EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SEGUIMIENTO A LA APROPIACIÓN DEL *PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO 2022*





El *Seguimiento a la apropiación del Plan y Programas de estudio 2022*, fue elaborado por la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública.

Secretaria de Educación Pública
Leticia Ramírez Amaya

Subsecretaria de Educación Básica
Martha Velda Hernández Moreno

Directora General de Desarrollo Curricular
Xóchitl Leticia Moreno Fernández

Primera edición, 2024
D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2024
Argentina 28, Centro, 06020
Ciudad de México
ISBN: en trámite
Impreso en México
DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

El contenido, así como la disposición en conjunto de cada página del presente documento son propiedad de la Secretaría de Educación Pública.
Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, digital o electrónico para fines no comerciales, bajo la condición de no alterar o modificar el material y reconociendo la autoría intelectual del trabajo y en los términos especificados por los propios autores.

SEGUIMIENTO A LA APROPIACIÓN[1] DEL *PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO 2022*

ÍNDICE

1. Introducción 5

2. Propósitos 7

3. Diseño metodológico 9

4. Referentes teóricos 15

5. Presentación de resultados cuantitativos 23

6. Presentación de resultados cualitativos 85

6.1 Docentes y directivos 85
6.2 Niñas, niños y adolescentes 134
6.3 Madres, padres y familias 142

7. Conclusiones 151

8. Referencias bibliográficas 163

9. Anexos 167

[1] Es un proceso continuo mediante el cual las figuras educativas de los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria asumen como propios el Plan y los Programas de Estudio 2022, junto con los procesos y componentes que los integran, a partir de su comprensión, reflexión, discusión colectiva y praxis, con el fin de atender el carácter local, regional, nacional y situacional de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde un enfoque territorial, los Contenidos y saberes generados en las escuelas y comunidades se vinculan con la acción educativa, permitiendo que maestras y maestros se posicionen como especialistas en educación, con autonomía profesional y capacidad para tomar decisiones responsables. Estas decisiones contribuyen a la construcción del Programa Analítico de cada escuela.



1. Introducción

Durante el ciclo escolar 2023-2024, en México se puso en marcha el nuevo Plan y Programas de estudio 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria. Esta propuesta educativa busca dar cumplimento a las disposiciones de carácter incluyente y participativo establecidas en el artículo 3o constitucional (SEP, 2024a), construyendo un currículo deliberativo y participativo que contribuya a la construcción de la unidad nacional, de manera que sea pertinente y adecuado a la diversidad social, territorial, lingüística y cultural de cada contexto escolar, e integre los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Sin embargo, 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. En este sentido, se ha identificado la necesidad de analizar cómo están asimilando e integrando esta propuesta en sus prácticas y vivencias cotidianas.

Para este fin, se diseñó un estudio que busca conocer las opiniones, percepciones y sentimientos que están viviendo docentes, estudiantes y familias durante el proceso de apropiación de la Nueva Escuela Mexicana. El estudio incluye un enfoque mixto: un cuestionario con preguntas cerradas, dirigido a docentes y directivos, que permite realizar un análisis cuantitativo; y entrevistas con preguntas abiertas, aplicadas a docentes, directivos, niñas, niños, adolescentes (NNA) y familias de todo el país, para un análisis cualitativo. Las respuestas obtenidas proporcionan una visión general de cómo están afrontando este proceso desde sus diferentes perspectivas, así como la manera en la que están experimentando este cambio educativo.



2. Propósitos

1. Examinar la manera en que maestras, maestros, directoras y directores se han apropiado de los procesos y componentes del Plan y Programas de estudio 2022, y cómo han llevado a cabo este proceso.

2. Explorar las opiniones y percepciones de niñas, niños y adolescentes sobre los cambios que han vivido en el ciclo escolar 2023-2024, a partir de trabajar con el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana.

3. Conocer las opiniones de madres y padres de familia o tutores, respecto de los cambios en el aprendizaje de sus hijas e hijos, con la puesta en práctica del Plan y Programas de estudio 2022.


JUNIO

3. Diseño Metodológico

Enfoque

Este trabajo se realizó con base en una metodología de corte mixto concurrente, de manera que se llevaron a cabo, al mismo tiempo, la aplicación de un cuestionario con respuestas cerradas para el análisis cuantitativo, y cuestionarios con preguntas abiertas aplicados a modo de entrevista para el análisis cualitativo, ya que los métodos mixtos nos permiten utilizar evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender un fenómeno en determinado momento (Creswell y Creswell, 2018 y Lieber y Weisner, 2010). De acuerdo con Chen (2006), esta metodología consiste en la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo para obtener una "fotografía" más completa del fenómeno.

Para el análisis cuantitativo se utilizó un diseño no experimental de tipo transversal descriptivo, consistente en recopilar datos en un momento específico en el que se indaga la incidencia de aspectos en una población determinada (Sampieri, 2018).

Por su parte, en el análisis cualitativo se empleó la teoría fundamentada, que busca originar una explicación o teoría con respecto a un fenómeno, proceso, acción o interacciones que se aplican a un contexto concreto y desde la perspectiva de diversos participantes (Taylor y Francis, 2013; Torrance, 2011; Sullivan, 2009; y Haig, 2006). Si bien la teoría fundamentada es de naturaleza local, sus explicaciones se ajustan a un ámbito determinado, poseen riqueza interpretativa y aportan nuevas visiones de un proceso (Sampieri, 2018)

Participantes

Participaron 10,701 escuelas de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y Centros de Atención Múltiple distribuyéndose en las 32 entidades federativas de la siguiente manera:

Aguascalientes	359
Baja California	350
Baja California Sur	281
Campeche	258
Chiapas	337
Chihuahua	336
Ciudad de México	395
Coahuila	287
Colima	287
Durango	247
Estado de México	447
Guanajuato	429
Guerrero	290
Hidalgo	467
Jalisco	339
Michoacán	310
Morelos	289
Nayarit	170
Nuevo León	190
Oaxaca	399
Puebla	395
Querétaro	263
Quintana Roo	280
San Luis Potosí	343
Sinaloa	340
Sonora	376
Tabasco	391
Tamaulipas	376
Tlaxcala	280
Veracruz	612
Yucatán	295
Zacatecas	283
Total general	**10701**

Tabla 1. Distribución de participantes por entidad federativa. Elaboración propia con datos del estudio cuantitativo 2023-2024.

Participantes del estudio cuantitativo

Las y los participantes fueron docentes y directivos de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y Centros de Atención Múltiple, de 10,701 escuelas, considerando a la educación indígena, de las 32 entidades federativas.

La participación de docentes y directivos se distribuyó de la siguiente manera, por función educativa:

Directivos	Docentes	Total	Escuelas
7,460	32,777	40,237	10,701

Tabla 2. Distribución de participantes por función educativa. Elaboración propia con datos del estudio cuantitativo 2023-2024.

La participación de docentes y directivos se distribuyó de la siguiente manera, considerando su género:

Mujeres	Hombres	Otro	Total
28,593	11,582	62	40,237

Tabla 3. Distribución de participantes por género. Elaboración propia con datos del estudio cuantitativo 2023-2024.

La distribución de las y los participantes considerando su función y género fue la siguiente:

Función / Género	Mujeres	Hombres	Otro	Total	Gran total
Directivos	4,668	2,785	7	7,460	40,237
Docentes	23,925	8,797	55	32,777	

Tabla 4. Distribución de participantes por función educativa y género. Elaboración propia con datos del estudio cuantitativo 2023-2024.

Considerando el género y el nivel educativo las y los participantes la distribución fue de la siguiente manera:

Género / Nivel educativo	Inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria	CAM
Mujeres	547	9,004	12,925	5,724	393
Hombres	39	452	6,761	4,241	89
Otro	4	13	28	17	
Total	**590**	**9,469**	**19,714**	**9,982**	**482**

Tabla 5. Distribución de participantes por género y nivel educativo. Elaboración propia con datos del estudio cuantitativo 2023-2024.

Participantes del estudio cualitativo

Las y los participantes en el estudio **cualitativo** se distribuyeron de la siguiente manera, de acuerdo con su función o papel dentro de las escuelas:

Docentes	Directores	Familias	NNA	Total	Escuelas
2,812	1,169	4,974	5,060	14,015	1,070

Tabla 6. Distribución de participantes por función o papel. Elaboración propia con datos del estudio cualitativo 2023-2024.

La distribución de las y los participantes considerando su género, función educativa o papel dentro de las escuelas fue la siguiente:

Género / Función o papel	Directores	Docentes	NNA	Familias	Gran total
Mujeres	707	1,987	2,825	4,238	14,015
Hombres	462	825	2,229	736	
Otros	0	0	6	0	
Total	1,169	2,812	5,060	4,974	

Tabla 7. Distribución de participantes por género, función o papel. Elaboración propia con datos del estudio cualitativo 2023-2024.

Considerando el género y el nivel educativo, las y los participantes se distribuyeron de la siguiente manera:

	Directores y docentes		Niñas, niños y adolescentes			Familias	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Otros	Mujeres	Hombres
Inicial	69	11	4	6		67	13
Preescolar	953	74	557	434		1,157	144
Primaria	1,077	718	1,352	1,120	4	1,603	308
Secundaria	559	474	901	660	1	1,294	256
CAM	36	10	11	9	1	117	15
Total	2694	1287	2,825	2,229	6	4,238	736

Tabla 8. Distribución de participantes por género y nivel educativo. Elaboración propia con datos del estudio cualitativo 2023-2024.

Técnicas para la recopilación de datos e información

Estudio cuantitativo

Para la recolección de datos cuantitativos, se utilizó un cuestionario cerrado con 22 preguntas dirigidas a maestras, maestros, directoras y directores de 10,701 escuelas de educación básica de las 32 entidades federativas.

Para la aplicación de los cuestionarios se contó con la participación de 32 enlaces estatales. La aplicación del cuestionario se realizó a través de un formulario diseñado para esa tarea en la Plataforma de *Google Forms*. Una vez concluida la aplicación de los cuestionarios se procedió a realizar el procesamiento y análisis estadístico de las respuestas.

Estudio cualitativo

Como técnica de recolección de información, se utilizaron cuestionarios con preguntas abiertas aplicados a modo de entrevista presencial. En el caso de docentes y directivos fue un cuestionario conformado por 12 preguntas abiertas. Para este ejercicio se solicitó la participación de dos maestras o maestros, más un director o directora; es decir, tres figuras educativas por escuela.

El cuestionario aplicado a Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) consistió en cinco preguntas abiertas. Cabe señalar que a nivel preescolar y en los Centros de Atención Múltiple, solo respondieron la primera pregunta; mientras que NNA de educación primaria y secundaria respondieron las cinco preguntas.

También se consideró conocer la opinión de las familias, para lo cual se aplicó un cuestionario de dos preguntas a madres, padres, tutoras o tutores, para recuperar su percepción con respecto al cambio en los aprendizajes de sus hijas e hijos, a partir de que están trabajando con la propuesta curricular de la NEM y cómo participan en sus procesos de aprendizaje.

Para la aplicación de los cuestionarios abiertos se contó con la participación de 32 enlaces estatales que coordinaron a un grupo de aplicadores por estado, quienes realizaron las entrevistas. Cada Entidad federativa decidió la manera en la que se aplicaron, pero a nivel nacional se acordó que los resultados debían concentrarse en un formulario especialmente creado para esa tarea en la Plataforma de *Google Forms*.

Análisis de los datos recopilados

Se utilizó el análisis del discurso a través de la codificación temática, la cual refiere a un método que permite identificar, analizar y reportar segmentos significativos dentro de un conjunto de datos. Además, informa las experiencias, los significados y la realidad de los participantes que es expresada en su propio discurso (Braun & Clarke, 2006; Mukamurera, Lacourse & Couturier, 2006, recuperado de Hernández, 2022). La codificación permitió revisar las respuestas de los cuestionarios a partir de los libros de códigos.

Procedimiento cualitativo

El proceso de análisis de la dimensión cualitativa se dividió en tres cuestionarios correspondientes a los conjuntos: 1) docentes y directivos, 2) Niñas, Niños y Adolescentes, y 3) madres y padres de familia. Para cada población se plantearon objetivos y preguntas específicas que permitieran su análisis, y se elaboraron tres libros de códigos para guiar la codificación, uno por cada cuestionario (Anexo). A cada respuesta se le asignó un identificador dentro de la base de datos correspondiente. Con el propósito de obtener información representativa y aplicable para su posterior análisis, se procedió a realizar un muestreo aleatorio simple.

Fases del procedimiento:

- *Exploración inicial*: Se llevó a cabo una lectura global de la información para comprender su contenido, percepción y tono.
- *Elaboración del libro de códigos*: Se formularon preguntas específicas para guiar el análisis y se desarrolló una primera versión de los libros de códigos.
- *Elección de sistema para codificación*: El proceso de codificación se realizó utilizando los *softwares* especializados para el análisis cualitativo de contenido *QDA Miner 2024.Ink y MAXQDA*.
- *Codificación*: Se realizó una codificación inicial basada en las preguntas y respuestas para el análisis, la cual fue enriquecida de manera inductiva a medida que avanzaba el proceso. El análisis se realizó mediante la discusión y consenso intersubjetivo entre un equipo de codificadoras con experiencia y conocimiento en la temática.
- *Refinamiento y retroalimentación*: Los libros de códigos fueron mejorados a partir de la retroalimentación obtenida del proceso de codificación y de las discusiones en reuniones específicas del equipo de trabajo.
- *Análisis de los segmentos codificados*: Se examinaron los segmentos codificados correspondientes a las diferentes categorías y códigos para identificar temas recurrentes, convergencias en éstos e intenciones.
- *Redacción de los hallazgos*: Se redactaron los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recopilados, respaldados por ejemplos específicos extraídos de las respuestas proporcionadas por las y los participantes y con la discusión, con base en los referentes teóricos.
- *Redacción de conclusiones*: Se redactaron las conclusiones tomando en cuenta el análisis y la discusión de las respuestas obtenidas de los tres cuestionarios con preguntas abiertas aplicados a modo de entrevista, así como de los resultados del cuestionario cerrado.


KING OF
WAKANDA

4. Referentes teóricos

El proyecto educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), concibe a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen conocimientos y saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en comunidad.

Asimismo, busca que NNA puedan reconocer diferentes realidades y contextos locales, regionales y nacionales, de manera que recuperen esta cultura en el trabajo escolar y de aula; y viceversa, que los aprendizajes desarrollados en la escuela trasciendan ese contexto, con corresponsabilidad, solidaridad y pensamiento crítico, impulsando transformaciones que impacten tanto en la propia escuela como en la comunidad, enfatizando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo.

El principal objetivo es transformar la escuela pública como un espacio de aprendizaje individual y colectivo, que promueva la formación planteada en el Perfil de egreso, de tal manera que las alumnas y los alumnos:

- Valoren sus potencialidades cognitivas, físicas y afectivas.
- Desarrollen una forma de pensar propia que emplean para analizar y hacer juicios argumentados sobre la realidad.
- Intercambien ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes.
- Vivan, reconozcan y valoren las distintas diversidades que caracterizan a la nación mexicana.
- Reconozcan que mujeres y hombres son personas que gozan de los mismos derechos, con autonomía, libres de violencia y discriminación.
- Interpreten fenómenos, hechos y situaciones históricas, culturales, naturales y sociales.
- Se reconozcan como ciudadanos que pueden ejercer su derecho a una vida digna.
- Interactúen en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad de capacidades, características, necesidades y visiones, al trabajar en colectivo.
- Se perciban a sí mismos como parte de la naturaleza.
- Desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo, que les permita valorar los conocimientos y saberes de las ciencias y las humanidades, reconociendo la importancia que tienen la historia y la cultura.

En este marco, el Plan de estudio (SEP, 2024a, p. 10-11) cuenta con una estructura integrada por cuatro elementos que articulan la propuesta curricular de principio a fin:

I. Integración curricular: expresada en los Campos formativos y Ejes articuladores, los cuales establecen los Contenidos fundamentales de estudio.

La integración curricular articula el trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos. Con ello se atiende la demanda histórica de promover una formación integral, así como situar los procesos formativos en los contextos en los que aprenden las y los estudiantes, y enseñan las profesoras y los profesores, como lo establece el artículo 14, fracción IV de la LGE.

II. Autonomía profesional del magisterio: para contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes.

La autonomía profesional se entiende como un ejercicio crítico que realizan las y los docentes, donde está presente:

- un diálogo constante con sus estudiantes para decidir las acciones pedagógicas que se llevarán a cabo, dentro y fuera de la escuela,
- la libertad para apropiarse de los Programas Sintéticos nacionales, para complementarlos, contextualizarlos y adecuarlos a las necesidades formativas de sus alumnas y alumnos, y de su comunidad; y
- participar con sus colegas docentes, en la construcción del Programa Analítico.

III. La comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje: así como la relación de la escuela con la sociedad, tal cual lo establece el artículo 14 de la LGE, fracción I que plantea llevar a cabo acciones para concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas y culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación.

La propuesta curricular 2022 "coloca a la comunidad como el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se inscribe la escuela entendida como el núcleo de las relaciones pedagógicas, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que las y los estudiantes desarrollen al máximo todas sus potencialidades y capacidades en el seno de una comunidad a la que sirven y que les sirve" (SEP, 2024a, p. 77).

IV. El derecho humano a la educación de las y los estudiantes en tanto sujetos de la educación, al mismo tiempo que son la prioridad del Sistema Educativo Nacional, como lo establece el artículo 2 de la LGE.

El derecho humano a la educación es el principio fundamental de la política educativa nacional establecido en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Éste tiene un sentido amplio y profundo que incorpora el derecho a ingresar a una escuela pública con las condiciones de infraestructura, pedagógicas, docentes y materiales adecuados para el aprendizaje, el juego, las relaciones pedagógicas, el trabajo docente colegiado, sobre todo en escuelas a las que acuden los grupos más vulnerables de la sociedad (SEP, 2024a, p. 61).

Es así como la transformación educativa se propone 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.

Este proyecto educativo va más allá de una reconceptualización educativa, se trata de un verdadero **cambio de paradigma**.

La construcción de un currículo deliberativo requiere que cada escuela conozca y tenga un encuentro dialógico con distintos contextos; para ello, **es importante partir de la lectura de la realidad,** comprendida como el **primer plano en la elaboración del Programa Analítico**; es decir, del currículo que cada centro educativo desarrolla a partir de la información que se recupera de esta lectura y del Plan y los Programas de estudio nacionales.

> Por lectura de la realidad se entiende el ejercicio de problematización sobre las condiciones educativas de la escuela: sus retos, en términos de aprendizaje y en relación con el perfil de sus estudiantes; esto es, la reflexión fundamental sobre sus características, sus procesos de aprendizaje y sus dificultades. También los retos de sus maestros, así como la intersección con el papel de los padres de familia y del contexto social de la escuela, en las condiciones inmediatas o mediatas que afectan el contexto escolar, desde la perspectiva comunitaria hasta la de las necesidades de convivencia que tiene la humanidad entre sí y con el planeta." (SEP, 2024c, p.45).

Al ser un proceso de análisis del contexto socioeducativo, la lectura de la realidad permite a las y los docentes comprender lo que pasa dentro y fuera de la escuela, a partir de un ejercicio de problematización; es decir, de una reflexión crítica de lo que sucede en los diferentes contextos, lo que agrega importantes e indispensables aportaciones al desarrollo del currículo que construye cada escuela.

El segundo plano para la integración del Programa Analítico es la Contextualización de contenidos. De acuerdo con lo que establece el Plan de estudio 2022, "se busca que los contenidos de los Programas de estudio, las actividades de aprendizaje y las formas de evaluación, prescritas como obligatorias, desde preescolar a secundaria, sean contextualizados por el magisterio y el estudiantado para otorgarles significados y valores que puedan ser vinculados con tradiciones, saberes, relaciones y procesos de sus comunidades" (SEP, 2024a, p. 74).

Es una labor de la o del docente frente a grupo incluir las diferentes variables locales en este diseño curricular, siendo necesario recuperar las necesidades del contexto para resignificar aquellos contenidos académicos fijados en los Programas Sintéticos. Para lograr este trabajo de codiseño curricular,

las y los docentes se asumen como profesionales de la educación, agentes activos de su entorno, conscientes de lo que sucede a su alrededor desde una perspectiva crítica. (SEP, 2024d, pp. 34,35).

Así, la Contextualización de contenidos consiste en analizar los Programas Sintéticos para que, a partir de retomar el resultado del análisis de la lectura de la realidad; de establecer posibles articulaciones entre contenidos de Campos formativos de fases-grado y de éstos con los Ejes articuladores; así como de seleccionar las situaciones-problema del entorno que se tomarán como base para el trabajo didáctico, sea posible decidir qué contenidos requieren adecuarse a las necesidades de las y los estudiantes y el contexto, cuáles nuevos contenidos se precisa incorporar y cuáles se recuperan del Programa Sintético sin modificaciones.

El Programa Sintético es el primer nivel de concreción de la propuesta curricular, integra los Contenidos y Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) de carácter nacional, propuestos por la autoridad educativa, organizados por Campos formativos y Fases, que todas las alumnas y todos los alumnos deben aprender en cada Fase y grado correspondiente. Estos contenidos son analizados por las y los docentes en colectivo, para decidir cuáles se retoman tal cual se presentan, cuáles son nuevos y cuáles se contextualizan para incorporarse con los ajustes correspondientes al Programa Analítico.

En el Programa Sintético se presentan los PDA que han de desarrollar NNA, vinculados a los rasgos del Perfil de egreso y los Ejes articuladores, con la intención de orientar la práctica de maestras y maestros. La organización del Programa Sintético se corresponde con un proceso a través del cual, las y los estudiantes aprenden, resignifican, rearticulan y expresan los saberes del periodo en cuestión (SEP, 2024b, p. 3).

En este sentido, es a través de cuatro Campos formativos que se organizan y expresan los contenidos en los que se abordan temas o problemáticas que complementan las disciplinas o las áreas de conocimiento consideradas en estos campos, con la intención de impulsar la comprensión de diversas situaciones, así como las posibles alternativas de las que se disponen para hacerles frente, por medio de los PDA.

Al segundo nivel de concreción se le ha denominado Programa Analítico, es **elaborado por las y los docentes en colectivo**, generalmente en el marco de los Consejos Técnicos Escolares.

Para su realización se considera:

- La lectura de la realidad.
- La Contextualización de Contenidos y PDA de los Programas Sintéticos, así como la incorporación de nuevos contenidos.

Por lo tanto, el Programa Analítico es la propuesta curricular que maestras y maestros construyen durante el ciclo escolar en los colectivos escolares, a partir del conocimiento del Plan de Estudio; de la recuperación y el análisis de los Programas Sintéticos de carácter nacional, y del análisis sistemático tanto

de las condiciones institucionales como del conjunto de experiencias docentes frente a los temas que se intenta desarrollar; es decir, de las problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales, todo ello mediante el ejercicio de codiseño.

Dicho de otra manera, el Programa Analítico es el resultado de un ejercicio deliberativo que se construye por el colectivo docente y da referencia de hacia dónde orientar las enseñanzas y los aprendizajes, a partir de considerar las necesidades de los contextos áulicos, escolares y comunitarios de cada escuela.

La planeación didáctica corresponde al tercer nivel de concreción del currículo, se espera que maestras y maestros, a partir de la elaboración de su Programa Analítico, diseñen su planeación didáctica como parte del ejercicio de codiseño.

Es importante destacar que el diseño de una planeación didáctica está pensado como una proyección en la que, tanto maestras como maestros, podrán realizar los ajustes que vayan considerando necesarios en su desarrollo.

"El papel de la didáctica será organizar la interacción entre el estudio de un conjunto de objetos, problemas, teorías, a partir de documentos, relatos, textos, temas, testimonios, etcétera, y una tarea a realizar en una situación de la vida real. Las situaciones de enseñanza y aprendizaje que detone el profesor o la profesora serán efectivas cuando la interacción entre contenido y proyecto personal tenga sentido para las y los estudiantes" (SEP, 2024a, p. 88).

Así, en el diseño de la planeación didáctica, se retoman los elementos de la propuesta curricular mencionados anteriormente y se desarrollan los proyectos y actividades, donde es posible reconocer la pertinencia de la organización comunitaria dentro y fuera de la escuela para lograr la formación integral de los estudiantes (SEP, 2024c, pp. 71), así como la incorporación de otras estrategias didácticas que privilegian el abordaje de contenidos que responden a las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes.

Es por ello que"...la autonomía profesional del magisterio permite a las profesoras y profesores decidir sobre la planeación que realizan para organizar la enseñanza, así como la evaluación de los aprendizajes y la definición de las estrategias de articulación del trabajo colegiado de manera disciplinar e interdisciplinar." (SEP, 2024a, pp. 70-71)

La evaluación formativa debe verse como un proceso continuo que dé cuenta de cómo van avanzando en sus aprendizajes alumnas y alumnos y permita recuperar sus necesidades en las estrategias de enseñanza que se lleven a cabo.

En el marco de la NEM se contemplan dos dimensiones, la primera, referida a las y los estudiantes y la otra, a las y los docentes.

Respecto de la primera dimensión, se promueve en las y los estudiantes la reflexión, la responsabilidad y el análisis que pueden realizar sobre su proceso de aprendizaje en un clima de confianza.

Vinculada con las y los docentes, la segunda dimensión ofrece la posibilidad de que maestras y maestros trabajen sobre la planeación y la puesta en marcha de situaciones didácticas. La relación dialógica entre docente y

estudiantes durante el proceso de evaluación formativa permite ajustar y reorientar el trabajo didáctico y la realidad en el aula a partir de las reacciones, aportaciones, preguntas, o bien lo que derive de la observación de la y el docente con respecto al avance en el aprendizaje que van mostrando sus alumnas y alumnos.

En ambas dimensiones, uno de los aspectos indispensables de esta nueva forma de evaluar es el de la reflexión sobre el error y los procesos de retroalimentación.

Los errores que pueden presentar las y los estudiantes en trabajos, ejercicios, tareas, e incluso en exámenes, pueden convertirse también en elementos de la evaluación formativa que permiten la realización de nuevas situaciones de aprendizaje, donde se recuperen los contenidos que aún no quedan claros y se generen distintas estrategias para alcanzar los PDA esperados.

Para que se lleve a cabo esta reflexión sobre el error, también es importante que las y los estudiantes, con el apoyo de sus docentes, reconozcan qué proceso de desarrollo de aprendizaje se espera que realicen, cuál es su importancia, y a partir de ello, puedan formarse una imagen más clara de hacia dónde van, dónde están y cómo pueden seguir avanzando.

De esta manera, la evaluación formativa influye en los ajustes que la y el docente debe realizar en su planeación didáctica para que se vean beneficiados los aprendizajes que acontecen en los centros escolares, por lo que esta evaluación es un proceso inacabado, que va más allá de la asignación de calificaciones.

En este Plan y Programas de Estudio se busca que las y los estudiantes desarrollen algunos rasgos globales de aprendizaje (Perfil de egreso). Éstos ofrecen una visión integral de los aprendizajes que las y los estudiantes habrán de desarrollar a lo largo de la educación preescolar, primaria y secundaria, y responden a condiciones específicas de su desarrollo, contexto, ritmos y estilos de aprendizaje.

El Perfil de egreso del programa educativo de la NEM establece las orientaciones con respecto a qué tipo de persona se quiere formar; es decir, qué tipo de ciudadano pretendemos que egrese de la educación básica.

La transformación educativa requiere que el Perfil de egreso establece el ideal de ciudadanas y ciudadanos integrantes de una sociedad democrática, acorde con el siglo XXI, en el que las y los estudiantes aprendan tanto en lo individual como en lo colectivo, de tal manera que den sentido a los saberes y conocimientos en la vida cotidiana.

De esta manera, es posible que desarrollen plenamente sus capacidades para afianzar su autonomía, valorar su vida, su cuerpo y su identidad, junto con la de las demás personas, al mismo tiempo que vayan reconociendo la importancia de vivir en comunidad.

Los Libros de Texto Gratuitos, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, son una herramienta para la interacción entre el Plan de Estudio, la y el estudiante, la comunidad como elemento articulador de los procesos educativos, las y los maestros y el aprendizaje; ya que están compuestos

por proyectos integradores, situaciones problematizadoras y actividades pensadas desde el territorio que aportan al estudiante una visión real y no fraccionada del mundo. (SEP, 2024c, P.9)

Se construyeron con la participación de maestras y maestros de todo el país, compartiendo su conocimiento y experiencia educativa.

Son materiales impresos que tiene como propósito utilizarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los escenarios áulicos, escolares y comunitarios, tomando en consideración los espacios unitarios y multigrado, que buscan facilitar la comprensión y el dominio de las ciencias y las humanidades.

Van de la mano con los principios educativos de la NEM, los cuales les han otorgado un sello particular.

En educación primaria, la nueva familia de Libros de Textos Gratuitos (LTG) está compuesta por:

- Tres libros de Proyectos integradores: de aula, escolar y comunitario para cada grado.
- Un libro de Nuestros saberes, que aborda contenidos disciplinares para cada grado.
- Un libro de Múltiples lenguajes, que promueve el uso de diversos códigos de comunicación y expresión que se utilizan en distintas disciplinas del arte, abriendo un diálogo con la literatura, la historia y la cultura, para cada grado.
- Un Libro sin recetas para la maestra y el maestro, uno para cada Fase.

En educación secundaria, la nueva familia de LTG se compone por:

- Cuatro libros de los Campos formativos: Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades y De lo humano y lo comunitario, uno por cada grado, en los que se abordan contenidos disciplinares.
- Un libro de Múltiples Lenguajes, que promueve el uso de diversos códigos de comunicación y expresión que se utilizan en distintas disciplinas del arte, abriendo un diálogo con la literatura, la historia y la cultura, para cada grado.
- Un libro de proyectos para cada grado.
- Un Libro sin recetas para la maestra y el maestro para la Fase 6.

Estos materiales pueden ser utilizados para la creación de experiencias pedagógicas y, en su caso también es posible hacer ajustes en función del contexto, ya que los contenidos que se presentan no obedecen a una secuencialidad.

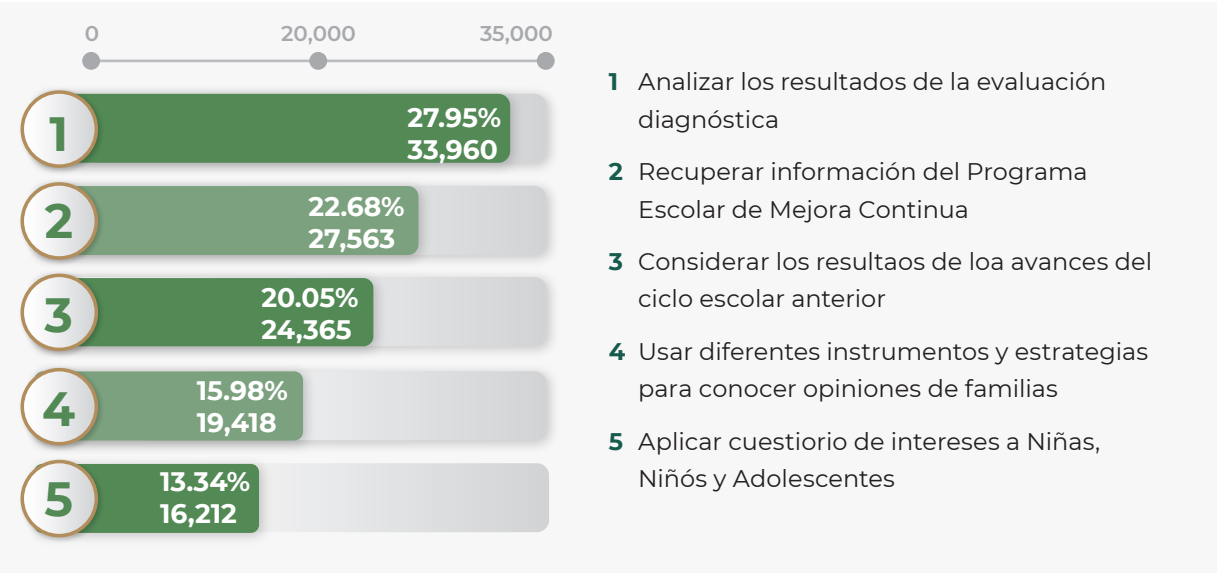


5. Presentación de resultados cuantitativos

1. Actividades docentes para desarrollar la lectura de la realidad

Una de las características fundamentales del proyecto educativo de la NEM es la flexibilidad de la propuesta curricular, que propone que los Programas Sintéticos se contextualicen a la realidad de las y los estudiantes, de la escuela, de las familias y de la comunidad; por lo tanto, es fundamental realizar la lectura de la realidad para construir un currículo que se adapte a cada contexto y promueva procesos de enseñanza y aprendizaje acordes a éste.

A continuación, se muestran las actividades que llevan a cabo las y los docentes para desarrollar la lectura de la realidad.



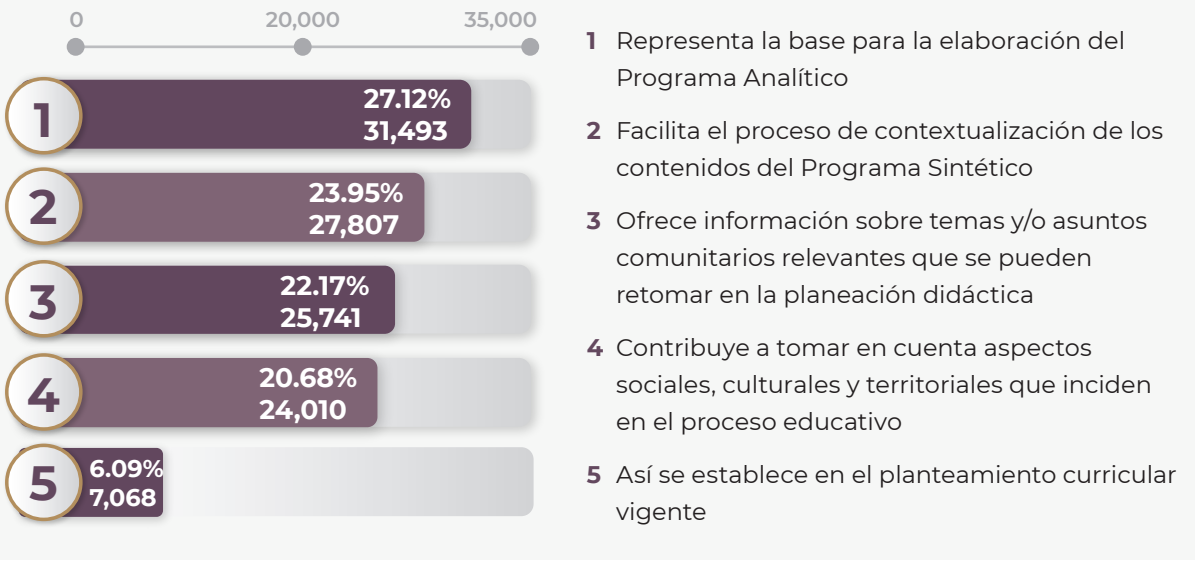
Gráfica 1. Actividades docentes para la lectura de la realidad

Para las y los docentes participantes “Analizar los resultados de la evaluación diagnóstica para diseñar estrategias de intervención pedagógica” (27.95 %) es la actividad que más realizan al llevar a cabo la lectura de la realidad, lo que sugiere que esta actividad es muy valorada y considerada como esencial para entender y responder a las realidades educativas NNA.

La segunda actividad que más llevan a cabo en el proceso de lectura de la realidad es: “Recuperar la información del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC)”, con el 22.68 %; seguida de “Considerar los resultados de los avances de aprendizaje de años anteriores para mejorar los aprendizajes del presente ciclo escolar” (20.05 %).

“Usar diferentes instrumentos y estrategias para identificar el contexto escolar, socioeconómico y cultural del alumnado” (15.98 %) y “Aplicar cuestionario de intereses a niñas, niños y adolescentes para identificar necesidades de aprendizaje” (13.34 %) fueron las actividades que eligieron con menor frecuencia.

2. Importancia de la lectura de la realidad



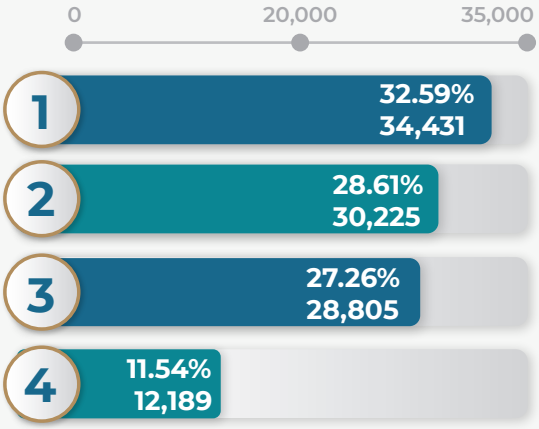
Gráfica 2. Importancia de la lectura de la realidad

En cuanto a la importancia que otorgan las maestras y los maestros a la lectura de la realidad, el 27.12 % señala que "Representa la base para la elaboración del Programa Analítico", seguido por un 23.95 % que reconoce que es un "Proceso que facilita la contextualización de los contenidos del Programa Analítico". Mientras que el 22.17 % informa que "Ofrece información sobre temas relevantes de la comunidad"; asimismo, el 20.68 % indica que es importante porque "Toma en cuenta aspectos sociales, culturales y territoriales que inciden en el proceso educativo". Únicamente el 6.09 % refiere que es importante porque "Así se establece en el planteamiento curricular vigente".

Lo anterior, muestra la diversidad de perspectivas a patir de las cuales maestras y maestros toman decisiones acerca de su quehacer docente.

3. Aspectos considerados en la contextualización de contenidos

La contextualización permite al colectivo interpretar y resignificar los Contenidos del Programa Sintético, así como construir un currículo deliberativo. A continuación se presentan los aspectos considerados por las y los docentes para contextualizar los Contenidos.



1 Situaciones y/o problemáticas observadas en el contexto del aula

2 Intereses, necesidades afectivas y de aprendizaje de Niñas, Niños y Adolscentes

3 Características del entorno sociocultural y la territorialidad

4 Las expectativas de las familias y la comunidad

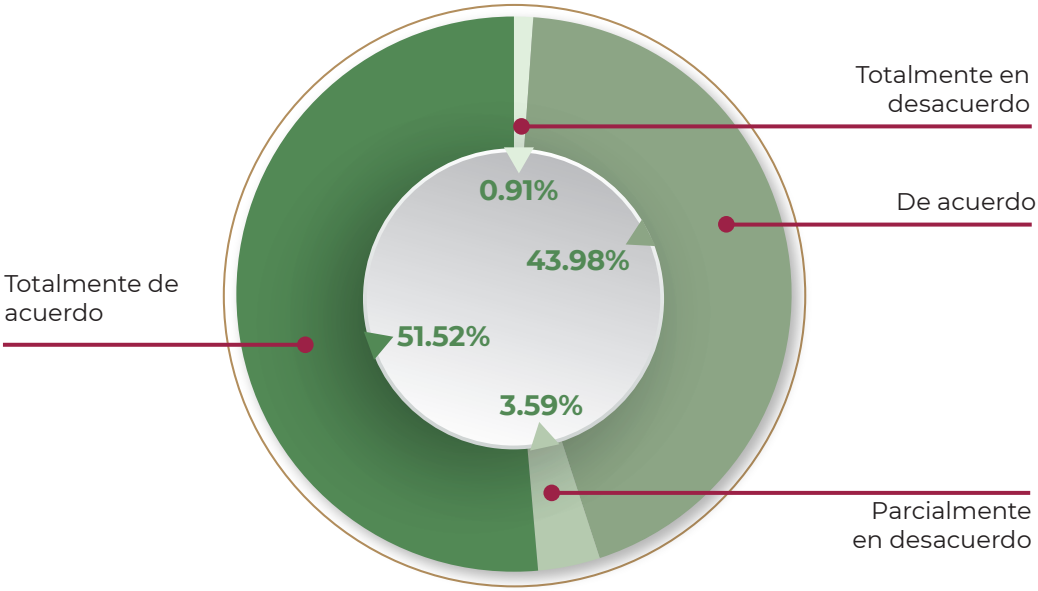
Gráfica 3. Consideraciones en la contextualización de contenidos

El 32.59 % de las maestras y los maestros señalan que, para realizar la contextualización de contenidos, consideran las “Situaciones y/o problemáticas observadas en el contexto del aula”; el segundo aspecto que refieren son los “Intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes” con el 28.61 %; seguido de las “Características del entorno sociocultural y territoriales” con el 27.26 %. En general, se identifica un equilibrio entre los aspectos considerados para realizar esta tarea.

El aspecto menos utilizado es “Las expectativas de las familias y la comunidad”, con un 11.54 %, lo cual indica la necesidad de establecer estrategias para “construir un vínculo entre la escuela, la comunidad y su entorno social encaminado a favorecer una educación para la democracia y la responsabilidad con el medio social”. (Díaz-Barriga, 2023).

4a. La contextualización responde a la realidad sociocultural

Al cuestionar a maestras y maestros acerca de la necesidad de contextualizar los contenidos para dar cuenta de la realidad sociocultural de NNA, expresan estar de acuerdo con ello, ya que dicha contextualización da respuesta a las necesidades y situaciones observadas en sus contextos, así sea en la comunidad, la escuela o el aula. Con ello se va perfilando un conocimiento más profundo de la realidad social, territorial y cultural.

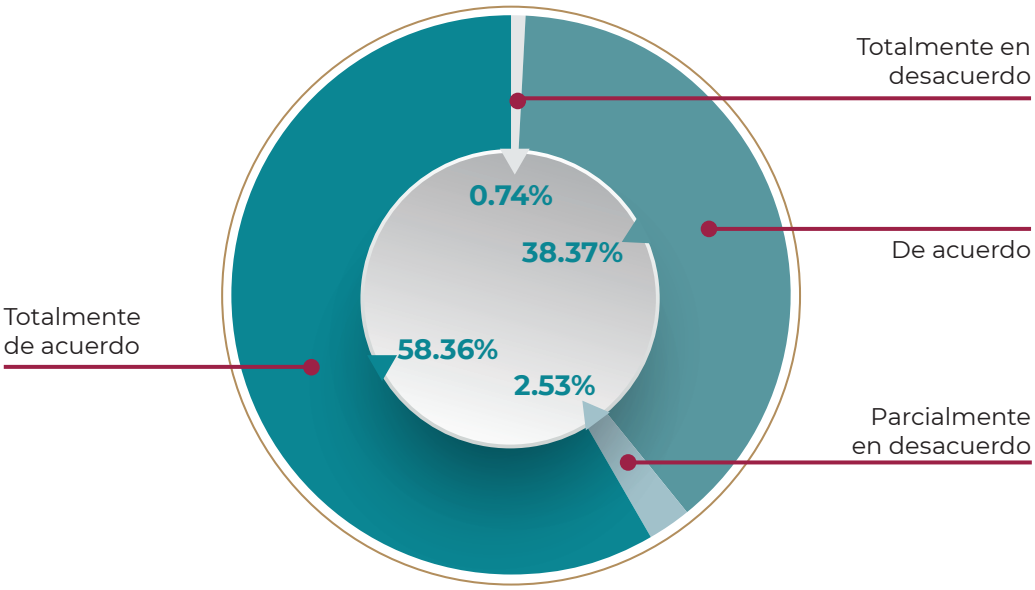


Gráfica 4a. La realidad sociocultural en la contextualización de contenidos

Lo anterior se constata con el 51.52 % y 43.98 % que está “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” respectivamente. Solo el 3.59 % está “parcialmente en desacuerdo” y 0.91 % “totalmente en desacuerdo”.

4b. La contextualización considera las necesidades de los contextos para la planeación didáctica

Los Programas Sintéticos son considerados documentos "inacabados", porque la NEM da la oportunidad de contextualizarlos y de esta manera atender a la diversidad de condiciones de nuestro país. Como se observa en la gráfica 4b, el colectivo docente sí considera las necesidades y situaciones reales de la comunidad, la escuela y el aula en la planeación didáctica, para atender aspectos de carácter regional, local, contextual y situacional en los que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

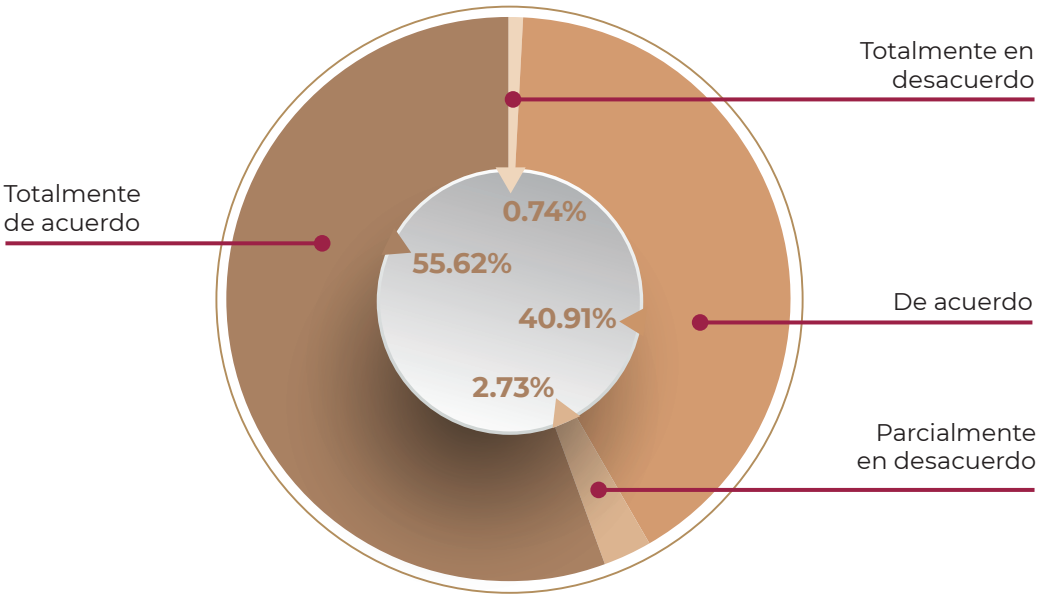


Gráfica 4b. La contextualización considera las necesidades de los contextos para la planeación didáctica

El 58.36 % de las maestras y los maestros está "totalmente de acuerdo" en considerar las necesidades y situaciones reales de la comunidad, escuela o aula en la planeación didáctica; seguido del 38.37 % que está "de acuerdo"; mientras que solo el 2.53% está "parcialmente en desacuerdo" y el 0.74 % "totalmente en desacuerdo".

4c. La contextualización da sentido a las actividades

En el diseño de actividades que maestras y maestros proponen en sus planeaciones didácticas recuperan los aspectos definidos en el Programa Analítico, resultado de la lectura de la realidad. Esto permite que las actividades respondan a las necesidades de los contextos áulico, escolar y comunitario.

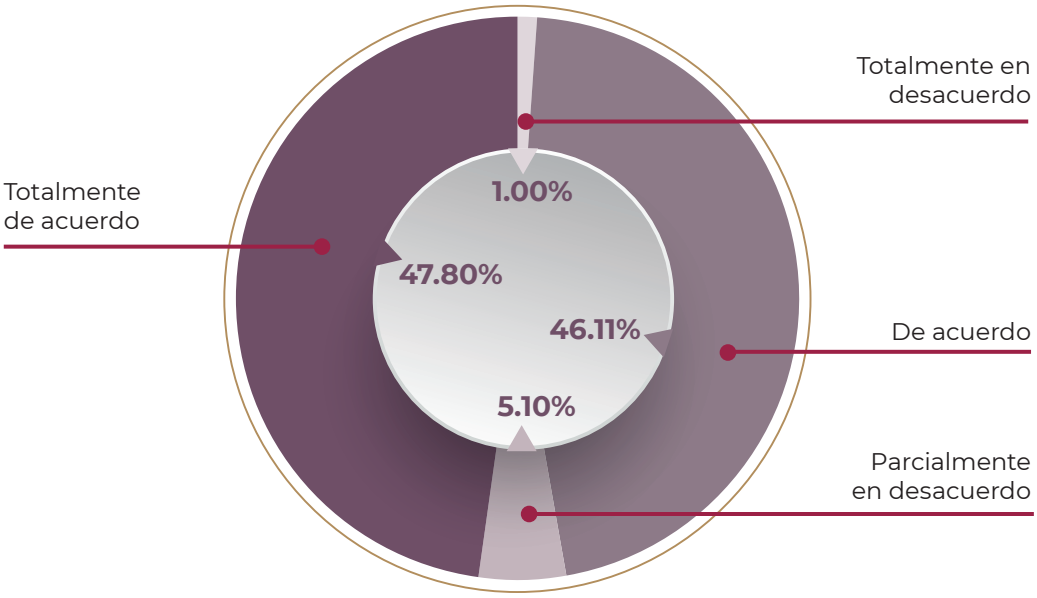


Gráfica 4c. La contextualización da sentido a las actividades

El 55.62 % y el 40.91 % de las maestras y los maestros está “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, respectivamente, con la idea de aprovechar los resultados de la lectura de la realidad para realizar la contextualización de contenidos y con ello, dar sentido a las actividades que se hacen en y desde la escuela, mientras que el 2.73 % está “parcialmente en desacuerdo” y el 0.74 % “totalmente en desacuerdo”. De lo anterior, se infiere que las actividades planteadas solo tienen sentido si son pertinentes para el contexto en el que se desarrollan.

4d. La contextualización de contenidos favorece realizar la secuenciación de Contenidos y PDA

Un reto para maestras y maestros es la organización que ahora deben hacer de los tiempos y la secuenciación de los Contenidos y los PDA, por lo que consideran que la contextualización de contenidos les aporta herramientas para tomar decisiones con respecto a su organización y jerarquización, para atender las características y necesidades de sus alumnas y alumnos

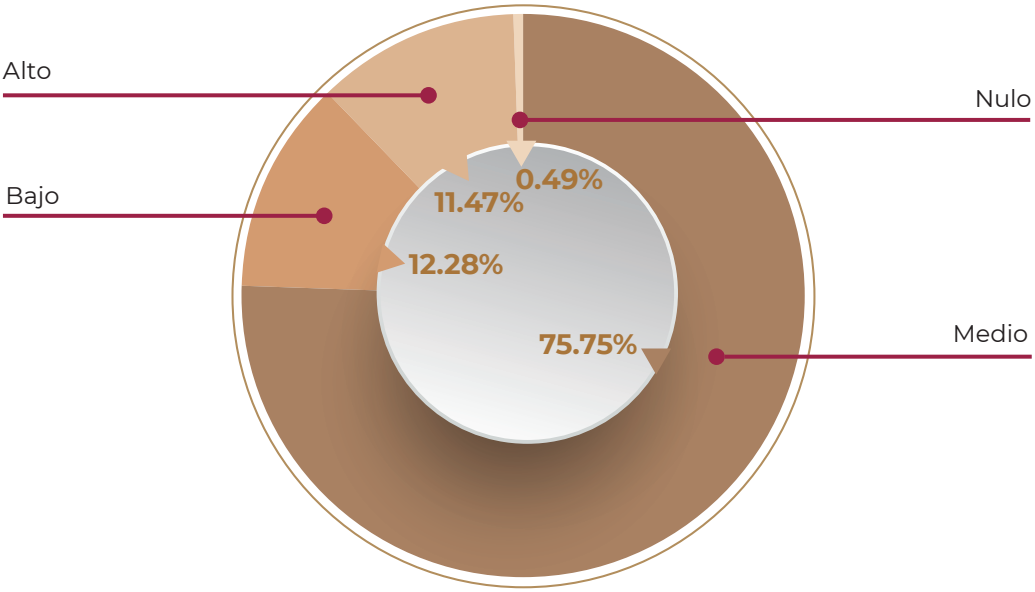


Gráfica 4d. La contextualización favorece la secuenciación de Contenidos y PDA

Lo anterior se confirma, ya que el 47.80 % y el 46.11 % señalan que están “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” respectivamente, mientras que el 5.10 % está “parcialmente en desacuerdo”.

5. Dominio del Programa Sintético

Es importante contar con información sobre la manera en la que las y los docentes se apropian del planteamiento curricular de la NEM, ya que es indispensable dominar tanto del Plan de estudio como los Programas Sintéticos, los cuales presentan procesos y componentes necesarios para el diseño y la elaboración de sus Programas Analíticos y planeaciones didácticas.

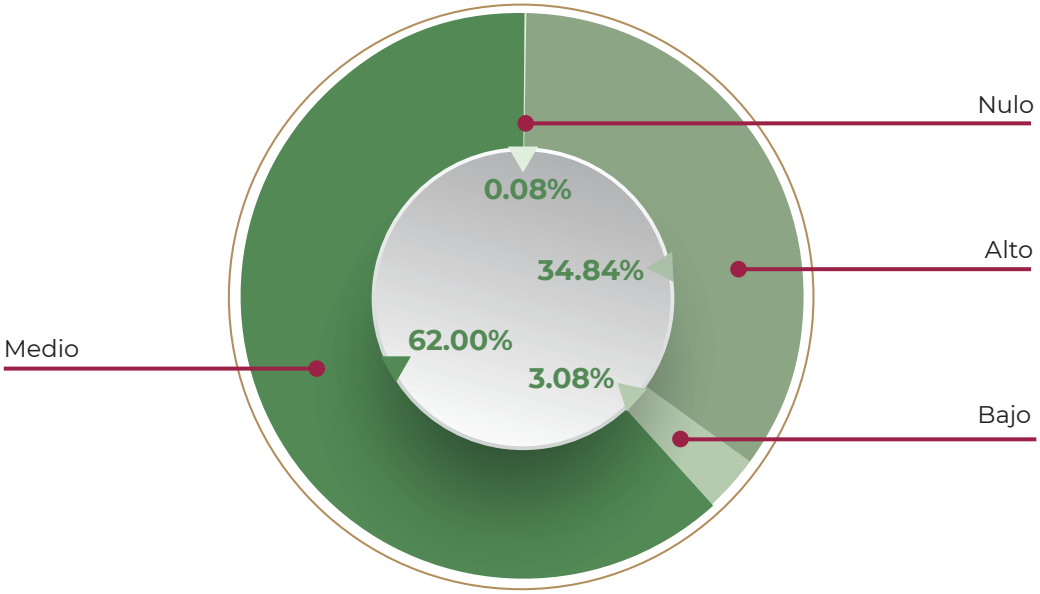


Gráfica 5. Dominio del Programa Sintético

En este sentido, el 75.75 % de quienes respondieron el cuestionario indican que tienen un dominio “medio” del Programa Sintético”, el 12.28 % un dominio “bajo” y el 11.47 % “alto”.

6a. Dominio de los Campos formativos

Es importante destacar que la organización de los Contenidos en Campos formativos implicó un desplazamiento de una educación basada en asignaturas, –que propiciaba una fragmentación de la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos–, hacia un modelo que contempla la integración curricular, donde los Campos formativos integran varias disciplinas (SEP, 2024b, p. 3).

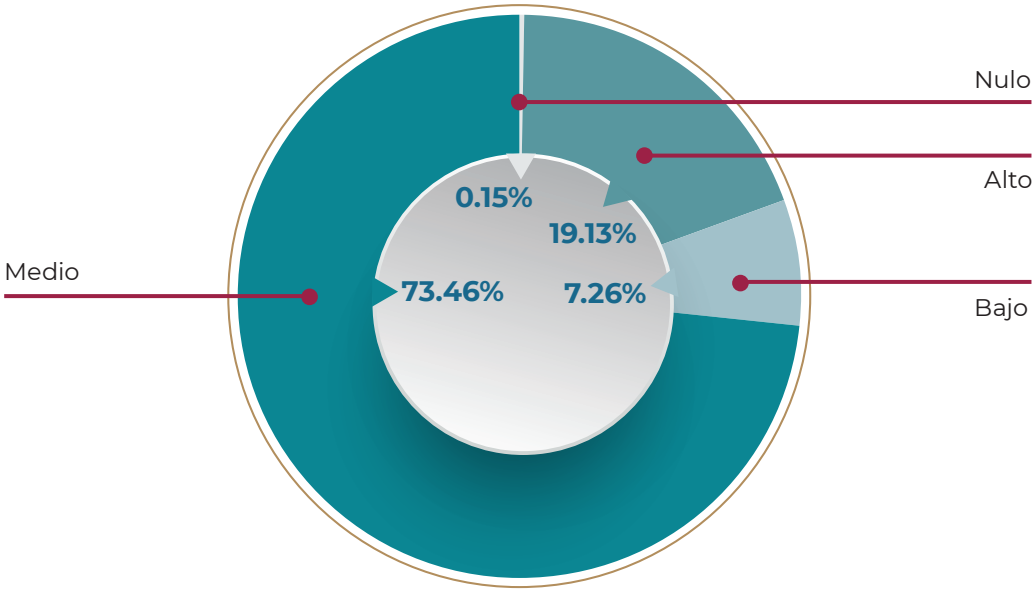


Gráfica 6a. Dominio de los Campos formativos

Comprender la organización curricular por Campos formativos representó un reto importante para las y los docentes, de ahí que el nivel de dominio de estos elementos es predominantemente medio, (62 %), sin dejar a un lado que el porcentaje de quienes indican que tienen un dominio “alto” es del 34.84 %. Solo el 3.08 % indica que su dominio es “bajo”.

6b. Dominio de las finalidades del Campo formativo

El conocimiento profundo de las finalidades de los Campos formativos representa un elemento novedoso para las y los docentes, debido a que anteriormente se trabajaban por asignatura; de ahí que su nivel de dominio es predominantemente medio, como se aprecia en la siguiente gráfica.

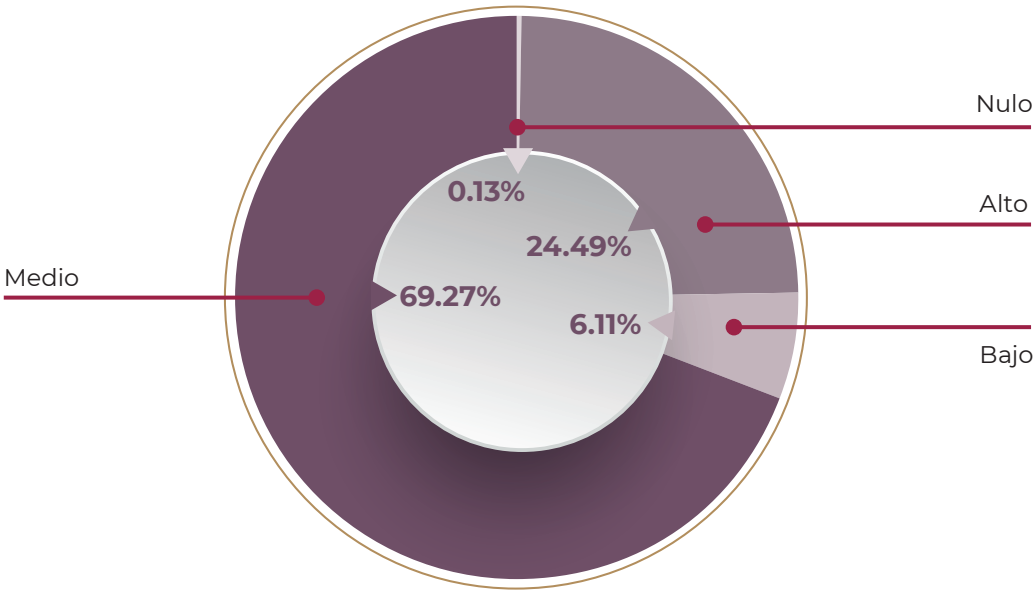


Gráfica 6b. Dominio de las finalidades del Campo formativo

El 73.46% considera que tiene un nivel de dominio medio, sin dejar a un lado que el porcentaje de docentes que indica tener un dominio “alto” en las finalidades de los Campos formativos es del 19.13 %, mientras que solo el 7.26 % señala que su dominio es “bajo”.

6c. Dominio de los Contenidos

Los Contenidos propuestos en los Programas Sintéticos, al ser de observancia nacional, constituyen un punto de partida, junto con los otros componentes del currículo, para la elaboración del Progama Analítico de cada escuela, por lo que conocerlos detalladamente es indispensable para apropiarse del proyecto educativo.

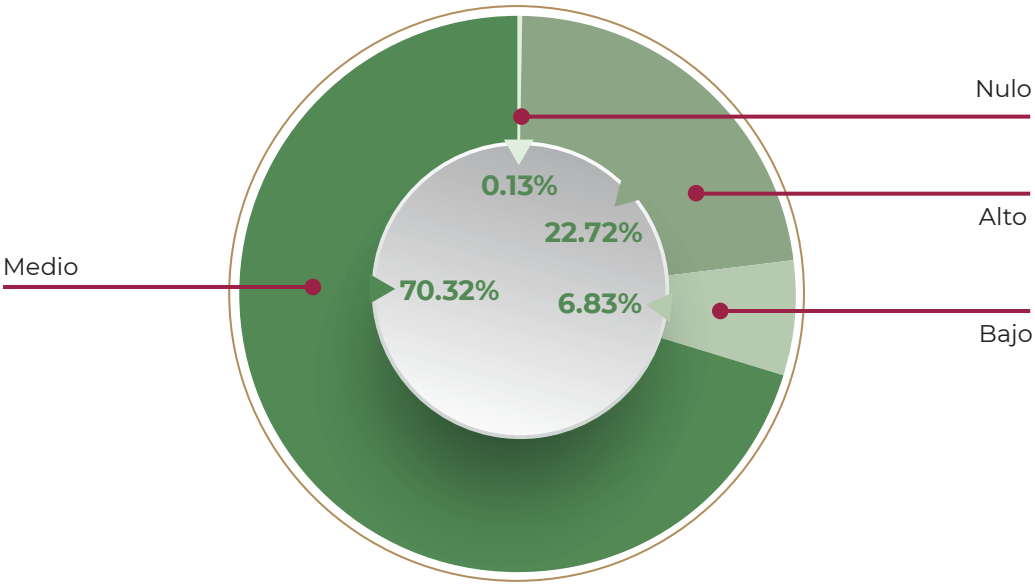


Gráfica 6d. Dominio de los Contenidos

En este sentido, se identifica que el dominio de Contenidos se encuentra en un nivel “medio” (69.27 %), sin dejar a un lado que el porcentaje de docentes que indican que tienen un dominio “alto” es el 24.49 %, y que solo el 6.11% manifiesta que su dominio es “bajo”.

6d. Dominio de los Procesos de Desarrollo de Aprendizajes (PDA)

Los PDA que acompañan a los Contenidos propuestos en los Programas Sintéticos dan cuenta de las maneras en las que NNA se apropian de los aprendizajes; en este sentido, es fundamental comprender que los PDA son los rasgos a través de los cuales se construye el conocimiento.



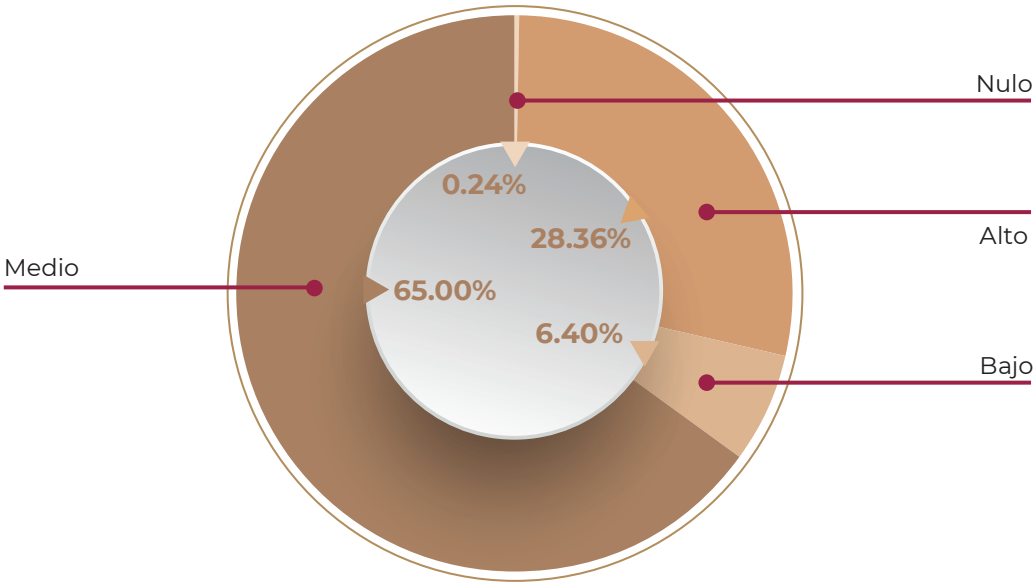
Gráfica 6d. Dominio de los PDA

En congruencia con el nivel de dominio "medio" que maestras, maestros, directoras y directores indican tener del Programa Sintético y de los Contenidos, el nivel de manejo de los PDA, también se encuentra en este rango.

Dicha información se constata en la gráfica, donde se muestra que el 70.32 % refiere que su nivel de dominio es "medio", el 22.72 % un dominio "alto" y, únicamente, el 6.83 % manifiesta que su dominio es "bajo".

6e. Dominio de la evaluación formativa

El Plan de estudio 2022 establece la diferencia entre calificación y evaluación formativa. Esta última busca acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que tanto maestras y maestros como NNA se involucran y toman decisiones conjuntas para la mejora de estos procesos.

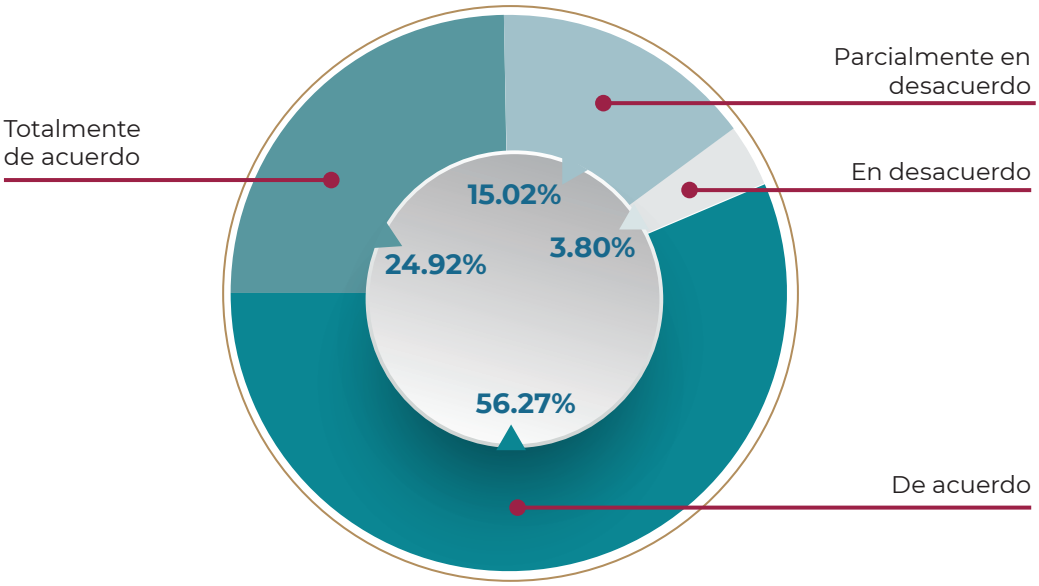


Gráfica 6e. Dominio de la evaluación formativa

Respecto al dominio de la evaluación formativa, el nivel es predominantemente “medio” (65 %), seguido del 28.36 % con un nivel “alto”, y solo el 6.40 % indica tener un dominio de nivel “bajo”.

7a. Las finalidades de los Campos formativos ofrecen una visión general de la educación básica

En relación con la visión que ofrecen los Campos formativos, Contenidos y PDA, para tener una visión general de la propuesta curricular, maestras, maestos y directivos expresaron lo siguiente:

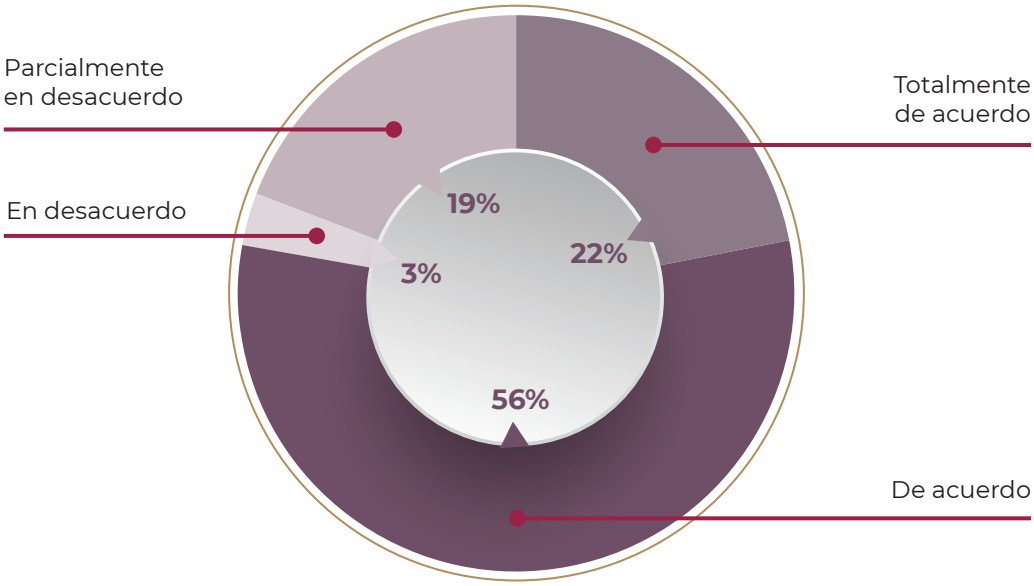


Gráfica 7a. Los Campos formativos ofrecen una visión general de la educación básica

En cuanto a la afirmación: "La finalidad y descripción de los Campos formativos ofrecen una visión general de la educación básica", las y los docentes expresan estar "de acuerdo" (56.27 %) y "totalmente de acuerdo" (24.92 %). La unión de estos elementos permite integrar saberes y conocimientos de distintas disciplinas y visiones para acercarse a la realidad que se desea estudiar. Solo el 15.02 % está "Parcialmente en desacuerdo" y el 3.80 % "en desacuerdo".

7b. Los Contenidos son viables para contextualizarse

La contextualización de contenidos es indispensable en el proceso de codiseño, ya que permite a maestras y maestros apropiarse de la propuesta curricular, y con ello territorializarlos para que den respuesta a las necesidades de cada escuela.

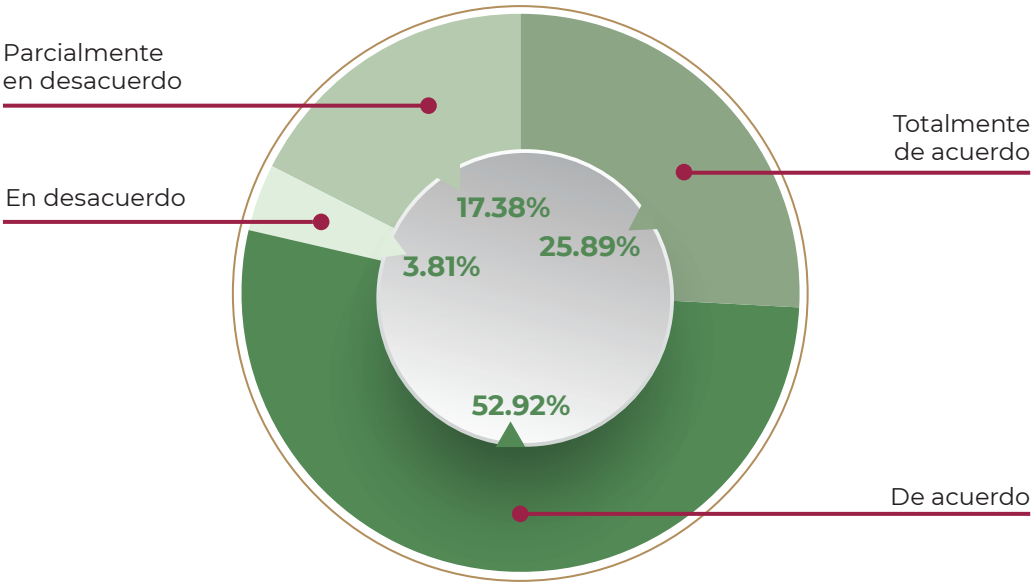


Gráficia 7b. Los Contenidos son viables para contextualizarse

El 56 % está “de acuerdo” con la afirmación “Los Contenidos son viables para contextualizarse” y el 22 % “totalmente de acuerdo”; sin embargo, aún el 19 % está “parcialmente en desacuerdo” y el 3 % “en desacuerdo”.

7c. Los PDA atienden a la diversidad de estudiantes

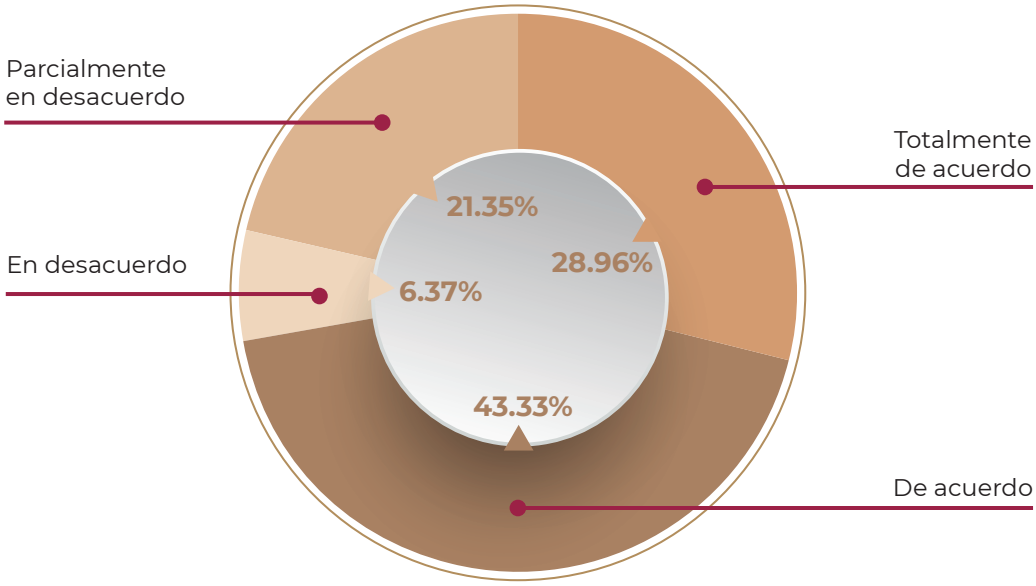
Los PDA, en conjunto con los Contenidos que se incorporan en los Programas Sintéticos, representan los rasgos a partir de los cuales se construyen conocimientos; por lo tanto, es necesario que reflejen las características que hacen diferentes a las y los estudiantes de cada nivel y Fase educativa.



Gráfica 7c. Los PDA atienden a la diversidad de estudiantes

Con respecto a la opinión que tienen las y los docentes sobre la afirmación "Los PDA de la Fase y grado atienden la diversidad de niñas, niños y adolescentes", el 52.92 % está "de acuerdo" y el 25.89 % está "totalmente de acuerdo". El 17.38 % está "parcialmente en desacuerdo" y el 3.81 % "en desacuerdo".

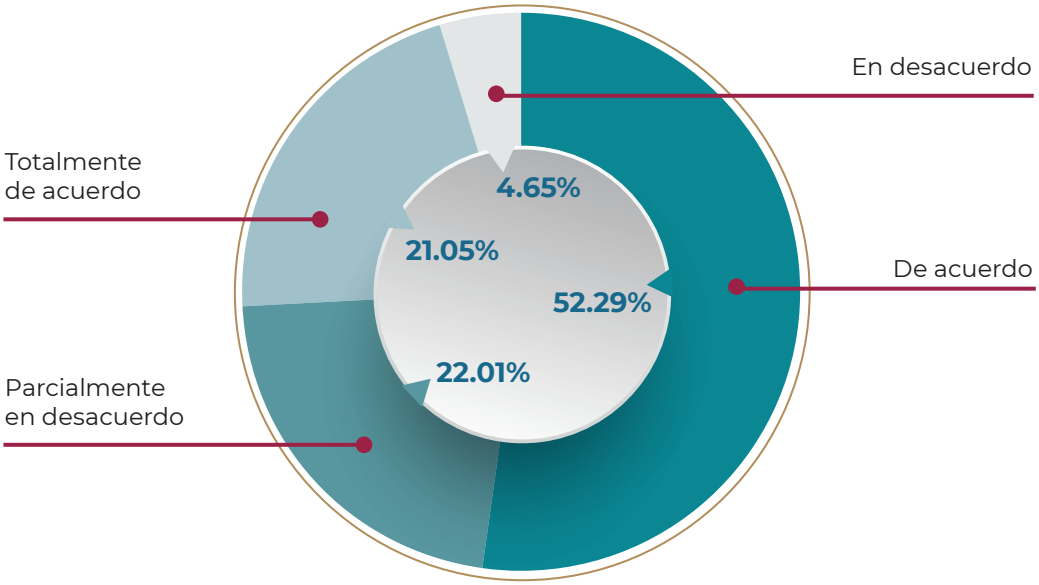
7d. La cantidad de Contenidos y PDA son demasiados para el ciclo escolar



Gráfica 7d. La cantidad de Contenidos y PDA son demasiados para el ciclo escolar

En este rubro, las y los docentes expresan que efectivamente, son demasiados Contenidos y PDA para abordarse en el ciclo escolar. Lo anterior, se muestra en la gráfica, donde el 43.33 % eligieron la opción “de acuerdo”, el 28.96 % “totalmente de acuerdo”, el 21.35 % “parcialmente en desacuerdo” y el 6.37 % “en desacuerdo”.

7e. Los Contenidos y PDA son claros



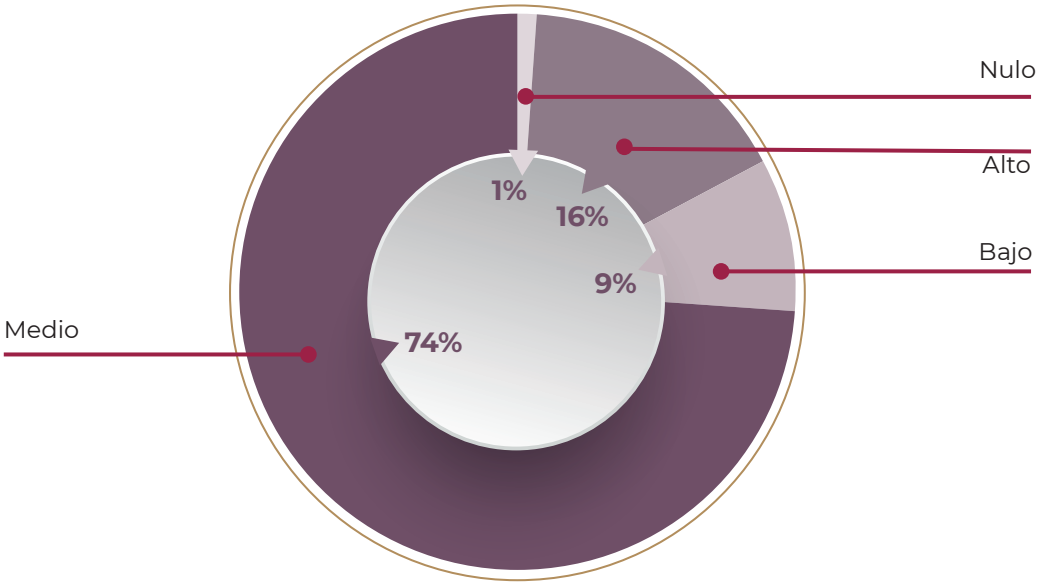
Gráfica 7e. Los Contenidos y PDA son claros

La percepción de las y los docentes con relación a si "Los contenidos y PDA son claros y comprensibles" es positiva, como lo muestra la gráfica, donde el 52.29 % está "de acuerdo", el 22.01 % está "parcialmente en desacuerdo", el 21.05 % "totalmente de acuerdo", y solo el 4.65 % "en desacuerdo".

Así, se infiere que la mayoría de los participantes está de acuerdo en que los Contenidos y PDA son claros; sin embargo, es importante identificar que el porcentaje de docentes que está parcialmente en desacuerdo es apenas de un punto porcentual más alto que el que está totalmente de acuerdo.

8. Nivel en el que se han contextualizado los Contenidos y PDA

El modelo curricular vigente implica un cambio en la práctica docente desde diferentes perspectivas; sin embargo, dada la experiencia acumulada por maestras y maestros, algunas acciones han sido más fáciles de llevar a cabo que otras. En la siguiente gráfica se muestra la percepción respecto del nivel en que han contextualizado los Contenidos y PDA.



Gráfica 8. Nivel en el que se han contextualizado los Contenidos y PDA

Cuando a las y los docentes se les pregunta por la cantidad de ajustes o el grado de modificaciones a los Contenidos que hicieron para elaborar su Programa Analítico, el 74 % considera que este proceso está en un punto “medio”, el 16 % en un punto “alto”, el 9 % en un punto “bajo” y solo el 1 % en “nulo”.

9. Aspectos considerados en el Programa Analítico

La construcción del Programa Analítico considera una serie de elementos que hacen posible el proceso de codiseño, para que la propuesta curricular sea producto de un trabajo deliberativo, en colectivo y acorde con cada centro escolar.



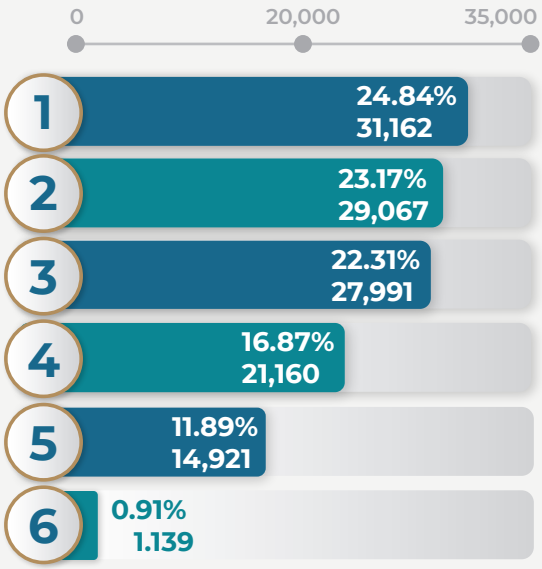
Gráfica 9. Aspectos considerados en el Programa Analítico

Los elementos que consideran con mayor frecuencia para realizar el Programa Analítico son "Evaluación diagnóstica o situación actual de los aprendizajes" con el 13 % , seguido de la "Contextualización de contenidos del Programa Sintético" y la "Incorporación de problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales pertinentes", ambos con el 11 %. Posteriormente, consideran "los Ejes articuladores" con el 10 %, "La flexibilidad en la organización de los Contenidos del Programa Sintético", la "Distribución de los contenidos a lo largo del ciclo escolar (temporalidad)", las "Sugerencias de evaluación formativa" y el "Uso de los LTG", todas ellas con el 9 %; y, por último, las "Orientaciones didácticas generales (sin desarrollar la planeación didáctica)", con solo el 7 %.

Con base en lo anterior, se observa que maestras y maestros otorgan un grado de importancia similar a todos los elementos sugeridos, lo cual evidencia un avance en el proceso de apropiación del Plan y Programas de estudio de la NEM.

10. Aspectos considerados en la incorporación de Ejes articuladores

La propuesta educativa de la NEM considera la incorporación de siete Ejes articuladores que deben incluirse en el proceso de construcción del Programa Analítico y la planeación didáctica; ello implica considerar los Ejes no como temáticas, sino como nuevas miradas a partir de las cuales se vive la educación de una manera más inclusiva, crítica, intercultural, con perspectiva de género, saludable, desde las artes y experiencias estéticas y mediante la apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.



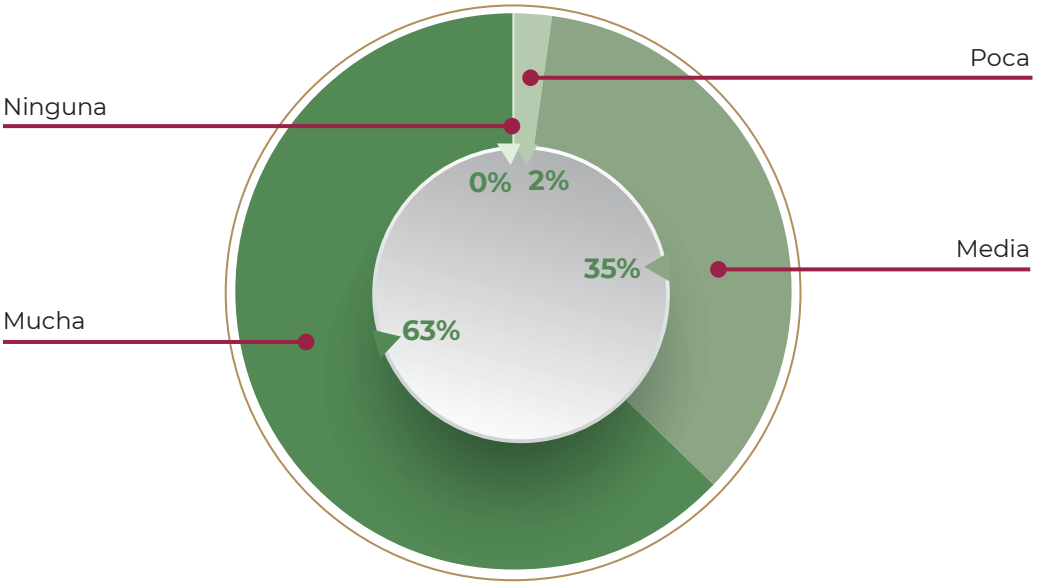
1. Las problemáticas identificadas en la lectura de la realidad
2. El contexto escolar y comunitario
3. De acuerdo con las necesidades e intereses de niñas, niños y adolescentes
4. Algunos contenidos de los Campos formativos
5. Los propuestos en los Libros de Texto Gratuitos
6. Aún no se definen

En ese sentido, el 24.84 % de las y los docentes seleccionan “Las problemáticas identificadas en la lectura de la realidad” como el aspecto mayormente considerado para la incorporación de los Ejes articuladores en el Programa Analítico. La segunda opción es “El contexto escolar y comunitario”, con un 23.17 %, seguida por “De acuerdo con las necesidades e intereses de niñas, niños y adolescentes”, con un 22.31%

Por otro lado, el 16.87 % seleccionó “Algunos contenidos de los Campos formativos”, el 11.89 % “Los propuestos en los libros de texto gratuitos” y menos del 1 % consideró que “Aún no se define”.

11a. Los Campos formativos favorecen la vinculación entre Contenidos y PDA

Los Campos formativos proponen una estructuración y articulación donde se reconoce la diversidad de saberes de las disciplinas que los integran, para promover cambios en la relación con el conocimiento, en la busqueda de las cualidades expresadas en el Perfil de egreso de la educación básica.

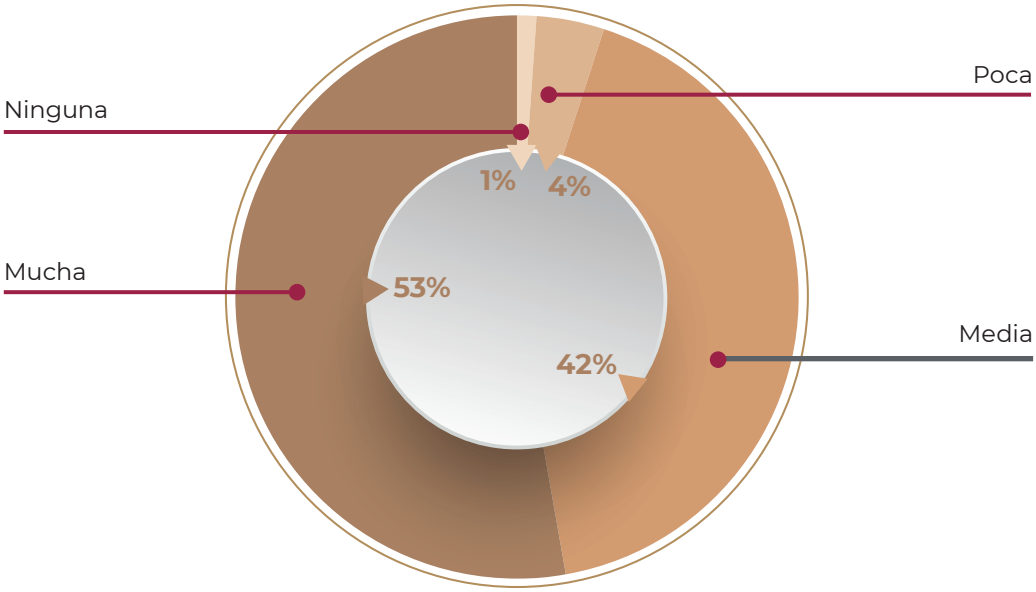


Gráfica 11a. Los Campos formativos favorecen la vinculación entre Contenidos y PDA

Al identificar si los Campos formativos favorecen la vinculación entre los Contenidos y PDA, el 63 % de las y los docentes seleccionaron la opción “mucha”, el 35 % “media” y solamente un 2 % “poca”.

11b. Utilidad de los Ejes articuladores para favorecer la vinculación entre Contenidos y PDA

Un elemento fundamental para vincular los Contenidos y PDA en el diseño de las las planeaciones didácticas son los Ejes articuladores, ya que permiten la articulación del conocimiento y el saber con situaciones de enseñanza y aprendizaje aplicadas a la realidad cotidiana de las y los estudiantes.



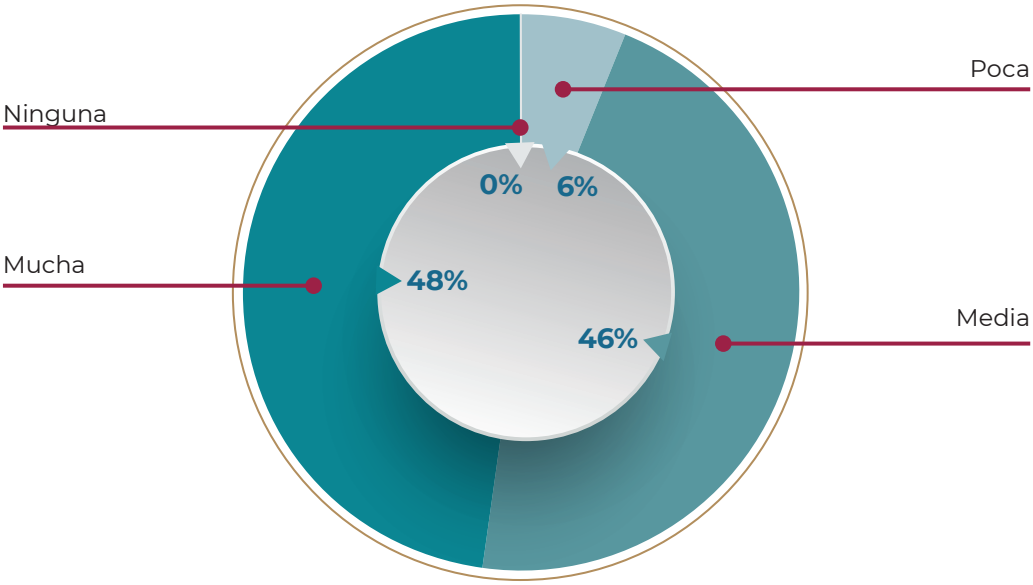
Gráfica 11b. Utilidad de los Ejes articuladores para favorecer la vinculación entre Contenidos y PDA

Al respecto, el 53 % consideró que la vinculación de Contenidos y PDA favorecida por los Ejes articuladores es “mucha”, el 42 % eligió que es “media” y solo el 4 % “poca”.

De lo anterior, se infiere que más de la mitad de las y los docentes considera que el uso de los Ejes articuladores ofrece elementos que abonan al logro de la vinculación entre Contenidos y PDA de los Programas de estudio y que ello facilita el diseño de la planeación didáctica.

11c. Utilidad de proyectos y metodologías activas para favorecer la vinculación entre Contenidos y PDA

Otro elemento que aporta a la vinculación entre Contenidos y PDA es el trabajo por proyectos y con metodologías activas que promueve la NEM, a partir de la idea de que los proyectos permiten la integración de Contenidos y PDA, tanto al interior del mismo Campo formativo como con otros.



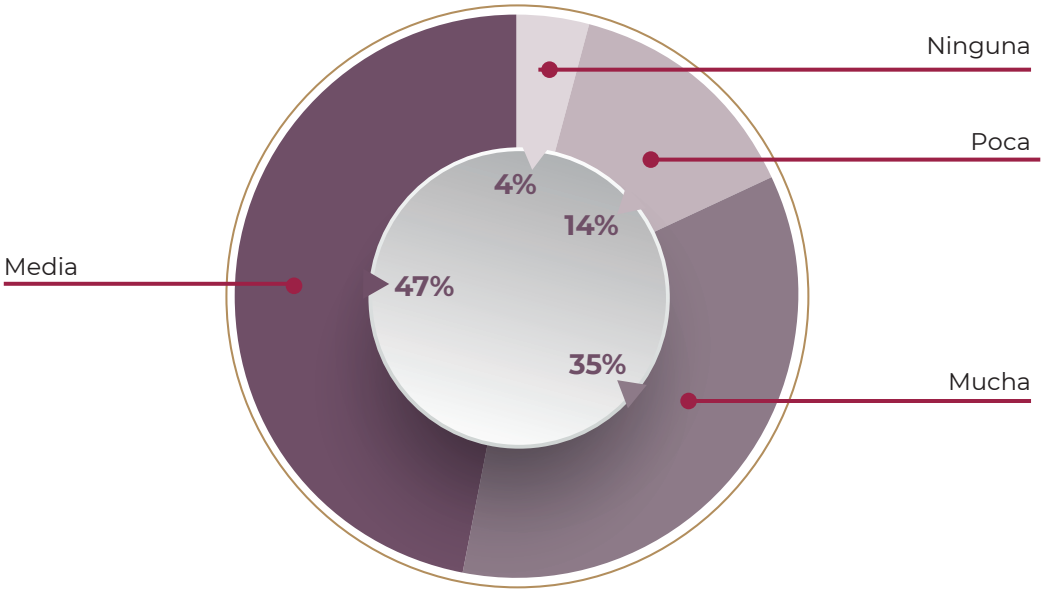
Gráfica 11c. Los proyectos y las metodologías para favorecer la vinculación entre Contenidos y PDA

La gráfica muestra que la mayoría de las y los docentes considera que los proyectos y las metodologías favorecen la vinculación entre Contenidos y PDA, el 48 % seleccionó la opción “mucha”, el 46 % “media”, y el 6 % “poca”.

Se puede observar que casi el 50 % de las y los docentes considera que la propuesta de trabajo a partir de proyectos u otras metodologías que sugeridas en el planteamiento curricular vigente favorece la vinculación de Contenidos y PDA.

11d. Los LTG favorecen la vinculación entre Contenidos y PDA

Los Libros de Texto Gratuito (LTG) son materiales educativos que están conformados por proyectos integradores, situaciones problematizadoras, y actividades pensadas desde el territorio que aportan al estudiante una visión real y no fraccionada del mundo, procurando la sensibilización y de manera permanente, invitándolo a transformar su entorno. (SEP, 2024c, pp. 8,9), por lo que pueden favorecer la vinculación entre Contenidos y PDA.

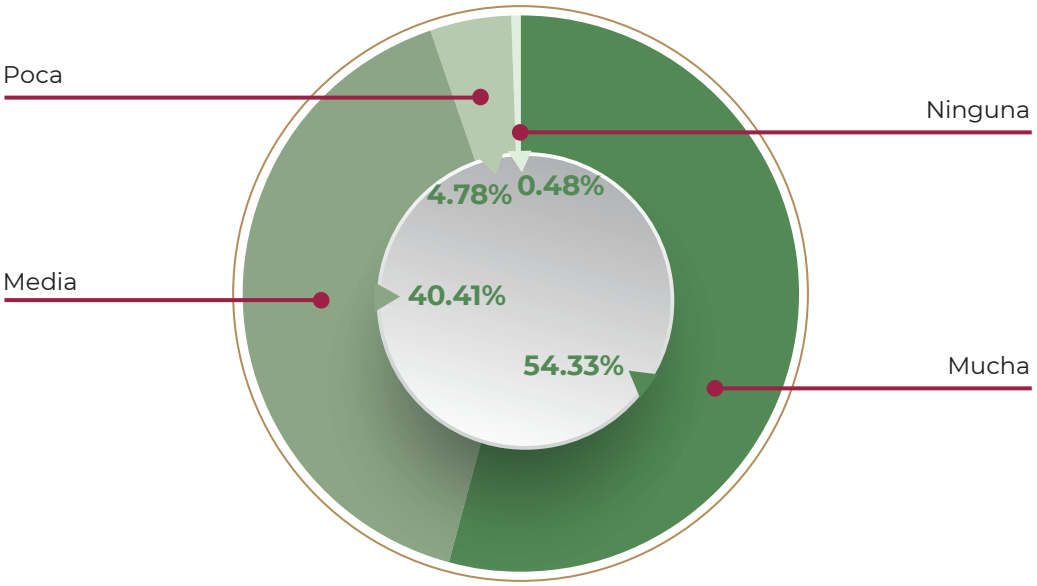


Gráfica 11d. Los LTG favorecen la vinculación entre Contenidos y PDA

Las maestras y los maestros consideran que los LTG favorecen la vinculación entre Contenidos y PDA. Seleccionaron la opción “media” el 47 %, “mucha” el 35 %, “poca” el 14 % y solo 4 % “ninguna”.

11e. Las problemáticas de la comunidad favorecen la vinculación entre Contenidos y PDA

Las problemáticas identificadas a partir de la lectura de la realidad son un punto de partida para el diseño de la planeación didáctica, por lo que pueden contribuir a orientar la manera en que se contextualizan los Contenidos y PDA.

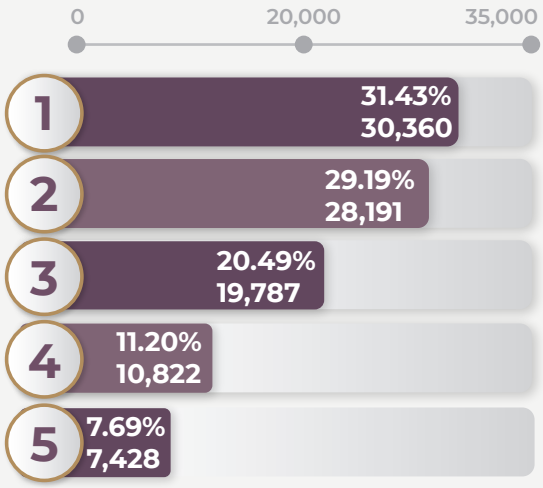


Gráfica 11e. Las problemáticas de la comunidad favorecen la vinculación entre Contenidos y PDA

Las y los docentes consideran que las problemáticas de la comunidad favorecen “mucho” (54.33 %) la vinculación entre Contenidos y PDA, mientras que un 40.41 % eligió la opción “media” y el 4.78 % considera que es “poca”.

12. Aspectos considerados en el diseño de la planeación didáctica

La planeación didáctica corresponde al tercer nivel de concreción del currículo, se elabora a partir de recuperar los elementos delimintados en el Programa Analítico y requiere la consideración y puesta en acción de diversos aspectos.



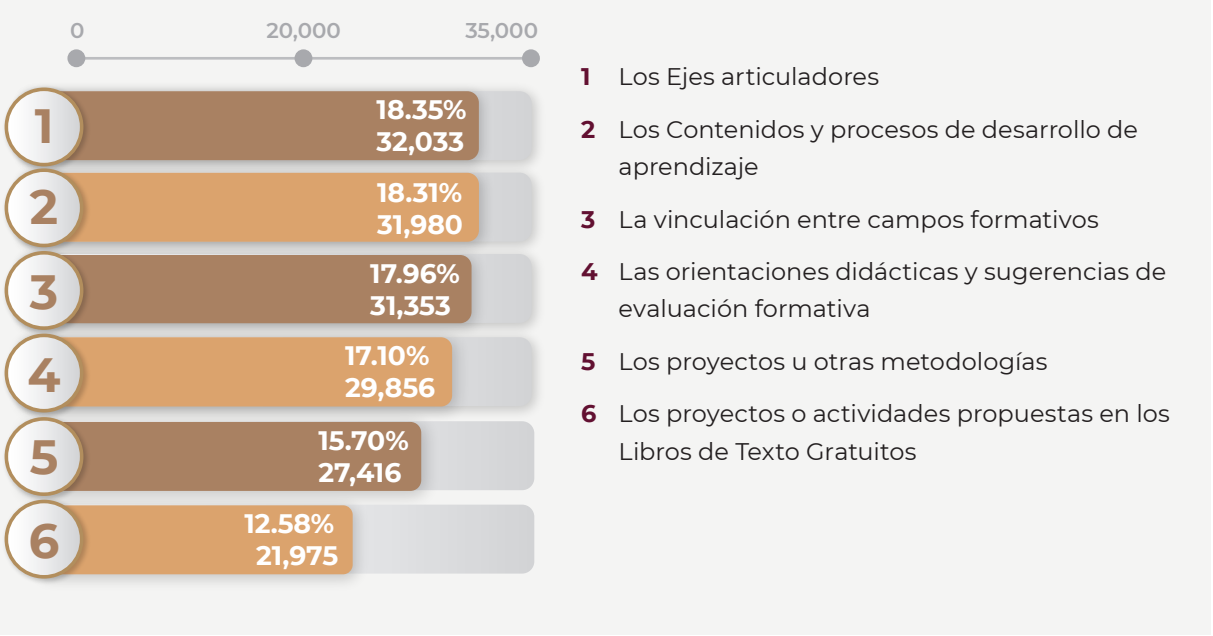
1. Acordamos la selección de contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje, así como los elementos que incorporaríamos en el formato para la planeación
2. Diseñamos un formato propio con elementos que se acordaron en el colegiado
3. Retomamos las propuestas de los Libros de Texto Gratuitos
4. Empleamos el formato y/o dosificación, enviado por alguna autoridad para la planeación
5. Utilizamos formatos comerciales con la dosificación y planeación de actividades y los modificamos

En el proceso de elaboración de la planeación didáctica, el 31.34 % de las y los docentes consideró mayoritariamente que “Acordaron la selección de contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje, así como los elementos que incorporarían en el formato de planeación”. El 29.19 % señaló que “Diseñaron un formato propio con elementos que se acordaron en colegiado”, mientras que el 20.49 % indicó que “retomaron las propuestas de los Libros de Texto Gratuitos”. Con porcentajes más bajos encontramos que “Emplearon el formato y/o dosificación enviado por alguna autoridad para la planeación” (11.20 %), y solo un 7.69 % “Utilizaron formatos comerciales con la dosificación y la planeación de actividades y los modificaron”.

Lo anterior, muestra que para la elaboración de la planeación didáctica, las y los docentes realizaron un trabajo en el que predominantemente seleccionaron Contenidos, PDA y elementos que incorporarían en el formato; asimismo, se identifica que la compra de formatos comerciales es una opción poco selecionada, probablemente porque esta práctica impide la contextualización de los contenidos.

13. Aspectos retomados del Programa Analítico en la planeación didáctica

Los aspectos que se consideraron e integraron en la construcción del Programa Analítico trabajado en colectivo a nivel escolar, son retomados como puntos de partida para el diseño de la planeación didáctica, donde se concreta el currículo con el que cada docente trabaja con su grupo.



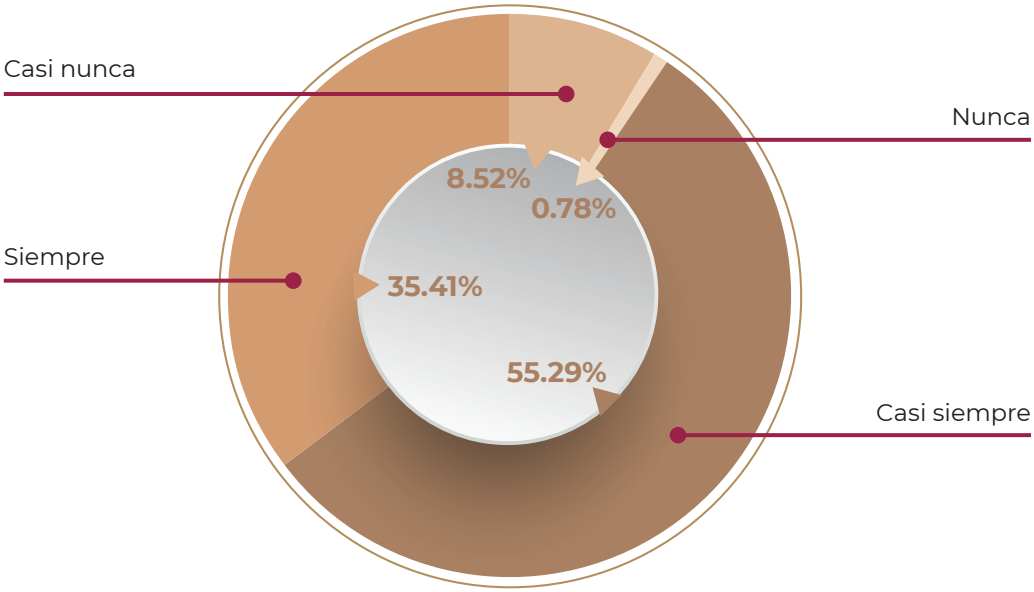
Gráfica 13. Aspectos retomados del Programa Analítico en la planeación didáctica

Los elementos del Programa Analítico que las y los docentes toman en cuenta en la planeación didáctica son prioritariamente, con un porcentaje muy similar, "Los Ejes articuladores" (18.35 %), "Los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje" (18.31 %), "La vinculación entre Campos formativos" (17.96 %), "Las orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación formativa" (17.10 %); seguidos de "Los proyectos u otras metodologías" (15.70 %) y "Los proyectos o actividades propuestas en los libros de texto gratuito" (12.58 %).

Aquí se observan resultados muy cercanos entre las diferentes opciones de respuesta, lo cual se podría interpretar en el sentido de que los diferentes elementos que conforman el Programa Analítico son relevantes para la elaboración de la planeación didáctica, tal como se establece desde la prespectiva teórica.

14a. Los proyectos surgen de los intereses de niñas, niños y adolescentes.

Los proyectos permiten "contextualizar los contenidos, ya que pueden organizar la base del trabajo a partir de la realidad, debido a que son entendidos como un conjunto de actividades didácticas que vinculan ciertos contenidos con la comunidad, según los intereses y las necesidades de las y los estudiantes para el logro de objetivos comunes y en beneficio de la vida en comunidad" (SEP, 2024c, p. 73).

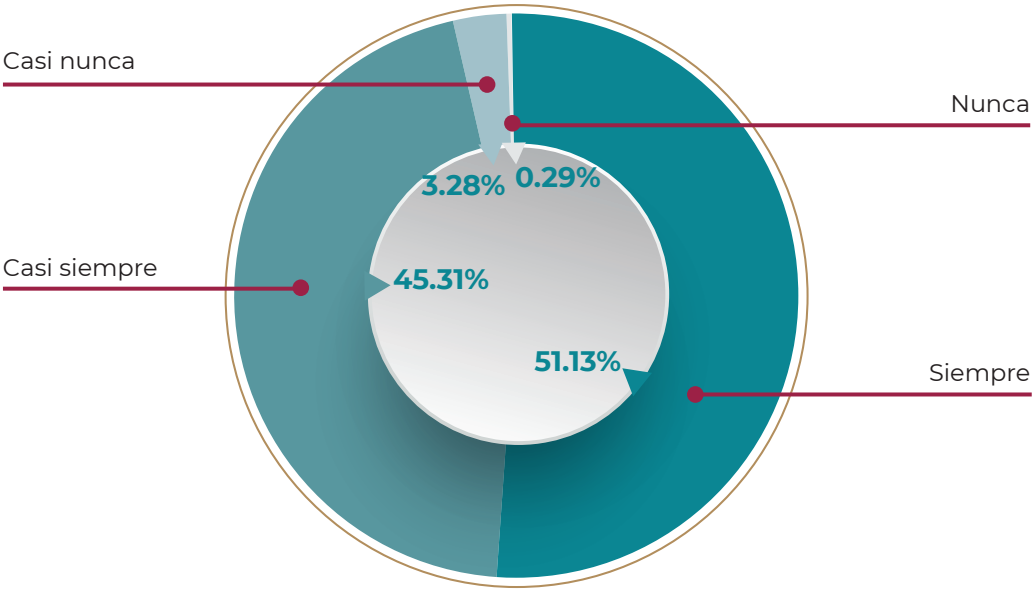


Gráfica 14a. Los proyectos surgen de los intereses de niñas, niños y adolescentes

A la pregunta de si los proyectos que se incluyen en la planeación didáctica surgen de los intereses e inquietudes de NNA, las y los encuestados respondieron con 55.29 % "casi siempre", 34.41 % "siempre", 8.52 % "casi nunca" y solo el 0.78 % "nunca".

En este rubro, es evidente que más de la mitad de las y los docentes asume que el trabajo por proyectos que destaca la NEM, debe ser realizado tomando en cuenta los intereses de NNA.

14b. Los proyectos surgen de las necesidades comunitarias

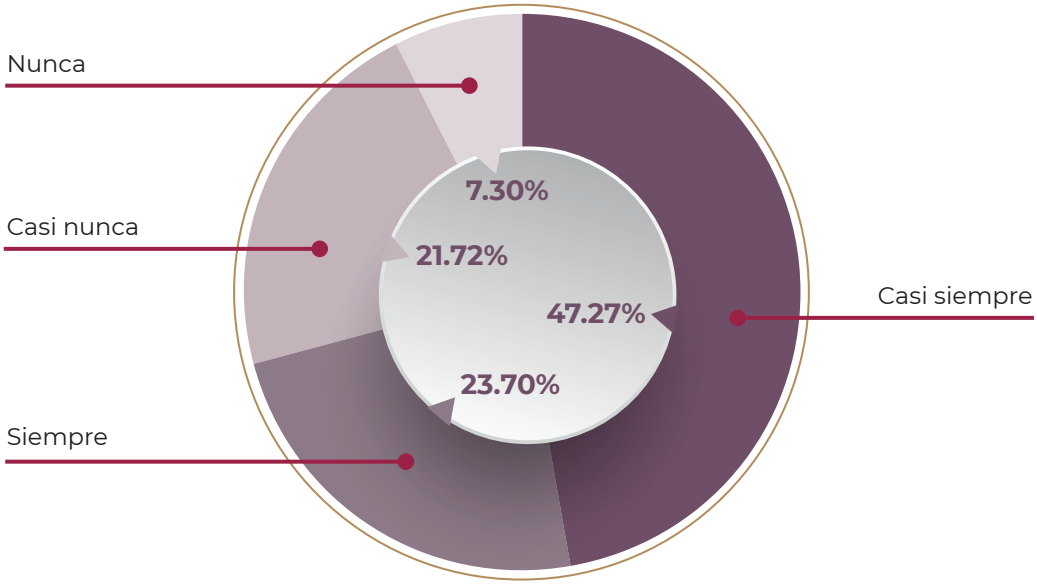


14b. Los proyectos surgen de las necesidades comunitarias

Cuando se les pregunta a las y los docentes si consideran las necesidades, problemáticas y situaciones comunitarias para plantear los proyectos en la planeación didáctica, el 51.13 % responde que “siempre”, el 45.31 % “casi siempre”, el 3.28 % “casi nunca”, y el 0.29 % “nunca”.

Los resultados de esta pregunta nos muestran que la relación entre la escuela y la comunidad se está fortaleciendo a partir del trabajo por proyectos, ya que más del 95 % toma en cuenta las necesidades del contexto en el diseño de éstos.

14c. Los proyectos se eligen de los LTG



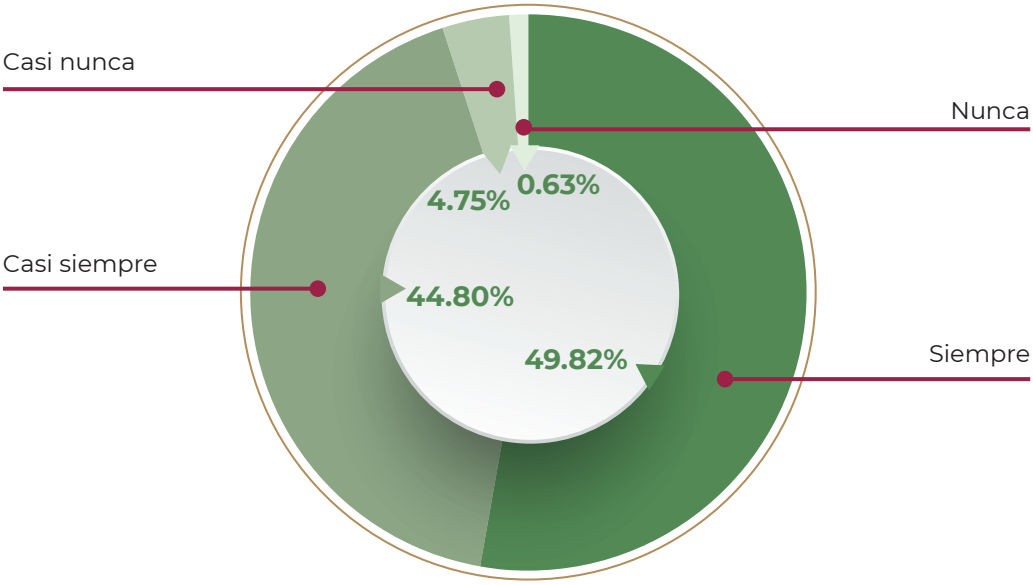
Gráfica 14c. Los proyectos se eligen de los LTG

A la pregunta de si los proyectos en la planeación didáctica son elegidos de las propuestas incluidas en los Libros de Texto Gratuitos u otros materiales, las y los docentes responden que “casi siempre” con un 47.27 %, “siempre” 23.70 %, “casi nunca 21.72 % y 7.30 % “nunca”.

De esta manera, se confirma que los LTG presentan proyectos que las y los docentes consideran para integrarlos en sus planeaciones didáctica.

14d. Los proyectos integran Contenidos de uno o más Campos formativos

Un Campo formativo no es la suma de los contenidos que lo conforman y desde ahí se otorgue sentido a la realidad. Más bien, es el trasfondo ante el que resalta lo que existe en él, en este caso, la pluralidad de saberes y conocimientos de distintas disciplinas con los cuales acercarse a la realidad que se quiere estudiar (SEP, 2024c, p. 13). Por ello, los proyectos buscan integrar la pluralidad de conocimientos y saberes de uno o más Campos formativos.

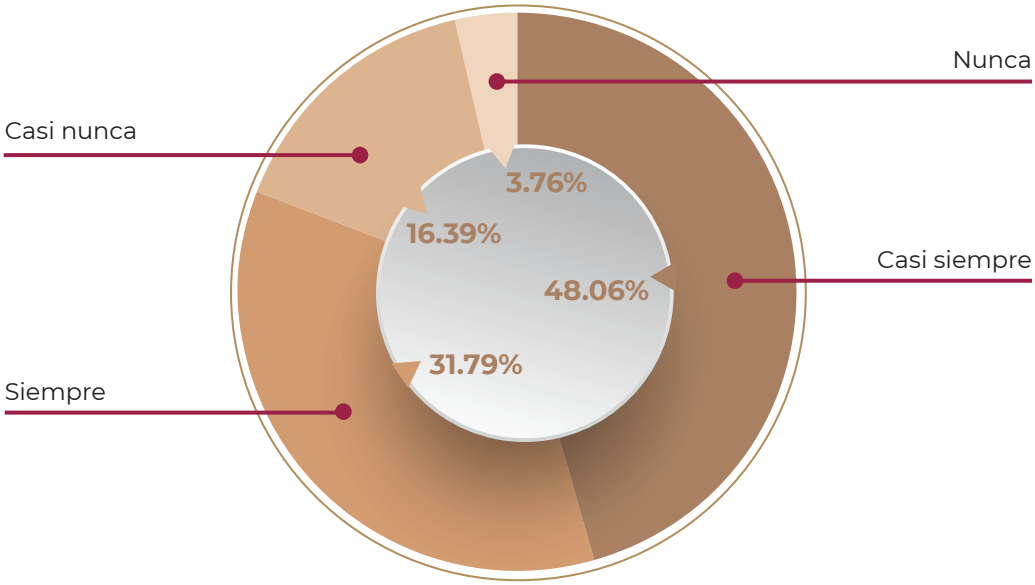


Gráfica 14d. Los proyectos integran Contenidos de uno o más Campos formativos

Al cuestionar sobre los proyectos en la planeación didáctica para integrar los contenidos de uno o más Campos formativos, el 49.82 % de las y los docentes considera que esto sucede "siempre", mientras que el 44.80 % "casi siempre", el 4.75 % "casi nunca" y solo el 0.63 % "nunca".

14e. Los proyectos los crean las y los docentes con base en los Contenidos y PDA

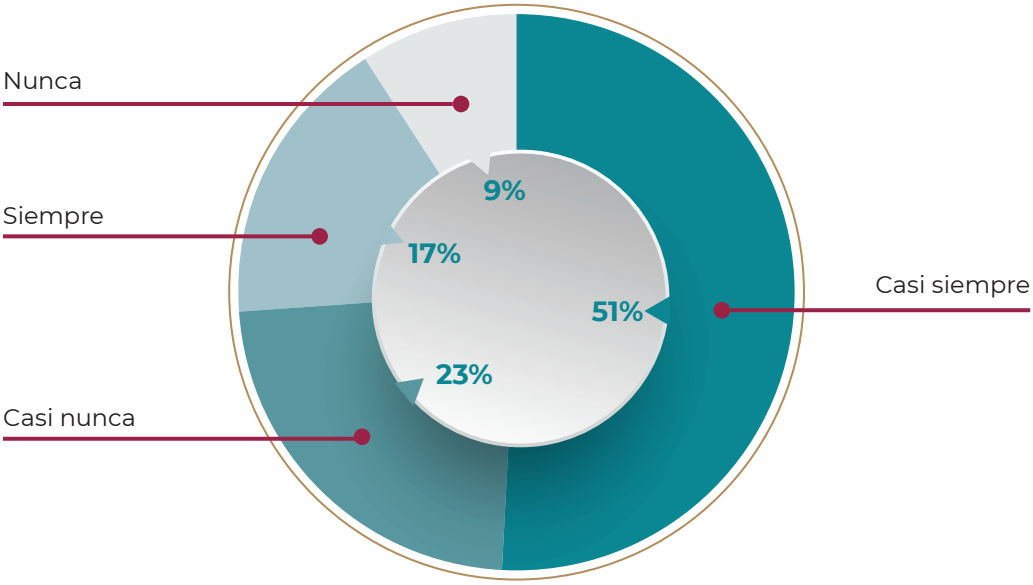
Como parte de la autonomía profesional, maestras y maestros ajustan y desarrollan proyectos en función de una serie de elementos que integran el Programa Analítico, entre ellos, los Contenidos y PDA que contextualizaron, retomaron o incluyeron en el proceso de codiseño.



Gráfica 14e. Los proyectos los crean las y los docentes con base en los Contenidos y PDA

El 48.06 % de las y los docentes indican que los proyectos que formulan en la planeación didáctica son “casi siempre” de creación propia, de acuerdo con los Contenidos y PDA; el 31.79 % responde que “siempre”; el 16.39 % “casi nunca”, y el 3.76 % “nunca”.

14 f. Los proyectos son lo único que se utiliza para tratar los Contenidos y PDA



Gráfica 14f. Los proyectos son lo único que se utiliza para tratar los Contenidos y PDA

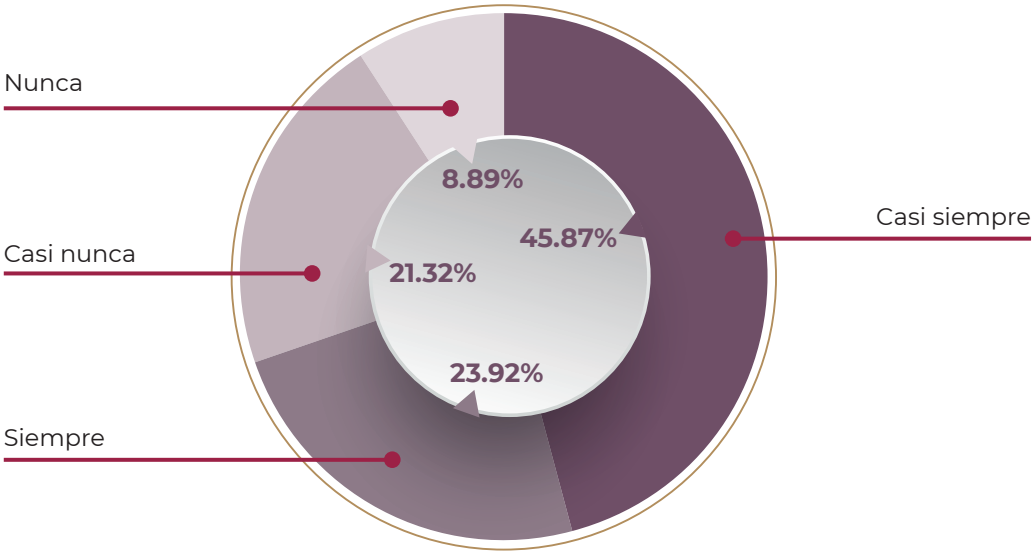
En el modelo educativo vigente, se presentan los proyectos como la estrategia prioritaria para trabajar los Contenidos y PDA. En esta gráfica podemos ver que más de la mitad de las y los docentes así lo identifican.

El 51 % considera que “casi siempre”, el 23 % “casi nunca”, el 17 % “siempre” y el 9 % “nunca”.

14g. Los proyectos se asocian a una sola metodología según el Campo formativo

Las metodologías didácticas que se presentan para el desarrollo de proyectos son: Aprendizaje basado en proyectos comunitarios, Aprendizaje basado en indagación (STEAM como enfoque), Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Aprendizaje Servicio (AS), éstas se retoman de los Libros de Proyectos, son metodologías, que si bien se asocian con un determinado Campo formativo no son exclusivas de éstos.

Sin embargo, no son las únicas alternativas didácticas susceptibles de ser empleadas, pues se reconoce que, desde su experiencia y conocimiento, las y los docentes pueden aportar otras propuestas que les permitan problematizar la realidad para la puesta en marcha de diversas estrategias de solución.

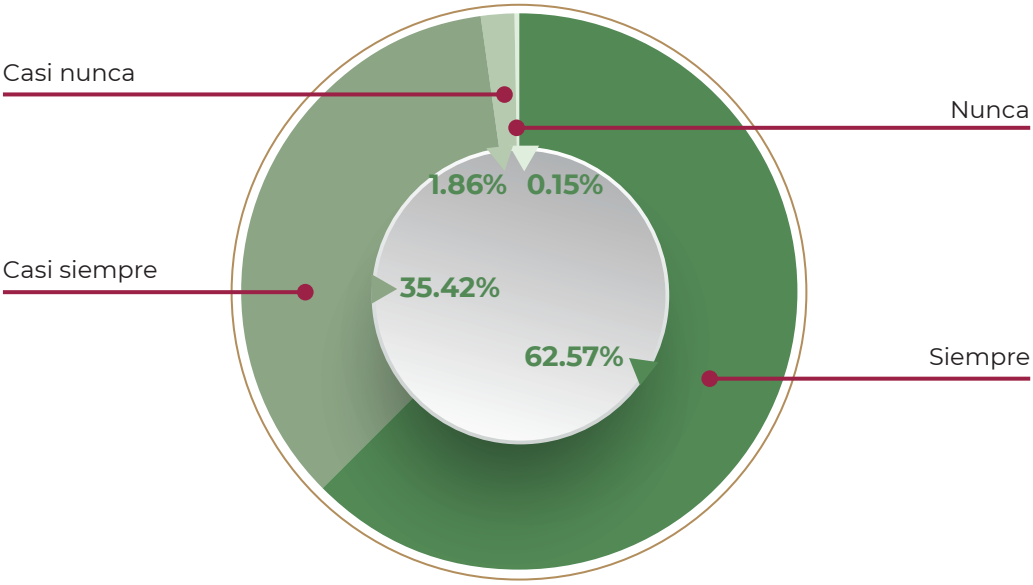


Gráfica 14g. Los proyectos se asocian a una sola metodología según el Campo formativo

A la pregunta de si los proyectos se asocian a una sola metodología según el Campo formativo, el 45.87 % de los participantes responde que “casi siempre”, el 23.92 % “siempre”, el 21.32 % “casi nunca” y el 8.89 % “nunca”.

15a. La función principal de la evaluación formativa es la retroalimentación con estudiantes

La evaluación de los aprendizajes forma parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que se lleva a cabo dentro de la relación pedagógica profesor-estudiante, en el marco de un currículo que integra conocimientos y saberes alrededor de su realidad. Su principal función es retroalimentar el proceso educativo a través del diálogo entre maestras y maestros con NNA, para promover procesos de autorreflexión de ambas partes, que permitan identificar los logros y elementos por trabajar, los obstáculos que se han presentado y, en su caso, trazar acciones de mejoramiento (SEP, 2024a, p. 91).



Gráfica 15a. La función principal de la evaluación formativa es la retroalimentación con estudiantes

El 62 % de las y los encuestados considera que la retroalimentación "siempre" es la función principal de la evaluación formativa, el 35.42 % considera que "casi siempre" y el 1.86 % que "casi nunca".

Con estas respuestas, se infiere que la mayoría de maestras y maestros considera que el diálogo abierto y constructivo entre docentes y estudiantes, es la función principal de la evaluación formativa.

15b. La evaluación formativa es un trabajo permanente de reflexión docente

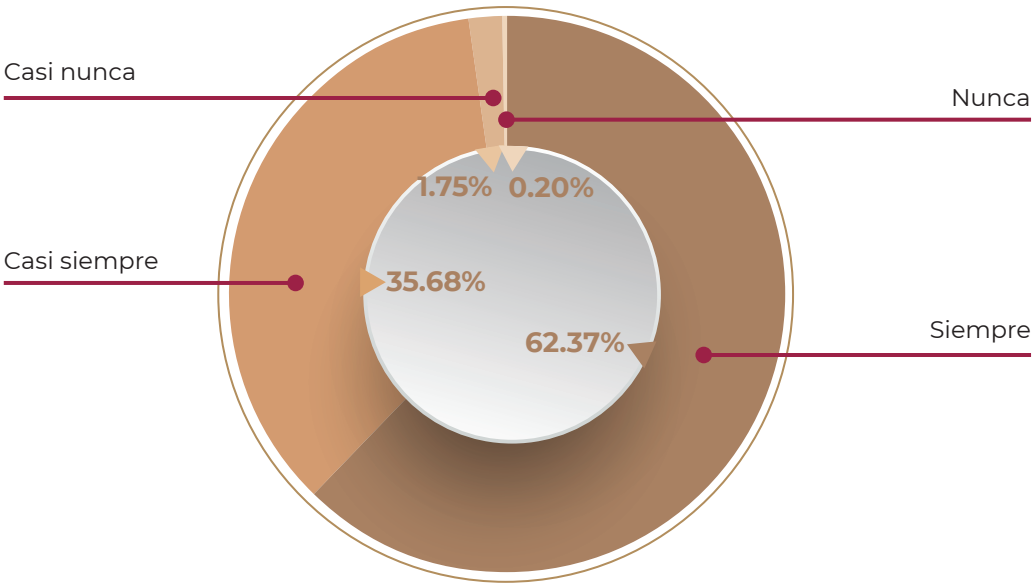
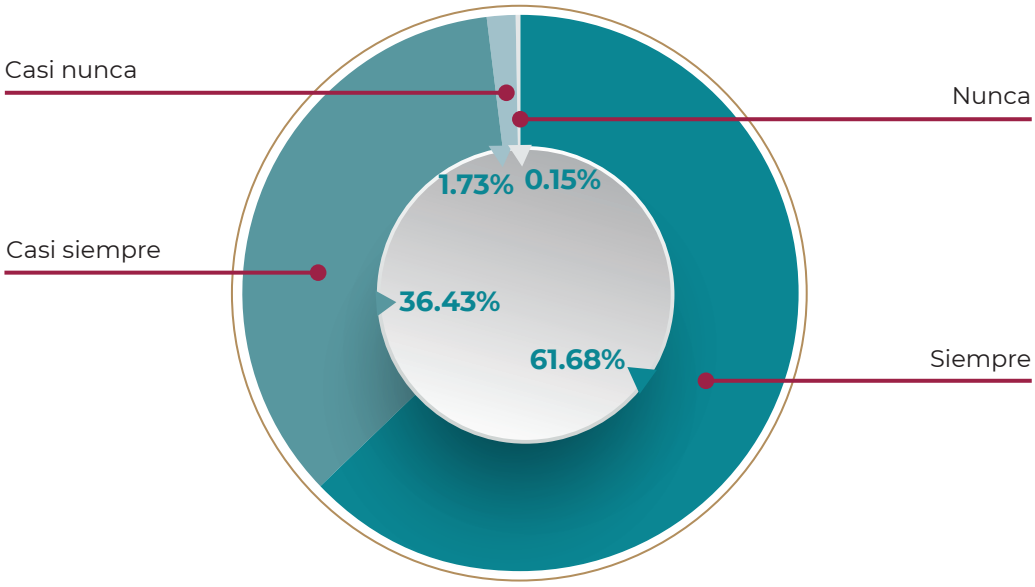


Gráfico 15b. La evaluación formativa es un trabajo permanente de reflexión docente

La mayoría de las y los docentes (62.37 %) afirma que la evaluación formativa "siempre" es un trabajo permanente de reflexión; el 35.68 % que "casi siempre"; y solo 1.75 % que "casi nunca" considera que así sea.

15c. La evaluación formativa implica la observación sistemática del docente en diferentes momentos

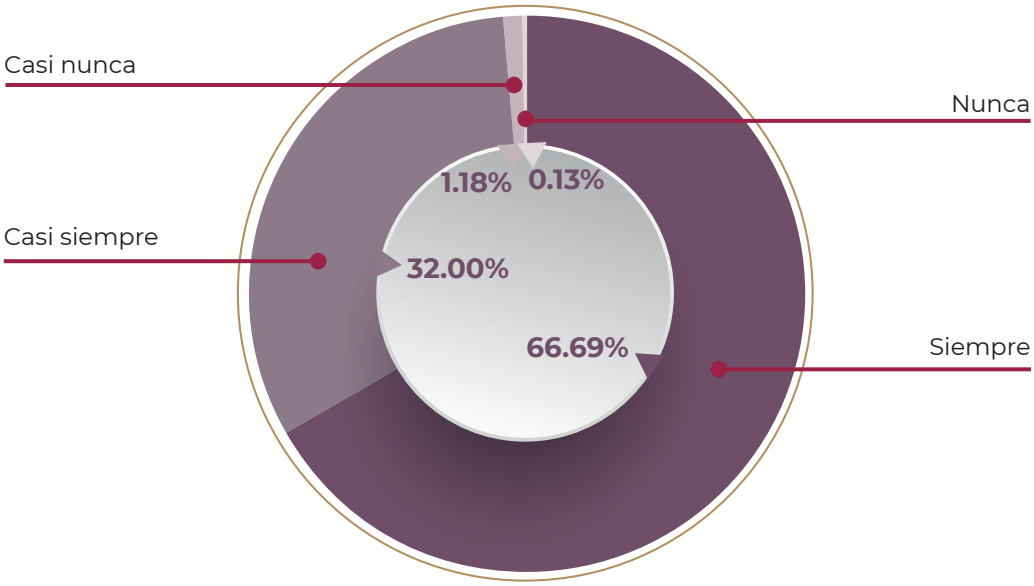


Gráfica 15c. La evaluación formativa implica la observación sistemática del docente en diferentes momentos

Al preguntar a las y los docentes si la evaluación formativa implica su participación en la observación sistemática, personalizada y contextualizada de lo avanzado en el aprendizaje en diferentes momentos, un alto porcentaje responde que "siempre" (61.68 %), un menor porcentaje que "casi siempre" (36.43 %), mientras que muy pocos opinan "casi nunca" y "nunca" (1.73 % y 0.15 %, respectivamente).

15d. La evaluación formativa reconoce los avances y lo que falta por desarrollar en el aprendizaje

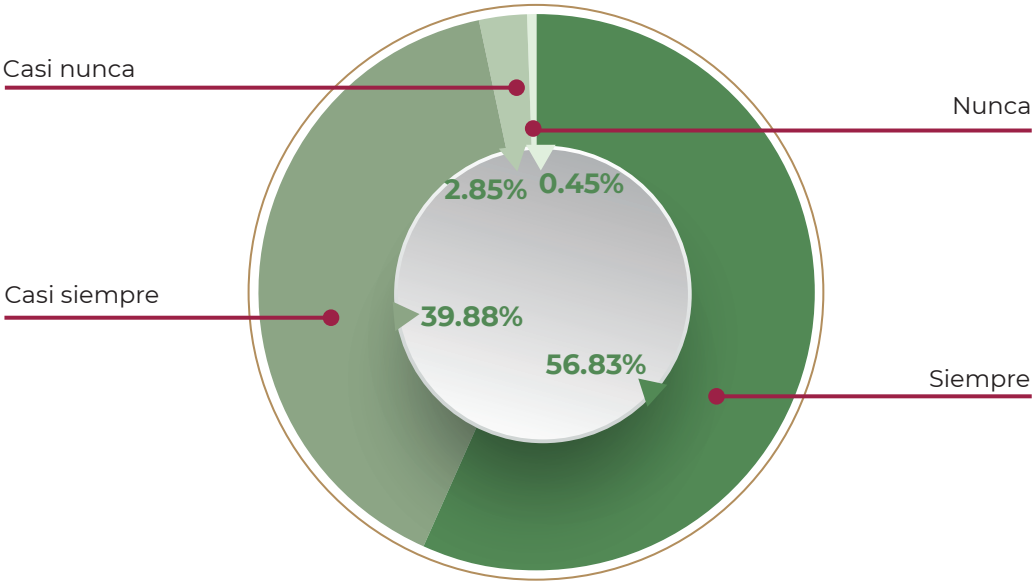
Para las y los docentes, la evaluación formativa es una práctica que les permite identificar y reconocer los avances y logros de sus estudiantes, pero también ofrece los elementos para adaptar la enseñanza y definir estrategias que ayuden en la atención de lo que les falta por aprender.



Gráfica 15d. La evaluación formativa reconoce los avances y lo que falta por desarrollar en el aprendizaje

Cuando se pregunta si en la evaluación formativa se reconocen los avances en el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes y lo que falta por desarrollar, la respuesta con el mayor porcentaje fue “siempre” con el 66.69 %, seguida de “casi siempre” con el 32 %, “casi nunca” con el 1.18 % y “nunca” con solamente el 0.13 %.

15e. La evaluación formativa privilegia el proceso de aprendizaje más que los productos

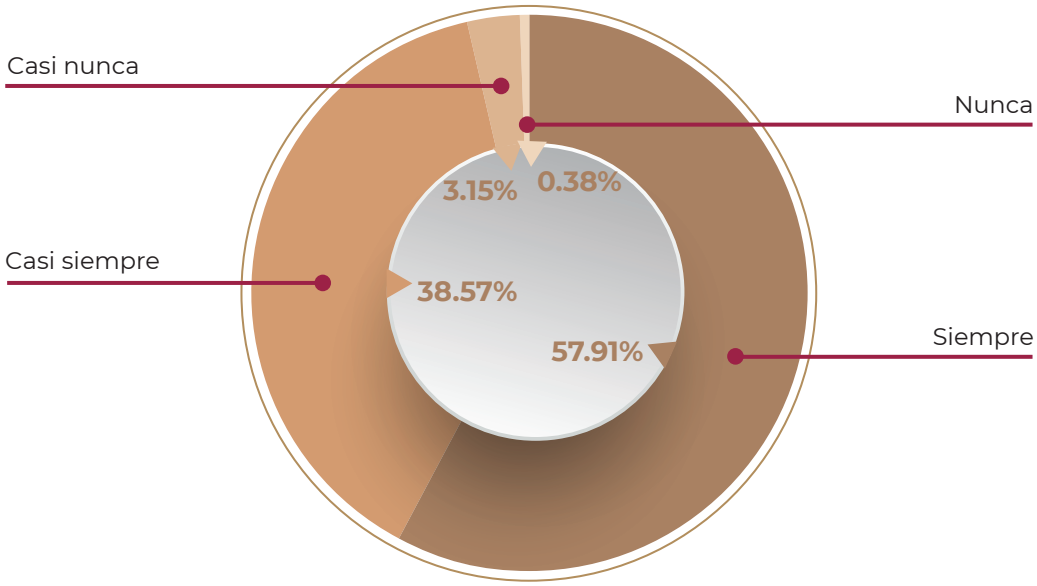


Gráfica 15e. La evaluación formativa privilegia el proceso de aprendizaje más que los productos

La mayoría de las maestras y los maestros (56.83 %) consideran que la evaluación formativa "siempre" privilegia el proceso de aprendizaje más que los productos, mientras que el 39.88 % que "casi siempre" y solo el 2.85 % que "casi nunca".

15f. La evaluación formativa favorece la identificación de errores y el aprendizaje a partir de ellos

La evaluación formativa favorece que tanto maestras y maestros, como NNA, identifiquen los errores en el proceso de aprendizaje, pero al mismo tiempo que los utilicen como elementos que permiten el reconocimiento de áreas de oportunidad y el replanteamiento de actividades de enseñanza.

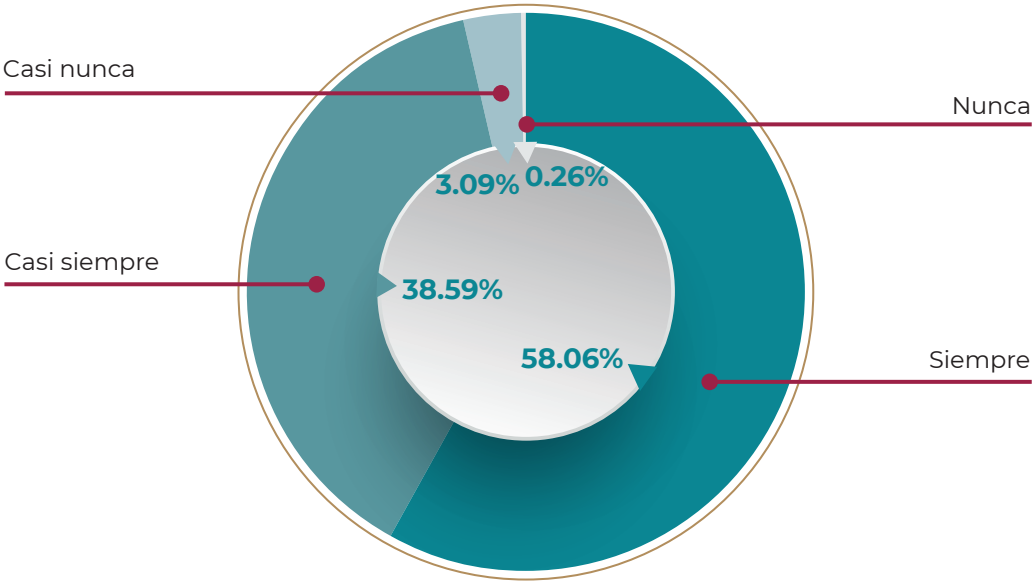


Gráfica 15f. La evaluación formativa favorece la identificación de errores y el aprendizaje a partir de ellos

El 57.91 % de las y los encuestados considera que la evaluación formativa "siempre" favorece la identificación de errores y el aprendizaje a partir de ellos, el 38.57 % considera que "casi siempre", el 3.15 % que "casi nunca" y el 0.38 % que "nunca".

15g. La evaluación formativa fomenta la reflexión individual y colectiva

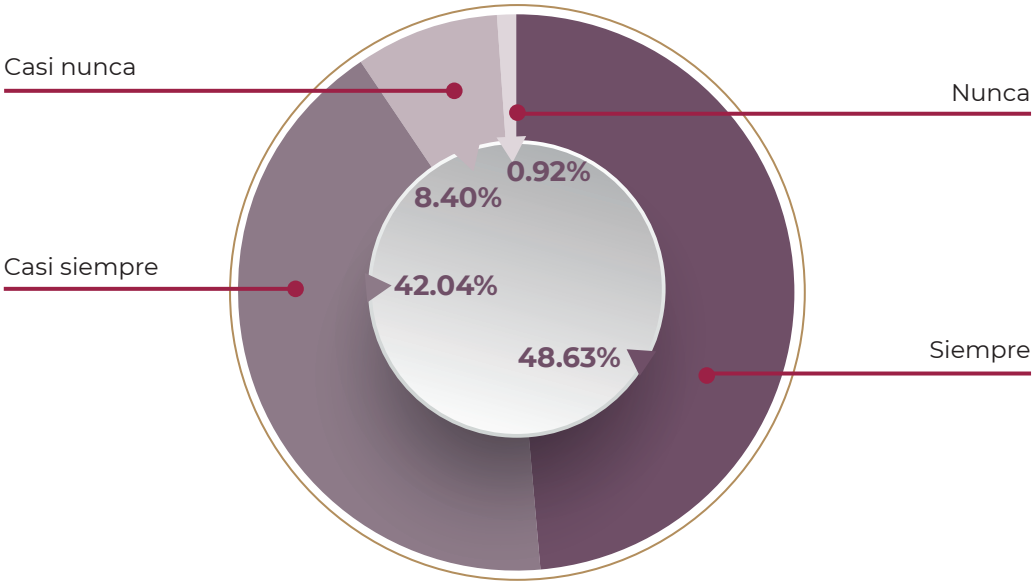
La evaluación formativa es considerada como un elemento que posibilita la reflexión personal y colectiva para reconocer dónde se encuentran las y los estudiantes con respecto a su propio aprendizaje, así como las fortalezas y limitaciones en las que todas y todos pueden aportar ideas para mejorar como colectivo.



Gráfica 15g. La evaluación formativa fomenta la reflexión individual y colectiva

A la pregunta de si la evaluación formativa fomenta la reflexión individual y colectiva, la respuesta con mayor porcentaje es “siempre” con el 58.06 %, seguida de “casi siempre” con el 38.59 %, “casi nunca” con el 3.09 % y “nunca” solamente con el 0.26 %.

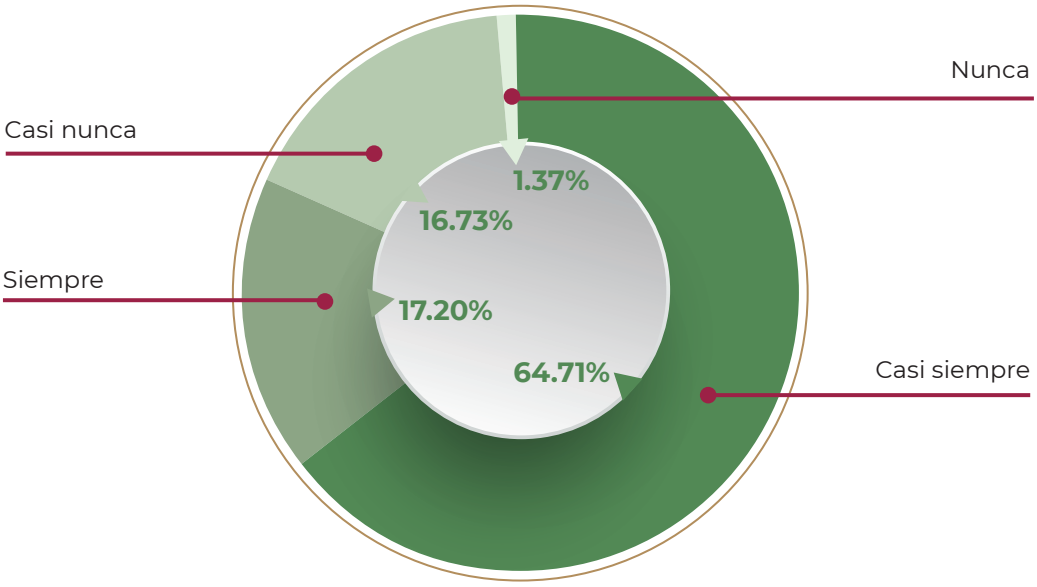
15h. La evaluación formativa involucra a docentes, estudiantes y familias en la coevaluación



Gráfica 15h. La evaluación formativa involucra a docentes, estudiantes y familias en la coevaluación

Ante la pregunta de si la evaluación formativa involucra a docentes, estudiantes y familias en la coevaluación, un alto porcentaje (48.63 %) responde “siempre”, seguido de un 42.04 % que responde “casi siempre”, mientras que los porcentajes para los que opinan que “casi nunca” y “nunca” son los más bajos (8.40 % y 0.92 %, respectivamente).

16a. En el desarrollo y aplicación de mi planeación didáctica, el tiempo estimado para las actividades ha sido suficiente



Gráfica 16a. En el desarrollo y aplicación de mi planeación didáctica, el tiempo estimado para las actividades ha sido suficiente

La planeación didáctica es un espacio que organiza la enseñanza, en ella se plasman la experiencia, las emociones, las intenciones y necesidades tanto de maestras y maestros como de sus estudiantes, para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de la selección de los Contenidos que integran el Programa de estudio.

Implica la puesta en marcha de metodologías y estrategias; la búsqueda de oportunidades para atender las diferentes formas de aprender y favorecer que todas y todos sus estudiantes participen en las actividades planeadas, así como la consideración de momentos para la evaluación de los aprendizajes y de retroalimentación para reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y la pertinencia de la planeación.

Al cuestionarles si en el desarrollo y aplicación de su planeación didáctica el tiempo estimado para las actividades ha sido suficiente, el 64.71 % afirmó que “casi siempre”, el 17.20 % considera que “siempre”, el 16.73 % que “casi nunca” y el 1.37 % que “nunca”.

Por lo tanto, las y los docentes consideran que el tiempo estimado para el desarrollo de las actividades ha sido suficiente en relación con lo planeado.

16b. En el desarrollo y aplicación de mi planeación didáctica se han concretado todos los Contenidos y PDA

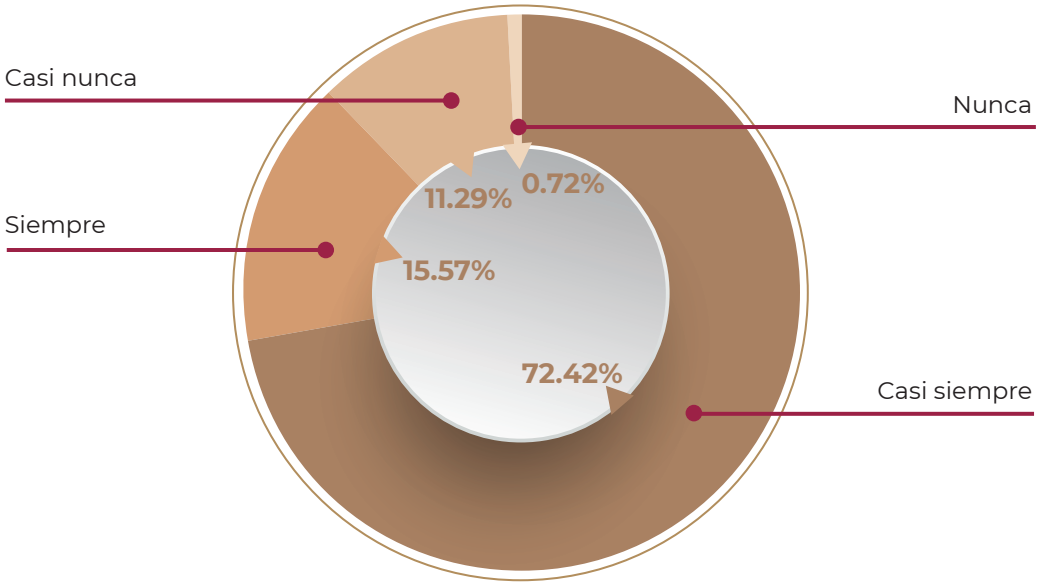
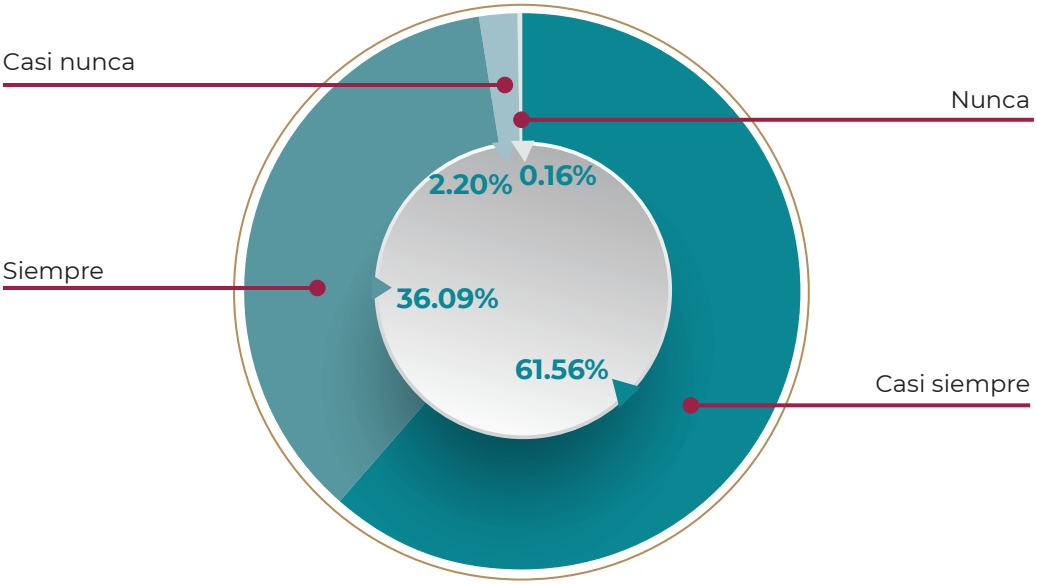


Gráfico 16b. En el desarrollo y aplicación de mi planeación didáctica, se han concretado todos los Contenidos y PDA

A la pregunta de si logran concretar sin problema todos los Contenidos y PDA propuestos en la planeación didáctica, la mayoría (72.42 %) afirma que “casi siempre”, el 15.57 % considera que “siempre”, 11.29 % que “casi nunca” y el 0.72 % que “nunca”.

Estos porcentajes confirman que las y los docentes cuentan con una amplia experiencia y un amplio bagaje de actividades para lograr que los Contenidos y los PDA se concreten en la planeación didáctica.

16c. En el desarrollo y aplicación de mi planeación didáctica, las actividades han sido bien recibidas por NNA



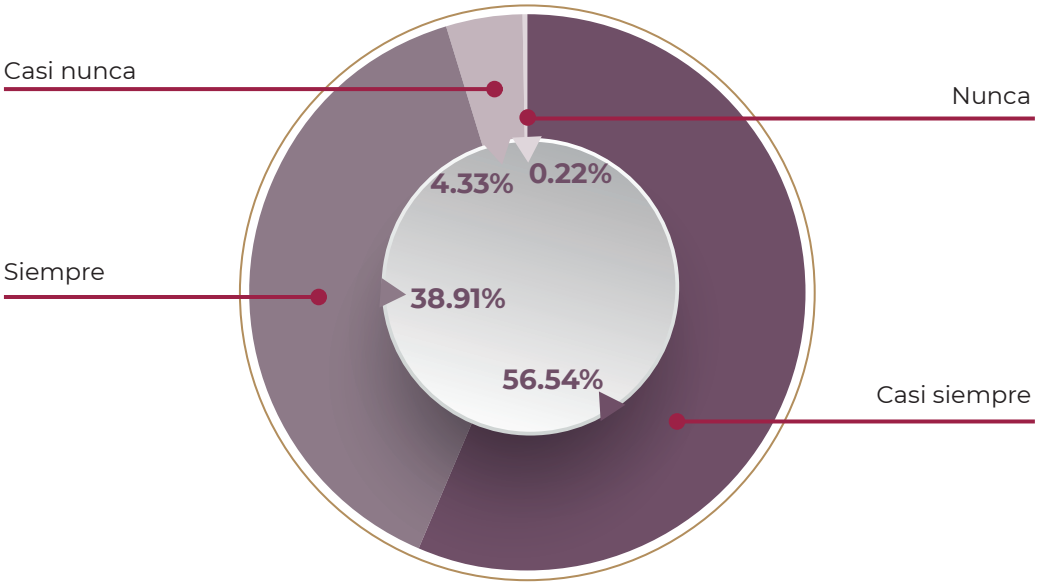
Gráfica 16c. En el desarrollo y aplicación de mi planeación didáctica, las actividades han sido bien recibidas por NNA

El 61.56 % de quienes participaron en el cuestionario considera que, en el desarrollo y aplicación de su planeación didáctica, “casi siempre” las actividades han sido bien recibidas por NNA, el 36.09 % señala que “siempre”, el 2.20 % que “casi nunca” y el 0.16 % que “nunca”.

Las actividades propuestas en la planeación didáctica tienen una buena aceptación en la mayoría de NNA.

16d. En el desarrollo y aplicación de mi planeación didáctica, he brindado retroalimentación de las actividades y evaluaciones

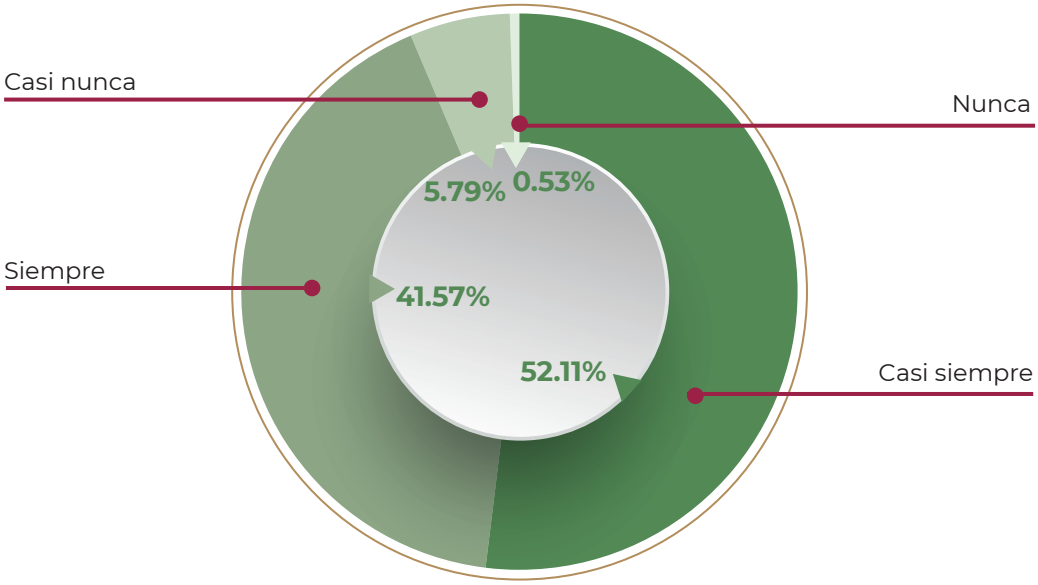
Los procesos de retroalimentación que las y los docentes llevan a cabo con sus estudiantes son oportunidades para identificar las fortalezas y las limitaciones de las acciones propuestas en la planeación didáctica.



Gráfica 16d. En el desarrollo y aplicación de mi planeación didáctica, se brinda retroalimentación de las actividades y evaluaciones

A la pregunta de si las y los docentes han podido brindar retroalimentación a las actividades y a las evaluaciones realizadas con sus alumnas y alumnos, la respuesta con mayor porcentaje es “casi siempre” con el 56.54 %, seguida de “siempre” con el 38.91 %, “casi nunca” con el 4.33 % y “nunca” con solamente el 0.22 %.

16e. La planeación didáctica es de mi creación considerando los Contenidos y PDA



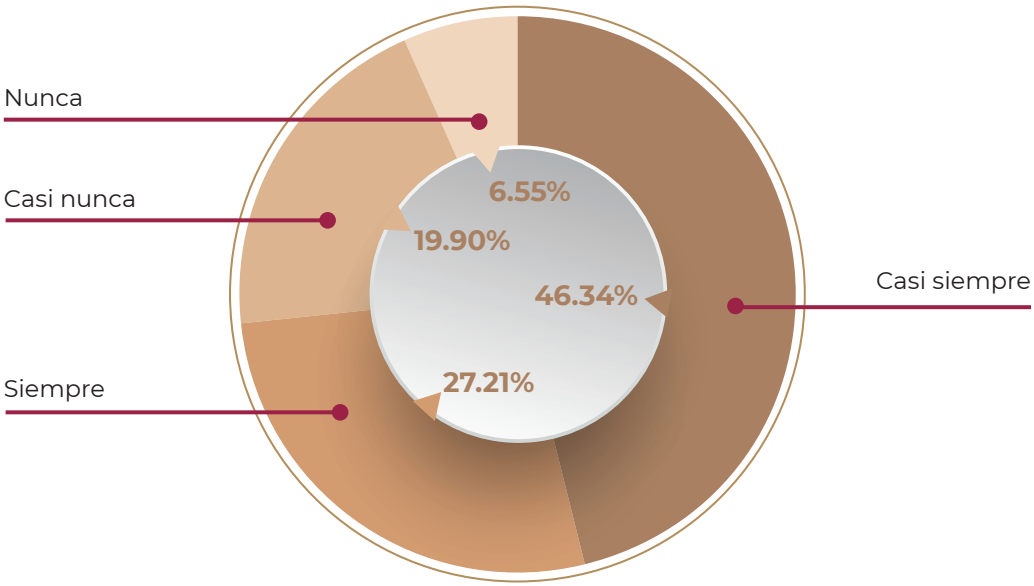
Gráfica 16e. La planeación didáctica es de mi creación considerando los Contenidos y PDA

Un alto porcentaje de las y los docentes responde que “casi siempre” la planeación didáctica es de su creación, considerando los Contenidos y PDA (52.11 %), el 41.57 % señala que “siempre”, mientras que solo el 5.79 % afirma “casi nunca” y el 0.53 % dice que “nunca”.

Con estas respuestas se infiere que la mayoría de las y los docentes reconoce que cuentan con la experiencia y capacidad para elaborar su propio instrumento de planeación para el trabajo en el aula.

16f. En el desarrollo y aplicación de mi planeación didáctica, se ha recibido acompañamiento y asesoría para hacer mejoras

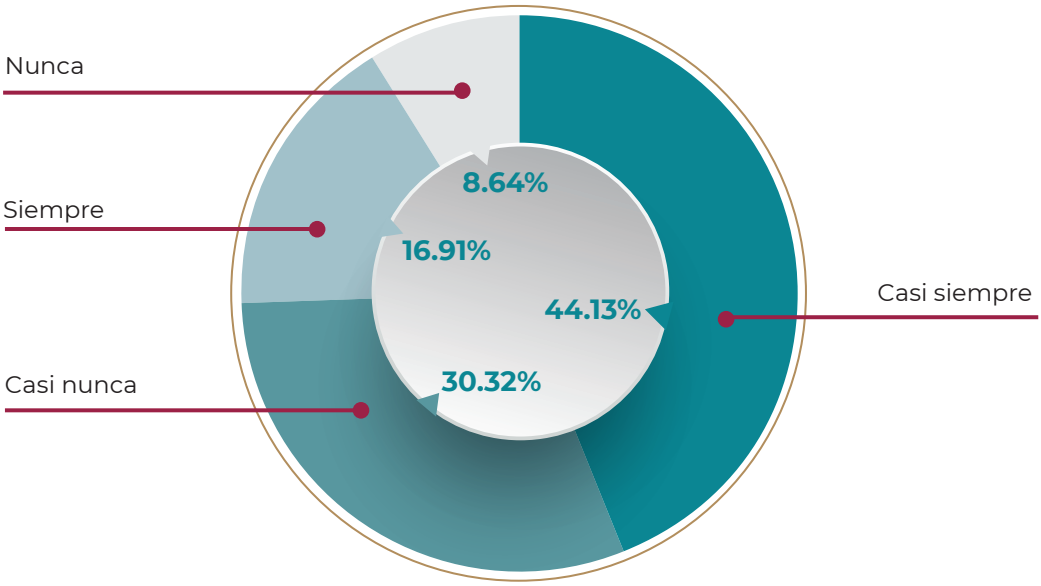
La planeación didáctica es un punto de partida, un organizador del trabajo en el aula cuyo diseño idealmente requiere de ajustes permanentes en función de las necesidades del grupo y de lo que reflejan en sus aprendizajes NNA, para lo cual contar con diversos apoyos y acompañamientos es importante para las y los docentes.



Gráfica 16f. En el desarrollo y aplicación de mi planeación didáctica, se ha recibido acompañamiento y asesoría para hacer mejoras

Al preguntar a maestras y maestros si en el desarrollo y aplicación de su planeación didáctica han recibido acompañamiento y asesoría para hacer mejoras, poco menos de la mitad responde que “casi siempre” (46.34 %); “siempre” (27.21 %); un poco más bajo es el porcentaje de los que consideran que “ casi nunca” (19.90 %) y “nunca” (6.55 %).

16g. En el desarrollo y aplicación de mi planeación didáctica dispongo de tiempo con mis colegas para retroalimentar mi planeación



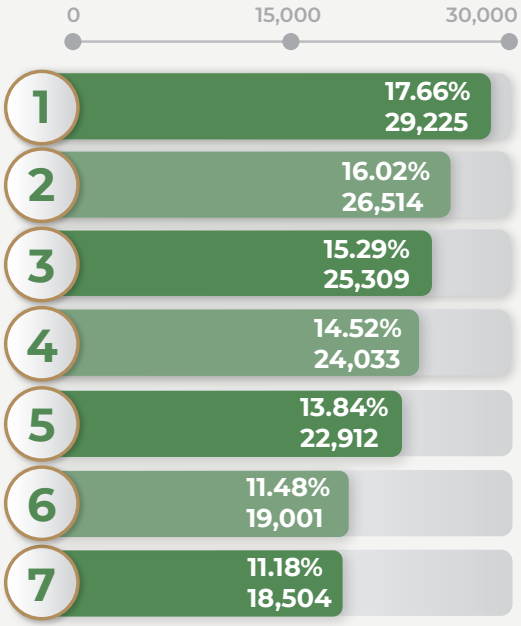
Gráfica 16g. En el desarrollo y aplicación de mi planeación didáctica dispongo de tiempo con mis colegas para retroalimentar mi planeación

En cuanto a si las y los docentes disponen de tiempo suficiente para recibir retroalimentación de sus colegas a su planeación didáctica, la mayoría (44.13 %) afirma que “casi siempre”, el 30.32 % que “casi nunca”, un 16.91 % expresa que “siempre” se da este proceso y el 8.64% que “nunca”.

En este rubro, resalta que casi el 40 % de las y los docentes no dispone de tiempo para recibir retroalimentación de sus colegas.

17. Retos en la planeación didáctica

La planeación didáctica es un proceso continuo que favorece que las y los docentes organicen y tomen decisiones considerando una serie de factores, en función de las características de NNA, del contexto y de su propia experiencia, producto de la formación y la trayectoria profesional. Estos factores les permiten contar con una percepción de la planeación didáctica como un instrumento flexible y dinámico, que constantemente se somete a pruebas y que enfrenta retos para su diseño y puesta en marcha.



1 Realiza los ajustes según las necesidades y características del grupo
2 Comprender el planteamiento curricular vigente
3 Contar con la participación de las familias y la comunidad
4 Implementar la metodología por proyectos
5 Vincular los contyenidos de los Campos formativos
6 Colaborar con el colectivo docente y/o agentes educativos
7 Poner en práctica mi autonomía profesional con el apoyo de directivos y supervisores

Gráfica 17. Retos en la planeación didáctica

El 17.66 % de las y los docentes identifica que “Realizar ajustes según las necesidades y características del grupo” se ubica como el principal reto en el desarrollo de la planeación didáctica. La proporción de esta percepción es apenas mayor que el siguiente reto seleccionado: “Comprender el planteamiento curricular vigente”, con una frecuencia del 16.02 %. El tercer reto identificado es “Contar con la participación de las familias y la comunidad”, con el 15.29 %, seguido por “Implementar la metodología por proyectos”, con el 14.52 %.

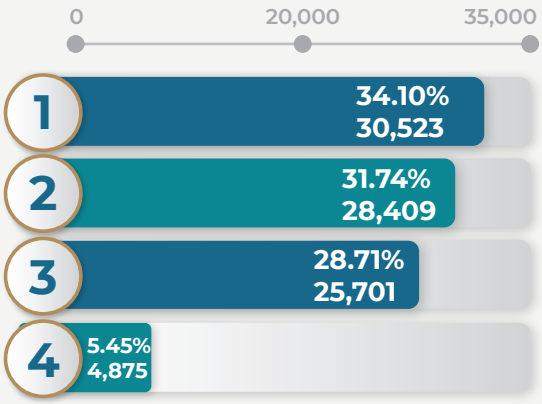
Los tres retos menos considerados en el desarrollo de la planeación didáctica son: “Vincular los Contenidos de los Campos formativos” (13.84 %); “Colaborar con las y los docentes y agentes educativos” (11.48 %), y “Poner en práctica mi autonomía profesional con el apoyo de directivos y supervisores” (11.18 %).

Dada la escasa diferencia en la preferencia por un reto u otro, se puede interpretar que en las y los docentes predomina la idea de que los retos en la planeación didáctica son varios, y en realidad no hay uno que sobresalga especialmente por arriba de los otros; sin embargo, destaca el ajuste a los contenidos para atender las características del grupo como el reto más importante.

18. Principales cambios positivos en los aprendizajes

En el proyecto educativo de la NEM se busca que NNA construyan su conocimiento a través del establecimiento de relaciones entre los Contenidos y PDA con su situación personal y el contexto en el que se desenvuelven, haciendo énfasis en el interés por comprender lo que se aprende en la escuela y promoviendo la necesidad de comprender y compartir lo aprendido con las personas con las que conviven, alejándose del aprendizaje basado en la memorización y la reproducción superficial de los Contenidos.

Para identificar el impacto que la NEM ha tenido en NNA, se pregunta a las maestras y los maestros si han observado cambios positivos en ellas y ellos, relacionados principalmente con lo que aprenden en la escuela.



1 Identifican que lo que aprenden en la escuela les beneficia en su vida diaria

2 Procuran entender o interpretar lo que saben y aprenden

3 Comparten conocimientos con otras personas

4 Aún no se notan los cambios

Gráfica 18. Principales cambios positivos en los aprendizajes

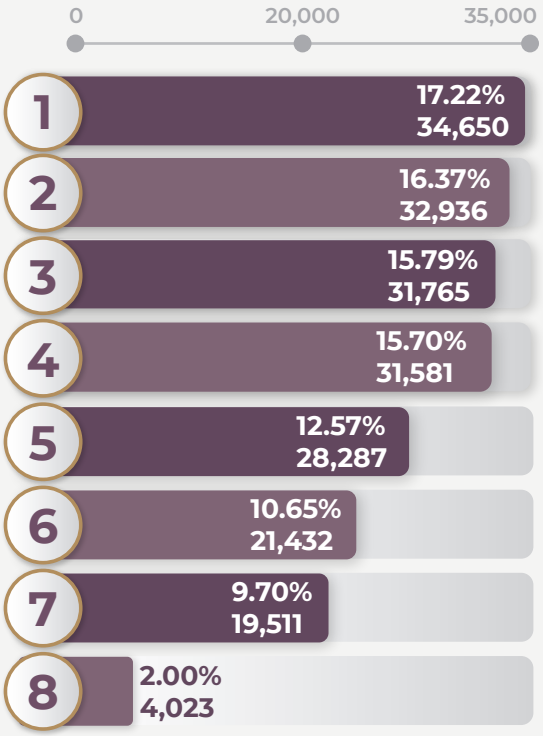
Como resultado de lo anterior, el 34.10 % señala que "Identifican que lo que aprenden en la escuela les beneficia en su vida diaria"; el 31.74 % observa que "Procuran entender o interpretar lo que saben y aprenden"; el 28.71 % dice que "Comparte conocimientos con otras personas", y solo el 5.45 % manifiesta que "Aún no nota cambios".

Un aspecto positivo de las respuestas a esta pregunta es que nos revela que un porcentaje mínimo de docentes *no identifica cambios positivos en los aprendizajes de las y los estudiantes*.

19. Maneras en que el Plan y los Programas 2022 contribuyen al aprendizaje

El Plan y los Programas de estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria tienen un carácter nacional que atienden a la diversidad; por lo tanto, se busca que la organización de los Contenidos, las actividades de aprendizaje y las formas de evaluación sean contextualizados para otorgarles significados que puedan ser vinculados a través del proceso de codiseño.

En el modelo curricular vigente se plantea un currículo integrado y flexible en donde los Contenidos se relacionan con Ejes articuladores y están organizados en Campos formativos en sintonía con los PDA para atender de manera gradual y progresiva a NNA.



1. Favorece la reflexión y el pensamiento crítico, por lo que contribuye a que niñas, niños y adolescentes forjen un criterio y una posición ante la realidad
2. Fomenta la autonomía en el proceso de aprendizaje
3. A partir del trabajo colaborativo niñas, niños y adolescentes comparten sus ideas para enriquecerlas
4. Los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje se relacionan con la realidad sociocultural de niñas, niños y adolescentes
5. Aplican lo que han aprendido para la resolución de situaciones y/o problemas cotidianos
6. Se observa más empatía, responsabilidad, inclusión y respeto al trabajar con sus compañeros
7. Se observa más disposición de niñas, niños y adolescentes a participar en su comunidad
8. Todavía no observo esas contribuciones

Gráfica 19. Maneras en que el Plan y los Programas 2022 contribuyen al aprendizaje

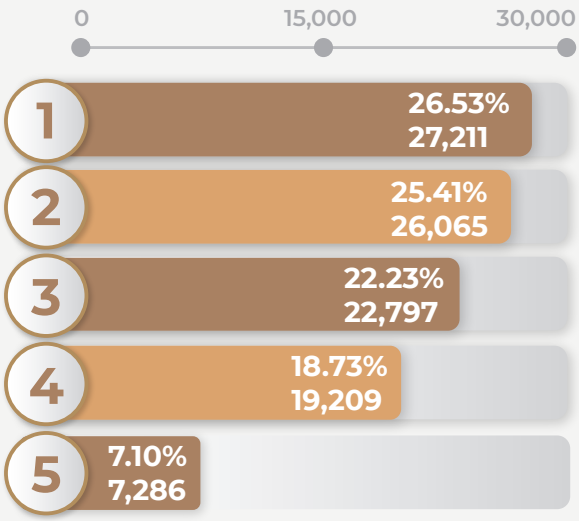
Al preguntar al colectivo docente de qué manera el Plan y los Programas de estudio contribuyen al aprendizaje de NNA, el 17.22 % considera que "Favorecen la reflexión y el pensamiento crítico, por lo que contribuye a que NNA forjen un criterio y una posición ante la realidad"; el 16.39 % reconoce que "Fomentan la autonomía en el proceso de aprendizaje"; el 15.79 % piensa que "A partir del trabajo colaborativo NNA comparten sus ideas para enriquecerlas"; el 15.70 % identifica que "Los Contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje se relacionan con la realidad sociocultural de niñas, niños y adolescentes"; un 12.57 % considera que "Aplican lo que han aprendido para la resolución de situaciones y/o problemas cotidianos"; el 10.65 % "Observa más empatía, responsabilidad, inclusión y respeto al trabajar con sus compañeros"; un 9.70 % manifiesta que "Se observa más disposición de NNA a participar en su comunidad". Se destaca que solo el 2.00 % declara que "Todavía no observa esas contribuciones".

Existen diferentes perspectivas sobre la manera en la que el Plan y los Programas de estudio contribuyen al aprendizaje de NNA y todas estas son consideradas importantes. Asimismo, la mayoría considera que, en el momento de la aplicación del instrumento, sí se podía observar una contribución del modelo educativo vigente al aprendizaje de NNA.

20. Consideraciones sobre el Plan y Programas de estudio 2022

El derecho humano a la educación es el principio fundamental de la política educativa nacional establecido en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Entre otras cosas, establece que NNA puedan desplegar procesos formativos de la educación preescolar, primaria y secundaria en los que desarrollen aprendizajes significativos para su vida y que gocen de buen trato con una vida escolar libre de violencia. Asimismo, implica brindar una educación democrática, crítica y emancipadora que les impulse a aprender a aprender de otras y otros, preocupados por su desarrollo individual y el de su comunidad.



1. El nuevo programa de estudios favorece el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes
2. A partir de los proyectos y otras metodologías activas, niñas, niños y adolescentes tienen mayor interés y disposición para participar
3. Las niñas, niños y adolescentes desarrollan mayor responsabilidad con sus propios procesos de aprendizaje
4. Los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes no dependen de un nuevo programa, sino de las acciones de enseñanza de cada docente
5. Aún no identifico la diferencia entre los aprendizajes que desarrollan niñas, niños y adolescentes, a partir de este planteamiento curricular con respecto a los anteriores

Gráfica 20. Consideraciones sobre el Plan y Programas de Estudio 2022

Al preguntar a las y los docentes sobre diferentes aspectos que engloban su percepción respecto del Plan y los Programas de estudio vigentes, el 26.53 % señala que “El nuevo programa de estudio favorece el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes”; seguido por el 25.41 % que indica que “A partir de los proyectos y otras metodologías activas, NNA tienen mayor interés y disposición para participar”. Otra percepción destacada es que “Las niñas, los niños y las y los adolescentes desarrollan mayor responsabilidad con sus propios procesos de aprendizaje”, con el 22.23 %.

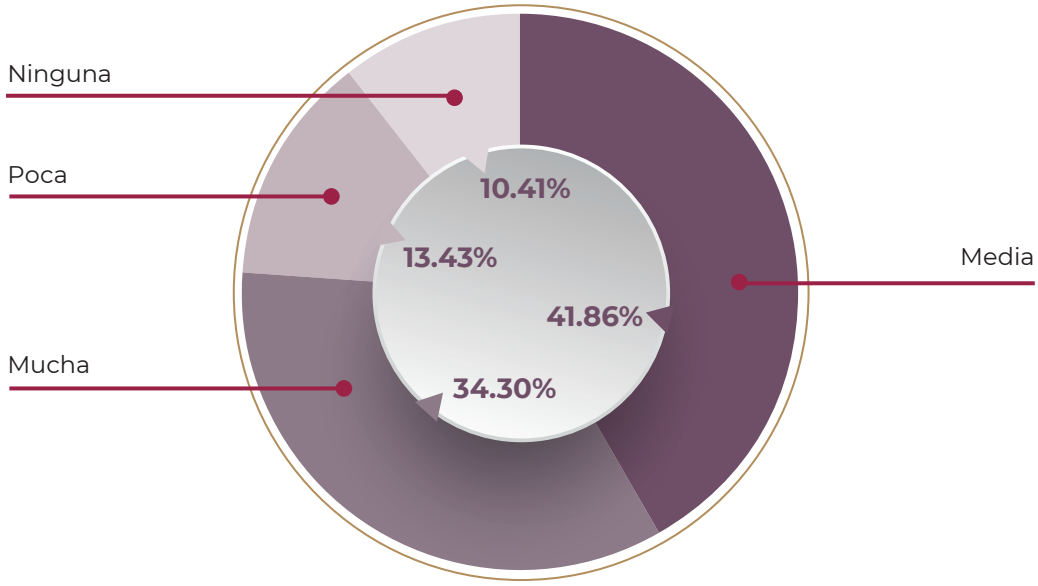
El 18.73 % percibe que “Los aprendizajes de NNA no dependen de un nuevo programa, sino de las acciones de enseñanza de cada docente”, mientras que el 7.10 % que “Aún no identifico la diferencia entre los aprendizajes que desarrollan niñas, niños y adolescentes, a partir de este planteamiento curricular con respecto a los anteriores”:

En este sentido, las y los docentes perciben que el planteamiento curricular vigente reúne un conjunto de consideraciones positivas, entre las que destaca que los Programas de estudio sí favorecen el aprendizaje de NNA. Sin embargo, una cuarta parte de las y los docentes expresa que los aprendizajes de NNA no dependen únicamente del actual planteamiento curricular.



21a. Nivel de utilidad de los proyectos en los LTG

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, los LTG representan el material impreso, destinado a utilizarse en el proceso de formación de NNA dentro de los escenarios aúlicos, escolares y comunitarios, pensados como espacios donde se construye el aprendizaje.-



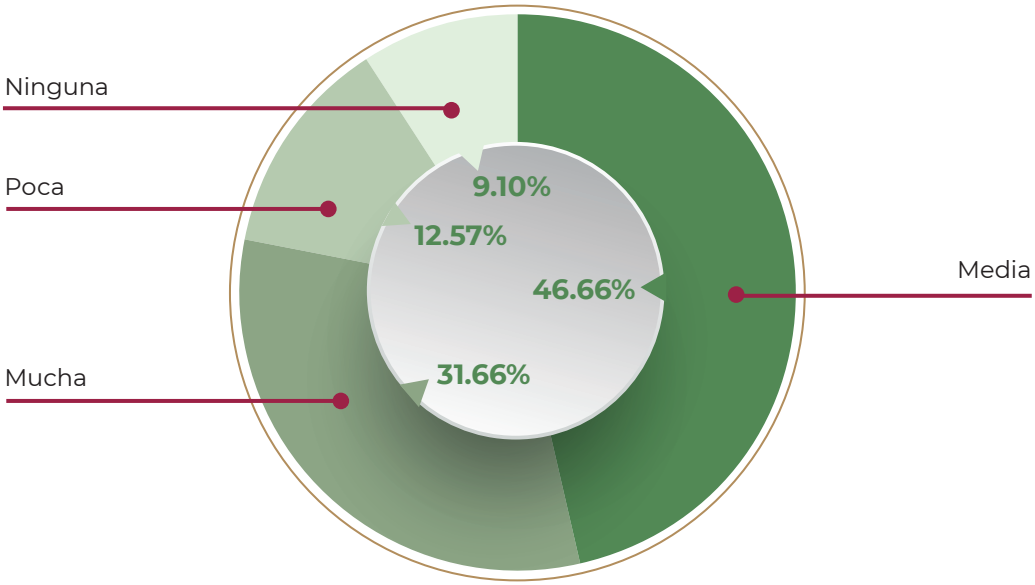
Gráfica 21a. Nivel de utilidad de los proyectos en los LTG

Al preguntar sobre la utilidad de los proyectos en los LTG, el 41.86 % considera que es “media”, el 34.30 % que es “mucha”, el 13.43 % que es “poca” y el 10.41 % que es “ninguna”.

Las y los docentes consideran que las propuestas de proyectos que presentan en los LTG, han sido de utilidad media y mucha; ya que únicamente el 25 % considera que es poca o nula su utilidad.

21b. La integración de Contenidos en los LTG

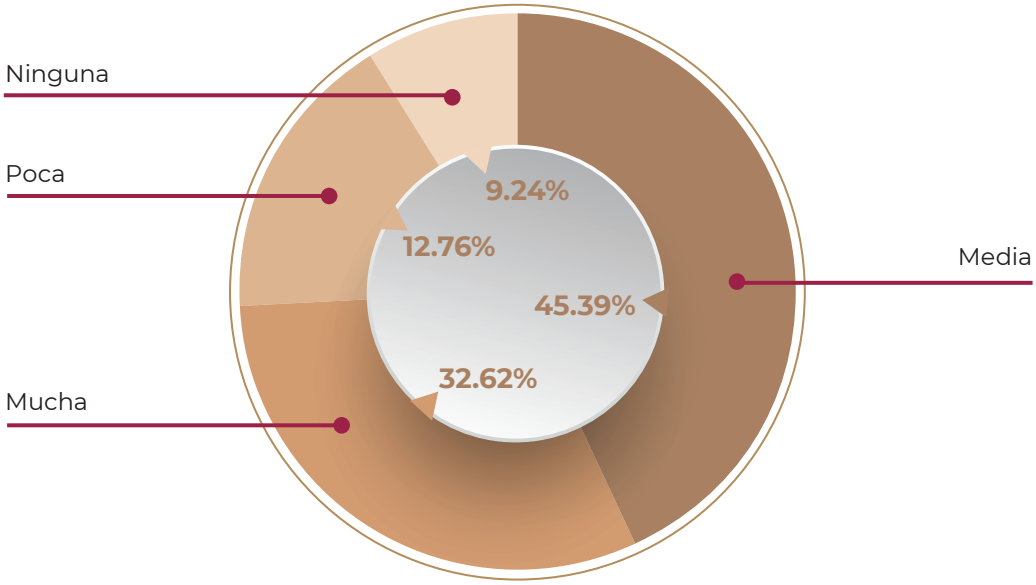
Los proyectos planteados en los LTG buscan la integración entre Contenidos para favorecer un aprendizaje menos fragmentado y más apegado a los diferentes contextos de NNA.



Gráfica 21b. La integración de Contenidos en los LTG

Con respecto a si los LTG han sido de utilidad para la integración de los Contenidos, el 46.66 % opina que han tenido una utilidad “media”, el 31.66 % considera que han sido de “mucha” utilidad, mientras que el 12.57 % expresa que han sido de “poca” utilidad y el 9.10 % señala que “ninguna”.

21c. La manera de vincular los Ejes articuladores con los Contenidos en los LTG

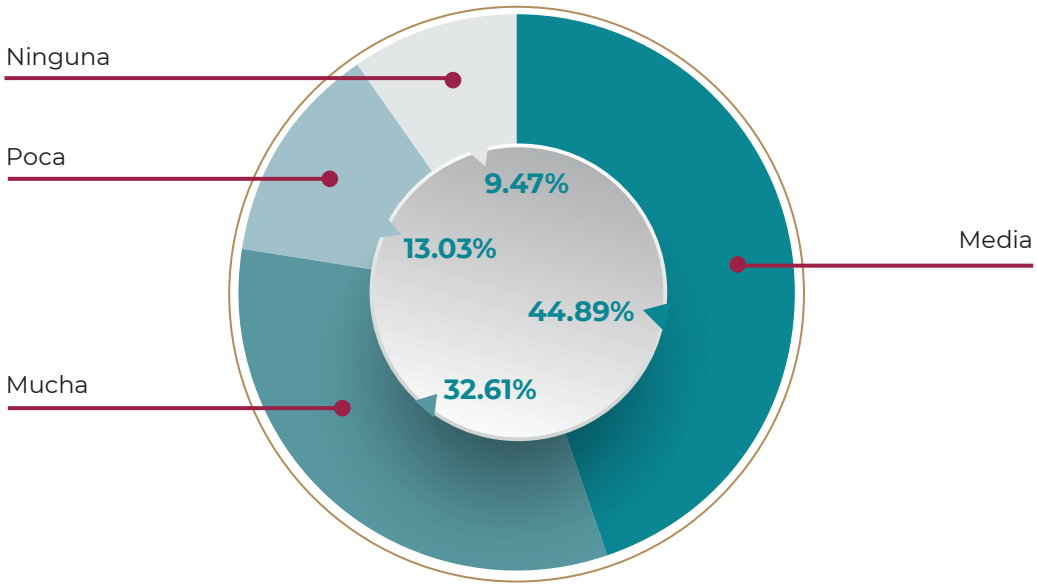


Gráfica 21c. La manera de vincular los Ejes articuladores con los Contenidos en los LTG

Cuando se pregunta si ha sido de utilidad la manera en que LTG vinculan los Ejes articuladores con los Contenidos, el 45.39 % responde que es "media", el 32.62 % considera que es "mucha", el 12.76 % que es "poca" y el 9.24 % "ninguna".

En consecuencia, podemos afirmar que la manera en que se vinculan los Ejes articuladores y los Contenidos con los proyectos que presentan los LTG resulta tener aceptación por las y los docentes, al identificar que más del 75 % considera que son de mucha y media utilidad.

21d. Las actividades que favorecen la retroalimentación en los LTG de proyectos



Gráfica 21d. Las actividades que favorecen la retroalimentación en los LTG de proyectos

Al preguntar sobre la utilidad de las actividades propuestas en los LTG para favorecer la retroalimentación, el 44.89 % considera que tienen una utilidad "media", el 32.61 % "mucha", el 13.03 % "poca" y el 9.47 % "ninguna".

Así, se identifica que las actividades propuestas en los proyectos favorecen la retroalimentación.

22. Libros de Texto Gratuitos utilizados, además de los Libros de proyectos

La familia de LTG incluye, además de los libros de Proyectos, los libros de Nuestros Saberes y Múltiples Lenguajes, Cartografía y un Libro sin recetas, para la maestra y el maestro**.** Todos están diseñados para utilizarse en la creación de experiencias pedagógicas y situar su uso según las necesidades de cada contexto escolar.



Gráfica 22. Libros de Texto Gratuitos utilizados, además de los Libros de Proyectos

Por lo tanto, las y los docentes cuentan con otros LTG para apoyar y complementar sus actividades. En este sentido el 27.40 % señala que ha utilizado “Un libro sin recetas”; el 22.8 % el libro “Múltiples lenguajes”; el 21.73 % “Nuestros saberes. Alumnos, maestros y familias”; el 11.06 % “Nuestros saberes. México, grandeza y diversidad”; el 9.30 % “Cartografía de México y el mundo”, y un 7.65 % “Utiliza otros materiales de la escuela”.


Múltiples
lenguajes:

6. Presentación de resultados cualitativos

6.1 DOCENTES Y DIRECTIVOS

El instrumento cualitativo aplicado a docentes y directivos consistió en 12 preguntas abiertas referentes a los elementos y procesos relacionados con la apropiación del Plan y los Programas de estudio, los cuales integraron, para su análisis y discusión, las siguientes categorías:

1. Lectura de la realidad
2. Contextualización
3. Programa Sintético
4. Programa Analítico
5. Planeación didáctica
6. Aprendizaje de niñas, niños y adolescentes
7. Libros de Texto Gratuitos

Es importante considerar que en los hallazgos identificados en las opiniones de las y los entrevistados, así como en la discusión de los resultados, puede percibirse el uso recursivo de conceptos, momentos, planos, debido a que de manera natural, la construcción del currículo es un proceso continuo, cíclico, flexible, donde, por ejemplo, la lectura de la realidad o la contextualización de contenidos puede referirse en diferentes etapas del proceso involucradas en la apropiación del Plan y los Programas de estudio.

Así, al leer los resultados de este análisis se debe considerar que el conocimiento, desarrollo, aplicación e implementación del Plan y los Programas de estudio son acciones que forman parte de un proceso que va y viene; por ejemplo, cuando se lleva a cabo la lectura de los Contenidos presentados en el Programa Sintético, inminentemente las maestras y los maestros recuperan aspectos relacionados con las problemáticas identificadas en los diagnósticos, así como las prácticas y actividades que visualizan para el trabajo con sus estudiantes.

Exposición de los hallazgos

A continuación, se presenta el resultado del análisis a las respuestas obtenidas del cuestionario aplicado, organizado en las categorías que corresponden a los apartados arriba señalados.

1. Lectura de la realidad

En el análisis de las respuestas proporcionadas por las y los docentes, se recuperan los comentarios acerca del proceso que llevaron a cabo para la lectura de la realidad, así como los retos que ello les representó.

Las y los docentes destacan que la lectura de la realidad fue un proceso multifacético y diferenciado.

Reportan que primero tuvieron que apropiarse de los conceptos relacionados con el proyecto educativo, también señalan la importancia de adaptarse y desprenderse de enfoques anteriores, "(...) para desarrollar la lectura de la realidad fue primeramente reunirnos en colectivo para tratar de entender y comprender qué abarcaba" (Caso 719). Algunas y algunos comentan que sus colectivos al principio no sabían bien qué hacer, pero poco a poco se fueron adentrando en el proceso.

Refieren que fue un trabajo esencialmente colectivo y colaborativo, que se realizó en plenaria como parte del Consejo Técnico Escolar (CTE), también hubo quienes se reunieron en sesiones extraordinarias. Algunas maestras y algunos maestros comentan que su colectivo organizó el trabajo por grados, fases, academias o Campos formativos; o bien, por etapas. Otras y otros también reportan que no todo el colectivo se involucró en este proceso.

Para la integración de la lectura de la realidad, mencionan haber recurrido a los resultados que arrojan instrumentos como: el Programa Escolar de Mejora Continua (PMCE), el Sistema de Alerta Temprana (SisAT) y las evaluaciones diagnósticas organizadas por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). Asimismo, realizaron entrevistas y cuestionarios que aplicaron tanto a estudiantes como a sus familias, y llevaron a cabo pláticas con padres y con alumnas y alumnos. También reportan haber empleado fichas psicopedagógicas y mencionan de la recuperación de información que se tiene en cada escuela en áreas como: Psicología, Enfermería y Trabajo Social.

También, algunas y algunos docentes refieren que recurren a su experiencia y al conocimiento que tienen de la realidad de su escuela y de su contexto.

Con base en el análisis de la información obtenida de los instrumentos arriba señalados, manifiestan haber recuperado los siguientes aspectos:

- Las necesidades, intereses y características académicas; barreras de aprendizaje (BAP) y saberes previos de alumnas y alumnos; así como las emociones y sentimientos que están presentes. "Explorar el grado de conocimiento del alumnado a través de exámenes de diagnóstico y test de estilos de aprendizaje (...)" (Caso 438).

- Conocimiento de la escuela: número de estudiantes, recursos con los que cuenta la escuela: las aulas, su tamaño y las condiciones que presentan. Situaciones y problemas de la comunidad escolar "(...) recuperamos las diversas necesidades de nuestros alumnos, el contexto de los alumnos, los recursos con los que cuenta el aula, escuela, etc (...)" (Caso 118).

- Aspectos y datos de la realidad comunitaria: los problemas y situaciones que son parte de la comunidad en la que se encuentra la escuela, la situación geográfica, los aspectos culturales y su diversidad, el perfil lingüístico y la migración.

> *En esta escuela nosotros nos dividimos en grupos para conocer y recorrer todo lo que es nuestro pueblo, nuestra localidad (...) fuimos recorriendo todo el pueblo reconociendo cuáles son los lugares de interés, y los retos a los que se enfrentan los alumnos, y poder comprender mejor la situación que viven, que por tanto traen a la escuela, como cuando llegan tarde, porque no pasó el transporte o porque la escuela está muy lejos; la falta del agua, quizá eso también incurra en los usos de los sanitarios de la escuela; ver cada una de las problemáticas, (...) tomamos fotografías, tomamos nota de dónde estaban los sitios de interés y los expusimos, para que todos tuviéramos noción de lo que hay en nuestra comunidad* (Caso 576).

- Ambiente familiar de las y los estudiantes, como: oficios que desempeñan las familias, los vecinos, su nivel socioeconómico, información de la vida personal de alumnas y alumnos, así como enfermedades o situaciones específicas que presentan.

> *Muchas veces, no nos dábamos a la tarea de indagar más allá de lo que conocemos de los niños estando dentro de la escuela, en su horario. Teníamos esta parte desfasada, esta parte de las prácticas de familia, las pautas de crianza, los contextos donde interactúan; entonces, sí nos llevó a ampliar nuestra mirada, a conocer más allá de las prácticas cotidianas o lo que hacen cuando están fuera de la escuela* (Caso 892).

Se identificaron algunos casos en los que no se refleja una idea clara de lo que es el proceso de lectura de la realidad y, en otros más, las respuestas se centran en la identificación de problemáticas más que en el proceso que llevaron a cabo para esta lectura y en la problematización de lo que encuentran en su realidad. Por ejemplo:

> *(...) hemos trabajado sobre la acumulación de basura y reciclaje y pedimos apoyo a los papás enfocándonos en la separación de la basura y que los alumnos tengan el conocimiento de lo que es malo y bueno para el ambiente. (Caso 315). Otro comentario que refleja el punto anterior: Se está analizando, es un proceso que se está llevando del nuevo plan de estudio 2022, poniendo en práctica los nuevos materiales: libros de texto, del docente, análisis del plan analítico, plan sintético, el codiseño* (Caso 75).

En algunos respuestas las y los docentes mencionan que ya habían realizado la lectura de la realidad en ciclos escolares anteriores y conocían el contexto socieducativo. "(...) ya habíamos hecho un poco la lectura de cómo están los alumnos, ya en este nuevo ciclo donde ya se empieza con el nuevo plan de la Nueva Escuela Mexicana, pues ya la teníamos..." (Caso 475) Otro comentario que refleja lo mencionado en este punto es: "(...) Recabando de otros ciclos escolares entrevistas, ya conocíamos el contexto de los niños, familias las necesidades de donde viven". (Caso 624). Por lo que se

infiere en varias respuestas, ven este proceso de lectura como algo que no tiene un cambio constante.

Sin embargo, otras maestras y maestros señalan que recuperaron los instrumentos e información de años anteriores sobre el contexto, como punto de partida para complementar la lectura de la realidad en el actual ciclo escolar, lo que ha permitido un mayor aprendizaje y conocimiento del contexto.

> *(...) lo hicimos al inicio del ciclo escolar, primero tuvimos que desaprender porque la mayoría de las escuelas tienen ya muy fijas algunas problemáticas detectadas, pero no quieren darse cuenta de que hay situaciones distintas, como que se enfrascan o se enfocan en lo que ya está detectado y darle una maquilladita* (Caso 468).

Por otro lado, como parte **de los retos** que identificaron a partir de la lectura de la realidad señalan:

- Falta de conocimiento sobre lo que es y lo que implica el proceso para la lectura de la realidad. "Al principio no sabíamos qué hacer (...) entender realmente lo que nos pedían dentro de la lectura de la realidad" (Caso 234).

- Tener el tiempo para dedicarlo a este proceso, "ocupa bastante tiempo hacerlo (...). Implica mucho tiempo recorrer la comunidad, elaborar los instrumentos, aplicarlos y analizarlos (Caso 86).

- Seleccionar y diseñar los instrumentos para la recuperación de la información, así como el manejo y la organización de ésta. "(...) saber qué instrumentos eran los que nos iban a permitir hacer esa lectura de la realidad" (Caso 366).

- Involucrar a las familias en el proceso de lectura de la realidad, contar con su disposición para participar y que la información sea verídica. "(...) algunas familias ocultan su realidad" (Caso 265). También mencionan que a las y los estudiantes les cuesta trabajo tener confianza para contar cosas de sus vidas personales.

En concordancia con los comentarios expresados por las y los docentes con respecto al proceso para realizar la lectura de la realidad, las y los directores indican, de manera más contundente, que fue confuso y complejo de inicio; el cambio de paradigma del nuevo proyecto educativo les implicó modificar los esquemas percibidos en su práctica y rol, así como adentrarse a los nuevos términos que conforman el Plan y los Programas de estudio 2022. "Cambiar de programa siempre ha sido un reto; cambiar los esquemas tradicionalistas ya arraigados no ha sido fácil. Sin embargo, realizar nuestro trabajo con el

programa 2022 y la Nueva Escuela Mexicana nos ha permitido situarnos en la realidad de nuestro contexto" (Caso 194).

Algunas figuras de dirección señalan que en otros ciclos escolares realizaban un diagnóstico, estos comentarios fueron recuperados en las entrevistas a las y los docentes. Las y los directores señalan que ahora este proceso lo llevan a cabo de manera más minuciosa e involucrando los diferentes contextos "Tiempo atrás partíamos de un diagnóstico para conocer el contexto y a partir de éste determinar las necesidades, sin embargo con este nuevo plan de estudios esta lectura de la realidad nos ha llevado a hacerlo de manera más detallada, más minuciosa" (Caso 231).

Mencionan que es indispensable conocer bien este nuevo proyecto para que se dé la apropiación; señalan que esto, a pesar de ser complejo, es positivo, ya que les permitió acercarse con más profundidad al conocimiento de sus alumnas y alumnos, así como de sus contextos, para impulsar el trabajo docente:

> *Antes reuníamos la información y todo quedaba en papel, en documentos o en informes. Hoy estamos aprendiendo a construir nuestra labor a partir de nuestra realidad y la realidad de nuestros alumnos y todo su contexto, con el propósito de hacer o contribuir a un proceso de enseñanza-aprendizaje más real, más objetivo y que conecte al alumnado con su realidad* (Caso 342).

Otro aspecto que expresan las figuras directivas, de manera recurrente, se relaciona con la relevancia del trabajo colectivo en la integración de la lectura de la realidad, a partir del análisis de las observaciones, el diálogo constante y la puesta en común de los diversos conocimientos y experiencias.



> *(...) fue un proceso de análisis e interpretación de información realizado en colectivo en el que el intercambio de opiniones y experiencias marcaron la pauta para la construcción de una visión común de lo que es nuestra comunidad y el contexto en que se ubica* (Caso 3).

Señalan la relevancia del CTE como un espacio para el intercambio y el diálogo entre docentes, en el que se promovió una mayor comunicación entre el colectivo docente y con ello mejoró la dinámica de trabajo.

También apuntan que como parte de sus funciones promueven e impulsan la participación, el respeto, la integración, el análisis, el pensamiento crítico y otros aspectos propios de la actual propuesta educativa. "(...) impulsé un proceso participativo entre el personal docente para desarrollar la lectura integral de nuestra realidad (...) todas aportamos valiosas opiniones y visiones" (Caso 289).

Asimismo, expresan que en la integración de esta lectura de la realidad fue fundamental escuchar las voces de todas y todos los integrantes de las diferentes comunidades: de alumnas y alumnos, de docentes, de familias y de quienes son parte de la comunidad que rodea a la escuela.

Con respecto a los **retos** que identificaron al llevar a cabo la lectura de la realidad, el personal directivo destaca algunos puntos diferentes a los expresados por las y los docentes.

Indican que no todas las maestras y todos maestros se involucraron de la misma manera en este proceso, fue un reto que todo el colectivo docente participara activamente, esto lo señalan especialmente en el caso de las secundarias, "(...) los docentes con pocas horas no aportaron a la construcción de la lectura de la realidad" (Caso 359).

También fue complicado analizar la información recuperada sin alterar los resultados y que éstos se correspondieran, lo más fiel posible, con la realidad. "Tratar de describir factores sociales y económicos puede resultar muy subjetivo" (Caso 118).

Refieren como otro reto que las y los docentes comprendieran que la lectura de la realidad incluye la observación no solo de la escuela y de sus actores, sino también del entorno que la rodea y lo que acontece ahí. También fue complicado generar preguntas adecuadas que les ayudaran a comprender lo que pasa en la comunidad. "Fue muy difícil que las chicas comprendieran el proceso de observar la realidad del contexto, no nos damos cuenta de cosas que ya normalizamos" (Caso 88).

La lectura de la realidad, al ser un proceso de análisis del contexto socioeducativo que permite a las y los docentes, así como a directoras y directores, comprender lo que pasa dentro y fuera de la escuela, también posibilita llevar a cabo un ejercicio de problematización; es decir, una reflexión crítica de lo que sucede en los diferentes contextos. En este sentido, lo que aportan las respuestas recuperadas nos permite inferir que algunas y algunos docentes y personal directivo comprenden que este trabajo implica generar preguntas, establecer un diálogo con los contextos y sus actores, así como analizar la información recuperada, a partir de un proceso de problematización crítica,

que es indispensable como punto de partida para el desarrollo del Programa Analítico y que requiere de un trabajo en colectivo.

Sin embargo, también fue evidente que varias maestras y varios maestros requieren más orientaciones para comprender y llevar a cabo este proceso.

2. Contextualización

Para recuperar los comentarios emitidos sobre esta categoría por las maestras y los maestros, así como del personal directivo, se identificaron los factores que consideraron para llevar a cabo el proceso de contextualización de los contenidos y los retos que enfrentaron.

Para realizar el proceso de contextualización de contenidos, comentan, en general, que recuperan la lectura de la realidad y los diagnósticos que forman parte de ésta "(...) me di a la tarea de seleccionar los contenidos que necesitan mis alumnos, que coincidan con sus necesidades y tengan mayor relevancia para su aprendizaje" (Caso 118).

Mencionan que al inicio fue complicado llevar a cabo un proceso que aún no conocían muy bien. "(...) sí teníamos un poco de confusión, pero al estar dando seguimiento a todas nuestras lecturas que nos marcaba nuestro CTE, ha sido un proceso de mucha alimentación para nuestro trabajo diario" (Caso 96).

Concretamente, los factores que tomaron en cuenta fueron los referentes que identificaron de la lectura de la realidad, como:

- El conocimiento del Plan de estudio vigente, especialmente el Perfil de egreso.
- Las características de la comunidad, como su cultura, valores, lenguas y nivel socioeconómico.
- Lo que sucede en el entorno y los tipos de familias.
- El contexto escolar, tomando en cuenta el perfil de los grupos, las problemáticas, las características e intereses de la comunidad.
- Los intereses de NNA, sus gustos, necesidades y características personales, así como su situación académica.

Respecto del conocimiento del proyecto educativo, tomaron en cuenta lo que establece el Plan de estudio vigente, mencionan que al ser un nuevo proyecto tuvieron que apropiarse de términos, métodos y formas diferentes de comprender a la educación. Comentan que no estaban acostumbrados a diseñar el Programa Analítico y a considerar todos los factores que el codiseño implica.

Refieren tomar en cuenta la realidad y el contexto donde se desenvuelven sus estudiantes, las características propias de la comunidad, dónde viven, cuál es su nivel socioeconómico, la ubicación geográfica y los lugares cercanos a los que acuden las y los estudiantes. "Para contextualizar los contenidos de los programas de estudio se debe considerar la realidad social, (...) los intereses de la comunidad" (Caso 139).

De la lectura de la realidad, recuperan algunas problemáticas que fueron referente para la contextualización. “De manera local, consideramos las situaciones como el alcoholismo, las drogas, pandillas, la necesidad de espacios para realizar actividades deportivas, también son un referente para nosotros” (Caso 433).

Asimismo, comentan que, aunque anteriormente realizaban diagnósticos, éstos no siempre eran tomados en cuenta como parte de la práctica docente, actualmente, para el proceso de contextualización es indispensable recuperar esos diagnósticos y las problemáticas que de ellos se desprenden, ya que son factores influyentes en el aprendizaje de NNA.

> *El contexto social, muchas veces es dejado afuera, (...), el tener presente que los niños no son un individuo por sí solo, sino que pertenecen a un entorno cultural, social, étnico, familiar, educativo. Cada uno de ellos es diferente y eso nos ha llevado a tener una mirada más amplia de lo que debemos tomar en cuenta para atender y aterrizar los contenidos justo a las características de los niños de nuestra comunidad* (Caso 891).

Señalan que también es necesario considerar las realidades de las familias de sus estudiantes. Sobre el entorno familiar comentan que tomaron en cuenta los tipos de familias de las que son parte las alumnas y los alumnos, el trabajo que realizan, los estilos de crianza y la forma de vida que llevan “En nuestro caso se tomó en cuenta el área donde se desenvuelven los niños, el entorno familiar y su situación económica” (Caso 167); así como los problemas que viven en sus senos familiares “(...) sí hay problemáticas muy fuertes como adicciones, agresiones entre familiares” (Caso 735).

Las y los docentes refieren que para la contextualización de contenidos también recuperaron el diagnóstico escolar, tomando en cuenta el perfil de los grupos, así como problemáticas, características e intereses de la comunidad. Mencionan que es necesario reconocer las particularidades de los grupos que integran la escuela para identificar las diferentes necesidades que repercuten en este proceso.

> *(...) la situación real de la escuela como infraestructura, plantilla docente, matrícula del alumnado, áreas de desarrollo de los niños que requieren apoyo, características, necesidades e intereses de los alumnos que se encuentran en la escuela(...) se tiene que trabajar de manera distinta con cada grupo, por ejemplo, el grupo de 3° tenía ciertas necesidades diferentes a los otros grupos; se tuvo que hacer una especie de mapa mental para ver cuáles eran las que globalizan a la escuela, después ahora sí irnos por grados trabajando sobre contenidos prioritarios de cada grado* (Caso 42).

En este sentido, refieren haber considerado los intereses de NNA, sus gustos, necesidades y características personales, así como su situación académica, edades, conocimientos previos, cómo se desenvuelven en el

aula, los estilos, ritmos de aprendizaje y su estado emocional "(...) consideramos áreas de desarrollo de los niños que requieren apoyo, características, necesidades e intereses de los alumnos que se encuentran en la escuela" (Caso 42).

Destacan, reiteradamente, que sus diagnósticos reflejan problemáticas en la habilidad de lectoescritura y en el dominio de operaciones básicas, lo cual toman en cuenta en el trabajo con los Contenidos y PDA de los Programas Sintéticos "Tomamos principalmente en cuenta el nivel de lectoescritura, (...) nos dimos cuenta de que era necesario redirigir nuestra atención hacia la lectoescritura ya que sin ella no podíamos seguir avanzando" (Caso 761). También refieren que es necesario "(...) ubicar los niveles, comparar y revisar los PDA, comparar con las necesidades o problemáticas detectadas, como las matemáticas (...)" (Caso 935).

Otros comentarios recurrentes destacan el bajo nivel académico que presentan las y los estudiantes y el rezago académico que muestran tras la pandemia de SARS-CoV-2, "ya que los alumnos carecen de contenidos elementales, por la pandemia" (Caso 305); a raíz de esta situación, mencionan que NNA "(...) no tienen interés por estudiar" (Caso 576).

En relación con los **retos** que se identifican después de analizar los comentarios de maestras y maestros, se destaca que la contextualización en sí misma es vista como un reto, ya que es un trabajo diferente a lo que se venía realizando en otros proyectos educativos:

> *Es complicado porque tenemos un paradigma de un programa educativo que venía con tanto tiempo y que ya prácticamente lo hacíamos como secuencia, ahora el retomar el contexto de los niños, sus gustos, ver de dónde podíamos partir para poder establecer los contenidos creo que fue lo más complejo al momento de hacer la contextualización* (Caso 598).

Indican que les ha costado trabajo que ahora pueden decidir cómo enseñar, hacer valer su autonomía profesional y dejar atrás prácticas directivas y verticales de trabajo, en donde los programas de estudio eran inamovibles.

> *(...) es un reto porque cambió, dio un giro la forma de planear, de trabajar, porque estábamos acostumbrados a llevar un orden o una regla, y ahora que tengo mi autonomía, a ver cómo me las ingenio para trabajar, o en colectivo platicamos qué tan difícil ha sido para nosotros tomar este nuevo reto, esta autonomía que nos están dando* (Caso 735).

La información no oficial que se difundió los confundió, por lo que fue un reto apropiarse del proyecto educativo, de los nuevos términos, así como de los cambios en las versiones de los Programas Sintéticos. "Apropiarnos de los nuevos términos, la desinformación y desconocimiento del Programa 2022. Considero que el cambio de versiones fue muy confuso y me llevó a no tener claridad..." (Caso 267).

Por otro lado, expresan que al principio había un desconcierto sobre qué implicaba y cómo debía realizarse la contextualización y cuál era la diferencia con el codiseño, así como cuáles eran esos contenidos que debían contextualizarse. "(...) había confusión respecto a la contextualización y codiseño" (Caso 163).

Relacionado con lo anterior, señalan que les ha hecho falta capacitación y formación docente para comprender mejor cómo trabajar con este nuevo proyecto. "Durante el proceso nos enfrentamos a la falta de capacitación para nosotros como docentes y como escuela y también al hecho de no tener los recursos necesarios como son los libros" (Caso 674).

Otro desafío que señalan fue garantizar que la contextualización considerara las experiencias de las y los estudiantes y lo recuperado en los diagnósticos. "Considerar la diversidad dentro de la comunidad, que puede incluir diferencias culturales, lingüísticas y de habilidades, fue un desafío para garantizar que la contextualización fuera inclusiva y abarcara las diversas experiencias de los estudiantes" (Caso 168).

Al ser un proceso que se realiza en colectivo, refirieron como un reto la toma de decisiones conjunta, ya que se ponían en juego diferentes visiones. "Los retos que se presentaron para la contextualización fue la unificación de criterios y tomar decisiones de manera conjunta" (Caso 390).

También señalan que el tiempo para este trabajo no ha sido suficiente, ya que reportan que es necesario tener un dominio de los Programas Sintéticos.

En concordancia con lo expresado por maestras y maestros respecto de los factores que toman en cuenta para la contextualización de los contenidos, las y los directores refieren los mismos factores ya mencionados; es decir, tomaron en cuenta las problemáticas derivadas de la lectura de la realidad, de los contextos áulico, escolar, familiar y comunitario que rodean a las NNA, así como las propias necesidades, intereses, conocimientos y nivel académico que presentan ellas y ellos.

Uno de los aspectos que se identifican en sus comentarios es el de considerar en la contextualización la relación de los Contenidos y PDA, con los Ejes articuladores, los Campos formativos y las metodologías con las que los abordarán; es decir, la Integración Curricular. "Para la contextualización de los contenidos, consideramos los intereses y requerimientos de los estudiantes, (...). Se relacionaron los ejes articuladores, Campos formativos, procesos de aprendizaje y las metodologías apropiadas para desarrollar dichos procesos" (Caso 347).

Hacen énfasis en que la contextualización es un nuevo proceso que requiere de desaprender las prácticas que llevaron a cabo durante años, ya que es muy importante que la enseñanza considere no solo al alumno sino a este y su contexto inmediato "Ha sido un proceso reflexivo que busca vincular pedagógicamente el currículo con las necesidades de nuestro contexto local" (Caso 289).



Comentan que las problemáticas que surgieron de la lectura de la realidad dieron pauta para trabajar con los Contenidos que atendieran tanto al estudio de éstas como a la atención a los rezagos en lectoescritura y operaciones básicas “Ya teniendo las problemáticas, ya entonces pudimos seleccionar contenidos a trabajar, (...) tuvimos que hacer una vinculación y hacer algunos contenidos transversales para que pudieran favorecer tanto procesos de lectoescritura pero también abonar a la situación del contexto” (Caso 347).

Las directoras y los directores entrevistados refieren prácticamente los mismos **retos** que ya se recuperaron de lo expresado por las y los docentes, con excepción de los siguientes desafíos:

Comentan que no fue sencillo considerar las problemáticas del contexto en el trabajo con los Contenidos. “(...) nos enfrentamos con el reto de lo que sí requieren atenderse rezagos en los conocimientos propios de los alumnos relacionados con esa problemática social o contextual” (Caso 347).

Indican que otro reto con el que aún no se enfrentan, pero que visualizan, es el de incorporar nuevos Contenidos que respondan a las necesidades locales. “(...) para mí sigue siendo un reto que en el colectivo seamos capaces de incorporar un contenido que se necesite de acuerdo con la problemática, ahorita no ha sido necesario; sin embargo, creo que va a llegar el momento en el que va a ser necesario” (Caso 55). En relación con esto también comentan que “(...) el reto tiene que ver con la profesionalización de mis docentes, que no hay esta capacitación, para poder crear nuevo contenido, los que vienen ahí no son suficientes” (Caso 384).

El segundo plano para la integración del Programa Analítico es la contextualización de contenidos, el cual que implica: analizar los Programas Sintéticos para que, retomando el resultado del análisis de la lectura de la realidad, se puedan establecer posibles articulaciones entre Contenidos de Campos formativos de grados y Fases, y de éstos con los Ejes articuladores; seleccionar

las situaciones problemáticas del entorno que se tomarán como base para el trabajo didáctico; decidir qué Contenidos requieren adecuarse a las necesidades de las y los estudiantes y del contexto, cuáles Contenidos se necesita incorporar y cuáles se recuperan del Programa Sintético tal cual se presentan.

En este sentido, las y los entrevistados expresan que al realizar el proceso de contextualización de contenidos y de incluir nuevos, toman en cuenta los aspectos mencionados, en concordancia con el referente teórico. También se identifica que es necesario fortalecer el trabajo en este plano, ya que no todas y todos realizan adecuaciones a los Contenidos de los Programas Sintéticos, tampoco incorporan nuevos contenidos, no necesariamente porque no lo requieran sus contextos y planteamientos metodológicos, sino porque es un nuevo proceso que les resulta complejo y, al momento de la entrevista, comenzaban a involucrarse en este ejercicio docente.

3. Programa Sintético

Para el análisis de esta categoría, se tomó en cuenta lo que las figuras directivas y docentes conocen en relación con los elementos distintivos del Programa Sintético, en función de las necesidades de cada una de sus escuelas, así como lo que opinan de éste.

En el caso de las y los docentes, los comentarios y observaciones que hacen se centran en cómo visualizan el trabajo con sus estudiantes, refiriendo que en un primer momento se tornó complejo conocer los principales elementos del Programa Sintético, y que les tomó tiempo de lectura, análisis y proyección en torno a cómo lo abordarían.

Una vez que se fueron familiarizando con sus componentes y ganando confianza, comenzaron a vincular de una manera más clara y sencilla los Contenidos entre Campos formativos.

Un elemento que no es propio del Programa Sintético, pero que las y los docentes indican con frecuencia, es el relacionado con los proyectos, dado que consideraban necesario proyectar el lugar que ocupan en la puesta en marcha de sus Programas Analíticos y no sabían cómo comenzar a incluirlos.

Asimismo, al igual que las figuras de dirección, las maestras y los maestros valoran el nivel de participación que tienen en esta propuesta curricular, así como la autonomía en la toma de decisiones. En un inicio visualizar los Contenidos y pensar en el tiempo que tienen durante el ciclo escolar para desarrollarlos les abrumó: “a mi parecer el Programa Sintético no es difícil de comprender, lo complicado es el momento de conectar todos los contenidos y PDA a problemáticas de la comunidad” (Caso 381); pero también se percibe que conforme lo han ido implementando, la angustia ha ido disminuyendo.

Ahora bien, es importante destacar nuevamente que, a diferencia de las figuras de dirección que refieren los elementos del Programa Sintético de una manera general, las y los docentes los detallan y comentan en relación con sus especificidades; por ejemplo, hablan en particular de cada Campo formativo y no en general de los Campos en plural.

Uno de los rasgos que comentan acerca de los diferentes Campos formativos, es el tratamiento que se les ha dado entre Fases, al considerar los procesos de desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes y cómo la comprensión y desarrollo se explicita a través de éstos.

> *La estructura de los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje, el primero es por que expresan su significado particular en la relación que se establecen entre ellos y el segundo que se ha tomado por grado educativo* (Caso 42).

También hacen énfasis en la importancia de que los programas se centren en el contexto de sus estudiantes y puedan partir de su realidad; es decir, siempre han buscado estrategias que les permita comprender y acercarse a los Contenidos desde situaciones cercanas, pero ahora lo hacen desde que inician a organizar y priorizar los Contenidos con lo que irán trabajando.

Por ejemplo, en el caso del Campo formativo de Lenguajes, destacan cómo involucran experiencias artísticas, tales como la danza, la pintura, el teatro, los títeres, el dibujo, la música, etc., como un elemento motivante para sus estudiantes y que además les permite abordar y desarrollar de una mejor manera los contenidos.

> *(...) un cambio total, se unificaron los Campos formativos, por ejemplo, en el Campo formativo de lenguajes considera otros aspectos no solo la expresión oral y escrita; sino que también considera las artes* (caso 756).

En el caso del campo de Saberes y Pensamiento Científico, reconocen que en otras propuestas curriculares, el pensamiento matemático se trabajaba de manera aislada y ahora encuentran una vinculación con otros Contenidos y con otros PDA.

> *Antes estaba muy separado el pensamiento matemático, etc. y entonces ahorita como que hay una vinculación de todo, que por una parte es muy interesante, pero al principio nosotras queríamos en nuestra mente como ya estaba programada a separarlo y buscar la separación de los PDA. Incluso queríamos separarlos por colores, era como una estructura que ya traíamos así, y ahora con el paso del tiempo trabajamos mejor* (Caso 824).

Otro de los elementos que destacan y tienen presente es el Perfil de egreso, como un componente que guía la toma de decisiones en la contextualización de Contenidos y PDA, teniendo claro que el Programa Analítico debe encaminarse y responder a ese perfil, que se enriquece también con los Ejes articuladores. Ambos constutuyen un referente, expresado de la siguiente manera "(...) hacia donde debemos dirigir nuestra práctica docente para construir los aprendizajes con nuestros pequeños" (Caso 891).

En general, las maestras y los maestros de los tres niveles educativos conocen y se han familiarizado con los principales componentes del Programa Sintético, como los Campos formativos, los Contenidos y los PDA, al considerar que "son los más importantes para iniciar con el desarrollo del aprendizaje y formar junto con los padres una mejor enseñanza en nuestros alumnos" (Caso 225).

Destacan las bondades de la autonomía profesional para poder contextualizar y organizar los Contenidos, a partir de la diversidad de realidades, lo que implica involucrarse de una manera más activa con la comunidad y de manera concreta con las familias.

> *El programa es muy enriquecedor, ya que parte del contexto inmediato del alumno y se involucra más a padres de familia, se puede adaptar a las necesidades y condiciones del contexto* (Caso 429).

Resulta importante exponer su opinión en relación con los Campos formativos, dado que de manera recurrente refieren la integración de las disciplinas y su valor al integrar Contenidos que antes se abordaban de manera aislada, favoreciendo así una mayor relación y comprensión entre los diferentes temas. Además de que ahora pueden dedicar más tiempo al integrar en un proyecto diferentes elementos que antes tenían que desagregar.

> *Me parece significativo que el programa sintético maneja contenidos de manera global y nos da la libertad de que nosotros regionalicemos basándonos en la autonomía que poseemos. Y también el enfoque de trabajo que nos pide que bajemos el contenido a situaciones reales del contexto* (Caso 621).

Sobre este rubro, las figuras de dirección refieren que se trata de un proceso complejo, al reconocer que es la primera vez que enfrentan este tipo de organización para el trabajo con las y los docentes. Asimismo, señalan que si bien existe flexibilidad para el tratamiento de los Contenidos, todavía se les dificulta mirar el modelo educativo desde la interrelación de los Campos formativos.

No obstante lo anterior, también asumen que, como en otras ocasiones, será el ejercicio de la práctica lo que irá dando sentido y fuerza a la apropiación del nuevo Plan de estudio.

> *Cómo se abordan cada uno de los campos y lo que implica en la intervención docente, cómo se abordan esos campos, la parte de incorporar los ejes articuladores creo que también es clave, porque son los que nos define cómo vamos a abordar tanto la problemática junto con los campos, entonces para mí entender eso es lo que nos va a hacer dar el paso a modificar muchas intervenciones, (...)* (Caso 384).

Respecto de los Contenidos, las figuras de dirección consideran que es relevante dejar claro cómo es que se deben abordar, en función del contexto

en el que se trabajen “Los contenidos, por la forma en que nos llevan a involucrarnos con la comunidad (...) deben atender a las características de cada escuela y comunidad” (Caso 123).

En este marco, identifican y nombran indistintamente los elementos que consideran distintivos del Programas Sintético como un punto de partida para llevar a cabo su Programa Analítico. Entre los que mencionan con mayor frecuencia se encuentran los Contenidos y los PDA.

Además, reconocen que es importante considerar otros elementos implicados y que deben tener presentes, como los Ejes articuladores y el papel de la comunidad, comprendida como núcleo de los procesos educativos; la implementación de las metodologías diferenciadas; la autonomía curricular y profesional, para adecuar los programas a su realidad cotidiana; así como la organización de los grados por Fases.

Comprender y organizar estos elementos no ha sido fácil, por lo que algunos buscan similitudes con modelos educativos anteriores, con el fin de identificar qué aspectos tienen la misma intención y poder equipararlos.

> *(...) en los contenidos vienen todos los niveles, los campos formativos, antes eran aprendizajes esperados, ahora procesos de aprendizaje nosotros les decimos PDA. Porque el otro plan nos manejaba aprendizajes esperados, campos de formación, este nuevo plan trae los ejes articuladores (...)* (Caso 112).

Es importante que reflexionen más acerca de cómo se construye el conocimiento en esta nueva propuesta curricular y se apropien de ella. Es decir, no se trata solamente de un cambio en el nombre de los componentes, sino de un cambio de paradigma, que implica pensar y vivir los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva diferente a las anteriores.

> *(...) representa una orientación para la práctica de los maestros, ofrece la oportunidad de articular y vincular el aprendizaje que se pretende desarrollar en los alumnos* (Caso 38).

También hay quienes observan más ventajas en la estructuración del actual proyecto educativo, al considerar que las y los docentes tienen la posibilidad de abordar los Contenidos y los PDA con base en su propia lectura de la realidad, así como en los resultados del ejercicio de codiseño, donde los Ejes articuladores son un punto de encuentro entre la didáctica con el saber de la vida cotidiana de las y los estudiantes, por lo que es necesario diseñar diferentes situaciones de enseñanza que relacionen sus intereses con el Contenido-Eje articulador.

De igual forma, las figuras de dirección de secundaria, consideran otorgar mayor importancia a la incorporación de los Ejes articuladores, en el sentido de que estos permiten proyectar el rumbo a seguir de cada una de las disciplinas escolares.

> *(...) los ejes me han parecido muy importantes, ya que los ejes dan ese rumbo para que pueda trabajarse en cualquier disciplina, eso da mucha flexibilidad para que los maestros puedan entender la importancia de su disciplina en los proyectos que se van a desarrollar, y trabajar más disciplinaria o interdisciplinariamente* (Caso 271).

Las y los directivos indican que entre los Contenidos que modificaron se encuentran aquellos que no se vinculaban con las situaciones que viven sus alumnas y alumnos en el contexto de su comunidad.

Destacan cómo los Contenidos y PDA recuperan la identidad familiar y comunitaria, así como la diversidad de lenguas maternas, favoreciendo la comprensión de los contextos en los que se desenvuelven sus estudiantes.

> *Me gusta el sintético porque recupera nuestras raíces, hacernos más conscientes de las necesidades del niño porque resume, al niño, a la escuela, la comunidad, todo lo que es importante para el alumno. Y que define muchos aspectos del humanismo considerando al niño como parte de un todo, es más organizado, más abierto y nos da la oportunidad de escuchar las necesidades de los alumnos, a diferencia de otros programas* (Caso 146).

Asimismo, resaltan la libertad de elegir y organizar los Contenidos en función de las necesidades de su escuela, así como de los aprendizajes que requieren priorizar, destacando que sí tomaron en cuenta todos los contenidos, pero que es una ventaja la posibilidad de poder adecuarlos al contexto.

Finalmente, refieren que las ideas de colaborar, de ser creativos, de atender aspectos relacionados con la comunicación, entre otros, se consideran fundamentales para garantizar que las y los estudiantes alcancen el Perfil de egreso de la educación básica.

No ha sido fácil compenetrarse en el abordaje del Programa Sintético; sin embargo, se han esforzado en no solo conocer y comprender su lógica de estructuración, sino que, además, cada maestra y cada maestro, han identificado elementos de valor para incorporarlos en el Programa Analítico y en la planeación didáctica, que forman parte del ejercicio de la autonomía profesional, lo que les ha permitido irse apropiando de esta nueva propuesta curricular.

4. Programa Analítico

El análisis de los resultados de esta categoría, aunque por sí misma es muy amplia, se centró en identificar cómo se construyó el Programa Analítico y en los retos o desafíos enfrentados en su desarrollo.

Solo algunas maestras y algunos maestros respondieron al cuestionarles sobre qué aspectos tomaron en cuenta para la construcción del Programa Analítico, destacando los siguientes aspectos.



Identifican la importancia de recuperar la lectura de la realidad, que implica un reconocimiento detallado y participativo de las condiciones socioeducativas locales. Esta comprensión profunda de los contextos permite a maestras y maestros identificar problemáticas específicas que sirven como puntos de partida para la contextualización y el codiseño de los contenidos curriculares.

> *A partir de la lectura de la realidad, trabajamos en la contextualización de los contenidos de los programas sintéticos. Incorporamos contenidos locales que consideramos necesarios para abordar las realidades específicas de nuestra comunidad. Este proceso de codiseño nos permite adaptar los contenidos curriculares a las necesidades reales de nuestros estudiantes* (Caso 168).

Destacan la relevancia del codiseño como aspecto central de la contextualización de contenidos y expresan que este proceso hace posible que el Programa Analítico presente Contenidos que responden a las necesidades del contexto. “Es fundamental el codiseño, porque en el Programa Analítico se presentan los Contenidos, pero ya con los ajustes que fueron necesarios con base en las necesidades del contexto” (Caso 598).

También señalan que la construcción del Programa Analítico presenta varios aspectos relevantes; por un lado, responde a las necesidades inmediatas de las y los estudiantes y, por el otro, enriquece el proceso educativo al hacerlo más relevante y adaptativo. Al respecto, realizaron comentarios como el siguiente: “sucede que analizando lo que nos pide el programa sintético es que ya lean, que ya reflexionen, que argumenten sus respuestas, (...) para que sea posible fue necesario realizar ajustes, en un proceso de codiseño, para ampliar los contenidos para que hicieran posible avanzar con la lectoescritura” (Caso 598).

En este mismo sentido, las y los docentes también comentan que progresivamente incorporan y adaptan Contenidos mediante un proceso continuo de vinculación con otros Campos formativos; para ello, resaltan que la definición de problemáticas es un aspecto que orienta la propuesta curricular que se trabaja en el Programa Analítico. "A partir de la problemática identificada, se busca en el Programa Sintético cuáles contenidos pueden abonar a esa problemática como parte del Programa Analítico" (Caso 735).

Señalan que es necesario analizar qué proyectos se desarrollarán para estudiar las problemáticas identificadas y destacan que no todos los Contenidos pueden tratarse a partir de proyectos, por lo que recurren a otras estrategias didácticas: "También es necesario tomar en cuenta que existen contenidos complejos, muchos de ellos relacionados al álgebra que son difíciles de abordar mediante proyectos" (Caso 381). Con base en las problemáticas, definen cuáles son las estrategias metodológicas con las que es mejor trabajar (Caso 493).

En cuanto al trabajo colaborativo dentro de los CTE y con la comunidad educativa, comentan que es esencial para la contextualización de los Contenidos. Las y los docentes destacan la importancia de involucrar a todos los actores educativos, lo que facilita ajustes constantes y asegura que el Programa Analítico sea una representación auténtica de las necesidades y expectativas comunitarias. "Trabajamos de manera colaborativa, involucrando a la comunidad educativa y buscando retroalimentación constante. Esto permitió ajustar y refinar los contenidos de acuerdo con las necesidades reales y las expectativas de los estudiantes y sus familias" (Caso 168).

Con respecto a los **retos** que señalan maestras y maestros para realizar la construcción del Programa Analítico hay varios, uno de ellos fue comprender la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana, ya que implicó una nueva forma de trabajar, con un nuevo currículo. Indican que, aunque fue complicado al inicio, después de adentrarse en los documentos pudieron avanzar en este punto, con base en el trabajo desarrollado en los CTE.

"Al principio no tiene sentido, (...). Lo más complejo es analizar el documento de los fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana" (Caso 468).

"Lo difícil es apropiarse de nuevos términos" (Caso 264).

"...a medida que estábamos en los CTE, fuimos entendiendo (...) fueron de sustancial importancia las temáticas abordadas en cada CTE (...)" (Caso 234).

"Los aspectos difíciles fue entender el plan 2022 y dar continuidad a él porque no se entendía al principio" (Caso 139).

Sobre este mismo punto, también hay quienes comentan que el cambio de currículo se hizo más complicado porque no contaron con toda la información y los insumos a tiempo,

> *La Información salió desfasada y cambiante. En sí, el reto fue establecer la relación entre los documentos preliminares y lo que salió con el paso del tiempo, hubiera sido fantástico tener la totalidad de la propuesta y de esta manera se tendría una mejor comprensión y un mayor aprovechamiento del tiempo* (Caso 433).

Varios docentes expresaron dificultades iniciales para entender lo que es el Programa Analítico y las diferencias entre éste y el Programa Sintético y con la planeación didáctica, lo cual representó un desafío en la transición hacía un currículo deliberativo, con una perspectiva de integración curricular. Al respecto comentan: "Uno de los retos fue comprender cómo y qué tenía que considerar para elaborar mi programa analítico"(Caso 719); "Primero era comprender de dónde surgiría el programa analítico, porque de repente había una confusión entre programa analítico y programa sintético" (Caso 313), y "Al inicio no sabíamos cómo hacer el programa analítico, porque nos confundíamos con una planeación(...)" (Caso 234).

Si bien en el Plan de estudio 2022 se establece que el codiseño de los Programas de estudio se realiza "(...) para atender el carácter regional, local, contextual y situacional del proceso de enseñanza y aprendizaje como lo establece el artículo 23 de la LGE." (SEP, 2024a, p.1), y que: "El proceso de codiseño considera que el colectivo docente de cada escuela delibere en torno a los contenidos que será necesario integrar a los programas analíticos, de tal forma que ambas acciones: apropiación de contenidos nacionales y codiseño de contenidos locales, reconozcan estructuralmente los procesos de decisión curricular que las maestras y los maestros llevan a cabo" (SEP, 2024a, p. 138), llama la atención que muy pocos hicieran referencia al término "codiseño" al comentar sobre el trabajo y los retos en la construcción del Programa Analítico.

Mencionan que las dificultades que enfrentaron al inicio del ciclo escolar 2023-2024 se fueron resolviendo con el trabajo realizado como colectivo, especialmente en los CTE. "(...) a medida que estábamos en los CTE, fuimos entendiendo" (Caso 234). "Para ello fueron de sustancial importancia las temáticas abordadas en cada CTE" (Caso 438). Esto habla de la importancia de los CTE y de las Orientaciones que se fueron proponiendo para su desarrollo.

Uno de los retos que más destacan haber enfrentado maestras y maestros en relación con la construcción del Programa Analítico fue el de la construcción misma de este programa, a partir de considerar la integración curricular; es decir, el proceso donde se integran los componentes propuestos en el Plan de estudio 2022 –Perfil de egreso, Campos formativos, Ejes articuladores, Contenidos, procesos de desarrollo de aprendizaje–, para promover los aprendizajes y el trabajo escolar acordes y pertinentes con el grupo, donde queda 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 de la comunidad.

En este sentido, hubo comentarios como los siguientes:

"Los aspectos más difíciles de comprender es la parte de su estructura que tiene y cómo se vinculan los elementos como los campos formativos con los ejes articuladores. Estructurar todos los planos como deben de ser y no confundirnos, porque al inicio fue como 'qué voy a hacer'. No se trataba solo de entregar las actividades, sino de desarrollar los planos para llegar a lo didáctico" (Caso 366).

"Integración curricular: Superar el enfoque tradicional de enseñanza por disciplinas y pensar en campos formativos que requieren integración" (Caso 168).

De la misma manera, expresan que realizar el Programa Analítico les demanda un cambio en su trabajo como docentes, así como poner en juego una nueva manera de hacer las cosas, donde ellas y ellos deben comprender cómo atender los diferentes planos (la lectura de la realidad y la contextualización en el codiseño), para la integración de este programa, donde Contenidos y PDA hayan pasado por un proceso de territorialización que haga posible comprender y dar atención a las problemáticas identificadas en la lectura de la realidad.

Plantean como un reto recurrente el proceso de adaptar el currículo a las condiciones locales y específicas, sobre todo en lo que respecta a integrar problemáticas y necesidades comunitarias, además de las que sus alumnas y alumnos presentan, a partir de la lectura de la realidad. Esto implicó una constante lectura y análisis del entorno educativo, para identificar los Contenidos más pertinentes. Los siguientes comentarios dan cuenta de este reto:

"(...) querer contextualizar los contenidos con nuestra realidad o necesidades ha sido complicado" (Caso 91).

"Priorizar y relacionar los contenidos y los procesos de desarrollo de aprendizaje tomando en cuenta los problemas de la comunidad" (Caso 941).

"Sí ha sido un gran trabajo el organizar nuestra realidad con la contextualización de contenidos (...) adaptarlos a las necesidades de los alumnos" (Caso 118).

"El principal reto que considero es entender el plano de contextualización, el querer contextualizar los contenidos con nuestra realidad o necesidades ha sido complicado" (Caso 91).

Otro reto relacionado con lo anterior, un poco más específico, es el trabajo que les ha significado comprender los Contenidos y PDA del Programa Sintético, donde refieren complicaciones en entender cómo vincular los de diferentes Campos formativos al momento de relacionarlos con las problemáticas y con los Ejes articuladores. Comentan que esto les implica conocer bien todos los Contenidos del Programa Sintético, "(...) los relacionados con la unificación de los Campos formativos y la articulación de los Ejes con cada uno de ellos, precisamente porque no es sencillo vincularlos sin conocer todo el programa" (Caso 474).

"Vincular los Contenidos con la problemática detectada en las diferentes disciplinas, ya que en algunas no muy bien se relacionaban" (Caso 616).

Señalan que también hizo falta una formación oportuna sobre cómo realizar los Programas Analíticos, lo cual obstaculizó tanto su desarrollo como la posibilidad de avanzar en este proceso de mejor manera. Así lo refieren:

"Falta de información y capacitación para realizar de buena manera el Programa Analítico con toda la escuela" (Caso 145). "No contar con la capacitación necesaria y oportuna" (Caso 674).

Aunado a lo anterior, también refieren el tiempo como un reto significativo para poder desarrollar el Programa Analítico; destacan que si bien el

CTE está orientado a ello, no es suficiente este espacio para desarrollarlo. Mencionan aspectos como los siguientes: "Los tiempos y las necesidades que la comunidad escolar requiere y darle la debida atención" (Caso 929) y "El tiempo del CTE no es suficiente para realizarlo, porque si bien es cierto que tenemos experiencias por los años en la docencia, la verdad es que no somos expertos en el área de elaborar planes y programas en poco tiempo" (Caso 483).

Reportan que otro reto que estuvo presente se relaciona con el trabajo en colectivo; es decir, lograr un consenso dentro del colectivo docente sobre qué contenidos incluir y cómo abordar las diversas problemáticas de la comunidad escolar requirió una considerable coordinación y gestión de conflictos: "El proceso de diseño requiere colaboración entre los maestros" (Caso 168). "El no poder entenderse con los compañeros" (Caso 218).

En el caso de las escuelas multigrado es aún más complejo, "El reto es el tiempo que se requiere para llevarlo a cabo, en una escuela multigrado con más razón, abarcar más Contenidos por abordar y seleccionar aquellos que más se necesitan" (Caso 186).

También hicieron alusión al reto que implica llevar a la práctica el Programa Analítico. Refieren que no todos en el colectivo escolar están preparados para llevarlo al plano didáctico. Así lo señalan algunas y algunos docentes:

"...no todos están listos para aterrizarlo en el aula, ¿cómo hacerlo? No todos están preparados, se requiere mucho apoyo y orientación para ir del sintético, al analítico y después al plano didáctico" (Caso 433).

"...ya para aplicarlo no muchos tenemos la facilidad o habilidades para llevarlo a cabo, terminamos yéndonos por la tangente pero terminamos trabajando en otra cosa" (Caso 39).

Hubo muy pocas respuestas emitidas por directoras y directores, con respecto a qué tomaron en cuenta en la construcción del Programa Analítico, sólo se destaca que éste fue construido en colectivo, en los CTE y que se consideró como un programa en permanente construcción. Así lo refieren: "El programa analítico se elaboró en reunión de colectivo con apoyo de todos los maestros, desde un inicio se informa que se podía modificar. Se elaboró uno por escuela y por fases y de igual manera se ha ido modificando en el transcurso del ciclo escolar" (Caso 230).

Con respecto a los **retos** que estas figuras directivas mencionan, se encuentran varias coincidencias con lo expresado por las y los docentes. Asimismo, se identifican algunos matices y un par de aspectos diferentes.

En cuanto a lo que implicó una nueva forma de trabajo, comentan que al ser un cambio de paradigma educativo, les demandó una reflexión y conocimiento del nuevo proyecto: "Uno de los aspectos difíciles considero que fue el romper con paradigmas y esquemas que se tenían en el proceso educativo" (Caso 151). "Se requirió un dominio pleno de todos los elementos de la NEM" (Caso 458). Este cambio, comentan, fue estresante para ellas y ellos como autoridad de la escuela.

Las figuras de dirección, a diferencia de las y los docentes, sí hacen mención del codiseño como parte central de la construcción del Programa Analítico, sus comentarios al respecto son presentados como dificultades o retos para llevarlo a cabo, como se lee en las siguientes respuestas: “Lo que se nos ha dificultado es el codiseño” (Caso 207); “no entendía que era el codiseño” (Caso 229); “realizar el codiseño ha sido un proceso de mucho análisis” (Caso 84). Aunque en la mayoría de estos comentarios también reconocen que con el tiempo y el trabajo han podido avanzar en este punto.

Respecto de lo que implica poner en juego los tres planos en la construcción del Programa Analítico señalan, reiteradamente, la complejidad que les significó vincular las problemáticas con los Contenidos y PDA por Campo formativo. Algunos comentarios al respecto son: “fue un reto priorizar los procesos de desarrollo de aprendizaje para planear según las problemáticas” (Caso 87); “La complejidad de los procesos de desarrollo de aprendizaje y cuáles retomar para atender la problemática, porque hay que entender la intención de cada uno” (Caso 69). También refieren la dificultad de definir la secuenciación y gradualidad al organizar los contenidos.

Otro de los retos que señalan, que se entiende más en el marco de su rol como directoras y directores, es el de dar seguimiento, promover la participación de todo el colectivo y realizar los ajustes al Programa Analítico en los CTE. “Trabajar y darle seguimiento en todos los CTE para reflexionar lo que estamos haciendo” (Caso 123); “Cuesta trabajo involucrar a todos los maestros (...) ha costado más trabajo porque son maestros que tienen pocas horas y no se involucran del todo” (Caso 271). “Los retos enfrentados durante la elaboración del programa analítico han sido principalmente el hacer las adecuaciones y las modificaciones necesarias en cada momento de CTE” (Caso 289).

También se refieren al reto de la implementación, especialmente en el transitar del plano analítico al didáctico, desde la perspectiva de esta figura educativa. Estos son algunos comentarios: “(...)porque la teoría la podemos dominar muy fácil, pero al momento ya de ir a la implementación y tomar las metodologías que nos está sugiriendo este nuevo programa(...)” (Caso 145). “Lo que es un reto, es aterrizar la teoría con la práctica, porque se necesita saber cómo se vincula con la planeación didáctica” (Caso 409).

Al igual que las maestras y los maestros también expresan que no cuentan con una formación para resolver el desarrollo del Programa Analítico como parte central del cambio de paradigma educativo; sin embargo, comentan que han buscado resolverlo haciendo cursos por sus propios medios “la Secretaría de Educación nunca nos ha invitado a ninguna capacitación y hemos recurrido a tener que pagar cursos en redes para poder apoyarnos, poder entender estos procesos” (Caso 319). Desde luego que esto habla, además del reto *per se*, de una iniciativa y autonomía para resolver la situación.

La construcción del Programa Analítico en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana refleja un modelo educativo que es dinámico, inclusivo y participativo. Los comentarios expresados por las y los entrevistados dan cuenta de que la mayoría de quienes respondieron sobre este punto, no solo son ejecutores

de un currículum preestablecido, sino que se están convirtiendo en diseñadores activos de un proceso educativo que valora y prioriza las realidades y necesidades locales y regionales.

El compromiso que se visualiza para codiseñar su propio currículo no solo mejora la relevancia de los contenidos educativos, sino que también fomenta una mayor implicación y satisfacción entre las y los docentes y las y los estudiantes, al ver reflejadas las realidades y desafíos de cada escuela.

Aunque presentan varios retos, también mencionan que algunos de éstos se han subsanado con el trabajo colegiado y el esfuerzo del colectivo y otras y otros, mencionan que aún requieren trabajarse más, debido a la escasa formación continua.

El trabajo colaborativo subrayado en las respuestas no solo es un mandato del Plan de estudio, sino una práctica esencial para la construcción del modelo educativo que busca responder de manera efectiva a las demandas de un mundo en constante cambio.

Como parte de la categoría Programa Analítico, se contempla el análisis respecto de los Contenidos que modificaron como parte del proceso de contextualización, aquellos que fue necesario incorporar y los que recuperaron del Programa Sintético tal cual se presentan.

El tema de la contextualización de contenidos posee varias aristas en las respuestas analizadas. Muy pocos docentes y directivos hacen referencia a los Contenidos que modificaron, en general solo indican si modificaron o incorporaron nuevos Contenidos, pero no comentan específicamente cuáles.

Se han podido identificar dos bloques de respuesta en torno a si realizaron o no modificaciones de Contenidos. Un bloque de quienes respondieron que no realizaron modificaciones; y otro bloque de quienes, al parecer, muestran una confusión para entender que las modificaciones a los Contenidos que se presentan en los Programas Sintéticos son parte del proceso de contextualización y del codiseño. En algunos casos de entiende que llevan a cabo este proceso hasta el plano didáctico.



Algunas maestras y algunos maestros señalan que sí realizaron modificaciones a los Contenidos. Esta adaptación incluye la consideración de factores culturales, socioeconómicos y las características individuales de las y los alumnos, en congruencia con lo que estipula el Plan de Estudio respecto de la necesidad de que las y los docentes realicen el codiseño curricular, que les permita incorporar problemáticas, temas y asuntos comunitarios, locales y regionales, a fin de enriquecer la propuesta curricular.

Al respecto, hubo comentarios como los siguientes: "Algunos contenidos no eran apropiados al contexto, lo que ha requerido adaptarlos para hacerlos pertinentes" (Caso 29). "Adecuamos los contenidos referidos a situaciones locales. Se trata de completar el programa" (Caso 402). "Sí hemos modificado algunos de acuerdo a las necesidades de los alumnos y al contexto en el que estamos trabajando" (Caso 475).

Los ajustes realizados a menudo tienen el objetivo de mejorar la pertinencia y efectividad del proceso educativo, construyendo un currículo más relevante y adecuado para sus estudiantes.

Otras maestras y otros maestros mencionan que no hicieron modificaciones a los contenidos, que los dejaron tal cual están en los Programas Sintéticos. "Casi todos los contenidos se quedan igual" (Caso 58).

Algunas y algunos docentes expresaron las razones por las que no realizaron modificaciones a éstos, entre las que se encuentra la falta de conocimiento o preparación para entender el proyecto educativo "no tuvimos una capacitación para la realización del Plan Analítico, no se realizó en nuestra escuela" (Caso 145). "No hemos hecho modificaciones a los contenidos, ya que continuamos familiarizándonos con el nuevo Plan 2022" (Caso 57). "Los Contenidos no se modificaron, tenemos una situación de que fue muy complicado para nosotros entenderlo" (Caso 561).

Estas respuestas reflejan que es necesario que desde las autoridades estatales y federales se insista en la necesidad e importancia de contextualizar los Contenidos para atender el carácter regional, local y situacional de los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada escuela, tal como lo establece la LGE, así como resaltar que este elemento es crucial para construir un currículo deliberativo y particular para cada escuela.

Hubo también respuestas de maestras y maestros que parecen un tanto contradictorias, o bien, donde no se tuvo suficiente claridad respecto de si modificaron o no los Contenidos como parte del codiseño. Por un lado, señalan que no realizaron modificaciones a los Contenidos, pero que sí los adecuaron o ajustaron al contexto. Dado que no hay una explicación suficiente, no se alcanza a apreciar a qué se refieren cuando dicen "no modificamos", "no cambiamos", pero "sí adecuamos", "sí adaptamos". El siguiente es un ejemplo de cómo lo refieren: "Hasta ahorita no los he modificado, sí los adecué a nuestra contextualización, adaptándolos al nivel de aprendizaje de mis alumnos" (Caso 509). "De programa sintético no modificamos ninguno, solo realizamos adecuaciones" (Caso 756).

Otros respondieron que la adecuación se hizo en el plano didáctico. “No modificamos ninguno, pero al trabajar un contenido lo contextualizamos en la planeación de acuerdo con el contexto en el que trabajamos” (Caso 315). Si bien esto es viable, lo cierto es que la contextualización de Contenidos, según lo estipula el Plan de Estudio 2022, es parte de la construcción del Programa Analítico, en el segundo nivel de concreción del currículo.

Como se señaló, la mayoría de las respuestas donde se menciona que sí se modificaron Contenidos, no especifican qué Contenidos modificaron: “Sí se modificaron, pero no recuerdo cuáles” (Caso 39).

De las pocas maestras y pocos maestros que refieren cuáles Contenidos modificaron, expresan que lo hicieron para incorporar aspectos locales o específicos no contemplados inicialmente en el programa, tales como festividades locales, problemáticas comunitarias específicas, o bien adaptaciones a la diversidad lingüística y cultural, de acuerdo con el contexto, ya que la mayoría de las personas llegan de otros estados (Caso 195).

Particularmente, dicen haber modificado Contenidos relacionados con la sexualidad y el cuidado del cuerpo, así como los que tienen que ver con valores de las familias; los adaptan en concordancia con la manera de abordarlos en los espacios familiares: “el modo de dar el tema del apartado reproductor, que sí podíamos decir y qué no (…), respetando la información que el padre de familia da a sus hijos” (Caso 200); “(…) se modificaron todo aquel Contenido que tuviera algo que ver con la sexualidad y cuidados del cuerpo, ya que en ciertos puntos venían apartados que para algunas familias eran un poco fuertes para la edad de los niños” (Caso 225).

También señalan que las modificaciones realizadas se relacionan con el nivel de complejidad de los Contenidos que presentan los Programas Sintéticos. “Se modificaron los que estaban muy elevados al grado y nivel” (Caso 429).

Cuando los docentes hablan de modificación de Contenidos, refieren a un acomodo en el orden de presentarlos. “Fuimos enumerando los Contenidos para llevar un orden, cambiamos algunos que habíamos puesto en el cierre del ciclo escolar y al inicio (…)” (Caso 265). Si bien esto es parte de lo que se requiere atender en el proceso de construcción del Programa Analítico, no es particularmente lo que implica la contextualización de Contenidos.

El análisis indica que las y los docentes, aunque no hayan sido todas y todos, realizaron un esfuerzo significativo para ajustar los contenidos educativos a las realidades específicas de sus estudiantes y sus contextos, pero que es necesario fortalecer las orientaciones, la formación y la invitación para que realicen el proceso de contextualización de contenidos, ya que éste es considerado como un elemento central del codiseño y del cambio curricular que establece la NEM.

Con respecto a la incorporación de nuevos Contenidos, muy pocas maestras y pocos maestros mencionaron haber incluido nuevos, a pesar de que está considerada la posibilidad de incluir Contenidos diferentes a lo que propone el

currículum nacional. Así lo comentan: "(...) algunos que tenían que agregarse porque hay contextos que son muy diversos, los que están ahí no abarcan esa gama de contexto" (Caso 39).

La pregunta sobre los Contenidos que no se agregaron al Programa Analítico no presentó respuestas que permitieran un análisis, ya que las pocas recuperadas no mostraron evidencias. Desde el referente teórico esto es positivo, ya que el Plan de Estudio establece que "El codiseño no elude la observancia obligatoria de los Programas de estudio" (SEP, 2024a, p.6). Ello implica que todos los Contenidos propuestos en los Programas Sintéticos deben recuperarse en el proceso de codiseño del Programa Analítico, ya sea que se incluyan tal cual se presentan, que se modifiquen a partir de su contextualización, o bien que se agreguen nuevos.

Al igual que las y los docentes, las respuestas de las figuras de dirección también se segmentan, hay quienes comentan no haber realizado modificaciones a los Contenidos. "No modificamos, ni incorporamos ningún contenido. Todo se quedó como está en el Programa Sintético" (Caso 325).

Quienes reportan que sí realizaron modificación a los Contenidos afirman que "Una modificación como tal no la hubo, solo tratamos de contextualizar los contenidos al momento de implementarlos en la planeación" (Caso 405).

También se muestran los comentarios donde se aprecia esta aparente contradicción de no haber realizado modificaciones, pero sí algunos ajustes: "Una modificación como tal no la hubo, solo tratamos de contextualizar los contenidos al momento de implementarlos en la planeación" (Caso 405).

Los matices con respecto a lo recuperado por las y los docentes están en que varias directoras y varios directores menciona, de manera más clara, en qué contenidos realizaron modificaciones. Refieren que generalmente ajustan Contenidos de los Campos formativos Lenguajes, Contenidos como comprensión lectora, ortografía, la puntuación, la lectura y la producción de textos; en Saberes y Pensamiento Científico Contenidos básicos de aritmética y ejercicios matemáticos, aludiendo a que son temas que permanentemente deben recuperarse, porque es donde más deficiencias muestran las y los estudiantes:

"De lenguajes hemos modificado. Los demás, son muchos los que dejamos como estaban" (Caso 112). "Principalmente todo lo que tiene que ver con El Pensamiento Crítico, y el lenguaje" (Caso 432).

"...para que los estudiantes puedan desarrollar el aprendizaje, es necesario retomar temas como la suma, la resta, ley de los signos, operaciones con signos, potencias, entre otros" (Caso 402).

Los contenidos de estos dos Campos formativos son también los que se identifican cuando algunas maestras y algunos maestros mencionan que sí han incorporado nuevos contenidos. "Los contenidos que se incorporaron para atender necesidades propias de la escuela fueron: Las operaciones básicas, temas en formación cívica y ética, en español las reglas de acentuación" (Caso 151).

Otra diferencia con respecto a lo expresado por las maestras y los maestros es que señalan que las modificaciones e incluso las incorporaciones

de nuevos contenidos están relacionadas con los proyectos; es decir, a partir de las problemáticas identificadas en la lectura de la realidad eligen los proyectos que realizarán en la escuela y ello define qué contenidos modifican y cuáles incluyen:

> *Depende del proyecto que hemos trabajado, en el primer momento trabajamos un proyecto que tiene que ver con la contaminación, en este proyecto sí modificamos algunos PDA y los contextualizamos de acuerdo al contexto de aquí, de los alumnos, a las características de ellos y a los intereses, (...) hubo un contenido que venía allí sobre la descripción, descripción de lugares, todo eso entonces lo modificamos, en lugar de descripción pues lo adaptamos a la descripción pero de nuestra lengua (...)* (Caso 235).

En los comentarios de directoras y directores también se percibe la necesidad de mejorar y comprender el trabajo que implica el codiseño, como elemento central para la construcción de un currículo pertinente y acorde a cada escuela y sus actores.

Como sucede en la mayoría de los puntos de análisis, en el caso de la contextualización e incorporación de Contenidos para el desarrollo del Programa Analítico, se identifica que hay docentes y figuras de dirección que han avanzado más que otros.

Como ya se ha referido, la contextualización es un aspecto central en el proceso de codiseño que demanda que el colectivo docente de cada escuela delibere en torno a los Contenidos que será necesario integrar a los Programas Analíticos, "(...) para atender el carácter regional, local, contextual y situacional del proceso de enseñanza y aprendizaje como lo establece el artículo 23 de la LGE (DOF, 2019, p.1).

Por ello, es necesario fortalecer el trabajo en este proceso. Es importante que las y los docentes realicen adecuaciones a los Contenidos de los Programas Sintéticos e incorporen nuevos Contenidos cuando su conocimiento, la lectura de la realidad y su experiencia les indique que así debe ser, para construir un currículo que responda a las necesidades de sus contextos.

Es en la contextualización donde se pone especialmente en juego la autonomía profesional, uno de los cuatro elementos que articulan la propuesta curricular de principio a fin, cuya definición está centrada en la resignificación de Contenidos de los Programas de estudio, de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes.

5. Planeación didáctica

La Planeación Didáctica corresponde al tercer nivel de concreción del Programa de estudio, se espera que maestras y maestros, a partir del ejercicio de codiseño, así como de la elaboración de su Programa Analítico, diseñen su planeación didáctica.

Es importante destacar que el diseño de una planeación didáctica está pensado como una proyección, en la que, tanto maestras como maestros, podrán realizar los ajustes que vayan considerando necesarios en su desarrollo.

Es así que, de manera recurrente, directivos y docentes retoman los diferentes elementos que componen a la propuesta curricular en general para compartir cómo es que llevan a cabo el ejercicio de la planeación didáctica, en el que además, reflexionan en torno a cómo la llevaban a cabo en el Plan anterior, cuáles son las estrategias didácticas que privilegian y cómo el ejercicio de la autonomía profesional les ha permitido tomar decisiones más acertadas, en función de sus necesidades y, en general, cómo se ha transformado su práctica docente.

Las maestras y los maestros señalan la importancia de vivir la planeación como un elemento flexible, al poder modificar e incorporar aspectos que no habían considerado en un inicio, y que conforme se va desarrollando, deben eliminar o agregar diferentes elementos, lo cual le da un sentido más significativo y real a su trabajo, ya que la planeación es un elemento de su quehacer docente y no un formato o trámite administrativo con el que deben cumplir.

> *Lo que sí es notable, es que la planeación es flexible y la ventaja es que podemos incorporar contenidos que se necesitan y creo que le damos un seguimiento más real al trabajo (*Caso 406).

Recuperan el ejercicio de la lectura de la realidad y valoran cómo ésta le da una vida y fuerza diferente a su planeación, puesto que hay un esfuerzo significativo por planear en función no sólo de cubrir Contenidos, sino a partir de los procesos de desarrollo de aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, señalan que la lectura de la realidad tiene "el propósito de abonar, reducir, disminuir e incluso concientizar e involucrar a los alumnos, padres, maestros y la comunidad como actores activos para la propuesta práctica de posibles soluciones, estrategias y acciones" (Caso 342).

Al ser una guía flexible, como algunos la denominan, es importante no perder de vista que el lugar de los diferentes Campos formativos, las posibles vinculaciones que pueden hacer entre ellos, y cómo las metodologías que consideren pertinentes, les implica replantear la manera en la que trabajan con sus estudiantes, ya que en este escenario el papel que desarrollan sus estudiantes es más significativo y plantea una mayor participación e involucramiento en el desarrollo de las actividades, así como un mayor compromiso con su aprendizaje.

> *Este programa es más abierto, una vez leyéndolo nos da más herramientas para tener un mejor resultado en el aprendizaje de los alumnos, podemos desmenuzarlo, adaptarlo, es más libre. Antes en las planeaciones se sentía más limitado. Me parece más organizado* (Caso 146).



Sin duda, replantear su práctica docente les ha requerido de un mayor estudio y análisis. En este sentido, refieren que no solamente se han dado a la tarea de leer y conocer los documentos oficiales, sino también han buscado documentarse en diferentes fuentes, a fin de tener una mayor comprensión de la propuesta, y así poder llevar a cabo una planeación con un mejor conocimiento y sentido de por qué y para qué plantean una u otra metodología.

También es importante destacar que todas las decisiones que toman en torno a su planeación, la realizan siempre de manera consciente; es decir, hay quienes en un inicio no se habían familiarizado con los elementos que caracterizan esta propuesta curricular, o no sabían cómo articularla; sin embargo, comenzaron a proponer y en la marcha fueron reconsiderando sus primeras ideas.

Otro de los elementos que destacan, es el relacionado con la comunidad y el contexto, ya que a partir de reconocer estos dos elementos, es que le dan un sentido y significado diferente a las actividades que plantean con sus estudiantes. Refieren que siempre que es posible buscan la participación de las familias y que los proyectos se correspondan con elementos de su contexto inmediato, ya que ello fomenta un mayor interés y participación.

> *Si por ejemplo, en este nuevo plan trabajamos más del contexto, de las familias, de la vida para que los niños puedan llevar los Contenidos y PDA en su vida diaria, al trabajar por proyectos se involucra toda la comunidad porque se toman temas reales, ahorita estamos trabajando la comida saludable y les llama la atención porque los niños no desayunaban o traían un panecito, desde ahí nos dimos cuenta, vamos a hacer un proyecto, los niños ya empezaron a identificar, los niños decían -no he comido, - no cené o no desayuné. Ya identifican la comida chatarra o saludable (...) se dicen -tu traes comida*

> *chatarra (...) eso no es saludable. Ahí te das cuenta de que sí están aprendiendo. Creo que muchos cambios tan bonitos, pues lleva más tiempo porque el diseñar un proyecto es de tiempo, de pensar qué materiales tengo por el contexto en el que nos encontramos, cómo lo vas a hacer, considerar varios puntos, cómo hacer para que se involucren con ese material, las mamás tienen el tiempo, es muy bonito. Si me ha gustado (...) siento yo que van con el contexto que puedo diseñar contenidos y PDA y no tiene que ser tal cual como lo marcaba el otro plan* (Caso 112).

En este sentido, la mayor parte de los cuerpos directivos, como maestras y maestros de escuelas rurales, multigrado e indígenas, destacan la ventaja de poder contextualizar los Contenidos que se presentan en el Programa Sintético, en concordancia con las características de su entorno, así como de los intereses de sus estudiantes.

> *Se trata de que a partir del Programa Sintético nosotros vayamos contextualizando los contenidos, y en este caso como nosotros estamos trabajando en un sistema indígena, ya nos permite lo que es trabajar con contenidos , pero que esos contenidos tengan que ver mucho con el uso de nuestra lengua materna, que es el náhuatl, y entonces se nos da esa prioridad, y más porque hay muchos temas interesantes , hay muchos temas que retomar de aquí de la comunidad, que la verdad a mí me gusta esa manera de trabajar, porque así pues ya tomo en cuenta lo que los alumnos les interesa"* (Caso 235).

Asimismo, la posibilidad de contextualizar los Contenidos y diseñar actividades que estén ligadas directamente con el entorno de las niñas y los niños, no solo es un elemento importante que destacan maestras y maestros, sino que también consideran que existe la libertad de ejercer su autonomía profesional, al no tener que seguir un formato impuesto y poder decidir en conjunto con sus estudiantes, la forma de cada proyecto que llevan a cabo.

En este sentido, las metodologías o estrategias didácticas que proponen han sido un poco complejas de inicio, no solo les conflictuaba el escenario en el que debían desarrollarlas, sino también los diferentes momentos que debían considerar, los tiempos, o si podían proponer algunas diferentes a las que se presentan en los LTG.

Ha sido una dificultad lograr la integración de los proyectos, por diferentes motivos; por ejemplo, hay quienes refieren que el currículo vigente propone la utilización de metodologías diferenciadas para cada uno de los Campos formativos y que eso es un poco difícil de trabajar, porque implica desarrollar más proyectos "Lo vemos más complicado, porque cada metodología define etapas, son muy meticulosas, cada fase es de mucho análisis y es complicado hacer las planeaciones" (Caso 229).

De igual forma, las y los docentes también identifican que trabajar con base en una metodología basada en proyectos, efectivamente involucra de

una manera más activa a sus estudiantes. Aunque algunos mencionan que se les ha complicado un poco recuperar las opiniones de sus estudiantes y finalmente lograr que sean ellos quienes propongan líneas de acción.

> *Al principio creíamos que era igual porque era planear proyectos y ya sabíamos porque lo hemos hecho siempre, pero no, (...) Antes uno decía lo que se iba a hacer en el aula, ahora es escuchar a los niños y que ellos propongan y armar junto.* (Caso 347).

El tiempo que implica el desarrollo de los proyectos también ha sido un factor clave en su incorporación, hay quienes se sintieron abrumados al pensar en el tiempo que necesitan dedicar al implementarlos con sus estudiantes, y otros que consideran que esto es una ventaja "La diferencia es que hoy se planea por proyectos y su temporalidad es de dos a tres semanas de trabajo, se evita de estar planeando constantemente, como el currículo anterior" (Caso 55).

Otro elemento fundamental que refieren en relación con la duración de los proyectos está relacionado con el aprendizaje de sus estudiantes, en este sentido expresan: "Veo que trabajan por proyectos y duran más de dos semanas, les da más tiempo para que los niños trabajen a su ritmo" (Caso 79). Así como el seguimiento que pueden realizar con sus estudiantes "Es más concreto trabajar con proyectos y no con los contenidos regularizados que teníamos para los muchachos es mejor y la evaluación formativa es más eficiente que un simple número" (Caso 194).

En síntesis, en la incorporación de las metodologías a su planeación didáctica se aprecia que con las consideraciones y ajustes que van realizando, han flexibilizado el desarrollo de los proyectos y las propias metodologías que eligieron en un inicio.

Al cuestionarles acerca de qué otras estrategias didácticas utilizan, además de las metodologías propuestas, aunque ahondaron poco en relación con esta pregunta, sí refirieron distintas acciones que realizan además de los proyectos.

> *Debido al contexto y a las características del alumnado, los contenidos y PDA (algunos) se han llevado a cabo mediante planeaciones tradicionales, adecuando las actividades a los PDA, mediante investigaciones con materiales impresos, proporcionados por el docente porque no se cuenta en la comunidad con Interne.* (Caso 87).

Asimismo, recuperan el valor e impacto que tiene en el desarrollo de sus actividades, considerando una participación más activa de sus estudiantes, así como la integración de las familias. Reconocen cómo la presencia y apoyo de las familias permite extender los alcances de cada proyecto hacia la comunidad; es decir, no sólo se involucran en el desarrollo de los Contenidos, sino que también son el puente entre las actividades que se desarrollan al interior de la escuela y fuera de ella.

> *Realizamos estrategias para trabajar con las mamás, porque si queremos trabajar un proyecto obviamente necesitamos el apoyo a las madres para salir en comunidad, para observar a veces hacemos talleres de las actividades de los niños con los padres para que se vayan adentrando al tema y vayan sabiendo qué actividad necesitamos hacer, trabajamos también por situaciones didácticas.* (Caso 409).

Es sobresaliente la percepción que tienen en relación con el cambio en las nuevas formas de trabajo y el aprendizaje de sus estudiantes, dado que, aunque está presente el factor del tiempo que dedican a la planeación, el tiempo que toma desarrollar los proyectos y los contratiempos que se puedan ir presentando, maestras y maestros consideran que al involucrarse de una manera distinta en su aprendizaje, las y los estudiantes han ido desarrollando nuevas habilidades de investigación, resolución de problemas, síntesis, comunicación, así como una mayor conciencia y compromiso con lo que hacen y por qué lo hacen.

Estos cambios también han implicado una transformación de la práctica docente. Por una parte, ha sido un reto conocer y comprender que el planteamiento del nuevo Plan y Programas de estudio, requiere que maestras y maestros se adentren en una lectura más reflexiva de los materiales:

> *Fundamentalmente la orientación que debe darse a las actividades de enseñanza-aprendizaje, intentado generar una mayor interacción entre los integrantes de la comunidad y una mejor socialización de saberes; lo que implica contar con un mayor bagaje de opciones para el diseño de proyectos o secuencias didácticas, a la vez que la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo, lo que sin duda se realiza ejerciendo plenamente la autonomía profesional* (Caso 03).

Consideran que fomentan el pensamiento crítico en sus estudiantes con algunas acciones que han comenzado a implementar, tales como proponer el desarrollo de proyectos, motivar la argumentación y la resolución de problemas, fomentar su curiosidad, realizar actividades que requieren análisis y debate, facilitar el intercambio de opiniones, promover la reflexión, e invitar a familiares para compartir saberes.

Sin embargo, valoran que aun cuando ya se observan estas acciones, tienen retos y desafíos como alejarse de prácticas autoritarias, que los estudiantes tengan más posibilidades de proponer qué es lo que les gustaría estudiar, que expresen lo que saben e involucrar más a la comunidad.

Ligado a lo anterior, también asumen que el ejercicio de la enseñanza y su transformación constituye el acercamiento a la autonomía profesional de maestras y maestros; más aún, que esta debe fomentar una relación distinta con las y los estudiantes como parte del quehacer docente, para tomar decisiones en los ámbitos pedagógico y didáctico, sin perder de vista las características propias de sus grupos, así como el contexto en el que se viven la escuela y la comunidad.

Las maestras y los maestros señalan la importancia de vivir la planeación como un elemento flexible y vivo, al poder modificar e incorporar aspectos que no habían considerado en un inicio y que, conforme se va desarrollando, deben eliminar o agregar diferentes elementos, lo cual le da un sentido más significativo y real a su trabajo, ya que la planeación es un elemento de su quehacer docente y no solamente un formato o trámite administrativo con el que deben cumplir.

De igual forma, se presentan los retos y ajustes que se llevaron a cabo en la planeación tras su implementación.

> *Lo que sí es notable, es que la planeación es flexible y la ventaja es que podemos incorporar contenidos que se necesitan y creo que le damos un seguimiento más real al trabajo* (Caso 406).

Recuperan el ejercicio de la lectura de la realidad y valoran cómo es que este da vida y fuerza diferente a su planeación, puesto que hay un esfuerzo significativo por planear en función no solo de cubrir Contenidos, sino a partir de los procesos de desarrollo de aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, señalan que la lectura de la realidad tiene "el propósito de abonar, reducir, disminuir e incluso concientizar e involucrar a los alumnos, padres, maestros y la comunidad como actores activos para la propuesta práctica de posibles soluciones, estrategias y acciones" (Caso 342).



Al ser un guía flexible, como algunos la denominan, es importante no perder de vista que el lugar de los diferentes Campos formativos, las posibles vinculaciones que pueden hacer entre ellos y las metodologías que consideren pertinentes, les implica replantear la manera en la que trabajan con sus estudiantes, ya que en este escenario el papel que desarrollan sus estudiantes en más significativo y conlleva una mayor participación e involucramiento en el desarrollo de las actividades, así como un mayor compromiso con su aprendizaje.

> *Este programa es más abierto, una vez leyéndolo nos da más herramientas para tener un mejor resultado en el aprendizaje de los alumnos, podemos desmenuzarlo, adaptarlo, es más libre. Antes en las planeaciones se sentía más limitado. Me parece más organizado* (Caso 146).

Como parte de los **retos** que enfrentaron las y los docentes con respecto a la implementación de la planeación didáctica, mencionan:

- Falta de conocimiento y comprensión de la Nueva Escuela Mexicana y las nuevas formas de trabajo.
- La vinculación y relación de su Programa Analítico con la implementación de su planeación didáctica.
- Las características del contexto escolar, como los materiales, recursos y equipo.
- El involucramiento y disposición de las madres, los padres y las familias.
- Opiniones de las y los alumnos para realizar los ajustes necesarios para la planeación didáctica y el tiempo que requiere el escuchar diversas opiniones, así como llevar a cabo los proyectos y actividades en el aula.

Respecto de la falta de conocimiento y comprensión de la Nueva Escuela Mexicana, señalan que fue necesario apropiarse de los nuevos conceptos y formas de trabajo, indican que representó un desafío llevar a cabo una vinculación del Plan y los Programas de estudio y los proyectos de los LTG "relacionar de forma óptima el uso de los nuevos libros de texto con los contenidos, debido a que apenas me estoy familiarizando con ellos" (Caso 163).

También expresan inseguridad debido a que no tienen la certeza de estar realizando de manera óptima el trabajo, ya que tienen libertades para la toma de decisiones dentro del contexto escolar que anteriormente no poseían, debido a su autonomía profesional "no tener un horario como lo veníamos manejando anteriormente, y que de pronto se le puede dar más peso a un proyecto que a otro" (Caso 576).

Relacionado a la vinculación de los Programas Sintéticos y la planeación didáctica, comentan que ha sido difícil vincular una problemática real que las y los alumnos puedan identificar en su vida cotidiana y trabajarla por medio de los proyectos, así como conocer los libros y su forma de presentar las actividades y la información "Que las actividades de verdad estén apegadas a su contexto, a su realidad inmediata, así como vincular los ejes articulares y cómo favorecerlos en las actividades" (Caso 57).

Recuperaron que es necesario que los proyectos sean enriquecidos tomando en cuenta lo observado en el aula, a pesar de requerir ajustes constantes.

> *Muchas veces se planea deduciendo algunas cosas, pero en la realidad resultan distintas y muchas veces no corregimos o no queremos modificar por flojera y preferimos hacer caso omiso a los resultados que van surgiendo. No tomamos en cuenta los casos que surgen para retomar el rumbo* (Caso 39).

Refieren que les ha costado trabajo el contexto escolar en el que están inmersos, debido a la falta de condiciones óptimas en infraestructura, materiales que han llegado a destiempo y que les complicó realizar su planeación didáctica, así como recursos para llevar a cabo las etapas de los proyectos "(...) en la escuela no se cuenta con computadoras ni Internet para que los jóvenes realicen ahí sus investigaciones y eso hace que no se avance mucho en los temas" (Caso 483).

Mencionan que una dificultad importante que tuvieron que enfrentar fue cómo involucrar de manera activa a las familias en el trabajo por proyectos y en equipo, así como la disposición para conocer y cumplir con los materiales que se requieren en la elaboración de los proyectos "los papás no han comprendido por ejemplo el trabajo en equipo, el trabajo previo de recabar los conocimientos (...) que es necesario que ellos hagan investigación para que ya traigan algo que aportar en los equipos de trabajo" (Caso 576). Y que "(...) hay padres de familia muy poco comprometidos con la educación" (Caso 118).

También comentan que la implementación de los proyectos requiere más tiempo del que tenían contemplado en la planeación didáctica, ya que deben considerar las opiniones de las y los estudiantes, esto representa una dificultad debido a que las y los docentes, así como las y los alumnos no tienen experiencia respecto de esta nueva manera de trabajar "hay actividades que nos llevan mucho tiempo, no alcanza el tiempo para realizar lo que tenía planeado realizar" (Caso 383).

Indican que otro reto es la diversidad de estudiantes de acuerdo con sus características, conocimientos previos, compromiso, ritmos y estilos de aprendizaje, para que las actividades sean significativas y se cuente con la participación de todas y todos los estudiantes sin perder de vista la importancia de la asistencia de las y los niños.

> *(...) la baja asistencia, tenemos grupos muy pequeños y de esos solo se presenta un pequeño, se hace muy complicado o hay días que no tenemos asistencia, entonces si se realiza una planeación con la temporalidad de 15 días, y si en una semana un niño o el grupo no se presentó, se tiene que replantear* (Caso 891).

Las y los directivos señalan algunos puntos diferentes a los mencionados por el colectivo docente, comentan que uno de los retos que enfrentaron con las y los docentes fue la dificultad para poner en juego sus conocimientos en la planeación, sobre todo al llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes de las y los alumnos:

> *(...) lo que es la evaluación, siento que ese ha sido como un gran reto para las maestras y para mi persona, en cuestión de estar buscando estrategias de cómo en el momento que el alumno esté mostrando esos aprendizajes, cómo poderlo registrar* (Caso 145).

Indican que, dentro de sus funciones como directivos, fue buscar y emplear tiempo para poder apoyar y orientar a sus docentes, a fin de aprender los nuevos términos, llevar sus planeaciones, registros, rutinas, intervenciones docentes, resolviendo dudas, motivando y reconociendo los esfuerzos y logros de las y los maestros, "fue necesario entrar con cada docente para orientarles sobre cómo llevar a cabo la planeación, registros, rutinas y la intervención docente" (Caso 146).

Resaltan que es necesario buscar la manera para que en estos espacios colectivos se puedan intercambiar conocimientos, ideas y, por ejemplo, que sean más frecuentes y de mayor duración, debido a que en el CTE se deben abordar muchas temáticas y el tiempo no es suficiente.

> *(...) tiempo de poder hacer ese aprendizaje entre pares más que en un consejo técnico, pues, porque en un consejo técnico nos hace falta siempre el tiempo. Entonces yo creo que una necesidad que tenemos es tener un poco más de tiempo para podernos reunir y poder compartir* (Caso 145).

Enfatizan que fue crucial buscar la manera de que las maestras y los maestros modificaran todo aquello que han aprendido durante años, debido a que ven esta nueva forma de trabajo como una cuestión administrativa y la mayoría se resiste a aprender nuevas formas de llevar a cabo este proceso. "Los retos son algunos compañeros que todavía no se quieren sumar por cuestiones de poca carga horaria, y otros en el sentido que tienen muchos años de servicio y hay resistencia al cambio" (Caso 271).

Comentan que es necesario que se pueda brindar una capacitación o curso por parte de las autoridades educativas, ya que las y los docentes solicitan que su labor sea más estructurada, debido a que la falta de información oficial y verídica ha hecho que este proceso sea más lento y difícil de llevar a cabo.

> *(...) Inicialmente en tener la libertad de usar un formato libre o bien no existir un formato, tener la posibilidad de presentar de manera que cada docente necesita de acuerdo con el grupo que atiende. El considerar determinados aspectos y características, así como el uso de estos. Ante una sociedad en tecnología el encontrar diversidad de fuentes generan confusión por la constante información en destiempo, o bien no ser conveniente para el grado, nivel, o simplemente modalidad* (Caso 402).



Las maestras y los maestros reportan haber realizado ajustes al Programa Analítico durante la aplicación de la planeación didáctica, recuperando los siguientes aspectos:

- Los contextos local, comunitario y escolar: que toman en cuenta las problemáticas que se van presentando en en cada uno de ellos, para que las actividades y proyectos atiendan estas situaciones.

  > *(...) lo que se va realizando conforme a las necesidades del contexto o las necesidades de los alumnos, (...) se van modificando, a lo mejor querías contemplar el plato del buen comer, pero sucedió que en su contexto hubo violencia física entre la comunidad, entonces te toca hablar más de la comunidad, porque es lo que se requiere en el momento* (Caso 598).

- Las características de la escuela, por ejemplo, si tienen grupos multigrado, para realizar ajustes en los PDA que seleccionaron en su Programa Analítico, reorganizaron el orden y vinculación de los Contenidos de acuerdo con la realidad de cada grupo.

  > *Agregar PDA que muchas veces no teníamos contemplados, pero al momento de hacer la planeación nos damos cuenta de que abordamos otros PDA y se anexan al mismo, así como la temporalización, ya que hay ocasiones que se planean en cierto tiempo, en el desarrollo de esta se pueden ampliar según el interés de los alumnos* (Caso 264).

- Actividades realizadas en el aula para llevar a cabo los proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que que en algunos casos fue necesario modificar las estrategias didácticas, así como la manera de trabajo, los tiempos para el desarrollo de las actividades, los materiales y recursos con los que se contaban y la manera de evaluar para que esta tome un carácter

formativo, en pro de las y los estudiantes "(...) si el tema necesita un reforzamiento como que para que a los niños pueda ser más favorable, más que nada, ese tipo de ajustes, en el tiempo de actividades" (Caso 493).

- Las necesidades, intereses y características de NNA, tomando en consideración las condiciones de las y los estudiantes, grupos de pertenencia, compromiso, disposición, motivación, ritmos de aprendizaje, barreras de aprendizaje (BAP); todo ello para adaptar las actividades y la gradualidad en la enseñanza.

> *A veces ya tenemos algo en nuestro plan y llegan alumnos nuevos, le hacemos el diagnóstico y a veces pasa que vienen de cero, no ha estado en otra escuela y tenemos que modificar, incluso nos han llegado alumnos con alguna discapacidad* (Caso 382).

En concordancia con los comentarios expresados por las y los docentes con respecto a los ajustes realizados en el Programa Analítico durante la planeación didáctica, las y los directores señalaron, de manera más contundente que los ajustes, modificaciones o inclusiones que realizaron, buscaban dar mayor énfasis a ciertos Contenidos y PDA, de acuerdo con el contexto de la comunidad, para vincularlos de manera interdisciplinaria, especialmente para atender a niñas y niños que aún no han logrado concretar sus procesos en ciclos anteriores "Como el Programa Analítico es una planeación flexible, hemos contextualizado los Contenidos a los problemas e identidad cultural de la comunidad, donde laboramos (...)" (Caso 458).

Destacan haber considerado a las y los estudiantes con BAP y sus dificultades para aprender, así como sus necesidades, curiosidades, intereses y asistencia "las características de sus alumnos y de sus propias necesidades en todos los grupos, pues obviamente tienen diferencias a pesar de que sean ahora sí del mismo grado" (Caso 269). Asimismo, consideran la edad de sus estudiantes, la disponibilidad de recursos, las estrategias didácticas, las fomas de evaluación y los ajustes en el tiempo para el desarrollo de las actividades, buscando que sea un proceso sistemazatizado.

> *(...) de pronto también a veces planeamos algo, pero a veces no funciona porque los niños no saben esto (...). Se han tenido que considerar las condiciones de los niños que en ocasiones faltan o que no han concretado los procesos de un grado anterior y se tienen que modificar* (Caso 225).

> *Principalmente en la evaluación, debido a que debo de considerar los aspectos adecuados que me den suficientes datos para sistematizar la información* (Caso 84).

En concordancia con lo anterior, tanto docentes como figuras de dirección, recuperan la posibilidad de poder realizar ajustes en la planeación didáctica

en cualquier momento que se requiera, debido a la autonomía profesional, que permite ver y atender a su entorno, tomando en consideración todos los aspectos anteriormente planteados.

> *Pues sí han habido muchos cambios, yo creo que de pronto como docentes muchas veces nos quejábamos que no nos tomaban en cuenta, los planes de estudio venían muy generales como para trabajar con cualquier tipo de contexto y pues la realidad es que no, creo que ahorita tenemos la libertad de poder planear de acuerdo a las necesidades, de acuerdo a nuestro criterio, tenemos pues cierta libertad de cátedra para planear, para trabajar los Contenidos* (Caso 225).

> *Autonomía profesional al elegir el tiempo por proyecto y la dinámica de trabajo* (Caso 361).

Otras figuras de dirección indican que no se han realizado ajustes en Contenido a la planeación, ya que desde el inicio en colectivo determinaron que se trabajaría con los procesos y temáticas que niñas y niños deberían adquirir.

> *No se han realizado ajustes, ya que estamos enfocados en lo que es la lectura y las operaciones básicas, entonces lo que se va dando es el cambio a la forma y a la estructura de cómo manejarlo con los niños, con qué material* (Caso 358).

También señalan que como parte de sus funciones está promover, motivar e impulsar al colectivo docente para revisar, analizar y modificar aquello que sea pertinente en su planeación didáctica. “Al consolidar el programa analítico y motivar a las docentes para revisarlo, analizarlo y modificarlo (...)” (Caso 289).

Sin duda, replantear su práctica docente les ha requerido de un mayor estudio y análisis. En ese sentido, refieren que no solamente se han dado a la tarea de leer y conocer los documentos oficiales, sino que también han buscado documentarse en diferentes fuentes, a fin de tener una mayor comprensión de la propuesta y así poder llevar a cabo una planeación con un mayor conocimiento y sentido de por qué y para qué plantean una u otra metodología.

Es importante destacar que de todas las decisiones que toman las y los docentes en torno a su planeación, son siempre conscientes; es decir, hay quienes en un inicio no se habían familiarizado con los elementos que caracterizan esta propuesta curricular, o no sabían cómo articularlos; sin embargo, comienzan a proponer y en la puesta en marcha es que reconsideran sus primeras ideas.

Así mismo, piensan que la planeación didáctica es un punto de partida, un organizador del trabajo en el aula que normalmente sufre cambios por una diversa cantidad de factores; por lo tanto, debe ser flexible para adecuarse a las condiciones concretas de cada grupo.

Entre los retos y ajustes que se identificaron para la implementación de la planeación didáctica, maestras, maestros, directoras y directores expresan que aún requieren de una mayor comprensión de los componentes de la NEM y las nuevas formas de trabajo, para que esto se vea reflejado en en su práctica docente.

Otros elementos a detacar están relacionados con la comunidad y el contexto, ya que a partir de reconocer éstos, es que le dan un sentido y significado a las actividades que plantean con sus estudiantes. Refieren que siempre que es posible, buscan la participación de las familias y que los proyectos se correspondan con elementos de su contexto inmediato, a fin de fomentar un mayor interés y participación en el desarrollo de las actividades.

6. Aprendizaje de estudiantes

En este rubro, se recuperan comentarios respecto de los cambios en el aprendizaje, así como retos o dificultades que enfrentan las y los estudiantes para llevar a cabo sus procesos de aprendizaje, además de cómo la evaluación formativa ha ayudado a los diferentes actores a identificar estos cambios.

Maestras y maestros reportan que los cambios han sido positivos, tanto en los conocimientos teóricos esperados en el Perfil de egreso, como en las habilidades desarrolladas y en los logros alcanzados.

Señalan que los cambios en los aprendizajes de las y los estudiantes han sido positivos, ya que logran comunicarse más y de manera más empática y respetuosa, integrándose con sus compañeros de clase; toman decisiones de manera responsable y autónoma con respecto a su aprendizaje; cuentan con una mayor capacidad de crítica, análisis e indagación, involucrándose más en el proceso debido a que se percibe una mayor motivación en ellas y ellos. “Mayor participación durante las actividades desarrolladas, autonomía sobre la toma de decisiones, expresión oral sobre lo que hacen y cómo lo hacen (...)” (Caso 157).

Así mismo, refieren que las y los estudiantes muestran mayor interés en la investigación de diversas fuentes para aclarar sus dudas o hacer las actividades que tienen pendientes, con ayuda de sus familias y la guía del docente, lo que les permite para discernir entre la información verdadera y falsa, sobre todo al hacer uso de la tecnología.

> *(...) antes solamente era yo maestro llego y te doy la información, actualmente y gracias a este trabajo por proyectos los niños se han convertido en investigadores, llegan con sus ideas y hacemos lluvia y tormenta de ideas llegando al salón con lo que ellos ya investigaron previo a la clase* (Caso 559).

Señalan que en la actualidad se busca que los proyectos y las actividades que se realicen en el aula tengan como base el contexto de la comunidad y de niñas, niños y adolescentes, por lo que ahora ellas y ellos tienen mayor conciencia y acercamiento con su comunidad y sus problemáticas, favoreciendo su sentido de identidad y pertenencia “se muestran más conscientes

y tienen mayor acercamiento con la escuela y la comunidad, se empiezan a involucrar de manera muy positiva, son más humanos con su entorno, compañeros y muestran mayor interés a su contexto (...)" (Caso 225).

De igual forma, las y los estudiantes aplican y comparten sus nuevos conocimientos en su contexto familiar.

> *Los aprendizajes se han visto de manera significativa, ya que los mismos niños aplican sus aprendizajes o conocimientos en su contexto familiar, ya que esto lo comentan las mismas madres de familia al término o en el desarrollo de los proyectos, los niños mencionan lo que aprenden* (Caso 264).

También expresan que, debido a la flexibilidad que tiene el actual currículo, les da la posibilidad de modificar y ajustar las maneras de trabajar, así como las temáticas, de acuerdo con los intereses de sus estudiantes; de igual forma poco a poco han podido desplazar la idea de que los contenidos son fragmentados y divididos entre asignaturas, vinculando aquellos que son meramente académicos, con habilidades y valores de la vida cotidiana. "Están acostumbrados a cosas fáciles y la flexibilidad del currículo nos da esa posibilidad de mover, de ajustar" (Caso 707).

Otras y otros docentes dicen que ha sido muy poco tiempo para que se puedan percibir cambios en el aprendizaje de sus alumnas y alumnos, debido a que se siguen apropiando y familiarizando con el Plan y los Programa de estudio, "no se han notado aún muchos cambios, ya que los proyectos apenas los hemos comenzado a trabajar y a apropiarnos de ellos" (Caso 218).

Por otro lado, respecto de la evaluación formativa que han estado llevando a cabo durante su día a día en el aula, señalan que:

- Es un proceso constante en el aula, donde se pueden observar cambios, resultados, avances, retrocesos, y de ahí partir para llevar a cabo su trabajo, considerando quiénes y cómo han avanzado, "(...) no la dejamos al final, es todo el proceso y eso nos permite ver quién ha avanzado, quién no, quién necesita más apoyo" (Caso 707).
- Las y los estudiantes reciben retroalimentación constante de sus avances. Resaltan cómo trabajan y sus logros; también, identifican cuáles son sus actitudes. "Checando a detalle las distintas formas de trabajar de cada uno de ellos, y siempre he buscado el porqué de sus actitudes" (Caso 509).
- Niñas, niños y adolescentes se muestran con mayor seguridad, ya que han aprendido que el error constituye una oportunidad para aprender, observando que ellos mismos son capaces de buscar la manera de solucionar aquello que se considera como un error.

> *(...) aprenden del error, porque antes como maestros se hacía sentir mal si se equivocaban y ahora le digo si te equivocas es una oportunidad para que aprendas y que todos los demás no lo vean como el que lo hizo mal y ha sido muy bueno en el aprendizaje, ya que no les afecta su autoestima* (Caso 824).

- Este proceso lo llevan a cabo por medio de la observación y de la aplicación de diversos instrumentos que les permitan registrar sus observaciones, tales como las rúbricas, los diarios de trabajo, el expediente de cada estudiante; de igual forma, toman en consideración algunos productos como fotografías y videos, los cuales analizan y comentan en colectivo en el CTE "(...) se va registrando de forma constante y consecutiva, permite identificar un antes y un después, y esto a su vez, evoca todos esos aprendizajes positivos que se están construyendo en cada uno de los pequeños" (Caso 891).
- La evaluación se ha resignificado, más allá de un número, se otorga mayor relevancia a los procesos y progresos que han tenido las NNA en relación con el Perfil de egreso.

> *Considero que es más flexible, nos permite ver el progreso de los alumnos paso por paso y ya no se les asigna una calificación como tal, sino más que nada se evalúan los procesos que ellos tienen, yo creo que eso es más importante más que un número y creo que ellos lo han entendido de manera muy adecuada, ellos saben que lo que hagan ellos, o lo que trabajen ellos va a ser lo que se les va a evaluar y pues que una calificación no los va a definir pues lo que ellos realizan para lograr sus aprendizajes* (Caso 559).

Asimismo, las figuras de dirección han percibido cambios positivos en el aprendizaje de las y los estudiantes; sin embargo, también señalan que las cuestiones actitudinales y de buen comportamiento que NNA tienen en el aula, ha dado como resultado una disminución del acoso escolar y un aumento en el respeto que se tienen entre ellos, "...veo que están contentos en la escuela, los niños se relacionan de manera más pacífica, el *bullying* ha bajado, porque se está trabajando mucho la conciencia y se trabaja el humanismo, la equidad y la inclusión (...)" (Caso 79).

De igual forma, rescatan que las relaciones sociales han mejorado, incluso cuando existen diferencias entre ellos, "(...) Sí por que las relaciones sociales han mejorado en la escuela, los niños son más tranquilos, se relacionan sin ningún problema, ya sean de diferentes religión, color o etnia" (Caso 79).

Señalan que atienden a sus grupos, considerando sus necesidades y acompañándolos para que logren aprendizajes significativos sobre conocimientos teóricos y actitudinales; identificando entre lo bueno y lo malo; conviviendo de mejor manera entre ellos, con sus familias y la comunidad, "(...) las maestras atienden a cada niño acorde a su necesidad, entonces ha habido como un acompañamiento muy puntual de parte de las maestras y observo avances significativos en los aprendizajes del niño" (Caso 145).

Así mismo, comentan que alumnos desarrollan su autonomía, autogestionan su aprendizaje, tienen mayor control de su conducta y son más conscientes de los aprendizajes adquiridos, "brinda al alumno la autogestión del aprendizaje, fomenta su espíritu autocrítico y el desarrollo de su autonomía,

todo basado en el contexto real de la comunidad, presentan mayor control de su conducta" (Caso 175).

Asimismo, identifican que las y los estudiantes valoran a sus familias y a la comunidad, sobre todo aquellas que hablan alguna lengua indígena, lo que les ha permitido sentirse orgullosas y orgullosos de sus orígenes.

> *(...) ya valoran un poquito más a su familia, ya valoran más la comunidad, ya valoran más, por ejemplo, que hablen una lengua indígena, aunque sean diferentes a otros, sin que eso cause alguna desigualdad, como que ha habido una revaloración, una valoración en cuanto a su identidad* (Caso 225).

Algunos otros comentan que aún hace falta que las y los alumnos se apropien y sientan pertenencia a la escuela, debido a las consecuencias derivadas de la pandemia por SARS-CoV-2, así como a la falta de participación de las familias en los procesos y desarrollo para la adquisición de aprendizajes de NNA, "(...) como todavía tenemos las secuelas de la pandemia y hay poca responsabilidad de los padres de familia" (Caso 271). De igual forma, indican que se han enfrentado a la resistencia de algunas y algunos docentes ante esta nueva forma de trabajo, "(...) encontramos la resistencia de ciertos docentes que estaban acostumbrados a tener el control y a una enseñanza dirigida, soltar a los niños ha habido mucha resistencia por parte de algunos docentes" (Caso 384).

Con respecto a los **retos** que han podido observar, reconocen que el trabajo colectivo y colaborativo entre las y los estudiantes es algo nuevo, por lo que aún les cuesta que todos los integrantes del equipo se vean involucrados y aporten en las mismas proporciones, "(...) existen integrantes de los equipos que no trabajan y eso hace que otros niños tengan trabajo doble (...)" (Caso 342).



De igual forma, manifiestan que se enfrentan a docentes que no acompañan y no toman acciones para cuidar que todos aporten de la misma forma, "(...) el docente no acompaña, no supervisa y esto desagrada a los alumnos, porque merma la calidad y el cumplimiento de trabajos y proyectos" (Caso 342).

Directoras y directores encuentran en la evaluación formativa**,** aspectos diferentes a los ya comentados por el colectivo docente, provenientes de las características propias de su papel; por ejemplo:

Reportan que han observado que esta forma de evaluar requiere un esfuerzo extra de las y los docentes, ya que deben romper con paradigmas tradicionales y transitar hacia nuevas formas de trabajo, cuidando que los procesos sean más cercanos a la realidad. Sin embargo, existen algunas y algunos docentes que aún hacen uso métodos de evaluaciones tradicionales, "el romper paradigmas es un reto porque fue nuevo el modelo, hay docentes que aún usan firmas, cuestionarios, sellos para calificar" (Caso 359).

De igual manera, resaltan que hacen visitas a sus docentes para identificar cómo es que se están apropiando de esta nueva forma de trabajo, así como de las dificultades que presentan para que en colectivo puedan apoyarse unos a otros.

> *(...) registro de observaciones en clase (...), visitar a los compañeros maestros con la finalidad pues no de juzgarlos sino apoyar el que hacer docente y algo que hemos tenido es que pues en las reuniones o CTE si hay alguna dificultad o algún tema que algún compañero tenga, entre todos buscamos la manera de cómo subsanar esa situación* (Caso 269).

Las y los docentes, las y los directivos reconocen que la evaluación debe ser constante y hacer uso de diversas herramientas, métodos e insumos, resulta indispensable.

> *La evaluación es constante haciendo uso de distintas herramientas y métodos (...), tienen los insumos y herramientas apropiados para su aplicación, a partir de la capacitación y formación, así como disposición y disponibilidad* (Caso 402).

> *La evaluación es permanente, me permite ver cuánto han avanzado los alumnos y también saber qué conocimiento no tienen dominados* (Caso 230).

En el caso de preescolar, comentan que la evaluación formativa siempre ha estado presente, pero que ahora se resignifica el error como parte del proceso, "(...) el error es algo que no se tiene que señalar, sino que es el punto de partida para retomar y reflexionar cómo es que el niño puede ubicar cuáles son sus áreas de mejora" (Caso 432).

Una de las dificultades que mencionan es que ahora no se enfatiza el elemento numérico y se debe privilegiar el proceso de aprendizaje; se debe explicar a los padres esta nueva manera de trabajar, ya que la asistencia se

vuelve algo indispensable en el programa actual, "(...) es cambiar la evaluación numérica y el cómo lo ven los padres" (Caso 38).

En la apreciación que tienen tanto las y los docentes como las figuras de dirección acerca de los aprendizajes de NNA, la planeación didáctica refleja que están presentes los rasgos de aprendizaje que conforman el Perfil de egreso, ya que en los aprendizajes de la mayoría de las y los estudiantes, se advierte un cambio positivo en actitudes, valores, conocimientos y saberes.

De igual forma, las y los estudiantes se reconocen a sí mismos como parte de la comunidad y se interesan por aprender de ella; así como por abordar las problemáticas que presentan, lo que les permite reconocer las diversidades que forman parte de su entorno, dirigiéndose de manera respetuosa entre ellos, y desarrollando un interés genuino por aquello que les rodea.

Para dar cuenta de lo anterior, la evaluación formativa se constituyó como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, brindando elementos para la retroalimentación y para ajustar la planeación, a partir de las necesidades de aprendizaje que surgen en el día a día.

7. Libros de Texto Gratuitos

Respecto de la opinión que maestras y maestros tienen sobre los LTG como apoyos que contribuyen a la implementación del Plan y los Programas de estudio, refieren la forma en que los están utilizando y su valoración sobre la vinculación con el Programa Sintético.

Así, maestras y maestros consideran que los LTG son una guía que orienta los procesos formativos y que constituyen una fuente de ideas para desarrollar proyectos y actividades a partir de lo que en ellos se sugiere. Al mismo tiempo, los perciben como un referente para la elaboración de su planeación didáctica, ya que retoman ejemplos y conocimientos que pueden complementar durante el trabajo en el aula.

> *He aprovechado las propuestas de actividades que plantean los Libros de Texto Gratuitos de diversas maneras para enriquecer mi práctica educativa: Exploración y adaptación: analizo las actividades propuestas en los libros de texto para comprender su enfoque y objetivos. Adapto las actividades según las necesidades y características de mi grupo de estudiantes (...)* (Caso 168).

A lo largo de este ciclo escolar, y debido a que los LTG no se distribuyeron al mismo tiempo en todas las entidades del país, hay maestras y maestros que manifiestan no haber podido trabajar con ellos al momento de la aplicación de este cuestionario. "Por ahora no contamos con los libros de texto, y se nos comunica que podemos utilizar los libros digitales, sin embargo, la escuela no cuenta con las herramientas para hacer uso de ellos en el aula" (Caso 11).

En el nivel preescolar, expresan que aún no se cuenta con los materiales elaborados para atender las características de este planteamiento curricular. La mayoría de las y los docentes entrevistados refiere que utilizan los LTG del Plan de estudio anterior. "Contamos con libros de texto gratuito que es un apoyo para los proyectos propuestos en el aula, sin embargo, no corresponden al nuevo programa" (Caso 157).

Con respecto a las metodologías que se proponen en los LTG, maestras y maestros precisan que han utilizado los proyectos realizando las modificaciones para atender tiempos, contextos, actividades, características, productos finales, secuencias y organización de los Contenidos. Todo esto encaminado a favorecer el aprendizaje en sus alumnas y alumnos.

> *Se han aprovechado al cien, ya que vienen las metodologías desarrolladas, así como la estructura de cómo desarrollar cierto contenido, verlo como una forma de aprender y de que los niños aprendan de una forma diferente, el libro sigue siendo una gran herramienta de apoyo* (Caso 366).

Así mismo, maestras y maestros señalan que las principales ventajas que identifican en el uso de los LTG se agrupan en dos temáticas:

- Las relacionadas con las actividades que se proponen para el desarrollo de los proyectos les resultan interesantes y pertinentes, ya que incorporan actividades que atienden a la actual propuesta curricular y consideran las características del contexto para favorecer el aprendizaje de NNA.

  > *Nos permite enriquecer las actividades planeadas, adaptándolas a nuestro contexto, respondiendo de esta manera a las necesidades que nuestro grupo presenta* (...) (Caso 514).

- La segunda temática consiste en que maestras y maestros reconocen que los LTG constituyen una guía para el trabajo en el aula, ya que están vinculados con los Contenidos y los PDA, por lo que son un apoyo en la elaboración de su planeación, "han sido un valioso recurso que me ha ayudado con la elaboración de mi planeación didáctica por la estructura que utilizan..." (Caso 390).

Maestras y maestros consideran que la vinculación entre los Programas Sintéticos y los LTG es pertinente, ya que consideran que estos fortalecen las metodologías con las que se trabaja. Sin embargo, también reconocen que es necesario familiarizarse tanto con los libros como con el Programa Sintético, para obtener un mejor resultado en el aprovechamiento escolar. "Sí, porque cuando revisas los materiales te das cuenta de que los contenidos vienen para trabajar esa metodología y viene el proceso metodológico, entonces es una interacción que sí existe en el programa sintético y los libros de texto" (Caso 366).

Asimismo, reconocen que, a partir de los Contenidos y los PDA del Programa Sintético, junto con los LTG, se facilita la puesta en marcha de actividades didácticas y de reflexión para fortalecer el pensamiento crítico, atender las necesidades de NNA y considerar el contexto en el que se desenvuelven. Un elemento importante es la manera en la que ambos documentos abonan al alcance del Perfil de egreso. "Sí es pertinente la vinculación entre el programa sintético y los libros de texto, y lo más fabuloso es que nos permite trabajar libremente los temas..." (Caso 182).

Las y los docentes identifican que los proyectos que presentan los LTG abonan al logro de los procesos de desarrollo de los aprendizajes en sus estudiantes, ya que consideran, en función de las disciplinas, la edad y los Contenidos de los Programas Sintéticos. "Sí, son Contenidos de acuerdo con la edad, la disciplina y el contexto, pueden ser benéficos para su formación académica" (Caso 172).

Una buena parte de las y los entrevistados, expresan que la vinculación y pertinencia de los LTG con los Contenidos y PDA es correcta. También consideran necesario identificar una vinculación más clara entre Contenidos de cada Campo formativo con cada proyecto.

> *La vinculación entre los Programas Sintéticos y los Libros de Texto Gratuitos es altamente pertinente en el contexto educativo. Expongo las razones, Coherencia curricular: los Programas Sintéticos establecen los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje. Los Libros de Texto Gratuitos proporcionan recursos específicos para abordar esos contenidos. Apoyo didáctico: los Libros de Texto Gratuitos ofrecen ejemplos, actividades y estrategias didácticas. Podemos utilizar estos recursos para enriquecer nuestra enseñanza y diversificar las estrategias. Acceso universal: los Libros de Texto Gratuitos están disponibles para todos los estudiantes, independientemente de su situación económica. (...) esto promueve la equidad y el acceso a materiales de calidad* (Caso 168).

Cabe destacar que, a pesar de la aceptación, también hay quienes consideraron que los proyectos son extensos y el tiempo para desarrollarlos es escaso. También manifiestan que se les dificultó encontrar algunos Contenidos. Lo anterior se ejemplifica en el siguiente comentario:

> *Faltan muchos Contenidos especialmente de matemáticas, que tuvieron que haberse tomado en cuenta y entonces nosotros tratamos de meterlos en los tiempos que nos sobran, pero sí que les hacemos el gran espacio para que los niños tengan ese conocimiento y tanto en el Programa Sintético lo toman como si ya fuera un hecho, como si ya se tuviera dominado, y no es así, se tiene que trabajar y esas son muchas de las adecuaciones que se tienen que hacer* (Caso 576).

> *"A veces no encontramos la relación del Contenido y del PDA con el proyecto que voy a trabajar es ahí donde existe una pequeña disparidad, realmente no tenemos la vinculación precisa de los Contenidos con los libros* (Caso 561).

En síntesis, la mayoría de las maestras y maestros entrevistados plantean que utilizar los LTG presentan una lógica distinta a la que se venía trabajando, ya que el cambio de modelo educativo también implica una nueva manera de plantear el trabajo con ellos.

En ese sentido, se identifica la similitud entre los LTG y los Programas de estudio como "documentos inacabados", que necesitan de la intervención del colectivo docente para adaptarlos a las necesidades de NNA, tomando en cuenta el contexto y la comunidad. De esta forma, queda atrás la idea de que los LTG tienen una organización y secuenciación única y lineal.

Reflexiones generales

La última pregunta del cuestionario abierto permitió recuperar lo que las y los entrevistados no expresaron en las preguntas anteriores; es decir, aquello que se relaciona con su sentir, opinión o las creencias que han construido con respecto al proceso de apropiación del Plan y los Programas de estudio.

Los principales aspectos que se identifican en las respuestas aluden primero, a la necesidad común de un acompañamiento constante, que favorezca la comprensión del modelo educativo vigente y de la terminología creada para desarrollarlo; a un acercamiento teórico a las metodologías que los Programas de estudio proponen; al apoyo necesario para desarrollar el planteamiento curricular; es decir, lo relacionado con la puesta en práctica de los procesos que corresponden a la lectura de la realidad y a la contextualización como la base de todo el trabajo posterior para elaborar el Programa Analítico y sus proyectos. Todo lo anterior impacta directamente en el aprendizaje de NNA.

Maestras y maestros reconocen que "(...) es un buen currículum, es una buena forma de trabajar en la que nos dan la libertad como docentes, pero aún se requiere conocer más (...)" (Caso 264).

Con base en lo anterior, las y los docentes identifican algunas habilidades que deben desarrollar sus estudiantes, las cuales se relacionan con la comprensión lectora, el autodidactismo y la autonomía, para poder entender y apropiarse de todo lo que implica este modelo pedagógico.

Un segundo aspecto tiene que ver con el cambio en la percepción de las y los docentes como profesionales de la educación y los cambios que están viviendo en su práctica docente, sobre todo lo que se refiere a la flexibilidad y libertad que se les otorga para tomar decisiones respecto de la organización y secuenciación de los Contenidos o bien, las metodologías a utilizar.

Expresan que la autonomía profesional que les otorga el modelo educativo vigente, también les demanda desarrollar habilidades relacionadas con la creatividad, la investigación, la innovación y el pensamiento crítico, para plantear los Contenidos y las metodologías que abonen a la atención de los contextos, las características y las necesidades de NNA y de su comunidad.



Al respecto, señalan que el Plan y los Programas de estudio favorecen la reflexión sobre la comunidad, y la posibilidad de identificar las necesidades, los problemas y los aprendizajes que les van a servir a NNA en su vida cotidiana; todo ello "(...) ha permitido que la autonomía profesional se desarrolle de forma autónoma y creativa en cada una de las propuestas llevadas al aula" (Caso 42), "nos ha traído una apertura diferente para trabajar de una manera autónoma las necesidades de las y los estudiantes y su contexto" (Caso 118).

Un tercer aspecto identificado y con un amplio grupo de comentarios, se refiere a los cambios que perciben con este modelo. Uno de ellos tiene que ver con la autonomía profesional para atender las necesidades de NNA, así como de su contexto, lo que se traduce en la búsqueda de información, de recursos novedosos, de una observación constante de su grupo para identificar quién requiere más apoyo, el avance de cada uno, entre otros. "Es necesario como maestros tener un cambio de paradigma, es necesario de acuerdo con nuestros tiempos, no podemos quedarnos estancados, debemos ser maestros involucrados e innovadores" (Caso 305).

Otro aspecto se relaciona con el trabajo por proyectos para desarrollar los Contenidos de una manera más integrada y vinculada con la comunidad; desde su perspectiva esta metodología les ayuda a formar estudiantes críticos, reflexivos y participativos. Para ellas y ellos los proyectos favorecen que los Contenidos se comprendan mejor y desde su perspectiva sí observan que "los proyectos (...) nos ayudan en este caso a que los alumnos comprendan mejor y a que tengan un mejor aprendizaje" (Caso 475).

También hacen alusión a que hay una amplia motivación por aprender en NNA, así como una mayor participación por parte de padres y madres de familia. "Trabajar con este nuevo programa me ha permitido trabajar de manera colaborativa con la comunidad escolar para dar solución a problemáticas con más

de una alternativa, teniendo como principal propósito el interés y la motivación de los alumnos" (Caso 516).

El cuarto aspecto se relaciona con los retos que implica el conocimiento, la comprensión y la puesta en marcha de esta propuesta curricular, en función de cómo se ha compartido con NNA, familias y comunidad en general:

> *(...) nos ha traído una apertura diferente para trabajar de una manera autónoma a las necesidades de los alumnos y su contexto (...), este nuevo plan nos abarca la comunidad y la familia. Considero que aún nos falta abarcar y trabajar con padres de familia, ya que ellos hacen una formación de valores que se manifiestan en el aula si no hay disposición, gusto y compromiso de los alumnos y padres de familia en la educación* (Caso 118).

En el caso de las escuelas multigrado y telesecundarias, maestras, maestros y figuras de dirección refieren que la organización y características propias, no les permiten abordar todos Contenidos propuestos en los Programas de estudio.

Finalmente, reconocen que desde la federación se han generado estrategias para acercarlos y ayudarlos a apropiarse del Plan y los Programas de estudio. Asimismo, expresan que se trata de un proceso gradual y paulatino y que es responsabilidad de las y los docentes apropiarse de todos y cada uno de los elementos que los conforman y abordarlos en los CTE.

> *"Sigo aprendiendo y me gustaría que se le dé seguimiento, que no vayan a cambiar este Plan y Programas de Estudio 2022, así como el trabajo por metodologías, pues estamos en la disponibilidad de ser mejores profesionales en la educación"* (Caso 620).

Destaca el planteamiento de que es necesario recuperar la confianza de las y los docentes y al mismo tiempo confiar en que ellas y ellos son capaces de entender el modelo de la Nueva Escuela Mexicana para poder darle sentido y pertenencia en su entorno.

6.2 NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

En el contexto de la educación básica, es crucial analizar cómo es que NNA perciben y comprenden los elementos clave del currículo. Este análisis abarca el nivel de conocimiento de las y los estudiantes sobre los Campos Formativos, sus preferencias y opiniones sobre las actividades escolares y los nuevos LTG. Además, se exploran las estrategias que utilizan para compartir lo aprendido y cómo aplican estos conocimientos en su vida diaria. Este apartado proporciona una visión general sobre la experiencia educativa de las y los alumnos correspondiente al proceso de apropiación del Plan de estudio 2022.

Para lograr lo anterior, el cuestionario aplicado a NNA consistió en cinco preguntas abiertas que se refierien al proceso de apropiación de los elementos

y procesos relacionados con el Plan y los Programas de estudio, los cuales se integraron para su análisis y discusión, en las siguientes categorías:

1. Conocimiento y percepción sobre los Campos formativos
2. Experiencias de aprendizaje
3. Cambios en las actividades escolares
4. Percepción sobre los Libros de Texto Gratuito

Exposición de los hallazgos

A continuación, se presenta el resultado del análisis a las respuestas obtenidas.

1. Conocimiento y percepción de los Campos Formativos

Uno de los propósitos del cuestionario fue analizar el nivel de conocimiento sobre los Campos Formativos entre NNA de educación básica. Las respuestas se clasificaron en categorías según el nivel de conocimiento de las y los estudiantes, lo que permitió un acercamiento a su comprensión sobre estos campos.

Las respuestas de NNA, revelan diversos niveles de conocimiento sobre los Campos formativos.

Algunas y algunos mostraron un conocimiento preciso, al mencionar correctamente los nombres de los Campos formativos. Se identificó que una estrategia utilizada por las y los docentes es tener los Campos formativos a la vista en el salón, de esta manera NNA pueden identificarlos y recordarlos fácilmente (Caso 1079).

Sin embargo, también es cierto que un número considerable de alumnas y alumnos indicó no conocer los Campos formativos o los confundían con disciplinas académicas como Español y Matemáticas. Además, algunas y algunos enuncian tanto Campos formativos como disciplinas o asignaturas y nombres de LTG, como “Proyectos de aula”, evidenciando una mezcla de conceptos.

Otros señalan que conocen los logos de estos Campos, pero los asocian a los cuadernos de diferentes colores que les solicita la maestra y que desconocen el nombre de los Campos formativos (Caso,78).

Lo anterior sugiere que la precisión en el conocimiento de los Campos formativos está influenciada por la visibilidad y el énfasis que maestras y maestros ponen en ellos dentro del aula. La exhibición visual y la referencia constante a los Campos formativos parecen ser factores clave para que las y los estudiantes los reconozcan correctamente.

Del análisis de las respuestas obtenidas, se recuperan los comentarios sobre sus Campos Formativos preferidos, con una diversidad de inclinaciones, destacando dos de ellos: Saberes y Pensamiento Científico y Lenguajes.

Entre NNA, el Campo formativo de Saberes y Pensamiento Científico es el más mencionado. Argumentan su preferencia debido a su gusto por las matemáticas y la ciencia, disciplinas integradas en este campo. Expresiones como “me gusta más saberes y pensamiento científico porque contiene matemáticas” (Caso 239), ejemplifican esta preferencia. Asimismo, muestran interés en temas científicos de física y química.

Por otro lado, el Campo formativo de Lenguajes también recibe menciones positivas de manera considerable. NNA valoran la lectura y la escritura, actividades centrales en este ámbito. Comentarios como "me gusta lenguajes porque me gusta leer" (Caso 965); y "me gusta más lenguajes, porque ahí hacemos dibujos y también leemos historias y cuentos" (Caso 772), reflejan esta preferencia. Además, aprecian las oportunidades de expresión y creatividad que les ofrece este Campo, como la escritura de cuentos y la participación en artes.

Si bien el cuestionamiento se centraba en los Campos formativos favoritos, algunas y algunos NNA contestaron refiriéndose a las disciplinas. En este contexto, la Educación Física destaca como una de las disciplinas más populares. Comentarios como "me gusta más educación física porque salimos al aire libre a ejercitarnos y convivir con nuestros compañeros" (Caso 1), reflejan esta preferencia. La actividad física y el juego son elementos centrales que contribuyen a su preferencia.

Como se señaló anteriormente, las Matemáticas emergen como una disciplina favorita entre NNA. Muchos expresan su disfrute al resolver actividades matemáticas, argumentando que les resulta gratificante. Comentarios como "me gusta más Matemáticas porque disfruto resolver sus actividades" (Caso 4), y "me gusta más Pensamiento Matemático porque me gusta sumar y restar" (Caso 7), dan cuenta de este interés. La resolución de problemas y la exploración de conceptos matemáticos como los sistemas de ecuaciones, son aspectos específicos de esta disciplina que les atraen.

Cabe destacar que este Campo cuenta tanto con seguidores, como se describe arriba, como con detractores. Varias y varios estudiantes lo encuentran desafiante en términos de comprensión (Caso 147) y perciben el proceso de aprendizaje como rígido y ceñido a procedimientos específicos que deben seguirse (Caso 148). Además, expresan su descontento por la aparente falta de integración de la tecnología en la metodología educativa asociada a este Campo (Caso 543).

Contrariamente a lo mencionadp arriba, la disciplina de Matemáticas fue identificada también como una de las menos favoritas. "no me gustan las matemáticas porque me es difícil aprender rápido" (Caso 1), y "matemáticas casi no me gustan, porque me tardo mucho en divisiones y por eso me gusta menos" (Caso 387). Las fracciones y las divisiones son aspectos específicos que encuentran especialmente desafiantes, lo que contribuye a su falta de gusto por esta disciplina.

Otro de los Campos formativos menos preferidos es el De lo Humano y lo Comunitario. Aquí, NNA expresan reservas debido a su aparente complejidad. Mencionan dificultades para comprender los términos y conceptos utilizados en este ámbito (Caso 833), así como aburrimiento; o bien, falta de dedicación de tiempo de clase (Caso 239).

Inglés también figura como una disciplina poco apreciada, principalmente debido a la percepción de dificultad en el aprendizaje del idioma "inglés es lo que me gusta menos porque se me hace difícil" (Caso 284), y "no me gusta lo que tenga inglés porque no lo entiendo" (Caso 849). La complejidad percibida en

la gramática y la pronunciación puede resultar desmotivadora para NNA, lo que contribuye a su falta de gusto por esta disciplina.

En resumen, los Campos formativos y las disciplinas menos favoritas entre los estudiantes reflejan una combinación de dificultades percibidas en el aprendizaje, así como insatisfacciones con la forma de enseñanza y el ambiente en el aula. La falta de entusiasmo de las y los maestros o la rigidez percibida en la enseñanza pueden influir negativamente en la experiencia educativa de NNA, lo que contribuye a su falta de interés o escasa disposición para desarrollar procesos de aprendizaje significativos en relación con ellos.

2. Experiencias de aprendizaje. Cómo NNA de educación básica comparten lo aprendido

Respecto de este rubro, se identificaron diversas estrategias que reflejan deseo de integrar lo aprendido en su vida cotidiana. A continuación, se presentan las principales formas en que comparten conocimientos con sus familias y comunidades.

NNA encuentran útiles las matemáticas para organizar mejor sus actividades diarias y ayudar a sus familias. “Las fórmulas, las gráficas de barra y circular lo puedo utilizar para organizarme mejor. Cuando mis papás no se pueden organizar, lo comparto y les funciona mejor” (Caso 3). Así como: “Yo le ayudo a mi mamá en un puesto de tacos y uso las fracciones” (Caso 350). En el mismo tenor, se señala que “En ocasiones yo le ayudo a mi papá en la tienda y yo tengo que hacer las cuentas sin usar calculadora” (Caso 201); es decir, usan sus conocimientos para mejorar la organización familiar y la cooperación en el hogar.

La comunicación con la familia es otra forma de compartir lo aprendido. Las y los estudiantes suelen hablar sobre temas importantes, como la contaminación ambiental, para concienciar a sus familiares (Caso 5). De manera similar, comentan lo aprendido durante las charlas familiares, “Cuando charlamos con mi familia, me gusta comentar lo aprendido en la escuela” (Caso 12). Estas prácticas no solo les permiten reforzar sus conocimientos, sino que también les dan un sentido de responsabilidad y participación en temas de relevancia social.

Compartir lo aprendido mediante la lectura en casa es una estrategia común. “Me pongo a leer con mi abuelita, mi mamá o papá, y leo libros, cuentos y la biblia. Es que mi abuelita lee mucho y me gustó leer como ella” (Caso, 387). Por lo que la lectura se convierte en una actividad compartida que fortalece los lazos familiares y fomenta el hábito de la lectura.

Algunas y algunos NNA aplican directamente lo aprendido para apoyar a otros integrantes de su familia. Ayudar a sus hermanas y hermanos menores y a los padres con tareas y ejercicios escolares es una práctica común. “Lo comparto con mi familia mostrándoles cómo hacerlo igual, explicándoles y ayudándolos con sus tareas” (Caso 62); por otra parte, señalan: “También le ayudo a mi hermano menor a hacer su tarea cuando no entiende” (Caso 201). Estas actividades no solo refuerzan el aprendizaje, sino que ayudan a otros miembros de la familia a comprender mejor los temas escolares.

Varias y varios estudiantes refieren compartir conocimientos sobre hábitos saludables y sostenibles con sus familias. “Le enseñé a mi familia algunos hábitos de higiene para que ellos también los practicaran” (Caso 361). Además, promueven la conservación del medio ambiente. “Les puedo explicar cuál es la importancia de conservar el medio y decirles que la basura que se genera en la casa se puede separar para que sea reciclada posteriormente” (Caso 916). Estas actividades no solo benefician a sus familias, sino que también inculcan valores importantes.

Las respuestas de NNA con respecto a cómo comparten lo aprendido muestran una variedad de métodos y contextos en los que el aprendizaje escolar se integra a su vida cotidiana. Desde la aplicación práctica de conceptos matemáticos y científicos hasta la promoción de hábitos como la lectura y la vidad saludable, sin duda alguna refuerzan la comprensión de estos saberes y favorecen el vínculo escuela-familia-comunidad.

Uno de los aprendizajes más recurrentes que señalan es la aplicación de las matemáticas en situaciones cotidianas. Muchas y muchos estudiantes destacan cómo las matemáticas les ayudan en actividades como hacer compras y gestionar el dinero, argumentando que son útiles, “para hacer cálculos sobre dinero, medidas, repartir cosas” (Caso 147). Este tipo de habilidades matemáticas permite realizar transacciones comerciales con mayor precisión y seguridad, las usan en la vida cotidiana para “saber si me están dando bien el cambio” (Caso 575).

Además de este tipo de conocimientos, la escuela promueve otros relacionados con el desarrollo de habilidades sociales y del sentido de responsabilidad. NNA señalan que han aprendido a “trabajar mejor en equipo” (Caso 148); a ser “más responsable con mis obligaciones tanto en la escuela como en mi casa” (Caso 191). Asimismo, indican que han mejorado en su capacidad de organización, lo que les ha permitido establecer horarios y trabajar mejor en equipo (Caso 148). Estas habilidades son esenciales para la integración social y el cumplimiento de responsabilidades, tanto en el ámbito escolar como en el hogar.

El aprendizaje escolar también se extiende al ámbito de la salud y el bienestar personal. Las y los alumnos comentan que aplican lo aprendido en la escuela para mantener hábitos saludables, alimentándose de manera saludable y asegurando que su dieta contenga “todos los elementos del plato del bien comer” (Caso 123). Estos conocimientos les permiten tomar decisiones informadas sobre su alimentación y estilo de vida.

Finalmente, los aprendizajes escolares fomentan la capacidad de reflexión y el pensamiento crítico. Es así que NNA mencionan que las lecciones aprendidas les ayudan a reflexionar antes de realizar ciertas acciones (Caso 249). Estas habilidades son cruciales para la toma de decisiones informadas y responsables en diversas situaciones de la vida.

Lo expresado por las y los estudiantes muestra que los conocimientos adquiridos en la escuela tienen un impacto en sus vidas diarias. Desde habilidades matemáticas, promoción de la salud y pensamiento crítico, la educación los prepara para su vida diaria.

3. Percepciones sobre los cambios en las actividades escolares

Las percepciones de las y los alumnos sobre las diferencias en las actividades escolares, en comparación con el ciclo escolar anterior, a partir de la puesta en marcha del Plan de estudio 2022, dan cuenta principalmente de cambios en la metodología y en la estructura de enseñanza.

Algunas y algunos NNA perciben que los estudios están más avanzados y que el rendimiento ha mejorado, señalan "Ahora son más demandantes, más difícil realmente comparado con segundo, tercero es bastante complicado, sobre todo por la materia de química, tengo que estudiar más y matemáticas es muy demandante, nos ponen muchas actividades y proyectos" (Caso 863). También se dice que "Este año es más difícil, porque vemos el cuerpo humano, las divisiones, las fracciones" (Caso 779).

Así mismo, se ha observado una nueva forma de trabajo por parte de las y los docentes, con un enfoque más estructurado. Algunas y algunos estudiantes destacan la labor que realizan sus profesores. "Son diferentes porque los maestros se esfuerzan más en sus actividades" (Caso 915); o bien, "Enseñan mejor los maestros, explican mejor, se me hace más entendible" (Caso 723). De manera que NNA han notado una mejor organización y claridad en lo que se enseña y aprecian que las y los docentes se esfuercen más en sus actividades.

Respecto al plano didáctico, la propuesta curricular 2022 señala que la y el docente debe promover el trabajo colaborativo, con el fin de formar sujetos responsables que puedan convivir con quienes los rodean (SEP, 2024b). La inclusión del trabajo colaborativo en los proyectos ha sido destacada por NNA como un factor que enriquece el aprendizaje.



En general, NNA muestran una actitud positiva hacia el trabajo por proyectos, donde valoran la colaboración y el trabajo en equipo, "(...) hemos hecho cosas diferentes, porque en los libros hacemos los proyectos y me ha tocado entrevistar vecinos y también nos ponemos a dialogar en el salón y eso me gusta porque aprendo más cosas (...)" (Caso 772). Destacan que

> *(...)ahora más seguido hacemos proyectos; antes sólo hacíamos proyectos individualmente y ahora el maestro nos pone en equipos y todos tenemos que apoyar y presentarlos. Nosotros investigamos y eso me gusta, porque cuando era individual, se cargaba el trabajo para una sola persona y los gastos* (Caso 575).

La implementación de los proyectos ha incrementado el trabajo en equipo y la colaboración entre las y los estudiantes, facilitando el aprendizaje y mejorando las habilidades sociales y de investigación.

Además, identifican una coherencia y articulación en las diferentes disciplinas con el trabajo por proyectos. Sus comentarios dan cuenta de que identifican la interdisciplinariedad en los proyectos: "(...)ahora hay materias que tienen actividades compartidas con otras, por ejemplo, química que comparte con matemáticas, español, artes e historia (...) (Caso 435); "...este ciclo hay más actividades en conjunto con otras materias, es decir que hay como un enlace entre ellas, cosa que en el ciclo pasado no había (Caso 147). Las actividades actuales son vistas como más complejas y abarcan una gama más amplia de temas.

De igual forma, NNA consideran que las actividades son más creativas y dinámicas, lo que hace que el aprendizaje sea más entretenido y motivador. Destacan que "Es más divertido ahora" (Caso 734); "Son mejores y me gustan" (Caso 742); o bien, "Son actividades muy divertidas, coloridas, didácticas y me son útiles para mi futuro" (Caso 1073).

En resumen, la implementación del Plan de Estudio 2022 ha traído consigo una serie de cambios que, en general, han sido percibidos positivamente por las y los estudiantes. Estos cambios buscan mejorar la motivación de NNA y sus aprendizajes, así como fomentar una educación integral y crítica, que les permita hacer uso de lo aprendido en su vida cotidiana, y con ello, contribuir a lograr el Perfil de egreso de la educación básica.

4. Diferencias percibidas en los LTG

En el marco de la NEM, los LTG son una herramienta para fomentar la interacción entre el Plan de Estudio, las y los estudiantes, la comunidad, los docentes y el aprendizaje (SEP, 2024b, p.82). Para el ciclo escolar 2023-2024, se distribuyeron LTG para los grados de primero a sexto de primaria, los tres grados de secundaria y el primer grado de telesecundaria. Es así que parte del estudiantado pudo tener un primer acercamiento a estos materiales. Las diferencias percibidas en los nuevos LTG son variadas y han generado diversas opiniones entre NNA. Algunas opiniones coinciden en que los libros son casi idénticos en su estructura y contenido, notando únicamente cambios en el diseño de la portada. Sin embargo, otras destacan diferencias más significativas.

Una de las diferencias más notorias señaladas es la integración de múltiples disciplinas en un solo libro. “Sí, porque ahora Matemáticas y Química vienen juntos y antes venían separadas” (Caso 172). A diferencia de los libros anteriores, que se estructuraban con base en una sola asignatura.

El Contenido y la presentación también han sido objeto de cambios. Algunas y algunos notan una diferencia en la cantidad y tipo de actividades que se incluyen en los LTG. Mientras que los libros anteriores contenían numerosos ejercicios para practicar, las y los estudiantes perciben que éstos se centran más en la explicación teórica. “Sí, en sexto los libros tenían ejercicios para hacer y ahora ya no traen ejercicios para hacer” (Caso 53).

Las ilustraciones y el diseño visual de los libros han cambiado, las y los estudiantes aprecian un enfoque más moderno y atractivo. “Sí, ahora son como con más dibujos bonitos y traen más color” (Caso 293). Sin embargo, otros han notado una disminución en la cantidad de imágenes y un aumento en el contenido textual, lo cual consideran que los hace tener un mayor grado de dificultad. “Los otros tenían muchos dibujos, estos tienen más textos” (Caso 78).

Finalmente, algunas niñas, niños y adolescentes han notado un cambio en el lenguaje y la complejidad de los temas tratados en los libros “(...) las palabras de los libros de ahora son difíciles de entender y tengo que buscar en diccionarios los significados (...)” (Caso 833), lo que sugiere un aumento en la dificultad del material presentado.

En conclusión, las percepciones de NNA sobre estos materiales son variadas y reflejan tanto continuidad como cambio. Sin embargo, otras y otros destacan diferencias significativas, como la integración de varias materias en un solo libro, un mayor enfoque en la teoría en lugar de ejercicios prácticos, y un diseño visual más moderno y colorido, así como un aumento en la complejidad del lenguaje y los temas abordados.

Varias y varios estudiantes expresan agrado por los LTG, destacando aspectos como la mayor cantidad de imágenes y la explicación más amplia de los temas.

Entre las respuestas obtenidas destaca que NNA prefieren estos nuevos materiales por su diseño y contenido actualizado “(...) me gustan más los de ahora y me gusta más el de múltiples lenguajes porque es para leer y me gusta leer (...)” (Caso 594). También se aprecia la inclusión de actividades que facilitan la comprensión, “(...) sí, están más completos, facilitando su comprensión; tienen más información, así se facilita entender lo que nos plantean (...)” (Caso 62).

Sin embargo, no todos los comentarios son positivos. Otras y otros estudiantes encuentran los LTG confusos y difíciles de seguir, “(...) a mí no me gusta porque a veces me enredo (...)” (Caso 13). De igual forma, existen estudiantes que prefieren los libros anteriores, considerándolos más completos o mejor organizados (Caso 4).

Asimismo, se identifica que una parte importante de las NNA no utilizan los nuevos libros de texto gratuitos. Las razones son diversas y reflejan cuestiones

logísticas y pedagógicas. Mencionan que simplemente no tienen los libros, como en el caso de los alumnos de preescolar, para los cuales no se editaron en el presente ciclo escolar.

En ciertos casos, los dichos materiales no han sido entregados a quienes se incorporaron a las escuelas después de la distribución inicial, al comienzo del ciclo escolar. Aún cuando se han solicitado no han llegado a las escuelas (Caso, 304), ya que la distribución se realizó conforme al listado de alumnos inscritos al inicio del ciclo, lo que dejó sin materiales a quienes se incorporaron posteriormente.

Otras y otros estudiantes argumentan que, a pesar de que cuentan con los libros, estos no se utilizan en clase, "(...) no usamos libros por el momento, solo investigamos de otras fuentes" (Caso, 10); "(...) no los usamos porque los maestros nos enseñan mediante ejercicios que traen de otros libros (...)" (Caso 628). Estos casos pueden reflejar el ejercicio de la autonomía profesional de las y los docentes, ya que la propuesta curricular actual reconoce que los LTG pueden ser utilizados con la libertad de crear experiencias pedagógicas adaptadas a sus contextos (SEP, 2024b, p.9).

En resumen, las opiniones de NNA sobre los LTG son diversas, lo que da cuenta de una variedad de experiencias en su uso; o bien, en la falta de contacto con estos materiales.

6.3 MADRES, PADRES Y FAMILIAS

En el contexto de la educación básica, es necesario analizar cómo madres, padres y familias perciben los cambios en el aprendizaje de NNA. Es importante señalar que la disposición y las formas en las que apoyan a sus hijas e hijos es crucial para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se lleve a cabo de manera efectiva.

De tal forma, el cuestionario aplicado a madres, padres y familias consistió en dos preguntas abiertas que refirieron al proceso de apropiación de los elementos y procesos relacionados con el Plan y los Programas de estudio, los cuales integraron para su análisis y discusión las siguientes categorías:

1. Cambios percibidos en el aprendizaje de NNA
2. Disposición para involucrarse en las actividades escolares

Exposición de los hallazgos

1. Cambios percibidos en el aprendizaje de NNA

En general, la percepción que tienen las familias en relación con el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes a partir de la puesta en marcha del Plan de estudio 2022, está relacionada con la autonomía y responsabilidad de las y los docentes al realizar diferentes actividades escolares.

En este sentido, se puede decir que el gusto por ir a la escuela y realizar sus actividades, es uno de los principales cambios que han identificado, lo cual consideran como un cambio positivo.

> *Durante este ciclo escolar mi hija ha prestado más interés y atención a las actividades que el docente pide realizar en casa. Ella examina primeramente en qué consiste cada una de estas y posteriormente procede a realizarlas. En más de una ocasión ha decidido hacerlas sin tanto apoyo de nosotros, mostrando ser más independiente al llevarlas a cabo. Dentro del hogar, ella es más observadora y tiende a cuestionar más sobre lo que hacen o dicen los demás. De igual manera, muestra más autonomía al realizar múltiples actividades sin pedir ayuda* (Caso 951).

> *La forma en que están trabajando en sus disciplinas. Antes le costaba mucho llegar a hacer tareas y ahora desde que llega luego, luego me dice papá, tengo que hacer esto, necesito esto o aquello y a veces prefiere llegar a hacer su tarea después de comer y antes. "Sebastián, la tarea", "ahorita, ahorita", y ahora ya no tenemos que decirle nada, solito la hace* (Caso 764).

Uno de los factores a los que las familias atribuyen el mayor de los cambios en los procesos de aprendizaje de sus hijas e hijos, es a partir de la propuesta metodológica del trabajo por proyectos; es decir, mencionan que a partir de tener que realizar tareas de investigación, trabajo en equipo, preparar sus presentaciones y exponer ante compañeros de otros grados escolares o ante sus familias, se ha vuelto un estímulo, y sienten que no solo se involucran de una forma diferente, sino que también lo hacen con un mayor compromiso y empeño.

> *Ha tenido cambios positivos porque en este ciclo se trabaja más por proyecto, no es tanto ya de estar en lo que dice el libro, va más enfocado a lo que dice el libro y hacer más proyectos y eso a mi hija en especial le gusta mucho porque la ponen a investigar, la ponen a hacer experimentos y cosas así, la verdad he visto mucho avance, en ese aspecto le da más interés por aprender* (Caso 340).

> *A mi hijo sí le gusta, precisamente por el área de práctica, porque hacen varios experimentos, trabajos sociales, se involucran con toda la escuela, ir a exponer a otros grupos y eso es algo que sí les gusta mucho a los niños* (Caso 623).

Asimismo, entre los cambios percibidos en las y los estudiantes, sus familias mencionan que ahora muestran un mayor gusto por la lectura, la pintura o diferentes expresiones artísticas, así como por investigar y querer conocer diferentes temas de su interés.

> *Respecto de su forma de estudiar, le pone más interés a su forma de escribir y le llama la atención aprender palabras en náhuatl, saludar, despedirse y animales en dicha lengua* (Caso 876).

> *He notado que tiene mayor interés en aprender sobre aspectos de su entorno, desde temas sociales, culturales, emocionales, contextuales, así como propios de su desarrollo psicomotriz e intelectual. Ha desarrollado de manera natural la escritura y la lectura, de acuerdo con su interés* (Caso 881).

Sin duda, las familias reconocen que su papel en el aprendizaje de sus hijas e hijos es fundamental, por lo que siempre procuran apoyarlos en todo lo que requieran; por ejemplo, les preguntan acerca de lo que hacen en la escuela "(...) lo que enseña la maestra lo refuerzo en casa y lo que hacemos en casa lo refuerza la maestra..." (Caso 201).

En casa, tratan de hacer y seguir los cambios que sus hijas e hijos proponen; por ejemplo, en el tipo de comida que consumen, los horarios de estudio y recreación, separar la basura, respetar los señalamientos en la calle, entre otros.

> *Tengo plantas y ahorita que tienen ese tema me dice 'échales agua y pónlas al sol para que no se mueran'; estoy ahorita colaborando con el tema de las plantas con las maestras y él está aprendiendo* (Caso 254).

Al interior de la escuela, también identifican que niñas y niños han cambiado, hay quienes siguen siendo reservados y conviven solamente con un grupo reducido de compañeros, pero en general, la mayor parte reconoce que se han vuelto más abiertos, más expresivos y que conviven con más compañeras y compañeros de su escuela.

> *Anteriormente mi hija hacía las actividades individualmente en el salón de clase, actualmente las actividades y proyectos los realiza en equipo con sus compañeros de clase, y antes no tenía mucha comunicación con sus compañeros y actualmente tiene más comunicación y mejor convivencia con sus compañeras y compañeros* (Caso 171).

> *He notado más entusiasmo por asistir a la escuela e interactuar con sus profesores y compañeros, su convivencia en casa y escuela ha mejorado, ya que están aprendiendo a autorregular sus emociones, a ser más independientes y la importancia de practicar distintos valores en nuestro entorno* (Caso 240).

Por otra parte, se aprecia que al igual que maestras y maestros, también las familias comparten la percepción de que a partir de la puesta en marcha de este Plan de estudio, NNA se han vuelto más independientes y se muestran más entusiasmados por participar y llevar a cabo sus proyectos. Es importante destacar que también valoran que el conocimiento va más allá de los contenidos actitudinales, ya que al relacionar de una manera más directa la teoría con la práctica, han profundizado en la comprensión de conceptos abstractos.



> *Académicamente han avanzado mis hijos en sus conocimientos y aprendizajes, de manera notoria están adquiriendo herramientas necesarias para su desarrollo e integración, que les van facilitando a potencializar todo lo que van aprendiendo en su día a día* (Caso 240).

Destaca la idea de que muchas familias expresan con alegría los avances, porque después de la pandemia, la mayor parte de las y los estudiantes tuvieron atrasos significativos, no solo en el aprendizaje de Contenidos, sino también en aquello que involucra la interacción con los otros.

> *Pues yo he visto en él un poco más avance en cuanto al aprendizaje debido a que la pandemia nos atrasó mucho, lo que es el desenvolvimiento del aprendizaje del niño, por ejemplo, ahorita, la maestra tiene una actividad que yo siento que les está ayudando mucho para la escritura y lo que es la lectura, grabamos diario un audio, lee el niño alrededor de un minuto más o menos y ya es lo que le mandamos a la maestra a diario. Aparte, escribe diario la mitad de una cuartilla y eso le ayuda mucho al niño para que también su lectura sea más fluida, dado que cuando estaba en tercero leía entrecortado, ahorita ya él ya lleva una lectura, te puede sostener una lectura y ya está, como ya razona, ya comprende lo que está leyendo, en cuestión del aprendizaje eso es lo que he notado en él, inclusive tiene su rutina, llega de la escuela, comemos y empieza a decir: 'mamá vamos a grabar el audio para la maestra' entonces, por ejemplo, él ya lo hace solo, ya no necesito yo estarle diciendo la lectura, eso es algo que yo veo a favor del niño y que esto les ha ayudado a él y a muchos niños, porque estamos en el grupo de WhatsApp y vemos ahí donde los niños la mayoría manda sus audios* (Caso 464).

En cuanto a los retos y dificultades para el aprendizaje, las familias valoran que estos son compartidos; es decir, no son solamente de las niñas y los niños, o de las y los docentes, sino que ellas mismas se suman al compromiso de conocer, comprender y poner en marcha esta nueva propuesta curricular.

> *Al inicio del ciclo escolar, en el proceso de adaptación, tanto niños como padres teníamos confusiones e incertidumbre respecto a la enseñanza, veíamos libros enormes que probablemente no iban a ser comprendidos por nuestros niños, afortunadamente los maestros de alguna manera se han encargado de desmenuzar esa información y hacerla llegar a nuestros niños; por ejemplo, mi hija ha realizado actividades que en particular veía se realizaban en años más avanzados, como hacer investigación, exposiciones, etc. La manera en que le enseñan le ha permitido desarrollar los proyectos de manera natural y sin presiones, lo que le ha permitido aprender mejor, en la casa repasamos tareas y actividades para reforzar lo aprendido en la escuela* (Caso 709).

El tema de los libros ha sido más complejo, ya que tanto docentes como estudiantes estaban acostumbrados a utilizar los textos de manera secuencial, pero ahora utilizan más de un libro para el desarrollo de un proyecto, las páginas no necesariamente llevan una secuencia lineal, además de que no encuentran ejercicios concretos para practicar el o los temas que se estén revisando.

> *Los libros traen menos ejercicios; por ejemplo, matemáticas, si está bien porque tienen más proyectos y pues tienen más prácticas, pero sí tienen menos ejercicios y menos explicaciones, entonces los niños a veces tienen que pasarse de un libro a otro o buscar por ellos mismos, que eso está bien, pero algunos que no tienen posibilidades, batallan y hay temas un poquito más explícitos, pero dentro del rango están bien* (Caso 623).

2.Disposición para Involucrarse en las actividades escolares

Para analizar las respuestas de madres, padres y familias, se recuperan los comentarios respecto de las formas en las que han apoyado a las y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las razones detrás de su apoyo y los retos que han enfrentado ante el nuevo modelo educativo.

La mayoría de madres, padres y familias reportan apoyar a sus hijas e hijos de diferentes formas, las más recurrentes son: elaborar las tareas con ellos "(...) atiendo las tareas porque tenemos un grupo de *WhatsApp* y ahí se explica y se escribe y dice que es lo que tenemos que hacer y yo estoy atenta para apoyar con las tareas (...)" (Caso 254). En dichas tareas los apoyan de diversas maneras, como el realizar investigaciones. "Por ejemplo en lengua indígena, lo buscamos en internet para apoyarlo siempre en casa, le facilitamos para

que haga su trabajo" (Caso 409); así mismo, colaboran en el uso y manejo de las TIC , enseñándoles algunas habilidades de lectoescritura y habilidades matemáticas "mi hermana lo apoya enseñándolo a leer en las tardes" (Caso 78); destacan que cada miembro de la familia incluyendo tías, tíos, abuelas, abuelos, hermanas y hermanos, los apoyan en este proceso y cómo se ha convertido en una actividad familiar "(...) lo he apoyado siempre acompañándolo, y su abuela también le compra libros para que trabaje en ellos y aprenda, de igual manera cuando su papá tiene tiempo porque trabaja mucho le ayuda con sus tareas (...)" (Caso 299).

Indican que en la actual propuesta educativa y con la implementación de proyectos, una de las principales maneras en las que han apoyado a las y los estudiantes es brindando los materiales que se necesitan para llevarlos a cabo, "por ejemplo; se requería tierra para el proyecto de hortalizas y toda la familia que son sus hermanas, hermanos, papá y yo la apoyamos recolectando la tierra y armando las cajitas de madera donde colocarían la tierra para el proyecto" (Caso 171).

Reportan que una de las formas en las que reflejan el apoyo y disposición para con la educación de sus NNA, es asistiendo a las diversas actividades recreativas y didácticas a las que son convocados por las maestras y los maestros "en cada evento que hay se le da la oportunidad de participar, yo estoy presente y el papá también la acompaña, hemos apoyado saliendo de la escuela seguimos practicando" (Caso 72). De igual forma, se involucran en actividades cotidianas como la limpieza y apoyando en la entrada y salida "Sí, nos involucran en actividades de limpieza una vez a la semana, cada mamá lavamos los baños por una semana" (Caso 298).

Comentan que una característica importante que se debe considerar para brindar apoyo es lo emocional; algunas y algunos familiares lo hacen por medio de atención psicológica, mientras que otros lo hacen dependiendo de sus posibilidades, haciendo uso de palabras de reafirmación y motivándolos, "le damos apoyo motivándolo a seguir adelante y le hacemos saber que todo lo que se proponga lo puede lograr" (Caso 229).

También, reconocen que las razones detrás del apoyo que ofrecen a NNA van de la mano con la importancia que le brindan a la educación y lo ven como una forma de motivarlos en este proceso, para que les apoyen a conseguir mejores resultados.

> *(...) me parece una parte muy importante en el desarrollo y aprendizaje de nuestros hijos, creo que cuando los padres participamos en la enseñanza de nuestros hijos por lo general obtienen mejores resultados en la escuela, se portan mejor y tienen actitudes más positivas hacia la escuela y crecen con la confianza que necesitan para alcanzar sus metas* (Caso 240).

Algunas y algunos familiares comparten que el verse involucrados en el proceso forma parte de sus obligaciones y responsabilidades, trabajando de manera conjunta con el colectivo docente, "...sí, porque es mi obligación

como madre para apoyar a mi hijo en su aprendizaje, ya que no es solo responsabilidad de la maestra…" (Caso 29). De igual forma, muestran interés y gusto por estar al tanto de sus hijas e hijos, al verlo como una manera de enseñarles con el ejemplo "(…) también como padres participamos en las actividades, para dar el ejemplo de participación a nuestros niños y obviamente, interesados en el aprendizaje e interacción con sus compañeros y maestros" (Caso 709).

Comentan que la educación es una oportunidad para sus hijas e hijos para salir adelante y mejorar como individuos y como familias "para lograr que con lo enseñado en la escuela aprenda a salir adelante como familia, a pesar de las circunstancias difíciles que han vivido" (Caso 219); y también "Me interesa que mi hijo aprenda y salga adelante y tenga más oportunidades que yo" (Caso 117).

Por otro lado, los retos y dificultades que reportan haber enfrentado para apoyar a las y los estudiantes está centrado en la falta de tiempo, debido a sus cargas laborales y los diferentes horarios o las temporadas en las que se encuentran, "…es una responsabilidad atender el campo y que nuestros hijos asistan a clases en esta temporada de cosecha de café, porque la mayoría de papás tienen su cosecha de café y no se dan abasto para realizar las dos cosas…" (Caso 857), y contar con otras obligaciones para con sus otros hijos, que también requieren de apoyo y atención "(…) me gusta ayudar a mi hijo en sus tareas, aunque a veces no me da tiempo porque tengo otro hijo más chico y nos vamos a trabajar al campo" (Caso 722).

Por último, indican que ha sido complicado para madres, padres y familias el apoyar en las tareas y trabajos, debido a la falta de conocimientos sobre las temáticas que se ven en las escuelas "apoyo en sus tareas de mi hija lo poco que puedo, porque no terminé mis estudios" (Caso 17).

Por ello, es necesario fortalecer la relación que existe entre el colectivo docente y las madres, padres y familias, al ser un trabajo compartido que busca que aquello que se aprenda en los centros escolares trascienda en la comunidad y en las familias y viceversa.

También es importante fomentar que este proceso tome en consideración los contextos familiares, para que la participación familiar, escolar y comunitaria sea posible, de manera que los retos y dificultades se disminuyan.


E.S.T.I.No. 0093
"JOSE VASCONCELOS"
CONOCIMIENTO
TECNOLOGÍA
B. Traveler

7. Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos de los cuestionarios, tanto para el análisis cuantitativo como cualitativo, que se aplicaron a maestras, maestros, figuras de dirección, NNA, madres, padres y familias, como parte de las principales figuras educativas, a continuación se presentan los hallazgos más representativos con los que se concluye este informe.

La información y datos recuperados se realizaron dentro el primer ciclo escolar (2023-2024), en los meses de febrero y marzo del 2024, en el que se puso en marcha el modelo educativo de la NEM. La apropiación del Plan y los Programas de estudio, sus principios, así como los elementos que los conforman, ha tenido un avance significativo, que ha sido progresivo y gradual. Las 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".

Los principios filosóficos que sustentan el Plan y los Programas de estudio 2022, responden al enfoque humanista, científico, intercultural, inclusivo y con equidad, el cual es fundamental para vislumbrar a la escuela como una institución que fomenta los valores que la comunidad requiere. Maestras y maestros refieren que esto les ha obligado a repensar y ver a sus alumnas y alumnos como personas que no están aisladas de sus contextos, que son parte de éstos y que aprenden en comunidad.

En el momento que se aplicaron los cuestionarios, aún era necesario, para algunas y algunos participantes tener una mejor comprensión del modelo educativo de la NEM, ya que éste considera nuevos procesos, términos y conceptos propios de una propuesta transformadora; sin embargo, el colectivo docente es consciente de que estos cambios en el ámbito educativo, también vienen de la mano de una profunda transformación en la práctica docente.

En este sentido, destacan que la propuesta educativa no se trata solamente de una modificación en el nombre de los componentes, sino de un genuino cambio de paradigma, que implica pensar y vivir los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una nueva perspectiva, diferente a la que se planteó anteriormente; sin embargo, también hubo algunas menciones relacionadas con que se trata de un proyecto educativo solo con cambios de términos.

Una de las principales repercusiones de este cambio es la necesidad de que maestras y maestros se familiaricen y comprendan a fondo el Plan y los Programas de estudio. Este proceso no es sencillo y requiere de un verdadero cambio en la manera de ver e involucrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciendo uso de sus conocimientos, experiencias y autonomía profesional; desde una lectura más reflexiva y crítica, de lo que implica este cambio de paradigma, sus componentes y procesos; así como de adoptar una postura de desaprender y aprender constantemente, evaluando y ajustando sus prácticas.

En esta tarea, los CTE 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 realizado desde sus colectivos y de manera individual.

Respecto de **la lectura de la realidad**, se identificó que la mayoría de maestras y maestros refieren haberse cuestionado sobre cómo es su entorno; sin embargo, aún hay algunas y algunos que no tienen claro qué es y cómo realizar este proceso. En varios casos consideran que se trata solo de la identificación de problemas.

En cuanto a la importancia de ver el proceso de lectura de la realidad como algo en constante cambio, como la realidad misma, pudieron identificarse distintas opiniones entre las y los participantes.

Si bien la mayoría señalaron que aunque ya contaban con diferentes tipos de diagnósticos, era necesario volver a plantearse cuestionamientos para acercarse, con una mirada crítica, a sus realidades y retomar con esa misma percepción los diagnósticos con los que contaban a fin de actualizarlos. También algunas y algunos comentaron que ya habían realizado este proceso en otros periodos, y que con esa base tomaban las decisiones para trabajar en este ciclo escolar.

Cabe resaltar que los reportes del análisis cuantitativo y cualitativo, respecto de la lectura de la realidad son concordante en los resultados obtenidos.

El 27.12 % señaló que la lectura de la realidad "Representa la base para la elaboración del Programa Analítico", seguido por el 23.95 % que reconoce que es un "Proceso que facilita la contextualización de los contenidos del Programa Analítico".

Por otro lado, 27.95 % consideró que la principal actividad docente para desarrollar la lectura de la realidad fue "Analizar los resultados de la evaluación diagnóstica para diseñar estrategias de intervención pedagógica", seguida, con 22.68 %, de "Recuperar la información del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC)".

Lo anterior, permite identificar que se ha avanzado en la apropiación de este primer plano para la construcción del Programa Analítico, pero que aún es necesario hacer énfasis en la importancia y los aspecto que forman parte del ejercicio de problematización sobre las condiciones particulares de cada escuela, como punto de partida para construir un currículo deliberativo que promueva alcanzar los principios filosóficos de la NEM, ya que varias y varios docentes aún requieren comprender mejor lo que es la lectura de la realidad, cómo se lleva a cabo y su importancia como punto de partida para el diseño del Programa Analítico.

En relación con la **contextualización** de contenidos, se encontró que en este proceso tomaron en cuenta aspectos, tales como el conocimiento del Plan de estudio vigente, especialmente el Perfil de egreso; las características

e intereses de la comunidad; así como los intereses de NNA, sus gustos, necesidades, características personales y su situación académica.

Coincidentemente con el análisis cualitativo, en el cuestionario cerrado las y los docentes consideraron, para la contextualización de contenidos, prioritariamente las siguientes opciones: "Situaciones y/o problemáticas observadas en el contexto del aula" (32.59 %); "Intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes" (28.61 %), y "Características del entorno sociocultural y territoriales" (27.26 %).

Sobre aspectos específicos que consideraron en el proceso de contextualización de contenidos, destaca que cerca de la mitad de maestras y maestros expresaron estar "totalmente de acuerdo" en haber tomado en cuenta la realidad sociocultural de NNA, las necesidades y situaciones reales de la comunidad, de la escuela o del aula, así como los resultados de la lectura de la realidad.

Así, la información obtenida en ambos cuestionarios permite identificar que maestras, maestros, directoras y directores están conscientes de la importancia de la contextualización de contenidos, como un proceso indispensable en la construcción del Programa Analítico. También es claro que aún se requiere fortalecer este proceso.

En relación con los elementos que distinguen al **Programa Sintético,** tanto las y los docentes, como las figuras de dirección, identificaron y reconocieron cómo estos se relacionan entre sí. Los elementos que mencionaron con mayor frecuencia son: el Perfil de egreso, los Contenidos y los procesos de desarrollo de aprendizaje.

Tratandose de un modelo innovador, maestras y maestros expresaron también, que al principio les costó trabajo identificar cuál era el lugar que ocupaba el Programa Sintético en la construcción del Programa Analítico y en el diseño de la planeación didáctica; asimismo, reconocieron dificultades para mirar el modelo educativo desde la integración de los Contenidos y PDA de los diferentes Campos formativos.

Destacan el papel de los Contenidos en esta propuesta curricular, debido a que no aparecen aislados, sino que su organización es a partir de Campos formativos, lo que favorece una mayor integración y comprensión de los distintos temas y propicia el desarrollo de saberes y actitudes acordes al contexto en el que se viven.

En las respuestas del cuestionario cerrado el 75.75 % de docentes y directivo indican que tienen un dominio "medio" del Programa Sintético, mientras que solo 11.47 % eligieron el nivel de dominio "alto". Respecto al dominio de los Campos formativos también predominó el nivel "medio" (62 %); lo mismo que el dominio de las finalidades de los Campos (73.46 %); así como el dominio de los Contenidos (69.27 %) y PDA (70.32 %).

Como puede verse, el nivel de dominio siempre es "medio", entre 65 % y 75 %, lo cual puede entenderse como un momento en el que aún requieren de acompañamiento para alcanzar un nivel de dominio alto.

De esta manera, reconocen que el Programa Analítico que construyeron toma como uno de los puntos de partida el Programa Sintético, destacando

que se están familiarizados con sus componentes, aunque aún hace falta más trabajo para tener un domino total de éstos.

En relación con la **construcción del Programa Analítico**, se refleja que tanto las y los docentes como las figuras directivas, tienen claro que es un componente fundamental del cambio de paradigma educativo, un elemento que se construye permanentemente, durante el ciclo escolar, en colectivo, especialmente en los CTE, a partir de recuperar, analizar y contextualizar los Programas Sintéticos de carácter nacional, y del análisis sistemático tanto de las condiciones institucionales como del conjunto de experiencias docentes frente a los temas que se proponen desarrollar; donde se consideran las problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales presentes.

Asimismo, la construcción en colectivo del Programa Analítico les presentó diferentes retos, los cuales no han sido resueltos hasta el momento, pero se encuentran trabajando en ellos, porque tienen claro que el compromiso de codiseñar su propio currículo, en colectivo, no solo mejora la relevancia de los contenidos educativos, sino que también fomenta una mayor implicación y satisfacción entre las y los docentes, así como entre sus estudiantes, al ver reflejadas las realidades y desafíos de cada escuela.

En este sentido, entre los retos a los que se enfrentaron, destacan los siguientes:

- Dificultades iniciales para comprender cómo construir el Programa Analítico y las diferencias entre éste y el Programa Sintético, 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.

En el cuestinario cerrado se identificó prioritariamente con la prevalencia más alta “mucho” a los Campos formativos (63 %), seguido de los Ejes articuladores (53 %), y los proyectos y las metodologías (48 %); por su parte, los Libros de Texto Gratuito se ubican con una relevancia prioritariamente “media” (47 %) como elementos que favorecen la vinculación entre Contenidos y PDA.

En este sentido, se aprecia entre las respuestas relativas a la contextualización de contenidos, que no todas y todos los docentes han atendido este plano. Hubo una clara división entre las maestras y los maestros que mencionaron haber realizado modificaciones a los Contenidos y quienes comentaron



que no lo hicieron. Al parecer, las modificaciones no siempre se llevan a cabo como parte de la construcción del Programa Analítico, ya que varias y varios docentes mencionaron que llevan a cabo este proceso hasta el plano didáctico.

En los resultados del cuestionario cerrado, cuando responden por los ajustes o el grado de modifaciones que hicieron a los Contenidos para elaborar su Programa Analítico, se obtiene que el 74 % lo hizo en un nivel "medio", mientras que el nivel "alto" solo representa 16 %.

También se aprecian opiniones diferenciadas respecto a sí los Contenidos son viables para contextualizarse, *el* 22 % dijo estar "totalmente de acuerdo" y el 56 % está en "de acuerdo".

De igual manera, se identifica que una minoría de maestras y maestros respondió haber incluido nuevos Contenidos que dieran respuesta a su entorno regional y local.

Acerca de los aspectos que consideran de mayor importancia para favorecer la vinculación entre los Contenidos y los PDA, se identificaron prioritariamente con la prevalencia más alta "mucho" a los Campos formativos (63 %), seguido de los Ejes articuladores (53 %), y los proyectos y las metodologías (48 %); por su parte, los Libros de Texto Gratuito se ubican con una relevancia prioritariamente "media" (47 %) como elementos que favorecen la vinculación entre Contenidos y PDA.

En la construcción del Programa Analítico se hace presente la autonomía profesional ya que uno de sus fines es la contextualización y adecuación de los

contenidos educativos de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes, a partir del proceso de codiseño.

De ahí que se identifica que es necesario fortalecer el trabajo en este plano, ya que no todas y todos realizan adecuaciones a los Contenidos de los Programas Sintéticos, tampoco incorporan nuevos Contenidos, no necesariamente porque no lo requieran sus contextos y planteamientos metodológicos, sino porque es un nuevo proceso que les resulta complejo y, al momento del estudio, comenzaban a involucrarse en éste.

La construcción del Programa Analítico les ha significado un verdadero cambio en su trabajo como docentes, ya que estaban acostumbrados a instrumentar los Programas de estudio enviados desde la federación, y los ajustes que llegaban a hacer era en la planeación didáctica, pero en esta ocasión participan en el codiseño del Programa de estudios.

A partir del ejercicio de codiseño, así como de la elaboración del Programa Analítico, maestras y maestros se dieron a la tarea de **diseñar su planeación didáctica**, como el proceso que realizan para organizar la enseñanza, así como la evaluación de los aprendizajes y la definición de las estrategias de articulación del trabajo colegiado de manera disciplinar e interdisciplinar, con la claridad de que ésta está permanente ajustándose a partir de lo que maestras y maestros identifican en su día a día.

En las respuestas del cuestionario cerrado se identifica que la planeación didáctica se enriquece con la incorporación de varios aspectos, entre los que seleccionaron con mayor recurrencia fueron: “La selección de Contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje” (31.34 %), “El diseño de un formato propio con elementos que se acordaron en colegiado” 29.19 % y “las propuestas de los Libros de Texto Gratuitos” (20.49 %).

Maestras, maestros y directivos, hicieron énfasis en el ejercicio de la lectura de la realidad, componente del Programa Analítico, como un elemento que aporta información esencial para diseñar su planeación, dado que permite considerar las necesidades cambiantes de NNA, su contexto y que las actividades sean más pertinentes y significativas.

Por otro lado, el trabajo con proyectos como estrategia predominante en la planeación didáctica, se ve reflejado tanto en las respuestas de los cuestionarios abiertos como en los cerrados; en estos últimos el 68 % respondió “casi siempre” y “siempre” indicando que es lo único que se utiliza para tratar los Contenidos y PDA.

La flexibilidad en la planeación didáctica y en la elección de metodologías que plantea la NEM, enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje y también permiten a maestras y maestros hacer uso de sus conocimientos y experiencias ante las demandas educativas. La posibilidad de ajustar permanentemente la planeación didáctica es fundamental para promover un aprendizaje significativo y duradero, alineado con los procesos de desarrollo de aprendizaje y considerando las expectativas de las y los estudiantes.

Referente al **desarrollo y aplicación de la planeación didáctica**, las y los docentes refieren haber enfrentado retos con respecto a la forma de trabajar,

ya que al recuperar el trabajo con proyectos, la metodología propuesta como prioritaria en el modelo educativo, requieren de mucho más tiempo del que contemplaban en sus planeaciones en ciclos escolares anteriores, debido a que en éstos confluyen múltiples y diversos factores para su puesta en práctica.

Sin embargo, en los cuestionarios cerrados predomina que el tiempo establecido en su planeación didáctica "casi siempre" (64.71 %) ha sido suficiente para llevar a cabo sus actividades.

Otro reto fue incluir en la planeación didáctica, específicamente cuando trabajaban con proyectos, Contenidos y PDA de los diferentes Campos formativos para crear conexiones significativas entre distintas áreas del conocimiento. Esta interconexión no solo enriquece el aprendizaje, sino que también fomenta un enfoque más holístico, donde NNA pueden ver la relevancia de lo que aprenden en un contexto más amplio y aplicable a la vida real.

En el cuestionario cerrado se identifican retos que enfrentan maestras, maestros y directivos, 17.66 % señalan como el principal reto para el desarrollo de la planeación didáctica "realizar ajustes según las necesidades y características del grupo", seguido de "Comprender el planteamiento curricular vigente" (16.02 %); por su parte, "Contar con la participación de las familias y la comunidad" (15.29 %) es el tercer reto más prevalente.

En las respuestas del cuestionario cerrado relacionadas con el desarrollo y aplicación de la planeación didáctica se identifican los siguientes aspectos: maestras y maestros logran concretar todos los Contenidos y PDA propuestos en la planeación didáctica "casi siempre" con un 72.42 %. En el caso NNA las actividades han sido bien recibidas "casi siempre" con un 61.56 %. También, "casi siempre" (56.54 %) se brinda retroalimentación de las actividades y evaluaciones; y "casi siempre" la planeación didáctica es de su creación considerando los Contenidos y PDA (52.11 %).

Aunque prevalece la selección "casi siempre" al preguntar sobre si en el desarrollo y aplicación de la planeación didáctica disponen de tiempo con sus colegas para retroalimentación, en ésta la opción "casi nunca" fue seleccionada por el 30.32 % de maestras y maestros.

Si bien en la construcción del Programa Analítico se definieron una serie de elementos que permean el diseño y puesta en práctica de la planeación didáctica, maestras, maestros y directivos tienen claro que ambos niveles de concreción curricular deben ser flexibles y considerar los cambios constantes que identifican en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación con **los aprendizajes** que han desarrollado NNA, varias maestras y varios maestros identificaron cambios en la manera de involucrarse con las tareas escolares, en la relación con sus campañeras y compañeros, en la responsabilidad con su formación, en su compromiso con su aprendizaje y en la disposición por asistir a la escuela. Estos cambios están relacionados con la modificación de actitudes, que son una base para fortalecer otro tipo de conocimientos, que también son parte de los aprendizajes propuestos en el Perfil de egreso de la Educación Básica.

En concordancia con lo mencionado, en el cuestionario cerrado se identifica que el 34.10 % de las y los consultados "identifican que lo que aprenden en la escuela les beneficia en su vida diaria"; 31.74 % "procuran entender o interpretar lo que saben y aprenden"; 28.71 % "comparte conocimientos con otras personas" y sólo el 5.45 % "aún no nota cambios".

Maestras, maestros y figuras de dirección comentaron que la evaluación formativa, es un proceso permanente y necesario, para promover cambios en los aprendizajes de NNA.

Por otro lado, también algunas y algunos docentes comentaron que la puesta en práctica del proyecto educativo aún es reciente, por lo que no pueden referir cambios en los aprendizajes de sus estudiantes.

Respecto a la evaluación formativa se identifican en las respuestas del cuestionario cerrado que predomina un dominio "medio" (65 %). Asimismo, seleccionaron mayoritariamente "siempre" (62 %) cuando se les preguntó si la función principal de la evaluación formativa es la retroalimentación con estudiantes.

También, la mayoría de maestras y maestros afirman que la evaluación formativa siempre (62.37 %) es un trabajo permanente de reflexión. La mayoría considera que la evaluación formativa siempre privilegia el proceso de aprendizaje más que los productos con un 56.83 %. A la pregunta si la evaluación formativa fomenta la reflexión individual y colectiva el 58.06 % eligió la opción "siempre"

Los **Libros de Texto Gratuito**, en el contexto de la NEM se constituyen como un recurso para favorecer la apropiación del Plan y los Programas de estudio; la propuesta que presentan ha tenido una buena aceptación entre docentes y directivos, la cual se afianza a medida que se comprende su estructura; se identifican como punto de partida para realizar la planeación didáctica, cuando el colectivo docente los utiliza y ajustan con base en las características y necesidades de NNA.

En concordancia con lo anterior, en las respuestas del cuestionario cerrado cuando se pregunta sobre la utilidad de los proyectos de los LTG el 41.86 % considera que ésta es "media", el 34.30 % que es "mucha", el 13.43 % es "poca" y 10.41 % es "ninguna".

Asimismo, al preguntar si los proyectos propuestos en los LTG son incluidos en la planeación didáctica maestras y maestros responden prioritarimante "casi siempre" (47.27 %).

Además de los LTG de proyectos, las y los docentes cuentan con otros LTG para apoyar y complementar sus actividades, en este sentido el 27.40 % ha utilizado "Un libro sin recetas", el 22.8 % el libro "Múltiples lenguajes", el 21.73 % "Nuestros saberes. Alumnos, maestros y familias", el 11.06% "Nuestros saberes. México, grandeza y diversidad", 9.30 % "Cartografía de México y el mundo" y un 7.65% "Utiliza otros materiales de la escuela".

En el mismo sentido, algunas maestras y algunos maestros indicaron que al momento de la entrevista aún no contaban con estos materiales, por lo que no podían opinar acerca de cómo los utilizaron.

Niñas, niños y adolescentes

La implementación del Plan de estudio 2022 para Educación Básica ha generado un impacto significativo y mayormente positivo en la experiencia educativa de NNA, aunque aún existen áreas que requieren ajustes y mejoras. La diversidad de opiniones y experiencias reflejan tanto los éxitos como los desafíos de este proceso; así como la importancia de adaptar las estrategias educativas para satisfacer las necesidades de todas y todos.

El análisis revela que la implementación del Plan de estudio 2022 ha tenido un impacto variado en el conocimiento de los Campos formativos entre NNA. Mientras que algunas y algunos demuestran un conocimiento preciso gracias a estrategias docentes efectivas, una parte significativa aún presenta confusión entre los Campos formativos y las disciplinas. Esto sugiere que, aunque se han dado pasos importantes, es necesario un mayor refuerzo en la presentación y explicación de los Campos formativos para garantizar una comprensión generalizada.

Las preferencias de NNA se centran en los campos de Saberes y Pensamiento Científico y Lenguajes, debido a su interés en matemáticas, ciencias, lectura y escritura. Sin embargo, también se observan dificultades y desinterés, especialmente en áreas como De lo Humano y lo Comunitario y, paradójicamente, en Saberes y Pensamiento Científico, a pesar de su popularidad. Estas percepciones destacan la necesidad de enfoques pedagógicos más accesibles y motivadores en estos Campos y las disciplinas que los incluyen.



NNA aplican y comparten lo aprendido de diversas maneras en su vida cotidiana, por ejemplo, utilizan las matemáticas para ayudar en tareas familiares y emplean la lectura para fortalecer lazos familiares. Además, promueven hábitos saludables y sostenibles. Esta capacidad de vincular conocimientos y saberes aprendidos desde la escuela con sus contextos familiar y comunitario destaca que está presente lo establecido en el Plan de estudio respecto de la importancia de comprender a la comunidad como núcleo integrador de la escuela.

En la vinculación de los saberes curriculares con la experiencia social y comunitaria de NNA, se destaca una visión de la educación como un proceso dinámico y contextualizado.

Las metodologías y el enfoque curricular propuestos desde el Plan de estudio han sido mayormente bien recibidas. NNA valoran trabajar en proyectos colaborativos y la interdisciplinariedad. Sin embargo, algunas y algunos encuentran las nuevas actividades más demandantes académicamente, lo que sugiere la necesidad de equilibrar el rigor académico con la accesibilidad y ofrecer apoyo adicional a quienes lo necesiten.

Las opiniones sobre los LTG son variadas. Algunas y algunos aprecian el diseño y el enfoque interdisciplinario, mientras que otras y otros encuentran dificultades con la disminución de ejercicios prácticos y el aumento de contenido textual y teórico. Además, la distribución desigual y la falta de uso en algunos contextos reflejan desafíos logísticos y pedagógicos que deben abordarse para maximizar el aprovechamiento de estos recursos.

En general, la implementación del Plan de estudio 2022 ha sido una experiencia de aprendizaje no solo para maestras y maestros, sino también para NNA. Los continuos ajustes al Programa Analítico y a la planeación didáctica son cruciales para asegurar que permanentemente se atiendan sus necesidades para alcanzar los propósitos educativos de la NEM.

Madres y padres de familia

La escuela es un punto de encuentro que convoca la participación de madres, padres de familia y tutores, invitándoles a involucrarse y ser parte del proceso formativo de sus hijas e hijos, a partir de acercarse a la escuela, siendo observadores y, en momentos, partícipes del proceso.

La apropiación del Plan y Programas de estudio 2022 para Educación Básica ha generado un impacto significativo y mayoritariamente positivo en lo reportado por las familias, debido a que han reconocido cambios en sus hijas e hijos con relación a la motivación por asistir a la escuela y participar en las actividades.

Asimismo, han compartido que el trabajo por proyectos les gusta, debido a que les resultan interesantes y sienten que participan con mayor independencia, responsabilidad y entusiasmo; sin embargo, algunas y algunos estudiantes han comentado con sus familias que trabajar en equipo ha resultado

difícil ya que las responsabilidades y el trabajo no siempre es equitativo, lo que representa un aspecto a considerar por maestras y maestros.

Por otro lado, el apoyo que las familias le brindan a sus hijas e hijos es con la disposición de acompañarlos en el proceso, aunque algunas y algunos tienen diversas dificultades contextuales y personales para hacerlo, por lo que, en ocasiones, buscan que los demás miembros de la familia (hermanas, hermanos, abuelas, abuelos, tías, tíos, entre otros) se involucren, ya que consideran que la formación recibida en la escuela es indispensable para mejorar la vida de NNA.



8. Referencias bibliográficas

Chen, H. (2006). A theory-driven evaluation perspective on mixed methods research. *Research in the Schools*, 13(1), 75-83. https://www.researchgate.net/publication/228713942_A_theory-driven_evaluation_perspective_on_mixed_methods_research

Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

Díaz-Barriga, A. (2023). Recuperar la pedagogía: El plan de estudio 2022 en suplemento Del marco curricular al plan de estudio 2022: Voces, controversias y debates. *Perfiles Educativos*, 45 (180), 6-15.

Diario Oficial de la Federación. (2019, mayo 15). Se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa. *Diario Oficial de la Federación*.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación. (2019, septiembre 30). Se establece la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0

Haig, B. (2006). Qualitative methods: A realist perspective. En *Proceedings of the 2006 Joint Australian and New Zealand Psychological Societies Conference* (pp. 150-154). https://www.researchgate.net/publication/315644356_Qualitative_research_A_realist_perspective

Hernández, A. (2022). *El ABP para estudiantes en cursos híbridos y totalmente en línea: la visión de estudiantes de psicología* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. UNAM Repositorio. https://repositorio.unam.mx/contenidos/3568661

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7ª ed.). McGraw Hill.

Lieber, E., & Weisner, T. S. (2010). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. SAGE Publications.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (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.pdf?1726029826517

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024b). *Currículo Nacional Aplicable a la Educación Preescolar: Programa Sintético de la Fase 3*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_3.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024c). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro: Fase 3*. https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/P1LPM.htm

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024d). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro: Fase 4* (pp. 34-35). https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/P3LPM.htm

Sullivan, C. (2011). *Qualitative data analysis: Using a dialogical approach*. SAGE Publications.

Taylor, B., & Francis, K. (2013). *Qualitative research in the health sciences*. Routledge.

Torrance, H. (2011). *Qualitative research, science and government: Evidence, criteria, policy and politics*. SAGE.




AVISOS
SEMÁFORO del CUERPO
NORMAS DE CLASE
Fracción Propia
Fracción Mixta
Fracción Impropia
GORILLAZ

9. Anexos

Anexo 1

1.1 Cuestionario Cuantitativo aplicado a personal docente y directivo

Estimadas maestras y directoras, estimados maestros y directores:

El presente cuestionario tiene como finalidad obtener información sobre como el colectivo docente, se ha apropiado de los diferentes procesos y componentes establecidos en el Plan y los Programas de estudio vigentes para la Educación Básica, así como las dificultades que se han afrontado para el diseño y la elaboración de sus Programas Analíticos como de sus planeaciones didácticas y el uso de Libros de Texto Gratuitos, con la idea de generar estrategias de apoyo y atención para la apropiación del currículo para la Educación Básica.

Su participación es voluntaria, el tiempo estimado para contestar el cuestionario es de 45 minutos, la información que proporcione es confidencial y está protegida por lo señalado en el artículo 113 de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública.

Datos generales

Marque con una cruz X, según corresponda

Género:	Hombre ◯ Mujer ◯ Otro ◯
Años de experiencia:	
Función:	Directivo ◯ Docente ◯
Nivel o servicio educativo en el que labora:	Preescolar ◯ Primaria ◯ Secundaria ◯ Inicial ◯ CAM ◯
Entidad Federativa	

Municipio/Alcaldía:	
CCT:	
Nombre de la escuela en la que labora:	
Servicio al que pertenece la escuela:	General ◯ Indígena ◯ Comunitaria ◯ Técnica ◯ Telesecundaria ◯
Tipo de escuela:	Unitaria ◯ Multigrado ◯ Organización completa ◯
Turno:	Continuo ◯ Discontinuo ◯ Matutino ◯ Vespertino ◯ Jornada Ampliada ◯
Si, usted colabora en el nivel de Secundaria anota la (s) disciplina (s) que imparte en el presente ciclo escolar:	Español ◯ Matemáticas ◯ Biología ◯ Física ◯ Química ◯ Formación Cívica y Ética ◯ Inglés ◯ Geografía ◯ Historia ◯ Educación Física ◯ Artes ◯ Tecnología ◯ Educación socioemocional/Tutoría ◯

Lea cuidadosamente cada enunciado, seleccione la opción o las opciones de respuesta marcando como se indica en cada reactivo.

Lectura de la realidad (Diagnóstico)

¿Su escuela realizó lectura de la realidad (Diagnóstico)?

Sí _____ No _____

1. En mi escuela algunas acciones que llevamos a cabo como colectivo docente para desarrollar la lectura de la realidad son:

a) Recuperar información del Programa Escolar de Mejora Continua	
b) Usar diferentes instrumentos y estrategias para conocer opiniones de familias	
c) Aplicar cuestionario de intereses a niñas, niños y adolescentes	
d) Analizar los resultados de la Evaluación diagnóstica	
e) Considerar los resultados de los avances del ciclo escolar anterior	

2. Desde mi punto de vista la lectura de la realidad que integramos como colectivo docente es importante porque…

a) Representa la base para la elaboración del Programa analítico	
b) Facilita el proceso de contextualización de los contenidos del Programa Sintético	
c) Así se establece en el planteamiento curricular vigente	
d) Ofrece información sobre temas y/o asuntos comunitarios relevantes que se pueden retomar en la planeación didáctica	
e) Contribuye a tomar en cuenta aspectos sociales, culturales y territoriales que inciden en el proceso educativo.	

Contextualización

¿Su escuela elaboró Contextualización?

Sí _____ No _____

3. Lo que en mi escuela tomamos en cuenta para contextualizar los contenidos fue:

a) Situaciones y/o problemáticas observadas en el contexto del aula	
b) Características del entorno sociocultural y la territorialidad	
c) Intereses, necesidades afectivas y de aprendizaje de niñas, niños y adolescentes	
d) Las expectativas de las familias y la comunidad	

4. Desde mi percepción como parte del colectivo docente, contextualizar los contenidos fue necesario para: *Seleccione una opción en la que 1) En desacuerdo, 2) Parcialmente en desacuerdo, 3) De acuerdo y 4) Totalmente de acuerdo.*

a) Responder a la realidad sociocultural de niñas, niños y adolescentes
Seleccione una opción en la 1) En desacuerdo, 2) Parcialmente en desacuerdo, 3) De acuerdo y 4) Totalmente de acuerdo.

1	2	3	4

b) Considerar necesidades y situaciones reales de la comunidad, escuela o aula en la planeación didáctica
Seleccione una opción en la 1) En desacuerdo, 2) Parcialmente en desacuerdo, 3) De acuerdo y 4) Totalmente de acuerdo.

1	2	3	4

c) Aprovechar los resultados de la lectura de la realidad para que las actividades que se hacen en y desde la escuela, tengan sentido y significado
Seleccione una opción en la 1) En desacuerdo, 2) Parcialmente en desacuerdo, 3) De acuerdo y 4) Totalmente de acuerdo.

1	2	3	4

d) Favorecer la priorización y secuenciación de contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje del Programa sintético
Seleccione una opción en la 1) En desacuerdo, 2) Parcialmente en desacuerdo, 3) De acuerdo y 4) Totalmente de acuerdo.

1	2	3	4

Programa sintético

5. Considero que el dominio que tengo del Programa sintético de la fase y/o grado que aplico es:
Seleccione una opción de acuerdo con su percepción en la que, 1 es nulo, 2 es bajo, 3 es medio y. 4 es alto

1	2	3	4

6. El nivel de dominio que tengo acerca de cada uno de los componentes del Programa sintético es:
Marque solo un nivel de apropiación por componente.

	Alto	Medio	Bajo	Nulo
a) Los Campos formativos				
b) La descripción y finalidades del Campo formativo				
c) Los contenidos				
d) Los procesos de desarrollo de aprendizaje				
e) La evaluación formativa				

7. Según su percepción señale si está de acuerdo con las siguientes afirmaciones:
Seleccione una opción en la que 1) En desacuerdo, 2) Parcialmente en desacuerdo, 3) De acuerdo y 4) Totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4
a) La finalidad y descripción de los Campos formativos ofrecen una visión general de la educación básica				
b) Los contenidos de la Fase son viables para contextualizarse				
c) Los procesos de desarrollo de aprendizaje de la Fase y grado atienden a la diversidad de niñas, niños y adolescentes				
d) La cantidad de contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje son demasiados para abordarse durante el ciclo escolar				
e) Los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje son claros y comprensibles				

Programa analítico

8. El nivel de ajuste a los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje para contextualizarlos ha sido:
   Seleccione una opción en la que 1 es nulo, 2 es bajo, 3 es medio y 4 es alto

1	2	3	4

9. Los aspectos que integran el Programa analítico de mi escuela son:
   Puedes seleccionar más de una opción

a) Lectura de la realidad	
b) Evaluación diagnóstica o situación actual de los aprendizajes	
c) Contextualización de contenidos del Programa sintético	
d) La flexibilidad en la organización de los contenidos del Programa sintético	
e) Incorporación de problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales pertinentes	
f) Consideración de los Ejes articuladores	
g) Distribución de los contenidos a lo largo del ciclo escolar (temporalidad)	
h) Orientaciones didácticas generales (sin desarrollar la planeación didáctica)	
i) Sugerencias de evaluación formativa	
j) Uso de los Libros de Texto Gratuitos	

10. En mi escuela incorporamos los Ejes articuladores en el Programa analítico, a partir de:
Puedes seleccionar más de una opción

a) Las problemáticas identificadas en la lectura de la realidad	
b) De acuerdo con las necesidades e intereses de niñas, niños y adolescentes	
c) El contexto escolar y comunitario	
d) Algunos contenidos de los Campos formativos	
e) Los propuestos en los proyectos de los Libros de Texto Gratuitos	
f) Aún no se define	

11. La utilidad de los siguientes aspectos para favorecer la vinculación de los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje es:
Puedes seleccionar más de una opción

	Mucha	Media	Poca	Ninguna
a) Los Campos formativos				
b) Los Ejes articuladores				
c) Los proyectos u otras metodologías activas				
d) Los Libros de Texto Gratuitos				
e) Las problemáticas y situaciones de la comunidad				

Planeación didáctica

12. A partir de su experiencia en la elaboración de la planeación, señale los escenarios que se asemejen a su realidad.
Puedes seleccionar más de una opción

a) Diseñamos un formato propio con elementos que se acordaron en colegiado	
b) Acordamos la selección de contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje, así como los elementos que incorporaríamos en el formato para la planeación	
c) Retomamos las propuestas de los Libros de Texto Gratuitos	
d) Empleamos el formato y/o dosificación, enviado por alguna autoridad para la planeación	
e) Utilizamos formatos comerciales con la dosificación y la planeación de actividades y los modificamos	

13. Los elementos del Programa analítico que tomo en cuenta en mi planeación didáctica son:
Puedes seleccionar más de una opción

a) Las orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación formativa	
b) La vinculación entre Campos formativos	
c) Los Ejes articuladores	
d) Los proyectos u otras metodologías	
e) Los proyectos o actividades propuestas en los Libros de Texto Gratuitos	
f) Los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje	

14. Los proyectos en mi planeación didáctica:
Seleccione una opción de cada uno de los aspectos

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
a) Surgen de los intereses e inquietudes de niñas, niños y adolescentes				
b) Consideran las necesidades, problemáticas y/o situaciones comunitarias				
c) Son elegidos de las propuestas incluidas en los Libros de Texto Gratuitos u otros materiales				
d) Integran los contenidos de uno o más Campos formativos				
e) Son de mi creación de acuerdo con los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje				
f) Son la única manera de tratar los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje				
g) Se asocian a una sola metodología según el Campo formativo				

15. La evaluación formativa en mi planeación didáctica de acuerdo con el nuevo planteamiento curricular:
Seleccione una opción de cada uno de los aspectos

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
a) Tiene como función principal la retroalimentación basada en el diálogo con niñas, niños y adolescentes				
b) Es un trabajo permanente de reflexión docente				
c) Implica mi participación en la observación sistemática, personalizada y contextualizada de lo avanzado en diferentes momentos				
d) Reconoce los avances en el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes y lo que les falta por desarrollar				
e) Es importante porque privilegia el proceso de aprendizaje más que los productos				
f Favorece que niñas, niños y adolescentes identifiquen los errores y aprendan a partir de ellos				
g) Fomenta que niñas, niños y adolescentes tengan momentos de reflexión individual y colectiva				
h) Involucra a docentes, agentes educativos, niñas, niños, adolescentes y familias en un espacio de coevaluación				

Desarrollo y aplicación de la Planeación Didáctica

16. En el desarrollo y aplicación de mi planeación didáctica:
Seleccione una opción de cada uno de los aspectos

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
a) El tiempo estimado para el desarrollo de las actividades ha sido suficiente				
b) Se han concretado sin problema todos los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje				
c) Las actividades han sido bien recibidas por niñas, niños y adolescentes				
d) He podido brindar retroalimentación de las actividades y evaluaciones				
e) El desarrollo de proyectos ha propiciado la vinculación de contenidos entre Campos formativos				
f) He recibido acompañamiento y asesoría que me ha permitido hacer mejoras				
g) Dispongo de tiempo suficiente con mis colegas para retroalimentar mi planeación				

17. Los retos para desarrollar mi planeación didáctica se relacionan con:
Puede seleccionar más de una opción

a) Comprender el planteamiento curricular vigente	
b) Realizar los ajustes según las necesidades y características del grupo	
c) Colaborar con el colectivo docente y/o agentes educativos	
d) Contar con la participación de las familias y la comunidad	
e) Poner en práctica mi autonomía profesional con el apoyo de directivos y supervisores	
f) Implementar la metodología por proyectos	
g) Vincular los contenidos de los Campos formativos	

Acerca del aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes

18. Los principales cambios positivos que identifico en los aprendizajes de las niñas, niños y adolescentes tras aplicar el nuevo planteamiento curricular son:
Puede seleccionar más de una opción

a) Procuran entender o interpretar lo que saben y aprenden	
b) Comparten conocimientos con otras personas	
c) Identifican que lo que aprenden en la escuela les beneficia en su vida diaria	
d) Aún no se notan los cambios	

19. De qué manera el Plan y los programas de estudio vigentes, contribuyen al aprendizaje de niñas, niños y adolescentes.
Marque las que más contribuyen. Por favor, seleccione 5 opciones

a) Fomenta la autonomía en el proceso de aprendizaje	
b) Los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje se relacionan con la realidad sociocultural de niñas, niños y adolescentes	
c) Favorece la reflexión y el pensamiento crítico, por lo que contribuye a que niñas, niños y adolescentes forjen un criterio y una posición ante la realidad	
d) A partir del trabajo colaborativo niñas, niños y adolescentes comparten sus ideas para enriquecerlas	
e) Se observa más disposición de niñas, niños y adolescentes a participar en su comunidad	
f) Aplican lo que han aprendido para la resolución de situaciones y/o problemas cotidianos	
g) Se observa más empatía, responsabilidad, inclusión y respeto al trabajar con sus compañeros	
h) Todavía no observo esas contribuciones	

20. Marque las afirmaciones con las que está de acuerdo:
Puede seleccionar más de una opción

a) El nuevo programa de estudio favorece el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes	
b) Los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes no dependen de un nuevo programa, sino de las acciones de enseñanza de cada docente	
c) Aún no identifico la diferencia entre los aprendizajes que desarrollan niñas, niños y adolescentes, a partir de este planteamiento curricular con respecto a los anteriores	
d) A partir de los proyectos y otras metodologías activas, niñas, niños y adolescentes tienen mayor interés y disposición para participar	
e) Las niñas, niños y adolescentes desarrollan mayor responsabilidad con sus propios procesos de aprendizaje	

Libros de Texto Gratuitos

21. ¿Qué elementos de los Libros de Texto Gratuitos de proyectos le han sido de más utilidad?
Seleccione una opción para cada uno

	Mucha	Media	Poca	Ninguna
a) Las propuestas de proyectos				
b) La integración de contenidos				
c) La manera de vincular los ejes articuladores con los contenidos				
d) Las actividades que favorecen la retroalimentación (p.e. valoramos la experiencia, revisamos la experiencia)				
e) No cuento con Libros de Texto Gratuitos				

22. Además de los Libros de Texto Gratuitos de proyectos, ¿qué libros ha tenido la oportunidad de utilizar para apoyar/complementar sus actividades?
Seleccione las opciones necesarias

a) Un libro sin recetas	
b) Múltiples lenguajes	
c) Nuestros saberes. Alumnos maestros y familias	
d) Cartografía de México y el mundo	
e) Nuestros saberes. México, grandeza y diversidad	

Muchas gracias por su participación

Anexo 2

2.1 Cuestionario Cualitativo aplicado a personal docente y directivo

Instrumento cualitativo

El propósito de este cuestionario es obtener información acerca **de la apropiación del Plan y los Programas de estudio 2022**

Instrucciones

Indicaciones para la persona que va a entrevistar:

- Preséntese con la persona a entrevistar y comente el propósito de la entrevista, además, solicite su colaboración para responder con la mayor veracidad posible las siguientes preguntas, de acuerdo con su nivel educativo o fase en la cual se desempeña.
- Aclare que sus datos personales son confidenciales.
- "El propósito de la entrevista es obtener información acerca de la manera en la que (la persona entrevistada) se apropia de los diferentes procesos y componentes establecidos en el Plan y los Programas de estudio, para el desarrollo de su práctica profesional".

Datos generales

Marque con una cruz X, según corresponda

Género:	Hombre ◯ Mujer ◯ Otro ◯
Años de experiencia:	
Función:	Directivo ◯ Docente ◯
Nivel o servicio educativo en el que labora:	Preescolar ◯ Primaria ◯ Secundaria ◯ Inicial ◯ CAM ◯
Entidad Federativa	

Municipio/Alcaldía:	
CCT:	
Nombre de la escuela en la que labora:	
Servicio al que pertenece la escuela:	General ◯ Indígena ◯ Comunitaria ◯ Técnica ◯ Telesecundaria ◯
Tipo de escuela:	Unitaria ◯ Multigrado ◯ Organización completa ◯
Turno:	Continuo ◯ Discontinuo ◯ Matutino ◯ Vespertino ◯ Jornada Ampliada ◯
Si, usted colabora en el nivel de Secundaria anota la (s) disciplina (s) que imparte en el presente ciclo escolar:	Español ◯ Matemáticas ◯ Biología ◯ Física ◯ Química ◯ Formación Cívica y Ética ◯ Inglés ◯ Geografía ◯ Historia ◯ Educación Física ◯ Artes ◯ Tecnología ◯ Educación socioemocional/Tutoría ◯

Lectura de la realidad

1. ¿Cómo fue el proceso del colectivo docente para desarrollar la lectura de la realidad y a qué retos se enfrentó?

Contextualización

2. ¿Qué factores se tomaron en cuenta para la contextualización de los contenidos? ¿qué sucedió en el proceso? ¿a qué retos se enfrentaron?

Programa Sintético

3. ¿Qué elemento le parece distintivo del programa sintético y por qué? ¿Qué aspectos considera difíciles de comprender? ¿por qué?

Programa analítico

4. ¿Cuáles han sido los retos que han enfrentado durante el proceso de elaboración del Programa analítico?

5. Del Programa sintético ¿qué contenidos modificaron según su proceso de contextualización? ¿cuáles dejaron como estaban? ¿cuáles se incorporaron para atender necesidades propias de la escuela? ¿Cuáles no incorporaron? Argumente su respuesta y mencione algunos ejemplos

Planeación didáctica

6. Además de los proyectos ¿De qué otra manera ha planeado el tratamiento de los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje? ¿Por qué?

7. ¿Cuáles son las diferencias que identifica al planear con el currículo vigente? ¿qué cambios ha implicado en su práctica docente? ¿cómo ha ejercido su autonomía profesional?

Desarrollo y aplicación de la planeación didáctica

8. ¿Cuáles son los retos que ha encontrado para la implementación de la planeación didáctica?

9. Al poner en práctica su planeación didáctica ¿qué tipo de ajustes han realizado al Programa analítico?

Acerca del aprendizaje de niñas, niños y adolescentes

10. ¿Qué cambios percibe en los aprendizajes de su grupo en lo que va de este ciclo escolar con relación al currículo vigente? ¿estos cambios han sido positivos? ¿por qué? ¿la evaluación formativa le ha permitido observar estos cambios? Explique

Libros de Texto Gratuitos

11. ¿De qué manera ha aprovechado las propuestas de actividades que plantean los Libros de Texto Gratuitos?

12. ¿Considera que la vinculación entre los Programas sintéticos y los Libros de Texto Gratuitos es pertinente? ¿Por qué?

Alguna reflexión final por favor...Cerrar la entrevista agradeciendo el tiempo y disposición para responder.

2.2 Cuestionario Cualitativo aplicado a Niñas, Niños y Adolescentes

Instrumento dirigido a:
Niñas, niños y adolescentes:

1. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en la escuela? ¿hay algo que no te gusta? (solo fase II, III y CAM)

2. ¿Conoces cuáles son los Campos formativos? (utilizar los logos por Campo formativo como referencia) ¿cuál te gusta más y cuál te gusta menos? ¿por qué?

3. Dime algo que aprendiste en este ciclo escolar y te pareció interesante/ disfrutaste/ te hizo reflexionar ¿cómo lo puedes utilizar/enriquecer en tu vida diaria? ¿Cómo lo compartes con tu familia u otras personas? ¿Usas lo que aprendes en tu escuela en tu día a día y cómo?

4. ¿Qué diferencias notas en el tipo de actividades que realizas en la escuela con respecto al ciclo escolar anterior?

5. ¿Consideras que los Libros de Texto Gratuitos que ocupas son diferentes a los ciclos anteriores? ¿Cómo?

Cerrar la entrevista agradeciendo el tiempo y disposición para responder.

2.3 Cuestionario Cualitativo aplicado a Familias y tutores

Instrumento dirigido a:
Familias o tutores:

1. ¿Qué cambios identifica en el aprendizaje de su hija o hijo en este ciclo escolar (respecto a su forma de estudiar, gusto por aprender, intereses y convivencia en casa y escuela)?

2. ¿Tiene la disposición para involucrarse en las actividades que la escuela le solicita? ¿Por qué? ¿Cómo ha apoyado la familia el aprendizaje de su(s) hijo(s) o hija(s) en el presente ciclo escolar?

Cerrar la entrevista agradeciendo el tiempo y disposición para responder.

Anexo 3

Libro de códigos docentes y directores

Libro de códigos para el análisis de la información obtenida a través del instrumento dirigido a docentes

Objetivos:

- Conocer cómo las y los maestros se están apropiando de los procesos y componentes del Plan y Programas de estudio 2022 para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, para el desarrollo de su práctica profesional.

- Conocer el significado en términos de la percepción y el sentir que está inmerso en la trama del discurso de las y los maestros entrevistados.

Preguntas:

1. ¿Qué estrategias han implementado los profesores para la apropiación del Plan y Programas de estudio 2022?

2. ¿Cuáles han sido los mayores retos que han enfrentado al implementar el Plan y Programas de estudio 2022 en su práctica docente?

3. ¿Qué recursos o apoyos han utilizado para facilitar su comprensión y aplicación del Plan y Programas de estudio 2022?

4. ¿Cuál es la percepción de los docentes sobre los cambios introducidos por el Plan y Programas de estudio 2022 en comparación con las prácticas educativas anteriores?

5. ¿Qué emociones o sentimientos han experimentado al implementar los nuevos enfoques y contenidos en su práctica docente?

Categoría	Subcategoría o código	Regla de codificación	Ejemplo
1. Lectura de la realidad Ejercicio de problematización sobre las condiciones educativas de la escuela: sus retos en términos de aprendizaje en relación con el perfil de sus alumnos, esto es, la reflexión fundamental sobre sus características, sus procesos de aprendizaje y sus dificultades.	1.1 Descripción del proceso de lectura de la realidad	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora menciona las acciones que llevó a cabo para la problematización sobre las condiciones educativas de su escuela.	Consistió en un proceso de análisis e interpretación de información realizado en colectivo en el que el intercambio de opiniones y experiencias marcaron la pauta para la construcción de una visión común de lo que es nuestra comunidad y el contexto en que se ubica; en el que sin duda los principales retos fueron la integración de puntos de vista sumamente diversos y el consecuente establecimiento de acuerdos, así como la complejidad de generar la participación activa de todos los integrantes de nuestra comunidad. Docentes y directores > 44: 2 - 2
	1.2 Identificación de retos a partir de la lectura de la realidad	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora menciona las dificultades que identificó al realizar la lectura de la realidad.	Los retos fue el manejo de tanta información y la Secretaría no dimensionó la cantidad de información y no hay un instrumento estandarizado para tener algo más preciso. Y otro de los retos importantes, el docente cambia la perspectiva de la escuela, desde una perspectiva cualitativa. Docentes y directores >582: 2

Categoría	Subcategoría o código	Regla de codificación	Ejemplo
2. Contextualización Se refiere al proceso de adaptar los contenidos y las estrategias educativas a las características específicas del entorno y de los estudiantes, con el fin de hacer que el aprendizaje sea relevante y significativo.	2.1 Factores considerados para la contextualización de los contenidos	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora mencionan elementos que consideraron para adaptar los Contenidos a las características del contexto escolar.	De manera individual para la contextualización de los Contenidos siempre tomo en cuenta lo que vive el joven en su vida cotidiana. De manera colectiva hasta el momento como institución hemos llevado a cabo solamente un proyecto, para llevar a cabo este proyecto tomamos en cuenta los problemas sociales y culturales que tenemos tanto en la institución como en la población del municipio. Docentes y directores > 37: 3
	2.2 Retos enfrentados en la contextualización	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora menciona las dificultades enfrentadas al momento de la contextualización.	En colectivo es más complicado enfocarnos a algo porque todos tenemos diferentes puntos de vista, pero al ponernos de acuerdo con un proyecto empieza la complicación ahora, en seleccionar con que contenido se relaciona un proyecto que trabajarán todas las disciplinas al mismo tiempo. Se requiere de mucha voluntad de participación de los docentes, respeto a los diferentes puntos de vista y trabajo colaborativo. Docentes y directores > 37: 3

Categoría	Subcategoría o código	Regla de codificación	Ejemplo
3. Programa Sintético Documento que sintetiza los elementos esenciales para el trabajo docente en una determinada fase educativa. Este tipo de programa concreta los contenidos a ser abordados, así como los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje necesarios para lograr los objetivos establecidos en el Perfil de egreso. Su objetivo principal es proporcionar a los docentes los insumos y herramientas necesarios para diseñar y llevar a cabo actividades didácticas pertinentes y relevantes para los estudiantes.	3.1 Opinión sobre el Programa Sintético	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora expresa lo que piensa, siente o cree (juicios, valoraciones) sobre el Programa sintético.	Es poco claro y conciso Docentes y directores > 12: 4
	3.2 Elementos distintivos del Programa Sintético	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora menciona elementos que considera relevantes del Programa Sintético.	Los campos formativos y, por ende, las metodologías sugeridas. Evitan segmentación del conocimiento. Docentes y directores > 41: 4

Categoría	Subcategoría o código	Regla de codificación	Ejemplo
4. Programa Analítico Documento de trabajo elaborado por los maestros para contextualizar los Programas Sintéticos, adaptándose a las condiciones particulares de su comunidad, escuela y grupo escolar. Este documento implica organizar y ajustar diversas acciones escolares, con el fin de cumplir con los objetivos establecidos en el Plan de estudio 2022.	4.1 Construcción del Programa Analítico	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora describe la forma en la que construyeron el Programa Analítico.	Lo que se está haciendo es relacionar los proyectos, PDA y propósitos de este con el trabajo diario. Docentes y directores > 41: 6
	4.2 Retos durante la elaboración del Programa Analítico	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora menciona las dificultades que presentó durante la elaboración del Programa Analítico.	Que hay poca información y cada quien lo interpreta a su forma de entender, realmente no hay quien aclare las dudas por completo Docentes y directores > 12: 5
	4.3 Ajustes a los contenidos del Programa Sintético	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora menciona los ajustes realizados a los contenidos recuperados del Programa sintético para la elaboración del Programa analítico.	Lo único que se hizo es cambiar su orden acorde a las necesidades encontradas en el diagnóstico de los jóvenes. Por ejemplo, en primer año se inició con el contenido Extensión del significado de las operaciones en lugar del contenido Expresión de fracciones como decimales y de decimales como fracciones. Docentes y directores > 37: 6

Categoría	Subcategoría o código	Regla de codificación	Ejemplo
	4.4 Contenidos incorporados para atender necesidades escolares	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora menciona la incorporación de contenidos del Programa Sintético para la elaboración del Programa Analítico.	Los contenidos que no se modifican son los que son básicos y que el alumno los debe de conocer por que se deben aplicar de manera universal se incorporo Docentes y directores > 39: 6
	4.5 No hubo modificación de contenidos	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora menciona que no hubo ajustes a los Programas Sintéticos en cuento a los Contenidos ni PDA´s en la elaboración de Programa Analítico o que no realizaron Codiseño de Contenidos.	No cambiamos ningún contenido, eso decidimos en academia, ya que esta propuesta se me hace interesante, ya que maneja temas como igualdad sustantiva, la prevención de la drogadicción, los nuevos movimientos en el país y la defensa de los derechos. Docentes y directores > 305:5

Categoría	Subcategoría o código	Regla de codificación	Ejemplo
5. Planeación didáctica Proceso mediante el cual el personal docente estructura y organiza las actividades de enseñanza y aprendizaje que llevará a cabo con sus estudiantes en períodos de tiempo definidos, con el objetivo de facilitar un seguimiento efectivo de los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje.	5.1 Diferencias al planear entre el plan actual y el currículum anterior	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora menciona las diferencias que identifica al planear entre el plan actual y el plan anterior.	En que nosotros decidimos que contenidos abordar, es libre el diseño de la planeación; no existe como tal un formato para ubicar los elementos que la integran. Al ser libre somos innovadores como profesionales en nuestro que hacer Docente. Docentes y directores > 35: 8
	5.2 Estrategias implementadas en la planeación didáctica	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora mencionan las estrategias que incorporan en su planeación didáctica.	Por situaciones didácticas en las que se estima el tiempo que durará las actividades, y las necesidades que surgen de los niños y el cómo se puede ir modificando en el transcurso de la aplicación de las actividades. Docentes y directores > 35: 7
	5.3 Cambios en la práctica docente	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora menciona aspectos de su práctica docente ha modificado a partir de la implementación de Plan y Programas de estudio 2022.	cambio drástico en cuanto el entender el currículo, la práctica docente ha tenido cambios pues implica diversificar e indagar sobre materiales para aplicarlos en las aulas, en cuanto a la autonomía curricular, podemos decir que tenemos libertad para elegir q temas impartir y la forma como se imparten Docentes y directores > 38: 8

Categoría	Subcategoría o código	Regla de codificación	Ejemplo
	5.4 Retos en la implementación de la planeación didáctica	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora menciona las dificultades que presentó al poner en marcha su planeación didáctica.	El tiempo que debe durar, surgen situaciones en que los niños se emocionan con temas que se deben ampliar máximo 2 días o planear otra situación sin perder las necesidades que muestran los educandos. Docentes y directores > 35: 9
	5.5 Ajustes al Programa Analítico durante la aplicación de la planeación didáctica	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora menciona los cambios que realizó al Programa Analítico después de la implementación de su planeación didáctica.	El propósito de mi planeación es algo que he tenido que modificar, para abordar el diseño de las actividades y las necesidades de los niños. Docentes y directores > 35: 10
	5.6 Ejercicio de autonomía profesional	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora menciona ejemplos de cómo ejerció su autonomía profesional.	La autonomía que se tiene como docente al poder seleccionar, dosificar e integrar contenidos de acuerdo con las necesidades de cada estudiante, poder elegir los PDA o Contenidos, adaptarlos o estructurar la planeación, se refleja en mis PDA seleccionados para que las actividades sean cómodas, viables y entendibles para los alumnos. Docentes y directores > 21: 10

Categoría	Subcategoría o código	Regla de codificación	Ejemplo
6. Aprendizaje de estudiantes El aprendizaje de las y los estudiantes involucra las disciplinas escolares y los saberes de su entorno, desde una perspectiva integral y una postura crítica que les permita comprender su realidad y contribuir a su propia transformación, y a la de su contexto.	6.1 Cambios percibidos en el aprendizaje de los estudiantes	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora menciona los cambios en el aprendizaje de sus estudiantes que observa tras la implementación del Programa de estudios 2022.	Buenos, ya que los alumnos han sido el centro de aprendizaje y ellos mismos son los que proponen que trabajar y de qué manera hacerlo Docentes y directores > 8: 11
	6.3 Retos/ dificultades que presenten los estudiantes en el aprendizaje	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora menciona las dificultades que presentan sus estudiantes, los cuales en ocasiones vinculan con las posibilidades de poner en marcha el nuevo currículo.	El problema está en que en la mayoría de los jóvenes en donde no hay cambios es porque hay problemas familiares y por lo tanto desinterés, agregaremos a esto que hay muchos jóvenes que no les gusta el trabajo colaborativo. Docentes y directores > 37: 11
	6.4 Utilidad de la evaluación formativa para identificar cambios	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora menciona el valor o beneficios de la evaluación formativa.	La evaluación juega otro valor importante en los aprendizajes de los educandos porque permite analizar nuestra intervención en las actividades en que estamos fallando o en que nos está ayudando a impulsar a nuestros niños. Docentes y directores > 35: 11

Categoría	Subcategoría o código	Regla de codificación	Ejemplo
7. Libros de Texto Gratuitos Materiales educativos impresos que el gobierno proporciona de manera gratuita a los estudiantes de Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria).	7.1 Utilización/ empleo de los Libros de Texto Gratuitos	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora menciona la forma en que ha empleado los Libros de texto Gratuitos.	En actividades que los niños pueden llevar a cabo en casa, con relación a las actividades que se trabajan en el Preescolar. Dándoles a los padres de familia todas las herramientas para su aplicación. Docentes y directores > 35: 12 Casi no las he puesto en práctica, utilizo libros alternos para ello o el internet Docentes y directores > 37: 12
	7.2 Opinión sobre la Pertinencia de los Libros de Texto Gratuito	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora expresa lo que piensa, siente o cree (juicios, valoraciones) sobre los Libros de texto Gratuitos.	No, libros de texto completamente inoperables que solo tienen teoría y mucha de ella sin relevancia Docentes y directores > 12: 11
	7.3 Opinión sobre la vinculación entre el Programas Sintéticos y Libros de Texto Gratuitos	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora expresa su valoración sobre la vinculación entre el Programa Sintético y los Libros de texto Gratuitos.	La vinculación es acorde pero no siempre es apta para todas las comunidades Docentes y directores > 37: 13

Categoría	Subcategoría o código	Regla de codificación	Ejemplo
8. Percepción del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana	8.1. Opinión sobre el nuevo Programas de estudios.	Codificar segmentos de texto donde la o el docente, director o directora expresa lo que piensa, siente o cree (juicios, valoraciones) sobre la implementación del Plan y Programa de estudio 2022 en general. *Nota: No se debe confundir con la opinión sobre los LTG o sobre el Programa Sintético, que estas si deben ser específicas para cada elemento.	Me ha gustado este nuevo modelo educativo por la autonomía que propone tanto del maestro como del alumno. Docentes y directores > 9: 14

2.2 Libro de códigos NNA

Libro de códigos para el análisis de la información obtenida a través del instrumento dirigido a Niñas, Niños y Adolescentes

Objetivo:

Explorar las opiniones de los alumnos sobre los cambios introducidos en el Plan y Programas de estudios del 2022, con el fin de identificar las modificaciones que perciben y recabar sus opiniones acerca de la propuesta.

Preguntas:

1. ¿Cómo perciben las alumnas y los alumnos los Campos Formativos introducidos en el Plan y Programas de estudios del 2022?
2. ¿Cuáles son los aprendizajes que las alumnas y los alumnos resaltan con la implementación del Plan y Programas de estudio 2022?
3 ¿Qué diferencias han identificado las alumnas y los alumnos a partir de la introducción del Plan y Programas de estudio 2022?
4. ¿Cuál es la opinión de las alumnas y los alumnos sobre los Libros de Texto Gratuitos en relación con el Plan y Programas de estudios del 2022?

Categoría	Subcategoría o código	Regla de codificación	Ejemplo
1. Conocimiento y percepción sobre Campos formativos Se refiere a la identificación de los Campos formativos correspondientes a los Programas de estudio del 2022 y a la percepción de los alumnos sobre dichos Campos formativos.	1.1 Conocimiento sobre los Campos formativos	Codificar segmentos de texto donde las alumnas o los alumnos mencionen los Campos formativos que conocen.	Si, saberes y pensamientos científico, ética naturaleza y sociedad, de lo humano a lo comunitario y lenguajes NNA > 9: 3
	1.2 Desconocimiento sobre los Campos formativos	Codificar segmentos de texto donde las alumnas o los alumnos mencionen el nombre de una disciplina u otra temática que no corresponda a la pregunta "¿Conoces cuáles son los Campos formativos?" o en caso de una respuesta negativa. Esto implica identificar cualquier mención que no esté relacionada con los Campos formativos.	👨‍🎨 Artes, 🤯pensamiento crítico NNA >1:3)
	1.3 Percepción sobre los Campos formativos favoritos	Codificar segmentos de texto donde las alumnas o los alumnos mencionen los Campos formativos que consideran como favoritos.	El que más me gusta es: saberes y conocimientos científicos, ya que ahí nos explica la vida de los filósofos, sus creaciones y también las figuras de las matemáticas. NNA 2: 4
	1.4 Percepción sobre los Campos formativos menos favoritos	Codificar segmentos de texto donde las alumnas o los alumnos mencionen los Campos formativos que menos les gustan.	No me gusta mucho ética y sociedad porque en formación solo vemos algunas páginas y lo demás es diferente NNA > 3: 4

Categoría	Subcategoría o código	Regla de codificación	Ejemplo
	1.5 Percepción sobre disciplinas favoritas	Codificar segmentos de texto donde las alumnas o los alumnos mencionen las asignaturas o materias que más les gustan.	Le gusta más 🤾‍♀️educación física, porque sale al aire libre a ejercitarse y convivir con sus compañeros. NNA> 1: 4
	1.6 Percepción sobre disciplinas menos favoritas	Codificar segmentos de texto donde las alumnas o los alumnos mencionen las asignaturas o materias que menos les gustan.	No le gusta 🧱matemáticas porque le es difícil aprender rápido. NNA >1:5
2. Experiencias de Aprendizaje Actividades, situaciones o eventos que los alumnos identifican como relevantes. Estas experiencias pueden ocurrir en diversos contextos, como el aula, el trabajo, el hogar o entornos informales.	2.1 Aprendizajes que parecen interesantes o que invitaron a la reflexión	Codificar segmentos de texto donde las alumnas o los alumnos mencionan los aprendizajes que desde su percepción son más interesantes.	En historia me pareció interesante saber sobre la Primera y Segunda Guerra Mundial, me sirve para reflexionar sobre los actos cometidos en otros países NNA > 12: 4
	2.2 Formas de compartir los aprendizajes en casa	Codificar segmentos de texto donde las alumnas o los alumnos mencionan las formas en que compartieron los aprendizajes con su familia o con otras personas.	Las fórmulas, las gráficas de barra y circular lo puedo utilizar para organizarme mejor, cuando mis papas no se pueden organizar lo comparto y les funciona mejor, si lo utilizo cuando hay una cooperación no me puedo concentrar, pero con las gráficas es más fácil NNA > 3: 5

Categoría	Subcategoría o código	Regla de codificación	Ejemplo
	2.3 Utilidad y aplicación de lo aprendido en la vida diaria	Codificar segmentos de texto donde las alumnas o los alumnos mencionan los aprendizajes que han sido útiles para su vida diaria y cómo los han aplicado.	Estos conocimientos que aprendo en mi escuela me servirán para llegar a ser alguien mejor en la vida, por eso los pongo en práctica claramente practi-cándolo y cuestionán-dome sobre lo que aprendí el día de hoy NNA > 2: 6
3. Cambios en las actividades escolares Cambios que los alumnos identifican en las actividades o situaciones escolares, en comparación con ciclos escolares anteriores.	3.1 Diferencias respecto al ciclo escolar anterior	Codificar segmentos de texto donde las alumnas o los alumnos mencionan las diferencias que han identificado en las actividades esco-lares en comparación con ciclos escolares anteriores.	Que llevamos dife-rentes materias y los trabajos con más grado de dificultad NNA > 14: 6
	3.2 Diferencias relacionadas con la transición entre niveles educativos	Codificar segmentos de texto donde las alumnas o los alumnos señalan las diferencias que han observado en las actividades esco-lares al comparar el nivel educativo actual con el ante-rior. Por ejemplo, las diferencias entre las actividades realizadas en Primaria y las de Secundaria.	Pues que también hay algo nuevo y hay algunos temas que no me enseñaron en la primaria y hay cosas nuevas que me están enseñando NNA> 13: 5

Categoría	Subcategoría o código	Regla de codificación	Ejemplo
4. Percepción sobre los Libros de Texto Gratuitos Se refiere tanto a las diferencias encontradas en los Libros de Texto Gratuitos con respecto a ciclos anteriores, como a la opinión expresada sobre estos mismos libros	4.1 Diferencias en los Libros de Texto Gratuitos respecto a ciclos anteriores	Codificar segmentos de texto donde las alumnas o los alumnos mencionan las diferencias que han identificado en los libros de texto en comparación con libros de texto anteriores.	Porque antes eran un solo libro por cada materia, pero estos son diferentes incluso el libro de matemáticas ya no vienen con actividades, sino que ahora solo vienen de cómo hacer las operaciones y es más fácil ya que si no le entiendes al hacer alguna operación en el libro te lo explica con facilidad NNA > 3: 7
	4.2 Opinión sobre los Libros de Texto Gratuitos	Codificar segmentos de texto donde las alumnas y los alumnos expresan lo que piensa, siente o cree (juicios, valoraciones) sobre los Libros de Texto Gratuitos.	A mí no me gusta porque a veces me enredo NNA > 13: 6
	4.3 No utilizan los Libros de Texto Gratuitos	Codificar segmentos de texto donde las alumnas y los alumnos mencionan que no utilizan los Libros de Texto Gratuitos, ya sea porque no cuentan con ellos o por otras razones.	Si, no tenemos libros, el maestro pone videos sobre el tema y hacemos cuestionarios. NNA > 124: 6

2.3 Libro de códigos padres de familia

Libro de códigos para el análisis de la información obtenida a través del instrumento dirigido padres de familia

Objetivo:

Explorar las opiniones de los padres de familia sobre los cambios en el aprendizaje de sus hijos a partir de la introducción en el Plan y Programas de estudio del 2022.

Preguntas:

1. ¿Qué cambios identifican los padres de familia en el aprendizaje de su hija o hijo en este ciclo escolar (respecto a su forma de estudiar, gusto por aprender, intereses y convivencia en casa y escuela)?
2. ¿Cuál es la disposición que tienen los padres de familia para involucrarse en las actividades que la escuela solicita?
4. ¿Cómo ha apoyado la familia en el aprendizaje de los estudiantes en el presente ciclo escolar?

Categoría	Subcategoría o código	Regla de codificación	Ejemplo
1. Cambios en el aprendizaje de los hijos Percepción de cambios en la forma de estudiar, el gusto por aprender, el interés, la convivencia en casa y en la escuela, como indicadores del cambio en el aprendizaje de los hijos.	1.1 Forma de estudiar	Codificar segmentos de texto donde los padres de familia mencionan los cambios percibidos en los métodos de estudio de sus hijos durante este ciclo escolar.	Es un alumno más activo y participativo en clases Padres de familia > 167: 1
	1.2 Gusto por aprender	Codificar segmentos de texto donde los padres de familia mencionan los cambios percibidos en el gusto por aprender de sus hijos durante este ciclo escolar.	Que le gusta participar en eventos cívicos y culturales del preescolar, he visto que va mejorando en lo que realiza Padres de familia > 111: 1
	1.3 Intereses	Codificar segmentos de texto donde los padres de familia mencionan los cambios percibidos en los intereses relacionados con el estudio de sus hijos durante este ciclo escolar.	La investigación es más interesante para mi hijo; me habla de temas de proyectos. Se ve más interesado en sus tareas. Me hace preguntas son enfoque de investigación; y menos en un sentido de cumplimiento únicamente Padres de familia > 438: 1
	1.4 Convivencia en casa	Codificar segmentos de texto donde los padres de familia mencionan los cambios percibidos en la convivencia en casa de sus hijos durante este ciclo escolar.	dialoga en casa lo que trabaja y se observado que pone en práctica lo que aprende en el preescolar. Padres de familia > 108: 1

Categoría	Subcategoría o código	Regla de codificación	Ejemplo
	1.5 Convivencia en la escuela	Codificar segmentos de texto donde los padres de familia mencionan los cambios percibidos en la convivencia en la escuela de sus hijos durante este ciclo escolar.	Identifique que mi hijo aprendió a convivir más con sus compañeros Padres de familia > 148: 1
	1.6 Retos y dificultades para el aprendizaje	Codificar segmentos de texto donde los padres de familia mencionen los retos y dificultades para lograr el aprendizaje de NNA.	En el proceso de adaptación tantos niños como padres teníamos confusiones e incertidumbre respecto a la enseñanza, veíamos libros enormes que probablemente no iban a ser comprendidos por nuestros niños, afortunadamente los maestros de alguna manera se han encargado de desmenuzar esa información y hacerla llegar a nuestros niños Padres de familia > 761: 1

Categoría	Subcategoría o código	Regla de codificación	Ejemplo
	1.7 Logros de aprendizaje	Codificar segmentos de texto donde los padres de familia mencionan cambios en su conducta, en sus aprendizajes y logros de sus hijos e hijas.	He notado el cambio en mi hijo, con diversas actividades que se realizan dentro de la escuela, como lo es banda de guerra, deportes en educación física actividades que motivan a mi hijo, como padre de familia logro apreciar de manera personal que el desempeño de mi hijo ha mejorado. Padres de familia > 219: 1
2. Disposición para involucrarse en las actividades escolares Disposición de los padres de familia para participar y comprometerse activamente en las actividades escolares de sus hijos, como asistir a reuniones, colaborar en eventos escolares, apoyar en tareas y proyectos, y mantener una comunicación regular con los maestros y la institución educativa.	2.1 Formas de apoyar a sus hijos con las actividades escolares	Codificar segmentos de texto donde los padres de familia mencionan ejemplos de las formas en las que se involucran en la educación de sus hijos.	siempre cuenta con apoyo en casa, tanto con herramientas para su realización como con materiales y asesorándola. Padres de familia > 6: 3

Categoría	Subcategoría o código	Regla de codificación	Ejemplo
	2.2 Razones detrás de la disposición	Codificar segmentos de texto donde los padres de familia mencionan las razones del nivel de disposición que tienen para involucrarse en las actividades escolares.	Uno como padre de familia siempre tiene la obligación dentro de los que nos es posible estar presente en la escuela Padres de familia > 7: 3
	2.3 Retos y dificultades para apoyarlo	Codificar segmentos de texto donde los padres de familia mencionen, las dificultades y retos para participar en los procesos educativos de sus hijas e hijos.	Tengo toda la disposición de involucrarme en las actividades solicitadas, aunque a veces tengo el problema de que en mi Centro de trabajo no puedo faltar mucho, por lo que únicamente puedo contar con mis días económicos para poder asistir a las actividades que me convocan en la escuela. Padres de familia > 792: 3

SEGUIMIENTO A LA APROPIACIÓN DEL *PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO 2022*

EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA