

En la tercera sesión ordinaria, las docentes, junto con la directora, relacionaron las estrategias didácticas con la planeación y sus propuestas de intervención a partir de la revisión del Programa de Mejora Continua (PMC). Durante el intercambio de ideas, las

maestras vincularon diversas actividades institucionales, como la Feria de las Matemáticas, el teatro guiñol o la mochila viajera, con los contenidos curriculares y la participación de la comunidad escolar. La directora propuso formalizar estas iniciativas dentro de la planeación con el fin de anticipar las acciones requeridas para llevarlas a cabo. Las docentes sugirieron incorporar temas emergentes del contexto, como la problemática de los perros callejeros, la salud bucal y la higiene. Asimismo, tomaron el acuerdo de aprovechar espacios y actividades ya existentes, como las visitas al rancho local, para integrar experiencias significativas relacionadas con los procesos de elaboración de alimentos.

Durante la sexta sesión, dos docentes expresaron sus dudas en torno a la relación entre la planeación didáctica y el registro en el diario de clase. Una de las docentes comentó que la ATP había revisado su diario y lo comparó con la planeación, observando que “no coincidía” y que era necesario “agregarle más cosas” de la planeación. Esta observación generó dudas sobre el grado de correspondencia esperada entre ambos documentos. Otra profesora expresó también incertidumbre sobre qué debía consignarse en el diario: “¿Ponemos algo que hicimos y que no estaba en la planeación, o algo que nos faltó hacer de la planeación?”. Ante las inquietudes, la directora comentó que, durante el CTE realizado con la supervisión, se abordó este tema y se enfatizó que el diario permite registrar hechos relevantes del trabajo cotidiano y analizar el avance de los niños. Aun cuando especificó que no es obligatorio, mencionó que en dicha reunión “todos tenían su diario” y alentó a las docentes del preescolar a llevarlo a la práctica.

Finalmente, en los registros de observación se identificaron pocas menciones explícitas sobre la evaluación formativa. Los comentarios recuperados engloban sugerencias de la directora sobre “desarrollar instrumentos, como entrevistas a las familias”, así como el uso de la interrogación y la observación directa con los niños durante los talleres, con el fin de contar con más herramientas para “ayuda a retroalimentar”, y “valorar lo aprendido”.

Libros de texto y materiales de apoyo

El tema de este apartado (LTG) se abordó en la cuarta sesión ordinaria, de la cual proviene la mayor parte de los comentarios registrados. En ausencia de la directora, la sesión fue acompañada por la Asesora Técnico Pedagógica. Una docente mencionó que los libros y

materiales que más utiliza son el *Fungible* y el de *Múltiples lenguajes*, pero también ha utilizado el libro recortable y señaló una actividad del eje vida saludable sobre alimentación, en la que los niños “tenían que poner alimentos en su plato. Pegaron los alimentos, el tenedor y el cuchillo”. También compartió que abordó el tema de las figuras geométricas con el libro de *Múltiples lenguajes* y le mostró al colectivo una pintura de una pirámide y dijo que con esa figura lo trabajó. Nombró la actividad “la fiesta de los triángulos”.

El material de apoyo que más se mencionó en la cuarta sesión fue Láminas de diálogo con manifestaciones culturales y artísticas. Una docente explicó que las utiliza porque las actividades resultaban atractivas para los niños y llamaban su atención, otra maestra explicó que colocaba dichas láminas en el salón utilizando imanes para fomentar la exploración y así “los niños se acercan y ven muchas cosas”.

En cuanto a las dificultades para su uso, en esta misma sesión se habló del *Libro para las familias*. Ante las dudas de dos de las maestras sobre cómo utilizarlo, la ATP explicó que dicho material podía entregarse a los padres para su lectura, comentarlo y aclarar dudas en las juntas con estos. La maestra de tercer grado comentó que este libro les ayudaba a tratar diferentes temas con las familias, mientras que la maestra de segundo grado dijo que no sabía cómo utilizarlo. También se registró un comentario de una docente en el Taller intensivo donde expresó requerir acompañamiento para el uso de material didáctico “con la situación de niños con NEE”.

Un aspecto más que se abordó sobre el uso de los LTG se dio en la quinta sesión ordinaria, una maestra expresó que ya no leía cuentos en clase porque “ahora hay mucho libro para trabajar en el aula”. Sobre esto, otra maestra afirmó que el libro *Múltiples lenguajes* les había resultado de gran apoyo y que el interés de los niños por los libros anteriores había desaparecido: “quieren los nuevos”. Ambas señalaron que los LTG habían sustituido algunos de los materiales que usaban anteriormente y que sus grupos los preferían para las actividades del aula.

Las opiniones expresadas por las docentes reflejaron una valoración mayormente positiva de los nuevos Libros de Texto Gratuitos (LTG) y de los materiales de apoyo. El libro *Múltiples lenguajes* se valoró por su integración en actividades artísticas y de exploración, mientras que los libros recortables son bien vistos por su potencial didáctico, aunque su

manipulación implica un esfuerzo logístico adicional para las maestras. Así mismo, la maestra de tercer grado y la ATP coincidían en señalar que las láminas “son flexibles y no tienen secuencia” y podían emplearse en distintos grados, además reconocían la facilidad de utilizarlas en cualquier fase de los proyectos.

El intercambio de experiencias entre el colectivo en las reuniones de CTE también permitió identificar que las docentes reconocían la relevancia de la representación simbólica en los materiales escolares como una vía para fomentar la empatía y el respeto. Algunas maestras los valoraron como “incluyentes”, justificando dicho juicio con comentarios como “hay diferentes culturas, etnias y géneros... los niños preguntan por el color de la piel” o “hay mujeres con faldas largas y así se visten muchas abuelas de los niños”.

En sus comentarios, las educadoras resaltaron también la dimensión estética y dinámica de los nuevos materiales. Los describen como coloridos, atractivos y “llamativos para los niños”, atributos que se consideraron relevantes para despertar su curiosidad y propiciar la exploración.

Algunos comentarios críticos registrados en las participaciones de las docentes fue el desconocimiento de términos relacionados con los materiales de apoyo (“fungible” y “sentipensado”) y la observación de la maestra de 2do grado, quien calificó como “fea” la portada del libro Múltiples lenguajes.

Los registros sugieren que el personal del preescolar se encontraba en un proceso de exploración y adaptación al trabajo con los nuevos Libros de Texto Gratuitos (LTG) y los materiales complementarios del Plan de Estudio 2022. Las maestras reconocieron la utilidad de estos recursos para diversificar las actividades y apoyar la planeación didáctica, aunque también expresaron algunas incertidumbres y dificultades en su puesta en práctica.

Autonomía profesional

A lo largo de las sesiones observadas, se identificó una dinámica de colaboración horizontal entre la directora y el colectivo docente, en la que la autoridad se ejerció desde el acompañamiento. En cada reunión de CTE se observó que la directora asumía un rol de liderazgo pedagógico al orientar el trabajo de las maestras y promover la reflexión sobre la

práctica, pero también al ceder espacios de participación para que otras docentes condujeran algunas de las sesiones.

Esta forma de conducir el trabajo docente, basada en la reflexión sobre la práctica, se observó desde las primeras reuniones. En el Taller intensivo de enero, la directora planteó un ejercicio el que solicitó al colectivo responder cuáles eran las situaciones en las que podían tomar acciones desde su autonomía. Una docente señaló tener la libertad de decidir en sus planeaciones los ajustes pertinentes, de acuerdo a las necesidades de su grupo. Otra docente respondió de manera similar: “yo decido cómo elaborar mis planeaciones”. Estas reflexiones permitieron un primer panorama sobre la percepción de las docentes del plantel sobre su autonomía profesional.

Otro momento en el que se discutió la autonomía fue en la cuarta sesión, en la que, desde el inicio de la reunión, la docente a cargo explicó cómo se definió la temática para abordar: “Como dice ahí, nos dan la autonomía para elegir... Como colectivo, elegimos el tema de los materiales porque estamos interesadas en conocer más, sobre todo, después de la capacitación que tuvimos”.

Posteriormente, en la quinta sesión, se dio un debate sobre los límites de dicha autonomía, especialmente en torno a las observaciones de la supervisión respecto a la formulación de problemáticas. Sobre esto, una docente dio a entender que la observación de la supervisión sobre sus planeaciones fue en torno a cuándo abordar una “problemática” y cuándo una “necesidad”. En ese intercambio una docente intervino haciendo una pregunta retórica: “entonces ¿dónde está la autonomía de la que tanto se habla?”, evidenciando la tensión entre el discurso institucional y las condiciones reales de su ejercicio en la escuela. Ante los cuestionamientos, la directora enfatizó que “ellas (el equipo de supervisión) no están en el grupo, por eso no saben la problemática” y afirmó que personas externas no pueden imponer cómo debe trabajar cada maestra con su grupo: “ni yo como directora me atrevo a hacerlo”.

En la misma sesión, al compartir el trabajo en el aula y las estrategias utilizadas, una docente explicó que en su grupo realizaron un separador de libros con un abatelenguas y comentó de manera sarcástica, en referencia a la discusión anterior sobre las observaciones de la supervisión: “no sé si eso es una necesidad”, causando risas entre las maestras. Después

terminó su participación con la frase: “Si me preguntan por qué hago eso, voy a decir: ¡por que puedo!”

Durante la sexta sesión ordinaria la directora reiteró que el Plan de Estudio 2022 reconoce la autonomía profesional, entendida como la capacidad de las docentes para decidir la manera de abordar los contenidos curriculares. A la par, insistió en que la planeación de los talleres crítico y científico debían realizarse de forma colectiva, lo que equilibró la autonomía individual con la responsabilidad compartida. A partir de ello, las maestras comenzaron a acordar cómo llevarían a cabo el taller científico que tenían pendiente en los acuerdos del colectivo. Una docente propuso: “Que no sea semana loca, sino semana científica”. Las maestras se pusieron de acuerdo con las fechas para planear e iniciar el taller. La directora participó en la planeación solicitando que el taller lo realizarán en todos los grados de manera simultánea.

Los registros de observación permitieron explorar algunas manifestaciones de la autonomía profesional del colectivo, principalmente en el trabajo de planeación, donde las docentes ejercieron su capacidad para decidir y ajustar las actividades según las necesidades de sus grupos. Esta autonomía se manifestó como una práctica respaldada por la experiencia y el conocimiento directo del contexto escolar, pues las maestras sostuvieron que solo quienes están frente al grupo comprenden las condiciones reales en las que se desarrolla la enseñanza y, por tanto, pueden tomar decisiones pertinentes sobre su práctica.

Vinculación con las familias y la comunidad

Se registraron acciones que permitieron identificar algunas formas de participación de las familias, principalmente orientadas al apoyo logístico y de mantenimiento de la escuela. Se hizo mención de la organización de una kermesse en donde las madres de familia colaborarían preparando alimentos para vender en dicho evento. También, la directora mencionó que algunos padres habían acordado ir al plantel a trabajar en una canaleta para el desagüe.

Así mismo, se mencionaron situaciones en las que los padres de familia fueron pieza clave para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje con los niños. Por ejemplo, en el caso de la contingencia por COVID-19, algunos padres apoyaron como intermediarios para enlazar a sus hijos a las videollamadas que la maestra organizaba para dar clase; también en la actividad nombrada “El valor del dinero”, en la que los padres de familia se involucraron supervisando que los niños aprendieran a hacer uso del dinero al comprar artículos. Finalmente se mencionó un proyecto con materiales para construir un juguete, el cual no pudo ser concluido en el aula: “se lo llevaron de tarea y los papás les ayudaron”. En estas experiencias compartidas por las docentes, se observó una colaboración de las familias para el aprendizaje de los niños, cuando las condiciones lo exigieron.

También se señalaron algunas dificultades en cuanto a la relación y comunicación con los padres, debido a las actitudes de algunos padres. En la sesión 4, una docente mencionó estar pasando por mucho estrés por tener que “lidiar con un papá muy agresivo”. Otra maestra expresó inconformidad con el uso que le dan los padres a su número de teléfono personal, pues comentó que pretenden abordar todos los asuntos por ese medio, en lugar de ir a la escuela a resolverlo. La directora insistió en establecer límites claros en la comunicación fuera del horario laboral. Una docente más hizo alusión a la “comunicación asertiva” y cómo ésta es de utilidad para acercarse a los padres de familia, a lo que otra maestra respondió: “se oye bonito, ¿no? Se dice que la familia participe, pero no ayudan”. Esta misma docente expresó frustración ante el desinterés de ciertos padres que “no ponen atención” a los comentarios o indicaciones que se les ofrece cuando van a recoger a sus hijos.

Los señalamientos anteriores podrían estar relacionadas a lo registrado en el Taller intensivo, donde una maestra del preescolar comentó que la “desmotiva que no se reconozca el esfuerzo docente”. Dos docentes más valoraron como “satisfactorios” e “importantes” los gestos de amabilidad y reconocimiento de los padres dentro y fuera de la escuela para la construcción de su autoconcepto. En este sentido, el vínculo de las maestras con los padres de familia se observó más allá de cómo se involucran estos últimos en el desarrollo académico de sus hijos.

No se identifican acciones concretas de articulación con actores comunitarios externos al centro escolar. En la quinta sesión, al reflexionar sobre la relación entre el

codiseño y la integración curricular en la planeación didáctica, dos docentes mencionaron la importancia de considerar el contexto más próximo de la escuela. Una de ellas señaló que dicha relación se establecía a partir de que abordaba las problemáticas del aula y de la comunidad, mientras que otra afirmó que ella los relacionaba al incluir a los padres de familia en las actividades y proyectos planeados.

Los registros de observación mostraron que el vínculo con las familias se expresa principalmente a través de la organización de eventos de convivencia y proyectos escolares y otras actividades.

Retos y dificultades

Uno de los principales retos expresados entre el personal del preescolar se orientó a la implementación del Plan de Estudio 2022. Todas las docentes y la directora en algún punto señalaron la necesidad de contar con mayor formación, en especial para la elaboración del PA. En ese sentido se retoman las menciones en apartados pasados sobre la dificultad del colectivo para diferenciar los conceptos que se manejan en el nuevo plan y la confusión que se registró en cuanto al manejo de los PDA. La directora hizo comentarios sobre las limitaciones de lo que ella misma podía aportar para la apropiación del Plan de Estudio por parte del colectivo docente. Resaltó que la supervisora no vivía en la zona y que pocas veces visitaba el plantel. Mencionó que se dieron muchos cambios a partir de las modificaciones al Plan de Estudio y “no sabía a quién preguntar”, lo que dificultó su comprensión del programa y los procesos que este conllevaba: “¿Cómo entrego algo en lo que a mí no me capacitaron? Si yo no lo entendí, ¿cómo se los voy a explicar a ustedes?”.

Una maestra complementó lo anterior, mencionando que el tiempo llega a ser insuficiente, pues el trabajo docente requiere ahora de “mucho papeleo” y que “muchas cosas se las llevan a casa”. El reto, mencionó la directora, es continuar indagando en los documentos de la Secretaría de Educación Pública para “capacitarse” y mejorar su práctica.

Hubo una diversidad de dificultades que se expresaron en las sesiones de CTE vinculadas a la labor profesional y al contexto escolar. En materia de formación continua, una maestra expresó inconformidad con los cursos disponibles, señalando que los diplomados y capacitaciones en línea no se ajustaban a las necesidades del nivel preescolar.

Comentó que los ejemplos utilizados en dichos cursos correspondían a otros niveles educativos y que preferían modalidades presenciales. Otra maestra señaló la necesidad de fortalecer sus competencias digitales y que lo ha manejado tomando cursos de computación los domingos.

Otro reto mencionado fue el de la diversidad lingüística y cultural. La directora y las maestras coincidieron en la importancia de atender el eje de inclusión, al referirse a niñas y niños que no hablan español y cuya participación en el aula resulta limitada. Se mencionó la necesidad de un mayor acercamiento con las familias, en especial con las madres que también enfrentan barreras lingüísticas.

Así mismo, dos docentes coincidieron en la necesidad de contar con acompañamiento especializado para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), y una participación más puso énfasis en la salud mental el propio personal docente al reconocer que necesitan “acompañamiento de un psicólogo o terapeuta”.

La directora señaló la sobrepoblación de grupos y la dificultad de mantener una atención personalizada cuando aumenta el número de alumnos. Además, surgió el tema de materiales para el campo Vida saludable, sobre el que una maestra resaltó que “este tema de la nutrición debería ser para los papás”.

Finalmente, en la sexta sesión, al proyectarse un video donde aparece la presidenta Claudia Sheinbaum, tanto la directora como las maestras comentaron sobre las condiciones laborales del magisterio y los desafíos asociados a la jubilación, expresando inconformidad por las últimas reformas.

Caso 4. Preescolar – Tijuana

Contexto escolar

El centro de Educación Preescolar se localiza al este de la ciudad de Tijuana, Baja California. Se trata de un plantel de turno matutino que ofrece servicios educativos en modalidad escolarizada regular.

El plantel se localiza en una zona urbana en expansión, caracterizada por una combinación de viviendas unifamiliares y edificios de departamentos. Predominan familias numerosas.

En las inmediaciones se encuentran otros planteles de educación básica (primaria y secundaria), así como una preparatoria militarizada. También hay servicios públicos y de emergencia, como policía, bomberos, cruz roja y centro de salud, además de espacios recreativos y organizaciones comunitarias como Enlace Natura y el centro de atención para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), que ofrecen apoyos sociales, jornadas médicas y actividades dirigidas a las familias del fraccionamiento.

El plantel cuenta con una superficie aproximada de 3,500 m² y está completamente cercada. La infraestructura se conforma por tres edificios que albergan diez aulas de clase, dos direcciones, un aula de usos múltiples y un comedor. Dispone de dos módulos sanitarios, dos bodegas y un estacionamiento con capacidad para ocho vehículos.

Las instalaciones son de concreto, con una adecuada iluminación natural y eléctrica, rampas y barandales de acceso, así como servicios básicos de agua potable, electricidad, drenaje, telefonía e internet. Se cuenta con tinaco de reserva, rutas de evacuación, salidas de emergencia y zonas de seguridad. Los espacios recreativos incluyen dos zonas de juegos infantiles y áreas verdes, además de una explanada parcialmente techada para actividades colectivas.

El centro educativo atiende una matrícula total de 278 niñas y niños, de los cuales cinco presentan alguna Necesidad Educativa Especial. El personal del centro escolar está conformado por 10 docentes, una directora, una persona de apoyo y asistencia a la educación, y cuenta con el acompañamiento de supervisión escolar.

Las reuniones de CTE se realizaron en el aula de usos múltiples del plantel. El mobiliario se organizó en cuatro mesas rectangulares, colocadas al centro del espacio, con sillas dispuestas alrededor para los participantes.

En uno de los laterales se ubicó una mesa auxiliar utilizada por la dirección y la supervisión, desde donde se coordinaban las sesiones. Dicha aula cuenta con una pizarra blanca, un proyector y acceso a energía eléctrica e internet.

La coordinación de las reuniones de CTE fue asumida por la directora del plantel, quien se había incorporado recientemente por cambio de adscripción y ascenso al cargo directivo. Las actividades fueron conducidas con el acompañamiento de la supervisora escolar, quien brindó apoyo durante el desarrollo de las sesiones.

En total se observaron seis sesiones de CTE, con una asistencia promedio de 10 docentes por sesión, además de la participación de la directora y la supervisora escolar.

Cambio de paradigma

Durante las distintas sesiones de CTE, el personal docente, junto con la directora y la supervisora, reflexionaron sobre las modificaciones en su labor educativa a partir de la implementación del Plan de Estudio 2022. En el Taller Intensivo de enero, la supervisora aclaró que los PDA's no debían confundirse con los aprendizajes esperados, sino entenderse como las acciones que las niñas y niños debían realizar para interiorizar el contenido. En esa misma sesión se mencionaron los rincones de aprendizaje como modalidades de trabajo. Una docente señaló que “estas modalidades ya existían, pero desde otro enfoque”, y añadió que ahora se orientan a la reflexión y la contextualización.

Las participantes manifestaron que “transformar la práctica” implicaba favorecer el pensamiento crítico del alumnado, aunque también reconocieron las dificultades que esto suponía. Una docente comentó en el Taller Intensivo que, a pesar de lanzar preguntas, los niños tendían a quedarse en silencio o a responder de manera desvinculada, lo que atribuyó a hábitos familiares y culturales. Este intercambio reflejó algunas posibles limitaciones del cambio pedagógico, con el reconocimiento de la necesidad de involucrar a las familias. La supervisora, por su parte, enfatizó en la tercera sesión sobre la importancia de problematizar la práctica y reflexionar sobre su sentido, reforzando la idea de que la transformación debía entenderse como un proceso gradual y compartido.

Algunos docentes reconocieron aspectos positivos, como el mayor entendimiento de la estructura de los proyectos y la participación familiar, aludiendo a una práctica más

reflexiva y comunitaria. Sobre esto, en la séptima sesión, una docente mencionó haber observado un cambio positivo en la capacidad de diálogo y expresión de ideas en los niños.

En la cuarta sesión se observó un intercambio de ideas sobre las NEE entre tres docentes. Estas expresaron su preocupación por la inclusión de niñas y niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el retraso global del desarrollo. Manifestaron sentimientos de frustración profesional al reconocer que, en ocasiones, debían dejar de lado los proyectos para poder atenderlos. Esto puso a la luz una tensión entre el ideal de atención a la diversidad y las exigencias del currículum.

Sobre las NEE, en la sexta sesión ordinaria, una profesora compartió haber utilizado una herramienta de inteligencia artificial llamada LUDIA para diseñar estrategias de acuerdo a las características de tres de sus alumnos con TEA y discapacidad intelectual, con el fin de reducir las barreras de aprendizaje y brindar una mejor atención a la diversidad de estudiantes en el aula.

En diferentes momentos del proceso de elaboración del PA en el Taller Intensivo, la supervisora promovió la reflexión sobre la articulación de los campos formativos y los ejes articuladores. Señaló que las propuestas educativas debían relacionarse con los ejes, los cuales consideró “un estilo de vida que la escuela debe contribuir a desarrollar”. Así mismo, en la tercera sesión, insistió en que las problemáticas abordadas podían vincularse con otros campos para fortalecer el trabajo conjunto.

Durante la octava sesión, una docente comentó que, al reflexionar sobre su práctica, se dio cuenta de que todos los ejes articuladores estaban presentes en su planeación, interpretándolo como un avance en la comprensión e integración curricular.

En la sexta sesión, dos docentes opinaron sobre el trabajo por proyectos. Mientras una de ellas afirmó que había un mayor entendimiento de la estructura de los proyectos por parte de las docentes y, con base en esto, una mejora en los resultados de su implementación, su compañera los describió como una forma de dar sentido de pertenencia y vincular el aprendizaje con la comunidad.

Codiseño

Durante el Taller Intensivo y las sesiones tres y cuatro, el colectivo docente del preescolar desarrolló diversas reflexiones en torno a la planeación y codiseño del Programa Analítico, centradas en la relación entre los contenidos, los PDA's y las problemáticas identificadas en su contexto escolar.

En la tercera sesión, la directora pidió al colectivo retomar los Programas Sintéticos para establecer los contenidos y PDA's que se trabajarían, especificándoles que “no se trata de elegir el mismo contenido en el PDA, sino de construirlo de acuerdo con la realidad del grupo”. En este entendido, las docentes trabajaron en la sesión para seleccionar sus PDA's, considerando las necesidades del alumnado.

A partir del ejercicio, las maestras expresaron que el proceso de selección implicaba identificar qué contenidos estaban más relacionados con las problemáticas detectadas, y ajustar los PDA's para favorecer su abordaje. En este sentido, la supervisora orientó la reflexión mencionando que “los PDAs son una manera de articular lo que se busca con el contenido, desde la práctica docente”, subrayando la necesidad de mantener coherencia entre lo que se pretende enseñar y las situaciones reales del aula.

Algunas actividades del codiseño se desarrollaron de manera colectiva y progresiva a lo largo de las sesiones. En el Taller Intensivo, la supervisora orientó la redacción de las problemáticas iniciales y la identificación de posibles campos relacionados. Posteriormente, en la tercera sesión, las docentes socializaron sus avances y discutieron los criterios para seleccionar contenidos y PDA's. En esta reunión, una maestra mencionó que “no todos los contenidos se podían actualizar” y que, en algunos casos, prefería ajustar el lenguaje o el propósito para hacerlo más accesible a los niños. La supervisora avaló este proceso indicando que se podía “cambiar la palabra para actualizarla de acuerdo a la problemática”, siempre que se conservara la coherencia pedagógica.

En la cuarta sesión, las docentes continuaron el trabajo del codiseño, mediante la actividad denominada Enriqueciendo nuestro Programa Analítico. La directora propuso que los grupos seleccionaran dos modalidades de trabajo y una línea de interés vinculada a las problemáticas observadas. Las docentes vincularon los contenidos y PDA's seleccionados con dichas problemáticas, modificándolos cuando lo consideraron necesario para atender necesidades específicas. En esta misma sesión, la supervisora enfatizó que los Programas

Sintéticos debían verse como una base abierta al análisis, más que como un listado prescriptivo de temas.

A través de las voces de los participantes en las sesiones de CTE del preescolar, se observó que la contextualización se llevó a cabo a partir de dos razones principales: por un lado, al compromiso que manifestaron los docentes por adaptar el contenido a las necesidades reales del grupo y, por otro lado, a la intención de los agentes educativos por buscar actividades que resultaran útiles y atractivas para promover los aprendizajes.

En el Taller Intensivo, dos de las docentes del preescolar retomaron los resultados de su diagnóstico socioeducativo, elaborado a partir de entrevistas con familias, observaciones de aula y revisión del entorno comunitario. Identificaron problemáticas relacionadas con la participación familiar, el lenguaje, la convivencia y el pensamiento crítico, temas que sirvieron como punto de partida para el diseño del PA.

En la sexta sesión, la directora recordó que los proyectos debían responder a necesidades concretas del contexto. En respuesta, una maestra compartió que habían trabajado el tema del agua y su cuidado, reflexionando sobre los cambios de pensamiento y actitud sobre el manejo del agua que observó en los niños. A través de esta actividad, la maestra ejemplificó el uso intencionado del diagnóstico contextual para generar proyectos con sentido.

En tercera sesión, una docente relacionó la “transformación de la práctica” con el desarrollo del pensamiento crítico de los niños de preescolar y comentó lo complicado que le resultaba lograrlo en su grupo. Una docente añadió que, en su experiencia, relacionaba la falta de pensamiento crítico con la falta de estimulación en el entorno familiar. La supervisora agregó que muchos niños no contaban con experiencias previas o acercamientos a ciertos temas que les permitieran reflexionar. Identificó esta situación como una necesidad técnico-pedagógica y sugirió incorporarla al Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) para “trabajarla de manera integral” a través de la selección pertinente de contenidos y PDA’s.

Algunos ajustes y omisiones de los contenidos sugeridos en el PS se justificaron por la falta de recursos para abordar determinados temas. Un ejemplo de ello se presentó en la octava sesión, donde una docente afirmó: “los PDA’s [del Programa Sintético] de la Fase 2 no nos sirvieron para realizar las evaluaciones diagnósticas”. Ante esto, señaló que los

profesores de segundo grado decidieron trabajar en colaboración para planificar los PDA's del PS de la Fase 1.

La Planeación didáctica

Durante las actividades de trabajo colegiado desarrolladas en la tercera sesión, las docentes del preescolar elaboraron su planeación didáctica a partir de la identificación de problemáticas y necesidades del alumnado. Este proceso, guiado por la supervisora y en presencia de la directora, implicó analizar las causas y consecuencias de dichas problemáticas para vincularlas con los contenidos PDA's. En esta actividad, la supervisora orientó la reflexión sobre la página 39 del libro *Modalidades de trabajo*, destacando la importancia de la implementación de procesos formativos con un enfoque integral. Las docentes interpretaron que esto implicaba abarcar “muchas áreas”, mencionando los campos formativos, contenidos y PDA's como ejes para la planeación.

En la misma sesión, dos maestras reconocieron que debían valorar las problemáticas susceptibles de trabajarse con los niños, buscando la raíz de las dificultades y su relación con los procesos de aprendizaje. Una docente explicó que, al observar una problemática en un alumno, procuraba identificar las causas que generaban esa barrera para abordarlo de otras maneras; así mismo, una docente afirmó llevar a cabo un proceso reflexivo sobre su práctica, basado en las necesidades de su grupo, al comentar: “si yo veo que mi grupo no lo está logrando, puedo regresarme para ajustarlo”.

Durante el Taller Intensivo, el colectivo revisó las modalidades de trabajo para determinar cuáles eran pertinentes según las problemáticas detectadas. En binas, las docentes analizaron definiciones, propósitos y contenidos. Un equipo de maestras propuso el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), para contribuir al fortalecimiento de la convivencia y la interacción social. Otras maestras vincularon los rincones y los proyectos como estrategias complementarias para atender distintas dimensiones del aprendizaje. La supervisora subrayó que los proyectos eran la forma “más integral” de favorecer los contenidos y PDAs, ya que permitían la realización de adaptaciones: “por ejemplo, con esta

modalidad pueden reconstruir su concepto de formas de convivencia”. Finalmente, acordaron establecer una temporalidad de un mes para el desarrollo de cada proyecto.

En la cuarta sesión, la directora comentó que, en las sesiones extraordinarias, el colectivo había seleccionado contenidos y PDA's pertinentes para atender las problemáticas identificadas en su PA. Conforme a ello, las modalidades que decidieron trabajar fueron las de rincones y unidad didáctica. El trabajo que realizó el profesorado en colectivo en esta sesión consistió en articular los campos formativos. Manifestaron dificultad para relacionar el campo Ética, Naturaleza y sociedades.

Las estrategias didácticas seleccionadas por las profesoras se caracterizaron por el enfoque en la participación de los niños, la vinculación con las familias y la interdisciplinariedad. En la tercera sesión, la supervisora propuso fortalecer la intervención mediante actividades intercampo e interdisciplinarias, invitando a las docentes a construir acuerdos con los niños y las familias a partir de los derechos de la niñez. La directora complementó la propuesta señalando que podían diseñarse actividades que involucraran a las madres y padres, promoviendo valores y corresponsabilidad educativa.

Durante la sexta sesión, las maestras compartieron múltiples propuestas de intervenciones pedagógicas. Una docente explicó que ajustaron la planeación en colaboración para captar la atención del grupo a través del uso de títeres y el análisis de materiales impresos y digitales como periódicos, trípticos y redes sociales, con el propósito de fomentar el cuidado del agua. Otra docente explicó su intención de promover el aprendizaje más allá del aula mediante entrevistas a las familias para integrar su perspectiva en las actividades.

En la misma sesión, se destacó que el uso del planeador semanal fue tomado del libro fungible como guía para estructurar las actividades y sistematizar el seguimiento de los proyectos. Algunas maestras diseñaron actividades como entrevistas a los padres de familia, uso de títeres; otras elaboraron videos y carteles con los niños. Una de ellas compartió que invitó a las familias a reflexionar y documentar por escrito su experiencia, basada en la participación activa.

Una de las docentes compartió que había utilizado la herramienta de inteligencia artificial LUDIA para obtener estrategias personalizadas según las características de tres de

sus alumnos con diagnósticos de TEA y discapacidad intelectual, integrando así la tecnología educativa como apoyo inclusivo.

En torno a los procesos de evaluación, en la tercera sesión, la supervisora pidió al colectivo reflexionar sobre cómo y de qué manera medirían el impacto de su trabajo en los niños, preguntando también por los instrumentos empleados. Las docentes mencionaron las rúbricas, los diarios, los registros de observación, las listas de cotejo, las fichas descriptivas y las valoraciones individuales como medios para identificar avances y dificultades en los procesos de aprendizaje.

En la séptima sesión, la directora abordó el tema de la evaluación formativa y preguntó sobre los avances conceptuales y prácticos del grupo. Una docente señaló que ahora se valoraba no solo en tres momentos, sino de manera continua, sistematizando los logros, avances y dificultades de los niños. Otra docente comentó que le resultaba útil considerar el qué, cómo y de qué manera evaluar, destacando que esas preguntas le ayudaban a mejorar su redacción y registro en la plataforma *RELweb* de la Secretaría de Educación.

Durante la misma sesión, otra maestra compartió un expediente individual como ejemplo de su práctica evaluativa, explicando que esta le permitía realizar canalizaciones oportunas cuando detectaba la necesidad de apoyo especializado. Entre los instrumentos y evidencias mencionados señaló los registros de observación, los registros fotográficos y los audios como evidencia del desempeño infantil.

En la octava sesión, otra docente reafirmó esta última práctica, al mencionar que las grabaciones de audio y video le servían para rescatar evidencias de los procesos de sus estudiantes. De esta forma, en las sesiones observadas, las participantes compartieron algunas nociones de la evaluación, visto como un proceso continuo, reflexivo y orientado al aprendizaje, más que a la acreditación.

Libros de Texto y materiales de apoyo

Durante el desarrollo del PA, las docentes señalaron que hacían uso de los LTG como materiales de referencia que orientaba su trabajo pedagógico. En el Taller Intensivo, la

supervisora remitió al colectivo al Plan de Estudio para guiar el análisis de la relación de los ejes articuladores; así mismo, solicitó al profesorado revisar el libro de *Posibilidades de trabajo para la acción transformadora y el codiseño* como recurso de apoyo.

En la sexta sesión, la supervisora organizó al profesorado en binas. Se llevó a cabo una actividad en la que debían dialogar con sus pares sobre actividades para atender las dificultades que identificaban en sus grupos. Una pareja de docentes compartió que tuvieron dificultades en el proceso: “al momento de integrar las propuestas de los alumnos nos detuvimos y frustramos”. Una docente les preguntó si habían utilizado los LTG para seleccionar las actividades propuestas, a lo que respondieron que no los utilizaron.

En esta misma sesión, otras docentes señalaron que habían empleado láminas del libro fungible, como la titulada Convivir en familia, para articular los contenidos y PDA's con las problemáticas de convivencia identificadas. También, algunas maestras destacaron que el planeador semanal facilitó la planificación temporal y la secuencia de actividades.

Finalmente, en la octava sesión, la directora promovió una reflexión sobre los retos en la planeación, a lo que una docente respondió que aún requería consultar con frecuencia el libro *Modalidades de trabajo para la acción transformadora y el codiseño* para comprender la estructura de cada enfoque de trabajo, mientras otra docente señaló la necesidad de familiarizarse más con los distintos materiales de apoyo para integrarlos de manera coherente al PA.

Autonomía profesional

A lo largo de las sesiones se observó que la supervisora desarrolló un papel de orientación hacia el trabajo del profesorado en la elaboración del PA. En diversas reuniones lanzó preguntas a los docentes para decidir en conjunto cómo dar continuidad al trabajo de construcción de su PA.

En la tercera sesión, la directora reconoció la importancia del diálogo. Declaró que podían “existir diferencias en los puntos de vista” y, en ese sentido, afirmó: “este colectivo no hace una polémica”. Subrayó que a partir del diálogo se había logrado construir consensos.

Agregó que el trabajo en colectivo no dependía de pensar igual, sino de aprender a escuchar y valorar otras perspectivas.

En el Taller Intensivo, la supervisora propuso algunas actividades de observación en el aula entre pares, proponiendo que una docente fungiera como observadora y otra como observada, con el propósito de promover la retroalimentación desde la práctica real. Las maestras acordaron organizar las fechas y los criterios de observación de forma consensuada durante el CTE, lo que evidenció un ejercicio de autogestión profesional orientado a la mejora continua.

Durante la cuarta sesión, un par de docentes reflexionaron sobre la necesidad del acompañamiento entre pares. Ellas destacaron la importancia de apoyarse mutuamente sin juzgarse, mientras que la supervisora promovió la apertura de espacios para la retroalimentación entre pares y la autoevaluación docente. Afirmó que estas prácticas fortalecían el aprendizaje profesional.

En esta misma sesión, la directora resaltó que el acompañamiento pedagógico debía extenderse también al personal directivo. Compartió que el diálogo con sus compañeras le permitía mejorar su liderazgo y sentir el respaldo de su equipo: “yo soy nueva, pero cuando dialogo con mis compañeras y mi supervisora me siento apoyada de manera horizontal”. De manera similar, en la sexta sesión, una docente con varios años de servicio compartió su experiencia en el intercambio con otros colectivos. Destacó que, abrir las puertas del aula y socializar las prácticas, le permitió aprender de otros docentes y reafirmar la importancia de la cooperación. Este tipo de acciones fue valorado como un ejercicio de autonomía compartida, donde las decisiones no dependían de imposiciones externas, sino de la reflexión colectiva y la experiencia profesional acumulada.

Vinculación con las familias y la comunidad

En la tercera sesión, la supervisora señaló que uno de los principales retos del colectivo escolar consistía en favorecer la independencia de los niños en casa y promover el pensamiento crítico, lo cual requería un trabajo conjunto con las familias. Ante esto, las

docentes coincidieron en la necesidad de dialogar con los padres para comunicar los nuevos enfoques pedagógicos y los propósitos del aprendizaje. Una docente comentó que, ante la falta de comunicación en los hogares, los niños con mayor estímulo familiar mostraban avances significativos, mientras que otros requerían mayor acompañamiento.

Durante la misma sesión, la directora explicó que en sus clases solía involucrar a los padres mediante tareas de investigación o actividades de refuerzo, promoviendo así el compromiso familiar con los aprendizajes. La supervisora complementó esta idea señalando que el diálogo con los padres debía centrarse en las problemáticas sociales, como la violencia intrafamiliar, para generar intervenciones más integrales.

En el Taller Intensivo, algunas docentes coincidieron en la importancia de informar a los padres de familia sobre la convivencia y la resolución de conflictos. Mencionaron que las relaciones en casa debían abordarse como parte de las estrategias de formación ciudadana. La supervisora coincidió en la necesidad de orientar a las familias para que aplicaran en casa las reglas de convivencia trabajadas en la escuela y vincularan el aprendizaje escolar con la vida cotidiana.

Posteriormente, en la cuarta sesión, la directora enfatizó que la comunicación constante con las familias debía ser una prioridad para lograr su involucramiento. Reconoció que el acercamiento con los padres no debía interpretarse como una queja, sino como una oportunidad de colaboración y acompañamiento para el desarrollo de los niños. Un par de docentes coincidieron en que la relación con los padres requería empatía y constancia, ya que muchos de estos no contaban con los recursos ni el tiempo para involucrarse plenamente en las actividades escolares.

Finalmente, en la octava sesión, la directora promovió una reflexión sobre el impacto de las actividades en las familias y la comunidad. Al respecto, una docente señaló que había notado mayor interés y acercamiento de los padres hacia la escuela, quienes empezaron a dialogar con las maestras para expresar sus inquietudes y reconocer sus propios aprendizajes. Otra docente comentó que, aunque algunos padres seguían mostrando resistencia, se había logrado “sembrar una semilla de confianza”, con la que se había logrado generar pequeños cambios en la dinámica familiar y en la percepción del papel de la escuela.

En estas observaciones el colectivo docente señalaba la importancia del vínculo con las familias en el proceso educativo y de la formación integral del alumnado. Las intervenciones registradas evidenciaron tanto avances en la integración de las familias como dificultades derivadas de las condiciones del contexto.

Retos y dificultades

Se registraron menciones de diversos retos. En la tercera sesión, la directora señaló como una dificultad recurrente a la falta de hábitos de estudio y al acompañamiento escolar en las familias. La supervisora coincidió en que esta situación representaba uno de los principales desafíos para la comunidad escolar, pues la ausencia de diálogo y convivencia familiar repercutía directamente en la disposición de los alumnos hacia el aprendizaje.

En el Taller Intensivo, las docentes reconocieron que una de las mayores dificultades consistía en mantener claridad al articular el diagnóstico con las problemáticas sociales y los planteamientos de la NEM. Una docente expresó que al inicio no sabían cómo definir los propósitos y objetivos de manera coherente; mientras otra profesora mencionó que había experimentado confusión al estructurar la planeación. Ante ello, la supervisora enfatizó la importancia de detenerse a analizar la intención de los ejes articuladores y trabajar de manera más integral.

El trabajo inclusivo se abordó como un reto latente en el plantel. En la cuarta sesión, varias maestras manifestaron dificultades para incluir a los alumnos con distintas condiciones dentro de los proyectos de aula, mencionando que en ocasiones debían dejar de lado parte de la planeación para poder atenderlos. La directora reconoció y valoró la apertura de las docentes para expresar estas preocupaciones, proponiendo retomar el taller del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como apoyo para la planeación y la integración de dichos estudiantes.

En la sexta sesión, una docente mencionó dificultades para mantener la atención de los niños por tiempos prolongados. Comentó que había utilizado estrategias empleando títeres, juegos y actividades cooperativas. Otro problema detectado en esta misma sesión fue la resistencia inicial para seleccionar los contenidos y PDAs, debido a que no siempre lograban acordar qué temas priorizar. Una docente comentó que el proceso de elección

resultó complejo porque “los temas eran llamativos, pero difíciles de trabajar con las familias”. La directora también señaló en esta sesión que algunos grupos presentaban problemas de disciplina y falta de reglas compartidas, por lo que el trabajo por proyectos se orientó a reconstruir formas de convivencia y a promover la reflexión sobre los valores en casa y en la escuela.

Durante la séptima sesión, el colectivo abordó temas sobre prevención y atención a situaciones de violencia de género. A partir de la guía de trabajo del CTE, las docentes reflexionaron sobre la importancia de activar protocolos de actuación, informar a las familias y coordinarse con autoridades escolares y comunitarias. Este ejercicio permitió comprender que la gestión escolar también implica la responsabilidad ética de garantizar entornos seguros para los niños y las niñas.

Finalmente, en la octava sesión, la supervisora cuestionó cómo se evaluaría el avance de 280 alumnos y cómo podrían sistematizar la información por grado, lo que abrió un debate sobre la necesidad de “elaborar instrumentos colectivos de valoración cualitativa y cuantitativa”. Las docentes reconocieron la complejidad de registrar los aprendizajes de forma integral, y se propusieron desarrollar indicadores más claros para facilitar la evaluación por grupos y grados.

Caso 5. Primaria - Mexicali

Contexto escolar

El centro escolar corresponde a una primaria federal ubicada en el municipio de Mexicali, Baja California, que opera en turno matutino y ofrece atención en modalidad escolarizada regular.

El plantel se encuentra en un fraccionamiento habitacional urbanizado que cuenta con todos los servicios básicos. En las cercanías se localiza la zona hotelera de la ciudad y el campus central de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), lo que favorece la conectividad del área.

La escuela dispone de ocho aulas, una oficina de dirección, una biblioteca y una sala de cómputo. En el centro del plantel se ubica un patio central y, a un costado, un comedor al aire libre equipado con mesas y sillas para uso del alumnado.

La institución atiende una matrícula total de 132 estudiantes, de los cuales 72 son mujeres y 68 hombres. El personal educativo está integrado por una directora, una subdirectora y ocho docentes, de los cuales cuatro son hombres y cuatro mujeres.

Las sesiones del Consejo Técnico Escolar se llevaron a cabo en una de las aulas del plantel. Las reuniones fueron coordinadas generalmente por la directora del plantel. Se registró un promedio de asistencia de siete integrantes de la comunidad educativa por sesión. Se observaron las siete sesiones previstas en el calendario de trabajo y se registró un promedio de asistencia de siete integrantes de la comunidad educativa por sesión.

Transformación de la práctica

Los registros en esta categoría corresponden únicamente al código *Atención a la diversidad*. Esto se dio en el marco de la visita de una psicóloga que, como parte de las actividades de la primera sesión de CTE que se observó, presentó algunos temas sobre inclusión a la comunidad educativa.

En esta sesión, la psicóloga invitada exploró las estrategias que realizaba el profesorado para la atención del alumnado con el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Un profesor comentó que realizaba actividades lúdicas y motrices. La psicóloga mencionó las siguientes estrategias que podrían ser útiles: las rutinas, enseñar y practicar, el círculo de canto, los apoyos visuales, enseñar secuencias y el uso de la agenda para orientar el sentido de la cronología, entre otras. Una profesora comentó al respecto que ella había tenido dificultades con el uso de la agenda porque un niño esperaba instrucciones para cada actividad agendada. La psicóloga le comentó que debía de trabajar en la variabilidad de las actividades y retomó algunas de las estrategias mencionadas como recomendación para fomentar el trabajo independiente.

Otro tema abordado por la psicóloga en esta sesión fue el de las necesidades emocionales del alumnado. En su exposición se centró en ofrecer estrategias, como las siguientes: el rincón de la calma, las caminatas, la respiración, escuchar música, cajitas sorpresa. También mencionó algunas acciones preventivas como reducir tiempos de espera, dar oportunidades de mantenerse jugando o trabajando cuando es una actividad que implica habilidades ausentes y dar oportunidad para seguir aprendiendo en clases donde el alumno no participe.

El profesorado se mostró interesado en la presentación de la psicóloga y también externó algunas actitudes y estrategias con respecto a la inclusión. Un maestro comentó que “los niños son muy expresivos, sea bueno o malo, ellos lo dicen, en conclusión, debemos enseñarles a los niños a reconocer sus preferencias para que conozcan formas de cómo expresarse”. Otra maestra señaló que los murales collage eran otra manera en que los niños se podían expresar y manejar sus emociones. La directora vinculó esa actividad con el eje articulador Apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura. Ella misma preguntó al profesorado sobre cómo actúan los estudiantes con compañeros diferentes. Un profesor mencionó que sus estudiantes sabían a quienes se les complican los trabajos, y que los ayudaban e integraban.

En la quinta sesión se abrió otro espacio para la formación del profesorado sobre inclusión, en este caso coordinado por la directora. En su presentación, ella enfatizó en los cambios de conceptualización y en el uso correcto en relación con el uso de los términos para la atención del alumnado con barreras para el aprendizaje y la participación.

Codiseño

Sobre el codiseño, en la cuarta sesión se identificó en el testimonio de un profesor una interpelación con lo que se propone desde la política curricular. De acuerdo con él, “la NEM permite ser autónomos, te lazan todo, pero aquí en el CTE, ya cuando haces el codiseño te vas a la realidad de los niños, ya a hacer una adecuación porque el currículo no se puede cambiar, entonces se hace un ajuste razonable”.

También se hacían relaciones de las tareas del codiseño con actividades previas a la puesta en marcha del Plan de Estudio 2022. A partir de una pregunta de la directora con relación a la experiencia del profesorado con el codiseño, un profesor mencionó que ese tipo de acciones ya las hacían desde la Normal. Otra profesora comentó que tampoco la interdisciplinariedad era una novedad.

Planeación didáctica

En torno a la planeación didáctica, se registraron datos únicamente del código Estrategias didácticas y propuestas de intervención, particularmente acerca de algunas acciones del profesorado para reflexionar el género y la cultura.

Al respecto, en la primera sesión una maestra mencionó que a ella le funcionaba hacer preguntas acerca de la Revolución Mexicana, cuestionar a su alumnado “el motivo por el que fuimos a la guerra”, por qué se llamaban Adelitas a las mujeres que pelearon. Añadía que a partir de eso hablaban de género y reflexionaban si las “mujeres solo éramos para tener hijos”. Otra profesora comentaba que a ella le había gustado mucho la actividad de muertos. Mencionó que, en el altar, unos niños preguntaron por qué había calacas, y ella les respondió que todo era parte de una cultura. Finalizó señalando que en las actividades que hacían con los niños se veía “la interculturalidad crítica y parte de nuestra cultura”.

Vinculación con las familias y la comunidad

En esta categoría se recuperaron principalmente valoraciones de los miembros de la comunidad escolar con respecto a los familiares del alumnado y su apoyo en las actividades de la escuela, así como en la formación académica del estudiantado.

Sobre la crianza en los hogares, una profesora comentaba en la quinta sesión que los papás son un obstáculo para el aprendizaje de los hijos por el temor de que los niños sufran acoso. Un maestro afirmaba que tenía razón, y comentó que, según su experiencia, “la

principal barrera del aprendizaje de los hijos, son los padres por las condiciones en que viven”.

Con respecto a las afectaciones de las familias en la formación del estudiantado, en la primera sesión se hicieron algunos comentarios en el marco de un cuestionamiento de la directora al profesorado acerca del avance que observaban en sus grupos. Un profesor respondió que “me hacen ruido tres familias; en la de uno, el papá es sarcástico, peleoncillo (sic). El niño peleó y le dijo al otro que lo iba a ahorcar”. Otra maestra comentó que en su grupo tenía “22 niños excelentes”, pero en el caso de una estudiante tenía una “barrera familiar”, por las inasistencias.

En la séptima sesión algunas maestras mencionaron dificultades para comunicarse con algunas familias debido a su lengua de origen. La directora preguntó si las madres de familia con alumnos que repetirían año ya estaban de acuerdo. Un profesor respondió: “ya hablé, pero parece que no entiende español”. La directora respondió que el siguiente lunes hablaría con la mamá y preguntó qué lengua hablaba, a lo que el maestro respondió que la boleta mencionaba que era Tzeltal. Una profesora hizo una broma señalando que ella solo hablaba inglés.

Retos y dificultades

Las dificultades registradas se ubican mayormente en el ámbito de la enseñanza y de la disciplina del estudiantado. Sobre el primero, una profesora en la séptima sesión comentó que a ella se le dificultó explicar a sus alumnos el tema de la refracción de la luz, otro profesor le mencionó que quizá la experimentación le podría ayudar.

Otra dificultad se refería al trabajo en equipo entre niños y niñas. Esto se registró durante la primera sesión en el marco de una discusión sobre el eje articulador *Igualdad de género*. Un profesor afirmó que en su aula no había estereotipos, pero que se le dificultaba que trabajaran juntos, pues eran más niños que niñas. Otro docente le recomendó hacer una dinámica con papelitos para conformar los equipos.

La segunda dificultad corresponde a la disciplina del estudiantado. En una conversación durante la primera sesión sobre las normas y los reglamentos, uno de los docentes comentó que sus estudiantes no tienen la capacidad de autorregularse. La directora se manifestó de acuerdo con el comentario y mencionó que ella tiene que hacer mediación con los niños cuando juegan fútbol para evitar conflictos.

Para algunos miembros del profesorado, la falta de autorregulación estaba relacionada con los videojuegos. Estas valoraciones no se fundamentaban en su posición como profesoras, sino también como madres de familia. Al respecto, una docente comentaba que los estudiantes se frustraban por no pasar un nivel o por no aceptar una derrota, y eso “lo traen a la escuela”. Otra maestra ponía el ejemplo de su hija y señalaba que ella jugaba en línea y observaba que se hablaba con otras personas y “decían groserías bien machín”.

Caso 6. Secundaria- Ensenada

Contexto escolar

La escuela secundaria se ubica al sur de la ciudad de Ensenada, Baja California. Opera en los turnos matutino e intermedio y brinda atención en modalidad escolarizada regular.

El plantel se localiza dentro de un fraccionamiento de interés social, en un entorno predominantemente residencial, donde las calles que rodean el plantel no se encuentran pavimentadas. En las inmediaciones se identifican terrenos baldíos, una escuela primaria colindante y, frente a la entrada principal, un preescolar.

Para el acceso a servicios comerciales es necesario desplazarse aproximadamente dos cuadras hasta llegar a un bulevar pavimentado que conecta con otros fraccionamientos ubicados al sur de la ciudad.

El plantel se compone de cuatro edificaciones. En la primera se localizan la dirección y otras oficinas administrativas. En el segundo edificio se ubican algunas aulas y la cooperativa escolar, mientras que el tercero está destinado únicamente a aulas de clase. El cuarto edificio cuenta con dos niveles: en la planta baja se encuentran las aulas de medios y los baños; en la planta alta se localizan salones de clase.

La institución atiende una matrícula de 763 estudiantes, distribuidos en 391 mujeres y 372 hombres, adscritos a los turnos matutino e intermedio. La planta laboral está integrada por 58 docentes (36 hombres y 22 mujeres), una directora, un subdirector y un coordinador académico.

Las reuniones de Consejo Técnico Escolar se llevaron a cabo en el aula de medios de la escuela. El CTE fue coordinado por la directora del plantel, con apoyo del subdirector y del coordinador académico. Se contó con la presencia regular del jefe de sector durante las sesiones.

En total, se observaron las siete reuniones de CTE previstas, registrándose una asistencia promedio de 34 docentes por sesión.

Cambio de paradigma

Los sujetos en el caso estudiado referían las “transformaciones” mayormente desde el discurso, en lugar de acciones concretas. En algunos diálogos se referían a la radicalidad del cambio que se propone desde el Plan de Estudio 2022. Por ejemplo, la directora mencionaba en la primera sesión que “nos cuesta trabajo entrarle como quiere la Nueva Escuela Mexicana”, pero “ahí vamos, creo que todos sentimos que vamos avanzando”. Añadía que era normal avanzar poco a poco porque son varias cosas que tienen que ajustar, pues no pueden cambiar su forma de enseñar “de la noche a la mañana”.

En lo anterior se puede observar que el cambio es asumido como algo complejo, pero también como un desafío. Se identifica que lo piensan como un proceso en construcción, en que se encuentran transitando. Al respecto, un profesor señalaba lo siguiente: “vamos construyendo, estamos en un proceso, nos mandaron un reto: la NEM, cambiar paradigmas y los estamos enfrentando como los meros valientes que somos”.

Otras voces, como la del jefe de sector, refieren que el cambio demandado desde la actual propuesta curricular no es tan profundo, pues se trata de demandas que ya se habían hecho con anterioridad. De acuerdo con lo que expresó en la tercera sesión, el trabajo con la

comunidad, la contextualización y el trabajo por proyectos no son algo nuevo. Puso de ejemplo una lectura que hicieron en la sesión, la cual planteaba un caso de 1999, y señala que en ese momento ya se trabajaba con esos elementos. Finalmente, afirmó que “la NEM no representa cosas nuevas, sino elementos que se ajustan a la realidad”.

Con respecto a la integración curricular, se recuperaron algunas discusiones centradas en la conceptualización del proceso, más que en las situaciones en que se ha puesto en práctica. Por ejemplo, en la cuarta sesión observada, la directora exploró lo que conocía el profesorado a partir del cuestionamiento: ¿qué es la integración curricular? Un profesor mencionó que es vincular los campos formativos y los ejes articuladores, y otra profesora respondió que era la integración de todos los cambios formativos para atender la problemática de los niños. En estas respuestas es posible identificar una noción de la integración curricular asociada a la articulación entre algunos elementos del Plan de Estudio.

Otra respuesta de una profesora se centraba en los contenidos al señalar que era la forma de organizarlos. Aludían también a la integración, pero en un sentido más amplio. Por ejemplo, una docente comentó que “es todo el proceso, desde los campos formativos, hasta los PDA, y un profesor mencionó que era la relación entre “las disciplinas y los PDA a atender y que implica analizar la coherencia, hacer codiseño y contextualizar”.

Quizá con la intención de aclarar la noción de integración curricular, la directora segmentó el concepto y preguntó qué entendían únicamente por integrar. Un profesor respondió que era unir varios elementos con un objetivo, y una profesora mencionó que “varios elementos se unen y hacen uno solo”. La directora agradeció la participación y dijo que la integración curricular es un modo, un proceso, una estrategia que atiende distintos aspectos de la Nueva Escuela Mexicana, como el perfil de egreso, los campos formativos, los ejes articuladores, los problemas del país, el codiseño, los libros de texto.

De acuerdo con lo presentado en diálogo, se puede observar que hay una considerable cantidad de ideas diferentes sobre lo que es la integración curricular, las cuales circulan entre el profesorado sin que necesariamente se haga una distinción de aquellas que se relacionan de manera más directa al actual Plan de Estudio, de otras provenientes de propuestas curriculares previas.

Codiseño

En esta categoría se abordan dos cuestiones: la contextualización y el proceso de codiseño. En esta última es de donde se recuperó la mayor cantidad de información durante el trabajo de campo.

Sobre la contextualización, solo se registró una alusión en el marco de una discusión sobre el codiseño que se dio en la cuarta sesión. La directora comentó que modificar los PDA establecidos en el Plan de Estudio era también codiseñar. Al respecto, el Jefe de Enseñanza señaló que, desde que eligen el orden para abordar los contenidos, ya están codiseñando, y añadió que otra manera de hacerlo es modificando el verbo de acuerdo con el nivel taxonómico que “se ajusta mejor al nivel de los alumnos”.

En esta situación se puede observar que se hace referencia al proceso de contextualización, aunque no se le mencione como tal. También se puede identificar que la noción que se tiene sobre lo que es la contextualización está muy ligada a la idea de la modificación, y a la posibilidad de cambiar los contenidos o sus alcances de aprendizaje, pero no se hace referencia a la incorporación de nuevos contenidos.

Sobre el proceso de codiseño, se recuperó información de las nociones del profesorado en el caso estudiado, de algunos ejemplos que comparten con sus colegas, de las dificultades que manifiestan para llevarlo a cabo, así como de algunos ejercicios en este sentido realizados en el marco del CTE.

Las nociones del colectivo escolar con respecto al codiseño se recuperaron a partir de que el subdirector les preguntó en la cuarta sesión sobre qué era ese proceso. Al no obtener respuesta, él les dijo que no se preocuparan, pues estaban ahí para aprender. La directora intervino y preguntó si habían hecho codiseño, pero tampoco obtuvo alguna respuesta del profesorado. El coordinador académico comentó que ellos ya habían hecho codiseño con una actividad que habían llevado a cabo el 20 de noviembre. Uno de los profesores, comentó al respecto que en alguna ocasión en la escuela también sembraron árboles como parte de un proyecto “pero no lo pusimos en papel”. No queda del todo clara la razón por la que estas

experiencias sean catalogadas como codiseño, y tampoco se hizo alguna aclaración al respecto.

Posteriormente, se visualizó un video en el que se ejemplifica una situación de codiseño y el director preguntó al colectivo sobre el problema que identificaban. Esto motivó más la participación del profesorado, quienes a propósito socializaron algunos ejemplos de lo que ellos han llevado a cabo en términos de codiseño. Un profesor menciona que él trabajó un proyecto con sus estudiantes donde calcularon las calorías consumidas, su peso, talla, índice de masa corporal, etc. y encontraron que muchos alumnos estaban en condición de déficit calórico, derivado de una mala alimentación, pues también registraron un diario de qué comían. Este ejemplo describe más un proyecto en específico, que el codiseño en general.

En la cuarta sesión, una profesora mencionó que en tercero antes se veía el tema de llenado de formularios y que lo va a retomar porque los jóvenes lo van a necesitar, ya que están próximos a llenar su solicitud para el ingreso al bachillerato, por lo que va a ser de interés y utilidad para los estudiantes. Otra maestra comentó que la asignatura de Tecnologías no viene establecida en el currículo nacional y ellos siempre tienen que incluir los contenidos adicionales al respecto. En este caso también se refiere a un ejemplo de contextualización, así como de vínculos a planes de estudio anteriores que influyen sobre cómo se trabaja el actual.

Otra de las situaciones registradas, fue que algunos miembros de la comunidad escolar señalaron que, en algunos casos, se llevan a cabo procesos de codiseño de manera inconsciente, o sin que se le llama explícitamente de esa manera. En este sentido, el subdirector comentó lo siguiente en la primera sesión:

a veces en una planeación no nos damos cuenta de que incluimos varios ejes, y a lo mejor hasta después nos damos cuenta: oye, yo el otro día incluí el tema de inclusión. El otro día hablamos de la alimentación, los frijoles, ah es alimentación saludable. A lo mejor apenas ahorita que estamos analizando los ejes nos dimos cuenta. (Sesión 1)

Las dificultades para la realización del codiseño se registraron particularmente en la primera sesión de CTE, que es en la que se propuso a nivel nacional el abordaje del tema de los ejes articuladores. Sobre esto, la directora mencionó que “una de las máximas

problemáticas que hemos tenido para tomar los ejes articuladores es que no sabemos dónde los vamos a colocar con los contenidos que vamos a trabajar”. De manera similar, el jefe de enseñanza comentó que “nos cuesta mucho trabajo transitar a otros elementos aparte de los que ya tenemos, el PDA ya trae varias cosas. Los ejes no son un tema para desarrollar, sino un ejercicio para desarrollarlos”.

En las sesiones de CTE se destinaron algunos espacios para que el profesorado trabajara sobre algunos ejercicios relacionados con el codiseño. Por ejemplo, en la sesión cuatro, la directora dijo al profesorado que iban a trabajar en el “plan analítico”, quienes se reunieron para revisar sus computadoras y celulares. Dos maestras comentaron que trabajarían el Programa Analítico en el celular porque no llevaban laptop. Otro grupo de profesores de tecnologías trabajan en un documento compartido por Google Drive. Ellos comentaron que ya tenían el archivo y solo les faltaba revisar las fechas del tercer periodo. El profesorado del campo formativo de Lenguajes comentó que ya habían llenado el PA en *Classroom* con todos los PDA que les faltaban por abordar, y ahora debían calendarizarlo. Con apoyo del subdirector, revisaron cómo incluir otras asignaturas, a partir de lo cual intervino la directora para señalar que eran disciplinas.

Otra situación similar se registró en la sesión seis, en la que la directora dijo al profesorado que por equipos debían proponer un proyecto en el que se incluyeran diferentes disciplinas. Añadió que, aunque en el equipo haya docentes de todos los campos formativos, trataran de diseñar un proyecto entre todos. Posteriormente, ella pasó por cada equipo y les compartió ideas de acciones que podían incluir en su proyecto.

Con respecto a la lectura de la realidad, se pudieron registrar algunas voces que, en diversos momentos, daban cuenta de la importancia que tenía para algunos miembros de la comunidad. En este sentido, en la primera sesión observada, un profesor comentó lo siguiente: “a mí se me hace muy importante el reconocimiento de la realidad socioeconómica de cada familia”. Así mismo, en la tercera sesión, una profesora mencionó que era muy importante contextualizar para promover el interés de los estudiantes, así como la participación de los padres de familia, y otro docente añadió que era muy importante la manera en que el profesorado percibe a la escuela y a los estudiantes.

Como se ha podido observar, en el caso estudiado el CTE fue un espacio que en diversos momentos se utilizó para aclarar nociones con respecto a los saberes y valoraciones del profesorado sobre algunos de los procesos relacionados con el codiseño, pero también para poner en práctica estos principios a partir de ejercicios que, regularmente, contaban con la asesoría y el acompañamiento de la directora y el subdirector.

Libros de Texto Gratuitos y materiales de apoyo

Se recuperó poca información con respecto a los Libros de Texto Gratuito (LTG), y la mayoría de esta refiere a la opinión de los sujetos con respecto a estos materiales. En principio, se registraron algunas tensiones con respecto a la valoración de los sujetos sobre los LTG. Por ejemplo, un profesor afirmó en la cuarta sesión que “no vienen completos”, porque, a su consideración, tienen muy poca información en comparación con los que había utilizado antes; pero, que a la vez señala que eso es bueno, porque les sirve para que los estudiantes “investiguen por su cuenta”.

En la primera sesión se registró otra situación que dio cuenta de valoraciones positivas hacia los LTG, y a su uso. Con respecto a la presentación de un proyecto por parte de un equipo docente, la directora comentó:

el proyecto debe estar relacionado con los contenidos que estamos trabajando, sí se dieron cuenta en el proyecto del maíz relacionaron el proyecto con los libros de texto, no lo comentaron, aunque sí lo hicieron [...] Tenemos un material muy valioso, el libro de texto. (Sesión 1)

Autonomía profesional

Durante el periodo en que se llevó el trabajo de campo solo se registraron situaciones relacionadas con la toma de decisiones en colectivo. De manera particular, se identificaron

algunas relacionadas con la gestión de los contenidos curriculares, y con la organización del CTE.

La primera situación se llevó a cabo en la sexta sesión, el marco de una consulta nacional sobre el nuevo mecanismo que regularía la carrera docente. La directora proyectó la encuesta que les hicieron llegar y dijo que la responderían entre todos. Se leyó cada pregunta, y el profesorado comentaba cuáles consideraban que eran los criterios que se debían de tomar en cuenta. Decidieron que el modelo de evaluación más pertinente es el que se centra en el perfil profesional. Hubo quienes estuvieron a favor de que se le diera más importancia a la antigüedad; otros a la formación y a los conocimientos; y algunos a estudios de posgrado. En cada pregunta se detuvieron y discutieron para decidir la respuesta, pero no siempre llegan a un acuerdo, por lo que se turnaron para responder. En este caso, se puede observar una decisión que debía tomarse en colectivo, aunque esto no necesariamente se llevó a cabo de manera consensuada ni libre de tensiones entre las diferentes posturas del profesorado.

En una segunda situación, el jefe de sector planteó al profesorado la posibilidad de no abordar los contenidos curriculares en situaciones particulares, como cuando haya que regularizar a algún estudiante. De acuerdo con él, “si reciben a un estudiante que no maneja la lectoescritura, puede que no se trabaje ningún PDA con él, pero que se le enseñe a leer, sería un avance.” Agregó que eso “no significa que hagamos un proceso infantilzco (sic), porque no van a ponerse a recortar y pegar figuras”; sino que van a desarrollarse desde otros niveles.

La última situación la planteó la directora al inicio de la tercera sesión observada. Ella comentó que había revisado las orientaciones de la SEP acerca del tema tres para dicha sesión, pero que consideraba que las lecturas y videos no se ajustan a lo que viven en la escuela, sino que se orientaban más a la educación primaria; por lo que solo leerían el propósito de las orientaciones. La directora comentó que trabajarían con un material del ciclo escolar pasado, específicamente con el de julio de 2023, ya que le parecía más acorde a lo que necesitaban revisar. Utilizaron el documento Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Ciclo Escolar 2022-2023. Añadió que lo habían trabajado el ciclo pasado, pero que les servía para reforzar.

Vinculación con las familias y la comunidad

De acuerdo con la información recuperada, la relación con las familias del alumnado se orientaba mayormente hacia las acciones de control de la conducta del estudiantado. En la quinta sesión se discutía sobre la mamá de un estudiante que se manifestaba en contra de que se sancionara a su hijo por un conflicto que hubo en la escuela.

En la séptima sesión se contó con la participación de un oficial de policía, a quien se le cuestionó sobre los filtros para el acceso del estudiantado (revisión de mochilas). Él respondió que, además de la capacitación que recibieron ese día, debían de contar con el apoyo de, por lo menos, un padre o madre de familia. También mencionó que en los acuerdos de convivencia que firman los familiares o tutores, se debía incluir una leyenda tal cual como aparece en los lineamientos para la revisión de pertenencias.

Otra situación que vincula a los familiares del alumnado con la escuela es la entrega de calificaciones. Sobre esto, se pudo registrar en la quinta sesión un cuestionamiento de diversos docentes debido a que afirmaban que cada vez era menor la asistencia de los padres de familia, y lo atribuían a que ellos ya podían ver las boletas de calificaciones y ya no necesitaban asistir a la institución.

Las reuniones para la entrega de calificaciones también son una posibilidad para comunicarse con los familiares. En el caso analizado, se pudo observar que el profesorado anticipaba posibles tensiones derivadas de la prohibición nacional de ciertos alimentos. Al respecto, la directora solicitó al profesorado que, en sus próximas reuniones con los padres de familia, se les dejara claro que no se iba a poder llevar comida chatarra, ni para consumo personal, ni para vender. Añadió que redactarían un comunicado con esas indicaciones, y que su respaldo es que “la vida saludable es uno de los ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana”, e insistió que es una orden que debían de seguir.

Una táctica para afrontar dicha situación es ofrecer información a los familiares con la finalidad de sensibilizarlos con respecto a la problemática. Un profesor mencionó que “educar a los padres es complicado”, pero argumentaba que podían intentar informarles en la reunión, aunque aclaraba que él no se consideraba formado adecuadamente para abordar

temas específicos de nutrición. Una maestra añadió que en el orden del día de la reunión de entrega de boletas habría que incluir datos acerca de la obesidad en México.

Otra situación en donde se identificó que el profesorado tenía la intención de incluir otras temáticas en las reuniones de entrega de calificaciones, se registró en la primera sesión cuando un profesor hizo referencia a la campaña de vacunación que se estaba llevando a cabo en la escuela. De acuerdo con él, ese era un buen tema para incluirlo en la junta de entrega de boletas. Mencionaba que todos esos temas de vida saludable eran importantes para comentar con los padres de familia.

Sobre la inclusión de los familiares en las actividades escolares, se pudo registrar una intención de incluirlos en uno de los proyectos. Al discutir sobre un proyecto de la Revolución Mexicana, uno de los profesores propuso que el evento se llevara a cabo en un solo día, y que se invitara a los padres de familia, aunque cuestionó que ellos fueran a participar. La directora interrumpió con el siguiente cuestionamiento: ¿pero ya están viniendo más, se fijan? Y varios profesores asintieron.

Con respecto a la vinculación con la comunidad, en la primera sesión, destinada al abordaje de los ejes articuladores, se registraron algunas voces en las que se hacía referencia a la manera en que se busca incluir al contexto en el desarrollo de proyectos. Sobre esto, al referirse al eje de interculturalidad crítica, un profesor comentó que el proyecto de la revolución que habían llevado a cabo la semana anterior, era un ejemplo de proyectos de servicio e intercambio solidario entre la escuela y la comunidad. Aunque no se ofreció más información acerca del proyecto en cuestión.

En la misma sesión de CTE, otra de las profesoras comentó que esos días ella llevaría a cabo un proyecto en el que los alumnos tendrían que seleccionar un problema de la comunidad y representarlo “a través del arte, una canción, obra de teatro, baile, etc.”

En las sesiones de CTE también se reconocen y discuten problemáticas propias del entorno a la escuela y las formas en que estas les afectan. A partir de un video que se proyectó en la cuarta sesión, la directora preguntó a los profesores si consideran que la violencia escolar representa un problema muy grande en la escuela. La prefecta respondió que dentro de la escuela no había casos, pero en el parque de enfrente, “suele haber jóvenes que no pertenecen a la escuela o que dejaron de asistir y “amedrentan” a los alumnos, principalmente

a la hora de la salida, y ya hasta vienen encapuchados”. Añadió que han llegado a golpear a algunos estudiantes. La directora respondió que en diferentes ocasiones habían reportado la presencia de esos jóvenes a la policía y que, en el mejor de los casos envían una patrulla y al verla, los jóvenes salen corriendo; pero que, generalmente, la policía decía que no había unidades disponibles o que “no tienen gasolina” Solicitaba que cada que hubiera algún incidente, se registrara para aplicar el protocolo correspondiente.

A partir de la problemática anterior, se registró una propuesta de intervención bajo algunos de los rasgos del Plan 2022, aunque esto no se concretó. Una maestra comentó en la cuarta sesión que entre todos podían diseñar un proyecto comunitario para atender la situación de los jóvenes que amedrentan a los estudiantes en el parque. Sugirió involucrar a los docentes y padres de familia para hacer guardias y rondas de vigilancia a la hora de la salida, así como promover la rehabilitación y limpieza del parque. Otro maestro dijo que no estaba de acuerdo, que lo que debían de hacer era presionar a las autoridades para que acudieran y atendieran la situación. Un profesor dijo que, si no había unidades disponibles, podían mandar policías caminando, ya que la estación de policía está a dos cuadras de la escuela. El subdirector comentó que tienen que trabajar con lo que tengan a la mano, hasta donde les permita llegar un proyecto de carácter escolar. Otro maestro dijo que hacer eso podría poner en peligro a los profesores y que no tendrían como defenderse, al igual que los padres de familia, porque afirmaba que “nos respetan aquí adentro, pero allá afuera no crean” Concluyeron que iban a valorar pros y contras de la implementación de un proyecto de ese tipo, para repensar la propuesta y diseñar algo que se adecue a las posibilidades de la escuela.

Retos y dificultades

La única dificultad que se pudo registrar en las sesiones observadas tiene que ver con la forma en que el profesorado se acerca y gestiona los problemas con su alumnado. Esto se observó en la tercera sesión cuando la directora comentó que el profesorado debería conocer los problemas del alumnado para comprender sus actitudes o acciones. Una maestra señaló al respecto que, por salud mental, a veces ella prefiere no saber mucho sobre la vida de todos

sus estudiantes. Añadió que les faltaba es orientación psicológica para aprender a gestionarlos.

En la sexta sesión, un profesor se refirió a un tema similar, señalando lo complejo que resulta involucrarse en las problemáticas del alumnado. Él afirmaba que ellos sí eran sensibles cuando alcanzaban a darse cuenta de algunas situaciones y la canalizaban. Sin embargo, mencionaba: “lo que menos queremos es involucrarnos para no caer en complicidad”, y reconoce que es difícil darse cuenta de todo lo que le pasa a su alumnado. Afirmó que él se encuentra con la situación de no saber cómo solucionar un problema, pues mencionaba que “no estamos capacitados para actuar” y que, al momento de querer intervenir en el grupo, le da miedo porque no sabe si va a decir algo inadecuado.

Caso 7. Secundaria - Tijuana

Contexto escolar

El centro escolar corresponde a una secundaria técnica ubicada en la zona industrial de Otay, Tijuana, Baja California, sobre una de las principales avenidas de la ciudad. La escuela opera en turno matutino y brinda atención en modalidad escolarizada regular.

El plantel se localiza en una zona urbana próxima a la frontera con Estados Unidos y al Aeropuerto Internacional de Tijuana. Se ubica en un área de alta movilidad urbana, con accesibilidad directa por avenidas principales.

La escuela cuenta con un espacio físico amplio, con patios al aire libre y áreas verdes. La dirección es compartida con el turno vespertino. Dispone de 39 aulas y dos laboratorios, así como de siete talleres técnicos: electricidad, ofimática, industria del vestido, dibujo técnico, carpintería, electrónica y computación.

En cuanto a espacios deportivos, cuenta con tres canchas: una de fútbol rápido, una de fútbol y una de baloncesto. Se identifican bebedores, que durante el periodo de observación no se encontraban en funcionamiento. El personal dispone de una sala de maestros, equipada con electrodomésticos como estufa, refrigerador, microondas y un comedor.

La institución atiende una matrícula aproximada de 1,400 estudiantes. El personal del plantel se integra por una planta docente de 77 profesores, de los cuales 68 son mujeres y nueve hombres, además de siete administrativos, ocho personas de apoyo y asistencia a la educación, un director y una subdirectora.

Las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE) se desarrollaron en la sala de cómputo del plantel. Las reuniones del CTE fueron coordinadas principalmente por la subdirectora, quien recibió en algunas ocasiones apoyo de una orientadora escolar y de docentes. En algunas sesiones se contó con la presencia de la supervisora escolar.

En total se observaron cinco sesiones de CTE, registrándose una asistencia promedio de 31 integrantes de la comunidad educativa por sesión.

Cambio de paradigma

Los registros recuperados en esta categoría se refieren principalmente al trabajo por proyectos. Frente a esta demanda, el profesorado en la escuela observada manifestaba algunas inquietudes. Por ejemplo, en una explicación de la subdirectora sobre la forma en que se trabaja esta metodología en la propuesta curricular, un profesor comentó en la tercera sesión que “a veces los alumnos solo buscan datos en internet sin procesarlos”. La subdirectora responde que la conciencia crítica es clave para trabajar por proyectos.

En la misma sesión, se llevaron a cabo algunos diálogos que dan cuenta de otras inquietudes, pero también de un proceso de comprensión de lo que es el trabajo por proyectos. La subdirectora propone que realicen una actividad en plenaria sobre lo que implica trabajar con esta modalidad, y lo que no. En principio, un profesor comenta que no se deben imponer las actividades secuenciadas, y que debe ser un trabajo consensuado con el alumnado. Una maestra menciona tener dudas con respecto a la secuencia de los pasos para desarrollar los proyectos. Al respecto, la subdirectora señaló que se lleva a cabo a partir de fases, pero que estas pueden ser flexibles. En este caso, se puede observar cómo el diálogo entre la subdirectora y el profesorado permite ir definiendo algunos criterios prácticos que pueden orientar el trabajo en el aula.

Otro testimonio recuperado en la quinta sesión también daba cuenta de las dificultades para transitar al trabajo proyecto, pero también de un avance al respecto. La profesora comentó: “ni siquiera yo entendía los proyectos, pues menos los alumnos”, pero aclaró que para ese momento ya tenía una mayor comprensión de la propuesta y que esto le había permitido explorar otras estrategias.

Finalmente, se recuperó información que hace referencia a algunas condiciones que limitan el trabajo con el Plan de Estudio 2022. Sobre esto, uno de los docentes mencionaba que tenían mucho que trabajar y que eran bastantes las necesidades. Afirmaba que “desde la Reforma no se dio una capacitación desde el inicio, no se conoce a dónde se quiere llegar y no tiene claridad de cómo actuar en lo áulico”. Añadía que los recursos eran muy limitados y que faltaba apoyo y retroalimentación del sistema.

Planeación didáctica

Sobre esta categoría solo se recuperaron algunas voces que se referían a la necesidad de contar con más orientación y acompañamiento para la realización de las planeaciones didácticas.

En la segunda sesión, la subdirectora solicita al profesorado que socialicen los resultados de una actividad en la que se les cuestionaba sobre las situaciones que les gustarían que fueran diferentes y en las que necesitaban acompañamiento. Una profesora comentó que en la planeación. Otra añadió que estaba confusa si en el nuevo plan las planeaciones eran iguales y debían incluir el inicio, desarrollo y cierre. Otro profesor mencionó que también tenía dudas sobre cómo incluir al alumnado con necesidades educativas especiales en su planeación. Una última profesora comentó que la planeación ya era libre y que podían hacerla como quisieran. Con esto se cerró la discusión y pasaron a otra pregunta.

Evaluación formativa

Las discusiones que se desarrollan en esta categoría corresponden a la quinta sesión observada, en la cual se trabajó la evaluación formativa a partir de la selección que la escuela hizo de entre diez temas que se les propusieron desde la Secretaría de Educación Pública.

En el diálogo que tuvo el profesorado, se pudo identificar una interpelación con respecto a la importancia de transitar hacia otras formas de evaluación. Por ejemplo, la subdirectora comentó que la autoevaluación y la coevaluación debían integrarse como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, en lugar de considerarse como una actividad final. Al respecto, una docente reflexionó sobre la necesidad de cambiar esta práctica en el aula, y mencionó que regularmente esos procesos se realizan hasta el último, y se han limitado a que los estudiantes completen algún instrumento. Afirmaba que, a partir de la lectura de los textos de la guía, entendió que la reflexión sobre el aprendizaje se debía realizar desde el inicio. Otro docente enfatizó en la importancia de abrir un espacio desde el primer momento para que los estudiantes comprendan cuál es el objetivo de aprendizaje que se pretende alcanzar.

Otro aspecto que se abordó en la sesión fue el de los instrumentos de evaluación. Sobre esto, un docente compartió una situación en la que solicitó a su alumnado que redactaran un poema y seleccionaran algunas frases para representarlas mediante dibujos. Comentó que, “para evaluar esta actividad se utilizó una rúbrica, en cuya elaboración se tomó en cuenta la participación de los estudiantes”. Este es un ejemplo de lo comentado con respecto a la importancia de que el estudiantado comprenda los objetivos de aprendizaje.

También se registró una discusión acerca de las posibilidades del examen como instrumento de evaluación formativa. La directora preguntó al profesorado si consideraban que el examen era una herramienta que debía descartarse por completo. Al respecto, dos docentes coincidieron en que el examen es un instrumento complementario. Un docente señaló que, aunque no debería ser el único medio de evaluación, seguía teniendo ventajas en ciertos momentos. La directora finalizó comentando que los exámenes también servían para la retroalimentación.

Un profesor compartió su experiencia con el uso de exámenes a través de una plataforma digital. Mencionó que buscaba en la plataforma el contenido que le interesaba y les pedía a sus estudiantes que leyeran y vieran los videos antes de que respondieran las preguntas, “porque si no, luego salen bajitos”. Añadió que también les pedía a los padres de

familia que supervisaran a sus hijos en la realización de las actividades. En este caso se puede observar que el interés se centra más en preparar y controlar las respuestas del examen, que en el uso formativo de la información.

Finalmente, se pudo observar una situación en la que se solicitó al profesorado que hiciera una evaluación sobre su propia práctica. Esto se llevó a cabo a partir de que la subdirectora solicitó que respondieran una actividad incluida en las orientaciones del CTE. Los docentes comenzaron a trabajar en la consigna, pero posteriormente se les indicó que deberían terminarla de manera independiente. En esta situación no se aprovecha la información generada por el profesorado para la mejora de la práctica.

Libros de texto gratuitos y materiales de apoyo

En esta categoría se incluyen algunas opiniones de los miembros de la comunidad educativa en el caso estudiado con respecto a los nuevos Libros de Texto Gratuito (LTG). La discusión se dio solo en la séptima sesión, a partir de una presentación de la subdirectora en la que expuso algunas de las bondades de los LTG. Una vez que terminó, preguntó al profesorado sobre qué opinaban de los libros. Al respecto, una profesora señaló que “el libro no le ayuda al alumno, vienen puras definiciones. No es un libro de texto que apoye el proceso de enseñanza-aprendizaje”. En este caso, el cuestionamiento se ubica en la utilidad del libro para cumplir con una función que tradicionalmente se le ha atribuido: la de apoyar tanto al profesorado como al alumnado.

Otro cuestionamiento a los LTG lo planteó un docente, quien señaló que “el libro es un recurso, pero está lejos de promover una cultura humanista”. Añadía que no era necesario darle ese giro humanista para que se fortalecieran los libros. Finalizaba mencionando que él los usaba, pero le gustaría que tuvieran más recursos. Otro docente afirmó que él no los usaba porque no contenían información. La subdirectora concluyó el asunto mencionando que los libros eran un insumo, y que se debía tomar lo que sirviera.

Vinculación con las familias y la comunidad

Una discusión en relación con la comunidad se identificó en un diálogo sobre las metodologías sociocríticas. Esta situación se dio en el marco del tema elegido para la sesión *Metodologías para el trabajo por proyectos*, y a partir de que la subdirectora preguntó qué era el aprendizaje por proyectos. Tres docentes participaron con ideas similares en las que enfatizaron en la importancia del trabajo comunitario y de pensar los proyectos a partir de las problemáticas de la comunidad. En estos testimonios se puede identificar que hay una claridad con respecto a la forma de vincularse con la comunidad, aunque no se recuperaron experiencias de cómo esto se ha puesto en marcha.

Con respecto a la vinculación con los padres de familia, la única situación registrada se relacionaba con un conflicto que se había presentado recientemente en la secundaria. La supervisora informó al profesorado que había recibido algunas quejas porque se estaba obligando a las familias para que compraran materiales de reforzamiento. Algunos docentes aceptaron que en ocasiones condicionaron la calificación. Una profesora alude a la autonomía del profesorado y propone que se permitan las fotocopias de los materiales. Otro profesor afirma que en matemáticas sí resultaba necesaria la práctica. Al final, se tomó el acuerdo de suspender la venta del cuadernillo, revisar la normativa y evitar condicionar la calificación con el material.

Retos y dificultades

En esta categoría se recuperaron algunos cuestionamientos al CTE, a la forma en que se gestiona la escuela y a los requerimientos de las autoridades educativas. Además, también se señalan algunos de requerimientos de apoyo para las tareas pedagógicas.

El cuestionamiento al CTE se ubica en sus posibilidades para configurarse como un espacio formativo. En la segunda sesión, una profesora manifestó su inconformidad, pues se les hacía trabajar más, y afirmaba que el sentido perfeccionista que se le daba a las tareas, inhibía el entusiasmo para realizar los planes propuestos. Un profesor comentó al respecto

que era necesario que disminuyera la burocracia y una docente finalizó comentando que debería haber menos carga administrativa.

Otro cuestionamiento fue más directo a la dirección de la escuela. Un profesor que afirmaba tener muchos años de servicio en la institución señalaba que “si la parte de arriba no tiene una visión hacia dónde navegar, seguiremos avanzando en círculos”. Él hacía una comparación con el pasado para ilustrar su punto. Comentó que hace años el director tenía una visión, que la secundaria era de las mejores en el estado y que el equipo tenía una visión de hacia dónde iba la escuela. Cuestionaba también a algunos profesores que eludían las responsabilidades y no se sumaban a los trabajos. Concluyó señalando que todos tenían el reto de hacer trabajos que repercutieran en beneficio de la escuela.

Finalmente, se recuperaron algunos requerimientos de apoyo. Esto se dio en el marco de una actividad en la que se solicitó al profesorado que expresara sus necesidades de acompañamiento para resolver los retos del aula, y la subdirectora los anotaría en el pizarrón. Las respuestas fueron las siguientes: Nueva escuela mexicana; capacitación para atender a alumnos neurodivergentes; orientación y/o acompañamiento para trabajar con alumnos en caso de abuso familiar o escolar; autorregulación de las emociones. Para finalizar, una profesora también comentó que lo que más le gustaría es que hubiera trabajo colegiado, que tuvieran apoyo, para atender a los estudiantes y conocer más estrategias porque algunas no le funcionan con los estudiantes.

Caso 8. Telesecundaria- Tijuana

Contexto escolar

El centro escolar corresponde a una telesecundaria ubicada en el municipio de Tijuana, Baja California, que brinda atención en modalidad escolarizada. La escuela se localiza en un contexto urbano, específicamente en una zona habitacional donde predominan los mercados ambulantes (sobre ruedas) y existen pocos comercios establecidos. El plantel se encuentra próximo a una vialidad de alta afluencia vehicular.

El establecimiento está conformado por un edificio que alberga 12 aulas de clase, un aula destinada a USAER y una sala de cómputo. Dispone de una cancha deportiva y cuenta con dos accesos principales.

La telesecundaria atiende una matrícula de 328 estudiantes, distribuidos en 159 mujeres y 169 hombres. La organización escolar se integra por 12 grupos, atendidos por un docente cada uno. El plantel cuenta con 12 docentes, uno por cada grupo, además de la directora y personal adscrito a USAER.

Las sesiones del Consejo Técnico Escolar se llevaron a cabo en un aula del plantel, coordinadas principalmente por la directora y con la participación de integrantes de USAER y del personal docente.

En total se observaron seis sesiones de CTE, con una participación promedio de 15 integrantes de la comunidad educativa por sesión.

Cambio de paradigma

El Plan de Estudio 2022 propone algunos cambios significativos sobre la manera en que el profesorado organiza los contenidos curriculares y sobre la forma en que estos se abordan en el aula. Los datos recabados dan cuenta de que en telesecundaria estas demandas no han representado un cambio tan radical. Al respecto, la directora comentó en la primera sesión que los docentes de secundarias apenas estaban trabajando por proyectos, mientras que las telesecundarias ya lo venían haciendo desde hace tiempo.

En general, los sujetos dieron cuenta de las transformaciones en la práctica a partir de comparaciones con el pasado o con otras escuelas, como fue el caso del testimonio anterior. En estas distinciones es posible rescatar algunos cambios en la forma de concebir diversos procesos y en la manera en que los llevan a cabo. Por ejemplo, al terminar de ver un video durante la tercera sesión, la directora resaltó el enfoque humanista de la actual propuesta curricular, y enfatizó en la importancia de que el alumno se sienta incluido y se deje de formar en la individualidad. Añadió que “hace cinco años, nosotros teníamos ese problema, pero con trabajo en el aula hoy hemos mejorado en esto”.

Otra comparación manifestada se relacionaba con la apertura para tomar decisiones con respecto al currículum, y una mayor toma de conciencia del porqué se realizan los ajustes. Al respecto, un docente en la quinta sesión comentó que en el plan anterior ya hacían adecuaciones, pero “lo hacíamos más en privado”. Añadía que ahora ya no seguían un orden en los contenidos, sino según las necesidades de nuestro grupo, escuela y comunidad, y “lo hacemos de manera consciente”.

Estos cambios se han concretado en acciones didácticas con una orientación más práctica. Un docente comentaba en la misma sesión sobre esto al señalar que “ya no se trata de aprenderse de memoria toda la tabla periódica. Ahora, por ejemplo, la intención didáctica es hacer una tabla didáctica, interactiva. Estamos hablando de nuevas estrategias y formas de enseñar que están impactando a nuestros estudiantes e inclusive los papás se motivan al ver estos productos que están haciendo sus propios hijos”. Sin embargo, añadía que estas formas de trabajo han generado inquietud entre los familiares de su alumnado, pues señalaba que “no siempre es fácil, tenemos el papá que también cuestiona: ¿Y así están viendo química? Y a nosotros nos toca enseñarles a ellos”.

La integración curricular se refiere al trabajo articulado que han elaborado, tomando en consideración más de un elemento curricular. En este sentido, aquí se presentan algunas de las formas en que se ha concretado esta demanda en el caso estudiado.

En principio, se refuerza la idea de que los rasgos de la modalidad telesecundaria favorecen la puesta en marcha del Plan de Estudio, en este caso el de la integración curricular. En respuesta a una pregunta de la directora sobre qué les parecía un video sobre el tema visto en la tercera sesión, un docente comentó que en telesecundaria ya lo llevaban a cabo. Argumentó que, al impartir todas las disciplinas, “es más fácil vincular los contenidos”.

Con respecto a la vinculación entre asignaturas y metas curriculares, un docente compartió su experiencia en el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico. Mencionó que, para el trabajo con el contenido de mezclas, que es un tema de química, lo está vinculando con matemáticas desde las figuras geométricas. Añadía “estamos funcionando 3 PDA en uno y esto está generando resultados”. Se puede observar un ejemplo de cómo la docente dice que se concreta el trabajo interdisciplinario, que es uno de los fundamentos de los campos formativos.

En la quinta sesión, la directora preguntó al profesorado acerca de cómo relacionaban el codiseño y la integración curricular en su planeación didáctica. Una profesora respondió que ella conjugaba las disciplinas con los intereses del alumnado, sobre lo cual ofreció el siguiente ejemplo: “en mi grupo les interesaba aprender sobre tecnología y diseño. Así que planeé un proyecto donde investigaron sobre el uso responsable de Internet, ahí metí español y matemáticas porque los estudiantes hicieron encuestas y gráficas sobre acceso a la tecnología en su comunidad, y al final presentaron propuestas creativas para mejorar ese acceso, vinculándolo ahí con la formación cívica y ética”.

Uno de los docentes también valoró las acciones de integración curricular y encontró algunas ventajas: “la integración curricular me ha ayudado a conectar diferentes materias en un solo proyecto o tema. Por ejemplo, cuando mis alumnos hicieron una gráfica, vimos matemáticas, pero también analizamos información sobre su entorno y aprendimos a interpretar datos. Esto les permitió ver cómo lo que aprenden en clase tiene relación con la vida real”.

Codiseño

Para los miembros de la comunidad educativa, el codiseño ha representado un ejercicio de aprendizaje y ensayo. Sobre esto, la directora comentó en la tercera sesión a los docentes que:

...al principio no entendíamos nada del Programa Analítico. ¿Cuántos bosquejos no hicimos? Ya hoy entendemos mejor. ¿Cuándo es analítico? Cuando abordamos las problemáticas a través de secuencias, quitamos PDA o reescribimos. La intención didáctica podemos modificarla según las necesidades del grupo. ¿Recuerdan que al principio vimos cada metodología como la de por proyectos?... Hoy tenemos una metodología propia para telesecundaria con nuestros propios tipos de proyectos”.
(Sesión 3)

En esta situación se hace referencia a un avance en la comprensión de la propuesta, pero también se reconoce que el diseño curricular ha contemplado las particularidades de su nivel y modalidad.

En general, la elaboración del codiseño se asocia a una idea de reto que ha implicado un trabajo importante por parte del colectivo escolar. En este sentido, durante la tercera sesión una de las profesoras señalaba “nosotros ya hemos trabajado por proyectos [en telesecundarias], pero a veces sí se complica. Es un reto, pero ya no estamos en ese problema de cómo empezamos. Tuvimos apoyo de la zona para la elaboración de los programas analíticos”.

Sobre cómo han llevado a cabo el codiseño, la directora describía durante la quinta sesión el proceso de la siguiente manera: “lo hacemos según las necesidades de nuestros estudiantes, y es algo que va a irse modificando. Se hace partiendo del contexto, a partir de las necesidades de nuestra escuela. Es aquí en donde vamos a crear algo que no estaba o lo vamos a ajustar. Cuando hacemos un proyecto académico estamos codiseñando”. En lo anterior se puede distinguir uno de los rasgos del proceso, como la problematización a partir del contexto y la escuela.

En otras voces recuperadas también se distinguen características que, desde el Plan de Estudio, se han enunciado como deseables para el codiseño. Por ejemplo, que se trata de un proceso continuo. En este sentido, un docente comentaba que no se trataba de un momento, sino que era un proceso permanente de involucramiento, en donde ambos van de la mano [codiseño e integración curricular].

Otro de los rasgos es el de la deliberación, lo cual se puede distinguir en la siguiente participación de un profesor durante la quinta sesión:

en mi experiencia, el codiseño significa trabajar en equipo con mis alumnos, sus familias y la comunidad para planear y llevar a cabo actividades que realmente les interesen y nos ayuden a aprender mejor. Me he dado cuenta de que cuando escucho sus ideas y tomo en cuenta su contexto, las clases se vuelven más significativas y motivadoras.

En principio, desde la propuesta curricular se propone que la deliberación se haga entre el colectivo escolar, pero en este caso se incluye a otros miembros de la comunidad escolar.

De acuerdo con las voces de diferentes miembros de la comunidad educativa en el caso estudiado, fue posible identificar indicios de la apropiación de una demanda de la propuesta curricular, particularmente la que se refiere a que la lectura de la realidad es el

fundamento del codiseño. En la tercera sesión, la directora comentaba que desde que hicieron la lectura de la realidad, eso les ayudó en la identificación de los ejes que hay que retomar cuando trabajen los proyectos. Hay una idea clara con respecto a que la articulación de los elementos que conforman el codiseño, debe partir de la lectura de la realidad.

La directora también resaltaba la importancia de recuperar diferentes voces para llevar a cabo la lectura de la realidad cuando señala lo siguiente:

no nada más es porque sea mi estilo de trabajo, sino es la necesidad que me están demandando mis alumnos, es más, a veces hasta los padres de familia nos dicen: «profe, mi hijo tiene inquietudes sobre la sexualidad». Y luego vemos que esa inquietud la tiene más de uno y podemos tomar una problemática que ellos están sufriendo. O igual no nada más ocurre en mi grupo, también en el de la profe Marcela, del profe Juan, la profe María, y hacemos entonces un proyecto escolar.

Con respecto a los diagnósticos, en las sesiones de CTE se señaló en algunas ocasiones la importancia de llevarlos a cabo y utilizarlos como insumo para el diseño de los proyectos, aunque generalmente estos se interesaban por recuperar únicamente información del alumnado. En un diálogo registrado durante la tercera sesión, la directora mencionó que por ello es importante partir de un diagnóstico. Añadió que “nuestro diagnóstico tiene que actualizarse. Todas las situaciones que afectan a nuestros estudiantes hay que ponerlo en el diagnóstico, porque eso fundamentará nuestra práctica docente”.

Cambio de paradigma

Para la directora, los PDA tienen un papel relevante en la planeación didáctica. De acuerdo con lo que mencionó en la quinta sesión, estos sirven para que el profesorado organice su trabajo, y recordó al profesorado que debían tener presente que ya no se tienen que abarcar todos: “A veces cuesta trabajo porque estamos acostumbrados al viejo plan en donde había que seguir un orden”.

Fueron pocas las menciones a los aspectos que toman en cuenta para elaborar la planeación didáctica, y estas se recuperaron a partir de que la directora preguntó al profesorado sobre cómo relacionaban el codiseño y la integración curricular en su planeación didáctica. Las respuestas dan cuenta más del deber ser, que de una descripción del proceso. Por ejemplo, un profesor respondió que lo hacía por medio de la integración de varios proyectos académicos, ajustes razonables, creación de diversas estrategias que favorezcan la integración del aprendizaje; mientras que otra comentó que se deben conjugar las disciplinas y los intereses. De acuerdo con ella, los alumnos deben ser más críticos. “Pero también nosotros tenemos que reconocer la diversidad de nuestros estudiantes. Los alumnos tienen que tener protagonismo en el aula. Deben convertirse en agentes capaces de transformar su entorno. Se trata de construir un aula más humana y solidaria, potencializar las capacidades de cada estudiante”. Advierte que se debe tener cuidado de fragmentar el conocimiento y separar a la escuela del mundo real.

Con respecto a la comprensión de la evaluación formativa por parte del colectivo escolar se identificaron diversas discusiones que daban cuenta de una apropiación conceptual. Por ejemplo, en la sexta sesión, que se dedicó particularmente al tema, la directora comentaba que la autoevaluación y la coevaluación debían integrarse como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, en lugar de considerarse como una actividad final. Por su parte, una docente reflexionó sobre la necesidad de cambiar esta práctica en el aula, ya que mencionaba que, comúnmente esos procesos se realizan hasta el final y se limitaban a que los estudiantes completaran algún instrumento. Sin embargo, afirmaba que, a partir de la lectura de los textos [incluidos en las orientaciones], entendía que la reflexión sobre el aprendizaje debía comenzar desde el inicio. Mencionó como ejemplo la importancia de abrir un espacio desde el primer momento para que los estudiantes comprendan cuál es el objetivo de aprendizaje que se pretende alcanzar.

Los cambios en las prácticas de evaluación no han estado ausentes de cuestionamientos, sobre todo por parte de los familiares del alumnado. En este sentido, la directora señalaba en la tercera sesión que era importante que los papás vean los proyectos para que se den cuenta cómo impactan en la educación de los estudiantes. A lo que un docente comentó: “algunos papás se quejaron conmigo de la calificación de sus hijos y los invité a

los proyectos para que los vieran y vieran el desempeño de sus hijos. Algunos sí vinieron y mostraron un cambio de actitud”.

Un aspecto muy frecuente en las discusiones sobre la evaluación formativa fue el de la retroalimentación: El profesorado compartió en diversos momentos la forma en cómo comprenden este ejercicio y el cómo la llevan a cabo. Por ejemplo, en la séptima sesión una docente compartió con sus colegas que “durante este periodo entre sesiones, he aprendido a observar con más atención. Ya no solo marco los errores con tinta roja o marcador, sino que les escribo comentarios como “vas por buen camino” “¿cómo podrías explicar esto con tus propias palabras”, “buena idea”, o “intenta desarrollar con más detalle”. Son frases breves, pero pensando en cada alumno. Ese que necesita una guía, un juicio, y un impulso con sentido. Las acciones mencionadas son ejemplos de retroalimentación afectiva, y algunas buscan promover la metacognición.

Otro tipo de acciones de retroalimentación se daban a partir de las preguntas. Por ejemplo, uno de los docentes comentaba con relación a un proyecto del campo Saberes y pensamiento científico, que “al momento de observar las gráficas y escuchar las posiciones de los alumnos, se aprovechó para hacer preguntas referentes, por ejemplo, a la administración del tiempo con la finalidad de que ellos mismos reflexionaran sobre ese tiempo invertido, para que en un siguiente proyecto implementen estrategias para optimizar ese importante recurso, así como para clarificar y profundizar en el significado de la aplicación práctica de algunos conceptos para promover en ellos el desarrollo del pensamiento crítico. En este caso, la retroalimentación tenía diferentes finalidades, la metacognición y la mejora para futuros ejercicios.

También se recuperaron experiencias de retroalimentación escrita como la compartida por una profesora:

cuando les devuelvo sus trabajos, en la siguiente sección, dedico unos momentos a leer con ellos los comentarios. Algunos se sorprenden, otros sonríen. Lo que más me impacta es cuando una alumna me dice “profe, me ayudó lo que escribió, no lo había pensado así”. Es entonces cuando cumplimos con la retroalimentación. No se trata de decir esto está mal, sino de invitarlos a mirar desde otro ángulo, de construir con más

claridad lo que aún está en proceso. También he comenzado a pedirles que escriban una breve respuesta en los comentarios, qué aprendiste de la retroalimentación y tu trabajo. Sus reflexiones han sido valiosas. Algunos reconocen que no habían entendido bien el tema hasta que leyeron el comentario, y otros descubren errores que pueden corregirse por ellos mismos. (Sesión 7)

En este caso, se plantea una retroalimentación dialógica en el sentido de que hay un intercambio de ideas, aunque estas se desarrollan de manera escrita.

Un último ejemplo de retroalimentación se dio a partir del uso de los errores del estudiantado, y lo compartió una profesora:

durante el periodo entre sesiones trabajamos con matemáticas con el tema de ecuaciones de segundo grado, mediante la fórmula general. Tras introducir el concepto y resolver algunos ejercicios en clase, se propuso una serie de problemas para que las y los estudiantes los resolvieran de manera individual. Al revisar sus procedimientos, identifiqué que varios cometían errores comunes, al sustituir valores en la fórmula, signos incorrectos o dificultades para identificar los coeficientes correctamente. En lugar de devolver los ejercicios corregidos correctamente de manera individual, decidimos hacer una retroalimentación grupal. (Sesión 7)

Con respecto a los instrumentos, se recuperaron algunas decisiones sobre cuáles utilizar y de qué manera. El primer ejemplo se mencionó en la sexta sesión, y fue el de una rúbrica elaborada en colaboración con el alumnado. En este caso, un profesor explicó al colectivo que empleó la estrategia CSI (Color, Símbolo, Imagen) para abordar el tema de figuras retóricas, un contenido que suele resultar complejo para los estudiantes. La actividad consistió en que los alumnos redactaran un poema y seleccionaran de él algunas frases para representarlas mediante dibujos. Para evaluar esta actividad se utilizó una rúbrica, en cuya elaboración se tomó en cuenta la participación de los estudiantes.

En la misma sesión, la directora promovió la problematización con respecto al uso del examen en la evaluación formativa y planteó al colectivo una pregunta sobre el papel de los exámenes como instrumento de evaluación y si consideraban que era una herramienta que debía descartarse por completo. En colectivo, los docentes coincidieron en que el examen es

un instrumento complementario. Reconocieron que, aunque no debe ser el único medio de evaluación, sigue teniendo ventajas en ciertos momentos. La directora agregó que los exámenes también sirven para la retroalimentación. Destacó, además, la importancia de dedicar tiempo a conocer nuevas herramientas y estrategias, ya que estas pueden facilitar no solo el aprendizaje de los estudiantes, sino también el trabajo docente.

Autonomía profesional

La toma de decisiones se pudo observar en dos situaciones con modos diferentes en que se llevaron a cabo. La primera de ellas se dio a partir de que las orientaciones del CTE propuso el abordaje del tema de la violencia de género y el colectivo tomó los siguientes acuerdos consensuados: 1) solicitar una plática o taller sobre violencia de género para la segunda semana de julio; 2) solicitar otra plática o taller con alguna instancia de gobierno, programada para la segunda semana de septiembre; 3) crear una carpeta compartida en la que los docentes suban recursos materiales que consideren útiles sobre el tema y puedan ser utilizados en las clases; y 4) identificar o revisar los proyectos donde se aborden temas relacionados con la violencia.

Una segunda decisión se dio en la séptima sesión, en el marco de una consulta nacional sobre el organismo que regularía la carrera docente. En este caso, la discusión se tornó más compleja, ya que se observaron diferencias significativas entre el profesorado; en particular, respecto al modelo de evaluación que consideran más pertinente. En un primer momento, parecía haber consenso en seleccionar el modelo centrado en el comportamiento docente. Sin embargo, la directora hizo hincapié en el modelo integrado, y finalmente ese es el que se terminó eligiendo. A pesar de ello, no todos los maestros y las maestras estuvieron de acuerdo con dicha decisión.

Estas diferencias también se manifestaron al momento de seleccionar las cinco principales características que consideran debe tener el nuevo sistema para las maestras y los maestros, así como en la identificación de los elementos multifactoriales aplicables a los

procesos de admisión, promoción vertical, promoción horizontal, asignación de horas adicionales, entre otros.

Vinculación con las familias y la comunidad

En los registros no se recuperó información sobre la participación de las familias, aunque sí algunas concepciones y expectativas del profesorado. Por ejemplo, en la tercera sesión un docente mencionaba que los familiares pueden llegar a representar una dificultad para el logro de algunos propósitos como el de la educación humanística, pues son quienes promueven el individualismo en sus hijos. Esta afirmación fue respaldada por varios docentes y la directora.

Con respecto a las expectativas, algunos miembros de la comunidad educativa referían situaciones en que los familiares deberían involucrarse, aunque estas se acotaban al desempeño de una función de apoyo. En la sexta sesión, una docente mencionó que ella hace énfasis con los estudiantes en que lean y vean los videos que propone la plataforma, antes de contestar las preguntas, porque entonces salen bajos en las calificaciones. Comentó que esto es algo que les explica a los papás y les pide que apoyen para que supervisen a sus hijos en la realización de las actividades.

Otra situación similar se registró en la participación de una docente que plantea involucrar a los familiares a partir de una propuesta de apoyo y sanción. Ella explica que, dentro de su grupo, pasa equipo por equipo a revisar actividades y tareas. En caso de que algún alumno no esté cumpliendo, se notifica a su padre o madre y se les solicita que asistan como sombra durante un día en el aula. Comenta que esta medida le ha dado buenos resultados, ya que algunos niños con esa acción han comenzado a entregar sus tareas porque no quieren que estén sus papás.

No se recuperaron datos sobre situaciones en que se haya dado la vinculación entre la escuela y la comunidad. Aunque esta sí fue mencionada como una aspiración. Esto se observó cuando el colectivo dialogaba acerca de cómo organizar un proyecto. Un docente comentó en la tercera sesión que un área de mejora en dicha experiencia consistía en involucrar a la comunidad y que no solo se quede en un trabajo de nivel aula.

También se pudo registrar que la comunidad donde se encuentra la escuela es considerada como una condicionante que inhibe el interés para desarrollar los proyectos. En este sentido, uno de los docentes comentó en la quinta sesión: “podemos hacer un tipo invernadero, pero desgraciadamente la colonia no nos favorece. Si lo dejamos el fin de semana, llegamos el lunes y ya estará todo destrozado. Yo intenté hacerlo en pequeños botecitos, llegó el lunes y ya estaba todo abandonado. Y con eso se nos quitan las ganas de seguir haciendo ese tipo de cositas por los niños. Las personas externas se meten, destruyen lo que hacemos. En vez de cuidar, se meten, rayan, destruyen”.

Retos y dificultades

Una primera dificultad expresada tiene que ver con la radicalidad de los cambios que se plantean desde la propuesta curricular. De acuerdo con la directora, “la NEM tiene altas expectativas, pero no debemos asustarnos. Ya vamos comprendiendo más, si me equivoco, retomo y me adapto”.

Otra dificultad expresada se relaciona con la gestión de los contenidos ahora que ya no se abordan de manera secuenciada. Al respecto, un docente comenta que los estudiantes estaban acostumbrados a seguir cierta secuencia, y que ahora es necesario explicarles por qué “vamos del tingo al tango”. La directora se muestra de acuerdo con lo expresado y comenta que la NEM ha planteado cambios a los que todos deben adaptarse.

Una última dificultad tiene que ver con la gestión de la convivencia y la amenaza que representa el manejo de las situaciones de conflicto en la escuela. En este sentido, la directora comentó acerca de las dificultades que enfrentan los docentes al identificar e intervenir en situaciones dentro del entorno escolar. Mencionó que muchos de los conflictos recientes que han afectado al profesorado tienen relación con el miedo a involucrarse, a ser señalados, a recibir una demanda o incluso a ser agredidos. Reconoció que, ante ese temor, algunos prefieren alejarse o no intervenir, pensando que no pasa nada, aunque eso también puede considerarse como una forma de complicidad. Finalizó enfatizando en la importancia de no esperar a que las situaciones se agraven para actuar.

Caso 9. Centro de Atención Múltiple – Tijuana

Contexto escolar

El Centro de Atención Múltiple (CAM) se localiza en el municipio de Tijuana, Baja California. Es una institución de educación especial que brinda atención en el turno matutino, dirigida a niñas, niños y adolescentes con discapacidad.

El plantel se ubica en una zona urbana de nivel socioeconómico medio. Cuenta con servicios públicos de agua, luz y drenaje. La escuela se encuentra próxima a un parque recreativo, un jardín de niños y un colegio particular. Se cuenta con limitaciones en el servicio de transporte público, ya que la estación de autobuses más cercana se ubica aproximadamente a diez minutos de camino.

El CAM dispone de siete salones de clases, un cubículo para el personal de apoyo, una sala de usos múltiples, un mini hogar y un aula sensorial. También cuenta con oficina de dirección, baños adaptados para el alumnado, área de juegos y accesos adecuados para estudiantes con discapacidad motriz. Recientemente, se construyó una techumbre en la explanada para la realización de actividades al aire libre.

El personal del centro se conforma por ocho docentes, una directora, seis trabajadores administrativos y dos personas de apoyo y asistencia a la educación. En total, la institución atiende a 92 estudiantes con discapacidad: 29 niñas y 63 niños, quienes reciben atención educativa especializada.

El CTE se llevó a cabo en un aula próxima a la entrada de la escuela, en un salón de 6x6 metros, aproximadamente, con paredes de concreto, ventanas de vidrio alrededor. Por dentro, el salón cuenta con varias mesas, silla y un pizarrón en la pared del fondo.

Para las sesiones se colocó un proyector, una laptop y una bocina, se juntaron las mesas y se colocaron las sillas alrededor. En total, se observaron cinco sesiones de CTE en este espacio.

Cambio de paradigma

En la primera sesión ordinaria de CTE observada algunos docentes junto con la directora coincidieron en que la educación en los centros de atención múltiple debe orientarse desde el enfoque inclusivo que propone el Plan de Estudio vigente, eliminando las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). En esta misma línea, la directora afirmó que el Programa Analítico constituye una herramienta esencial para responder a las necesidades específicas de los alumnos con discapacidad.

Asimismo, una maestra destacó en la tercera sesión la importancia de la revisión y comprensión de los elementos del Plan y Programas 2022, especialmente en lo relativo a la articulación de los campos formativos, ejes articuladores, PDA, contenidos, y el trabajo por proyectos “para poder responder a los trayectos curriculares”. Agregó que, mediante el trabajo por proyectos, el centro de atención debe favorecer la educación integral, a través de estrategias que desarrollen habilidades socioadaptativas y mejoren los procesos de cognición y autonomía del alumnado.

En la cuarta sesión, la maestra responsable introdujo el tema de la importancia de orientar el trabajo pedagógico a partir del alumno. Señaló la necesidad de “que el alumno adquiera un rol preponderante, pasando a ser el verdadero centro de la educación” como propuesta de cambio. Esta idea fue complementada por la directora del plantel, quien subrayó que la práctica educativa “debe superar el enfoque tradicional” centrado en el currículo para priorizar las necesidades y habilidades individuales de cada estudiante.

Finalmente, en la sexta reunión de CTE, el colectivo analizó la metodología ABA (Análisis de Conducta Aplicado, por sus siglas en inglés), en el que la maestra responsable realizó una comparación de términos que proponen un cambio conceptual hacia una pedagogía orientada al aprendizaje positivo: “actualmente ya no se usa el término ‘castigo’, sino que ahora se dice ‘consecuencia’. El castigo no era útil para el aprendizaje”.

Durante las sesiones observadas, los docentes del CAM manifestaron una comprensión progresiva del cambio de paradigma educativo propuesto por el Plan de Estudio 2022. A partir de sus reflexiones, los participantes dieron a conocer su concepción de la práctica docente desde una mirada centrada en el alumno y su contexto.

Codiseño

En la tercera sesión ordinaria se discutió sobre la manera en que los contenidos y los PDA se utilizan en la construcción del Programa Analítico y en la planeación didáctica. Al respecto, una maestra destacó la necesidad de contextualizar los aprendizajes de acuerdo con los niveles de desarrollo a fin de reconocer las características de sus estudiantes para diseñar planes individuales de intervención que incluyan los “aspectos que no se describen en los planes sintéticos”.

En cuanto al codiseño, se observó una dinámica colaborativa entre los docentes en el transcurso de la tercera sesión para elaborar el Plan Analítico. El colectivo llevó a cabo una revisión y selección de contenidos, a partir de lo cual valoraron cuáles eran los más adecuados para el contexto escolar del CAM. En esta actividad se acordó trabajar los temas de igualdad de género, inclusión, vida saludable y apropiación de la cultura a través del lenguaje y las artes. Además, se observaron tensiones al momento de seleccionar las competencias, puesto que un par de docentes afirmaron no haber contemplado ciertas discapacidades de algunos estudiantes, mientras que el resto del colectivo mencionó estar conforme con dicha selección.

De manera particular, en la tercera sesión la directora enfatizó en la necesidad de fortalecer la identidad del alumnado desde la educación temprana, reconocer sus condiciones de vida y promover la participación equitativa en actividades deportivas, artísticas y culturales. Estas decisiones y propuestas curriculares responden a un esfuerzo por contextualizar la enseñanza y favorecer la formación integral del alumnado a través del proceso de codiseño.

La planeación didáctica

Los aspectos y elementos a los que los docentes recurren para su planeación didáctica fueron mencionados mayormente en la tercera y sexta sesión. Una docente señaló que buscaba formas de brindar seguridad y confianza en el aula para reducir los niveles de ansiedad en

algunos de los niños. Así mismo, algunas maestras comentaron haber elegido actividades para fomentar la independencia que abordaran los temas de interés del alumnado, así como vincular el aprendizaje con contextos reales. También se aludió a la adecuación del nivel del lenguaje a las características cognitivas del alumno en las actividades planeadas al seleccionar estrategias comunicativas acordes con sus niveles de comprensión. Finalmente, en el caso del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), una maestra señaló haber tomado en cuenta el interés de algunos de ellos hacia ciertos objetos (luces y objetos manipulables) para favorecer su aprendizaje.

Una de las estrategias que expuso un equipo de docentes en la cuarta sesión como propuesta para incluir en las planeaciones, fue el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Sobre esto, mientras se exponía el tema del DUA en la cuarta sesión, una docente mencionó que mediante el trabajo por proyectos logró la integración de niños del grupo que tenían dificultad para adaptarse.

También, en la sexta sesión, ante la pregunta de la directora sobre estrategias para atender a niños con autismo, las maestras sugirieron diversas acciones, como la integración de actividades sensoriales, pausas activas y la creación de ambientes predecibles para favorecer la participación de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje. Así mismo, la directora hizo hincapié en el uso de la lectura y escritura, imágenes y cuentos “al nivel de los alumnos” para propiciar el aprendizaje.

En cuanto a la evaluación, se discutió en la tercera sesión ordinaria la necesidad de construir en colectivo un perfil de egreso que permitiera contar con indicadores que sirviera como guía para la selección de contenidos y PDA y para la valoración de los estudiantes. Más adelante, en esta misma sesión, se discutió si esta medida era formativa. Se concluyó que sí lo era, puesto que se seguían “respetando los procesos de cada niño” y se daba un seguimiento y continuidad mediante “la observación sistemática y los portafolios de evidencias”. Otra propuesta pedagógica se observó en la exposición de una maestra sobre una herramienta de evaluación alternativa basada en el interés del alumno: la Diana de autoevaluación. Algunas maestras mostraron entusiasmo cuando la docente mencionó que es una “herramienta visual, rápida y sencilla para que los alumnos se puedan autoevaluar”, y que los padres de familia podían involucrarse en el registro de los avances de sus hijos.

Libros de Texto y materiales de apoyo

En la tercera sesión, una docente señaló que “para algunos niveles que se atienden se debe realizar ajustes a los textos y utilizar material de apoyo visual que refuerce los temas trabajados por proyectos”. Así mismo, el material de apoyo que se identificó en el intercambio de ideas entre los docentes en la cuarta sesión, fue el Pack DUA Básico. La maestra que lo sugirió, advirtió que “puede ser complejo su uso”, pero también hizo hincapié en el valor de las características que brinda: “es gratuita, y aporta la posibilidad de diversificar los contenidos que se abordan”.

No se hizo mención de textos específicos, además de la Guía operativa para el funcionamiento de los servicios de USAER y CAM, de la cual comentó una docente en el Taller intensivo de enero que no contenía nada relacionado a la Escuela para padres. La maestra sugirió organizar y preparar dicha actividad por cuenta del CAM.

Vinculación con las familias

Se registraron diversos comentarios acerca del papel de la familia en los procesos educativos de los estudiantes del CAM. En la octava sesión ordinaria, una maestra destacó ser consciente de la importancia de la participación de los padres al momento de identificar necesidades específicas, al trabajar en los procesos de aprendizaje y al dar seguimiento a las recomendaciones para reforzar los aprendizajes adquiridos por los niños en el aula.

Así mismo, en el Taller intensivo de enero, una maestra invitó al grupo a reflexionar sobre la necesidad de fomentar una relación empática y colaborativa con los padres. Recomendó la película “Mamá de los pingüinos”, con el fin de compartir un recurso para concientizar sobre los retos que enfrentan las personas con hijos con discapacidad y generar empatía hacia esta figura: “Si sabes entender al padre, comprenderlo, llega a haber un cambio”.

En la última sesión observada, posterior a escuchar algunas reflexiones de los docentes sobre sus experiencias con estudiantes y de revisar un ejemplo de incidente crítico que se presentó en los insumos, una maestra resaltó que el apoyo de los padres de familia en la educación de los niños con discapacidad es fundamental, pues contribuye directamente al progreso del estudiante. Señaló que, en los casos en donde los tutores “creen que sus hijos no pueden ser individuales [...] llegan a ser una barrera en el aprendizaje del alumno”. La directora reforzó esta idea al opinar que ser maestro en un CAM implica enfrentar barreras que trascienden el aula. Esta señaló que existe la posibilidad de que dichas barreras se den desde el entorno familiar y el contexto en el que vive cada niño.

Retos y dificultades

En la primera reunión de CTE observada, los docentes mencionaron diversos retos y dificultades pedagógicas y de gestión que están pendientes de atender. Se señaló la importancia de conocer más sobre las BAP, la necesidad de estrategias para reforzar las actividades y lograr mayor independencia de NNA, desarrollar habilidades de empatía y diálogo para con los padres de familia y favorecer el trabajo con los niños en condición de discapacidad severa, así como la construcción y diseño del PA para abordar adecuadamente todos los niveles que abarca (primaria y secundaria).

Entre las dificultades recurrentes, se destacó la necesidad de fortalecer los apoyos pedagógicos y la formación continua del profesorado para atender a la diversidad del alumnado. En el Taller intensivo, los participantes señalaron la necesidad de acompañamiento especializado en la realización del proyecto de vida, así como en la implementación de métodos de enseñanza individualizada y la orientación psicológica dirigida a las familias. Asimismo, los docentes coincidieron en que requieren de mayor información en temas relacionados con el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y estrategias para el manejo conductual y la comunicación alternativa con los estudiantes no verbales.

En la octava sesión, las reflexiones de las docentes del CAM se tornaron hacia los desafíos vinculados con la diversidad de estilos de aprendizaje y la variabilidad en los niveles

de desempeño del alumnado. Las maestras expresaron que, en ocasiones, los estudiantes se resisten a realizar ciertas actividades o se distraen con facilidad, lo que exige un alto nivel de creatividad y adaptación pedagógica. En la misma sesión la directora enfatizó que para trabajar en un CAM se requiere de empatía hacia los niños por sus discapacidades y hacia las familias. Con ello resaltó que el trabajo en educación especial demanda sensibilidad, flexibilidad y compromiso ético.

Principales hallazgos

Este estudio brindó la posibilidad de acercarse, desde los espacios de CTE, a la apropiación del Plan de Estudio 2022 a tres años de puesta en marcha. En particular, se recuperaron algunas de las formas en que el profesorado se posiciona frente a la propuesta curricular, las formas en que conocen sus propuestas, así como diversas estrategias que señalan para ponerla en práctica en sus aulas. Los principales hallazgos se presentan de acuerdo con las categorías que se analizaron en cada uno de los casos presentados.

Con respecto al cambio de paradigma, se identificaron avances graduales en la puesta en acto de las propuestas del Plan de Estudio 2022. Sin embargo, también se registró que las y los docentes en todos los niveles expresaban dificultades para comprender nociones clave de la propuesta curricular, como el codiseño, la interdisciplinariedad y el programa analítico.

En general, el profesorado en los casos observados reconocía la necesidad de articular contenidos de diversas asignaturas y de transitar hacia el trabajo por proyectos. Los objetivos para la transformación de la práctica eran diferentes en cada nivel educativo. En educación inicial se centran en la crianza y las familias; en preescolar sobre la convivencia y el juego; en primaria interesa el fortalecimiento de la inclusión y las habilidades socioemocionales; en secundaria preocupa la forma en que se trabajará de manera interdisciplinaria; y en el CAM sobre la enseñanza individualizada.

El codiseño generó dudas en algunos de los casos, sobre todo en lo que se refiere a la forma de concretarlo en el Programa Analítico. En general, se solía asociar con el conocimiento del estudiantado y de su entorno. También con la posibilidad de impactar a la comunidad a través de los proyectos.

En todos los CTE se abrieron espacios para trabajar algunas actividades relacionadas con el codiseño, y en algunos momentos se trabajó con avances del Programa Analítico. En la mayoría de las escuelas se manifestaron dudas sobre la posibilidad de modificar contenidos y PDAs, y se discutía hasta dónde podían cambiar lo definido en los programas sintéticos.

Sobre la planeación didáctica, se encontró que los colectivos escolares reconocían la importancia de planear a partir de los contextos, y se enfatizó en diversos momentos sobre la

necesidad de articular contenidos, ejes y proyectos en la planeación. En diversos momentos del CTE también se destinaron espacios para que el profesorado evaluara sus planeaciones.

Se registró que hay un uso desigual y valoraciones heterogéneas sobre los libros de texto gratuito. En varias de las escuelas no eran el recurso principal para el desarrollo de los proyectos. En educación inicial no se hizo mención a ellos; en preescolar se utilizan constantemente y son bien vistos; en primaria se usan como base para la planeación de proyectos; en secundaria se registraron diversas críticas a su utilidad, aunque algunas voces señalaron que podían servir para que el estudiantado realice actividades de investigación.

El profesorado en los casos estudiados, se refería a la autonomía profesional reconociendo un mayor margen para tomar decisiones relacionadas con el currículum, aunque también manifestaban algunas dudas e inseguridades al momento de ejercerlas. En general, comentaban que requerían de mayor acompañamiento pedagógico, principalmente en los niveles de preescolar y primaria.

En cuanto a la vinculación con las familias y la comunidad, se registró que en todos los colectivos escolares se reconocía la importancia de que madres y padres de familia se involucraran en la formación de sus hijos. Sin embargo, en primaria y secundaria se observaron constantes cuestionamientos del profesorado acerca del compromiso que estos sujetos tenían para con la escuela, e incluso se documentaron señalamientos sobre diversas afectaciones al trabajo de la escuela y a la formación del alumnado. Además de otras limitaciones que limitan su participación, como la falta de tiempo, el lenguaje o las condiciones económicas.

En general, se pueden identificar tres grandes desafíos en las escuelas observadas. La primera se relaciona con la atención a estudiantes con barreras de aprendizaje, y la necesidad que manifiesta el profesorado de contar con mayor acompañamiento y formación para su atención. El segundo tiene que ver con los problemas de seguridad del entorno escolar, que termina afectando la convivencia en los establecimientos y limitando las posibilidades para el desarrollo de proyectos. El tercero consiste en la falta de un acompañamiento suficiente para poder responder a todas las demandas del Plan de Estudio 2022.

El cambio curricular, según se pudo registrar, avanza en la mayoría de establecimientos. Si bien es cierto que los ritmos son desiguales según los niveles educativos,

los apoyos y liderazgos escolares. Además, persisten problemáticas estructurales que condicionan algunas acciones como la inseguridad y la falta de formación.

Avances por nivel o modalidad educativa

El progreso en la apropiación del Plan de Estudio 2022 presenta diferencias de acuerdo con el nivel o modalidad de los establecimientos observados. De esta manera, resulta pertinente desarrollar algunas de las particularidades del proceso de acuerdo con los logros, tensiones y dificultades observadas.

En educación inicial, se identificaron logros relacionados con el reconocimiento del profesorado hacia el enfoque humanista y la orientación comunitaria de la propuesta curricular, así como por su disposición hacia el trabajo por proyectos. Como tensiones, se observaron las dificultades para comprender conceptos como el codiseño y la interdisciplinariedad. En este nivel, la principal dificultad fue la falta de claridad sobre la forma en que el profesorado puede traducir el diagnóstico y los problemas sociales en proyectos educativos.

En preescolar, los logros se encuentran en el aprovechamiento de los CTE como espacios para la construcción y revisión de productos relacionados con los programas analíticos y los proyectos. También, en el uso y valoración positiva de los LTG. La principal tensión registrada se relaciona con la formación insuficiente y el escaso acompañamiento de las supervisiones escolares. Las dificultades que manifestaron se ubicaban en el entorno de las escuelas, el cual inhibía la realización de proyectos, así como la complejidad para la gestión de los contenidos sin una secuencia fija.

Para los miembros de las escuelas primarias, los principales logros se encontraban en el uso de los LTG para el desarrollo de proyectos. Como tensiones, se registró un alto cuestionamiento a los familiares del alumnado, así como una insuficiente formación para atender las demandas del Plan de Estudio 2022. Entre las dificultades, se manifestaron la disciplina y la autorregulación del alumnado, así como el entorno de violencia en que se ubicaban los establecimientos.

En las secundarias observadas, los logros consistían en el reconocimiento del profesorado acerca de la necesidad de trabajar de manera interdisciplinaria y articular los proyectos, así como el trabajo colaborativo para la conformación de estrategias de evaluación formativa. Entre algunas de las tensiones, se registraron críticas a los LTG, dificultades para vincular el diagnóstico socioeducativo con la planeación didáctica. Las dificultades consistían en la confusión para priorizar contenidos y seleccionar PDA y el poner en práctica la interdisciplinariedad.

En Telesecundaria es donde se identificó uno de los mayores avances en la apropiación de la propuesta curricular, y el profesorado lo atribuía a su experiencia previa en el trabajo por proyectos y la vinculación con la comunidad. Uno de los principales logros era una mayor conciencia sobre lo que implicaba la autonomía curricular y la comprensión de las razones de las adecuaciones que se les solicitan como parte del codiseño. Se identificaron tensiones con la articulación entre el enfoque humanista y la práctica docente. La dificultad registrada fue la confusión sobre la gestión de los contenidos y la modificación de los PDA.

Finalmente, en el CAM se registraron logros en el trabajo interdisciplinario y en la reflexión sobre la importancia ético-afectiva de la práctica docente para el estudiantado con barreras de aprendizaje. La principal tensión era la confusión para vincular las demandas del Plan de Estudio con las necesidades y condiciones particulares de su estudiantado.

Recomendaciones

A continuación, se presentan algunas recomendaciones derivadas de los resultados que buscan fortalecer los esfuerzos llevados a cabo en la entidad para fortalecer los procesos de apropiación curricular del Plan de Estudio 2022:

- Robustecer la estrategia de formación de las diversas figuras educativas a partir de dos rutas de trabajo. La primera para el profesorado en general, con el objetivo de reforzar algunos de los componentes de la propuesta curricular, como el codiseño, la interdisciplinariedad, la elaboración del PA, así como la atención del alumnado con barreras para el aprendizaje y la participación. La segunda, diferenciada según los niveles y/o modalidades educativas. En secundaria para el uso de los libros de textos

y la convivencia escolar; en educación inicial y los CAM, sobre el trabajo con las metodologías sociocríticas a partir de los rasgos de su estudiantado.

- Fomentar acciones de sensibilización en primaria y secundaria, orientadas a la reflexión sobre la importancia de las familias en la formación del estudiantado, así como a las formas en que se pueden vincular,
- Impulsar un mayor involucramiento de los equipos de supervisión en las acciones de apropiación de la nueva propuesta curricular de las escuelas a su cargo.
- Promover próximos estudios de seguimiento sobre la apropiación del Plan de Estudio 2022, que en un siguiente momento recuperen información sobre la práctica del profesorado y la comunidad escolar.
- Difundir material informativo que atienda a las principales dudas manifestadas por el profesorado.

Referencias

- Bogdan R., y Bliklen, S. (2003). *Qualitative Research for education*. Allyn and Bacon.
- Carro, A. (2024). *El plan de estudios 2022 a revisión*. Educación Futura. <https://www.educacionfutura.org/el-plan-de-estudios-2022-a-revision/>
- Ceballos, F. (2024). ¿Cómo se ha acercado el profesorado de una secundaria al Plan de Estudio para la Educación Básica 2022? *Revista educarnos*. 14(55). 11-34. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2024/12/1fernando-ivan-ceballos-escobar.pdf>
- Ceballos, F. (2025). Apropiación del Plan de Estudio para la educación básica 2022: un estudio de caso. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*. (40). <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i40.2894>
- Cordero-Arroyo, G., Tinajero, M., y León, R. (2025). El Consejo Técnico Escolar como dispositivo formativo: la experiencia del ciclo escolar 2022-2023. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (40). <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i40.2905>
- Crowley, C. (2023). *La antesala de la puesta en marcha del Plan de Estudios 2022 y sus Libros de Texto Gratuitos*. Educación Futura. <https://www.educacionfutura.org/la-antesala-de-la-puesta-en-marcha-del-plan-de-estudios-2022-y-sus-libros-de-texto-gratuitos/>
- Díaz, A. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. UNED.
- Díaz-Barriga, A. (2025). Desafíos en la gestión del Plan de Estudio 2022. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 30(104). 141-163. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/250/504>
- DOF (2019). DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación. Secretaría de Educación Pública
- Dussel, I. (2005). Las políticas curriculares de la última década en América Latina nuevos actores, nuevos problemas. En *educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas* (págs. 93-102).
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.(Coord.) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp. 23–47). Paidós.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata
- Freire, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. Mexico: Siglo XXI.

- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*. 15, 227-246. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10155/8956>
- Jiménez-Vásquez, M. (2025). Liderazgo y autonomía. Urdimbre y trama en el Consejo Técnico Escolar en primaria indígena otomí. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 30(104). 191-214. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/252/506>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*. 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Mejoredu [Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación] (2025). *Contribuciones para favorecer la apropiación del Plan de Estudio 2022 de educación básica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Contribuciones_apropiacion.pdf
- Mejoredu [Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación] (2023). Estudio de seguimiento a los procesos de conocimiento y apropiación del Plan y Programas de Estudio durante el ciclo escolar 2022-2023
- Santizo, C. (2023). *La tendencia centralista en el Plan de Estudios 2022*. Educación Futura. <https://www.educacionfutura.org/la-tendencia-centralista-en-el-plan-de-estudios-2022/>
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2024a). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.df>
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2024b). *Seguimiento a la apropiación del plan y programas de estudio 2022*.
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2024c). Estudios de Caso en la Implementación del Plan y Programas de Estudio 2022. [Diapositivas de PowerPoint]. <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1pJRQujj0MiugXr9xQsBiwh66cAsBCiKJ>
- Velásquez, J. (2023, 1 de febrero). *¿Autonomía profesional o incapacidad de la SEP?* Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/autonomia-profesional-o-incapacidad-de-la-sep/>

Anexos

Anexo 1. Libro de códigos para el análisis de la información del Estudio de Casos en la Implementación del Plan y Programas de Estudio 2022

Categoría	Nombre del código	Regla de codificación	Ejemplo
1. Cambio de paradigma Se orienta a conocer cómo entienden docentes y agentes educativos que participan en el CTE los aspectos centrales del modelo educativo de la NEM; el cambio de paradigma que propone para la transformación educativa; los principios y valores que lo conforman, tales como el humanismo, la equidad, la inclusión, el respeto a la diversidad cultural, el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes y el enfoque comunitario.	1.1 Transformación de la práctica	Expresan los cambios o ausencia de estos, con respecto a su práctica educativa en general, desde el trabajo del día a día, hasta los significados que le otorgan.	Se destaca la importancia del trabajo en equipo y la participación del colectivo docente en la toma de decisiones, se hace constante referencia al derecho a la educación con calidad, lo cual se debe garantizar a las y los adolescentes. En cuanto a la práctica, se considera que la propuesta de la NEM ya se ha venido implementando en el día a día del trabajo docente. (Secundaria Caso 2)
	1.2 Atención a la diversidad	Comentan las nuevas formas en las que se trabaja con los grupos, atendiendo e involucrando a niñas, niños y adolescentes con discapacidades e identificando las BAP que enfrentan.	Para facilitar la integración de niñas y niños que tienen una condición especial en las actividades de aula y de escuela, las maestras especialistas de UDEII presentaron ante el colectivo los casos identificados y el tipo de atención que les brindan, así como el apoyo que requieren de las docentes, se destacó que la integración,

			entendida como inclusión es fundamental a partir de esta propuesta curricular. (Preescolar Caso 3)
	1.3 Integración curricular	Mencionan el trabajo articulado que han elaborado, tomando en consideración más de un elemento curricular, como Campos Formativo, Ejes Articuladores, entre otras.	La vinculación entre contenidos de diferentes Campos formativos permite articular temas, cubrir varios de ellos al mismo tiempo y con esto, ahorrar tiempo (Primaria Caso 7)
2. Codiseño Refiere a lo que se realiza en el CTE asociado al PA. La importancia que le otorgan, qué y cómo lo trabajan.	2.1 Uso del Programa Sintético	Refieren hacer uso de contenidos y PDA's para la construcción de su Programa Analítico, planeación didáctica o bien llevar a cabo actividades.	Se realizó un ejercicio por equipos para diseñar una actividad por Campo formativo, respetando el juego, uso de los LTG, el enfoque del programa y el perfil de egreso. La maestra de Educación Física compartió su avance con este ejercicio; en él se pudo identificar cómo relacionaba algunos Contenidos y PDA con algunas actividades para destacar el juego. (Preescolar Caso 2)

	2.2 Opinión de los Programas Sintéticos	Comentan su opinión respecto a los Programas Sintéticos, haciendo referencia a los contenidos y PDA's.	Comentan que tiene demasiados contenidos y que algunos se repiten. (Primaria Caso 1)
	2.3 Contextualización	Mencionan las modificaciones, integraciones u omisiones de Contenidos o PDA's y cuáles son las razones de estas.	La maestra de biología y la maestra de inglés sí integraron contenidos, ya que, en el primer caso, consideró que faltaban contenidos que extendieran el estudio de la célula y en el caso de inglés, la profesora consideró que debido a que el programa de inglés está muy por encima del nivel de los estudiantes, era necesario integrar contenidos más sencillos. (Secundaria Caso 8)
	2.4 Proceso de Codiseño	Refieren de qué manera llevan a cabo el proceso de codiseño, en la construcción de su PA, así como los momentos y espacios en los que lo llevan a cabo.	El codiseño lo hacen de manera constante ya que han determinado como colectivo que con base en los resultados de cada período y con los resultados del PEMC retomarán su Programa Analítico para modificar los contenidos pertinentes a trabajar, así como los tiempos que dedicaran a estos y si es necesario trabajar algún tema en específico en todas las Fases, el acuerdo es que los

			trabajarán en proyectos escolares. (Primaria Caso 11)
	2.5 Lectura de la realidad	Refieren al proceso que llevan a cabo para realizar la lectura de la realidad, aplicando diagnósticos socioeducativos, identificando el contexto en el que se encuentran inmersos, las problemáticas o temas de interés y cómo las trabajan.	La identificación de problemáticas fue a través del reconocimiento del contexto social de la escuela y la población estudiantil, además de una prueba diagnóstica a todas y todos; donde cada aspecto contribuyó para tener una lectura de la realidad. Uno de los grandes problemas detectados fue la violencia dentro y fuera del plantel (bullying y acoso escolar); para ello están implementando la estrategia “cultura de Paz” (Primaria Caso 13)
3. Planeación didáctica Remite a lo que se realiza en el CTE en torno a las planeaciones didácticas, la importancia que le otorgan, qué y cómo las trabajan.	3.1 Elementos y aspectos para realizar la planeación didáctica	Mencionan los elementos y aspectos que toman en consideración para integrar su planeación didáctica.	El Programa Sintético, el Programa Analítico de la escuela, los ejes articuladores, las metodologías propuestas, la dosificación que ellos hicieron, orientaciones didácticas particulares de su disciplina, los libros de textos y algunos instrumentos de evaluación. (Secundaria Caso 8)

	3.2 Estrategias didácticas y propuestas de intervención	Comentan cuáles son las estrategias didácticas y propuestas de intervención que forman parte de la planeación didáctica y su implementación.	Ya que el tema de esta sesión fue el papel del juego en el desarrollo de los aprendizajes, se dedicaron a analizar si en sus planeaciones y práctica educativa estaba presente el juego y/o qué limitaciones tenían para incorporarlo en su planeación didáctica. (Preescolar Caso 3)
	3.3 Evaluación formativa	Comentan cómo comprenden la evaluación formativa, los instrumentos que utilizan, y si la vinculan a la acreditación (en el nivel que corresponda).	La utilizan en rúbricas, listas de cotejo, observación directa, exámenes y presentación de proyectos. Utilizan la coevaluación para que entre los propios alumnos se retroalimenten de manera respetuosa y ellos utilizan la evaluación para apoyar cuando no avanzan al mismo ritmo, aunque comentan que eso pausa o atrasa a los demás. Señalaron que la prueba de MEJOREDUE fue un gran instrumento este ciclo escolar, que la van a repetir por su cuenta al final del ciclo escolar para comparar. (Primaria Caso 21)
4. Libros de Texto Gratuitos y materiales de apoyo	4.1 Uso de LTG y otros materiales de apoyo	Mencionan cómo utilizan los LTG en el marco de su PA y planeación didáctica. Y qué otros materiales	Los libros de texto son la base para la selección y desarrollo de los proyectos, para varios de los profesores los proyectos de los libros base de su

Refiere a cómo el colectivo utiliza los Libros de Texto Gratuitos y los materiales de apoyo para fortalecer la elaboración de la planeación didáctica.		utilizan además de los libros.	planeación didáctica (Primaria Caso 10)
	4.2 Opinión de LTG y otros materiales de apoyo	Opinan respecto a los LTG y otros materiales de apoyo.	Se nota que los hicieron educadoras, se siente calidez incluso desde el lenguaje que utilizan (Preescolar Caso 3) El equipo docente mantiene una relación crítica con los LTG, principalmente con relación al trabajo por proyectos. Es decir, los consideran en la planeación, pero hacen ajustes porque, en términos generales, mencionan que son muy largos y en ocasiones difíciles de implementar tal como aparece señalado en los LTG. (Primaria Caso 5)
	4.3 Relación entre LTG, materiales de apoyo y PS	Expresan su valoración sobre la relación entre el Programa Sintético, los Libros de texto Gratuitos y los materiales de apoyo.	Los LTG, no recuperan todos los contenidos ni mucho menos los PDA. (Secundaria Caso 11)

5. Autonomía profesional Se orienta a identificar si docentes y agentes educativos se reconocen como profesionales de la educación con la responsabilidad que esto implica, con autonomía profesional para decidir a partir de sus experiencias, saberes y condiciones materiales y escolares, la elaboración del PA, la planeación didáctica y el trabajo con sus estudiantes.	5.1 Participación y organización del colectivo	Mencionan el tipo o la forma de participación del colectivo, en relación con sus compañeros y autoridades.	La mayor parte del tiempo, el diálogo es horizontal y promovido por los directivos. Sin embargo, participa aproximadamente una tercera parte del cuerpo docente. Las estrategias de trabajo predominantes son las exposiciones y el trabajo en equipo. Cuando las actividades se realizan en esta última modalidad, se escucha la participación de un mayor número de docentes en comparación con las exposiciones, donde se utilizan preguntas detonadoras para incentivar el diálogo. (Secundaria Caso 5)
	5.2 Toma de decisiones	Refieren a las decisiones que ha tomado el colectivo: 1. De manera consensuada y a partir del dialogo 2. En colectivo, pero sin diálogo 3. De manera individual 4. Por imposición	El colectivo previo a la sesión de CTE acordó que abordarían las orientaciones encaminadas al tema 8: Estrategias metodológicas didácticas diferentes a los proyectos. Para ello, decidieron considerar los insumos propuestos y exponerlos por equipos para todas y todo. (Inicial Caso 1)
6. Vinculación con las familias y la comunidad Refiere cómo se da el vínculo con las familias y	6.1 Participación de las familias	Comentan las distintas formas en las que involucran o no a las familias.	Se ejemplificó la relación con las familias de las niñas y los niños que identificaron que requieren mayor atención y más especializada, las

la comunidad para favorecer las experiencias de aprendizaje de niñas, niños y adolescentes.			maestras se esfuerzan por establecer esta comunicación en términos de lo que requiere cada niña y cada niño y lo hacen a través de citas en la escuela con las madres, padres o tutores para acordar acciones en casa. (Preescolar caso 1)
	6.2 Vínculo escuela-comunidad	Refieren las distintas formas en las que involucran o no a la comunidad	solicitar el apoyo de diversas organizaciones para dar pláticas respecto a salud comunitaria, psicológica y de alimentación. Se convoca a familias y comunidad a vigilar, por ejemplo, los hábitos alimenticios de niñas y niños. (Primaria Caso 5)
7. Retos y dificultades Se orienta a la identificación de situaciones problemáticas y los desafíos que enfrentan los colectivos durante las sesiones del CTE. Dudas pedagógicas, dificultades de gestión y los principales retos educativos que surgen durante las sesiones, especialmente aquellas relacionadas con el modelo educativo de la NEM. Remite a las estrategias propuestas por docentes y agentes educativos para	7.1 Retos y dificultades pedagógicas	Mencionan aquellos temas o situaciones que les presenten un reto o dificultad en el ámbito pedagógico y cómo los afrontan o resuelven.	Algunas de las dificultades que identificaron cuando hicieron su ejercicio de autoevaluación, fue que a veces no se modifican los espacios para propiciar el juego, que faltan recursos, o que a veces plantean <i>consignas</i> complejas para las edades de las niñas y los niños. Refieren que repensarán las consignas, pues hay juegos que no se pueden jugar de igual forma con las niñas y los niños de 1ero, o de 3ero. También se requiere hacer variaciones, ya que influye en número de niñas y niños de

abordar estos problemas y cómo se generan o no consensos en torno a las soluciones planteadas. En este rubro también tienen cabida las buenas prácticas que llevan a cabo en el colectivo.			los grupos. (Preescolar Caso 2)
	7.2 Retos y dificultades de gestión	Comentan aquellos temas o situaciones que les presenten un reto o dificultad en el ámbito de la gestión y cómo los afrontan o resuelven.	Acerca de la carga administrativa se comentó que de nuevo se plantea, pero no se concreta, porque las autoridades educativas del estado les piden documentos a entregar en tiempo breve que no se corresponden con lo que señala la NEM. (Primaria Caso 4)

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Universidad Autónoma de Baja California

Carretera Transpeninsular Ensenada-Tijuana No.3917
Fraccionamiento Playitas C.P. 22860
Ensenada, Baja California, México