



Una aproximación al proceso de apropiación del Nuevo Paradigma Educativo en México (2023-2024).

Estudios de caso: una visión desde las aulas en educación básica.



Una aproximación al
proceso de apropiación
del Nuevo Paradigma
Educativo en México
(2023-2024).

*Estudios de caso: una
visión desde las aulas
en educación básica.*

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

**Una aproximación al proceso de apropiación del Nuevo Paradigma Educativo en México (2023-2024).
Estudios de caso: una visión desde las aulas en educación básica.**

Coordinación de la Investigación:

Carlos Ramírez Sámano
Dolores Graciela Cordero Arroyo

Coordinación editorial:

Jaime del Río Salcedo

Director General del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe

Edición:

Juan Teodoro Lovera Vázquez
Brenda Michelle Jaime González

Diseño de portada y contraportada:

Óscar Jesús Espinosa Gómez
Alba Sarahí Suarez Covarrubias

Fotografía:

Aura Leticia Ramírez Moreno

D.R.© Secretaría de Educación Pública, 2024
Argentina 28, Centro, 06020, CDMX.

Impreso en México. Distribución gratuita - Prohibida su venta. Prohibida su reproducción por cualquier medio mecánico o electrónico sin autorización

Secretaría de Educación Pública

Leticia Ramírez Amaya
Secretaria de Educación Pública

Oscar Flores Jiménez
Titular de la Unidad de Administración y Finanzas de la Secretaría de Educación Pública

Martha Velda Hernández Moreno
Subsecretaria de Educación Básica

Carlos Ramírez Sámano
Subsecretario de Educación Media Superior

Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Agradecimientos

Rosa Aidé Domínguez Ochoa
Secretaria de Educación en Chiapas

Gabriela Desireé Molina Aguilar
Secretaria de Educación en Michoacán

Luis Gilberto Gallego Cortez
Secretario de Educación y Director General del Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California

Charbel Jorge Esteban Chidiac
Secretario de Educación en Puebla

Luis Humberto Fernández Fuentes
Titular de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México

Escuela Primaria "Profr. Ponciano Rodríguez" y a Clara Molina Téllez, Supervisora de la Zona Escolar 312 de la Ciudad de México; por la autorización de la toma de fotografías para este libro.

Índice

Prólogo	
Introducción	9
I. Estudios de Caso de Nivel Preescolar	25
Somos importantes; aprendemos a cuidarnos.	
Proyecto de aula de un preescolar en la Ciudad de México	27
Puesta en acto del proyecto: Mi comunidad y yo; en una escuela preescolar de Baja California	53
Viviendo saludablemente. Proyecto escolar en un preescolar en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	77
Los desafíos en el proceso de apropiación del Plan de Estudio 2022 en un Jardín de niños del medio rural	97
II. Estudios de Caso de Nivel Primaria	123
Cantos y tradiciones en los proyectos de aula. Estudio de casos de una primaria del servicio indígena de Baja California.....	125
¿Cómo podemos mejorar la primavera? Puesta en acto del Plan de Estudio 2022 en una escuela primaria urbana de Michoacán	151
La basura como problema que afecta el medio ambiente y a mi comunidad. Estudio de caso de una escuela primaria en Puebla.....	181
Mi huerto escolar. Proyecto escolar en una escuela primaria en la CDMX.....	213

III. Estudios de Caso de Nivel Secundaria.....	237
La energía y la cotidianidad: proyecto de aula en una secundaria técnica de Michoacán	239
La biodiversidad de las figuras geométricas en los seres vivos. Proyecto del campo formativo de Saberes y pensamiento científico en primer grado de Secundaria.....	267
Conclusiones	293
Anexo 1. Referencias de la Introducción	315
Anexo 2. Referencias de las Conclusiones.....	319

Prólogo

En la presente administración, encabezada por el Presidente Andrés Manuel López Obrador, se ha caracterizado por hacer posible la transformación de la vida pública; en concreto, en el ámbito educativo se ha fortalecido la escuela para brindar una educación con un enfoque humanista, científico, intercultural, inclusivo y con equidad, que contribuya a la democracia, en contra de la discriminación y el racismo. Con ello, el Nuevo Modelo Educativo, garantiza el derecho humano a la educación, la integración a la vida colectiva con bienestar y felicidad, reconoce la diversidad de culturas y lenguas que unen y dan sentido a la nación mexicana.

La Secretaría de Educación Pública inició la transformación del Sistema Educativo Nacional para contribuir a la revolución de las conciencias, lo que implica un cambio de paradigma educativo que da lugar a la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La educación básica es el lugar donde se forman las mexicanas y mexicanos, lo que se aprende en ella no solo es contenido formal sino valores como: el respeto a la identidad nacional, la honestidad, la solidaridad, la inclusión y el desarrollo del pensamiento crítico frente a las injusticias sociales, entre otros; por lo tanto, se trata de formar niñas, niños, adolescentes y jóvenes como ciudadanos críticos del mundo que los rodea, que recojan las tradiciones que nos dan identidad como país y que sean capaces de tomar decisiones que beneficien sus vidas y las de los demás.

La transformación de la educación plantea el reto de realizar un proceso de evaluación de la trayectoria formativa que corresponda a las características de una práctica educativa contextualizada, con autonomía profesional y trabajo por proyectos; es decir, que considere los aspectos fundamentales que fueron base para su creación: poner en el centro a los estudiantes, la comunidad, la autonomía profesional docente y el codiseño.

Sin embargo, el seguimiento del modelo educativo no podía realizarse hasta que el programa sintético, el programa analítico y la nueva familia de libros de texto gratuitos estuvieran en operación, por lo que el ciclo escolar 2023-2024 marca formalmente el primer periodo en el que los colectivos escolares trabajan con el nuevo Plan de Estudio y avanzan en su proceso de apropiación.

La presente investigación fue cualitativa; se realizó estudios de caso en las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria en cinco entidades del país: Chiapas, Michoacán, Ciudad de México, Puebla y Baja California. Su propósito fue documentar la experiencia de diez colectivos escolares de educación básica en la puesta en acto del Plan y Programas de Estudios 2022 durante el ciclo escolar 2023-2024.

La investigación documenta e identifica similitudes y diferencias por nivel educativo entre los colectivos al reconocer los procesos de apropiación de la nueva propuesta curricular; en diversos contextos, entornos y situaciones que dan un panorama de cómo ha sido la práctica educativa.

La Secretaría de Educación Pública reconoce la necesidad de obtener información sobre la apropiación de los estudiantes, maestras, maestros y directivos, así como la participación de madres, padres de familia o tutores de las escuelas públicas de educación básica y de la comunidad, quienes ponen en práctica el Plan de Estudio 2022 por lo cual, esta investigación sentará las bases para avanzar en un modelo nacional de evaluación, que permita conocer el nivel de apropiación de los estudiantes en su trayecto educativo desde su contexto, es decir, las capacidades, habilidades y Valores adquiridas durante este proceso; estos datos coadyuvarán a mejorar la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana para que favorezca a los procesos educativos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de México en la Educación Básica.

Leticia Ramírez Amaya

Secretaría de Educación Pública

Introducción

En México, a lo largo de las últimas tres décadas, se han puesto en marcha cuatro reformas curriculares en el ámbito de la Educación Básica, en los años 1993, 2011, 2017 y 2022. La reforma más reciente se concreta en el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2022) (en adelante Plan de Estudio 2022) (SEP, 2022). A diferencia de los planes curriculares anteriores que respondían a “planteamientos universalizantes” (Ducoing & Rojas, 2020, p. 75), es decir, establecían los contenidos y sus secuencias, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera estandarizada a nivel nacional, el Plan de Estudio 2022 se caracteriza por enfatizar en la contextualización de los contenidos curriculares y de los procesos educativos, de acuerdo con las condiciones y características de las aulas de educación básica del país.

El Plan de Estudio 2022 se fundamenta en cuatro pilares: la integración curricular, la autonomía profesional del magisterio, la comunidad como núcleo integrador de la enseñanza y el aprendizaje, y el derecho a la educación (SEP, 2022). Se estructura en tres niveles de concreción: el Programa Sintético, establecido por la SEP; el Programa Analítico, trazado por el colectivo docente en cada escuela y la planeación didáctica diseñada de manera particular por las maestras y maestros (SEP, 2022).

El acercamiento a este plan conlleva y exige un posicionamiento diferente, ya que los colectivos docentes deben pasar de la interpretación de un currículum prescriptivo a la construcción de uno deliberativo, todo esto en el marco de su autonomía profesional. Uno de los componentes del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022) es el codiseño de los programas de estudio, el cual se entiende como un proceso continuo de formación-apropiación en el

que el colectivo docente delibera los contenidos, su secuencia, su integración y las metodologías de enseñanza y aprendizaje, considerando el contexto regional, local y situacional de cada escuela, con un enfoque flexible.

Para la actualización de los maestros del país en este nuevo plan, la Secretaría de Educación Pública seleccionó al Consejo Técnico Escolar (CTE) como dispositivo formativo. Por este medio, los colectivos escolares fueron introducidos a sus fundamentos, ideas centrales y estructura a través de documentos de orientaciones, de videos y de los primeros ejercicios de elaboración del Programa Analítico a lo largo del ciclo escolar 2022-2023.

El ciclo escolar 2023-2024 marcó formalmente el primer periodo en el que los colectivos escolares trabajaron en aula con el nuevo Plan de Estudio 2022. Casi al término de este ciclo, la Secretaría de Educación Pública consideró de interés conocer cómo el personal directivo y docente de las escuelas públicas de educación básica pusieron en acto el Plan de Estudio 2022 y avanzaron en el proceso de apropiación (SEP, 2022).

Con este fin, la SEP realizó estudios de caso de escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria en cinco entidades federativas. El propósito del estudio fue recopilar la experiencia de diez colectivos escolares de educación básica en sus primeras aproximaciones a la apropiación del Plan y Programas de Estudios 2022 durante el ciclo escolar 2023-2024, mediante el proceso de planeación, puesta en acto y evaluación de proyectos escolares. Profesores de diversas entidades federativas colaboraron en la investigación y redacción de los casos. Para ello, se emplearon técnicas de investigación etnográfica como la observación y entrevistas a colectivos docentes. Otro propósito fue identificar similitudes y diferencias entre estos grupos con el fin de comprender los procesos de apropiación de la propuesta curricular en diferentes contextos, entornos y situaciones. Si bien el estudio visibiliza algunas de las prácticas de los colectivos, no tiene el fin de realizar un juicio de valor de los casos (Neüman, 2008a), pues el estudio de la apropiación no tiene una intención evaluativa.

Este libro ofrece los resultados obtenidos de los diez estudios de caso realizados. En este capítulo introductorio se proporciona una descripción del enfoque teórico adoptado, se describe el objeto de estudio, la puesta en acto del proyecto y la metodología empleada para la realización de dichos estudios.

LA APROPIACIÓN COMO CONSTRUCTO

Comprender el currículo como una construcción social (Ducoing & Rojas, 2020) permite estudiar la puesta en acto del Plan de Estudio (SEP, 2022), desde el enfoque de la apropiación. Es posible identificar en la literatura diversas perspectivas e interpretaciones del concepto de apropiación, las cuales adquieren matices particulares en función del marco de referencia (Smolka, 2010). Su uso se ha incrementado en los últimos 30 años en el discurso político, así como en el estudio de las políticas públicas y los programas que las acompañan (Neüman, 2008a). En particular, diversos estudios realizados en el ámbito educativo han incorporado el concepto (Espinoza & Mercado, 2009; Petrilli, 2014; Rockwell, 2005; Ceballos, 2022). Este apartado no tiene como propósito hacer una revisión exhaustiva de los significados del término apropiación a lo largo de la historia, pero sí la intención de clarificar el significado del constructo en esta obra.

Para Neüman (2008a) “la apropiación es la forma como el sujeto se vincula con la realidad” (p. 81). Esta idea coincide con la visión de Dussel (1991, como se citó en Neüman, 2008a) quien percibió el proceso de apropiación como producto de la subjetividad humana, desde su perspectiva “al producir la realidad, el hombre se apropia de ella porque la incorpora a su ser” (p. 84). Esta idea “abre las puertas para que el concepto de apropiación abarque el campo de las significaciones y las mediaciones” (p. 84).

Rockwell (2000) recuperó la idea de apropiación desarrollada por Chartier (1991, como se citó en Rockwell, 2000), y reconoció dos cuestiones que destacan del concepto apropiación, al estudiar el uso de los diferentes

instrumentos de las prácticas culturales que se desarrollan a través de la escritura. En primer lugar, el concepto apropiación reconoce la participación activa de los individuos en la toma y el uso de la escritura. En segundo, posibilita el análisis de las transformaciones que experimentan los bienes culturales al ser apropiados por los sujetos. Esta dualidad del concepto de apropiación alude a una transformación mutua tanto del sujeto que se apropia como del objeto que es apropiado. De manera que la apropiación no es un proceso unidireccional, sino que puede suceder en diversas direcciones (Rockwell, 2005).

Desde la perspectiva de Chartier (1991, como se citó en Rockwell, 2005) la apropiación “transforma, reformula y excede lo que recibe” (p. 30). Transforma, pues se integra el objeto al marco de referencia, se vincula con las experiencias y conocimientos previos de los individuos y da un nuevo significado. Reformula, ya que, al adaptar el objeto, se le atribuye una nueva forma, una más comprensible y útil para el contexto. Además, lo excede, lo lleva a otro nivel, en el sentido de que se amplía su valor y se conecta con otras ideas y conceptos.

El proceso de apropiación implica la “asimilación, transformación o recepción activa” (Neüman, 2008b, p. 20), a partir de un proceso de decodificación, en el que se le atribuye al objeto un significado en función del contexto cultural y social del sujeto y posteriormente se recodifica para adaptarla a sus necesidades y usos, en medio de situaciones de resistencia y negociación (Neüman, 2008a). De manera que “lo que se apropia ya no llega al nuevo usuario tal cual era sino después de pasar un proceso de re-codificación, donde el nuevo código proviene del que se apropia” (Neüman, 2008b, p. 21).

Neüman (2008a, 2008b) identificó cuatro condiciones que caracterizan a la apropiación social, las cuales resumimos en los siguientes puntos:

- Se considera una acción intencional del sujeto o colectivo que se apropia, no puede ser transferida o enajenada a otra persona o grupo.

- Se basa en la reinterpretación y resignificación de elementos externos, por lo que se considera ajena. No se trata de una simple asimilación, sino de una transformación creativa que adapta estos elementos a las necesidades y contextos específicos.
- Se da desde la relación, pues el ser humano es relacional y forma su identidad a partir de las relaciones con su grupo primario, en este sentido es más relevante como se relacionan las personas que el objeto en sí.
- Se produce fuera de los espacios de poder y dominación, por lo que permite a la comunidad desarrollar su propia identidad y cultura sin la imposición de valores externos.

LA APROPIACIÓN EN EL CAMPO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

En el discurso de las políticas públicas, Neüman (2008a) destaca dos conceptos centrales: empoderamiento y sustentabilidad. Por un lado, la apropiación se relaciona con el empoderamiento de las comunidades, pues se espera que se proporcione a la población las herramientas para desarrollar soluciones a sus problemas. Otro concepto importante es la sustentabilidad. Esto refiere a que la comunidad sostenga los cambios logrados. De ahí que “si la comunidad no se apropia de la información y recursos, eventualmente el esfuerzo no será sustentable pues dependerá de fuerzas o poderes externos” (Neüman, 2008a, p. 88).

En este contexto, la apropiación no surge de la mera interacción con el objeto. Para que este proceso se concrete es fundamental que se produzca un cambio en las prácticas relacionadas. En palabras de Neüman (2008a):

Para que se dé realmente la apropiación social es condición que el contacto con lo apropiable produzca un cambio, no sobre lo apropiable sino sobre las prácticas sociales asociadas con lo apropiable y luego un paso más allá: los que se apropian deben poder regular el resultado del cambio en las prácticas sociales. (p. 89)

LA APROPIACIÓN DEL CURRÍCULUM EN LA ESCUELA

Espinoza y Mercado (2009) enfatizaron el rol de la mediación social en los procesos de apropiación de nuevas propuestas educativas. Desde esta perspectiva sociocultural, los autores definieron la apropiación, como:

Un proceso social que se despliega y transcurre mediante la participación misma de las personas en las prácticas sociales, por lo que apropiación de y participación en las prácticas sociales no son momentos diferenciados, sino aspectos de un mismo proceso. (Lave & Wenger, 2003; Pea, 2001; Wenger, 2001, como se cita en Espinoza & Mercado, 2009, p. 337)

La participación en este contexto hace referencia al involucramiento activo de los maestros y las maestras en el proceso, así como a la interacción con los otros (Lave & Wenger, 2003). Espinoza y Mercado (2009) destacaron que los maestros “construyen y reelaboran sentidos y saberes sobre la enseñanza a partir del uso de las nuevas herramientas que se les proponen” (p. 333). De ahí que consideren “la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas como un proceso social situado en la práctica de la enseñanza” (p. 338).

La apropiación como constructo permite analizar la manera en que se entiende una política educativa en el ámbito institucional. De acuerdo con Petrilli (2014), ofrece la oportunidad de explorar:

los modos en que se apropia, recontextualiza o adapta y los sentidos que se producen en torno de los cambios que trae aparejado este nuevo diseño curricular, supone reconocer que existe una relación compleja entre la política y la cotidianeidad de las escuelas. (p. 70)

En el proceso de puesta en acto del currículum, las maestras y maestros se apropian de las políticas educativas, redefiniendo el sentido de los programas que la componen y, en este proceso, también producen política (Petrilli, 2014). Esta apropiación se da en torno a los procesos de recontextualización y adaptación (Ezpeleta, 2007, 2004, 2001; Montesinos & Schoo, 2013; como se cita en Petrilli, 2014), a los cuales Petrilli (2014) se refiere

como planos o niveles de apropiación, donde la adaptación tiene que ver con el ajuste que hace la escuela de la política para que atienda de mejor manera al contexto y se integre a éste naturalmente. Mientras que, la recontextualización se relaciona con darle nuevos significados a la política, con la finalidad de ampliar su comprensión para trasladarla al contexto de la escuela.

En este estudio se entiende la apropiación del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022) como un proceso dinámico y complejo por el cual los docentes, directivos y demás actores educativos reinterpretan, adaptan y transforman el currículo prescrito en la práctica educativa. Este proceso implica la revisión del currículo oficial, en este caso los Programas Sintéticos, la concreción de los Programas Analíticos de cada colectivo, la planeación didáctica de las propuestas educativas propias de la escuela –en particular de aquellas que se integran al trabajo por proyectos– el uso de los libros de texto gratuitos y las prácticas de evaluación formativa del aprendizaje.

RECONTEXTUALIZACIÓN ESCOLAR DE LA POLÍTICA CURRICULAR

El reconocimiento a la diversidad de contextos escolares implica la existencia de prácticas diferenciadas (Ball et al., 2012). Las lecturas, traducciones e interpretaciones que hacen los actores de los alcances y posibilidades del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022) en el contexto de su práctica, es un proceso de recontextualización de las políticas (Ball et al., 2012). Por tanto, el Plan de Estudio 2022 no fue “implementado” o mecánicamente trasladado a la escuela, sino “puesto en acto” (*enacted*) en el contexto escolar como espacio de recontextualización de la política curricular. En este sentido:

(...) es indispensable estudiarlas desde su contexto de actuación, analizar las prácticas que se desarrollan desde los niveles organizativos hasta la escuela, el aula, o el ámbito al que van dirigidas para identificar las decisiones que los actores involucrados desarrollan para apropiarse de ellas o rechazarlas; las formas en que lidian con las inestabilidades generadas por los constantes cambios de reformas y

políticas, la manera en que solucionan los inconvenientes o contradicciones enfrentados y la manera en que las acomodan a los escenarios particulares. (Ball et al., 2012, en Ruan & Cordero, 2021, p. 370)

La recontextualización de las políticas educativas implica analizar cómo sus objetivos se logran, o no, en contextos específicos, a partir de diversos factores como la infraestructura escolar, los recursos disponibles, los horarios y la organización escolar, el tamaño de las clases, la coherencia con otras regulaciones existentes, la influencia de otras demandas institucionales, los aspectos culturales o los problemas sociales de los estudiantes y sus comunidades, así como las actitudes y la capacidad de adaptación de los docentes frente a los cambios en los planes de estudio, la actividad educativa y las exigencias profesionales (Ruan & Cordero, 2021).

LOS PROYECTOS ESCOLARES EN EL PLAN DE ESTUDIO 2022

Para analizar el proceso de apropiación del Plan de Estudio 2022, se consideró como objeto de esta investigación la puesta en acto de la metodología de trabajo por proyectos. El desarrollo de trabajo por proyectos, observado a partir de la planeación didáctica, la realización de las actividades en la escuela o el aula, así como de su evaluación, es una manera de concretar el proceso de recontextualización que las maestras y los maestros realizan de la nueva propuesta curricular.

La metodología didáctica de trabajo por proyectos se estableció como preferente en la nueva reforma curricular. Una de las características de esta metodología es que favorece “la integración de nuevas experiencias a los aprendizajes previos, y la incorporación de experiencias anteriores a nuevas situaciones” (SEP, 2022, p. 27), así como el trabajo colegiado en la escuela y la vinculación con la comunidad. Con esta metodología se pretende atender a “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 profesores” (SEP, 2022, p. 4).

La SEP publicó y distribuyó en las escuelas de los tres niveles de la educación básica libros de texto gratuitos, a través de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG)¹ como apoyo para las maestras y maestros de cada grado escolar. En algunos de estos libros se presentan sugerencias para el trabajo por proyectos. En primaria y secundaria se reconocen tres escenarios para el desarrollo de proyectos: aula, escuela y comunidad. Destaca que, en las fases de nivel primaria se publicó un libro de proyectos dirigido a cada uno de estos escenarios. En este estudio, la denominación proyecto es genérica a una práctica educativa, se puede referir a cualquiera de estos tres contextos.

En *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro* de la fase 3 de nivel primaria, los proyectos se definen como “una modalidad de trabajo didáctico que reconoce la pertinencia de la organización comunitaria dentro y fuera de la escuela para lograr la formación integral de los estudiantes” (SEP, 2023, p. 71). Desde esta perspectiva, el desarrollo de proyectos favorece la contextualización de los contenidos, ya que permite:

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 los estudiantes para el logro de objetivos comunes y en beneficio de la vida en comunidad. (SEP, 2023, p. 73)

En este libro se proponen cuatro sugerencias metodológicas para el desarrollo de proyectos: el aprendizaje basado en proyectos comunitarios, el aprendizaje basado en indagación (bajo enfoque STEAM), el aprendizaje basado en problemas y aprendizaje servicio. En los textos se proponen fases, pasos o etapas y momentos que la integran. Sin embargo, como el nombre de la publicación lo indica, no se prescriben a manera de un recetario con

¹ La familia completa de libros de texto gratuitos se puede consultar en la página de CONALITEG (2023).

pasos a seguir, ya que su propósito es fomentar la autonomía profesional magisterial en la puesta en acto del trabajo por proyectos.

ENFOQUE METODOLÓGICO DEL ESTUDIO DE CASO

La metodología de estudio de caso, desde la perspectiva de la investigación cualitativa, es ampliamente utilizada en el ámbito educativo. Este enfoque implica analizar un sistema específico, como un programa, evento, persona, proceso o institución, dentro de un marco delimitado. Requiere una investigación minuciosa de un fenómeno del mundo real en su contexto natural. El caso en sí mismo, así como su estudio e interpretación, están definidos por la situación específica. Por lo tanto, al elegir un estudio de caso, también se considera el análisis de su contexto. Esta perspectiva llevó a Stake a definir el estudio de caso como un trabajo descriptivo, específico e inductivo, que se basa en datos provenientes de diversas fuentes y tipos (Merriam, 1989).

Se eligió el estudio de caso como técnica de investigación para acercarse al primer ciclo escolar de la puesta en acto del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022), se prefirió este tipo de investigación porque:

La investigación centrada en el descubrimiento, la percepción y la comprensión desde las perspectivas de quienes están participando en el estudio ofrece la promesa de realizar contribuciones significativas a la base de conocimientos y a la práctica de la educación. Además, la mayoría de los estudios de caso en educación son cualitativos y generan hipótesis, en tanto que los estudios cuantitativos requieren de prueba de hipótesis. (Merriam, 1989, p. 3)

Este estudio se enmarca en la metodología de casos múltiples o colectivos (Stake, 2006), que implica examinar un conjunto de expresiones, partes o elementos. Se compone de casos individuales que forman parte de una colección específica compartiendo características o condiciones comunes, las cuales pueden ser conceptualmente delimitadas. En un estudio multicaso

se inicia con la definición de los criterios o características que determinan el conjunto de estudio, lo que facilita la selección de los casos individuales. Este enfoque permite al investigador explorar la complejidad del objeto de estudio y captar una amplia gama de experiencias y perspectivas. La comparación entre los diferentes casos facilita una comprensión más profunda de las primeras experiencias en la puesta en acto de la metodología didáctica del trabajo por proyectos en el contexto del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022).

De acuerdo con Stake (2006) “podemos utilizar el caso como escenario, anfitrión o punto de apoyo para reconocer muchas funciones y relaciones para estudiarlas” (p. 2). La unidad de análisis para estudiar la apropiación del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022) que se definió en este estudio fue la puesta en acto de la metodología de trabajo por proyectos.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación se organizaron en cuatro dimensiones: (a) percepción de la escuela acerca del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022), (b) planeación del proyecto (Programa Analítico, planeación didáctica: descripción, avances y retos), (c) puesta en acto (descripción, avances y retos) y (d) evaluación del aprendizaje (descripción, avances y retos). Para cada una de las dimensiones se diseñó una pregunta general:

- ¿Cuál es la percepción de la escuela con respecto al Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022)?
- ¿Cómo realizan la planeación de trabajo por proyectos?
- ¿Cómo ponen en acto la metodología didáctica de trabajo por proyectos?
- ¿Cómo realizan la evaluación del proyecto?

Para orientar el trabajo de campo se definieron las siguientes preguntas específicas, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1
Preguntas específicas

Dimensiones	Preguntas específicas
Percepción de la escuela con respecto al plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo y cuándo se elaboró el programa analítico? • ¿Cuántos proyectos se han desarrollado a lo largo del ciclo escolar? • ¿Qué se aprendió de la puesta en acto de esos proyectos? • ¿Cómo se distribuyeron los proyectos en el tiempo? • ¿Qué secuencia de proyectos se han hecho?
Planeación del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se cuenta con programa analítico? • ¿Cómo se hizo el diagnóstico para contextualizar los contenidos? • ¿Qué problemáticas o temáticas dieron origen al proyecto? • ¿Qué campos formativos y ejes articuladores se incorporaron en el proyecto? • ¿Se cuenta con planeación didáctica? • ¿Qué metodología didáctica se seleccionó? • ¿Qué recursos se requieren para el desarrollo del proyecto? • ¿Se planeó la participación de los padres de familia? ¿Qué tipo de contribución se hace desde el proyecto al problema planteado o temática del proyecto? • ¿Qué estrategias se han utilizado para estudiantes con distintos niveles de conocimiento y habilidades?
Puesta en acto del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se está trabajando el proyecto de acuerdo a lo planeado? • ¿Qué decisiones se han ido tomando en el desarrollo del proyecto? • ¿Qué actividades les ha exigido el desarrollo del proyecto? • ¿Cómo están participando los padres de familia? • ¿Qué retos se han enfrentado para poner en acto el proyecto? • ¿Cómo se organizó el docente o el colectivo docente?
Evaluación del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se evalúa el proyecto? • ¿Qué diferencias se han visto con respecto al plan o programa anterior en relación con el aprendizaje de los niños? • ¿Cómo se entiende la autonomía profesional del docente?

PARTICIPANTES

Las escuelas que participaron en el estudio pertenecen a cinco entidades federativas: Baja California, Ciudad de México, Chiapas, Michoacán y Puebla. En Baja California, Ciudad de México y Puebla se seleccionaron dos escuelas, en Michoacán se incluyeron tres escuelas y en Chiapas solo una. Dichas escuelas se distribuyen en tres niveles de la educación básica (cuatro de preescolar, cuatro de primaria, una de ellas de servicio indígena, y dos de secundaria).

Esta muestra de diez escuelas no es estadísticamente representativa de lo que sucede en el país. Para un estudio de casos de tipo cualitativo, el tipo de muestreo es no probabilístico y se define como “intencional” o “deliberado” (Merriam, 1989). De acuerdo con Merriam (1989) “el muestreo intencional se basa en el supuesto de que uno quiere descubrir, comprender y

obtener información; por lo tanto, es necesario seleccionar una muestra de la que se pueda aprender más” (p. 48). La selección de las escuelas participantes varió según el caso: algunas fueron recomendadas por la autoridad educativa local, otras fueron elegidas por una autoridad de zona escolar y otras por su participación en investigaciones previas. Se tomaron en cuenta los siguientes dos criterios para seleccionar los casos:

1. Ser escuelas reconocidas en su zona o contexto por explorar de manera colectiva y comprometida en el Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022);
2. Tener la voluntad e interés de compartir su experiencia en este proceso, por lo que, de alguna manera, fue una autoselección.

La participación de las escuelas en este estudio se consensuó directamente con los colectivos docentes. En todos los casos se solicitó al director que permitiera el ingreso del investigador, quien posteriormente se reunió con las maestras y maestros para presentar el proyecto y negociar el acceso. La aceptación formal del proyecto y el ingreso del investigador a la escuela se formalizó en una carta de consentimiento informado. Uno de los acuerdos establecidos en este documento fue el anonimato de la escuela y de los participantes.

La descripción detallada del contexto de cada escuela en los casos permite al lector visualizar el entorno en el que se desarrolló la investigación. En la primera visita a las escuelas, se entrevistó a los directivos para conocer el avance de la puesta en acto del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022), tanto en general como en los proyectos en curso. Adicionalmente, como parte de la obtención de datos del contexto escolar, se solicitó a las escuelas se compartieran datos de la estadística 911 de fines del ciclo escolar 2022-2023 o de inicios del ciclo escolar 2023-2024 y algunos datos del diagnóstico que elaboró la escuela también al inicio del ciclo.

TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

En este estudio de caso se trabajaron tres técnicas de investigación. La primera fue el análisis de documentos. En general, se revisaron programas analíticos de escuela o del maestro, planeaciones didácticas o planeaciones de los proyectos. Estos textos fueron revisados y analizados en cuanto a su estructura y contenido.

La segunda técnica utilizada fue la observación abierta de las actividades del proyecto en aula o en el patio. Los observadores, previo consentimiento de las maestras y maestros, ingresaron a las aulas para observar principalmente cómo se realizaba el trabajo por proyectos. El tiempo que los observadores permanecieron en el aula fue diverso. La recomendación fue que se realizaran notas breves en la escuela que posteriormente se pasaran en limpio, para integrar el archivo de registros ampliados.

Adicionalmente, se realizaron entrevistas formales e informales. Las entrevistas formales fueron acordadas con una cita previa. Las entrevistas informales se realizaron en el transcurso de la jornada escolar, cuando fue pertinente acercarse al profesorado o directivo para hacer preguntas relativas a la actividad. Las entrevistas también fueron individuales o colectivas. Se denominó entrevista colectiva a las que se hicieron a dos participantes o más. También se procuró entrevistar al colectivo docente en sesiones de Consejo Técnico Escolar o en días de descarga administrativa. Las entrevistas formales e informales se transcribieron.

El cuerpo de datos del proyecto quedó conformado por documentos de la escuela (Doc), registros de observación en escuela (OE), observaciones de clase (OC) y transcripciones de entrevistas (E). En todos los casos, para sistematizar la información de los registros y permitir su adecuada citación en el apartado de resultados, se implementó un sistema de codificación. La estructura de los códigos asignados respondió a una lógica compuesta por tres elementos: la fecha de la recolección de datos, la inicial o iniciales de la técnica de investigación empleada y un número correlativo. Por ejemplo, la

entrevista realizada a la directora de una escuela el día 5 de marzo de 2024, se codificó como 240305-E-1. Al finalizar cada caso se listan los documentos o registros que formaron parte del estudio y sus respectivos códigos.

PROCEDIMIENTO

El diseño y desarrollo de este proyecto involucró la coordinación de diversos actores y niveles de responsabilidad:

- a. El investigador o los investigadores responsables de realizar el trabajo de campo en escuela, de preparar y analizar los datos y de la redacción del caso.
- b. El enlace de la entidad federativa designados por la autoridad educativa que coordinó a los investigadores en campo.
- c. La coordinación general del proyecto que dio seguimiento y revisión al procedimiento general de trabajo y el esquema de análisis de los datos.

Cada capítulo presenta una descripción detallada del procedimiento e instrumentos utilizados en el estudio de caso correspondiente. Si bien pueden observarse algunas variaciones en el proceso de construcción del caso, todos ellos comparten un mismo enfoque metodológico, el estudio de caso y, en general se desarrollaron los siguientes pasos:

1. Definición de la pregunta y el propósito de la investigación
2. Diseño del estudio de caso
3. Desarrollo de un plan de recopilación y análisis de datos
 - 3.1 Negociación de acceso
 - 3.2 Visita exploratoria
 - 3.3 Obtención de datos del contexto escolar y documentos de la escuela y/o docentes
 - 3.4 Registros de observación
 - 3.5 Realización de entrevistas
 - 3.6 Análisis de los datos recopilados a través de documentos, observaciones y entrevistas

4. Redacción de un informe final de los hallazgos por caso

Los pasos uno y dos fueron definidos por la coordinación de la investigación y posteriormente fueron presentados y discutidos con el equipo de investigadores que estudiaría cada caso. El desarrollo de un plan de recopilación de análisis y la redacción del informe final por escuela fue realizado por los responsables de cada caso. Para la redacción de dicho texto se solicitó a los autores que, además de los hallazgos, describieran el contexto de la escuela y el procedimiento de su estudio de caso. Cada equipo, de manera independiente, definió la estructura narrativa de su caso y desarrolló su texto de acuerdo con su criterio y estilo de redacción. Como podrá observarse, la construcción del caso y los énfasis en cada uno son diferentes.

ESTRUCTURA DEL LIBRO

El libro está organizado en cuatro secciones. En la primera sección se presentan los cuatro casos de preescolar; en la segunda se incluyen cuatro casos de primaria, uno de ellos de primaria indígena. La tercera sección está dedicada a los dos casos de secundaria. La última sección presenta un capítulo más en el que se buscó analizar similitudes y diferencias entre los colectivos para reconocer los procesos de apropiación de esta propuesta curricular en diversos contextos, entornos y situaciones, así mismo se presentan las conclusiones del estudio.

Nota: Las referencias de la introducción se pueden consultar en el Anexo 1.

I. Estudios de Caso de Nivel Preescolar

Somos importantes; aprendemos a cuidarnos. Proyecto de aula de un preescolar en la Ciudad de México

INTRODUCCIÓN

Este es un estudio de caso de la experiencia de un preescolar en la zona urbana en la Ciudad de México (CDMX). Su objetivo fue documentar las aproximaciones a la puesta en acto del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022) en el proceso de apropiación por parte de los docentes en el ciclo escolar 2023-2024.

Para iniciar la negociación de acceso se estableció contacto con una directora operativa de nivel preescolar en la CDMX. La directora operativa de Preescolar ha presentado diversas ponencias en donde destaca la importancia del nuevo modelo educativo en el nivel preescolar, por lo que de inmediato mostró disponibilidad e interés en que se llevara a cabo un estudio de caso para destacar el trabajo de maestras y maestros. La directora sugirió un preescolar por considerarlo representativo en el trabajo por proyectos.

La primera visita al preescolar se realizó el día 22 de febrero del 2024. En primera instancia se explicaron los objetivos e implicaciones de la investigación. La directora del jardín de niños mostró apertura e interés hacia el estudio y disposición para participar y compartir los documentos necesarios para realizar la investigación, criterios importantes en la selección del estudio de caso (Stake, 1999). Se acordó que la observación iniciaría el día 4 de marzo del 2024, una vez que ella comunicara la posible participación

de la escuela en la investigación en la siguiente reunión de Consejo Técnico Escolar (CTE) del viernes 23 de febrero de 2024.

El colegiado estuvo de acuerdo con su participación, la directora les explicó los pormenores sobre el estudio de caso y se entregó la carta de consentimiento informado a la escuela. Se acordó que un integrante de la comunidad escolar leería el estudio de caso, para su conocimiento, una vez se tuviese la versión final. Al finalizar se entregaron los resultados del estudio a la directora operativa y a la directora del plantel.

Desde el primer momento la directora sugirió que la observación se realizara en los grupos de 3^{er} grado, pero únicamente en dos de los tres grupos, debido a que una de las docentes era de nuevo ingreso y se encontraba en proceso de adaptación. El muestreo fue intencional, con los grupos de 3^aA y 3^oC por el hecho de que las maestras trabajan de manera colaborativa y tienen interés en desarrollar trabajo por proyectos.

Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron la entrevista informal, la observación no participante y el análisis de documentos. El tiempo de observación en la escuela fue entre el 4 de marzo y 12 de abril de 2024. Las observaciones se realizaron en ambos grupos, en los horarios que las maestras destinaron de manera explícita para el desarrollo del proyecto.

Se realizaron seis observaciones en el grupo de 3^aA y nueve en 3^oC, las cuales fueron registradas en una bitácora de observación. Es importante mencionar que, durante una semana, quienes guiaron las actividades grupales, incluidas las actividades del proyecto, fueron docentes en formación. Se recabó el Programa Analítico de Escuela (PAE), que integra el diagnóstico a nivel escuela y el concentrado de los Programas Analíticos de cada grado, así como las planeaciones de cada grupo. Estos documentos fueron revisados en función de la puesta en acto del proyecto y lo comentado por las docentes en las entrevistas. Se realizaron diez entrevistas individuales: dos a la directora, una a la subdirectora y una a la maestra practicante, así como tres entrevistas a las dos maestras participantes de 3^{er} grado.

Al iniciar las observaciones se encontraba en marcha el proyecto denominado *Somos importantes, aprendemos a cuidarnos*, que había iniciado tres semanas antes. El proyecto fue construido de manera colaborativa por las docentes de 3^aA y 3^oC para responder al problema del contexto “¿Qué podemos hacer para cuidarnos?”, pregunta que reflejaba problemáticas similares a las plasmadas en el Programa Analítico de cada grupo (2023-Doc-3, 2023-Doc-4). El propósito del proyecto fue promover acciones y actitudes que favorecieran el autocuidado en los aspectos de alimentación saludable, actividad física, prevención de situaciones de riesgo, expresión sana de emociones, convivencia sana y pacífica.

CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO Y LA ESCUELA

El jardín de niños de jornada ampliada da servicio en horario de las 9:00 a 14:00 horas. Se encuentra ubicado al sur de la CDMX, en la alcaldía Tlalpan; se localiza cerca de avenidas principales, de un mercado y un centro comercial. Está cerca de una estación del tren ligero y es de fácil acceso.

El preescolar fue fundado en el año de 1967. Las docentes lo perciben como una referencia entre la comunidad, en comparación con otros preescolares en la localidad. A un costado de este jardín de niños hay una escuela primaria que forma parte importante de la historia de este plantel. La subdirectora menciona que la comunidad relata que el terreno en el que fue construido el preescolar fue donado por la primaria, muestra de ello son los salones de conserjería de ambas escuelas, los dos construidos dentro del terreno del jardín de niños.

La subdirectora fue alumna de este preescolar y ha vivido en la zona por 54 años. La maestra recuerda que antes en la zona había granjas, sembradíos, establos y terracería alrededor de la escuela. Fue testigo de cómo se fue poblando y urbanizando a su alrededor. Al hablar de cómo ha cambiado la escuela se le dibuja una sonrisa en la cara.

El jardín de niños cuenta con seis aulas, una matemateca, biblioteca, aula de usos múltiples, tiendita, arenero, oficina de dirección, sanitarios para niñas, para niños, para visitas y para docentes, así como tres bodegas, una para material didáctico, otra para material de aseo y la tercera para desayunos escolares; cada una con su correspondiente cartel para su correcta ubicación. Cada salón tiene *locker*, pizarrón blanco, biblioteca de aula, mesas hexagonales, sillas individuales y cuenta con materiales didácticos de diversos tipos. En medio de los salones se encuentra el patio con un techado que lo cubre en su totalidad, donde se llevan a cabo actividades cívicas y recreativas (SEP, 2023). En el piso están pintados juegos como serpientes y escaleras, gato, entre otros.

La escuela tiene una rampa de acceso en la entrada principal y dos más para acceder al patio, así como adecuaciones en los sanitarios para infantes en silla de ruedas. Los cambios en la infraestructura han dado respuesta a las necesidades y desarrollo del preescolar, todos a favor de la mejora. Muchos de los cambios realizados han sido para salvaguardar la integridad de niñas y niños (240314-E-7, p. 24).

El colectivo docente está compuesto por seis maestras frente a grupo, un profesor de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), un Apoyo Técnico Pedagógico (ATP) de lenguajes, una docente de educación física, una docente de música, una maestra de inglés, una subdirectora, la directora y dos asistentes encargados de intendencia. La antigüedad del personal oscila entre los 5 y 20 años, a excepción de un nuevo ingreso a 3° (240222-NI-1). Las docentes frente a grupo han sido las más consistentes a lo largo del tiempo. Conforman un equipo en el que se puede llegar a acuerdos y hablar sobre los desacuerdos, siempre desde el respeto y la validación de los saberes de las demás; las docentes forman tal dinámica de trabajo y de colaboración que las autoridades directivas que llegan a la escuela son quienes han tenido que acoplarse y continuar con el trabajo que llevan (240307-E-4, p. 19).

La directora actual asumió la responsabilidad hace siete años, relata que cuando llegó encontró un equipo de docentes muy comprometido. A su llegada, se propuso como objetivo integrarse como una parte más del equipo. Las docentes siempre han estado abiertas a las ideas y sugerencias de la dirección; si estas ideas son vistas como pertinentes, se llevan a cabo. Las propuestas son valoradas en función del beneficio de los infantes que forman parte de la comunidad y en el hecho de que estas propuestas sigan la línea de formación y trato que a lo largo del tiempo se les ha dado.

Las docentes se caracterizan por su trato amable, cálido y de respeto, así como por una relación afectiva que se ha consolidado con infantes y familias. El preescolar es considerado un espacio inclusivo por siempre tener sus puertas abiertas y sus espacios adecuados para infantes con cualquier condición: “nunca se le ha dicho que no a ningún niño” (240313-E-6-24), de tal manera que obtienen reconocimiento de la comunidad y en la zona escolar (240307-E-4, p. 23).

La población asciende a 141 estudiantes divididos en seis grupos: uno correspondiente a primer grado, dos a segundo y tres a tercer grado. Los infantes tienen edades entre los dos y los cinco años. El nivel socioeconómico de la población aledaña es medio-bajo y medio-alto (2023-Doc-2-3). Los padres, madres y tutores son empleados, profesionistas o comerciantes, algunas madres se dedican por completo al hogar. El nivel de estudio varía, hay algunas familias que tienen un bajo o nulo nivel escolar, otras cuentan con bachillerato y unas más cuentan con nivel licenciatura (2023-Doc-2).

Existe diversidad en los tipos de familias, algunas cuentan con mamá y papá, algunas familias están constituidas por padres divorciados o familias monoparentales, en su mayoría con un único infante. En los núcleos familiares se presentan situaciones de violencia intrafamiliar (2023-Doc-2-3). Los infantes tienden a mostrar poca tolerancia ante la frustración al ser hijos únicos, que han sufrido violencia intrafamiliar o han sido sobreprotegidos (2023-Doc-2-4).

PRIMERAS APROXIMACIONES AL PLAN DE ESTUDIO 2022

El proceso de apropiación del Plan de Estudio 2022 ha atravesado diferentes momentos. La directora señala “empezamos por el Programa Analítico, este es nuestro plan general de escuela. Está contextualizado a nuestras necesidades y deriva del Programa Sintético” (240304-E-1, p. 2). Señala que las juntas técnicas de zona fueron relevantes para su elaboración: “Yo estuve trabajando el Programa Analítico. En las juntas técnicas empezamos a trabajarlo y de ahí lo bajaba con las docentes” (240304-E-1, p. 2).

En el CTE la directora compartía lo revisado en la junta de zona y a su vez analizaban los elementos del Plan de Estudio 2022. La directora menciona que se realizaron exposiciones de manera individual o grupal como forma de socializar el nuevo Plan de Estudio 2022. La finalidad de los intercambios era “apropiarnos de algunos conceptos, así como de las formas de manejar la terminología” (240305-E-3, p. 8). Este proceso se realizó en el marco del trabajo colegiado: “lo fuimos construyendo porque yo podía comprender una cosa, la otra compañera comprendía otra cosa y entre todas íbamos creando ese concepto, análisis y reflexión, sobre lo que realmente nos estaban pidiendo” (240305-E-3, p. 9).

El primer plano para el desarrollo del Programa Analítico de Escuela (PAE) tuvo como propósito la selección de problemáticas del entorno y el conocimiento de las fortalezas. Las docentes realizaron un diagnóstico socioeducativo que contenía cinco dimensiones: población y entorno, ambiente familiar, escuela y ambientes de aprendizaje, formación integral y, por último, habilidades académicas. Asimismo, se integraron las observaciones del profesor de la UDEEI, expedientes del ciclo escolar anterior, entrevistas iniciales con padres de familia y con alumnos, diario de trabajo, fichas descriptivas y la guía de salud y certificado médico (2024-Doc-8, p. 4).

A través de la lectura de la realidad que se realizó con el diagnóstico del grupo y el planteamiento de fortalezas y áreas de oportunidad, “se buscó problematizar las necesidades detectadas, con la finalidad de darles solu-

ción” (240304-E-1, p. 3). El segundo plano del PAE implicó la selección de los contenidos organizados por campo formativo. Estos tenían que corresponder con la solución a las problemáticas planteadas en el primer plano:

Ya con todos estos problemas, le pido a las docentes que identifiquen los contenidos a abordar de acuerdo con las problemáticas. Enfocando cada uno de los campos formativos con sus problemáticas, cómo las iban a resolver y qué PDA iban a trabajar. El análisis de ese planteamiento primero se hace de manera individual, luego por grado y al final de manera colectiva. (240304-E-1, p. 4)

A través del intercambio, lecturas y análisis del Programa Sintético las docentes tradujeron y adecuaron los contenidos según las necesidades que detectaron:

Cuando leíamos el “Plan Sintético” nos dimos cuenta de que había muchos huecos en cuanto a algunos contenidos. Por ejemplo, en un contenido te pide que un niño narre historias mediante diversos lenguajes en ambientes donde los niños participen y se apropien de la cultura a través de diversos aspectos. El PDA, que es el aprendizaje particular, dice: “evoca y narra un fragmento”, pero, ojo, para que un niño pueda narrar algún evento debe tener ciertos prerrequisitos, que aquí no ves. Entonces hicimos un análisis de cada uno de los PDA para saber qué condiciones se necesitan. El niño primero tiene que aprender a describir, enlistar elementos, en fin, para que se logre el PDA. (240304-E-1, p. 2)

Una vez que los docentes adecuaron a su realidad lo que el Programa Sintético plasma, el siguiente paso fue el planteamiento de las orientaciones didácticas y las sugerencias de evaluación “cada docente colocó cómo se iban a evaluar cada una de las actividades. Una guía de observación, un producto, etc.” (240304-E-1, p. 5). Para las docentes, el desarrollo del PAE implicó un vaivén entre diversos documentos, paciencia y un ejercicio reflexivo para identificar necesidades del grupo:

Al inicio fue estresante porque para hacer el Plan Analítico teníamos que ir al Plan Sintético y después al archivo donde buscas los campos formativos, ejes articuladores y después a otro archivo. Entonces era tener abiertos muchos documentos para compaginar. Era una cosa de muchos documentos para llegar a uno solo. Al inicio fue complicado porque además era algo desconocido. No sabíamos dónde buscarlo. Los archivos eran muy parecidos, ya no sabía si abría el correcto o no. Se necesitó mucha paciencia y seguir en la línea de querer seguir aprendiendo, es una carrera formativa que nunca termina. (240305-E-3, p. 8)

PROCESO DE PLANEACIÓN DEL PROYECTO: SOMOS IMPORTANTES, APRENDEMOS A CUIDARNOS

El proyecto *Somos importantes, aprendemos a cuidarnos* fue construido de manera colaborativa entre la docente de 3°A y 3°C. Tuvo una duración de seis semanas. Las docentes atendieron a la problemática del contexto “¿Qué podemos hacer para cuidarnos?”. La problemática surge de una situación compartida por ambos grupos, plasmada en el Programa Analítico de cada grupo y en el PAE. Además de ser respaldada por situaciones del aula:

Surgió debido a una situación que tenemos con un compañerito que de forma constante se lleva las manos sucias a la boca, se chupa todo, se come todo. Yo les había escuchado decir: “maestra se está chupando las manos”, “maestra se está comiendo algo”. A raíz del proyecto pasado aprendimos sobre el por qué tenemos que respetarnos y que todos somos diferentes. ¿Ahora qué crees que debemos de trabajar? Empezaron a hacer propuestas y ellos reconocieron que era importante revisar hábitos de higiene, normas de seguridad, y que no nada más es cuidarme y estar limpio sino también otras cosas que se necesitan para estar bien. (240305-E-3, p. 14)

En el PAE y en el Programa Analítico de ambos grupos se menciona la impuntualidad, inasistencias, poca tolerancia a la frustración e importancia

de promover un espacio inclusivo (2023-Doc-2-4). En el Programa Analítico de ambos grupos existen similitudes: acceso a alimentos poco saludables, dificultades para expresar emociones de forma asertiva, expectativas de los padres hacia sus hijos para que aprendan a leer, escribir y desarrollen habilidades matemáticas. Ambas docentes refieren tener a un estudiante con una condición que le dificulta la expresión del lenguaje oral y otras implicaciones en la conducta, por lo que consideran importante promover el respeto (2023-Doc-3, p. 3, 240305-E-3, p.13).

El proyecto de aula tuvo como propósito promover acciones y actitudes que favorecieran el autocuidado en los aspectos de alimentación saludable, actividad física, prevención de situaciones de riesgo, expresión sana de emociones, así como convivencia sana y pacífica. La planeación del proyecto fue elaborada de manera colaborativa por las docentes, quienes en el pasado ya han trabajado así. Ambas refieren que siempre ha habido apoyo mutuo, empatía y amistad. A la hora de planear se cuestionan, investigan, proponen y argumentan. Todo desde una postura de respeto y compañerismo (240305-E-3, p. 7, 240307-E-4, p. 18).

Ambas nos cuestionamos sobre las ideas que se nos ocurren, sobre cuál es el objetivo y la estrategia. Si no estamos de acuerdo con alguna situación, investigamos y proponemos “yo creo que a lo mejor esta forma de llevar la actividad no es la mejor por esto y por esto” y seguimos investigando si va por ahí o seguimos trabajando en una adecuación. Ambas tenemos la apertura para escuchar estos comentarios y la retroalimentación. (240305-E-3, p. 7)

La capacidad de intercambiar y establecer acuerdos aun cuando pueden tener puntos de vista diferentes, ha permitido que trabajen de manera colaborativa. “Desde el inicio hubo puntos de encuentro, también puntos de acuerdo y desacuerdo, pero el trato respetuoso que siempre ha estado ha favorecido mucho la forma en la que colaboramos” (240307-E-4, p. 18). Este trato lo refieren en toda la escuela y en la interacción entre todas “aquí es

establecer acuerdos de respeto de colaboración, pero también el compartir porque si yo sé algo entonces lo comparto y en general ha sido así con todas mis demás compañeras” (240307-E-4, p. 18).

A decir de las maestras, la planeación del proyecto se fundamenta en la metodología de Aprendizaje basado en proyectos comunitarios, que contempla tres fases y once momentos (SEP, 2022b). Apropiarse de los momentos fue uno de los aspectos que más se les dificultó de la metodología: “Lo que nos costó trabajo fue la parte de las fases y los momentos, son muy parecidos. Cuando vas en el momento tres o cuatro dices, pero si eso lo tuve que haber retomado en el momento uno” (240305-E-3-8). En la puesta en acto se aprecian con claridad las fases del proyecto, no sucede lo mismo con los momentos marcados en el Libro del docente, los cuales se desdibujan.

A continuación, se enlistan las fases de la metodología y el resumen de las actividades de cada fase dentro de la planeación del proyecto (2024-Doc-5, 2024-Doc-6):

Fase 1.- Planeación

Se planeó compartir con las familias el propósito del proyecto y las actividades en las que se requiere su participación, tales como la salida al supermercado, la sesión de matrogimnasia, las sesiones de activación física y la asistencia a la cafetería, lo anterior como parte del cierre del proyecto. Asimismo, hablar a niños y niñas sobre lo que son las medidas de autocuidado y dejarles como tarea investigar sobre el tema con sus familiares.

Fase 2.- Acción

En la planeación se estableció incluir, además de las actividades mencionadas, la visita de un especialista de salud, sesiones de resolución de problemas matemáticos, una sesión sobre la cafetería en la cual aplicar problemas matemáticos, dos sesiones para la elaboración de platillos saludables, dos sesiones para la elaboración de carteles informativos y una sesión para la exposición de los carteles a otros grupos.

Fase 3.- Intervención

Se planeó llevar a cabo el cierre del proyecto en dos sesiones. En una, el grupo de 3°C prepararía los alimentos y atendería la cafetería mientras tutores e infantes de 3°A comen. En la segunda sesión ocurriría lo opuesto. El objetivo era compartir con las familias los alimentos saludables que los estudiantes conocen y que aprenderían a preparar.

Además de las fases y momentos, el documento de la planeación contiene: campos formativos, contenidos, procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA), ejes articuladores, orientaciones didácticas y desarrollo del proyecto (2024-Doc-5, 2024-Doc-6). En la Tabla 1 se pueden observar los campos formativos que componen el proyecto, la primera columna enuncia los contenidos a abarcar por campo formativo, la segunda los procesos de desarrollo de aprendizaje y la última columna contiene la pregunta ¿En qué se centra el aprendizaje? La cual fue pensada por la directora como estrategia para que las docentes tuvieran claridad sobre qué es necesario para alcanzar cada PDA (240304-E, p. 1-2).

Tabla 1

Campos formativos, contenido y PDA del proyecto Somos importantes, aprendemos a cuidarnos

Ética, naturaleza y sociedades.		
Contenido	Procesos de desarrollo de aprendizaje	¿En qué se centra el aprendizaje?
La cultura de paz como una forma de relacionarse con otras personas para promover la inclusión y el respeto a la diversidad.	Construye acuerdos para una convivencia pacífica en su hogar y escuela, al escuchar y expresar con respeto ideas y opiniones propias y de las demás personas, que fortalezcan una cultura de paz.	Pone en práctica acuerdos para una convivencia armónica y respetuosa.
De lo humano y lo comunitario		
Consumo de alimentos y bebidas que benefician la salud, de acuerdo con los contextos socioculturales.	Distingue alimentos y bebidas que son saludables, así como los que ponen en riesgo la salud, y reconoce que existen opciones alimentarias sanas que contribuyen a una mejor calidad de vida para todas las personas.	Elección y consumo de alimentos saludables.
Medidas de prevención de accidentes y situaciones de riesgo de acuerdo con el contexto, para el cuidado de la integridad personal y colectiva.	Lleva a cabo acciones para prevenir accidentes y salvaguardar su bienestar y seguridad, personales y colectivas.	Medidas de seguridad para evitar accidentes y situaciones de riesgo.
Saberes y pensamiento científico		
Los saberes numéricos como herramienta para resolver situaciones del entorno, en diversos contextos socioculturales.	Resuelve de manera colaborativa situaciones sencillas que involucran números y que implican juntar, agregar, separar o quitar elementos.	Proceso de resolución de problemas y registro de resultados.
Lenguajes		
Producciones gráficas dirigidas a diversos destinatarios para establecer vínculos sociales y acercarse a la cultura escrita.	Planifica producciones gráficas tales como: avisos, recomendaciones de libros, recados, letreros, entre otros, de forma individual o en pequeños equipos.	Planifica y elabora recetas de cocina con producciones gráficas.

Representación gráfica de ideas y descubrimientos, al explorar los diversos textos que hay en su comunidad y otros lugares.	Explora y descubre diversos textos de su hogar y escuela, como cuentos, carteles, letreros o mensajes, e interpreta qué dicen a partir de las imágenes y marcas gráficas e identifica para qué sirven.	Elaboración e interpretación de carteles informativos.
---	--	--

Nota: Tomado de 2023-Doc-3 y 2023-Doc-4

El apartado del desarrollo del proyecto está conformado por cinco columnas; la primera indica la fase y momento del proyecto; en la segunda se plasman las actividades de aprendizaje; en la tercera se determinan las sesiones y el tiempo; en la cuarta se enlista lo que comprenderá la evaluación formativa; la última incluye los recursos necesarios para la actividad (2024-Doc-5, 2024-Doc-6, p. 1-3). Por ser una planeación elaborada de manera colaborativa, las actividades planteadas en los dos grupos son las mismas, no obstante, se observan algunas diferencias mínimas en las especificaciones o variaciones en las actividades.

Las docentes se refieren a la planeación y al Programa Analítico como un documento flexible, en función de las necesidades y opiniones de infantes:

Yo vi que el lenguaje de señas a mis niños les ha motivado muchísimo y les ha favorecido, les ayudó a identificar el sonido con la seña y la tipografía. En un inicio no estaba en el programa, sin embargo, aplicamos un PDA por una necesidad con una niña con una condición, que no se expresaba. Ahora ya te dice las cosas bien, entiende el lenguaje de señas y yo veo que ella también se ha motivado muchísimo. (240305-E-3, p. 13)

Las actividades de aprendizaje se definen con base en los deseos y opiniones de niñas y niños. Para la docente, evidenciar que ellos son quienes toman las decisiones es importante:

Que ellos vean que no es nada más lo que yo decido, sino que deciden ellos en conjunto. Vamos a ir enriqueciendo, no es lo que yo digo

como maestra, yo los voy guiando, pero quienes toman las decisiones son ellos. (240305-E-3, p. 13)

Las docentes expresan que a veces por la carga de actividades es complejo actualizar la planeación en el papel, sin embargo, tienen claridad de lo que se realizará y preparan con antelación los materiales para la actividad:

De verdad son 9:00 o 10:00 de la noche y estamos organizando todo con mi compañera. El proyecto lo construimos día con día, hay que ir haciendo adecuaciones. (240305-E-3, p. 10)

Los retos se han presentado desde el trabajo previo que implicó la traducción del Programa Sintético y la elaboración del Programa Analítico. El elemento que fue un reto común para las docentes fueron los PDA.

Están muy integrales, creo que por eso nos ha costado un poquito más de trabajo, para enfatizar realmente en donde queremos favorecer el aprendizaje. Si tú los analizas los puedes favorecer en un campo formativo o en el otro. Están muy integrados, eso hace que sea un conflicto el puntualizar bien en qué área lo tengo que trabajar. Necesitas analizarlo, reflexionar realmente qué es lo que quiere. Esa parte es la que ha costado trabajo. (240305-E-3, p. 9)

PUESTA EN ACTO DEL PROYECTO

La planeación indica las actividades que se realizarán, algunas están acompañadas por preguntas que la guían. En la puesta en acto cada docente imprime su propio estilo. Las docentes hicieron modificaciones a la planeación y a la puesta en acto, fundamentándose en las necesidades particulares de su grupo o bien en la distribución de los tiempos. Esos aspectos guiaban si se requería alguna actividad adicional que no estuviera en la planeación o la interrupción de la actividad por cuestiones de tiempo: “Tenemos que terminar aquí la actividad porque ya toca cantos y juegos” (240313-OC-9, p. 54).

Se observa una correspondencia entre la planeación, los campos formativos y los PDA. Independientemente de que varias actividades abar-

caron más de un campo formativo. En Ética, Naturaleza y Sociedades se trabajó el PDA, “Construye acuerdos para una convivencia pacífica en su hogar y escuela, al escuchar y expresar con respeto ideas y opiniones propias y de las demás personas, que fortalezcan una cultura de paz”. Se observó que en el momento de cierre de la mayoría de las actividades la maestra preguntaba a cada equipo cómo se sintió sobre respetar las reglas y si las respetaron. Niños y niñas compartían su opinión sobre lo que observaron y sus emociones. A través de preguntas guía, la docente invitaba a reflexionar sobre su compromiso de trabajar de manera armónica. Al final les invitaba a comprometerse para que ellos y su equipo se sintieran de mejor manera al respetar las reglas y los acuerdos previamente contruidos (240305-OC-3, p. 36).

El PDA del campo formativo De lo Humano y lo Comunitario que se abordó fue: “Distingue alimentos y bebidas que son saludables, así como los que ponen en riesgo la salud, y reconoce que existen opciones alimentarias sanas que contribuyen a una mejor calidad de vida para todas las personas”. La docente explica los alimentos del plato del bien comer para después cuestionar “¿Qué crees que sea más saludable?”. Se observa que trae una bandeja con alimentos de plástico y les pregunta “¿Qué crees que sea más saludable, una dona o una sandía?” a lo que los niños responden “las donas tienen mucha grasa, ¿podemos comer poquito dulce?” (240308-OC-7, p. 44).

Del mismo campo formativo, se trabajó el PDA referente a “llevar a cabo acciones para prevenir accidentes y salvaguardar su bienestar y seguridad, personales y colectivas”. Para su atención, además de plantearlo dentro del proyecto, la docente lo detectó como parte de una actividad frecuente y cotidiana:

Ahorita tenemos un monitor por mesa y se hace responsable de que se sigan las normas de seguridad mientras lleva a sus amiguitos a lavarse las manos, vienen y me dice “maestra sí respetan las reglas” o “no y yo lo invité a que la respetará”. Es un grupo muy regulado, creo yo. (240305-E-3, p. 10)

En Saberes y Pensamiento Científico, el PDA seleccionado fue “la resolución de manera colaborativa de situaciones sencillas que involucran números y que implican juntar, agregar, separar o quitar elementos”, se apreciaron diferentes actividades enfocadas a alcanzar tal PDA. Entre estas actividades está la visita a un supermercado para comprar alimentos saludables, en la que fueron acompañados por un tutor. Niñas y niños llevaron monedas de \$1 y fueron los encargados de sumar la cantidad solicitada por producto para tener el total al pagar. Se realizaron actividades lúdicas como *De compras en la juguetería* para el reconocimiento del costo de los juguetes y su registro con números convencionales (2024-Doc-6).

En el momento de la difusión del proyecto se realizó la actividad de la cafetería, en la que se asignaron roles a cada estudiante. Estos correspondían al de recepcionista, mesero, cocinero y cajero. Cada uno tenía su función y todos hacían uso de números.

- En el caso de los niños con el rol de meseros, hacían uso de los números para anotar la cantidad de alimentos que les pedían.
- Quienes fungían como cocineros, agregaban elementos al entregar la cantidad de alimentos que pedían las familias.
- Los niños y niñas encargados de cobrar los productos se colocaron en una mesa con una caja cobradora de juguete, y también una hoja de registro como apoyo y lápiz. Al finalizar el consumo de alimentos, los niños debían pasar con su acompañante a que su compañero les cobraría. Quien cobraba contaba con el apoyo de una docente que les invitaba a usar sus dedos para agregar o quitar, al final colocaban el número referente al costo del consumo en la hoja de registro.

En el campo de Lenguaje se trabajaron dos PDA: (1) “Explora y descubre diversos textos de su hogar y escuela, como cuentos, carteles, letreros o mensajes, e interpreta qué dicen a partir de las imágenes y marcas gráficas e identifican para qué sirven”, y (2) “Planifica producciones gráficas tales

como; avisos, recomendaciones de libros, recados, letreros, entre otros, de forma individual o en pequeños equipos”.

Un ejemplo de las actividades que atendieron a estos PDA se observó en el rescate que la docente hizo sobre una visita realizada días antes a la dirección del preescolar con el propósito de observar los carteles y los elementos que contenían. Por medio de preguntas la profesora les invitó a recordar qué elementos tenían los carteles. Niñas y niños contestaron que contenían dibujos, letras y palabras (240305-OC-3, p. 35).

Otra actividad en la que se explora y se descubren textos es en la elaboración de la gelatina. La docente colocó láminas en el pizarrón que contenían los pasos para elaborar la gelatina. Estas se encontraban de manera desordenada. La docente les invitó a observar con atención para después preguntar cuál de los carteles era el que contenía el título. Una vez que un niño respondió de manera correcta y señaló la parte que creía que contenía el título, la docente le invitó a explicar la razón. El niño argumentó que era debido a las imágenes que aparecen y lo que se ve que realizan en ellas (240314-OC-10, p. 58).

Respecto a la perspectiva de las docentes sobre la puesta en acto del Plan de Estudio 2022 y las diferencias con planes anteriores, una docente comparte que sí ha observado cambios en niñas y niños:

Sí la verdad es que sí he notado cambios. Se ven más contentos, con más entusiasmo por saber qué otra cosa van a aprender. Tenía una situación con una niña que no sabemos si tiene alguna condición, pero le costaba trabajo estar dentro del salón, hacia berrinche, no trabajaba. Ahorita yo la veo súper mega integrada, trabaja mejor. Para mí es una ventaja tenerla dentro del salón escuchando a los maestros. Cuando antes se la pasaba en el patio corriendo, llorando y haciendo de todo. (240305-E-3, p. 10)

Empero, llevarlo del papel a la práctica ha sido un reto. Si bien se ve una correspondencia con los campos formativos y los PDA, existen algunos retos:

Ha sido un poquito frustrante porque planeamos, planificamos y a la hora de implementarlo surgen cosas que no había considerado. No porque desconozca las características de mi grupo sino porque surgen aspectos que no dependen ni siquiera del niño, sino de la interacción, del estado de ánimo o del estado de salud. (240307-E-4, p. 17)

La puesta en acto se ve influida por las condiciones y necesidades de cada grupo en particular:

Para implementar el trabajo de proyectos en mi grupo, debido a las condiciones particulares de algunos de los niños, me ha sido difícil. Tengo que atender muchas situaciones en particular y el trabajo de proyecto implica mucho trabajo en equipo. Ha habido situaciones de conductas que a veces pueden interferir en el desarrollo de la actividad. Aunque pueden ser las actividades acordes a las necesidades del grupo siempre surgen algunas cosas que me han hecho adecuar-me. (240307-E-4, p. 16)

EVALUACIÓN DEL PROYECTO

En el Programa Analítico y planeación de cada grupo, se especifica la manera en que los docentes evalúan los PDA: a través de un cuaderno de registro de palabras nuevas, registros anecdóticos, observación de las producciones gráficas y nivel de escritura; por último, exposiciones orales y conversaciones. En las entrevistas las docentes comentan que ha sido posible observar en el día a día evidencias del logro del PDA: “Lo que ahora yo veo es que puedo tener las evidencias de los pequeñitos conforme vamos trabajando. Voy teniendo evidencias en el transcurso de la actividad” (240305-E-3, p. 11).

Las docentes perciben una diferencia entre el cómo se evaluaba en otros planes y el cómo se hace en la actualidad: “Ya es más observacional, voy escuchando los comentarios y los registro para ver como avanzan esa

parte. En el programa anterior eso no lo tenía, solo aplicaba mi examen final, hasta que terminaban se tenía la evidencia” (240305-E-3, p. 11).

Referente al alcance de los PDA y la forma de evaluarlos, las docentes mencionan el uso de la observación y rúbricas:

Fuimos haciendo observación ante cada actividad, con la guía de observación que viene dentro de la planeación. Esta marca los puntos para observar e ir rescatando algunos aprendizajes. Tenemos algunas evaluaciones de acuerdo con las actividades. Durante el periodo del proyecto diseñamos actividades que pueden generar evidencia del aprendizaje de los niños. No son exámenes, pero sí son evidencias que pueden formar parte de su expediente personal. Por ejemplo, en el cierre del proyecto teníamos una hoja en la que registramos la actividad correspondiente, además teníamos una rúbrica para observar en qué medida o en qué etapa del proceso estaban. (240410-E-9, p. 27)

En las actividades que se realizan día con día se obtuvieron productos que dan evidencia de los aprendizajes:

La lista de materiales que vamos a usar hoy para la elaboración del cartel es mi evidencia de esos tres o cuatro niños de cómo escribieron los materiales y que está dentro del proyecto. Ya tengo esa evidencia y ya no es una hojita por cada uno de los niños. (240305-E-3, p. 11)

Los resultados del proyecto se integran en conjunto con las actividades de los talleres y clases, para formular una ficha individual que se entregará a las familias y formará parte de los expedientes escolares:

Con todas las observaciones se hace la ficha descriptiva, se consideran todos los elementos, lleva recomendaciones. La hacemos en tres momentos; en el inicio, a intermedios y al final del ciclo. Son acumulativas en función de los logros; se colocan las fortalezas y las recomendaciones en función de las áreas de oportunidad que se detectaron. (240410-E-9, p. 27)

Los alcances del proyecto han permitido que las familias aprecien diferencias, de tal forma que comentan con la docente que ha tenido un impacto en la dinámica de casa: “Los papás reconocieron que a veces minimizan las capacidades de sus hijos, ‘maestra ya en casa les damos la oportunidad de que ellos decidan, tomen decisiones, apoyen y colaboren’. Yo creo que eso es muy significativo” (240410-E-10, p. 29).

Las familias le han hecho saber a la maestra que en casa han incorporado sus conversaciones en la escuela:

Los papás me dicen “maestra es que mi hijo ya me dijo que ya le dé de comer saludable que ya no le dé de comer esto”. Entonces se ve el impacto que esto está teniendo en casita. Solicitan respeto a sus papás y les dicen “tienes derecho a estar enojado, pero no me hables así, respétame”. Y los padres me dicen “maestra nos los está cambiando”. Hay empatía entre los niños, se respetan, ya no suceden cosas que al inicio sí, comentarios como “mi mamá me dijo que ya no me sentaras al lado de él”. Con todo lo que hemos estado trabajando ya no sucede. (240305-E-3, p 10)

Como parte del cierre del proyecto, la docente de 3°C realizó una junta con las familias en la que se dialogó sobre el trabajo del proyecto y los logros. Los padres y madres hicieron un reconocimiento sobre el proyecto y el impacto que éste ha tenido en su hijos e hijas:

Maestra. - ¿Cómo les han parecido las actividades, ahora que trabajamos por proyectos? Porque yo me acuerdo de que me decían: “¿Cómo van a cocinar los niños? ¿Le traigo ya las papas cortadas?” Y yo decía: “No, ellos lo van a hacer”, “¿Cómo lo van a hacer?” Preguntaban. Ahora ¿Cómo han vivenciado esa diferencia de trabajo en la que ellos son partícipes?

Mamá 1.- Me parecen muy interesantes y me gustan porque siento que ellos empiezan a ver qué les gusta y ellos solitos van teniendo el interés en hacer las cosas. Ellos están viendo que lo pueden hacer so-

litos. La verdad es que sí veo muchos cambios. Ella me dice, “mamá los números, mamá las letras”. Tiene interés en seguir aprendiendo. Mamá 2.- Creo que prepararlos para las actividades cotidianas les ayuda mucho. Veo en la primaria, van en tercero y la mamá todavía pregunta tareas. Aquí con mi hija yo veo que estas actividades le están ayudando a que dé soluciones a problemitas fáciles, cotidianos. Esas actividades que están manejando aquí les están ayudando a crecer. En la primaria yo creo que va a estar padre que no me tenga que estar preocupando de qué dejaron de tarea porque ella ya va a saber cuáles son sus responsabilidades.

Mamá 3.- Yo veo que mi hija ha trabajado y madurado su independencia. Se ha vuelto una niña que puede hacer muchas cosas sola, en lo académico hacer su tarea sola. Usted ha colaborado a que su curiosidad ha aumentado en todo, siempre sale con una actitud buena de la escuela, que llega a casa y contagia, toda esa curiosidad se expande. En lo grupal también observo cambios en niños que ya conozco desde primero, también han madurado, ahorita el salón está limpio, está tranquilo. Yo me acuerdo de un primero o segundo en donde no se podía tener una junta con tanta calma. (2024-O-JF-15, p. 67)

La opinión de la docente de 3°C respecto a la puesta en acto y el cambio de programa señala diferentes ventajas que ha observado a lo largo de su proceso de apropiación:

El cambio de un programa a otro dentro de la escuela sí ha sido muy significativo. A lo mejor antes sí usábamos aspectos como el juego, los rincones y todo, pero ahorita es más enriquecedor. Esa parte de trabajar en proyectos te da la oportunidad de socializar con los niños de otra manera. Que los niños tengan la oportunidad de trabajar con otras maestras, que los papás vengan y conozcan realmente cómo trabajan los pequeñitos, qué sienten. (240305-E-3, p. 9)

El proceso de apropiación del Plan de Estudio 2022 ha representado las diferentes caras de una moneda, por un lado, los alcances y logros; por el otro, están los retos:

Creo que sí me ha sido un poquito complicado asimilar la nueva propuesta, si bien estábamos acostumbrados a trabajar con proyectos, creo que no habíamos tenido responsabilidad de cubrir ciertos criterios para implementarlos. Hacemos lo que desde nuestra perspectiva creíamos que era lo correcto, ahora hay otros lineamientos, ha sido un reto irnos apropiando de los nuevos requerimientos. (240307-E-4, p.16)

REFLEXIONES FINALES

El proceso de apropiación del Plan de Estudios 2022 tiene una dimensión individual y colectiva. Es el resultado de lecturas, traducciones, relecturas, intercambio, contextualizaciones y adecuaciones para aterrizarlo en las aulas. La construcción de un documento implicó la consulta de muchos otros, además de un proceso de análisis y reflexión para situarlo en la realidad (240305-E-3, p. 8). El intercambio en el colectivo docente, permeado de compañerismo y respeto, permitió crear un entendimiento de algo que en un inicio era totalmente desconocido. Si algo es evidente es que el trabajo colegiado fue un elemento que favoreció y facilitó el proceso de apropiación.

Las docentes externaron diferencias positivas observadas a partir de la puesta en acto del Plan de Estudio 2022. Su opinión, la de las familias, así como las respuestas de niñas y niños de disfrute y aprendizaje lo evidencian (240319-OC-11, p. 65). No obstante, como todo cambio y proceso de responsabilización generado por las políticas educativas y su puesta en acto, implica una intensificación de la tarea educativa (Villagrán, 2020).

Las docentes plantean que el Plan de Estudio 2022 ayudará bastante y expresan cambios positivos a partir de su puesta en acto. Esta intensificación, además de traer frutos, conlleva retos: el tiempo requerido para la planeación que reportan es mayor que en planes anteriores. Es una cons-

trucción día a día, son situaciones propias de las aulas que interrumpen la puesta en acto, hay percepción de poca claridad o falta de enfoque en algunos elementos del Plan de Estudio (240305-E-3, p. 11; 240307-E-4, p. 18).

Otro elemento que ha sido un reto es la comprensión de los PDA y su correspondencia con los campos formativos. Consideran que un solo PDA puede abarcar diferentes campos formativos, lo que dificulta la claridad sobre su propósito y genera duda respecto hacia dónde orientar el aprendizaje (240305-E-3, p. 11; 240307-E-4, p.17).

Algunas de estas situaciones son parte de su proceso de apropiación, sin embargo, existen situaciones que perciben fuera de su alcance. Una de las docentes practicantes externa deseos de un acompañamiento más cercano por parte de la autoridad para que les brinde más información, formación y orientación sobre los elementos del Plan de Estudio 2022 (240313-E-5, p. 22).

REFERENCIAS

- Secretaría de Educación Pública. (2022a). Anexo del acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022b). Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. [Material en proceso de edición]. Págs. 64-82; 23 y 24.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). Estadística de Educación Preescolar. Ciclo escolar, 2023-2024.
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Morata.
- Villagrán, C. A. (2020). El estudio de la puesta en acto de las políticas educativas en clave microfísica. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10(2), e079. <https://doi.org/10.24215/18537863e079>

Documentos de escuela consultados

2023-Doc-1 Estadística de Educación Preescolar. Ciclo escolar,
2023-2024

2023-Doc-2 Programa analítico de escuela

2023-Doc-3 Programa Analítico 3ºA

2023-Doc-4 Programa Analítico 3ºB

2024-Doc-5 Planeación 3ºA

2024-Doc-6 Planeación 3ºC

2024-Doc-7 Hojas de registro cierre de proyecto

2024-Doc-8 Presentación Power Point 3ºC

Entrevistas

240222-NI Negociación Inicial Directora

240304-E-1-Directora

240305-E-2-Directora

240305-E-3- Docente 3ºC

240307-E-4- Docente 3ºA

240313-E-5- Docente 3ºA

240313-E-6- Mtra. Practicante 3ºC

240314-E-7-Subdirectora

240320-E-8- Docente 3ºC

240410-E-9- Docente 3ºA

240410-E-10- Docente 3ºC

Registros de observación

240304-OC-1 Materiales para la elaboración de un cartel 3ºC

240304-OC-2 Distribución del entorno 3ºA

240305-OC-3 Elaboración de un cartel 3ºC

240306-OC-4 Elaboración de un cartel 3ºA

240306-OC-5 Partes del cartel 3ºC

240307-OC-6 Reprogramación de actividades 3ºA

240308-OC-7 Plato del bien comer 3ºA

240311-OC-8 Planeación de la cafetería 3ºC

240313-OC-9 Las emociones y el autocuidado 3ºC

240314-OC-10 El enojo y elaboración de gelatina 3ºC

240319-OC-11 La cafetería, difusión con la comunidad 3ºC

240320-OC-12 Elaboración de gelatina 3ºA

240320-OC-13 Obra de teatro 3ºC

240322-OC-14 La cafetería, difusión con la comunidad 3ºA

2024-O-JF-15 Junta familias 3º C

Puesta en acto del proyecto: Mi comunidad y yo; en una escuela preescolar de Baja California

INTRODUCCIÓN

En esta investigación se realizó estudios de caso con el fin de comprender cómo un colectivo de maestras de preescolar desarrolló un proyecto escolar a través de su planeación, puesta en acto y evaluación. El método de estudio de casos es definido por Stake (2007) como el estudio que se hace de una actividad particular acerca de un caso singular. Por su parte, Simons (2011) señala que este método permite el “estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo” (p.19). El estudio de casos en el campo educativo se centra en individuos o programas, buscando comprender sus acciones en contextos escolares específicos (Stake, 2007).

La negociación de ingreso al preescolar se dio, en un primer momento, con la supervisora escolar, quien, a su vez, comunicó la idea a la directora del jardín de niños. La directora invitó al equipo de investigación a explicar el proyecto ante todo el personal de la escuela, incluidas las educadoras frente a grupo, la maestra de educación física y de artes, las educadoras practicantes, las especialistas del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), y el personal administrativo y de intendencia. La reunión se realizó el 23 de febrero de 2024. A esta reunión asistió también la supervisora escolar.

Se presentó el plan del estudio de casos. Se dio lectura a la carta de consentimiento informado dirigida al personal de la escuela y se entregó una versión impresa. Se acordó con la comunidad educativa respetar el anoni-

mato de sus identidades, así como la de los estudiantes y padres de familia. Se comentó que dicho anonimato se aplicaría tanto en el trabajo de campo, como en la publicación de los resultados del caso. Se les pidió a las educadoras su opinión acerca del plan del estudio de casos, hicieron distintas preguntas que fueron debidamente atendidas. Como resultado, el jardín de niños aprobó participar en el proyecto. La escuela pidió que también se elaborara una carta dirigida a madres y padres de familia para informarles acerca del proyecto. Una vez que se contó con la aprobación de todo el personal escolar para realizar el estudio de caso, se dio inicio con el trabajo de campo.

El trabajo de campo se llevó a cabo en el periodo comprendido del 26 de febrero al 22 de marzo de 2024. Se utilizaron dos técnicas de investigación: la entrevista (semiestructurada y no estructurada), y la observación de aula. Además, se recuperaron y analizaron documentos como: un diagnóstico socioeducativo de la escuela, el Programa Analítico Escolar (PAE), el Formato 911 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023-2024) y las planeaciones didácticas del proyecto *Mi comunidad y yo* de todas las educadoras.

Se realizaron cuatro entrevistas formales individuales (con la directora, la supervisora, una exdirectora y una educadora). También se hicieron dos entrevistas formales colectivas (con la totalidad de educadoras y con las tres educadoras que tienen mayor antigüedad en la escuela). Además, se llevaron a cabo múltiples entrevistas informales con las educadoras durante los recreos, y la entrada o salida de labores o en el aula. Las entrevistas formales tuvieron una duración de entre 20 y 54 minutos. La finalidad de dichas entrevistas fue obtener datos acerca de: (a) el proceso del diseño del PAE, (b) la historia de la escuela y, (c) la situación actual de los estudiantes, educadoras y comunidad.

Además de las entrevistas, se realizó observación no participante en nueve ocasiones. Se observaron nueve jornadas de trabajo, una por cada grupo y, en el caso del grupo de segundo “B”, en dos ocasiones. Dado que toda la escuela se involucró en el desarrollo del proyecto *Mi comunidad y yo*,

se procuró observar a todas las educadoras del colectivo escolar. Se observó el trabajo al interior del aula y se acompañó a los grupos en sus recorridos por la comunidad.

A partir de las observaciones, se obtuvieron los siguientes insumos: (1) se observaron 35 horas y 30 minutos de actividades dentro y fuera del aula, (2) se desarrollaron seis entrevistas formales que sumaron tres horas y siete minutos, (3) se obtuvieron documentos como: 11 planeaciones didácticas que incluyeron el proyecto *Mi comunidad y yo*, el PAE, un diagnóstico socioeducativo y el Formato 911 (SEP, 2023-2024). Con la transcripción de las horas de observación y de entrevista, se obtuvieron un total de 129 cuartillas de datos.

El tipo de análisis que se utilizó fue inductivo, que es definido por Mayring (2000) como un procedimiento que sigue un criterio de definición de códigos y categorías, derivado de los antecedentes teóricos y las preguntas de investigación. Este procedimiento consta en asignar etiquetas provisionales al material textual, mismas que se van deduciendo a medida en que se avanza en el análisis, “dentro de un bucle de retroalimentación esas categorías son revisadas, eventualmente reducidas a categorías centrales y comprobados con respecto a su fiabilidad” (p. 4). Con base en este planteamiento, se llevó a cabo el procesamiento de los datos. Los datos obtenidos de las entrevistas, observaciones y análisis de documentos se triangularon. Además, se llevó a cabo una reunión con la directora para entregar y revisar el informe final. La respuesta al producto final del estudio fue favorable.

CONTEXTO ESCOLAR

En este apartado se describe el recorrido histórico del preescolar en donde se llevó a cabo el estudio de caso, ubicado en el estado de Baja California. Asimismo, se presenta información acerca del contexto y situación actual de la escuela, obtenida a través de diversas entrevistas aplicadas a educadoras del preescolar, la supervisora escolar y una directora (240311-E-4; 240312-E-5; 240324-E-6).

HISTORIA DE LA ESCUELA

La historia del jardín de niños inició a mediados de la década de 1920, cuando un conocido político mexicano y su esposa, interesados en respaldar la educación y otorgar becas a estudiantes del estado de Baja California, donaron un extenso terreno para la construcción del preescolar, dada su preocupación por el bienestar de los niños de la comunidad donde habían asentado su residencia. Esta escuela, inaugurada en 1950, contó con el apoyo activo de la pareja para la edificación de sus primeras aulas. Inicialmente, la escuela comenzó con dos grupos en un edificio construido de adobe. Las primeras educadoras fueron egresadas de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, de la Ciudad de México.

La población estudiantil creció rápidamente hasta llegar a seis grupos. Los alumnos de la escuela eran niños de familias locales y niños provenientes de orfanatorios cercanos. En la década de los ochenta, ante la demanda y la falta de aulas, se estableció un grupo vespertino adicional. El turno vespertino se cerró en 2003 por la baja matrícula (240324-E-6).

Los bloques de aulas se edificaron en distintas etapas del desarrollo de la escuela, y se construyó el foro con un templete y un quiosco en la parte trasera del terreno. Se sembraron árboles y se pusieron las instalaciones de agua para el riego. La escuela fue ampliamente reconocida, tanto por su tamaño como por su matrícula, así como por el apoyo continuo que recibía de la comunidad. Algo que también favorecía su reconocimiento fue el hecho de que algunas de las maestras eran originarias de la misma comunidad o de zonas cercana al preescolar.

En sus primeros años, las familias locales, que en su mayoría se sustentaban gracias a la pesca, contribuían económicamente para diversos gastos, como materiales y mantenimiento de las aulas. Las empresas pesqueras cercanas colaboraron proporcionando pintura para la escuela. Una asociación civil local también participó en diferentes actividades, mientras que la delegación municipal organizaba eventos escolares.

Dada la antigüedad de la escuela, han pasado por ella tres o cuatro generaciones de las familias de la comunidad. Los pobladores cercanos al preescolar fueron a esta escuela o han llevado a sus hijos, nietos o bisnietos. Eso ha hecho que sigan teniendo un vínculo importante con la comunidad ya que “le tienen un cariño especial a la escuela” (240312-E-5). Esta vinculación también aplica a los negocios cercanos, como la tienda de abarrotes o la tortillería que apoyan el trabajo de la escuela.

Durante un tiempo, la pesca brindó un empleo seguro a los padres de familia, hasta que México enfrentó dos importantes embargos atuneros, el primero desde 1980 hasta 1986 y el segundo desde 1990 hasta el 2000, lo que resultó en la pérdida de la flota atunera y dejó a los pescadores sin empleo. Los padres buscaron otras opciones y se emplearon en los comercios de la zona.

En el período comprendido entre 2005 y 2020, la escuela ya contaba con ocho grupos de estudiantes y también recibió recursos adicionales para la creación de una sala de cómputo, cocina y comedor. El preescolar participó en el *Programa de Escuelas de Tiempo Completo* de 2010 hasta 2020.

SITUACIÓN ACTUAL

De acuerdo con el Formato 911 (SEP, 2023-2024) proporcionado por el preescolar, el jardín de niños es una escuela de sostenimiento federal, que al inicio del ciclo escolar 2023-2024 registró una matrícula de 186 estudiantes, de los cuales 84 eran niños y 102 niñas. Esta cantidad de estudiantes se distribuye en ocho grupos, tres de segundo grado y cinco de tercer grado.

El preescolar colinda al frente y lado con una escuela primaria y secundaria públicas. Detrás y al lado izquierdo de la escuela colinda con casas habitación. Asimismo, el jardín de niños cuenta con ocho aulas para atención de los grupos, además de un aula de música, dos módulos sanitarios (dividido para mujeres y hombres), dos áreas de bodega para el almacenamiento de insumos de limpieza y mantenimiento, un área para el resguardo de material de educación física, entre otros espacios. De igual forma, la escuela cuenta con

el servicio del CAPEP, con oficina y área de atención para estudiantes en la escuela que se mantiene en funcionamiento de manera permanente.

Las aulas tienen distintas dimensiones, pero en general son pequeñas. Dadas sus dimensiones, solo se autoriza un máximo de 20 alumnos por grupo. Los techos son de lámina y de madera. Las instalaciones eléctricas tienen fallas constantes. El jardín de niños cuenta con áreas verdes y, aproximadamente, un tercio de la escuela se encuentra ocupada por el área de juegos.

En relación con el personal docente y administrativo, el preescolar cuenta con: (a) diez educadoras (ocho de grupo, una de educación física y una de artes), (b) dos intendentes, (c) un secretario, (d) cinco docentes del personal del CAPEP, de las cuales, una persona está especializada en psicología, dos en comunicación-aprendizaje y una en trabajo social y, (e) la directora escolar. No hay mucha movilidad en la planta docente. Algunas educadoras son oriundas de la comunidad. Las maestras que viven en zonas cercanas suelen quedarse en la escuela por muchos años.

La directora escolar brindó datos contextuales acerca de la comunidad en la que el jardín de niños se encuentra inmerso y cuya población atiende. A continuación, se describe a dicha comunidad, conformada por padres de familia, cuidadores y otras personas cercanas al jardín.

En años recientes, las familias han dejado de depender de la pesca como principal fuente de ingresos, ya que los padres y madres de familia ahora trabajan en las maquiladoras y el comercio. Además, desafortunadamente, se ha observado un aumento en el mercado y consumo de drogas en la comunidad. Actualmente, las familias residentes en el poblado provienen de diversas entidades federativas. El jardín de niños atiende a hijos de familias que se han ido a Estados Unidos y que regresan a la comunidad, así como a aquellos que viven en asentamientos informales. Esta diversificación ha generado problemas de vandalismo, aunque estos han sido controlados en años recientes.

El jardín de niños entró al programa *La Escuela es Nuestra* de la Secretaría del Bienestar. Se conformó un Comité Escolar de Administración

Participativa (CEAP) que decide, en acuerdo con la Asamblea, el uso de los recursos destinados a dignificar las condiciones de los espacios educativos en beneficio de niñas, niños y adolescentes. Con este recurso, el preescolar va a iniciar algunas obras de remozamiento. Cabe destacar que la tesorera fue alumna de la escuela, ahora madre de familia.

Además, en el jardín de niños se aplicó un diagnóstico a los estudiantes de recién ingreso del ciclo 2023-2024, con la finalidad de valorar su desempeño académico en los campos formativos y su asistencia a clases. Como resultado, más de la mitad de los estudiantes se encuentran en el nivel de desempeño en desarrollo en los cuatro campos formativos. El campo *Saberes y Pensamiento Científico* es el que presenta mayores áreas de oportunidad en los estudiantes. Además, se reportó que el 44% de los estudiantes tiene una asistencia irregular a la escuela.

Al inicio del ciclo escolar 2023-2024, se aplicó un cuestionario a los padres de familia y tutores, así como a miembros de la comunidad en general. Se buscaba conocer la percepción que tienen acerca del jardín de niños y su dinámica, así como plantear sus expectativas acerca del mismo jardín. Se obtuvieron 77 respuestas. Algunos de los resultados más destacables fueron: (1) el tipo de evento más común en la comunidad son las fiestas típicas o tradicionales, (2) el problema que más prevalece en la comunidad es la drogadicción de sus miembros, (3) entre los aspectos positivos del jardín de niños se encuentran sus espacios recreativos y la calidad del trabajo de las educadoras, (4) como aspectos a mejorar en la escuela se destacan la organización a la hora de entrada y la infraestructura, y (5) los padres, madres y tutores esperan que los niños aprendan lenguaje, socialización, independencia y los números.

PRIMEROS ACERCAMIENTOS AL PLAN DE ESTUDIO 2022

En este apartado se describirán los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo. De acuerdo con el planteamiento de Ball (2012), se expon-

drán los tres momentos del ciclo de vida del proyecto escolar *Mi comunidad y yo*: la planeación, puesta en acto y evaluación que diseñaron e implementaron las docentes a partir de las condiciones específicas de sus grupos.

Las docentes elaboraron un PAE a lo largo del ciclo escolar 2022-2023, lo que implicó un acercamiento paulatino y grupal al Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022a). Acerca de esta primera aproximación, la directora escolar comentó: “fue un choque para todos. No había mucha certeza por parte de la autoridad educativa [...] nos sentíamos abrumados” (240227-E-1). En este sentido, el diseño del PAE inició con el reto de entender y apropiarse del Plan de Estudio 2022, sin una ruta clara y consensuada acerca de cómo diseñar el PAE y los proyectos que lo conformarían.

Con la finalidad de avanzar en el desarrollo del PAE, la directora escolar y las educadoras decidieron confiar en sus propias interpretaciones del Programa Sintético, desde la fuente primaria de la información. Esta decisión se tomó debido a que la directora consideró que basarse en videos de *Youtube*, publicaciones en comunidades de *Facebook* o interpretaciones de otros docentes, las llevaría a no valorar el conocimiento y la reflexión individual y colectiva de las educadoras.

Una vez que las educadoras iniciaron con la consulta y el análisis del Plan de Estudio 2022 y el Programa Sintético de la fase dos, se trabajó de la siguiente manera:

Nos quedamos con el perfil de egreso y recuperamos enunciados o guías. Después, nos fuimos con los ejes articuladores; analizar cada uno. Aquí es donde empezó el proyecto, porque nosotros traíamos el diagnóstico y la visión de la escuela del ciclo escolar pasado, que era algo en lo que entrábamos mucho en conflicto, porque decíamos: “¿cómo que proyecto podemos planear ahorita? Si nosotros ahorita no sabemos qué alumnos vamos a tener, porque la mitad de la población se nos iba a ir en julio”. Entonces, ya después caímos en cuenta

que aun cuando va a haber ajustes y todo, seguimos atendiendo a la misma comunidad. (240227-E-1)

A pesar de que esto les implicó dedicar tiempo no laboral a la tarea, las educadoras y la directora escolar se fijaron como meta planear todo el ciclo escolar 2023-2024 antes de iniciarlo. Esto permitió que todas las docentes contaran con una base sobre la cual adaptar los proyectos a los intereses de sus estudiantes. Acerca de ello, la directora les comentó: “véanlo como que vamos a llegar con un trabajo para ajustar, no vamos a llegar en blanco”. (240227-E-1)

Desde la perspectiva de una docente de segundo grado, la elaboración del PAE inició con estas primeras impresiones:

Fue un proceso muy complicado porque nunca lo habíamos hecho. Nuestra directora, nos dio como un rumbo, nos agarró de la mano “vamos por aquí”. Íbamos juntas, pero ella como líder, coordinando y, si había obstáculos, trataba de buscarle la solución. Entonces cuando nos presentaron todos los materiales, era mucha información, y más por las redes sociales también, que afectaron de una u otra manera, ese bombardeo negativo de “no va a funcionar” y “no saben ni que va a suceder”. (240301-E-2)

La opinión de la docente coincide con la de la directora con respecto a la dificultad que implicó trabajar en un primer momento con el Plan de Estudio 2022 y la elaboración de su PAE. Resulta importante señalar que la docente planteó que hubo dos elementos fundamentales para lograr el diseño del PAE: (1) el trabajo que el colectivo docente realizó fuera de la escuela, y (2) la guía puntual de la directora escolar.

Acerca del trabajo que las docentes desarrollaron fuera de la escuela, una docente comentó lo siguiente: “nos reunimos fuera de la escuela, en una casa e hicimos todo el diseño. Nos tuvimos que reunir porque no nos alcanza el tiempo aquí la verdad” (240301-E-2). Esta acción se considera una

evidencia destacable del compromiso del colectivo escolar con el proceso de apropiación del Plan de Estudio 2022 y el diseño de su PAE.

Otro de los elementos que ayudaron en el desarrollo del PAE fue la guía oportuna que brindó la directora escolar, tal como reconocieron las educadoras. La entrevista a una educadora de segundo grado permitió conocer que la directora cumplió con los roles de líder, coordinadora del proceso, mediadora e investigadora de soluciones ante las diversas interrogantes de las educadoras. Lo anterior permitió que las educadoras pudieran contar con el PAE de todo el ciclo escolar, de manera previa a su inicio.

PLANEACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto *Mi comunidad y yo* partió de una problemática detectada por el mismo colectivo:

Muchos niños de aquí en la colonia, su recorrido, o lo que conocen, está muy limitado. Salen de la escuela y se van a su casa. Son atendidos por cuidadoras, como la abuelita. Entonces no tienen esa libertad, esas oportunidades de vivir experiencias, de conocer lo que hay en la comunidad. Entonces, esa parte es la que queremos que los niños conozcan, que conozcan su comunidad, todo lo que tienen a su alcance. Que hay un centro de salud, que contamos con la delegación, que hay un museo. Entonces era importante este proyecto para la escuela. (240301-E-2)

Como lo comentó la educadora, el proyecto partió de la percepción acerca de la falta de conocimiento que los alumnos tenían de su comunidad. Por ello, las educadoras consideraron que era pertinente el diseño de un proyecto que, a partir de sus diversas actividades, permitiera a los alumnos conocer y acercarse a los diferentes lugares que componen la comunidad en la que estudian y viven, e involucrar a los padres de familia y a los comerciantes aledaños al jardín de niños.

Las educadoras, al crear el proyecto de *Mi comunidad y yo*, contemplaron los cuatro campos formativos: (1) Lenguajes, (2) Saberes y Pensamiento Crítico, (3) Ética, Naturaleza y Sociedades, y (4) De lo Humano y lo Comunitario. Tanto los grupos de segundo como los de tercero eligieron los siguientes ejes articuladores: inclusión, pensamiento crítico, artes y experiencias estéticas y apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura. Adicional a estos ejes articuladores, las educadoras de terceros grados adoptaron tres más: interculturalidad crítica, igualdad de género y vida saludable. Por tanto, en el caso de los grupos de terceros grados, se considera que existió un paralelismo entre tres elementos: la selección de un número mayor de ejes articuladores, la adopción de un número más extenso de PDA y el diseño más amplio de actividades de enseñanza.

La metodología que se pensó para el diseño del proyecto *Mi comunidad y yo* fue el de Aprendizaje Servicio. Acerca de esta decisión, las educadoras, en una entrevista colectiva, comentaron lo siguiente:

Por la forma de este tipo de proyectos, por la metodología de este proyecto, este nos va a funcionar y así íbamos determinando entre todas; era retomar la metodología, ¿cómo lo tenemos que hacer? Y vamos tomando cada fase o cada etapa del proyecto de cómo se tiene que ir armando, pero si fue a raíz del estudio y la investigación (240311-E-3).

En este sentido, la SEP (2022b), define la metodología de Aprendizaje Servicio, como aquella que busca integrar el servicio a la comunidad con el estudio académico y a su vez crear comunidad y red social para que los alumnos desarrollen sentido de responsabilidad y compromiso con la comunidad, por lo que contribuye a que el alumnado aprenda a desarrollarse y participar en proyectos que relacionan su interés personal y el de la comunidad. (p. 77)

Así, las educadoras consideraron que, a través del uso de esta metodología, podrían diseñar sus actividades a partir de una problemática real detectada en la comunidad y hacer algo para apoyar en su solución. Como ejemplo, el grupo de tercero "A" detectó, a través de sus recorridos por la

comunidad, que había una cantidad considerable de basura en su calles y espacios. A partir de dicha problematización, los alumnos sugirieron como actividad elaborar diferentes carteles para apoyar a la solución del problema detectado, tal como se muestra en el siguiente fragmento de observación:

La educadora les dice “¿Algo que no les haya gustado?” y los alumnos responden “la basura” y “cuando olía”. Ante las respuestas, la maestra les dice: “¿Qué podemos hacer? ¿Se miraba limpio o sucio?”. Los alumnos dicen “sucio” y la maestra dice “¿y qué podemos hacer?”. Los alumnos dicen “limpiarla”, “limpiar a las personas”, “hacer un cartel”, a lo que la educadora dice “¡Muy bien!”.

Una alumna dice “cerca de mi casa hay un arroyo, tiran basura y no me gusta”. Otro dice “un cartel de no tirar basura”, “hay que reciclar”. La educadora dice “¿Y qué es reciclar?” “Cuando tienes una cosa y la usas para algo nuevo”, “¿Qué podemos reciclar?”, a lo que los alumnos dicen “botellas de agua” y “papel”. (240305-OC-3)

A partir de la cita anterior, se puede ver que, una de las finalidades de las actividades planeadas para el proyecto de *Mi comunidad y yo* fue promover el sentido de responsabilidad hacia la comunidad, a través de actividades escolares específicas, que estuvieran destinadas a la solución de las problemáticas detectadas, como fue el caso de la contaminación ambiental.

El proyecto de *Mi comunidad y yo* requirió diferentes recursos y materiales, tales como: hojas de trabajo, plumones, colores, computadora, proyector, fotos de las casas de los alumnos, imágenes de lugares de servicios, plastilina, vídeos, lotería de figuras, pinturas, papel de colores, fotos de letreros de la comunidad, figuras de tangram, entre otros. En el marco de las actividades de aprendizaje alineadas al proyecto, las educadoras, con el apoyo de la dirección y los padres de familia, consiguieron los recursos necesarios para llevar a cabo las diferentes actividades. Además, se observó que las educadoras que no contaban con algún material o recurso para la actividad, se los solicitaron a otras educadoras.

Se contemplaron diversos Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) para el diseño del proyecto *Mi comunidad y yo*. Las educadoras de segundo y tercer grado seleccionaron Procesos de Desarrollo del Aprendizaje (PDA) correspondientes al primer y segundo nivel del Programa sintético de la fase 2. Las educadoras no eligieron ningún PDA que estuviera alineado al tercer nivel. Dicho lo anterior, en la Tabla 1 se muestran los PDA seleccionados por las educadoras.

Tabla 1

Campos formativos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje del Programa Sintético de la Fase 2 seleccionados para el Proyecto Mi comunidad y yo (SEP, 2023).

Campo Formativo de Lenguajes
<p>PDA seleccionados por las educadoras de segundo y tercer grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora y descubre diversos textos de su hogar y escuela, como cuentos, carteles, letreros o mensajes, e interpreta qué dicen a partir de las imágenes y marcas gráficas, para conocer más de su entorno (p.16). • Participa en juegos del lenguaje de la tradición oral de las familias o la comunidad y los expresa con fluidez (p.14). • Elabora producciones gráficas (mensajes, avisos, recados, entre otros) con marcas propias, dibujos o por medio del dictado, para informar algo, a diferentes personas (p.18).
<p>PDA seleccionados solo por las maestras de tercer grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distingue semejanzas y diferencias con los nombres de sus pares, por los sonidos, marcas gráficas o letras (p.18). • Usa grafías para representar nombres y palabras conocidas con diversos propósitos (p.18). • Reconoce las letras de su nombre en textos impresos y digitales (p.18). • De manera oral expresa ideas completas sobre necesidades, vivencias, emociones, gustos, preferencias y saberes a distintas personas, combinando los lenguajes (pp.12-13). • Evoca y narra fragmentos de diferentes textos literarios: leyendas, cuentos, fábulas, historias y relatos de la comunidad, que escucha en voz de otras personas que los narran o leen. Comparte las emociones que le provocan (p.13).
Campo Formativo de Saberes y Pensamiento Científico
<p>PDA seleccionados por las educadoras de segundo y tercer grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construye y reproduce objetos, figuras y escenarios (una torre, una casa, un monumento o un paisaje, entre otros) con bloques, materiales de artes y del entorno (p.30). • Distingue y reproduce patrones de repetición o crecimiento en una secuencia (p.31).
<p>PDA seleccionados solo por las maestras de segundo grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualiza y describe con su propio lenguaje y en su lengua materna algunas características de forma en objetos cotidianos y las asocia con cuerpos geométricos (p.30).

PDA seleccionados solo por las maestras de tercer grado:

- Expresa la posición y ubicación de objetos, lugares y personas con respecto a su cuerpo y a otros objetos; usa gradualmente referentes convencionales (pp.29-30).
- Reconoce semejanzas y diferencias entre las formas de los objetos de su entorno, explora y describe algunas características geométricas (p.30).
- Identifica formas geométricas en objetos de su entorno y los representa con dibujos y líneas (pp.30-31).
- Planifica y dibuja recorridos de su comunidad y de otros espacios que contribuyen a reconocer el lugar en donde vive (p.30).
- Observa y reconoce atributos geométricos en objetos y elementos de su entorno y los describe con sus palabras y con términos convencionales (p.30).
- Cuenta objetos y elementos de su entorno en su lengua materna con diversos propósitos (p.27).

Campo Formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades

PDA seleccionados por las educadoras de segundo y tercer grado:

- Identifica que las personas realizan actividades diversas y ofrecen distintos servicios que contribuyen a lograr metas comunes (p.44).

PDA seleccionados solo por las maestras de tercer grado:

- Construye de manera informal un sentido de pertenencia a su comunidad, al interpretar el significado de sus celebraciones y conmemoraciones (pp.41-42).

Campo Formativo de lo Humano y lo Comunitario

PDA seleccionados por las educadoras de segundo y tercer grado:

- Explora los espacios físicos de casa, escuela y comunidad para identificar las zonas de seguridad que le permitan mantener su integridad en caso de situaciones de riesgo (p.59).

PDA seleccionados solo por las maestras de segundo grado:

- Identifica acciones, situaciones y comportamientos en los que puede lastimarse o lastimar a las demás personas (p.59).
- Comparte con sus pares ideas acerca de cómo cuidar su integridad y la de las demás personas, y con ayuda las pone en práctica (p.59).

PDA seleccionados solo por las maestras de tercer grado:

- Propone, de manera colaborativa, y lleva a cabo, acuerdos que contribuyen a evitar accidentes o lesiones al manipular objetos y materiales, así como a usar con seguridad los espacios de juego y actividades en casa, escuela y comunidad (p.60).
- Explora y manipula objetos, herramientas y materiales de distintas formas, texturas y tamaños (p.54).

Como se observa en la Tabla 1, tanto las educadoras de segundos como las de terceros grados decidieron incorporar PDA afines y otros de manera diferenciada por grado. En el caso de las educadoras de terceros grados, seleccionaron 21 PDA, siete de nivel uno, nueve de nivel dos y cinco de nivel tres. Las educadoras de segundos grados, seleccionaron 11 PDA, de los cuales, 10 son de nivel uno y solo uno de nivel dos. La decisión de las educadoras de retomar PDA de diferentes niveles se debió a que consideraron que la situación de aprendizaje en la que se encontraban los alumnos se ubicaba en los tres niveles:

Los niveles de desempeño que fueran de acuerdo con lo que ya sabíamos (de los alumnos). Las que habíamos trabajado con niños de segundo que iban a pasar a tercero “podemos usar estos niveles PDA y para los nuevos creemos que se pueden usar estos otros”, entonces estábamos trabajando en esa parte. También tomar de diferente nivel. (240311-E-3)

En este sentido, las educadoras siguieron una lógica de primero establecer la problemática detectada, para después construir el proyecto *Mi comunidad y yo*, al final, seleccionar los PDA que consideraran que se podían atender en el marco del desarrollo de dicho proyecto. Por ello, no existió un paralelismo total entre los PDA considerados para el proyecto y el grado en el que se encontraban cursando los alumnos.

Es importante mencionar que el proyecto *Mi comunidad y yo* fue el tercero en planearse y aplicarse en el ciclo escolar, según el orden establecido en el marco del PAE que se construyó de manera colectiva. Previo a este proyecto, se llevaron a cabo: *Inauguración de la biblioteca escolar e Higiene y salud comunitaria*. Ambos proyectos surgieron de necesidades o problemáticas relacionadas con la comunidad y la condición de sus grupos.

PUESTA EN ACTO DEL PROYECTO

De acuerdo con lo establecido en el PAE y las planeaciones didácticas de las educadoras, se desarrollaron diversas actividades alineadas al proyecto *Mi comunidad y yo*, mismas que fueron ajustadas según el contexto de cada grupo y a través de un proceso de reinterpretación del PAE. En la planeación didáctica se hicieron adaptaciones de las actividades generales acordadas. Las actividades observadas en los grupos del jardín de niños se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2
Actividades desarrolladas por los grupos del Jardín de niños

Grupo	Fecha de observación	Actividades desarrolladas
2B	04 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> Recorrido a secundaria de la comunidad Preguntas acerca de lo observado Visita a unidad deportiva Registro (dibujo) en cuadernillo de investigación
2B	05 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> Recorrido a primaria de la comunidad Visita a tienda de abarrotes de la localidad Visita a tortillería de la localidad Registro (dibujo) en cuadernillo de investigación Moldeado de figuras geométricas con masa de maíz
3A	05 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> Recorrido por las calles de la comunidad Visita a unidad deportiva Registro (dibujo) en cuadernillo de investigación
2C	06 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> Registro (dibujo) en cuadernillo de investigación Registro (dibujo) de “lo que observo camino a la escuela”
3C	12 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> Observación de la comunidad desde la escuela Ubicación espacial en el patio Dibujo de señalamientos viales Exposición individual de los dibujos de señalamientos viales Relleno de logos comerciales con papel china
3E	13 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> Tangram: Representación de espacios observados en la comunidad con figuras geométricas Elaboración de maquetas en representación de una secundaria de la comunidad Pinturas de piezas de yeso
3D	15 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de maquetas en representación de diversos espacios de la comunidad Pinturas de piezas de yeso

2A	19 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> Visita al museo de la comunidad Recortar y pegar diferentes dibujos de medios de transporte Rompecabezas de espacios de la comunidad
3B	20 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> Visita al museo de la comunidad Escritura de la fecha Moldeado de figuras geométricas con plastilina

Las docentes de terceros grados compartieron la misma planeación didáctica para el desarrollo del proyecto de *Mi comunidad y yo*, mientras que las docentes de segundos grados planearon de manera similar sus actividades, pero no igual. Aunque las docentes de terceros grados hayan compartido una misma planeación didáctica de todo el proyecto, como se vio en los ejemplos anteriores, en la práctica, llevaron a cabo actividades similares, pero no iguales, ya que las condiciones de cada aula son cambiantes. En este sentido, la planeación didáctica siempre está sometida a las diversas eventualidades que se viven en el día de su aplicación, lo que puede permitir o no el desarrollo total de las actividades previamente planeadas.

Las planeaciones didácticas se ajustan conforme a lo que cada educadora valora en su día de trabajo. Por ejemplo, un caso de reinterpretación de la planeación didáctica es el que se observó en un grupo de tercero. Este grupo realizó las actividades de representación de espacios de la comunidad a partir de la utilización de figuras geométricas, uso del tangram para realizar diferentes actividades, elaboración de maquetas en representación de una secundaria de la comunidad y pintura de piezas de yeso en un solo día, en tanto que la planeación lo indicaba para días diferentes.

En el desarrollo de las actividades, los padres de familia participaron en diferentes ocasiones. Un ejemplo de ello se presentó en otro grupo de tercero ya que, en la elaboración de maquetas alusivas a la primaria local, los padres de familia asistieron para apoyar a sus hijos en la elaboración de dichas maquetas. Algo que se puede destacar de esta actividad es que sufrió una adaptación debido al clima desfavorable que se presentó en el día de la observación. A consecuencia de las fuertes lluvias que se presentaron ese día, solo

asistieron cuatro alumnas de un total de 17. De las cuatro alumnas, asistieron los padres de dos, por lo que la educadora titular y una educadora practicante ayudaron a las otras dos alumnas en la elaboración de sus maquetas.

Los padres de familia también apoyaron de manera muy cercana a las educadoras en los recorridos a la comunidad planeados en el marco del proyecto *Mi comunidad y yo*. Por lo regular, cuatro madres o padres de familia por grupo acompañaban a las educadoras en los recorridos a pie por la comunidad con la finalidad de monitorear y cuidar de los alumnos. Además del cuidado compartido de los alumnos, se observó que las madres y padres de familia reforzaban las preguntas que les iban planteando las docentes a los alumnos durante los recorridos. Un ejemplo de ello fue lo observado en el grupo de 3° A: Escucho que la maestra no es la única que les va preguntando a los niños ¿Qué observan? Las madres de familia también lo hacen con los tres o cuatro niños que cuidan, por lo que el cuestionamiento acerca de la ubicación espacial no sólo está siendo tarea de la maestra en esta ocasión. Una madre de familia les pregunta a los niños “¿Qué es aquello?” refiriéndose a una gasolinera. Una de las niñas, rápidamente dice “una gasolinera, es nueva”, efectivamente, la gasolinera es nueva. (240305-OC-3)

En este sentido, los padres de familia se involucraron activamente en las diferentes actividades que conformaron el proyecto observado. Otro tipo de involucramiento fue el apoyo que brindaron a los alumnos en la realización de sus tareas relacionadas con actividades alineadas al proyecto.

La puesta en acto del proyecto *Mi comunidad y yo* ha representado algunos retos para el colectivo docente. Una de ellas fue el tiempo en que se planeó el desarrollo del proyecto. Debido a las constantes suspensiones de clases por parte del sistema educativo estatal por las lluvias, se tuvo que mover tres semanas el inicio de su aplicación. Otro reto fue la gestión que desde la dirección se tuvo que hacer para que los alumnos pudieran salir

de la escuela y visitar el museo local o bien, realizar los recorridos por la comunidad. Gracias a la gestión de la directora, casi la totalidad de los niños pudieron llevar a cabo las actividades fuera de la escuela que se planearon en el marco del proyecto.

Así, se pudo observar que, aunque las educadoras compartan sus planeaciones didácticas, debido a las características de los estudiantes se hacen adecuaciones de las actividades previstas por las educadoras. Las condiciones y el tiempo con el que se contó en cada aula llevaron a que las educadoras realizaran los ajustes que creyeran convenientes para lograr el cumplimiento de los PDA tomados en cuenta para la planeación del proyecto.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO

A partir de la observación de la puesta en acto del proyecto *Mi comunidad y yo*, se encontró que las educadoras de segundos y terceros grados utilizaron instrumentos similares para la evaluación de los aprendizajes de alumnos, pero no iguales. En el caso de segundo grado, una educadora comentó:

Yo llevo una guía de observación, también las listas de cotejo. Nos enfocamos tanto en los PDA, como en la actividad y el propósito. De hecho, tenemos la cartulina donde están los conocimientos previos de los niños, y al final, vamos a volver a hacer las preguntas, ¿qué es tu comunidad? las mismas preguntas, ¿qué aporta tu comunidad? ¿qué te gustó de tu comunidad? (240301-E-2)

Como lo comentó la educadora, se utilizaron listas de cotejo, guías de observación y preguntas abiertas para evaluar las diferentes actividades realizadas por los alumnos en el marco del proyecto. Además, otra educadora de segundo grado agregó que ella también utilizaba la lista de asistencia, rúbricas, sus anotaciones, el diario de trabajo y los productos de los alumnos como instrumentos de evaluación:

Las proyecciones de los niños, [...] porque vamos observando si de-
veras pueden registrar lo que observaron, y si (el registro) está de
acuerdo con la intención de las vistas... la importancia de las calles
de los lugares que conocieron. (240301-E-2)

La decisión acerca de qué instrumentos utilizar dependió de los inte-
reses de cada una de las aulas. En el caso de una educadora de segundo gra-
do, comentó que ella sólo se basó en su diario de trabajo, la lista de asistencia
y los productos de los niños, ya que consideró que la lista de cotejo y las guías
de observación no se adecuaban a sus intereses.

Por su parte, las educadoras de terceros grados utilizaron la misma
gama de instrumentos de evaluación que las docentes de segundo, con di-
ferencias a nivel de los PDA que se buscaron evaluar con cada instrumento.
Al tener mayor amplitud de PDA que atender con el proyecto Mi comunidad
y yo, las educadoras de los terceros grados utilizaron más insumos para la
evaluación que las de segundos.

En suma, la evaluación realizada por las educadoras del proyecto se
aplicó de forma diversa, al igual que su planeación didáctica y puesta en
acto. Dicha diversidad se debió a la diferencia de intereses entre los grupos
de segundo y tercer grado. Por tanto, aunque se contó con un PAE elaborado
por y para todas las educadoras, su aplicación depende de los estilos de en-
señanza de cada educadora, las características de los grupos de estudiantes,
el nivel de involucramiento de los padres y madres de familia e incluso las
condiciones climáticas.

REFLEXIONES FINALES

A manera de reflexión acerca del proceso de apropiación del Plan de
Estudio 2022 (SEP, 2022), las educadoras comentaron sobre las diferencias
encontradas con la propuesta del Plan de Estudio de 1992 y el de 2017:

Yo siento que este proyecto también, al igual que todos los que hemos
aplicado, han sido de aprendizaje para los niños y para nosotros. En

lo personal, para mí sí, porque es una forma diferente de trabajar. Yo
trabajé con el Plan de Estudio de Preescolar 92, que eran proyectos
pequeños, no de impacto social. Ahora, con este, me doy cuenta de
que sí tiene esa parte que tanto ha pedido la Nueva Escuela Mexica-
na, de que los padres de familia sean parte de la escuela, y nosotros
también ser parte de la comunidad, y que todos podemos aprender
de todos. (240311-E-3)

Otra educadora también comentó acerca de su aprendizaje a partir
del primer ciclo escolar en que se aplicó el Plan de Estudio 2022:

Es un progreso para todos, es algo que nos ha venido a ayudar a todos
que, si haces esos pequeños cambios, y de verdad te llevas de la mano
a todo el colectivo y tu líder, tu directora es un buen guía, todo esto
puede salir adelante. (240301-E-2)

Así, las educadoras concluyen que, a pesar de que la apropiación, in-
terpretación y traducción colectiva del Plan de Estudio 2022 y programas de
estudio (SEP, 2023) ha sido un proceso difícil, arduo y paulatino, ha dado sus
frutos en diferentes sentidos: el acercamiento que se ha logrado establecer
entre la escuela, su personal y la comunidad que les rodea. Además, han po-
dido diseñar su PAE a partir de problemáticas reales que, de alguna manera,
influyen en su trabajo y en el de sus estudiantes. Se destaca que esta escuela
sí logró llevar a cabo un PAE y definió con claridad que el trabajo colectivo es
valioso y constituye un primer paso para definir en su planeación didáctica
los alcances de los proyectos en función de las condiciones de cada grupo.

REFERENCIAS

- Ball, S., Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy. Policy Enactments
in Secondary Schools*. Routledge.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social
Research*, 1(2). [http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/
view/1089/2385](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385)

Secretaría de Educación Pública (2022a). Anexo del acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022

Secretaría de Educación Pública. (2022b). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de proyectos educativos. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Methodologicas-proyectos.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2023). Anexo programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: programas sintéticos de las fases 2 a 6. Fase 2. https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2023-2024). Estadística de Educación Preescolar. Formato 911.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. España: Morata.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.

Documentos de escuela consultados

2024-Doc-1 Programa Analítico de la Escuela

2024-Doc-2 Planeación didáctica de 2° A

2024-Doc-3 Planeación didáctica de 2° B

2024-Doc-4 Planeación didáctica de 2° C

2024-Doc-5 Planeación didáctica de 3° A

2024-Doc-6 Planeación didáctica de 3° B

2024-Doc-7 Planeación didáctica de 3° C

2024-Doc-8 Planeación didáctica de 3° D

2024-Doc-9 Planeación didáctica de 3° E

2024-Doc-10 Planeación didáctica de docente de Artes

2024-Doc-11 Planeación didáctica de docente de Educación Física

2024-Doc-12 Diagnóstico Socioeducativo

2024-Doc-13 Formato 911 del ciclo escolar 2023-2024

Entrevistas

240227-E-1 Entrevista a la directora de la escuela

240301-E-2 Entrevista a docente de 2° B

240311-E-3 Entrevista colectiva a planta docente

240311-E-4 Entrevista a supervisora escolar

240312-E-5 Entrevista a tres docentes de mayor antigüedad

240324-E-6 Entrevista a ex directora del JN

Registros de observaciones de clase

240304-OC-1 Registro de observación de clase del grupo de 2° B

240305-OC-2 Segundo registro de observación de clase del grupo de 2° B

240305-OC-3 Registro de observación de clase del grupo de 3° A

240306-OC-4 Registro de observación de clase del grupo de 2° C

240312-OC-5 Registro de observación de clase del grupo de 3° C

240313-OC-6 Registro de observación de clase del grupo de 3° E

240315-OC-7 Registro de observación de clase del grupo de 3° D

240319-OC-8 Registro de observación de clase del grupo de 2° A

240320-OC-9 Registro de observación de clase del grupo de 3° B

Viviendo saludablemente. Proyecto escolar en un preescolar en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan los resultados de un estudio de caso realizado en un preescolar en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas para conocer las experiencias de un colectivo docente en el proceso de la apropiación del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022a) en el ciclo escolar 2023-2024. El proyecto estuvo a cargo de la Dirección de Instrumentación y Evaluación Educativa del Instituto de Evaluación, Profesionalización y Promoción Docente de Chiapas. En esta sección introductoria se destaca la manera en que se realizó el trabajo de campo, posteriormente se describe el contexto del preescolar y se presentan los resultados del estudio de caso.

El jueves 15 de febrero de 2024 se llevó a cabo una reunión donde se presentó el proyecto titulado Estudio de casos de las experiencias de colectivos escolares con la implementación del Plan de Estudio 2022 ante la Coordinadora Estatal de Educación Preescolar. Durante la sesión, se expusieron los objetivos, la metodología, las fechas y los requisitos necesarios para llevar a cabo el proyecto. Posteriormente, el lunes 19 de febrero, se comunicó mediante un oficio la escuela seleccionada para participar en el proyecto. Cabe destacar que la elección de dicha escuela se realizó mediante un muestreo por conveniencia por parte de la autoridad educativa.

El viernes 23 de febrero se realizó la presentación del proyecto ante el personal del jardín de niños que incluía a las maestras titulares, los maestros de educación física y artes, así como a las practicantes. El grupo mani-

festó su interés en participar en el estudio de caso debido a sus experiencias previas con el nuevo Plan de Estudio 2022. Se obtuvo la autorización para llevar a cabo entrevistas y observaciones en el aula y la dirección compartió el Programa Analítico y la historia de la escuela. Se acordó que las visitas se realizarían los martes y los miércoles. Además, se entregó a la escuela la carta de consentimiento informado, que detallaba el propósito de la investigación, sus objetivos y las implicaciones éticas de la participación del jardín de niños en el estudio.

El trabajo de campo se realizó del 1 al 22 de marzo del 2024, periodo en el que se hicieron siete visitas al preescolar: dos visitas para realizar entrevistas, cuatro para observaciones de jornada completa y una para observación del cierre del proyecto. El objetivo de las entrevistas fue conocer las experiencias del colectivo docente seleccionado en la apropiación del Plan de Estudio 2022 en el ciclo escolar 2023-2024. Se elaboró una tabla de operacionalización de categorías. La categoría principal fue la apropiación del Plan de Estudio 2022 y se incluyeron las siguientes temáticas: libros de textos, trabajo colegiado, proyecto comunitario, escolar y áulico, programa analítico y actividades de aprendizaje.

En las observaciones se registró la puesta en acto del “Plano didáctico” (denominación usada por las maestras a partir de las sugerencias de los talleres y cursos que recibieron sobre el nuevo Plan de Estudio 2022), así como las actividades que realizaban con los padres, madres y tutores, y también el cierre del proyecto. Las entrevistas se aplicaron a las seis docentes, a la directora y una practicante, además, dos entrevistas informales a tutoras de dos niños.

En particular, el estudio de caso se centró en el aula de la maestra de 3° B. La decisión de trabajar con ella en el aula fue por su interés, disposición y conocimiento del Plan de Estudio 2022 que mostró desde el momento de presentación del proyecto y que fue explícito durante la entrevista. La maestra menciona que tiene 23 años en servicio docente y 3 años en el preescolar.

Posterior al trabajo de campo se transcribieron las entrevistas. Los registros de observación y la transcripción de las entrevistas se analizaron en la herramienta ATLAS.ti versión 24.1.0 para su codificación y categorización.

LA ESCUELA

Este preescolar es característico por diversas razones. Es el primer jardín de niños en el estado de Chiapas y fue fundado en enero del 1925 con el nombre de Froebel. Fue gestionado y dirigido por la maestra Isolina Vázquez Aguilar hasta su salida de la dirección del jardín en 1939. Su plantilla estaba conformada por una directora, dos maestras, dos niñeras y una maestra de música. Tenía material didáctico froebeliano para cada niño y un armonio para las clases de música.

En 1941 el preescolar cambió el nombre por el que tiene actualmente por decreto del gobernador, esto en honor a una maestra que dedicó su vida a la enseñanza de niños y niñas en Chiapas. Entre 1964 y 1970 la maestra María Ángela Melchor de Chanona hizo la gestión para la construcción de la escuela en su ubicación actual, después de varios intentos con las administraciones pasadas. Ella fue directora del jardín de niños de 1955 hasta 1979.

Actualmente es un preescolar de sostenimiento estatal. La zona en la que está ubicado pertenece a un nivel socioeconómico medio. De acuerdo con la directora en turno, las familias de las casas cercanas han migrado a otras partes de la ciudad o fuera del estado. Estas viviendas se han convertido en negocios o edificios de oficinas, así como para renta de casa habitación. Las pocas familias que viven por la zona son personas de la tercera edad. Esto ha dificultado el incremento de la matrícula de estudiantes en el centro escolar.

La directora señala que antes de la pandemia era un preescolar “muy peleado para ingresar” (240305-E-1-2), pero ha bajado la demanda al punto que tienen muy pocas inscripciones para primer grado del ciclo 2023-2024. Ella sostiene que son varias las razones de esta situación: las familias tienen

miedo de que sus hijas e hijos se enfermen, las generaciones actuales no quieren tener hijos y en pandemia se redujo la natalidad. Este es un problema que han advertido las escuelas de preescolar de todo el estado.

En el ciclo anterior (2022-2023), se registraron 53 alumnos en 1°, 88 en 2° y 83 en 3°, con un total de 224 estudiantes. Al inicio del ciclo 2023-2024, se inscribieron al preescolar 40 estudiantes en 1° grado, 58 en 2° y 83 en 3°; en total 181 alumnos. Para marzo de 2024, la directora informó que se integraron 13 nuevos estudiantes, por lo que se alcanzó una matrícula de 194. Se observa una reducción en las inscripciones de niñas y niños de 1° grado, lo cual afectó la matrícula total. Por esta razón, la escuela lanzó una campaña de difusión para las inscripciones del ciclo 2024-2025, en la que usaron estrategias como visitas domiciliarias, radio y televisión. La supervisión les ha exigido alcanzar una matrícula de 240 estudiantes para el nuevo ciclo 2024-2025, según lo comentado por la directora.

El personal que trabaja en la escuela está conformado por una directora técnica, una subdirectora, siete maestras, dos maestros de música, dos maestros de educación física y una médica, así como diez prestadoras de servicio de dos escuelas normales de la ciudad. Un maestro de música es el que tiene mayor antigüedad con 26 años de servicio, mientras que la que tiene menos antigüedad, 17. En cuanto a la antigüedad en el preescolar, hay tres maestras que tienen cinco años (una de ellas es la directora), una con tres años y otra con 10 años. Respecto a la formación académica, dos profesionales poseen un grado de bachiller, tres son licenciadas, seis tienen títulos de maestría y dos maestras son doctorantes (2023-Doc-1).

La escuela cuenta con siete salones de clase, dos edificios de baños (uno para las niñas y niños y otro para el profesorado), un aula para la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), dos patios con domo (uno es para educación física y otro para la clase de música), una dirección y un edificio con dos salones que no se utilizan. Hay una bodega y

un centro de cómputo (las computadoras fueron robadas recientemente y a la fecha no se han recuperado).

El edificio más antiguo consta de cinco aulas. Los salones tienen una puerta en la parte de enfrente (de entrada) y otra a un costado. La puerta lateral dirige a una bodega de materiales didácticos compartido con el salón contiguo (es decir, las aulas están unidas por esa bodega como cabinas de tren). También tienen una puerta trasera que dirige a un pasillo compartido en el que se encuentran baños exclusivos para las niñas y niños y un estante para colocar las loncheras afuera de cada aula.

La escuela tuvo apoyo del Instituto de la Infraestructura Física Educativa de Chiapas (INIFECH) en la remodelación de aulas que se dañaron por el sismo del 2017. El recurso se usó para pintar, impermeabilizar y construir la entrada del preescolar. Se dio mantenimiento general e instalación eléctrica. También tuvieron el apoyo de \$600 000 pesos del programa La escuela es nuestra. Ese dinero es administrado por la sociedad de padres de familia, y parte de este recurso se usó para el drenaje de la escuela e inmobiliario de los sanitarios.

El nivel socioeconómico de las familias es medio/medio-bajo. Hay familias en las que ambos padres han cursado educación superior. Asimismo, hay madres de familia que tienen la primaria como nivel más alto de estudios. Estas variaciones de procedencia son determinantes en el involucramiento parental en la escuela, aunque en general hay una clara participación y apoyo. Las personas que acuden a dejar y recoger al estudiantado son, principalmente, abuelas, tías o personas que trabajan con las familias.

PRIMERAS EXPERIENCIAS CON EL PLAN DE ESTUDIO 2022

En este apartado se presenta un panorama general de los proyectos que han trabajado en el preescolar en el ciclo 2023-2024, posteriormente, el inicio y descripción del proyecto en observación: fases, actividades, diseño

de aula y participación familiar. Por último, se describe el cierre y evaluación del proyecto.

La puesta en acto del Plan de Estudio 2022 (SEP,2022) comenzó en el ciclo 2023-2024. El ciclo pasado (2022-2023) el colectivo asistió a cursos, talleres y pláticas promovidos por la autoridad de la zona escolar y la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas para la formación en la nueva metodología. Incluso, algunas maestras tomaron cursos particulares. Dos maestras, en las entrevistas, reflejan duda o incertidumbre:

Este ciclo escolar ya fue orden oficial de que sí o sí se trabajara. De hecho, desde que lo impulsaron lo han enseñado, bueno, enseñado, entre comillas. Nos presentaron una cosa que no sabían cómo manejarlo. Todo el tiempo se empezó a decir “lo vamos a hacer sobre la marcha”, incluso, los vídeos que tiene de parte de la Secretaría [de Educación] dicen “no se preocupe, maestro, no hay ningún problema, vamos pasito a pasito y todos vamos [a] aprender sobre la marcha”. Y sobre la marcha lo hemos tenido que aprender, poco a poco se ha ido estructurando. Hay gente que ya está empapada en esto, que sí le entiende, que mis respetos para esas personas porque a mí todavía se me complica bastante. Pero ya plasmado en papel, en los niños, en cuestión comunidad y en nosotros como centro escolar, este ciclo escolar ya de lleno. (240305-E-4-35)

No entendemos el cambio de la metodología de los últimos meses a partir de la incorporación de nuevo Plan de Estudio 2022. En un principio nos costó mucho porque la verdad es que ni la autoridad a nivel nacional tenía claro lo que te estaba dando. Todo el ciclo pasado trabajamos sobre el programa 2022 en cada CTE y luego nos cambian un poquito. Seguimos trabajando sobre el 2022, pero que “ahora ya no es así”, “que ahora va a ser de esta manera”, “que ahora ya no vamos a trabajar con las cuatro metodologías”, “que las metodologías son los

que una propone”, “que pueden seguir trabajando con la metodología que ustedes gusten”. (240305-E-1-55)

De acuerdo con las entrevistas, las maestras expresan que la formación sobre el Plan de Estudio 2022 fue paulatino y con instrucciones que se actualizaban constantemente, lo que ocasionó dificultades en la aprehensión de las metodologías e incomodidad por no haber un seguimiento concreto en la información proporcionada. Al iniciar el ciclo escolar 2023-2024, la elaboración de los proyectos fue un desafío para los docentes.

De agosto de 2023 a marzo de 2024 se desarrollaron cuatro proyectos de escuela que buscaron involucrar a las familias, abordar problemáticas comunitarias y vincular los campos formativos, sus contenidos y los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA). Todas las maestras se involucraron con los PDA de su grado. Estos proyectos fueron: *Concientización y cuidado del medio ambiente, Obras artísticas, culturales y patrimoniales, y Feria de las ciencias*. Todos los proyectos concluyeron con una exposición en la que asistieron las madres y padres de los niños y niñas para ver las presentaciones de los grupos.

El tercer proyecto, denominado *Feria de las ciencias*, se enmarcó en el campo formativo de *Saberes y Pensamiento Científico*. Incorporó el contenido “Los seres vivos: elementos, procesos y fenómenos naturales que ofrecen oportunidad para entender y explicar hechos cotidianos, desde distintas perspectivas”. Cada grado eligió un PDA de acuerdo con su nivel. El que se trabajó en tercero fue “Planifica de manera colaborativa indagaciones para ampliar sus conocimientos sobre la naturaleza, el planeta y el universo: hace preguntas, explora su entorno, plantea respuestas iniciales, busca información, hace registros y explica sus hallazgos” (SEP, 2022c). El proyecto escolar culminó en la feria de las ciencias en la que cada grado presentó el experimento que habían realizado. En caso de tercer grado se enfocaron en el sistema solar, como lo menciona el PDA. En palabras de dos maestras del mismo grado:

Por ejemplo, con tercer año hicimos el sistema solar con el motor de carritos eléctricos. Conocimos todas las ideas de los niños y nos pusimos a investigar tanto los planetas que giran y cuál es su forma de rotación sobre el sol. La mayor parte de las actividades implican compromiso por parte de los tutores y también de las estrategias para enseñarlo. De las dificultades, se puede mencionar la investigación y la incorporación de los padres del grupo. (240305-E-6-02)

Todos presentaron un proyecto de ciencia, como por ejemplo experimentos. Mi proyecto tenía el tema del universo y de todo el universo vimos lo que era el sol, el sistema solar, los planetas, el proceso de transición de traslación, el día y la noche las fases de la luna, las constelaciones de las estrellas. Al cierre fue “yo quiero jugar al astronauta”, “elaborar una nave espacial” y se terminó en una actividad específica. (240305-E-5-21)

En ambas situaciones, las maestras volvieron a abordar el proyecto del sistema solar y ajustaron su contenido según los intereses de los estudiantes. Esto demuestra cómo las maestras van adquiriendo conocimientos sobre el Plan de Estudio a medida que utilizan las metodologías recomendadas y resuelven los desafíos que van surgiendo durante su aplicación.

PROYECTO VIVIENDO SALUDABLEMENTE

El proyecto que se observó en este estudio de caso se denominó *Viviendo Saludablemente*. La problemática del centro escolar que le dio origen fue “La falta de orientación en los padres de familia para una alimentación sana y balanceada en la alimentación de sus pequeños” (Programa Analítico 2023-2024). Se identificó con base en la observación de los desayunos que llevaban las niñas y niños, así como la dinámica de las familias en la participación en la escuela, las personas que dejan y recogen a los niños en la escuela y lo relacionado con el involucramiento parental. A razón de este, comenta una maestra:

Nuestro proyecto tiene diferentes problemáticas que surgieron a raíz de un diagnóstico. Entonces a raíz de estas problemáticas se buscaron los contenidos. Fueron como los que favorecieran más para resolver este tipo de problemáticas en nuestro contexto. Cada educadora escogió los PDA de acuerdo con las características de su grupo para poderle dar solución a estas problemáticas que son generalizadas. Entonces, entre las principales problemáticas que tenemos, fue el que los padres de familia no se involucraban en las actividades de los niños pues no participaban en los momentos en que se les llamaba. (240305-E-5-17)

Surgió de que se ha observado lo que los niños traían en sus desayunos. Salió en el CTE como una problemática que a veces no hacen conciencia los papás de la alimentación del niño y les dan muchos dulces y por eso a veces se activan mucho. La planeación la trabaja cada uno, se adapta de acuerdo con las necesidades de sus niños. Yo puedo ver alimentos saludables, la maestra tal vez de tercero va a ver a lo mejor las vitaminas, o ve cosas más profundas. Apenas vamos a clasificar alimentos. Nosotras tenemos que buscar qué actividades hacer con el tema o el PDA, pero nosotras tenemos que buscar todas las actividades y entender la forma en que se relacionen con lo que el niño necesita. (240305-E-4-19)

La planeación de este proyecto comenzó en un CTE dos meses previos a su ejecución, en el que las maestras se pusieron de acuerdo en las problemáticas y elaboraron el proyecto. Cada grado retomó un PDA distinto y, por salón, cada maestra elaboró su *Plano Didáctico*. Retomaron contenidos del campo formativo De lo Humano y lo Comunitario. Se trabajó, entre distintos temas, la relación y conocimiento de la comunidad, sus costumbres, gastronomía y parte de la cultura.

En la Tabla 1 se presenta el *Plano Didáctico* de una maestra de tercer grado el que muestra los campos formativos De lo Humano y lo Comunitario y Lenguajes, contenidos y PDA utilizados en el proyecto con su grupo.

Tabla 1
Elementos del Plano Didáctico del proyecto Viviendo saludablemente (3° Grado)

Campo	Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje (PDA)	
De lo humano y lo comunitario	Las emociones en la interacción con diversas personas y situaciones-	Identifica emociones como alegría, tristeza, sorpresa, miedo o enojo, al participar en juegos de representación.	Establece vínculos afectivos y de empatía con sus pares y otras personas a partir de la convivencia cotidiana.
	Consumo de alimentos y bebidas que benefician la salud, de acuerdo con los contextos socioculturales.	Expresa gustos y preferencias de bebidas y alimentos que hay en su comunidad, al explorar aromas, colores, texturas y sabores, guardando medidas de seguridad e higiene.	Obtiene información de diversas fuentes acerca de los factores que favorecen estilos de vida saludable, destacando el consumo de alimentos nutritivos y de agua simple potable, entre otros.
Lenguajes	Expresión de emociones y experiencias en igualdad de oportunidades apoyándose de recursos gráficos personales y de los lenguajes artísticos.	Elige algunos recursos gráficos, como marcas propias, símbolos, dibujos o algunos otros de los lenguajes artísticos, al representar emociones y experiencias.	Explica y comparte sus producciones con las y los demás. dice o señala que quiso representar y describe detalles para enfatizar ciertas emociones o experiencias.

Fuente: 2024-Doc-3 Plano didáctico de 3°B

A pesar de que el proyecto escolar tiene una misma problemática, cada docente, a partir de las características propias de las niñas y niños y familias, desarrolló diferentes actividades específicas y retomaron PDAs distintos. Las docentes también se ajustaron al tema que las practicantes de la escuela normal tenían para su proyecto de titulación. En el caso particular, el proyecto de la practicante de la maestra de tercer grado se enfocó en las emociones. La docente comentó:

El proyecto se llama vida saludable porque los PDA que se escogieron no solamente están favoreciendo la alimentación sana, sino también

las emociones. Entonces, iniciamos el proyecto con cómics. Se involucra el que el niño reconozca esas emociones y después fuimos como entrelazando qué tan importante es la alimentación para sentirnos bien. Entonces, una vez que ellos aprendieron a reconocer las emociones: la alimentación ¿Qué te aporta para que tú te sientas con esas emociones? ¿Qué alimentos te causan alegría, felicidad, ánimo? La alimentación ¿Cómo puede influir para que tú te sientas desanimado, desganado, enojado? porque todos los alimentos provocan emociones. (240305-E-5-24)

El proyecto destacó la importancia de que las niñas y niños reconozcan sus emociones y comprendan cómo la alimentación puede influir en el estado emocional desde un enfoque integral, específicamente en la autorregulación, tema que trabajó la practicante del grupo para su trabajo recepcional.

PUESTA EN ACTO

El proyecto de aula se definió desde la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (SEP, 2022b), el cual se estructuró en seis fases que duraron del 12 de febrero al 21 de marzo. Las fases fueron diseñadas con base en los trípticos proporcionados en los talleres que llevaron en el ciclo 2022-2023 como parte de las orientaciones del nuevo Plan de Estudio 2022. Estos trípticos son herramientas guía para desarrollar los proyectos según las metodologías didácticas. Las fases del proyecto son las siguientes: (1) presentación del tema o situación, (2) recolección de saberes previos, (3) formulación del problema, (4) organización de la experiencia (definiendo el rol de los alumnos en las actividades), (5) vivencia de la experiencia (orientando a los alumnos en la investigación documental o experiencial para comprender los problemas), y (6) análisis de resultados (presentación y difusión de los resultados y aprendizajes) (2024-Doc-3). No se pudieron observar las primeras cuatro fases ya que el observador se incorporó al proyecto en una

etapa avanzada. La información de las primeras fases se obtuvo por medio de la entrevista.

En la fase *Presentación del tema o situación* se tuvo como actividad la proyección de videos sobre la alimentación saludable y vivir bien, esto con la finalidad de enfatizar la importancia de las emociones en la vida diaria y cómo afectan nuestras elecciones, especialmente lo que se come y bebe. Se dividió a los niños y niñas en grupos y se escondieron alimentos en el aula. Se les dieron pistas de la ubicación de imágenes de alimentos escondido. Al encontrar las imágenes, las niñas y niños clasificaron los alimentos según sus gustos (2024-Doc-3). Luego se discutió en plenaria con las niñas y niños con las siguientes preguntas guía: “¿Cómo se sintieron al buscar los alimentos? ¿Qué alimentos encontraron y cuáles les sorprendieron? ¿Qué relación crees que existe entre las emociones y nuestras elecciones de alimentos y bebidas? ¿Alguna vez has asociado una emoción con algún alimento o bebida?” (2024-Doc-3).

En la *Recolección de saberes previos* se les presentaron fichas con emociones y alimentos a los niños y niñas. Por turno, tenían que asociar qué emoción les hacía sentir cierto alimento. Al finalizar se les cuestionó “¿Alguna vez has notado cambios en tus emociones después de comer ciertos alimentos? ¿Por qué piensas que existe una conexión entre nuestras emociones y lo que elegimos comer? ¿Qué pasa si ignoramos nuestras emociones al tomar decisiones alimenticias?” (2024-Doc-3).

En la siguiente fase *Formulación de problema* las niñas y niños, por equipos, tuvieron que presentar un platillo regional de acuerdo con una emoción que previamente se les fue asignada al azar. La maestra comenta que a las niñas y niños se les llevó diferentes materiales, por ejemplo, pepitas de calabaza, dulces regionales, chile marca *Miguelito*, especias, entre otros. Se pusieron en diferentes estaciones para que pudieran tomar el material que necesitaban, relacionándolo con una música de fondo, porque de acuerdo con la emoción que seleccionaba la maestra, ponían un tipo de música. Por

ejemplo, para representar el enojo eligieron el picante y para representarlo añadieron chile y limón a las rebanadas de mango. También usaron el chocolate, como alimento dulce, para relacionar la alegría; aunque la maestra menciona que algunos niños lo relacionaron con la tristeza (240513-E-7-3). En la plenaria, las niñas y niños expusieron el platillo por el tipo de emoción que se les había asignado y se les hicieron preguntas para motivar la conversación, entre las cuales se destaca la siguiente: ¿Cómo relacionan las emociones con las elecciones alimenticias? (240513-E-7-4).

En esta fase, la maestra pidió que trajeran fotos de su familia, en algún tipo de convivio o que estuvieran “felices”. En la plenaria, las niñas y niños explicaron cómo les hacía sentir al ver la foto. Uno de los objetivos de la actividad fue que las niñas y los niños reconocieran que la comida que ellos comen en el día es elaborada por alguien que les aprecia y les pone una emoción a cada platillo (240513-E-7-5).

En la fase de *Organización de la experiencia (rol de participación de los alumnos en actividades)*, la maestra refiere que la comunicación con los padres de familia y tutores se lleva a cabo al inicio de cada proyecto, en la elaboración de cronograma, en el cual se plasman los momentos y de qué manera se concluye. En esta planeación se les indicó a los niños cómo participarían y cuál sería su rol. Después, se les comunicó a las madres y padres de familia las comisiones correspondientes, así como el material requerido, aunque la maestra comenta que, si algún tutor no lleva el material, ella lo completa (240513-E-7-3).

La fase *Vivir la experiencia (guiar a los alumnos a una indagación documental o vivencial para comprender problemas)* se caracterizó por actividades como ejercicios para el desarrollo sensoriomotor a través de probar ciertos alimentos como miel, limón y azúcar con ojos vendados, para identificar sabores y olores. En esta misma fase, se hicieron tamales en el aula junto a los padres de familia para el evento final. Los tutores, encabezados por la abuelita de un niño, llevaron los ingredientes para elaborar tamales en la

escuela. Participaron 13 tutores. Elaboraron los tamales en fila de producción, desde las 9:00 hasta las 12:00. Al finalizar, una abuelita se acercó a la maestra y le dijo “gracias por hacernos trabajar en equipo” (2403012-OB-3-4). Mientras que los niños en el aula tuvieron materiales como masa para tamales, pollo deshebrado, mole y hojas de plátanos cortadas en cuadro. En cada mesa, la maestra les puso dos hojas y dos bolitas de masa para que hicieran tortilla, después, les colocó pollo y mole en medio de la tortilla para que procedieran a envolverlo en la hoja de plátano. Luego, les dio un plato y lo envolvieron para llevarlo a casa (2403012-OB-3-2-2). Esta actividad resultó una experiencia nueva para los niños, pues muchos se alegraron de hacer sus propios tamales.

Como parte de las observaciones se pudo destacar que las ilustraciones del salón mostraban distintas emociones. Por ejemplo, un espejo decorado con dibujos de emociones rodeaba el marco y, en la parte superior, una frase que decía “¿Cómo me siento hoy?”. También usaron material didáctico como una lotería de emociones, fichas para jugar al mimo e identificar las emociones, canciones y cuentos relacionados a la temática (240306-OB-2-01).

Esta fase del proyecto también permitió otras actividades como una excursión al Museo Regional de Chiapas, coordinado por la otra maestra de tercer grado. Ella comenta que en el proyecto *Obras artísticas, culturales y patrimoniales* abordó la gastronomía del estado, por lo que quiso ahondar más en el tema, así que, junto con las madres y padres del grupo, organizaron la salida con el fin de que las niñas y niños conocieran más sobre la historia de Chiapas. Del proyecto *Viviendo Saludablemente*, la maestra retomó el campo formativo *De lo Humano a lo Comunitario*, el contenido “Consumo de alimentos y bebidas que benefician la salud de acuerdo con los contextos culturales” y el PDA “Aprecia la cultura alimentaria mexicana y descubre la diversidad de ingredientes que existen en el país, así como la influencia de otras culturas en el consumo y preparación de alimentos” (SEP, 2022c p. 62). Ella comentó que “gracias a este proyecto se les facilitó la salida a estos espacios”

porque anteriormente era muy complicado que la supervisión les diera permiso porque tendría que haber una justificación y ahora a partir de esto ya la tienen a nivel curricular (240305-E-6-3).

La última fase *Resultados y análisis (presentación y difusión de resultados y aprendizajes)* consistió en organizar una muestra gastronómica (2403021-OB-5-1). Cada grupo organizó con los padres de familia una mesa de platillos tradicionales o saludables para compartir con la comunidad educativa en una muestra gastronómica. El día del cierre llegaron los tutores de las niñas y niños para poner su mesa, traer los platillos que hacían falta y acomodar su espacio. Después de la inauguración por parte de la directora, el evento comenzó con activación física, posteriormente, la presentación de los bailes típicos organizados por cuatro grupos, entre ellos, el grupo observado.

Al finalizar esta primera etapa, los tutores, junto con las niñas, niños y maestras, pasaron a su salón para realizar actividades finales del proyecto de las practicantes de la normal. Se observó desde la explanada que el grupo de 1° hizo una obra de teatro guiñol con una historia sobre la alimentación saludable y la convivencia pacífica. Este grupo creó los títeres guiñol durante las clases (2403021-OB-5-12).

El último momento consistió en que los tutores salieron del aula y se pararon en la mesa de su grupo. Estaban en la explanada de la escuela y, junto a la maestra, presentaron su platillo. Luego, las niñas y niños, acompañados de sus tutores, pasaron en fila a cada mesa para probar la comida de los otros grupos. La directora dio unas palabras de agradecimiento y, conforme terminaron de pasar, salieron de la escuela. Algunos tutores se acercaron a la maestra y le agradecieron.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO

La maestra mencionó que la manera de evaluar estos proyectos es por medio de la evaluación formativa, en específico, la evaluación de los PDA. Refiere que, en el desarrollo de las actividades, como la elaboración de

los tamales, hizo preguntas a los niños “¿Qué te pareció el ejercicio? ¿Qué se te dificultó? ¿Qué podrías mejorar del resultado?” (240425-E-8-4). Lo que pretende es la reflexión final del niño al terminar una actividad. En la última entrevista informal con la maestra, menciona que en el preescolar no hay evaluaciones finales, sino que se basa en la observación y preguntas entre fases.

REFLEXIONES FINALES

Algunas de las principales problemáticas que atraviesa el preescolar es el descenso en la matrícula, a pesar de ser una escuela centenaria. Las condiciones contextuales de la ciudad y la dinámica familiar han afectado la asistencia de las niñas y niños a este preescolar. Se han tomado diversas medidas para incrementar la matrícula.

Este es el primer ciclo escolar que se implementa el nuevo Plan de Estudio 2022, por lo tanto, son limitadas las experiencias de los docentes y estudiantes en el dominio de los planteamientos pedagógicos-metodológicos, principalmente la forma en cómo están interrelacionados los contenidos, su vinculación a la realidad y su importancia en el trabajo escolar diario.

A pesar de esto, las maestras de preescolar han trabajado con proyectos escolares en planes de estudios pasados, lo que ha facilitado la apropiación del actual. Al respecto una maestra refiere:

Ya siendo objetivos, como educadores pues no debemos inclinarnos hacia ninguna corriente política, porque al final de cuentas como le decía, el programa es un programa más en la vida de un docente. Y nos lo han demostrado todos los programas que ha habido a lo largo de los años. Pero quiénes tienen ya un camino recorrido y han tenido la experiencia de trabajar con diferentes programas, creo que le estamos encontrando a este plan el punto valioso. (240305-E-5-39)

La maestra menciona que, a lo largo de su trayectoria laboral, los docentes de educación preescolar han implementado diversos planes de estu-

dio y, a pesar de los cambios, se han adaptado a sus metodologías. Basándose en su experiencia con la puesta en acto del Plan de estudio 2022, ha identificado elementos valiosos respecto a los anteriores.

El proyecto *Viviendo Saludablemente* representó la oportunidad de que niñas y niños conocieran otros espacios, desarrollaran su sensopercepción, elaboraran en conjunto con sus familias platillos tradicionales del estado y reconocieran la relación de las emociones con la comida saludable. Se destaca el esfuerzo del colectivo por coordinar y trabajar en un mismo proyecto, así como el reconocimiento por parte de las maestras de su papel más activo. Estas metodologías les ha permitido generar proyectos áulicos, investigar, innovar y fortalecer la comunicación con las familias de los niños del preescolar.

Por otra parte, los retos que el colectivo destaca son: la formación en el Plan de Estudio por parte de las autoridades educativas fue inconsistente por los cambios en la información proporcionada, lo que ocasionó confusión en el colectivo en la manera en cómo ejecutaban sus proyectos. Por otra parte, “el exceso de papeleo que solicita cada proyecto y el Plano Didáctico” (240305-E-4 -29), así como el trabajo físico y de organización que requiere la ejecución de los proyectos, principalmente con las madres y padres de familia.

Finalmente, se destaca un esfuerzo significativo por comprender el Plan de Estudio 2022. Frente a los desafíos, las maestras de preescolar demostraron un compromiso tanto con sus alumnos como con su labor educativa. Este plan representa para los niños una oportunidad para fomentar un aprendizaje basado en experiencias, pero también para profundizar en el conocimiento de las comunidades educativas.

REFERENCIAS

Secretaría de Educación Pública. (2022a). Anexo del acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar,

primaria y secundaria. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022b). Sugerencia Metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Ciclo escolar 2022-20223. Ciudad de México, México. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022c). Avance del contenido plan sintético de la Fase 2. [Material en proceso de construcción]. Ciudad de México, México. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-2.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2023). Anexos. Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: programas sintéticos de la fase 2 a 6. Ciudad de México, México.

Documentos de escuela consultados

2023-Doc-1 Estadística 911 de la escuela

2024-Doc-2 Programa Analítico de la Escuela

2024-Doc-3 Plano didáctico de 3°B

Entrevistas

240305-E-1 Entrevista a la directora de la escuela

240305-E-2 Entrevista a docente de 1°A

240305-E-3 Entrevista a docente de 1°B

240305-E-4 Entrevista a docente de 2°A

240305-E-5 Entrevista a docente de 3°B

240305-E-6 Entrevista a docente de 3°C

240513-E-7 Entrevista a docente de 3°B

Registros de observaciones de clase

240223-OC-1 Registro de observación de la sesión ordinaria del Consejo Técnico Escolar.

240306-OC-2 Registro de observación de clase del grupo de 3°B

2403012-OC-3 Registro de observación de clase del grupo de 3°B

2403019-OC-4 Registro de observación de clase del grupo de 3°B

2403021-OC-5 Registro de observación de muestra gastronómica

Los desafíos en el proceso de apropiación del Plan de Estudio 2022 en un Jardín de niños del medio rural

INTRODUCCIÓN

El presente es un estudio de caso de la puesta en acto del *Plan de Estudio para preescolar, primaria y secundaria 2022* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022), en un jardín de niños del medio rural en Michoacán. El propósito de este capítulo es describir las dinámicas de apropiación del Plan de Estudio en educación preescolar por parte de las educadoras, su ajuste y modificación con arreglo a las particularidades, exigencias y medios disponibles en esta institución, así como el descubrimiento de logros, inconvenientes y desafíos que confronta el colectivo docente.

La elección de este jardín de niños obedece a la vinculación previa que se tuvo con el personal del plantel, ya que dos de los investigadores a cargo de este estudio han trabajado –desde octubre de 2023– en el acompañamiento de estudiantes normalistas durante el desarrollo de sus prácticas profesionales. Este antecedente facilitó el acercamiento y diálogo informal con el colectivo docente sobre sus experiencias de apropiación y construcción del Programa Analítico. Los intercambios previos fueron registrados y sirvieron como datos iniciales ya que permitieron ampliar el conocimiento del contexto, las dinámicas del jardín de niños y la identificación de aspectos clave para profundizar en el proceso de recolección de datos. Para contextualizar, el jardín está ubicado en una comunidad rural que presenta desafíos y dinámicas de participación distintos al medio urbano, por lo que

resultó interesante para este estudio de caso. Otra de las razones para seleccionarlo fue la experiencia de las maestras, quienes cuentan con más de diez años en el servicio educativo y un promedio de siete años en este plantel, por lo que conocen bien el contexto.

La primera parte del trabajo metodológico inició con el proceso de sensibilización. Para este fin, se tuvo una reunión con la directora del plantel, las educadoras, la supervisora de la zona escolar, la asesora técnico-pedagógica y el supervisor de educación física. En la reunión se socializaron los propósitos y alcances del estudio de caso; se solicitó la autorización para llevar a cabo la investigación; se planteó el compromiso de mantener el anonimato; el respeto por la organización escolar y se estableció el compromiso de compartir los resultados con el colectivo docente.

Ahí mismo se informó a los presentes la intención de publicar los hallazgos de la investigación. La directora y las educadoras expresaron su entusiasmo y manifestaron no tener inconveniente al respecto. De esta manera, se sentaron las bases para desarrollar el estudio de caso bajo un clima de confianza y respeto mutuo. Se concluyó con la firma de una carta de consentimiento informado.

La recolección de información se distribuyó entre los tres observadores. En un inicio se asignó un observador por cada grupo, sin embargo, ante la necesidad de fusionar los grupos de primero y segundo grado –debido a la licencia médica de la maestra a cargo del grupo de segundo– se decidió que los observadores previamente designados para estos grados trabajaran de manera conjunta y complementaran sus observaciones y perspectivas. El trabajo de campo se realizó en un período intensivo de dos semanas, del 5 al 15 de marzo.

Las principales fuentes de información utilizadas en este estudio fueron diversas. Se emplearon registros de observación de las actividades vinculadas al desarrollo de los proyectos en cada grupo, tanto en el contexto de aula como fuera de ella. Adicionalmente, se llevaron a cabo tres entrevis-

tas colectivas con el personal docente de la institución; dos entrevistas individuales con la maestra de tercer grado y tres entrevistas individuales con la educadora que atendía el grupo combinado de primero y segundo grado. Asimismo, se incluyó una entrevista previa con la directora encargada, que se llevó a cabo en octubre de 2023. Complementariamente, se consideraron documentos institucionales, entre los que destacan el Programa Analítico, la planeación didáctica de cada educadora, así como documentos que constatan datos de la historia del plantel.

En cumplimiento con los compromisos establecidos con el colectivo docente del jardín de niños, el día 5 de mayo de 2024 se destinó un espacio en la agenda de la sesión del Consejo Técnico Escolar (CTE), para la presentación del informe de investigación.

A través de la lectura del documento durante la sesión, las educadoras pudieron constatar que se mantuvo el anonimato en la descripción de la actividad docente y las reflexiones presentadas en la investigación. Las maestras expresaron su conformidad con lo planteado en los resultados del estudio y consideraron que el contenido les brindará insumos valiosos para reorientar su práctica docente.

CONTEXTO COMUNITARIO E INSTITUCIONAL

Este centro educativo ha forjado su propia historia durante casi 40 años. Según acta de fecha del 1 de octubre de 1985, se efectuó la apertura del jardín de niños, adscrito a la zona 038, con sede en la ciudad de Morelia, Michoacán (2024-Doc-6). Se entregaron los documentos requeridos para la regularización jurídica del terreno asignado al jardín de niños de nueva creación (2024-Doc-7). Con este trámite se inició el proceso de construcción del edificio; un año después se conformó un patronato para construir la escuela, según consta en el acta del 23 de mayo de 1987 (2024-Doc-8). En cuanto al nombre que lleva el jardín, se desconoce quién lo eligió y las razones.

El jardín de niños está ubicado en el municipio de Morelia, Michoacán, a 26 kilómetros al suroeste de la capital estatal. Esta comunidad rural tiene 712 habitantes, lo que la convierte en una de las más densamente pobladas dentro del municipio de Morelia. El índice de analfabetismo se sitúa en un 2.25% para las mujeres y un 2.67% para los hombres. No existe ningún hablante de ascendencia indígena en la comunidad (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2024).

Según datos proporcionados por la directora, en el plantel se cuenta con 64 padres de familia. La mayoría de ellos tienen estudios de primaria; unos pocos terminaron la secundaria y tres la preparatoria. Solo un padre de familia tiene licenciatura. En cuanto a la ocupación de los padres de familia, comentan que la mayoría de los hombres realizan trabajo de campo como jornaleros en las parcelas de fresa; las mujeres se dedican al hogar y, últimamente, también se ocupan del corte del fruto mencionado. Unos pocos se dedican a la venta de ganado y solo un porcentaje mínimo se dedica a la albañilería; otro tanto “emigra al extranjero”. “La edad de padres y madres oscila entre 20 y 55 años” (2023-Doc-1, p. 2); “la mayoría tiene viviendas en condiciones dignas, construidas de materiales convencionales y cuentan con los servicios básicos; solo algunas cuentan con internet” (2023-Doc-1, p. 2).

El jardín de niños pertenece a la modalidad “federal transferido” (SEP, 2023b, p. 1). A inicios del ciclo escolar 2023-2024, la institución recibió dos niños y seis niñas de tres años; siete niños y seis niñas de cuatro años; siete niños y cuatro niñas de cinco años. Posteriormente se registró un nuevo ingreso de una niña proveniente de una localidad aledaña, por lo que se incrementó la matrícula a 33 alumnos distribuidos en tres grupos; uno por cada grado, de primero a tercero.

Según los datos estadísticos del ciclo escolar 2023-2024 y la observación realizada, el centro educativo cuenta con un total de cinco trabajadoras. Cabe destacar que no hay personal directivo asignado a esta institución, por lo que la educadora a cargo de primer grado funge como directora encar-

gada. Tampoco se ha designado subdirector de gestión escolar ni subdirector académico. En cuanto al cuerpo docente, las tres educadoras están tituladas de la Licenciatura en Educación Preescolar y tienen el grado de maestría (SEP, 2023b). La institución dispone también de una profesora de educación física, quien imparte nueve horas de clases a la semana los martes y jueves (SEP, 2023b). Es importante señalar que no se cuenta con profesores de actividades artísticas ni profesores de idiomas (SEP, 2023b, p. 8). El personal administrativo auxiliar y de servicios está conformado por una trabajadora que se desempeña como intendente.

El jardín de niños se ubica entre calles sin pavimento. El terreno está rodeado por una malla ciclónica deteriorada (con algunas partes reparadas con alambres y otros materiales). Tiene un portón de metal con barrotes que miden alrededor de 1.50 m. de altura. La cerca perimetral y el portón no impiden que los padres de familia o las personas que pasan por ahí puedan observar desde fuera y desde cualquier ángulo lo que ocurre dentro de la escuela.

El material de construcción del edificio escolar es de concreto y sigue el patrón convencional de edificación de aulas educativas. Tiene una superficie perimetral de 572 m². Su frente mide 22 metros y su fondo, 26. El área que ocupa la construcción es de 144 m². El pasillo de acceso conduce al patio central, ambos cubiertos con techo de metal. El patio central ocupa un área aproximada de 100 m². Al fondo hay mesas y bancas de concreto. A la derecha del patio central se ubican dos aulas para los grupos de segundo y tercer grado; a la izquierda hay otro edificio que alberga el espacio para la dirección y el aula de primer grado. En la parte trasera de este mismo edificio se encuentran los baños y una pequeña bodega. Al fondo está la sección de juegos infantiles en un área con pasto y tierra; hay un volantín roto, dos módulos con columpios y dos resbaladillas.

En cuanto al equipamiento, el aula de primer grado tiene mesas y sillas relativamente nuevas, con colores vivos y formas que permiten distintas

disposiciones para la organización del grupo; además son adecuadas para el tamaño de los niños. Las otras dos aulas tienen mesas de melamina deterioradas que las educadoras cubren o reparan con forros plastificados; cuentan con sillas de plástico, algunas de ellas rotas. Dos de las aulas disponen de un pequeño escritorio metálico con silla acolchada para la educadora; la otra, tiene mesa para maestro y una silla de plástico con patas de metal.

La disposición y el ambiente de las aulas dependen de cada educadora. En general, tienen materiales visuales en las paredes como letras, números, calendario, colores y formas geométricas. Se cuenta con una biblioteca por aula, donde predominan los cuentos, colocados en una pequeña repisa al alcance de los niños. Las maestras piden a los padres de familia materiales al principio del ciclo escolar; los ordenan y clasifican con su respectiva etiqueta visible y los ponen disponibles para los niños. Los materiales con los que cuentan son generalmente colores, lápices, crayolas, tijeras, pegamento y figuras plásticas para armar de diferentes colores.

El jardín de niños tiene “una computadora para uso administrativo” (SEP, 2023, p. 2), y una impresora vieja. La institución no pertenece a la Red Edusat; tampoco dispone de herramientas informáticas para inscribir y gestionar a los alumnos y al personal docente, ni para registrar las calificaciones (SEP, 2023b). En cuanto al equipo audiovisual, tiene un video proyector que no funciona bien y carece de videoteca. Solo tiene una bocina nueva que usa para amenizar diversas actividades colectivas, como matrogimnasia, eventos cívicos y eventos sociales. Respecto a la atención a los objetivos de desarrollo sostenible, el plantel tiene electricidad y servicio limitado de agua potable, por lo que se promueven prácticas sostenibles para el uso de este recurso. No tiene infraestructura ni materiales adaptados para atender a personas con discapacidad (SEP, 2023b).

Desde hace algunos meses, el jardín de niños se ve afectado por los inconvenientes que genera la obra en proceso de la excavación de un pozo artesiano de la comunidad, misma que se realiza para solucionar la históri-

ca falta de agua. Esta obra se realiza en un área dentro del terreno de la institución, lo que ha traído como consecuencia la reducción de una sección, además del ruido constante que produce la maquinaria.

Tal como lo menciona el colectivo docente en su Programa Analítico, la escasez de agua ha desencadenado problemas de salud e higiene en los habitantes, sobre todo en los niños que asisten al plantel. Para solucionar este problema, las maestras han pedido ayuda a los padres, y cada vez que se hace necesario, cada familia dona una o dos cubetas con agua para solventar necesidades básicas como lavarse las manos y para los baños. En este sentido, las prácticas que se promueven en el plantel buscan constantemente inculcar que los niños cuiden y usen el agua de manera sustentable.

PRIMERAS EXPERIENCIAS EN EL ACERCAMIENTO AL PLAN DE ESTUDIO 2022

El proceso de acercamiento con el nuevo Plan de Estudio 2022 comenzó en el ciclo escolar 2022-2023 con las orientaciones que se dieron para trabajar en las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE). En estas se realizó el análisis del Programa Sintético Fase dos, en cada uno de los campos formativos, sus contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA). Al inicio del ciclo escolar 2023-2024 el colectivo docente recibió las primeras instrucciones de la supervisión escolar para construir el Programa Analítico, acompañado con algunos documentos orientadores, entre los que destacó *Un libro sin recetas* (SEP, 2023a). Este texto fue considerado por las educadoras como base para orientar el diseño del Programa Analítico. De acuerdo con el texto, este programa se configura en tres grandes planos: el primer plano se refiere al ejercicio de lectura de la realidad, el segundo plano explica los procesos de integración curricular y contextualización y el tercer plano es el codiseño de contenidos que incorpora las especificidades locales (SEP, 2023a).

El primer plano se refiere a la lectura de la realidad, entendida como el ejercicio de problematización sobre las condiciones educativas de la es-

cuela: 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. (SEP, 2023a, p.45)

Además, implica el análisis de 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, 2023a, p. 45)

El colectivo docente manifestó no haber tenido gran dificultad para desarrollar el primer plano, ya que la experiencia que les dejó elaborar el *Programa Escolar de Mejora Continua*, en años anteriores, les facilitó realizar la lectura de la realidad, puesto que encontraban algunas similitudes con el diagnóstico y la autoevaluación que realizaron con dicho programa. La lectura de la realidad del Programa Analítico, según relata la directora (240418-EI-5): “lo vimos como el análisis del contexto socioeducativo de la escuela, en donde se parte de manera general de las entrevistas, primero de los padres de familia, para obtener datos del contexto social, económico y cultural, de la Comunidad” (240418-EI-5, p. 1).

Las educadoras consideran que este diagnóstico es muy importante ya que parte de la lectura de la realidad y por ende les permite ubicar la problemática a trabajar, misma que definieron a través de un ejercicio deliberativo en el que priorizaron los problemas de salud, basura, higiene de los niños, escasez de agua y las consecuentes enfermedades. Para argumentar la toma de decisiones respecto a la priorización de problemas, hicieron referencia al *Programa de Escuela Segura* y al trabajo que, algunos años atrás, habían realizado de forma conjunta con la clínica de la Secretaría de Salud para atender y prevenir enfermedades. Con ello se dieron cuenta, como colectivo, de que aún tenían muchas necesidades en este aspecto, que no se habían retomado y no se estaban atendiendo (231023-EI-4). Este argumento les confirmó que estaban en el camino correcto y debían atender esas problemáticas.

En el *Plano de la contextualización*, los maestros construyen y seleccionan las situaciones-problema que se tomarán como base para el trabajo didáctico, problemas del entorno inmediato o mediato (vivienda, agua, salud, respeto a la diferencia de géneros, racismo, clasismo, entre otros), nacionales (estupefacientes, violencia social, convivencia, construcción de la paz, etcétera) y globales (mercados, economía, calentamiento global, relaciones norte-sur, entre muchos más). (SEP, 2023a, p. 47)

El segundo plano, como explica la directora, lo entendieron como la integración de los campos formativos y los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA):

ya teníamos clara la problemática que era referente a la escasez de agua, la falta de higiene de la comunidad y de la mayoría de los niños y todo lo que esto nos provocaba. Teníamos de manera general resuelto lo de los materiales y empezamos a aterrizar en los campos y en los PDA que íbamos a trabajar. (240418-EI-5, p. 2)

El *Plano de codiseño* “se refiere a la posible incorporación de contenidos que no estén contemplados en los Programas Sintéticos y que dados los resultados de la lectura de la realidad (plano uno), sea necesario su abordaje” (SEP, 2023a, p. 48). La forma en que se entendió y concretó el codiseño, por parte del colectivo docente, consistió en realizar una justificación de la problemática que priorizaron. Para ello, tomaron en cuenta los antecedentes del análisis del contexto económico y cultural, así como los PDA y los campos formativos que iban a trabajar.

Después de transitar por estos tres planos, el colectivo docente consideró que tenía definido el rumbo a donde quería dirigirse, que estaba en condiciones para empezar a trabajar el diseño de la planeación didáctica. En entrevista con la directora encargada, se tuvo evidencia del proceso mediante el cual el colectivo docente se involucró y asumió como propio el Programa Analítico. Durante el diálogo se percibió en las educadoras una gran voluntad y responsabilidad para hacer lo correspondiente en su elaboración. Comentó

que se comprometieron con el trabajo en equipo; agregó que las dificultades reales eran el trabajo con el medio y el trabajo con los padres de familia. Que lo más complicado era la puesta en acto, más que el diseño (231023-EI-4).

No todo fue fácil en la construcción del Programa Analítico. Las educadoras manifestaron haber tenido problemas al inicio del proceso de planeación, cuando se requerían deliberación y acuerdos colectivos. Al inicio no se ponían de acuerdo. Uno de los más grandes retos fue la lectura de los diferentes documentos “ya que, implicaba interpretar y justo ahí estaba la dificultad y al final de cuentas, el cómo se concrete el Plan de Estudio, depende de cómo se interprete éste” (231023-EI-4, p. 1). Las diversas interpretaciones que hicieron las maestras les permitieron contextualizar, apropiarse y hacer lo pertinente para iniciar su puesta en acto.

PLANEACIÓN DE LOS PROYECTOS

El Plano Didáctico es la parte donde se expone la autonomía y creatividad del docente, es la dimensión que más se acerca a la concreción del Plan de Estudio. Se diseña una vez concluido el Programa Analítico. En este plano, las educadoras establecen

las actividades que trabajarán con sus estudiantes, con la finalidad de organizarlas de acuerdo con un grado de dificultad que les permita ir efectuando sus procesos de desarrollo de aprendizaje y atendiendo a la estrategia de proyecto, trabajo por problemas o lo que se haya decidido en el programa analítico. (SEP, 2023a, p. 49)

Para la planeación didáctica, el personal docente vincula el conocimiento de los niños y lo planeado en el Programa Analítico. En este “plano”, el docente:

Establecerá las actividades que trabajará con sus estudiantes, con la finalidad de organizarlas de acuerdo con un grado de dificultad que les permita ir efectuando sus procesos de desarrollo de aprendizaje y

atendiendo a la estrategia de proyecto, trabajo por problemas o lo que se haya decidido en el programa analítico. (SEP, 2023a, p. 49)

Para cumplir con el proceso mencionado, las docentes del jardín de niños, primeramente, hicieron un diagnóstico de cada grupo, luego, en colectivo se hizo la retroalimentación de lo que querían trabajar y seleccionaron los proyectos que se iban a hacer (240418-EI-5). De manera individual cada educadora consideró el diagnóstico para diseñar el proyecto que cada una iba a aplicar, adaptándolo a las necesidades y particularidades de cada grupo.

Uno de los retos que afrontaron fue la necesidad de acordar y diseñar un formato de planeación afín a sus necesidades. Construyeron un formato de planeación propio y revisaron las necesidades e ideas que tenían (231023-EI-4). Así, se dio origen a varios proyectos con una problemática y un método comunes, y con títulos, contenidos, campos y PDA distintos, pero adaptados a las necesidades de cada grupo.

La maestra de primer grado diseñó el proyecto denominado *Combatiendo gérmenes*. El propósito de este proyecto fue que los niños identificaran aquellas acciones y hábitos que afectan su higiene, limpieza y salud personal. Además, buscaba que conocieran y practicaran hábitos que les permitieran cuidar su cuerpo, mantener una adecuada higiene, evitar enfermedades y la sana alimentación. Para lograr este objetivo, se seleccionó la metodología de Aprendizaje servicio y se planeó con base en el campo formativo De lo humano y lo comunitario. Los ejes articuladores fueron: Vida saludable, Pensamiento crítico, Inclusión y Artes y experiencias estéticas (2024-Doc-2).

Para segundo grado se diseñaron dos proyectos. El primero, titulado *Nos cuidamos y cuidamos el lugar donde vivimos*, tuvo como propósito concientizar a los alumnos y a la comunidad sobre la importancia de cuidar la salud e higiene personal y el cuidado del entorno. Integró actividades dentro del aula y en proyección a la comunidad con la metodología de Aprendizaje servicio y los cuatro campos formativos (Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades y De lo humano y lo comunitario).

Se contemplaron los siete ejes articuladores planteados en el marco curricular del Plan de Estudio (Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Vida saludable, La lectura y la escritura en el acercamiento a las culturas y Arte y experiencias estéticas) (2024-Doc-3).

El segundo proyecto titulado *Campaña de higiene* tuvo como propósito mejorar los hábitos de higiene de los pequeños, integró actividades de impacto en el hogar y en la comunidad. Como metodología se consideró el Aprendizaje servicio. Igualmente, se retomaron los cuatro campos formativos y se incluyeron los siete ejes articuladores (2024-Doc-3). Cabe mencionar que no se observó la puesta en acto de ninguno de los dos proyectos anteriores debido a la ausencia por licencia médica de la maestra.

En el caso de tercer grado se diseñó inicialmente, y acorde con el Programa Analítico, el proyecto *La alimentación saludable e higiene*. Este partió de una situación problema de la comunidad, la falta de información sobre la alimentación, higiene, cuidado del agua entre otros temas. Por lo anterior se planteó como propósito: “que los niños y familias reconozcan la importancia de vivir en mejores condiciones al alimentarse sanamente, teniendo un ambiente higiénico alrededor de nuestra vida cotidiana” (2024-Doc-5, p. 1). En la planeación se contempló la metodología de Aprendizaje servicio. En este proyecto también se abordaron los cuatro campos formativos y los siete ejes articuladores (2024-Doc-5, p. 1). Por la circunstancialidad del jardín de niños, la cual se explicará más adelante, se diseñó un segundo proyecto para este grupo: *Los floricultores*. De este proyecto no se tuvo acceso a la planeación.

LA PUESTA EN ACTO DE LOS PROYECTOS

En diciembre de 2023, el colectivo docente estaba preparado para iniciar los proyectos. En este apartado se dan a conocer particularidades sobre lo que hicieron las educadoras, el intento de concreción de lo planeado para atender la problemática que priorizaron en el Programa Analítico; cómo y

por qué trabajaron de esa manera y los retos enfrentados al poner en acto los proyectos. La información se presenta según lo acontecido por grado y grupo.

CIRCUNSTANCIALIDAD INSTITUCIONAL Y AJUSTE DE LOS PROYECTOS

Cuando se inició el trabajo de campo para este estudio a finales de febrero de 2024, se advirtió la fusión de los grupos de primero y segundo grado, todos se concentrarían en el aula de 1°. Estaban atendidos por la educadora, quien también funge como directora encargada. La decisión se tomó debido a que la maestra de segundo grado tenía una licencia médica por gravidez y estaría ausente por tres meses. La directora comenta que la supervisora había sugerido la suspensión temporal del grupo, pues no había recurso para suplir por interinato ese espacio. Sin embargo, lo platicó con las madres de familia del grupo y al considerar que “es un grupo tranquilo”, dijo: “acepto el reto de dar atención a los dos grupos” (240311-EI-3, p. 1). Ante esta eventualidad, el colectivo docente tomó el acuerdo de suspender temporalmente el avance de los proyectos originalmente derivados del Programa Analítico, en tanto la educadora de segundo grado estuviera ausente. Esta decisión se fundamentó en la necesidad de mantener de manera conjunta el avance de sus proyectos en los diferentes grados.

Para el grupo de primer grado, se diseñó, al inicio del ciclo escolar, el proyecto *Combatiendo Gérmenes* que derivó de la problemática priorizada en el Programa Analítico. Este proyecto quedó suspendido. Se sustituyó por el proyecto denominado *Estefanía*, para atender al nuevo grupo fusionado sin articularse con el Programa Analítico (240311-EI-3).

Como se mencionó, para el grupo de tercer grado, la educadora diseñó el proyecto de *Los floricultores*, con la idea de cumplir el acuerdo colectivo mencionado y retomar el proyecto inicial al reintegrarse la educadora de segundo grado. Del proyecto de floricultores solo se observó la puesta en acto de algunas actividades.

EL DESARROLLO DEL PROYECTO ESTEFANÍA

La docente comentó que el proyecto Estefanía siguió la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). No obstante, no especifica –ni en su diseño ni en su desarrollo– un problema que dé origen al proyecto como lo establece *Un libro sin recetas*: “la solución de problemas reales que hagan del proceso de aprendizaje una experiencia de aprendizaje para la vida más allá del aula” (SEP, 2023a, p. 80). En contraste, la problemática, según refiere la educadora en su planeación, surge a partir del interés de los niños por un cuento que les leyó, denominado *¿Cómo reconocer a un monstruo?* (2024-Doc-2).

Estefanía es un monstruo que los niños crearon a partir de la lectura del cuento. La educadora aprovechó este interés para integrar diferentes conocimientos necesarios de reforzar en los niños a través del juego, y complementariamente integrarlos en su contexto inmediato. Los contenidos se desarrollaron en torno al esquema corporal; los números en inglés y español del uno al cinco, figuras geométricas planas; comunicación de emociones, gustos e ideas a través de diversos lenguajes; identificación de vocales mayúsculas y minúsculas a partir del nombre de Estefanía; repaso de colores en inglés y español, así como la escritura del nombre propio. Este proyecto no tenía relación directa con el Programa Analítico, aunque consideró en su diseño los elementos curriculares del Programa Sintético de la Fase 2.

El primer paso de dicha metodología denominado *Presentemos* propone iniciar la reflexión sobre una problemática; y de acuerdo con la edad de los niños “se sugiere usar una imagen o una lectura breve acompañada de preguntas detonantes que permitan situar el escenario en el contexto cotidiano de los estudiantes” (SEP, 2023a, p.81).

Como no había una problemática inicialmente planteada, las preguntas se redujeron a las partes del cuerpo del monstruo, su relación con las figuras geométricas y una actividad para identificar las vocales en el nombre Estefanía.

El segundo momento titulado *Recolectamos* consiste en recuperar “los saberes sociales y escolares previos respecto a la temática detectada en el momento uno” (SEP, 2023a, p. 81). Se retomó nuevamente el tema de Estefanía con un ejercicio que implicó recordar los saberes de la clase anterior sobre las figuras geométricas y relacionar su nombre con el de Estefanía para identificar las letras en común.

En el tercer momento, *Formulemos el problema*, se debería “determinar con claridad el problema sobre el cual se trabajaría, así como las inquietudes y curiosidades de los niños” (SEP, 2023a, p. 82). Se generó un escenario en el que, a partir la pregunta *¿Qué les ha enseñado Estefanía?*, los niños reflexionaron sobre lo que habían aprendido hasta el momento y lo que les gustaría que les enseñara. También de forma lúdica con actividades en el patio se reforzaron saberes relacionados con la identificación de las letras del nombre.

En el cuarto momento *Organizamos la experiencia* en la cual “se plantea una ruta de trabajo para el proceso de indagación, contemplando los objetivos de aprendizaje, los acuerdos y los medios (observación directa, entrevistas, libros, revistas, videos, entre otros)” (SEP, 2023a, p.82). En contraste, la maestra desarrolló una actividad en la que armaron el cuerpo del monstruo, con diferentes figuras geométricas. Además, dejó de tarea la creación de un cuento de Estefanía.

En cuanto al quinto momento *Vivamos la experiencia*, se señala que “se guía a los niños a una indagación específica de corte documental o vivencial con la intención de aportar elementos que lo lleven a comprender el problema y en su caso intervenir para transformarlo” (SEP, 2023a, p. 82). La clase comenzó con la participación de varios niños que gustosamente pasaron al frente a narrar el cuento sobre la vida de Estefanía, resaltando rasgos de su personalidad. Cabe resaltar que el cuento lo construyeron juntamente con sus papás.

La etapa seis *Análisis y resultados* es parte del cierre en el que se retoman el problema inicial, los hallazgos y los resultados obtenidos. Asimismo, se pueden identificar problemas nuevos (SEP, 2023a). No se tuvo oportuni-

dad de observar el desarrollo de esta actividad, aunque en el diseño de la planeación estaba contemplado llevar a cabo el diálogo con los niños mediante preguntas reflexivas para identificar, como parte de la evaluación formativa, su nivel de participación en las actividades, el trabajo en equipo y lo que aprendieron.

Los materiales que utilizó la maestra para llevar a cabo las actividades fueron: pintura de acuarelas, pinceles, recortes de figuras geométricas, fotocopias, crayolas, plumones, libro de actividades de destreza manual, libreta de tareas, pizarrón y pintarrones, soportes visuales de familias de letras, colores, figuras geométricas, números y ficheros con su nombre. Los espacios en los que se desarrollaron las actividades fueron en el aula y otras en el patio central. Las reacciones de los niños siempre fueron motivadas por la educadora. La maestra solía hacer preguntas, generalmente para recordar saberes previos o para asegurarse de los aprendizajes de los niños; algunas promovían la reflexión y otras la memoria. A pesar de la presencia de los dos grupos se mantuvo una participación equilibrada y respetuosa en las interacciones y participaciones en el desarrollo de las actividades.

EL REGRESO DEL PROYECTO COMBATIENDO GÉRMEENES

En la mañana del quinto día de observación, el aula tenía un nuevo acomodo. Se encontraba un proyector sobre un escritorio con una bocina conectada y la laptop de la maestra, lo que causó expectativa en los niños; se advertía que algo diferente iba a pasar. La maestra había decidido retomar al proyecto inicial *Combatiendo gérmenes*. Se desconocen las razones por las cuáles tomó esta decisión.

La maestra comenzó a realizar una serie de preguntas para contextualizar el tema haciendo referencia a las actividades que habían realizado antes en las que revisaron las formas de cuidar el agua, “¿Se acuerdan lo que hemos platicado del agua? ¿Qué podemos hacer para cuidarla? ¿Saben por qué nos tenemos que bañar? ¿Habrá bichos aquí? Si agarro las llaves,

¿Tendrán bichos? ¿Me puedo comer una sandía sin lavarme las manos?” (240313-OC-8, p. 1). Las respuestas de los niños se dieron, algunas veces en coro, y otras, individualmente. Sus respuestas fueron cortas como “no”, “sí”, “tienen mugre”, “nos vamos a morir de sed”, “yo siempre me lavo las manos” (240313-OC-8, p. 1).

A continuación, invitó a los niños a ver el video con la consigna de que observaran si era necesario lavar, o no, ciertos alimentos antes de ingerirlos. Los niños vieron atentos el video. Al término, reflexionaron y concluyeron que si no se lavan las manos o los productos que se comen, pueden enfermarse. Con estas reflexiones la maestra llevó a los niños a la siguiente actividad, les dio una hoja con el dibujo de dos manos y dijo “vamos a recortar los gérmenes y los van a pegar en una de las manos, en la otra vamos a poner jabón y agua. Ustedes eligen donde van los gérmenes y donde no” (240313-OC-8, p. 4). Finalizó pegando los trabajos de los niños en las ventanas del salón.

La maestra afirmó que la metodología con la que se diseñó este proyecto fue Aprendizaje servicio, que contempla cinco fases: “punto de partida, lo que sé y lo que quiero saber, organicemos las actividades, creatividad en marcha y compartimos y evaluamos lo aprendido” (SEP, 2023a, p. 84).

La actividad que se observó corresponde a la etapa dos de la metodología, *Lo que sé y lo que quiero saber*:

Es el momento en donde se generan actividades que permitan clarificar la realidad sobre lo que se trabajará, por lo que es indispensable recabar información y contar con el apoyo de otros aliados, después de haber identificado las necesidades reales y los recursos con los que se cuenta. (SEP, 2023a, p. 86)

En esta segunda etapa, la maestra diseñó dos actividades, una para contextualizar a los niños sobre el problema y acercarlos a la realidad, y otra para identificar los recursos con los que se contaba en la escuela y la comunidad. La actividad que se observó fue la primera, la cual comenzó con una

pregunta detonadora: “¿Qué pasa con mi higiene?”, la cual permitió detectar prácticas comunes, como no lavarse las manos o comer productos sin higienizarlos previamente, así como las consecuencias de esto. Los niños revisaron y reflexionaron sobre sus hábitos tanto en lo individual como en lo comunitario. Se cumplió de esa manera la fase dos de la metodología de Aprendizaje servicio. Durante los días que siguieron, las actividades giraron nuevamente en torno al proyecto *Estefanía* y no se observaron más actividades del proyecto Matando gérmenes.

EL PROYECTO DE LA ALIMENTACIÓN SALUDABLE E HIGIENE

En el caso de tercer grado se trabajaron dos proyectos del aula, aunque solo se conoció la planeación de uno. El primero denominado *Los floricultores*, con el tema de las flores de la localidad y la jardinera del jardín de niños. El segundo fue sobre *La alimentación saludable e higiene*.

Todos los días, antes de iniciar con el trabajo de cada proyecto, se trabajaban actividades de rutina como la fecha y actividades de activación a través de canciones y bailes. La maestra leía la fecha: “Hoy es martes 5 de marzo”, y señalaba las palabras al tiempo que las leía; los niños repetían con ella. Con las actividades de rutina se trabaja principalmente la escritura y el conteo (240305-OBS-14).

El primer proyecto se desarrolló en el período del 5 al 11 de marzo. No se tuvo acceso a la planeación completa de este proyecto. Una de las actividades fue explorar las jardineras del patio. Los niños observaron las condiciones de las plantas existentes. Registraron si les faltaba agua o tierra y si tenían flor o frutos.

Otra actividad consistió en una investigación que hicieron los niños sobre una planta de su casa en conjunto con sus familias: nombre de la planta, frecuencia de riego, si tenía flor y frecuencia de floración. Hicieron un cartel y cada niño lo expuso en clases. En esta actividad se puede percibir la intención de relacionar las actividades realizadas de los niños en el aula con

su vida cotidiana al indagar sobre las plantas de sus casas. Trata de partir de la lectura de la realidad al llevarlos a observar y registrar información sobre las plantas de las jardineras de su escuela. Las niñas y niños escribieron los nombres de las plantas en su cuaderno (240311-OC-16).

El segundo proyecto, *La alimentación saludable e higiene*, tenía el propósito de “que los niños y familias reconozcan la importancia de vivir en mejores condiciones al alimentarse sanamente, teniendo un ambiente higiénico alrededor de nuestra vida cotidiana” (2024-Doc-5, p. 1).

En la denominación del proyecto se percibe un primer intento de relacionar la planeación didáctica con lo planteado en la problemática del Programa Analítico de la escuela como es “la falta de higiene y su repercusión en la salud de los niños y la comunidad” (231023-EI-4, p. 4). Las actividades fueron planeadas de acuerdo con lo estipulado en la metodología de Aprendizaje Servicio. Como se mencionó, contempla cinco fases: (1) punto de partida, (2) lo que sé y lo que quiero saber, (3) organicemos las actividades, (4) creatividad en marcha y (5) compartimos y evaluamos lo aprendido.

En la fase 1, la maestra hizo preguntas a los niños acerca de la comida que llevaban a la escuela. Como parte de la fase 2, *Lo que sé y quiero saber*, preguntó a los niños sobre sus comidas favoritas y sobre lo que les mandan de desayunar diariamente. Si es comida chatarra o no. Algunos niños hacen la distinción entre comida saludable y otros guardan silencio, algunos no saben. Luego les pregunta sobre cómo pueden hacer para saber qué es la comida chatarra y la saludable. Les invita a ver un video sobre el tema y a concentrar su atención para que le puedan sugerir a su mamá lo que les deben de mandar como alimentación saludable. Cabe mencionar que los niños estaban atentos y entusiasmados con el tema.

Las actividades de la fase tres y cuatro fueron de reflexión sobre la distinción de la alimentación saludable y la comida chatarra. Una de las actividades consistió en que los niños recortaran figuras de alimentos saludables y alimentos chatarra. Las pegarían en la pared, en lugares señalados por

la maestra con un letrero exprofeso. Los niños pasaron uno por uno a pegar sus alimentos, si alguno se equivocaba, la educadora pedía al grupo que ayudara al niño a ubicar en el lugar correcto su figura. Para cerciorarse, retroalimentar más el tema y promover la expresión de los niños, les hizo platicar a cada uno sobre si estaban alimentándose bien o no en las mañanas. Algunos niños externaron que llevaban alimentos chatarra y que dirían a sus mamás que “les involucraran comida saludable” (240313-OC-18, p. 2).

Como parte de las actividades de la fase cinco, la educadora citó a una reunión a padres de familia. Entre los temas de la agenda se trató el tema de la alimentación saludable. Les preguntó si los niños habían comentado sobre la alimentación. La mayoría de las madres asistentes asintió. Una de ellas externó que su hijo le había pedido que dejara de mandarle galletas y yogurt, a cambio le pidió que le “envolviera un sándwich con verdura” (240314-EC-2, p. 3). La maestra preguntó si les gustaría y se comprometerían a asistir a un taller para preparar alimentos saludables; la mayoría aceptó con la condición de que fuera en la tarde, ya que en la mañana se van a trabajar al corte de la fresa (240314-EC-2).

Las actividades planeadas en este proyecto se trabajaron dentro del aula. Los materiales utilizados fueron papel, lápices, cartulinas y el libro de niños. La educadora contextualizó las actividades en relación con la vida cotidiana al analizar y comentar sobre lo que les mandan de desayunar diariamente. Analizó con los niños la forma en que podrían mejorar la alimentación en su familia.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

En la 5ª sesión del CTE, como parte de la agenda, se trató el tema de la evaluación formativa. Las educadoras revisaron el concepto de acuerdo con los materiales sugeridos para esta sesión. La evaluación de los aprendizajes se conceptualizó como un proceso formativo que busca articular los aprendizajes en contextos de aula, escuela y comunidad, que implica tanto

a estudiantes como docentes: Un proceso de autorreflexión de ambas partes que posibilita la identificación de fortalezas, debilidades y obstáculos, con la intención de buscar acciones inmediatas de mejora (240223-O-1).

Las educadoras coincidieron con el concepto de la evaluación formativa, expuesto en los materiales sugeridos. Argumentaron sobre la importancia de la reflexión y la autoevaluación como medios para identificar aciertos, o en su defecto, debilidades que permitan flexibilizar y ajustar las actividades planeadas en beneficio de los niños (240223-O-1).

En relación con la evaluación de los aprendizajes, en el grupo de 1º y 2º se evidenciaron, de manera habitual, tres momentos, en los cuales la educadora promovió procesos de reflexión con los niños, al inicio, durante y después de las actividades. Al inicio para contextualizar y recuperar saberes previos de los niños; durante la ejecución de los trabajos para que recordaran alguna información o confirmar algún aprendizaje. Al finalizar las actividades se observó una rutina en la que los niños entregaban sus trabajos de manera personal a la educadora y esta les hacía preguntas que iban encaminadas a identificar lo que los niños aprendieron.

En el caso de 3º, los momentos de reflexión se evidenciaron en el proyecto de La alimentación saludable e higiene, cuando se invitó a los niños a reflexionar, insistentemente, si lo que desayunaban eran alimentos saludables o alimentos chatarra. Se hizo evidente en una reunión con padres de familia cuando la maestra les preguntó si los niños habían comentado y pedido una alimentación más saludable. Además, en esa reunión, producto de los comentarios de las madres asistentes, la educadora identificó la necesidad de una actividad que ayudara a esta problemática y les propuso un taller que aportara saberes para preparar alimentos saludables para los niños (240314-EC-2).

Cabe mencionar que la evaluación durante las clases en grupo, en todos los grados, se centra en el dominio del tema tratado. No se percibe un mecanismo explícito sobre la valoración de los aprendizajes en relación con

los ejes articuladores y de los PDA tratados. Regularmente las preguntas son el instrumento para promover la reflexión y la autorreflexión en los niños.

También se pudieron identificar reflexiones de las maestras respecto a lo pendiente o alcanzado. Como autorreflexión sobre el proyecto *Estefanía*, la educadora comentó lo siguiente:

considero que, tal vez, no lo abordé como debí haberlo hecho, porque pude haber sacado muchísimo más y, sin embargo, yo me centré nada más en ciertos contenidos. Pero me dejó muy contenta darme cuenta de que a un proyecto se le puede sacar muchísimo provecho. Desafortunadamente, a veces, uno como docente es el que se pone más límites en cuanto al trabajo o a la elaboración, o a la incorporación de ciertos materiales o de ciertos contenidos. (240418-EI-6, p. 1)

REFLEXIONES FINALES

Con relación al proceso de construcción del Programa Analítico podemos aseverar que fue en colectivo, con un equipo joven, entusiasta, dispuesto a aceptar el desafío para comprender e interpretar un nuevo Plan de Estudio 2022, fase 2. Se buscaron las estrategias para cumplir con lo requerido. A pesar de la percepción de que les faltaba información, las educadoras buscaron comprender, interpretar y operar lo propuesto por la SEP para poner en acto el Plan de Estudio. Cumplieron con el ejercicio de la lectura de la realidad, para contextualizar el Programa Sintético, con los contenidos de los campos formativos y consideraron los ejes articuladores de la educación básica. La puesta en acto implicó la creatividad y autonomía del colectivo docente. Por consenso, decidieron que cada maestra, con base en el conocimiento de sus niños y del contexto, buscara las formas de atender la problemática del Programa Analítico desde sus aulas.

El Proyecto *Combatiendo gérmenes* se apegó al Programa Analítico por la articulación que tenía con el problema de la realidad del contexto que se priorizó y su abordaje en el Plano Didáctico. Complementariamente consi-

deró, de manera selectiva, los elementos curriculares del Programa Sintético; así también, se relacionó congruentemente con las fases o momentos de la metodología Aprendizaje servicio. Se logró apreciar en el diseño de las actividades, que se consideraron los intereses de los niños, así como la gradualidad y complejidad de éstas, con las características del grupo. En el desarrollo de una de sus actividades se observó la congruencia entre la fase de la metodología y la puesta en acto, que consistió en contextualizar y hacer conscientes a los niños de las prácticas, en lo individual y en lo comunitario, que afectan la salud por la falta de hábitos de higiene.

En el desarrollo de otros proyectos, como el caso de *Estefanía*, pudo observarse una preocupación por parte de la educadora, hacia la atención y reforzamiento de aprendizajes instrumentales: la lectura y la escritura, los números, el conteo y la aritmética inicial, las figuras geométricas, los colores en inglés y español, saberes que se abordan, incluso, si el proyecto no los incluyera. Su tratamiento omite los elementos planeados en el PA y la problemática de la comunidad. La metodología se respeta en sus fases, pero se desarticula en el diseño y desarrollo de las actividades.

Las tareas realizadas para los proyectos en los diferentes grados fueron principalmente con los niños, dentro del aula y del plantel. No incorporaron actividades fuera de la escuela, en las que la interacción con padres de familia, u otros actores de la comunidad, fuera el medio principal para promover el desarrollo de los niños. Igualmente, los materiales utilizados estaban en el salón de clases: papel, lápices, colores, objetos y figuras de plásticos, libros y cuentos.

La evaluación de los aprendizajes se centra más en el dominio de los contenidos conceptuales y actitudinales. No se hace evidente una evaluación orientada por los ejes articuladores de los contenidos y los PDA de los campos formativos.

El tema de los recursos repercute al momento de pensar en llevar a cabo actividades de otra índole para los proyectos, lo cual, implicaría bus-

car fuentes alternativas de financiamiento, o bien, disponer del salario de las maestras, situación que conlleva a otra dificultad. Resulta problemático involucrar a los padres de familia en actividades escuela-comunidad. Las necesidades de carácter económico tienen la prioridad, ya que las madres y padres de familia se enfocan más en el trabajo, por la novedosa fuente de ingreso en que se ha convertido la producción de fresa en la región.

En cuanto a la infraestructura, el jardín de niños tiene aulas y espacios administrativos equipados con lo indispensable y en condiciones mínimas aceptables. La escuela no cuenta con espacios alternativos que pudieran apoyar la realización de otro tipo de actividades, como cocina y comedor, un espacio para talleres, o sala de artes. Aunque sí se cuenta con espacio dentro del perímetro para montar algún vivero, invernadero, una granja u otra necesidad que tenga relación con los proyectos diseñados.

En este caso no hubo clara presencia de los padres y madres en el desarrollo del proyecto. Aún queda pendiente que la escuela se conciba como un espacio de aprendizaje comunitario en el que converjan y se construyan saberes, se intercambien valores, normas y formas de convivencia y la comunidad sea el núcleo integrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje que fortalezcan la relación de la escuela con la comunidad. En congruencia con lo anterior, se hace necesario dotar de recursos suficientes y pertinentes a la institución y además seguir complementando la formación de las educadoras en ese sentido.

REFERENCIAS

- Díaz Barriga, A. (2024). La evaluación formativa es un reto pedagógico-didáctico en el trabajo docente. http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2324_s5_La_evaluacion_formativa_reto_pedagogico_didactico.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2024). Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica.

<https://www.inegi.org.mx>: https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#datos_abiertos

- Secretaría de Educación de Gobierno del Estado (2022). Orientaciones para el diseño creativo del programa analítico. San Luis Potosí: SEGE.
- Secretaría de Educación Pública (2022). El anexo del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. México: Diario Oficial de la Federación. http://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2023a). Un libro sin recetas. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2023b). Estadística de Educación Preescolar 911.1. Morelia: SEE.

Documentos de escuela consultados

- 2023 -Doc-1 Programa Analítico del Jardín de Niños
- 2024-Doc-2 Planeación didáctica de educadora de 1°
- 2024-Doc-3 Planeación didáctica de educadora de 2°
- 2024-Doc-4 Planeación didáctica de educadora de 1°y 2°
- 2024-Doc-5 Planeación didáctica de 3°
- 2024-Doc-6 2 Acta de apertura del Jardín de Niños. Encargatura del orden. 1985
- 2024-Doc-7 Dpto. de Servicios Jurídicos de la S.E.E. Informe sobre el terreno asignado jardín de niños de nueva creación. Morelia, Michoacán. 1986
- 20024-Doc-8 Acta de Constitución de Patronato proconstrucción la escuela. S.E.E. 1987

Registros de Observación

- 240223-O-1 Registro de la 5ª sesión del Consejo Técnico Escolar
- 240305-OC-2 Registro del grupo de 1° y 2°
- 240305-OC-3 Registro grupo de 1° y 2°
- 240307-OC-4 Registro del grupo de 1° y 2°
- 240307-OC-5 Registro grupo de 1° y 2°

240311-OC-6 Registro del grupo de 1° y 2°
240311-OC-7 Registro grupo de 1° y 2°.
240312-OC-8 Registro del grupo de 1° y 2°
240312-OC-9 Registro grupo de 1° y 2°
240313-OC-10 Registro del grupo de 1° y 2°
240313-OC-11 Registro grupo de 1° y 2°
240314-OC-12 Registro del grupo de 1° y 2°
240314-OC-13 Registro grupo de 1° y 2°
240305-OC-14 Registro del grupo 3°
240307-OC-15 Registro del grupo 3°
240311-OC-16 Registro del grupo 3°
240312-OC-17 Registro del grupo 3°
240313-OC-18 Registro del grupo 3°
240314-OC-19 Registro del grupo 3°
231027-O-20 Registro de 2ª sesión de Consejo Técnico Escolar
240503-O-21 Registro 6a sesión de Consejo Técnico Escolar

Entrevistas Colectivas

240305-EC-1 Entrevista directivo y padres de familia
240314-EC-2 Entrevista padres de familia
240312-EC-3 Entrevista docente
240307-EC-4 Entrevista docente
240315-EC-5 Entrevista docente y directivo

Entrevistas Individuales

240312-EI-1 Entrevista docente
240314-EI-2 Entrevista docente
240312-EI-3 Entrevista docente
231023-EI-4 Entrevista directivo
240418-EI-5 Entrevista directivo
240418-EI-6 Entrevista docente

II. Estudios de Caso de Nivel Primaria

Cantos y tradiciones en los proyectos de aula. Estudio de casos de una primaria del servicio indígena de Baja California

INTRODUCCIÓN

En el ciclo escolar 2022-2023, el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (IIDE-UABC) estuvo a cargo del estudio Contextualización y apropiación de la nueva propuesta curricular 2022 en Baja California. Ciclo escolar 2022-2023. Participaron 11 centros educativos, entre ellos, una primaria del servicio indígena ubicada en el municipio de Ensenada. Los resultados mostraron que el profesorado sesionó de acuerdo con la normativa establecida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y dedicó tiempo a la discusión de la propuesta curricular 2022, así como la elaboración de sus programas analíticos (Cordero et al., 2023). Los profesores desplegaron diversas estrategias y tácticas específicas para la apropiación de dicha propuesta; no obstante, también externaron repetidas veces la necesidad de conocer los libros de texto gratuitos. En efecto, para ellos, analizar la organización y contenidos de los libros era primordial, no solo para la elaboración del Programa Analítico, sino para avanzar en la elaboración en sus planeaciones.

Para la realización de este estudio de caso, se contactó al director de la escuela primaria indígena que participó en el estudio mencionado a

quien se le entregó la carta de un consentimiento informado. La negociación se realizó directamente con el director, le comunicó el objetivo del estudio y consintió que su escuela participara. Posterior a ello, se informó sobre la semana de observación y sobre el procedimiento que se llevaría: una participación intensiva en el contexto de estudio, lo que permitiría un cuidadoso registro de lo que sucedía en el entorno de indagación (aulas). De igual manera se procedió con los docentes.

El colectivo docente accedió a las observaciones de las clases en los diferentes grados, las cuales se efectuaron durante la semana del 19 al 23 de febrero². El primer día fue posible ingresar a cuatro grupos: primero, segundo, cuarto y sexto grados. La razón de la exclusión de los otros dos grupos se debió a circunstancias excepcionales: la maestra de quinto grado se encontraba incapacitada debido a un accidente automovilístico. En el caso del grupo del tercer grado, el maestro avisó que retrasaría su ingreso debido a que era donador de sangre para un compañero del magisterio. Los días siguientes se dividió la observación (8:00 a 12:30) entre el grupo de segundo y sexto.

En primer lugar, se partió de los supuestos del paradigma interpretativo, dado que enfatizan la interpretación de los significados de la acción. Desde esta postura, lo central es llegar a una comprensión de la realidad de los procesos y de los significados que los actores le otorgan a su actuar. En este sentido, es crucial distinguir una conducta –referida a un acto físico–y

² Se debe señalar que la elección de las fechas se debió a que se observaría un viernes (último del mes de febrero), cuando estaba programada la sesión del CTE, al cual se tenía previsto asistir. Se consideró que esto brindaría mayor contextualización del avance del trabajo docente. No obstante, el CTE fue suspendido por el colectivo en protesta a la decisión de la autoridad educativa de Baja California de no autorizar interinatos. En el caso de esta escuela, no se les había aprobado la incorporación de una docente interina para cubrir el grupo de quinto grado.

una acción, ya que ésta es la suma de la primera más las interpretaciones del actor y de otros con los que interactúa (Erickson, 1989).

En segundo lugar, se planteó como un estudio de caso, el cual permite dar cuenta de la particularidad de algo singular. Simmons (2011) refiere que existen diferentes denominaciones: sistemas delimitados, casos en acción o anécdota autenticada. Asimismo, el caso puede ser sobre una persona, aula, proyecto, institución, programa, política o sistema, lo que hace evidente que el caso tiene límites. En este estudio, el caso lo constituyó el proyecto que plantearon y desarrollaron los docentes con sus estudiantes.

En tercer lugar, el estudio de caso se trabajó desde un enfoque cualitativo, ya que valora las perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias naturales y la interpretación en contexto.

El estudio se centró en dos grados escolares: segundo y sexto, que trabajaban proyectos específicos: Cantando ando y La diversidad lingüística y cultural. El maestro Joel y la maestra Celia (seudónimos en ambos casos) fueron los participantes. En el primer caso se trata de un maestro que tiene 18 años de antigüedad en el servicio indígena, pero 13 en la escuela. En el caso de la maestra Celia tiene cuatro ciclos en la escuela de sus cinco años de servicio. El maestro Joel estudió la licenciatura de Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La maestra Celia se formó en la licenciatura de Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Las características de los docentes participantes se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1
Docentes participantes en el estudio de caso

Docentes	Lengua	Género	Institución estudios superiores	Antigüedad	Años en la escuela	Grado que atiende
1	Mixe	Masculino	UPN	18	13	2
2	Mixteco	Femenino	UABC	5	4	6

Los dos salones cuentan con escritorios y archiveros en buen estado y con diverso material de uso cotidiano que están contenidos en pequeños libreros. En el caso del maestro Joel su aula es de block y sus mesabancos están ordenados por filas (los alumnos ocupan un asiento en particular). El aula de la maestra Celia es de madera y la organización es por grupos de trabajo. Los dos cuentan con pizarrón, diversos materiales de uso escolar, y libros de lectura. El maestro Joel, además, dispone de un cañón –comprado con recursos obtenidos a través de una rifa y con apoyo de los padres–, lo que le permite utilizar su computadora como un recurso para proyectar o generar actividades para sus alumnos y alumnas.

Las técnicas utilizadas para recolectar los datos incluyeron la observación no participante (Woods, 1995), entrevista formal con el director y entrevistas informales con los docentes de la escuela. La observación se llevó a cabo en las dos aulas ya mencionadas. Se procuró que no se interfiriera en modo alguno con las actividades desarrolladas en clase para concentrarse en el registro de la acción del docente, así como en sus interacciones con el grupo. No obstante, en contadas ocasiones, los niños se dirigían a la observadora con preguntas y dudas. Se obtuvo un registro por día de cada grupo.

Durante las observaciones se realizaron notas que posteriormente se reescribieron para contar con registros detallados. El plan de observación fue anotar todas las actividades relacionadas con el proyecto de aula. En total se cuentan con diez registros (cinco por cada uno de los grupos que se escogieron) que dan cuenta de lo acontecido en clase. Al igual que los registros de observaciones, se tiene una transcripción de las entrevistas informales con los profesores. Estas se efectuaron en la hora de recreo y al finalizar las clases.

Además, se recabaron algunos materiales que permitieron ampliar el análisis de los registros obtenidos. Los materiales que proporcionaron los maestros son el principal insumo para describir la planeación del proyecto. Por otra parte, también se tuvo acceso al Programa Analítico que desarro-

llaron en colectivo. El análisis de la información se llevó a cabo en dos vertientes. Los registros de observación permitieron elaborar narrativas de la puesta en acto de los proyectos, al recuperar, instrucciones, explicaciones, diálogos entre los docentes y el alumnado. Las transcripciones de las entrevistas informales permiten identificar la lógica de sus decisiones.

A MANERA DE CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ESCUELA

La escuela primaria indígena fue fundada a finales del siglo XX. Es una de las 70 primarias de sostenimiento público que forman parte del servicio indígena de Baja California, y pertenece a una de las siete zonas escolares que supervisan el trabajo de este tipo de escuelas. Se ubica en Ensenada, Baja California en un área periurbana que aún tiene grandes extensiones de tierra destinadas a la agricultura. Esta circunstancia ha generado que se asienten muchas familias provenientes del sur del país que encuentran en esa actividad una forma para subsistir.

Para llegar a la primaria se deben recorrer 20 kilómetros desde el centro de la ciudad de Ensenada por la carretera Transpeninsular, que une a las dos Baja Californias. Se accede por una calle pavimentada que da ingreso a la colonia; es la única en esa condición. En la colonia habitan muchas personas de grupos originarios, entre ellas, hablantes de la lengua mixteca, triqui y náhuatl. También son familias que no tienen ninguna ascendencia indígena, como lo muestra la matrícula de la primaria.

En la escuela están adscritos seis profesores y un director designado, una maestra de educación física que asiste tres días a la semana y una intendenta contratada de forma interina que permanecerá hasta el final del ciclo escolar. Cuatro de los profesores son hablantes del mixteco y otro más del mixe. El director, por su parte, es hablante del zapoteco. Este colectivo es una muestra de la diversidad lingüística del servicio indígena de Baja California (SEP, 2023a).

El plantel escolar es parte de un predio de más de 1000 metros cuadrados (aunque no todo está en uso, debido a un gran desnivel). Cuenta con seis aulas –dos de madera y cuatro de bloques–, baños separados para el alumnado (niñas y niños), una dirección que también funciona como almacén y una edificación de madera que permite guardar objetos que no son de uso cotidiano, así como áreas de recreo y juegos. Esta escuela fue participante del Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) y ahora lo es del Programa Educando con el Corazón (PECO) auspiciado por el gobierno de Baja California. También ha sido beneficiado con recursos extraordinarios por parte del programa federal *La escuela es nuestra*. Cuenta con dos personas que están a cargo del comedor (construcción que se suma al resto de las instalaciones). Dispone de servicios básicos como agua, electricidad, además de internet. Igualmente se cuenta con tabletas y computadoras para uso educativo.

El centro escolar ha ido modificando su organización debido al crecimiento de esa y otras colonias aledañas. Esto provocó una creciente demanda del servicio educativo y, a su vez, incrementó la matrícula escolar. Así pasó de ser una escuela multigrado a una de organización completa. De acuerdo con la estadística 911, al término del ciclo 2022-2023, el número de estudiantes reportado fue 193; al inicio del periodo actual (2023-2024) se informó la inscripción de 195 niños y niñas (SEP, 2023a). En este ciclo, los grupos se componen por 32 estudiantes en promedio, de lo que se infiere que esta primaria se encuentra atendiendo al número máximo de niños y niñas en función de su capacidad (docentes, aulas, espacio de los salones y mesabancos).

Además del número de estudiantes por grado, es posible advertir la diversidad cultural y lingüística entre el alumnado, lo que representa casi una cuarta parte del total, a pesar de la denominación de la escuela. De todo el estudiantado, 39% es hablante de diferentes lenguas y variantes lingüísticas: mixteca (la mayoría), náhuatl y triqui. En el caso de estudio se ob-

servó que en las dos planeaciones didácticas se incorporaron tradiciones y elementos culturales de diferentes grupos originarios. La distribución del alumnado por grado se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2
Alumnos adscritos a grupos originarios por grado. Ciclo escolar 2022-2023

Grado	Hombres	Mujeres	Alumnos adscritos a grupos originarios
1°	17	13	9
2°	16	13	12
3°	18	15	17
4°	12	18	8
5°	14	17	13
6°	19	21	17
Total	96	97	76

Fuente. SEP, 2023a.

Debido a su adscripción al programa PECO fue posible contratar a personas que atienden los diferentes grupos durante la jornada ampliada (1:00 a 3:00). Del colectivo escolar, solo un maestro participa en dicho programa: el maestro Joel, responsable del segundo grado en las mañanas, es el encargado de la dirección por las tardes. El resto de los maestros que participan en el programa PECO son contratados por honorarios y no forman parte del colectivo docente del turno matutino.

Desde la perspectiva del director, existen desafíos en el servicio de educación indígena para alcanzar los objetivos planteados en los programas de los que la escuela es y ha sido partícipe (PETC y PECO). El director apuntó que siempre hay necesidades de mejora de la infraestructura, de ahí su interés en participar en programas con recursos extraordinarios. De hecho, en la actualidad (abril de 2024) se construye una techumbre en la explanada con recursos federales del programa *La escuela es nuestra*.

Otro desafío lo constituye la enseñanza de la lengua materna. El director destacó que observa falta de interés en el aprendizaje de las lenguas indígenas. La razón, según él, es el hecho de que muchos estudiantes no son

hablantes nativos y suelen verse influenciados por sus compañeros que sí lo son y que no practican la lengua. No obstante, la escuela se ha distinguido por obtener premios en los concursos de canto del himno nacional en lengua indígena. Para el director, uno de los objetivos del servicio indígena debe ser aprender a respetar y promover la diversidad cultural y lingüística de México (240219-E-1).

Como en muchas otras escuelas, a la hora de la entrada es posible advertir que los niños llegan contentos, muchos llegan en pareja o con familiares. Siempre hay una maestra a la entrada, de acuerdo con el rol de guardias. En el recreo, en cambio, los niños y niñas andan en pequeños grupos y se sientan en los peldaños o pequeñas bardas dentro de la escuela; no hay mesas o bancas en el patio. Otros prefieren correr en la explanada o dirigirse al área de juegos (una resbaladilla, una barra y columpios). También es común ver a madres a esa hora entregando comida. El profesorado se distribuye en la escuela para estar al pendiente de los niños.

PROYECTO CANTANDO ANDO

En el segundo grado están matriculados 33 niños y niñas, todos en la edad normativa. El salón tiene 25 metros cuadrados. Todos los mesabancos miran hacia el pizarrón. El maestro fue el responsable de este grupo en el primer grado, de ahí que conozca bien el avance del alumnado y, a su vez, los niños y niñas reconozcan su organización y su forma de trabajo.

Como muchos otros grupos de las primarias de la entidad, este grupo es diverso: algunas niñas son más atentas, más participativas o platicadoras, otros muestran entusiasmo por contenidos nuevos, y muchos simplemente están callados. A lo largo de las sesiones, el docente, de forma reiterada, les solicitó que guardaran silencio porque al subir el tono de voz se podían lastimar la garganta. En esas ocasiones, los niños guardaban silencio y seguían la explicación. En cualquier caso, siempre se mostraron respetuosos y amables

con el docente. En todas las sesiones observadas se usó el cañón, el cual fue puesto en marcha por alumnos diferentes cada vez.

LA PLANEACIÓN DEL PROYECTO

En la semana de observaciones, el maestro Joel inició con el proyecto *Cantando ando*, el cual está incluido en el libro de segundo grado *Proyectos de aula*, el cual señala: “En esta aventura de aprendizaje, crearás una canción para expresar tus emociones y vivencias. La integrarás a la de tus compañeras y compañeros en un cancionero” (SEP, 2023b, p. 88).

A partir de este proyecto, el maestro Joel planea el trabajo para dos semanas. La planeación está presentada en una tabla con diferentes entradas: nombre, fase, grado, nombre del proyecto, metodología, libro y páginas, periodo, escenario, temporalidad, problemática, ejes articuladores, procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA), intención didáctica, propósito, secuencia de actividades (en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre), recursos y evaluación (2024-Doc-2).

Si bien el maestro incorporó la intención del proyecto del libro de texto gratuito en su planeación, también elaboró propósitos específicos en función de tres campos formativos. Su finalidad fue articular los campos, pero puntualizó que no había añadido “nada del campo De lo Humano y lo Comunitario” (240219-E-1). Además, señaló que, si bien había integrado un PDA del campo de Saberes y Pensamiento Científico, enfatizó que “las matemáticas las trabaja aparte” (240219-E-2). En la planeación no se incluye una problematización, solo hace referencia en esa sección al Programa Analítico, el cual incluye un diagnóstico escolar y una problematización sobre el contexto amplio de la escuela.

A continuación, en la Tabla 3 se transcriben los propósitos anotados, así como los PDA que les corresponden según la planeación didáctica del maestro Joel (2024-Doc-1).

Tabla 3
Principales componentes del Proyecto Cantando ando

Campo formativo	Contenido	PDA	Propósito para el alumno
Lenguajes	Experimentación con elementos sonoros en composiciones literarias y otras manifestaciones artísticas.	Identifica onomatopeyas, calambures y otros elementos de diferentes composiciones literarias. Participa lúdicamente en el disfrute y creación de juegos de palabras con cualidades sonoras, en las que se emplean recursos lingüísticos como la rima, la onomatopeya y el calambur. Crea una secuencia sonora en la que se explore variaciones de intensidad, duración, tono y timbre para representar las sensaciones, emociones, sentimientos e ideas que provocan las composiciones literarias.	En esta aventura identificarás onomatopeyas y otros elementos sonoros.
Ética, Naturaleza y Sociedades	Manifestaciones culturales y símbolos que identifican a los diversos pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes y a México como nación.	Identifica y valora manifestaciones culturales y símbolos que identifican a la comunidad, pueblo o ciudad que incluyen distintas tradiciones, lenguas, fiestas, danzas, música, historia oral, rituales, gastronomía, artes, saberes, entre otras características. Reconoce sus vínculos con los pueblos indígenas, afromexicanos y migrantes, entre otros.	En esta aventura de aprendizaje, reconocerás el significado de las manifestaciones culturales, principalmente de la música y de las danzas de los pueblos indígenas.
Saberes y Pensamiento Científico	Características del sonido y la luz	Indaga y describe los sonidos producidos en su entorno; experimenta con diversos objetos o instrumentos musicales, para identificar la fuente sonora y cómo se produce el sonido (golpear, rasgar o soplar). Distingue, clasifica y registra en tablas, algunas características del sonido a partir de percibir distintos sonidos, como: intensidad o volumen (qué tan fuerte o débil es), tono (agudo o grave) y duración (largo o corto). Establece relaciones entre la intensidad del sonido y la generación de problemas auditivos y la contaminación auditiva; propone y difunde medidas para el cuidado de la salud. Indaga cómo fabricar un juguete o instrumento musical que produzca sonido, construye uno y explica su funcionamiento y las características del sonido que produce (Plan Sintético, primer grado).	En esta nueva aventura de aprendizaje, identificarás las diversas formas de problemas auditivos en las personas y animales.

Nota. El maestro incorporó en su planeación los contenidos de primer y segundo grado señalados en el Programa Sintético (SEP, 2023d).

El maestro Joel decidió incorporar los PDA de un contenido de primer grado señalados en el programa sintético de los campos Ética, Naturaleza y Sociedades. Los PDA de Saberes y Pensamiento Científico y Lenguajes sí corresponden a segundo grado. El maestro comentó que fue necesario realizar ajustes dado que se habían integrado niños provenientes de un centro educativo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). En su diagnóstico, detectó que aún tenían ciertos rezagos de aprendizaje, sobre todo de escritura.

Para entender la lógica de su trabajo (la puesta en acto del proyecto) es necesario describir cómo se organiza el maestro Joel. En primer lugar, después de los saludos en la mañana y que los niños estuvieran en sus asientos, el maestro inició con ejercicios de cálculo mental. Por lo regular, les dictó sumas de decenas (por ejemplo: 21+14) y los niños levantaron la mano para decir el resultado. Él ofreció turnos para hablar, aunque algunos solamente participaron en voz alta e indicaron la suma. También expuso problemas como el siguiente: “Mi padre colecciona monedas antiguas. El año pasado tenía 58, este año consiguió 44. ¿Cuántas monedas tiene ahora?” (240219-OC-2).

Después de varios ejercicios continuó con un dictado de palabras que, en todas las ocasiones, estuvo relacionado con objetos o acciones del proyecto. También recurrió a sopas de letras, las cuales generó en la computadora a través de un recurso gratuito. Imprimió las hojas y los alumnos se las repartieron. Los niños podían moverse en el aula, ayudaron al maestro (uso de proyectos, entrega de fotocopias), salieron al baño con permiso (nunca más de uno) y borrarón el pizarrón. Mostraron cordialidad entre ellos, y si finalizaban rápido la actividad podían tomar un libro y leerlo mientras los compañeros terminaban.

PUESTA EN ACTO DEL PROYECTO

El maestro les informó a los alumnos/as sobre el proyecto *Cantando ando*. Comenzó explicando sobre los diferentes ritmos e instrumentos. Les

preguntó si habían escuchado acerca de la cumbia o la bachata, a lo que los niños señalaron que sí. Preguntó al respecto: “¿Seguramente han escuchado a *Peso pluma*? Los niños respondieron que sí”. El maestro agregó:

Él canta canciones de amor, pero también cosas raras, como a los narcos, pero hay otros que cantan canciones románticas y que cuentan una historia. Lo importante es la música que se conserva y que tiene ascendencia indígena. Cada música tiene también un estilo de baile. (240219-OC-2)

Posteriormente, el profesor recurrió a la computadora y proyectó un video de Youtube. Preguntó al grupo “¿Qué vemos en el video?” (240219-OC-2). Los niños respondieron “Hombres bailando” (Varias voces). En la misma sesión, el maestro explicó que se trataba de parejas que bailan, de músicos, de instrumentos musicales, de trajes típicos de un pueblo de Oaxaca. Añadió que el ritmo es muy importante y se muestra a la mujer itsmeña, y aclaró que las mujeres también pueden tocar en los grupos musicales. Agregó las preguntas 1. ¿Quién es de Oaxaca? y 2. ¿O sus papás? Varios niños respondieron afirmativamente. Enseguida, el profesor comentó:

En todos los estados hay diferente música y diferentes tradiciones. Por ejemplo, en San Luis Potosí hay una danza de diablos. Tenemos 32 estados y en cada uno viven personas que tienen diferentes tradiciones y diferentes canciones. Al finalizar el proyecto vamos a tener un cancionero. (240219-OC-2)

En el segmento anterior el profesor mencionó el objetivo del proyecto. Posterior a ello, anotó palabras en el pizarrón para que los niños las ubicaran en una sopa de letras impresa. Las palabras fueron: personas, música, baile, ritmo, instrumentos, diablitos, máscaras, músico, traje, sentimiento, letra, compositor y románticos. Les recordó cuáles son las letras altas (b, d, t, l, h, k); cuáles son las letras chicas (a, e, i, o, u, r, ñ, s) y, finalmente cuáles son las bajas (g, j, q, p, y). Después del ejercicio les pidió consultar la página 20 del libro de Nuestros saberes. En dicha página se encuentra la

lección *Canciones tradicionales*. El profesor leyó el primer fragmento, pero la clase se interrumpió, ya que tenían educación física; por lo que el maestro pidió al grupo copiar el fragmento leído de tarea.

Al día siguiente, el maestro Joel inició la sesión con cálculo mental y a la resolución de problemas matemáticos, aunque esta vez le dedicó más tiempo. En esta ocasión, solicitó a los estudiantes que explicaran cómo resolvieron los ejercicios. Igualmente, en el caso del problema que presentó, recalcó la importancia de señalar el símbolo de pesos (\$) y remarcó que es diferente de el de dólares.

Asimismo, el profesor recordó que estaban revisando el libro *Nuestros Saberes* (SEP, 2023c) y retomó la idea de la creación de la música por diferentes grupos. Reanudó la actividad de la página 20 del libro mencionado.

Sobre el texto, el maestro agregó: “nos dice qué somos como mexicanos. Una costumbre, por ejemplo, es que cantemos las mañanitas. Otra tradición es que pidamos dulces en las posadas, “¿si han oído Dale, dale, dale (entona), no pierdas el tino? Bueno, las canciones se componen de versos y estrofas”. Después, hizo uso de internet y escucharon la canción, la escribió en el pizarrón y explicó qué son los versos y las estrofas. Así, el profesor cantó lo siguiente:

Dale, dale, dale
No pierdas el tino
Porque si lo pierdes
Pierdes el camino
Bajen la piñata
Un tantito
Que le de palos
Poquito a poquito

Después, explicó que “la persona que compuso eso fue muy inteligente” (240220-OC-2). Enseguida preguntó a los estudiantes si habían notado

que cada línea es un verso. Los niños poco a poco señalaron las terminaciones de las palabras. Por ejemplo, un estudiante, señaló: “Si, tino-camino” (240220-OC-2). Enseguida, el profesor recalcó las últimas sílabas y señaló que en el verso hay rimas y que varios versos componen la estrofa. Posterior a ello, entregó una hoja para que realizaran una actividad con las palabras de la canción. Si a los alumnos que aún se les dificulta resolver algo, el maestro les indica que se auxilien de sus compañeros.

La siguiente actividad fue el reconocimiento de los diferentes instrumentos y su clasificación: instrumentos de viento, cuerdas, percusión. El profesor utilizó un video (una banda regional mixe), y les señaló a los niños que él es de esa región. A partir de ahí, empezaron a nombrar a diferentes instrumentos en función de su clasificación. Los niños que participaron indicaron los nombres de los instrumentos mostrados en la computadora. Por ejemplo: tuba, trompeta, clarinete, saxofón, trombón, flauta, etcétera. El maestro Joel explicó con mayor detalle la clasificación de los instrumentos en función del material que utilizan para su construcción. En otro video, se mostró el xilófono, platillos, maracas y triángulo. Cuando se proyectaba el video, el maestro solicitó observarlo con atención. Señaló que hay niñas y niños que son altos, e igualmente otros son más bajos, pero que, en realidad lo que es importante es aceptar a todos como personas. Para finalizar, el profesor preguntó: “¿Qué es lo que sintieron?” y los niños respondieron: “Felicidad, amor” (240221-OC-2).

Como parte del proyecto, el maestro les solicitó llevar una botella de plástico y un globo con la intención de experimentar con ellos. Interrumpió la actividad de la clasificación de instrumentos, lo que puso feliz al alumnado. El experimento consistió en colocar el globo en la botella y al aplastarla el globo se inflaba. Hubo niños que no llevaron el material. Sobre esto, el maestro comentó que es una situación frecuente.

Otra actividad fue la de mencionar cosas, animales y personas que producen sonidos o ruido. Así, en participación grupal, elaboraron dos columnas que el docente escribió en el pizarrón: “Sonidos que me gustan” y “Sonidos que me desagradan”. Entre los primeros estaban, sobre todo, aquellos que producen los animales, y entre los segundos los que son producto de la acción del ser humano (cohetes, sonidos de arma, carros, tráiler). Además, los niños votaron todos los nombres anotados, y el maestro escribió el resultado de la votación de cada palabra. Esta actividad sirvió de base para elaborar una gráfica de barras en la cual incorporó dos valores: Cantidad de personas y sonidos. El maestro dibujó la gráfica en el pizarrón, explicó su función y ejemplificó una barra con un valor: 16 personas que les gusta el canto de los pájaros (240223-OC-4). Los niños dibujaron una barra por cada uno de los sonidos que obtuvieron más votos.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO

El maestro Joel trata de obtener información respecto a los avances académicos a través de la observación directa, la participación, la revisión y la calificación de las actividades diarias de aprendizaje (tal como está señalado en su planeación). Refirió, particularmente, al dictado (escritura y ortografía), problemas de matemáticas y sopas de letras y ejercicios derivados del proyecto (gráfica de barras). Respecto a los proyectos, la evidencia se muestra en las paredes, se trata de cartulinas que elaboran los niños y niñas de manera individual. En el proyecto anterior versaba sobre plantas medicinales. En el caso de *Cantando ando*, el cancionero que se anotó como producto, se finalizó la semana siguiente a la observación. Igualmente, se consideró un producto la gráfica de barras anteriormente descrita.

Señaló que hay niños que faltan, pero cuando se incorporan pueden avanzar. No consideró que en ellos haya una pérdida de aprendizaje, ya sea por sus cualidades o por el apoyo que brindan los padres; con otros no es posible avanzar por sus ausencias. Subrayó que en su grupo se incorporaron

ochos niños/as que cursaron el primer grado en un Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y que en ellos observa que no han alcanzado los aprendizajes de la escritura y aún no sabían leer (240222-E-2).

PROYECTO DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

En el caso del sexto grado están matriculados 30 niños y niñas, todos en la edad normativa. Los alumnos y alumnas se sientan en grupos de cuatro o cinco. Las mesas forman un hexágono y eso les permite acomodarse alrededor. Por lo regular, en las mesas se ubican niños con niños y niñas con niñas. Cabe señalar que el salón es de madera y tiene poca iluminación. La maestra Celia, al igual que el maestro Joel, tiene al grupo que atendió en el grado anterior.

En la primera sesión que se observó, la profesora escribió en el pizarrón la fecha; un niño le señaló en el acto que había escrito 2023, a lo que ella comentó que estaba muy nerviosa y dirigió la mirada a la observadora. Con el paso de los días se sintió más confiada y ya no interfirió la presencia de otra persona en su salón.

Como sucedió con el grupo de segundo grado, en el de sexto se notaron ausencias y sillas vacías. Ocurrió lo mismo los dos días con circunstancias especiales: el día que llovió y el día destinado para llevar a cabo el CTE, la mitad del salón no asistió.

LA PLANEACIÓN DEL PROYECTO

La planeación de la maestra está contenida en un formato que ella elaboró. De igual manera, se trata de una tabla con diferentes entradas que integra los cuatro campos formativos: Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedades y De lo Humano y lo Comunitario. La planeación incluía el contenido y el PDA, los ejes articuladores, las actividades, evaluación y recursos. El proyecto se tituló *Diversidad lingüística y cultural*. En el documento no incorporó ninguna problematización. Al igual

que el anterior caso, se encuentra contenida, de manera general, en el Programa Analítico. Anotó como evaluación: actividades en las libretas de los alumnos, participación, dibujo con los platillos y presentación de un platillo. En la Tabla 4 se transcriben los campos formativos, los contenidos y PDA por campo para dar cuenta de la planeación del proyecto (2024-Doc-3).

Tabla 4

Principales componentes del Proyecto Diversidad lingüística y cultural

Situación problema y temas	Diversidad lingüística y cultural	
	Platillos típicos, costumbres y tradiciones	
Campo formativo	Contenido	PDA
Lenguajes	Reconocimiento de la diversidad lingüística de México.	Identifica qué lenguas se hablan en su familia, localidad y/o región. -Escribe un texto sobre los resultados de su investigación, empleando diferenciar las palabras de otras y otros de las suyas, e incluyendo las referencias de las fuentes consultadas. Comparte el resultado de su investigación.
Saberes y Pensamiento Científico	Alimentación saludable: características de la dieta correcta, costumbres de la comunidad, riesgos del consumo de alimentos ultra procesados, y acciones para mejorar la alimentación.	Propone platillos para el consumo familiar en los que incorpora alimentos regionales y de temporada que brinden una alimentación saludable a bajo costo.
Ética, Naturaleza y Sociedades	Pueblos y culturas de América y el mundo: el respeto a las costumbres, tradiciones y formas de vivir de diferentes culturas.	Indaga algunos momentos en los que las culturas del mundo han interactuado, productos de las migraciones, de la búsqueda e intercambio de productos y materiales, de las relaciones comerciales, así como de la exploración y la expansión territorial.
De lo Humano y lo Comunitario	Equidad de género.	Analiza situaciones de discriminación asociadas con la identidad o género en la escuela, la comunidad y otros ámbitos, para reconocer formas de violencia y participar en acciones de prevención.
Ejes articuladores	Vida saludable, Pensamiento crítico, Apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura, Educación estética, Inclusión.	

Nota. La maestra incorporó en su planeación los contenidos de sexto grado señalados en el Programa Sintético (SEP, 2023d).

PUESTA EN ACTO DEL PROYECTO

La maestra diseñó el proyecto *Diversidad lingüística y cultural* a propósito del 21 de febrero (Día internacional de la lengua materna). La clase inició con una interrogante de parte de la maestra: “¿Sabén que se celebra el 21 de febrero?” (210224-OC-3) a lo cual los niños respondieron que no sabían. Enseguida la maestra preguntó si recordaban cuando hacían el libro cartonero³ y los estudiantes respondieron de forma afirmativa. La profesora nuevamente intervino y asentó que la actividad tenía el objetivo de reunir trabajos en lengua materna, lo que aprovechó para preguntar si sabían qué era la lengua materna. Agregó:

La lengua materna es la que les hablan desde que nacen, mixteca o zapoteca, es la lengua materna. El 21 de febrero se conmemora el Día internacional de la lengua materna. En el libro *Nuestros Saberes*, en la página 46 se habla de ello. (240221-OC-3)

Los niños localizaron la página indicada en el libro (SEP, 2023e). La maestra señaló que “la lengua es un código, todos compartimos una lengua, es la que hablan desde que nacen: mixteca o zapoteca; si hablan español y otra lengua son bilingües” (210224-OC-3). En sus explicaciones siempre se apoyó en fichas que revisaba de vez en cuando. Además de pedir la lectura en voz alta, por turnos, del fragmento del libro de texto, la maestra Celia explicó que existen dos tipos de comunicación: oral y escrita. Refirió las definiciones incluidas en el texto. Enseguida escribió en el pizarrón la pregunta “¿Qué es la diversidad lingüística en México?” y explicó que en México existen diversas lenguas y que de ahí proviene esa denominación.

Los alumnos participaron sobre el número de lenguas que hay en el país nombrando algunas. Los niños refirieron lenguas como la mixteca, la zapoteca y la triqui. Posterior a ello, la profesora solicitó la consulta del libro

³ Los libros cartoneros son proyectos de aula que se han trabajado desde hace más de una década en las escuelas indígenas. Se trata de diseñar todo el libro. Los libros pueden compendiar leyendas, cuentos o bien recetas de cocina.

Atlas, pero muchos niños mencionaron no tenerlo consigo. La maestra continuó y recordó que ya habían revisado esa información. Recalcó que son 11 familias lingüísticas, 68 lenguas y 364 variantes reconocidas en México. Algunos niños recordaron la información y la repitieron junto con la maestra. La maestra dijo que esas cifras son las que hacen a México uno de los países con mayor diversidad lingüística, y que es reconocido por ello. Insistió en que “es muy importante que no se les olvide cuáles son esas familias. Hay muchas personas que las hablan y por eso se dice que pertenecen a un grupo indígena” (240221-OC-3).

Posteriormente, se dirigió a una niña y le preguntó si aún hablaban triqui en su casa, a lo que la niña respondió que ya no lo hablaban. La maestra le contestó saber que su mamá aún hablaba triqui con su abuela, a lo que la niña respondió afirmativamente. Acto seguido se escucharon diferentes voces que indicaron “No lo conozco; quiero aprender; no me gusta” (240221-OC-3). La maestra continuó e indicó:

Acuérdense que están en una escuela bilingüe, muchos son de la mixteca alta. Cuando Elena sea grande puede hablar con sus hijos. Las lenguas se van perdiendo poco a poco, muchas personas emigran a otros lugares y ya no la utilizan, pero es importante. En mi casa sólo se habla en mixteco. (240221-OC-3)

A partir de ahí, se dio un intercambio en donde los niños y niñas mencionaron quién en su casa habla alguna lengua indígena y si les gustaría o no aprenderla. La maestra insistió en que seguramente sus abuelos sí hablan alguna. La maestra dictó: “La lengua materna es la que se adquiere en la infancia mediante la interacción con los adultos del entorno, los que nos rodean...” (240221-OC-3). Además, preguntó si sabían el significado de la palabra *bilingüe* y los niños respondieron que se refería a hablar dos lenguas. La maestra asintió que el término refiere a una persona que habla dos lenguas y que esto se relacionaba con lo que iban a trabajar enseguida. Todo lo

que señaló, lo escribió en el pizarrón y recorrió el salón para observar que los niños estuvieran tomando nota en su cuaderno.

En esas fechas, tenían previsto asistir como coro a un concurso escolar para cantar el himno nacional en una lengua indígena. En el caso de esta escuela decidieron que sería en lengua mixteca. Les comentó que tenían sólo cuatro días para aprenderlo. Empezó a escribir varias estrofas del Himno Nacional Mexicano en español y en mixteco tal como se muestra continuación:

Ciña ;oh Patria! tus sienes de oliva
Kantsi ñue'e na ka nii taa
de la paz el arcángel divino,
kunteé va era vali ra ntslayi
que en el cielo tu eterno destino
ika iyo antsivi y kuùra
por el dedo de Dios se escribió.
shii ntaa ntsiosh tsiara
Más si osare un extraño enemigo
ku konma ni ka ñuiv
profanar con su planta tu suelo,
kiira shaara nuu shanira
piensa ;oh Patria querida!
nakanini o ñu koomira
que el cielo un soldado en cada hijo te dio.
ira tsiayi tashira nta-au

La maestra aclaró que en lengua mixteca se usa mucho la “tsi” (en referencia a otras variantes de la misma lengua). Les comentó que el Profe Joel elegiría a los participantes del coro para el próximo concurso. “Recuerden que el año pasado ganamos el primer lugar” (240222-OC-3). Aclaró que pasaría por sus lugares para verificar la copia escrita del texto mostrado en el

pizarrón. La disposición de las mesas y sillas le permitía moverse en el salón y observar el avance. Así, antes de salir al recreo, iniciaron con la práctica del himno. Lo cantaron repetidas veces.

El proyecto incluyó otros temas relacionados con el reconocimiento de la diversidad existente en México. La maestra Celia les recuerda a los alumnos que, en clases pasadas, ya habían revisado todo lo relacionado con la domesticación del maíz, el ejote, el chile y el frijol. Así, pidió a los estudiantes que nombraran todo lo que se deriva del maíz. Algunos niños respondieron que la tortilla.

También vimos todo lo que hacían para conservar comida, lo que les permitía durar todo un año. Todo se secaba para la obtención de semillas. Ahora es diferente. Quiero que investiguen, dependiendo de su estado, un platillo. Por ejemplo, sabemos que hay mole negro, rojo, verde, dulce. Así que lo que deben saber es: qué ingredientes lleva y cómo se prepara. Tendrán que señalar chile guajillo, ancho, mulato, chile de árbol pasa, almendras, caldo de pollo. Cuánto dura la preparación, cómo se prepara el amarillo o el verde. Sabemos que es tardado, llevan diferentes tipos de chile, que se cuece, qué se tuesta. Se usa la licuadora, el molcajete o si sus mamás usan el metate. Mi mamá le echa chocolate. Vamos a anotar todo. (240222-OC-3)

De tal forma, la profesora empezó a nombrar a los niños y uno contestó que haría tortas ahogadas. Prosiguió y le solicitó decir cómo se preparan. El niño enlistó los ingredientes e indicó que se utilizan la carne de cerdo, cebolla y frijoles. Otra niña participó e indicó que haría mole con chiles, pollo, ajo, cebolla y orégano. Así, varios niños participaron y señalaron qué receta escribirían. Destacaron los tamales y el pozole. Los niños se dispusieron a trabajar en hojas que la maestra les repartió. La maestra terminó anunciando que, en breve, debían traer su platillo para una exposición.

Otra actividad vinculada fue la referente al Día de la bandera. En el pizarrón escribió una serie de preguntas con espacios en blanco que los alum-

nos debían copiar y contestar como: La bandera es uno de los _____ de México. Un niño preguntó qué cuaderno utilizarían. La maestra respondió: Ética. Les pidió que iniciaran con el trabajo de un folleto en donde incluirían toda la información, podían dibujar, colorear; pero insistió que no se les olvidará su portada (240223-OC-4). Les dice que deben practicar el Juramento a la Bandera. Al final de la clase les solicitó el cuaderno para revisar todos los apuntes.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO

La maestra afirmó que el desarrollo del proyecto iba a la par de la producción del alumnado. Todos los estudiantes sabían que tenían que hacer folletos sobre lo revisado durante el proyecto: uno sobre la diversidad, otro más sobre el Día de la Bandera. La maestra se encargaba de distribuir el material y al término de cada tema, los y las alumnas debían trabajar en su elaboración. Desde anotar el título, el himno en español y mixteco. En el caso de la receta que habían escogido, la elaboraron en un cartel, así como dibujos alusivos sobre el platillo. Cuando estaban trabajando, la maestra comentó que ese tipo de actividad la llevan a cabo varias veces durante el ciclo escolar. Cada tema-proyecto lo condensan en pequeños folletos. Un alumno mostró diferentes folletos: la Revolución, la Independencia, el Día de muertos y el Día de la bandera. Todos estos productos forman parte de un portafolio que elaboran a lo largo del ciclo escolar. Para la maestra Celia, esta es una manera de constatar que han revisado durante las clases y, por lo tanto, han aprendido sobre el tema. Igualmente, revisó los cuadernos de los estudiantes para ver si habían elaborado los apuntes o resuelto los cuestionarios.

REFLEXIONES FINALES

Los maestros de la escuela primaria indígena elaboraron su Programa Analítico durante los CTE del ciclo escolar 2022-2023. En el ciclo 2023-2024, cada profesor llevó a cabo ajustes en función de su diagnóstico:

ingresaron nuevos alumnos y, aunque los maestros continuaron con sus grupos, por la nueva composición, fue necesario modificarlo. De manera particular, el mayor trabajo en el Programa Analítico se relaciona con la dosificación de los contenidos. Cuentan con uno por docente y cada uno está organizado de forma diferente; el director les dio libertad para trabajarlo de acuerdo con su estilo.

Los docentes participantes realizaron sus planeaciones considerando proyectos-tema; ambos se apoyaron en los libros de texto gratuitos (*Nuestros saberes y Proyectos del aula*) para desarrollarlos. Las dos planeaciones se estructuraron conforme a criterios propios o establecidos por ellos mismos en las que se observa la contextualización de los contenidos curriculares, es decir, el codiseño (SEP, 2022). Para esta contextualización se retoman elementos de vida de la niñez que asiste a esta escuela; se atiende el carácter local y situacional del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los dos casos reflejan, además, la intención de articular los contenidos y los PDA de los diferentes campos formativos conforme las fases correspondientes. No obstante, la libertad entendida como autonomía, señalada en el Plan de Estudio (SEP, 2022) da pie, en este caso, a diferentes interpretaciones, por una parte, de las planeaciones y, por otra, de la puesta en acto de los proyectos.

Por otra parte, en estos casos, los propósitos docentes están vinculados a su identidad y a la de muchos alumnos y alumnas. Igualmente, el reconocimiento de la diversidad existente en México la refieren a su contexto, a través de la familia o de las comunidades de las que son originarios. De ahí la insistencia, del servicio al que están adscritos y la importancia de recuperar la experiencia de vida de los alumnos a través de elementos culturales.

Sobre el desarrollo de los proyectos, es importante señalar que, si bien los nombran así, solo en el del maestro Joel se enuncia como tal e indicó que sigue la metodología de proyectos comunitarios. En el segundo caso, el proyecto no tiene nombre, pero sí se reconoce un tema que articula las actividades.

También incorporan la experimentación, en el caso del maestro, la actividad con la botella y, en el caso de la maestra, la elaboración de un platillo.

Fue interesante observar las dinámicas a la hora del recreo porque las interacciones de los niños y niñas dan cuenta del trabajo docente. En términos generales, se constató cordialidad y una buena convivencia de modo que si algún niño tenía una queja se dirigía con la maestra o maestro de ese niño y el maestro hablaba con el alumno o alumna en cuestión. En este tipo de prácticas también fue posible apreciar la incorporación de los ejes articuladores incorporados en la actual propuesta curricular.

Finalmente, el mayor reto que enfrentan los docentes en esta escuela son las ausencias reiteradas de los alumnos. En los cinco días de observación nunca estuvieron los grupos completos; siempre hubo ausencias. De acuerdo con el profesorado, nunca van los mismos niños. Dos días (miércoles y viernes) faltó casi la mitad de la matrícula, alrededor de la mitad del grupo: el miércoles por el clima –amaneció lloviendo– y el viernes porque era el día destinado para el CTE. A pesar de que se les notificó a las madres que éste último sería un día normal de clase, hubo ausentismo. Esta circunstancia en particular, a juicio de los docentes participantes y del director es el mayor desafío para la continuidad de los procesos de aprendizaje. El fin de la escuela es que todos aprendan, pero las diversas circunstancias de las familias lo dificultan.

REFERENCIAS

Cordero Arroyo, G., Tinajero Villavicencio, G., Páez Cárdenas, J. & Malaga

Villegas, S. (2023). Resultados del Proyecto Contextualización y apropiación de la nueva propuesta curricular 2022 en Baja California. Ciclo escolar 2022-2023. IIDE RT 23-03. IIDE-UABC. http://udie.ens.uabc.mx/documentos/productos/2023/RT_CTE_29112023.pdf

Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. (195-203). En M. Wittrock. La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Anexo del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Autor.

Secretaría de Educación Pública (2023a). Estadística Educativa del Formato 911, ciclo 2023-2024.

Secretaría de Educación Pública. (2023b). Libro proyectos de aula. Segundo grado. Dirección General de Materiales Educativos. SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P2PAA.htm#page/2>

Secretaría de Educación Pública. (2023c). Nuestros saberes: Libros para alumnos, maestros y familia. Segundo grado. CONALITEG. SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P2SDA.htm>

Secretaría de Educación Pública. (2023d). Anexo. Programas de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria Y Secundaria: Programas Sintéticos de las fases 2 a 6. SEP. https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2023e). Nuestros saberes: Libros para alumnos, maestros y familia. Sexto grado. CONALITEG. SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P6SDA.htm>

Simmons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Morata.

Woods, P. (1995). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Paidós.

Documentos de escuela consultados

2024-Doc-1 Programa Analítico de la Escuela

2024-Doc-2 Planeación didáctica de 2°

2024-Doc-3 Planeación didáctica de 6°

Entrevistas

240219-E-1 Entrevista al director de la escuela

240222-E-2 Entrevista a docente de 2°

240315-E-3 Entrevista a docente de 6°

Registros de observaciones de clase

240219-OC-1 Registro de observación de clase del grupo de 2°

240220-OC-2 Registro de observación de clase del grupo de 2°

240221-OC-3 Registro de observación de clase del grupo de 2°

240222-OC-4 Registro de observación de clase del grupo de 2°

24023-OC-5 Registro de observación de clase del grupo de 2°

240219-OC-1 Registro de observación de clase del grupo de 6°

240220-OC-2 Registro de observación de clase del grupo de 6°

240221-OC-3 Registro de observación de clase del grupo de 6°

240222-OC-4 Registro de observación de clase del grupo de 6°

240223-OC-5 Registro de observación de clase del grupo de 6°

¿Cómo podemos mejorar la primavera? Puesta en acto del Plan de Estudio 2022 en una escuela primaria urbana de Michoacán

INTRODUCCIÓN

Este estudio de caso de una escuela primaria fue elaborado por dos integrantes del equipo de asesores técnicos de la Dirección de la Educación Primaria del estado de Michoacán. De acuerdo con Rockwell (2009) quien ha definido a la etnografía como un proceso de “documentar lo no documentado de la realidad social” (p. 21), se considera que una aproximación etnográfica a la escuela —como la que se pretende en este estudio—, puede contribuir a comprender las dinámicas y procesos educativos en diferentes contextos, y a partir de ello, comprender la participación en la transformación de las prácticas educativas.

Se seleccionó una escuela de la capital del estado, de la cual se tiene como referencia que trabajaba en el desarrollo del Plan y Programa de Estudio para la Educación de Preescolar, Primaria y Secundaria (SEP, 2022). A principios de febrero del 2024 se concertó una entrevista con la directora, y se acordó programar una reunión con todo el personal del centro educativo para presentar el estudio. Dicha reunión se realizó el 14 de febrero a la hora del recreo. Después de explicar los propósitos y algunas características del estudio y de enfatizar que no se trataba de evaluar el desempeño, ni de los estudiantes, ni de los docentes, sino de dar cuenta de algunas de sus expe-

riencias y reflexiones acerca de la puesta en acto del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022), los Programas Sintéticos y el uso de los libros de texto gratuitos, el colectivo docente aceptó participar y expresó su voluntad en una carta compromiso firmada el mismo día.

El 23 de febrero se asistió a observar la 5ª sesión ordinaria del Consejo Técnico Escolar (CTE). En esta sesión, quienes integran la comisión de biblioteca del propio CTE, presentaron, como parte de su plan de actividades, el proyecto titulado “¿Cómo podemos mejorar la primavera?”, a desarrollar durante el mes de marzo. Se señaló que se basó en los campos formativos de Lenguajes y De lo humano y lo comunitario, y se consideraron los ejes articuladores de Apropriación de las culturas a través de la lectura y escritura, Inclusión y Artes y experiencias estéticas. Las maestras modelaron algunas de las actividades que se podrían realizar con los alumnos y se presentaron materiales didácticos y sugerencias de productos (2024-Doc-4: p1).

El equipo de investigación esbozó un plan para recoger información que incluía la recopilación de varios documentos (el Programa Anual de Evaluación [PAE], el Plan del proyecto del mes de marzo y algunas planeaciones didácticas, entre otros), la observación de clases y entrevistas a la directora, docentes y madres de familia.

Entre el 6 y el 22 de marzo se realizaron las observaciones de clase y las entrevistas, se hizo la transcripción y se llevó a cabo la categorización preliminar de los reportes. Así, el estudio tiene como base 10 registros de observaciones de clase en igual número de grupos, 11 entrevistas (una a la directora, una a madres de familia y nueve a docentes). También se cuenta como material del caso el PAE, varias planeaciones didácticas de los docentes y algunas muestras de los trabajos de los alumnos.

El borrador del informe se le presentó a la directora de la escuela, quien después de leerlo y de hacer algunas precisiones, manifestó su conformidad con el documento. Señaló también que lo distribuyó entre los docentes, de quienes no había recibido observaciones hasta ese momento.

CONTEXTO DE LA ESCUELA

A esta escuela primaria que se ubica en la capital del Estado de Michoacán asisten alumnos cuyas familias viven, en su mayoría, en la colonia donde está ubicada la escuela, en dos pequeños fraccionamientos aledaños a la misma y en un asentamiento irregular de casas de palitos y techos de cartón. Asisten alumnos que viven en lugares más alejados, pero que tienen familiares, sobre todo abuelos, que viven cerca del plantel o cuyos padres trabajan en las fábricas o centros educativos cercanos al mismo.

Salvo el asentamiento irregular, la colonia y los fraccionamientos están completamente urbanizados y cuentan con los servicios básicos de agua potable, electricidad y varias rutas del transporte público, telefonía, televisión e internet por cable. En las cercanías hay tres empresas medianas: dos son industrias químicas y una ferretera. Cercano a la colonia donde se ubica la escuela se encuentra un río de aguas pluviales en donde se descargan también los drenajes de los asentamientos humanos; varios terrenos se anegan durante la temporada de lluvias, el de la escuela es uno de ellos.

Según estimaciones, hay alrededor de 1500 habitantes en el área. Las familias son de ingresos medios y el promedio de escolaridad de las personas mayores de 15 años es de 11 años (COESPO, 2020). En la misma colonia hay un jardín de niños y en uno de los fraccionamientos cercanos, una preparatoria pública. Un poco más alejadas, pero de muy fácil acceso a pie o en transporte colectivo, se encuentran dos secundarias públicas, las cuales están cercanas a una unidad deportiva de uso comunitario.

La escuela inició sus actividades en 1968 y comenzó a funcionar en un terreno prestado y con aulas de palitos. Luego de un incendio se les donó el terreno donde actualmente se asienta la escuela y se construyeron las primeras seis aulas, las cuales fueron remodeladas recientemente. Paulatinamente ha ido mejorando la infraestructura y ahora disponen de 12 aulas (una para cada grupo), un aula de medios, un espacio donde se encuentra la biblioteca, la bodega de educación física y la cooperativa escolar, dos mó-

dulos de sanitarios y las oficinas de la dirección de la escuela. Además, una cancha de basquetbol con techumbre, un espacio para estacionamiento (que ya requiere remodelación), un pequeño patio cívico (cuya remodelación está prevista con recursos ya autorizados del programa federal La escuela es nuestra), una pequeña cancha de futbol con piso de tierra y varias áreas con jardines y grandes árboles. La mayoría de las aulas de clase, en su interior, están profusamente decoradas con letras, números y algunos motivos relacionados con los contenidos del grado; también se encuentran las reglas del grupo, los horarios de educación física, aula de medios y ensayos, así como algunas listas de control de asistencia, de entrega de tareas o de aprovechamiento.

El personal de la escuela está integrado por la directora –quien comenzó trabajando como docente en esta escuela hace 44 años y es la de mayor antigüedad del colectivo docente–, siete maestras y cuatro maestros frente a grupo, un técnico docente responsable del aula de medios, un maestro de educación física, una secretaria y un intendente. En su conjunto, tienen una edad promedio de 45 años, una antigüedad en el servicio de 20 años y alrededor de 13 años en esta escuela; quien menos tiempo tiene trabajando en la escuela es el responsable del aula de medios, con apenas un año, y quien tiene más antigüedad es la directora. Todos los docentes tienen como mínimo el grado de licenciatura; hay uno con título de doctorado y dos con título de maestría. Solo dos docentes y la directora tienen doble plaza, el resto trabaja una plaza para la Secretaría de Educación del estado de Michoacán. Hace algunos años en la escuela se planteó la posible incorporación al modelo de tiempo completo, pero luego de valorar la experiencia de una escuela de la misma zona que tuvo problemas por el uso transparente de los recursos, por la logística de la alimentación y por la diversidad laboral y de perspectivas ideológicas de los docentes, se optó por no ingresar.

Según datos del formato 911, el primer reporte estadístico del ciclo escolar 2023-2024, la escuela tiene una matrícula de 221 estudiantes, distribuidos en 12 grupos, dos por cada grado (SEP, 2023). Aunque no se repor-

tan alumnos con alguna discapacidad, en prácticamente todos los grupos los maestros han identificado alumnos que tienen el llamado trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH); hay también un alumno con una discapacidad motora que, al decir de los maestros, ha tenido notables avances en su integración a la vida escolar. Son grupos pequeños (entre 18 y 22 alumnos cada uno), dimensión menor a la del promedio de las escuelas matutinas urbanas de los principales centros poblacionales del estado. En este ciclo escolar, luego de que uno de los maestros de cuarto grado se cambiara de centro de trabajo, su grupo se fusionó con otro, en tanto que las autoridades educativas envían a un nuevo maestro.

Para organizar sus actividades, el colectivo escolar toma en consideración tanto el trabajo que realizan los docentes a cargo de cada uno de los grupos, como el que desarrollan los maestros de educación física y de aula de medios; así mismo, consideran la disponibilidad de espacios para realizar ensayos (de bailables, poesías corales, tablas, etc.). Cada grupo dispone de dos sesiones de educación física de 50 minutos a la semana y una sesión de aula de medios también de 50 minutos. Ambos maestros procuran desarrollar sus actividades en coordinación con los titulares de los grupos en cuanto a los contenidos. Luego de considerar en su horario los periodos para la educación física, el aula de medios y los ensayos, cada docente organiza sus tiempos y los distribuye para abordar los contenidos de los distintos campos formativos.

Tanto el personal de la escuela como los padres de familia consideran que la escuela ofrece buenos niveles de aprovechamiento escolar. Se enorgullecen de ser una de las escuelas que por lo regular obtienen los primeros lugares en la Olimpiada del Conocimiento Infantil. Se tiene también la opinión de que es una escuela inclusiva, en la que se respetan y atienden de manera adecuada las diversas necesidades educativas que presentan los estudiantes (240305-E-1, p. 3, 240312-E-2, p. 3).

La situación de las familias es uno de los temas más recurrentes entre el personal de la escuela, en relación con los factores que más influyen

en su quehacer profesional. Por una parte, el hecho de que ambos cónyuges trabajen deviene en una falta de atención a las tareas de sus hijos que apenas si puede subsanarse con el apoyo que dan los abuelos o los hermanos mayores; por otra, en las familias monoparentales o separadas es frecuente encontrar un ambiente con efectos socioemocionales adversos en sus hijos, lo cual influye en su disposición para el estudio y en la convivencia escolar. La directora, resume la situación:

Nosotros tratamos, mientras los niños estén en la escuela, de hacer lo más que se pueda por ellos. Hay niños que tienen muchos problemas. Se habla con los padres de familia para que nos apoyen, pero desgraciadamente sabemos que no siempre se puede. Tenemos padres y madres trabajadoras y muchos niños dependen de los abuelos, lo cual no permite que se tenga un apoyo al 100%. También hay casos de familias que atraviesan por situaciones de separaciones o de divorcios, lo cual afecta a nuestros niños. Aquí tratamos de que ellos estén lo mejor posible y de canalizar a quienes requieran de una atención especializada. (240305-E-1, p. 6)

La gestión académica y administrativa de la escuela es conducida por la directora, de acuerdo con los criterios normativos. En la necesidad de preservar el prestigio ganado, en reunión de CTE, el personal docente forma varias comisiones de entre dos y tres integrantes que atienden actividades que se consideran de especial relevancia: técnico-pedagógica, biblioteca escolar, higiene y acción social, periódico mural, cooperativa escolar y obras materiales. La parte académica se gestiona también a través del CTE, que se reúne y desahoga su agenda de trabajo a partir de las orientaciones sugeridas por la Secretaría de Educación Pública. El CTE ha sido la principal vía para el conocimiento y análisis de las características de la Nueva Escuela Mexicana, así como del Plan de Estudio 2022, los programas de estudio vigentes y los libros de texto gratuitos.

El actual supervisor escolar, que se incorporó hace poco tiempo a la zona escolar, ha puesto mayor atención a los asuntos académicos y sus visitas son más frecuentes a la escuela, lo mismo que su equipo de asesores técnicos, quienes apoyan con diversos materiales y estrategias aspectos como la lectura de comprensión y la expresión escrita que se consideran prioritarios. La jefatura del sector tiene particular interés en fortalecer el uso de las bibliotecas escolares y periódicamente convoca a los responsables o integrantes de las comisiones encargadas de las mismas a reuniones de orientación, de donde derivan proyectos que se concretan, de acuerdo con sus condiciones, en las escuelas.

La directora, la mesa directiva de la asociación de padres y madres, el encargado del orden de la colonia en donde se ubica la escuela y el del fraccionamiento aledaño (de donde proceden la mayoría los estudiantes), han establecido una buena coordinación cuando se trata de plantear mejoras tanto en la infraestructura del plantel, como en la convivencia comunitaria. De igual manera, la empresa de productos químicos apoya a la institución con material didáctico para los alumnos y con espacios para el deporte y la recreación.

PRIMEROS ACERCAMIENTOS AL PLAN DE ESTUDIO 2022

A partir de las orientaciones del equipo de supervisión, del Plan de Estudio 2022 y de las primeras versiones de los Programas Sintéticos de las fases 3, 4 y 5 para la Educación Primaria, el colectivo decidió actualizar los “Principios fundamentales del trabajo colaborativo y las estrategias que impulsen la participación de nuestra comunidad escolar”, ideario elaborado en ciclos escolares pasados. Esta actualización obedeció a la importancia de resaltar su carácter humanista:

1. Promoveremos las buenas relaciones entre la comunidad escolar a través de actitudes positivas de convivencia.
2. Destacaremos la importancia, el respeto, la comprensión y el apoyo.

3. Uniremos nuestras manos para crecer, cumplir nuestras metas, tener éxito y ser felices en este camino.
4. Propiciaremos un intercambio de experiencias de aprendizaje vinculadas a la vida, ya que la escuela es fundamental para la comunidad escolar.
5. Impulsaremos la creatividad para fortalecer el desarrollo personal y social creando un ambiente interactivo a través del trabajo colaborativo.
6. Brindaremos una enseñanza de calidad comprometidos con nuestra escuela. Trabajaremos con entusiasmo y dedicación.
7. Destacaremos el gran esfuerzo que todos realizamos, el cuál será tangible para la sociedad.
8. Mantendremos grandes desafíos para asesorar aprendizajes significativos.
9. Rediseñaremos estrategias de acercamiento a nuestros alumnos para que sean competitivos en el dominio de la tecnología.
10. Orientaremos a nuestros alumnos y padres de familia para implementar una sana convivencia. (2024-Doc-2, p. 2-3)

Durante la fase intensiva de los CTE en agosto de 2023 se avanzó en la formulación del PAE. Sobre el proceso seguido, una docente comentó:

Comenzar a comprenderlo y a aceptarlo fue difícil, porque al inicio desconocíamos la nueva propuesta educativa y, la mera verdad, varios colegas estábamos en contra porque decíamos que iba a ser lo mismo; pero al ver que el nuevo Plan de Estudio era nuestra realidad, acordamos analizarlo para entenderlo. Todos investigamos y al informarnos un poco más nos dimos cuenta de que no era lo mismo, que tenía una estructura diferente, con escenarios en el aula, la escuela y la comunidad y con un sentido y un porqué. (240315-E-3, p. 2)

En el apartado del “Plano de lectura de la realidad” del PAE, el colectivo destacó como problemas principales la baja comprensión lectora, la

falta de interés por la lectura, la escasa capacidad para resolver acertijos matemáticos, las dificultades en la comprensión de conceptos de operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división), el uso responsable de los recursos naturales y las limitaciones en el reconocimiento de sus propias emociones. (2024-Doc-2, p. 8)

Sobre el proceso de cómo atender la problematización para la mejora educativa, en el CTE se acordó que cada mes se enfatizaría en la atención a cada una de las dificultades destacadas en el PAE. Así, en el mes de marzo le correspondió el turno al fortalecimiento de la lectura y en los meses posteriores a la comprensión y producción de diversos textos, la resolución de problemas matemáticos con el uso de las cuatro operaciones básicas y la elaboración de actividades como pintura, escultura, poesía, oratoria, costura para el manejo de las emociones. (2024-Doc-2, p. 9-10)

Los dos primeros meses del ciclo escolar 2023-2024 no se tenían los libros de texto gratuitos; se trabajó con los alumnos con base en algunos de los contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) de las fases y grados correspondientes, con lecciones de los libros de texto del ciclo escolar anterior y, sobre todo, con materiales didácticos seleccionados y/o elaborados por los propios docentes. Los siguientes meses, tanto docentes como alumnos y padres se familiarizaron con los nuevos libros de texto gratuitos y cada vez se utilizan más en el desarrollo de los proyectos y actividades.

PLANEACIÓN DEL PROYECTO

En la 5ª sesión ordinaria del CTE, las maestras de la comisión de biblioteca presentaron la propuesta de proyecto escolar “¿Cómo podemos mejorar la primavera?” ya mencionado. Su orientación principal era la preservación del medio ambiente para lograr los “objetivos de aprendizaje” que se mencionan: fomento a la lectura, creatividad, colaboración, comunicación y conciencia ambiental de la comunidad a través de actividades lúdicas que favorecen el aprendizaje y conocimiento de los estudiantes sobre el

tema. Como productos principales sugirieron la redacción de cartas a Wangari (personaje central de un libro de la biblioteca escolar) y la realización de un árbol de la paz. Previeron realizar las diferentes actividades durante cuatro sesiones a lo largo de una semana, sugirieron una secuencia de actividades para cada sesión y modelaron algunas de ellas. Para su concreción, los maestros que atienden las diferentes fases podrían hacer variantes en atención a las características de sus alumnos y al desarrollo de los proyectos y actividades específicas de su grupo (240226-Doc3, p.1-2).

Al respecto, una docente comentó:

La Comisión de Biblioteca propone proyectos para que trabajemos en toda la escuela, en esos proyectos están contextualizadas las tradiciones que vemos. Este mes estamos viendo un proyecto sobre cómo mejorar o cómo cuidar el medio ambiente para que tengamos una primavera muy bonita. También trabajamos mucho el tema de la empatía. Hay temas que los trabajamos de manera transversal con los maestros de educación física y de computación. (240315-E3, p. 3)

Un ejemplo de cómo se modeló una de las actividades sugeridas es el siguiente:

La maestra de la comisión de biblioteca expresa “Tengo pánico escénico”, al estar frente a sus compañeros. Comenta que se trata de desarrollar competencias comunicativas, producción de textos y lectura. Pide a los presentes acompañarla en un ejercicio. Pega en el pintarrón cartelitos de colores con una palabra cada uno; están desordenados, pero con las palabras hay que construir el título de un libro. Varios docentes pasan al pintarrón y las ordenan. Queda lo siguiente: *Wangari y los árboles de la paz*. Comenta que es el título de un librito para niños, pregunta de qué creen que trata y luego de escuchar algunas ideas, comienza a leerlo en voz alta. Al terminar la lectura comenta algunas características del proyecto de lectura y

hace algunas preguntas sobre el texto que leyó, para ver qué tanto se ha comprendido del mismo. (240223-OC-1, p.4)

El ejercicio da pie a que tanto directora como docentes expresen comentarios que refuerzan la importancia de desarrollar proyectos como este:

Es importante fomentar espacios de lectura para que los alumnos estén cómodos; la lectura debe ser por placer, no por miedo. Hay que visitar la biblioteca pública y si se hacen reseñas, no deben ser obligadas.

Hay que reorientar también el uso de las bibliotecas de aula. Algunos libros están amontonados en los salones. Realizar actividades ya sean escritas o simplemente orales.

En un taller de lectura y redacción hay que checar el nivel de la lectura. ¡No sea que los niños se vayan a desanimar! Se tiene que valorar la extensión y el vocabulario. Hay que buscar libros de reúso, que además son muy baratos. A veces los niños piden su tiempo de lectura. También es cierto que algunos niños no tienen libros en su casa. Se invita a los niños a que comenten lo que leen con su familia. Los hay con varios niveles de elaboración: desde la copia hasta los comentarios críticos.

Varios padres de familia se están involucrando junto con sus hijos. Es un buen reto la lectura y su vinculación con diferentes proyectos. Los alumnos enseñan al maestro. Aprendemos juntos. Algunos alumnos nos dan la sorpresa. (240223-OC-1, p. 4-5)

EL PROYECTO ESCOLAR EN ACCIÓN

Durante los siguientes días se observaron varias clases de diferentes grupos, en las cuales se realizaron actividades relacionadas con el proyecto de biblioteca. Cada maestro tomó como base la propuesta general de la comisión de biblioteca, la ajustó y desarrolló de acuerdo con su planeación didáctica.

En un grupo de primer grado, en una sesión que duró 20 minutos, luego de recordar el título de la lectura (*Wangari y los árboles de la paz*) y des-

tacar al personaje principal, los niños respondieron a varias preguntas de la maestra, entre las que destacaron las relativas a cómo proteger el planeta:

Alumnos: Ahorrar agua... No arrancarles las hojas a los árboles... No lastimarlos... Regar las plantas... No tirar basura... No cortar árboles... Cada niño escribió su respuesta en un papelito en forma de hoja de árbol y luego la fueron pegando en la figura de un árbol, colocada en la pared de fondo del salón.

Al mismo tiempo, la maestra fue registrando con una palomita, según el número de la fila donde se ubica el niño, el cumplimiento de la tarea. (240321-RO-10, p 3)

Como producto, los niños y la maestra del otro grupo de primer grado le escribieron una carta a Wangari:

Querida Wangari:

Gracias por hacer el movimiento verde.

Gracias por enseñarnos a cuidar y proteger el mundo medio ambiente.

Saludos 1ºB

En un grupo de segundo grado, durante 45 minutos se desarrollaron actividades a las que la maestra puso como título “Acciones para cuidar las plantas”. La maestra y los niños salieron del salón a regar la plantita que cada uno tenía en un pequeño recipiente de plástico, en un rincón sombreado de la cancha de básquetbol. Después los niños se concentraron y se sentaron en la banqueta de uno de los salones y con la guía de la maestra fueron expresando y anotando las acciones para el cuidado de las plantas: “Regar las plantas. Decirles cosas bonitas. Tratarlas con amor y respeto. Que les pegue el sol. Una cerca. Protección. Tierra. Abono. Fertilizante. También agua.” Acto seguido hicieron un recorrido por la escuela, observaron las plantas que se encuentran en diferentes áreas e identificaron el nombre de varias de ellas y señalaron si eran árboles, arbustos o hierbas; si eran frutales o florales y si tenían algún animalito. Llamó la atención la presencia de abejas y se comentó acerca de su importancia para la polinización. En un momento

del recorrido, la maestra pidió a los niños que recogieran una hoja, la que les pareciera más bonita, y la llevaran al salón. La hoja sirvió de modelo para trazar su contorno en una hoja de papel. Luego la recortaron y ahí mismo se les pidió que escribieran una de las acciones comentadas para el cuidado de las plantas. Cada hoja sería colocada en la figura del árbol pegada en una de las paredes del salón. (240319-RO-8, p. 6-7)

En uno de los grupos de quinto grado, la maestra recordó, con el apoyo de un video con imágenes del libro de Wangari, que en clases pasadas redactaron frases relacionadas con la madre naturaleza y con el cuidado del medio ambiente. En esta ocasión les distribuyó papel en forma de corazones y hojas de árbol y les indicó que en cada una de ellas escribieran “frases que ayuden a la naturaleza”, que las decoren, “primero con lápiz y luego ya con colores, con letras grandes para que se vean de lejos y que cuiden su ortografía”. Les recuerda que las pegarán en un “árbol de la paz” que se colocará en una tela, como corredizo. Posteriormente la maestra les pidió que anotaran en su cuaderno, como tarea, escribir una carta a Wangari; también, que revisarán las características de una carta y que la hicieran en borrador, porque en la próxima clase se darían orientaciones para hacer las correcciones necesarias y redactar la versión definitiva (240307-OC-4, p. 8-9).

Con los niños de sexto grado, su maestra realizó la última sesión del proyecto y duró unos 35 minutos. Inició con el tema “diagrama de árbol” para explicar la diferencia entre probabilidad y posibilidad. Durante el desarrollo recordaron el contenido del texto sobre *Wangari y los árboles de la paz*, así como la importancia de sembrar árboles. También se revisaron los poemas que se dejaron de tarea, los cuales fueron elaborados en equipo. Estos son dos de ellos:

Wangari,

Con tus arbolitos cubriste toda la montaña

Todo se ve verde gracias a ti

Toda la felicidad de Kenya, África

Todos los niños están felices gracias a ti.

Wangari,
Tu nombre será recordado
Por los habitantes que has salvado
Mujeres que han seguido tu ejemplo
Toda la felicidad está en el pueblo.
Jorge y Yami
Wangari, de donde tú y tu familia proviene,
Te causaron algo que no se merecen,
A los árboles, esos pobres arbolitos,
Aunque no parecía eran grandes y bonitos.

Ese día una injusticia fue cometida,
Mientras plantabas árboles aquel día
La tierra se retorció
Porque algo malo pasaría.

Muchos pensaban que tu tiempo se desperdiciaría
Te metieron a la cárcel,
pero ni la cárcel pudo alejarte de tu propósito,
lo que tu corazón sentía encerrada con un cancel,
las mujeres pudieron lograr tu cometido.
Jenifer

Al término, la maestra les pidió que le entregaran sus poemas para revisarlos y evaluarlos. Les preguntó además si durante las actividades pudieron identificar los usos de la probabilidad y la posibilidad, contenidos que abordaron de manera simultánea en un proyecto del campo formativo Saberes y pensamiento científico. Al unísono varios alumnos dijeron: ¡Síííí! (240306-OC-3, p. 6-7).

En una clase de educación física el maestro puso énfasis en el desarrollo de la atención. Coordinó las actividades de los niños: ejercicios de calentamiento y una estrategia que denomina eco motricidad, la cual consiste en moverse a lo largo y ancho de los patios, en áreas de plantas y jardines, y detenerse por momentos ante alguna planta a la cual identifican por su nombre y principales características, al mismo tiempo que ejercitan con ritmo las partes del cuerpo que se les indican. Luego del calentamiento, concentrados en el patio, realizan varios ejercicios de recuperación (torácica, clavicular, abdominal, etc.) y de hidratación. La actividad central es un ejercicio de coordinación en donde se pone en juego la rapidez en el tiempo de reacción y el conocimiento de las plantas de la escuela. El maestro comenta que en sus clases procura vincular las actividades de los niños y que considera la transversalidad de los contenidos del proyecto escolar, que en este caso tiene como uno de sus ejes centrales el cuidado del medio ambiente (240311-OC-6, p. 2-3).

Si bien no fue posible observar el desarrollo de todo el proyecto tal como fue sugerido en el CTE, sí hay elementos que dan cuenta de un proceso que culmina con un producto final en donde se cuida la expresión de dos contenidos relevantes: por una parte, la importancia del cuidado de los árboles y el medio ambiente y, por otra, algunos aspectos de la expresión escrita como la ortografía y los tipos textuales. Además, se ponen en juego algunas tareas de expresión creativa y la práctica de algunos valores.

A lo largo de las actividades los docentes registraron el nivel de participación de los niños, revisaron cada uno de los productos, les hicieron observaciones y les dieron orientaciones para mejorarlos. Varios mencionan que utilizaron rúbricas para valorar los principales trabajos.

En las clases se emplearon diversas estrategias didácticas como el diálogo a través de preguntas abiertas, recorridos por patios y jardines, actividades kinestésicas y la elaboración de materiales para involucrar a los alumnos. En general, se observó un ambiente de participación y entusiasmo

de los estudiantes y, por parte de los docentes, una actitud comprometida con el proyecto y con el aprendizaje de los alumnos.

OTROS PROYECTOS DE AULA EN ACCIÓN

Como ejercicio de la autonomía profesional, en la planeación didáctica, cada docente muestra lo que pretende desarrollar con sus alumnos, a veces durante una semana, a veces durante un mes, pero por lo general a lo largo de un trimestre. Los docentes señalan que no hay un formato único obligatorio, pero procuran tomar en cuenta los elementos que les parecen más significativos tanto de los programas sintéticos, como del PAE. Sobre su elaboración expresaron que en un principio no les fue fácil realizarla, pero que poco a poco han comprendido mejor el proceso, sin dejar de expresar que los ajustes que hacen a menudo a las planeaciones didácticas implican una mayor carga administrativa.

En uno de dos formatos de planeación didáctica (mensuales), se hacen explícitos el campo formativo, el escenario, los ejes articuladores, el título del proyecto, los contenidos, los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) y la metodología. Se detallan también los momentos y actividades del proyecto, su duración, los recursos a utilizar, las pautas y aspectos a evaluar y los productos y evidencias de aprendizaje (2024-Doc-5, p. 13).

En otro formato (trimestral), solo se expone el campo formativo, el libro y nombre del proyecto, el propósito y la descripción, y los ejes articuladores, así como el mes cuando se desarrollará (2024-Doc-6 8 p). En un formato más (mensual), se consigna el campo formativo, los ejes articuladores, el o los PDA, el contenido, el o los proyectos seleccionados, las orientaciones y un resumen de la secuencia de actividades o del proceso metodológico (2024-Doc-8, p. 7). Y, en otro (mensual) se incluye el nombre del proyecto, campo formativo, ejes articuladores, proceso metodológico, secuencia de actividades, referencia al libro de proyectos, recursos, posibles actividades y evaluación (2024-Doc-4, p. 3).

Algunos de los proyectos referidos para desarrollarse en el mes de marzo fueron: Reporteros de la justicia (Comunitario), ¡Un pasado muy dulce que nos une está en peligro! (Aula), en un grupo de segundo grado; ¡Una bomba en mi cuerpo! (Aula), Nuestra primera revista colectiva (Comunitario), ¿Qué le sucedió a mi almuerzo? (Escolar), Mi cuerpo habla (Aula), en un grupo de quinto grado; ¿Por qué ellos sí y nosotros no? (Aula), ¡Ingenieras e ingenieros a la obra, por mí y por todos los seres vivos! (Comunitario), ¿Quiénes somos? (Escolar), y Comité escolar de prevención de desastres (Escolar), en sexto grado.

Sobre el proceso de planificación y su concreción en el aula, un docente expresa:

Uno de los retos que hemos enfrentado es el diálogo en colectivo. El Plan de Estudio nos marca mucho el trabajo colegiado, primero como escuela, luego en fases y al final como paralelos. Es difícil realizarlo porque no estamos acostumbrados a trabajar en colectivo o por pares. Prevalece aún el individualismo. Si a mí me funciona este proyecto ¿por qué te lo voy a compartir?, o si yo estoy acostumbrado a enseñar de esta manera ¿por qué voy a aceptar que ahora me digas cómo hacerlo? Aún hay docentes que no permiten el acercamiento, tienen resistencia al cambio, sobre todo con colegas con muchos años en la docencia, porque, teniendo trayectoria laboral, tienen recetas y no aceptan sugerencias; se aferran a trabajar de la forma que conocen. Siento que por eso prevalecen muchas prácticas de la escuela tradicionalista. Considero que, si entre compañeros nos quitamos el individualismo, los miedos, y tenemos una comunicación más efectiva, nuestra práctica docente sería más fácil. (240315-E-7, p. 3-4)

Otra docente expresa que en la planificación de los proyectos y en la organización del trabajo en el aula:

Es importante reconocer nuestras habilidades y debilidades y si es necesario pedir ayuda o apoyar a nuestros colegas; que nuestro tra-

bajo esté vinculado. Por ejemplo, yo que estoy viendo segundo grado y que en uno de los libros de proyectos viene lo que es el tríptico y el díptico, poder ir con mi compañera de sexto, que está trabajando los trípticos y ver cómo los estudiantes elaboraron los suyos. Y que mis alumnos puedan ir y dialogar con los compañeros de sexto y vean las creaciones que hicieron. Yo creo que es lo más importante de este nuevo Plan de Estudio. Algunos de los elementos que quizás nos falta por mejorar es el incluir a los padres de familia, sobre todo en estos contextos de ciudad, en donde los padres de familia se la viven trabajando. (240315-E-4, p. 2)

Como parte de los proyectos, se incorporan algunas actividades con contenidos relativos a las efemérides. En el mes de marzo, como ya es una tradición en la mayoría de las escuelas, se trabajaron actividades para recordar la Expropiación petrolera y el natalicio de Benito Juárez.

Durante una clase, con una duración aproximada de 50 minutos, los alumnos de segundo grado colorearon una hoja impresa que les proporcionó la maestra con un motivo referido a la Expropiación petrolera, mientras ella conversaba con una madre de familia. Cuando concluyó la reunión, preguntó a los niños por qué no hubo clases los días pasados. Estas fueron algunas respuestas:

- Porque hubo un desfile en el centro de la ciudad
- Hubo puente
- Fue día festivo
- La celebración de José María Morelos

La maestra tuvo que aclarar entonces que el viernes “no hubo clases porque fue descarga administrativa y el lunes 18 de marzo porque...”. Y mejor que exponerles el motivo pidió que escucharan lo que les pondría en un video (que más bien era un podcast). Se trató de una exposición sobre la Expropiación petrolera, en donde se habla del petróleo, su origen, extracción de los pozos, derivados, zonas de yacimientos en México, la explotación por

compañías extranjeras, el trato injusto a los trabajadores, entre otra información. Una vez terminada esa exposición se registró el siguiente diálogo:

Alumnos. Mientras escuchan, continúan iluminando los motivos de sus hojas.

Maestra: “A ver, ¿qué se celebra el 18 de marzo?”

Alumna: “La expropiación petrolera”

Maestra: “¿Qué es la expropiación petrolera?... ¿Quién era el presidente que la hizo?”

Alumna: “Benito Juárez”

Alumna: “Lázaro Cárdenas”

Maestra: “Sí, Lázaro Cárdenas del Río. Pónganle el nombre a su dibujo, ¿va con mayúscula o sin mayúscula? Fíjense dónde ponemos los acentos”.

Maestra: “¿Ven la torre de su dibujo? ¿En dónde está el petróleo? ¿Alguien sabe de dónde se formó?”

Alumnos: “De restos de animales y plantas. El petróleo se usa para la gasolina y las calles. De los dinosaurios, como el megalodón”.

Maestra: “Bien. Sacamos nuestra libreta verde. Rapidito ponemos la fecha y pegamos nuestro trabajo. Ponen la fecha. ¿Qué pasó el 18 de marzo?”.

La clase continúa con un diálogo sobre el contenido del podcast y, mientras los alumnos colorean sus dibujos, la maestra escribe el siguiente texto en el pintarrón, el cual pide que copien en sus libretas:

El 18 de marzo, en México se conmemora la expropiación petrolera.

El petróleo es un recurso no renovable.

El petróleo se formó con la descomposición de restos de plantas y animales.

¿Crees que se puede extinguir la vida en el planeta?

Siguieron algunos comentarios sobre las extinciones y la maestra anticipó lo que trabajarían en los próximos días: “Vamos a investigar cómo se

creó la vida”, pero que hoy hay que terminar el trabajo y escribir, cada uno, en su libreta, para qué se usa el petróleo. Les da un tiempo prudente para concluir el escrito y luego pide que, quienes terminen pasen a mostrarle su trabajo. Ella los revisa y les pone una marca y hasta un sello de revisado (240319-OC-8, p. 2-5).

El 21 de marzo se realizó en la escuela un acto cívico-cultural para conmemorar y celebrar la Expropiación petrolera, el natalicio de Benito Juárez y el inicio de la primavera; también se hizo una kermés en donde, a los grupos que no tuvieron participación en el acto, con el apoyo de las madres y padres de familia, les tocó poner los puestos de pozole, enchiladas, tostadas, agua fresca y otros antojitos mexicanos. Después del recreo todos los grupos regresaron a sus salones.

En uno de primer grado se realizaron actividades con contenidos relacionados con el natalicio de Benito Juárez, pero orientadas a fortalecer el aprendizaje de la lectura y la escritura y el desarrollo de algunos valores. Los alumnos recortaron un rompecabezas con una imagen de Benito Juárez, lo armaron, lo pegaron en su libreta y luego lo iluminaron. En tanto, la maestra les hace algunas preguntas sobre Benito Juárez para luego indicarles que escriban el nombre de ese presidente en su libreta, una vez que dos niñas lo han escrito en el pintarrón, primero con errores y luego con sucesivas correcciones guiadas por la maestra: “Benito con mayúscula en la primera letra; Juárez y no Guares.”

Más adelante la maestra les pide hacer lo siguiente:

Maestra: “Benito Juárez tenía un lema (sic) que vamos a descubrir...”
Les entrega unas hojitas con un mensaje “secreto”. Luego, refiriéndose al mensaje secreto, lo descifra junto con los alumnos, al mismo tiempo que registra en el pintarrón las respuestas que dan los alumnos, en una versión ampliada del ejercicio que tienen en sus hojas (ver Figura 1).

Figura 1
Actividad sobre lema de Benito Juárez



[En la parte sombreada de las hojitas estaban dibujos de objetos cuya letra inicial era la letra que había que poner: Estrella y león; reloj, espada, sol, pato, tijeras y oso; avión y luna; dinosaurio, escalera, rana, estrella, casa, hipopótamo y ojo; anillo, jarra, escoba, nube y oreja; espada y sandía; limón y araña; peine, arcoíris y zapato].

Alumnos. Mientras identifican y expresan el nombre de los dibujos, llenan los cuadritos del mensaje secreto en sus hojas de papel impresas.

Maestra. En muy pocos casos precisa el nombre de los objetos, así como la ortografía de la palabra. Al terminar, pide a los alumnos que lo lean todo.

Alumnos. Corean junto con la maestra: “¡El respeto al derecho ajeno es la paz!”

Maestra: “¿Saben lo que es el respeto, el derecho, ajeno (que no es mío), la paz? ¿Quién lo dijo?”

Alumnos: “¡Benito Juárez!”

Maestra: “¿Qué quiere decir? Que debo respetar los derechos de mis compañeros, no pegarles, no molestarlos. Benito Juárez hablaba de todos los mexicanos, pero también aplica a nosotros. Si interrumpen, si juegan, no respetan el derecho a la educación de sus compañeros.

Ahora sí lo pueden colorear y lo van a pegar en la libreta roja. Y van a poner la fecha”. (240321-OC-10, p. 1-2)

Como parte de proyectos específicos, tratados en cada uno de los grupos, se desarrollaron actividades con diversos contenidos. En un grupo trabajaron conjuntamente el docente titular y el de aula de medios un tema sobre la violencia y la equidad de género; en otro, como parte de un proyecto sobre juegos tradicionales, se trataron los juegos de patio; en uno más, el tema del diagrama de árbol (del Campo Saberes y pensamiento científico) y el de la Reseña histórica (del Campo de Lenguajes); y, en otro más, una combinación de temas sobre desastres naturales y antrópicos, migraciones y la guerra en Ucrania.

En general, las actividades implicaron el uso de computadoras, proyectores y altavoces, materiales impresos *ad hoc* y los libros de texto gratuitos. Tuvieron la forma de “módulos” con una duración aproximada de una hora cada uno y parecían formar parte de un proyecto de varias sesiones. En las planeaciones didácticas se especificaba el escenario de cada proyecto (aula, escuela o comunidad), pero, salvo el proyecto escolar presentado por la comisión de biblioteca, el resto se ajustaron al aula, con base en los PDA.

En un grupo de primer grado, la maestra destina todos los días un tiempo considerable para abordar contenidos de lectura, escritura y matemáticas y solamente un día para los campos formativos de Ética, naturaleza y sociedades, De lo humano y lo comunitario y Saberes y pensamiento científico. Esta distribución del tiempo obedece a la preocupación de consolidar el aprendizaje de lectura y la escritura y de sentar las bases de las operaciones aritméticas básicas. Además, desde la supervisión escolar, se pone una atención especial al acompañamiento a los docentes que atienden el primer grado, quienes participan en un colectivo de zona que sigue un proceso metodológico compartido para la enseñanza de la lectura y la escritura (2024-Doc-9, p. 2).

Solo en un grupo se observó una dinámica diferente: el de cuarto grado. Se fusionó por la salida de un docente y quien lo atiende es el maes-

tro con mayor antigüedad. Comenta que los niveles de aprovechamiento y atención de los niños son diferentes, por lo que, para tratar de “nivelarlos” y lograr la mejora en los aprendizajes de los alumnos, ha optado por organizar sus clases más de acuerdo con su experiencia que con las orientaciones del nuevo Plan de Estudio.

USO DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

Los docentes utilizan los libros de texto gratuitos como una guía y base para la planificación, pero los complementan con actividades y materiales adicionales. Consideran que hay demasiados proyectos en los libros y que algunos temas se repiten, lo cual les generó inicialmente una gran preocupación porque no tendrían el tiempo suficiente para abordarlos en su totalidad.

Valoran que los libros promueven un aprendizaje más reflexivo y crítico, alejándose de la memorización. Asimismo, reconocen la pertinencia de la vinculación entre los Programas Sintéticos y los libros de texto gratuitos. Al respecto, una maestra comenta:

Los libros son todo un tema. Al inicio del año, cuando mis niños todavía no sabían leer, los libros que más utilicé fueron el de *Múltiples lenguajes y Trazos y palabras*, porque vienen más actividades que en la mayoría de los otros libros. Aprovecho las imágenes y las historias y les digo a mis niños que las vean, las lean y contesten lo poquito que viene. En mi opinión, para primer grado los libros deben tener más actividades para reforzar la lectura y la escritura. Por otra parte, considero pertinente la vinculación de los programas sintéticos y los libros de texto gratuitos, aunque a veces no es fácil encontrar los contenidos del programa sintético en las actividades de los libros. (240315-E-3, p. 4-5)

Otra maestra expresa, sobre el uso de los libros de texto gratuitos en el desarrollo de los proyectos:

Primero, los maestros de la fase nos reunimos a elaborar un proyecto. Luego, con la otra maestra del mismo grado, definimos las temáticas que vamos a abordar y esbozamos la planeación. Después los vinculamos con los libros de texto con base en los contenidos que trabajamos con los niños. Por ejemplo, yo utilicé el de *Múltiples lenguajes* donde vienen lecturas acordes a las festividades. Ahora trabajamos con la del xoloitzcuintle, relacionada con las características de los animales; también revisamos otras que nos ayuden a clasificarlos en ovíparos, vivíparos. El libro de texto lo utilizamos como lo que es: una herramienta que aporta a nuestro trabajo. Y eso se los explicamos a los padres de familia, porque se tenía antes la idea de que vamos en el bloque uno, luego bloque dos, luego bloque tres y tenemos que terminar todo el libro de texto; lo que les informamos es que con esta nueva metodología no se trata de terminar todos los libros de texto, sino de abordar los temas que se relacionen con el proyecto en su conjunto y que se dé una vinculación, así que nos podemos brincar de página según el tema que estemos viendo. (240315-E-4, p. 3)

Por su parte, las madres y los padres de familia comentan que lo más destacable de los libros es que promueven la inclusión, los valores y la consideración de las diferencias que pueden existir entre los y las estudiantes. Los propios alumnos, sobre todo los de la fase 5, los manejan con facilidad, identifican su estructura y son capaces de expresar elementos fundamentales del enfoque del Plan de Estudio 2022 como el trabajo con dinámicas, la vinculación con varios campos formativos, ejercicios matemáticos, movilidad constante y trabajo colaborativo en equipo (240307-OC, p. 1).

EVALUACIÓN FORMATIVA Y RETROALIMENTACIÓN

La evaluación formativa ha sido un reto para los docentes, quienes consideran que implica una gran carga de trabajo adicional. Sin embargo, destacan que este enfoque les permite observar de manera más cercana los

avances de los estudiantes y realizar ajustes a su práctica. Utilizan diversos instrumentos de evaluación, como listas de cotejo, rúbricas y autoevaluaciones, enfatizando los cambios actitudinales y de comportamiento de los alumnos, más allá de las calificaciones numéricas. La figura 2 presenta un ejemplo de un instrumento de autoevaluación utilizado en un grupo de sexto grado:

Figura 2
Autoevaluación de la actividad “Muestreo de seres vivos en mi escuela”

Instrucciones: Marca con una “X” la casilla según te hayas sentido y explica el porqué de tu respuesta en cuanto a las actividades realizadas.

Indicador	Sí	No	Más o menos	¿Por qué?
Comprendí el propósito de la actividad			X	Porque la verdad me distraje un poquito mientras el maestro explicaba
Conozco la importancia de las interacciones ambientales (clima, suelo y seres vivos)	X			Porque sin ellos el mundo sería diferente
Conozco las funciones vitales de los seres vivos	X			Porque las vi en un video
Trabajé colaborativamente con mi equipo			X	Porque no tenía tanto qué decir
Realizamos el trabajo poniéndonos de acuerdo sobre el modo en que llenaríamos la tabla			X	Solo la vimos de lejitos
Me gustó la actividad realizada.	X			Porque me gusta salir.

Fuente: 240307-OC-5 p.9; 2024-Doc-8 p. 13.

Muestras de algunos instrumentos y reportes de evaluación se pueden observar pegados en las paredes de los salones. Así, hay un listado de los alumnos de un grupo de quinto grado con los resultados de un ejercicio de lectura de rapidez que se hace cada trimestre. Se espera que lean entre 115 y 124 palabras por minuto; el registro más bajo es de 44 y el más alto de 247 (2024-Doc-10, p. 1).

Es recurrente que, durante las clases, se utilicen materiales impresos para realizar diferentes ejercicios, que luego son recogidos y revisados por los maestros. Tales ejercicios permiten a los docentes llevar un registro por menorizado de los avances de los alumnos en relación con los PDA de los diferentes campos formativos y luego les sirven de evidencias para mostrar a los padres de familia y argumentar el porqué de las evaluaciones asignadas.

REFLEXIONES FINALES

En general, la directora y el personal docente valoran positivamente el Plan de Estudio 2022 aunque reconocen que su puesta en acto ha sido un proceso de adaptación con algunos retos.

Algunos maestros expresaron incertidumbre inicial ante el cambio, pero lograron encontrarle sentido a medida que conocían los libros de texto y los proyectos. Uno de ellos así lo manifestó:

En un primer momento tuve incertidumbre porque el cambio se sentía radical; tuve temor y miedo a lo desconocido. Al ponerlo en práctica tomé en cuenta la vinculación real entre todas las asignaturas que ya se encuentran dentro de los campos formativos, las necesidades de los niños y el contexto donde se desarrollan. La característica principal de la Nueva Escuela Mexicana es su carácter humanista. (2024-Doc-8, p. 1)

Otros, sin embargo, encuentran complicado llevar a la práctica las nuevas propuestas curriculares. Lo que comenta el maestro con mayor antigüedad en la escuela es muestra de ello:

Pienso que al indicarnos la aplicación del nuevo Plan de Estudio 2022 no consideraron si sabíamos o no hacerlo. Al principio del ciclo escolar no conocíamos bien muchas cosas. Pensé que no podría con este programa porque ¿cómo voy a cambiar mis prácticas didácticas para trabajar de manera diferente? Durante el proceso consideré la situación socioeconómica de los padres y los materiales con los que cuen-

ta la escuela para trabajar los proyectos, pero ha sido un reto para el grupo que atiendo, para los padres y para mí, porque aún no terminamos de adaptarnos al nuevo cambio de enseñanza. Lo que considero difícil es la vinculación de contenidos con el programa analítico y la planeación didáctica. Por mis años de servicio se me está dificultando enseñar con la nueva propuesta educativa y hasta estoy pensando en jubilarme. (240415-E-6, p. 2)

Los docentes destacan que el nuevo Plan de Estudio les otorga mayor autonomía, pero también les demanda una mayor responsabilidad para responder a las necesidades de la comunidad escolar. Aspectos como la evaluación formativa y la transición al trabajo por proyectos han representado desafíos importantes en su práctica.

Si bien se valora positivamente el nuevo modelo, la adaptación a las nuevas metodologías, la participación de las familias y la gestión de la evaluación formativa han sido aspectos desafiantes para el personal docente y directivo. Este proceso de transición pone de manifiesto la complejidad inherente al cambio educativo, donde la negociación entre las propuestas institucionales y las realidades contextuales juega un papel fundamental.

A pesar de los obstáculos, la escuela ha logrado avances en el desarrollo de proyectos, la contextualización de los contenidos y el fortalecimiento de las relaciones con la comunidad. Esto sugiere que, con un acompañamiento adecuado y la construcción de espacios de diálogo y colaboración, es posible consolidar la apropiación del Plan y Programas de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022.

REFERENCIAS

Consejo Estatal de Población Michoacán (2020). 053 Morelia 2020, en: <https://coespo.michoacan.gob.mx/wp-content/uploads/2021/03/FICHA-MORELIA.pdf>

Rockwell, E. (2009). La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.: Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Anexo del acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/php/docs/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf?1712599026579

Secretaría de Educación Pública. (2023). Reporte que oficializa la entrega de la estadística. Inicio de cursos 2023-2024.

Winter, J. (2009). Wangari y los árboles de la paz. Ekaré.

Documentos de escuela consultados

2023-Doc-1 Plantilla de personal

2024-Doc-2 Programa Analítico de la Escuela

2024-Doc-3 Proyecto de la Comisión de Biblioteca

2024-Doc-4 Planeación didáctica de 1° A

2024-Doc-5 Planeación didáctica de 3° B

2024-Doc-6 Planeación didáctica de 5° B

2024-Doc-7 Planeación didáctica de 6° A

2024-Doc-8 Planeación didáctica de 6° B y evidencias

2024-Doc-9 Diversos horarios de actividades

2024-Doc-10 Lista de resultados de lectura de rapidez 5° B

Entrevistas

240305-E-1 Entrevista a la directora de la escuela

240312-E-2 Entrevista colectiva a madres de familia

240315-E-3 Entrevista a docente de 1° A

240315-E-4 Entrevista a docente de 2° B

240315-E-5 Entrevista a docente de 3° B

240315-E-6 Entrevista a docente de 4° AB

240315-E-7 Entrevista a docente de 5° A

240315-E-8 Entrevista a docente de 5° B

240315-E-9 Entrevista a docente de 6° A

240315-E-10 Entrevista a docente de 6° B

240315-E-11- Entrevista a docente de EF

Registros de observaciones de clase

240303-OC-1 Registro de observación de la 5ª sesión ordinaria del Consejo Técnico Escolar.

240306-OC-2 Registro de observación de clase del grupo de 5° A

240306-OC-3 Registro de observación de clase del grupo de 6° A

240307-OC-4 Registro de observación de clase del grupo de 5° B

240307-OC-5 Registro de observación de clase del grupo de 6° B

240311-OC-6 Registro de observación de clase de Educación Física

240315-OC-7 Registro de observación de clase de Educación Física

240319-OC-8 Registro de observación de clase del grupo de 2° B

240319-OC-9 Registro de observación de clase del grupo de 4° AB

240321-OC-10 Registro de observación de clase del grupo de 1° A

La basura como problema que afecta el medio ambiente y a mi comunidad. Estudio de caso de una escuela primaria en Puebla

INTRODUCCIÓN

Desde la ciudad de Puebla se puede observar a la Malinche, majestuosa montaña que simula a una mujer recostada con su cabellera extendida. Está silenciosa, bella y viva. Mira al Popocatepetl, que tal vez enojado o triste, no deja de lanzar ceniza en los albores del mes de marzo. Va a llegar la primavera y el sol se ve eclipsado por la densa nube que le anuncia a un pueblo que la naturaleza está viva y que aún puede seguir dando lecciones a una humanidad, que después de una pandemia, parece no haber aprendido que el deterioro ambiental equivale al ocaso de la humanidad.

En medio de la Malinche, del lado del estado de Puebla, se ubica una escuela primaria donde niñas y niños conviven con la naturaleza. Tienen la posibilidad de disfrutar de las historias que la rodean, pero, sobre todo, del aroma de los árboles, la humedad de la tierra, la frescura del aire puro, haciéndose así más conscientes de la extraordinaria realidad que les rodea y de la que son herederos. En esta escena se entremezclan la vida de su comunidad, la herencia de su familia, un sistema educativo complejo, las prácticas pedagógicas de sus docentes y un currículum nuevo, el Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022).

Se invitó a los directores de la zona escolar a participar en el estudio de casos sobre la puesta en acto del Plan de Estudio 2022. En primer término, se expusieron el objetivo, el procedimiento y el alcance de la investigación. El director de la escuela que decidió participar en el estudio del proceso de apropiación mencionó que, si el trabajo iba a contribuir con la mejora de la educación, con gusto aceptaba.

En un segundo momento, se habló con el colectivo escolar. Hubo una reunión de sensibilización donde se trató el tema del anonimato y el uso de datos, de respetar la organización de la escuela y las decisiones pedagógicas, así como de compartir el documento antes de la publicación. El personal docente manifestó que estaban iniciando el trabajo por proyectos y que aún no lograban un dominio pleno. Una docente de segundo grado expresó su deseo de participar. Una vez aceptado el ingreso a la escuela, se entregó la carta de consentimiento informado. El día 9 de mayo se compartió el escrito con el director y la docente, ambos manifestaron estar de acuerdo con su contenido.

Se observaron ocho sesiones frente a grupo durante toda la jornada escolar, lo que equivale a 40 horas. Se utilizaron un diario de campo y grabaciones. Además, se hicieron siete entrevistas formales: director (24/febrero/2024), colegiado (26/febrero/2024), a las maestras de segundo grado (05/marzo/2024), a la maestra con mayor antigüedad en la escuela (14/marzo/2024), maestro con mayor presencia en la comunidad (15/marzo/2024), a la maestra frente a grupo (20/marzo/2024 y 11/abril/2024). La opinión de las madres de familia se registró en las observaciones.

Para efectos del presente estudio el director compartió: Estadística 911. 3 de inicio de ciclo escolar (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023), el Programa Analítico de Escuela (en adelante PAE) elaborado en el ciclo escolar 2022-2023 y la Carpeta de Personal (hojas de datos personales). La maestra entregó: la planeación didáctica, copia del registro de asistencia y nómina, y los resultados del test de inteligencias múltiples de los estudiantes.

CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO

La escuela en estudio se asienta en las faldas de la Matlalcuéyatl, en San Miguel Canoa, junta auxiliar del Municipio de Puebla. Se ubica a 12 kilómetros del noroeste de la capital del estado de Puebla. La Matlalcuéyatl o Malinche tiene una extensa área boscosa, delineada por barrancas y cañadas. Predomina el bosque de clima templado con encinos, oyameles y pinos. En sus faldas de extensas laderas hay campos de cultivo y viviendas. La montaña es honrada por los pobladores.

Hay mayordomía, se hace misa para que llueva o deje de llover. Hay un lugar llamado Huetziatl, es una barranca donde cae el agua, allá arriba en la montaña y ahí hay una capillita. Es en febrero, el día de San Juan Bosco, se hace la misa, va la banda, antes iban los chiminiteros con el teponaztle y las flautitas. Se llevan flores, mole, tamales, pulque, tortillas y le llevan sus tzechahuastli, sus peinetas. Para que no se enoje, como Don Goyo. (20240315-E-05, p. 3)

La Malinche también sufre el deterioro de las actividades humanas como la invasión de viviendas, la tala de árboles, la quema de bosque para sembradío. Las barrancas están expuestas a la explotación indiscriminada de materiales como arena, grava o piedra para la construcción, o extracción de tierra para la jardinería.

Antes los abuelitos cuidaban mucho la tierra, su vida era más natural. Yo creo que fue esta generación la que empezó a generar muchos desperdicios. Poco a poco en las barrancas, cercanas a la población, se deposita toda clase de basura. (20240315-E-05, p. 4)

Las festividades se entrelazan con las celebraciones religiosas. Entre las que más destacan podemos mencionar: el quinto viernes de Cuaresma se comen tortas de camarón en mole poblano con nopales. El 29 de septiembre es la fiesta patronal en honor a San Miguel Arcángel. Durante la fiesta de Todos Santos (del 28 de octubre al 2 de noviembre) se tiene por costumbre colocar la ofrenda para los adultos en el petate y para los niños en miniatu-

ra. Al terminar la festividad los infantes visitan a sus padrinos, sus madres llevan canastas con frutas, pan y comida de la ofrenda cubiertas con hermosas servilletas bordadas a mano y a cambio reciben juguetes y son invitados a comer (2023-Doc-2).

Con base en el censo poblacional del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2020) la población es de 17020 habitantes, de los cuales 4317 son menores de quince años. La escolaridad promedio de la población es de 6.8 años. El 10.01% de la población son analfabetas; el 7.35% son mujeres. El 40% de la población es hablante de náhuatl, los niños lo entienden, pero no lo hablan por temor al rechazo, burlas o discriminación.

La comunidad tiene acceso por carretera. El abastecimiento de agua se da a través de pozos y existe red pública de drenaje. La recolección de basura domiciliaria es una vez por semana. El alumbrado público cubre un 80% de su totalidad. Hay una plaza pública, dos canchas de fútbol, dos centros de salud y un Banco del Bienestar (2023-Doc-2).

Existen 3904 viviendas, 369 no disponen de energía eléctrica, 423 no tienen drenaje y 544 no cuentan con servicio de sanitario (INEGI, 2020). La comunicación es por medio de perifoneo, televisión y radio. A partir de la pandemia por el COVID-19 se incrementó la adquisición de celulares, el uso de redes sociales e instalación de internet fijo, mismo que depende de la ubicación de las casas.

HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA ESCUELA

La primaria se localiza en la parte más alta y alejada del centro, en la Sección Décima, a 2688 m sobre el nivel del mar, por lo que prevalece un clima templado subhúmedo. La mayor parte del año hace frío, huele a tierra húmeda y al aroma que desprenden los árboles. La escuela está enclavada a la mitad de la montaña y se considera de ubicación urbana. Es una primaria de tipo general, de organización completa (por impartir los seis grados), que atiende a estudiantes de educación regular, así como a niños con necesi-

dades educativas especiales. La primaria fue inaugurada en el año de 1964 por el C. Adolfo López Mateos, presidente de la República (1958-1964), en el contexto del denominado Milagro Mexicano:

La escuela la fundó la maestra María Pánfila Rosalina Arce Flores. Ella era una alfabetizadora, era de la comunidad y como sabía leer y escribir, la tomaron como profesora. Inició con dos grupos. Luego llegó el maestro Carmelito, a él le debemos haber iniciado las escuelas en Canoa, era como un supervisor, me dice mi papá. (20240314-E-04, p. 2)

Una de las profesoras que tiene mayor antigüedad en la escuela, vive en la comunidad y testifica:

Yo llegué en 1992, era la escuela más lejana, el camión nos dejaba en la plaza y caminábamos. Debido a la lejanía iban los niños más pobrecitos, iban descalzitos, no llevaban uniforme. Los padres nos hablaban en náhuatl, andaban con su tercio de leña o sus *chinamites*⁴, no iban a las juntas, ni cooperaban. (20240314-E-04, p. 1)

Debido a que el edificio presentaba daños estructurales, se cambió de sede. En el año 2014 se hizo entrega del nuevo inmueble junto con la calle de acceso. “Ve que cerca de la escuela está la capillita, a partir de que se construyó la escuela, se empezó a poblar por ahí, porque antes eso era una vereda con unas piedras enormes. Ahora ya hay casas más arriba”. (20240314-E-04, p. 3)

CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA

El inmueble se ubica en suelo de piedra y cultivo en terreno montañoso. Hay declives y recibe el flujo pluvial de la montaña. A un lado hay un canal de agua entubado que le da suministro a las familias de escasos recursos. Es común ver desde muy temprano mujeres con cubetas abasteciéndose con el agua de la montaña (2023-Doc-2).

⁴ Los lugareños llaman “chinamites” a la milpa seca deshojada, se emplea como leña para calentar el temaxcal.

En cuanto a infraestructura, la escuela cuenta con instalación hidráulica y sanitaria, energía eléctrica y drenaje. En el ciclo escolar 2022-2023 toda la comunidad careció de agua potable por un adeudo ante la Comisión Federal de Electricidad, lo que ocasionó la inhabilitación de los pozos abastecedores de agua.

El año pasado tuvimos muchos problemas con el agua. Con las cuotas de los padres pagamos las pipas. Imagínese vivir una pandemia y sin agua fue un riesgo, que si el lavado de manos, mantener limpios los salones, el aseo de baños. Hay que concientizar mucho a los padres para que den sus aportaciones. (20240224-E-01, p. 4)

Respecto al inmueble, existen dos módulos, cada uno de dos plantas. En el primer módulo se ubica la dirección, archivo, aula de Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), los sanitarios y seis salones. En el segundo módulo hay ocho salones, seis se utilizan para grupos, uno para aula de medios y otro para bodega. Las aulas son adecuadas para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Su construcción es de concreto, tienen ventanas y puerta de acceso. La escuela tiene una plaza cívica, desayunador y cancha. Cuenta con diez sanitarios, un mingitorio, diez lavamanos y una cisterna, las cuales resultan suficientes. Hay seis áreas verdes con diversos tipos de árboles y plantas de ornato que le dan belleza y calidez al ambiente.

Con el programa federal *La Escuela es Nuestra* se construyó, en una primera etapa, la barda perimetral, además se renovaron el portón y la fachada. En la segunda etapa se llevó a cabo la construcción del techado y en la tercera etapa se puso en marcha el proyecto del aula de usos múltiples.

El gobierno estatal benefició a la escuela con el programa *Uniformes y calzado escolar*. Por su parte, el gobierno municipal instituyó el programa Desayunos Calientes que abastece con leguminosas, verduras, agua, huevo, tortillas, gas, mobiliario y el pago de las cocineras. Los niños aportan ocho pesos diarios para comprar aceite, sal, especias, fruta y alimentos de origen animal, además de jabón e instrumentos de limpieza.

En el presente ciclo escolar 2023-2024, la matrícula es de 275 estudiantes (SEP, 2023a). De los 53 alumnos inscritos en el primer grado sólo cinco cursaron los tres años de preescolar. Hay ocho estudiantes atendidos por USAER. No se reportan estudiantes indígenas o hablantes de lengua materna, a pesar de que sus madres hablan náhuatl (SEP, 2023a) hay doce grupos que son atendidos por diez docentes. Desde el inicio del ciclo escolar la docente de quinto atiende dos grupos. En febrero, debido a la jubilación de la maestra, se fusionaron los dos grupos de primer grado.

El director es licenciado en Educación Primaria (SEP, 2023a). Tiene veintidós años de servicio y diez años frente a la escuela (2023-Doc-3). Anima y promueve la participación del personal docente en la toma de decisiones. Involucra a los padres de familia en el trabajo a favor de la permanencia y mejora del logro educativo de sus hijos (20240224-E-01, p. 5).

El personal docente se integra por diez docentes: un hombre y nueve mujeres. Dos son egresados de Escuelas Normales de la Licenciatura en Educación Primaria y ocho son licenciadas en Educación (SEP, 2023a). Seis tienen menos de veinte años de servicio y cuatro tienen más de veintiún años de labor educativa (2023-Doc-3). Se cuenta con un docente de educación física con licenciatura (2023-Doc-3). Además, hay 2 trabajadores como personal de apoyo y asistencia a la educación con estudios de bachillerato (SEP, 2023a). Tres cuartas partes de los docentes viven en la comunidad, lo cual les otorga la oportunidad de pertenencia, arraigo y sensibilidad a las situaciones y problemas que enfrenta la población en relación con el entorno natural y social (2023-Doc-3).

Las familias de los alumnos que asisten a la primaria se conforman de la siguiente manera: nuclear 68%, extendida 22%, monoparental 9%, reconstituida 1%. (PAE_Prim_Pue). Al respecto, comentan: “Se acostumbra que los hijos vivan cerca de sus padres, mismos que influyen en el cuidado y formación de las nueras y nietos, las mujeres respetan mucho a sus suegros” (20240314-E-04, p. 4).

Las ocupaciones de los padres de familia son: construcción 38.8%, industria 18%, músicos 9.2%, cargadores 9.2%, comercio 8%, agricultura 5%, transporte 3.4%, empleado de gobierno 1.5% y leñadores 1%. Las madres de familia también contribuyen al sostenimiento familiar. De acuerdo con los datos del PAE, sus ocupaciones son: labores del hogar 56%, costureras 16.1%, comercio 13%, servicio doméstico 7.3%, agricultura 3.8%, elaboración de tortillas 1.5% (2023-Doc-2).

El nivel educativo de los padres de familia podríamos resumirlo de la siguiente manera: 30% tiene la primaria terminada, el 25.6% concluyó la secundaria y el 18.7% logró finalizar el bachillerato. Respecto a las madres de familia el 36% cuenta con estudios de nivel primaria, el 15.8% de secundaria y sólo el 10.8% se graduó del bachillerato (2023-Doc-2).

PRIMEROS ACERCAMIENTOS AL PLAN DE ESTUDIOS 2022

La maestra encargada del grupo de segundo grado es Licenciada en Educación Primaria y estudia una maestría en Educación en una universidad privada. Tiene once años de servicio y cinco años de haberse incorporado a la escuela. Actualmente vive en la comunidad (2023-Doc-3).

Atiende a 20 alumnos, 14 niños y 6 niñas. Hay tres estudiantes que tienen seis años y 17 tienen los siete años cumplidos (2023.-Doc-1). De acuerdo con el test de Inteligencias Múltiples en el grupo predomina la inteligencia lógico-matemática con el 30% y la inteligencia espacial con un 25% (2023-Doc-6).

La escuela cuenta con el PAE. Su construcción inició en la Fase Intensiva del CTE de enero de 2023 y el documento concluyó en el mes de julio. Los instrumentos y fuentes de información para elaborarlo fueron: datos del INEGI, reuniones con personas originarias, entrevistas con padres de familia, cuestionarios, formularios de Google, resultados de las pruebas de Mejoredu, evaluaciones internas y los aprendizajes que no se lograron consolidar. Se aplicaron diversos instrumentos en los grupos: test de estilos de aprendizaje, de tipos de inteligencia y de las emociones. Se tomó en cuenta

el listado de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje o necesidades educativas especiales (2023-Doc-2).

El PAE contempla la *Lectura de la realidad educativa*, que se aborda desde cuatro dimensiones: I) Población y ambiente, II) Entorno familiar, III) Aprendizajes y habilidades para la vida y IV) Escuela y ambientes de aprendizaje. Por cada dimensión hay un cuadro con los aspectos esenciales que fortalecen a la escuela, los instrumentos o fuentes de información y una síntesis del diagnóstico con las principales situaciones y problemáticas. El director da a conocer los desafíos para su elaboración:

El éxito de hacer este gran diagnóstico, que ahora le llaman lectura de la realidad, depende de que todos estén dispuestos a investigar y que sepan que esto nos sirve. Para armar toda la información que recabamos hicimos lo siguiente: uno, todos deben tener la disposición de llevar a cabo el trabajo. Dos, trabajar fuera del horario de clase para cuantificar la información. Tres, se hicieron comisiones por fases, para recabar, capturar y mostrar los resultados. Cuatro, después todos conjuntábamos la información y, por último, era analizar e interpretar todos esos datos. Resultó que había información que nosotros no ponderábamos y era importante, por ejemplo, la forma en que vivieron la pandemia los niños. (20240224-E-01, p. 1)

Reconoce el director que haber vivido una pandemia desde marzo del 2020, hasta agosto de 2022, dejó secuelas en los estudiantes. Se observó rezago en los aprendizajes, situaciones de duelo, separación de los padres y problemas emocionales. “Saberlo eran como golpes emocionales, ¡cómo es posible que los niños nos contesten todo lo contrario a lo que pensábamos! como que no teníamos conciencia, ni asertividad de lo que ellos son”. (20240224-E-01, p. 2)

El director expresa que en el proceso de integración curricular y contextualización se logró actualizar hasta que se tuvieron las versiones definitivas de los Programas Sintéticos y los libros de texto gratuitos:

Al iniciar el ciclo escolar 2023-2024 ya se contó con la última versión de los programas sintéticos; cada maestra imprime sus contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje según su fase. Nosotros lo trabajamos por medio de un círculo que está dividido en cuatro partes. Cada fracción equivale a un campo formativo. En el centro colocamos la problemática, alrededor los contenidos y el PDA. Al último están los proyectos que proponen los libros de texto; así se nos hizo más fácil. (20240224-E-01, p. 3)

Al preguntar cómo se ponen en marcha los proyectos, expresó: (...) al principio todos tratábamos de llevar el mismo trabajo en torno a una problemática de interés común. Hay puntos de encuentro como las fiestas del Día de Muertos, el problema del agua y la comprensión lectora. Con el tiempo vimos que los grupos no son iguales, cada grupo tiene sus necesidades. Hay maestras que se tardan un poco más para entrar con el proyecto porque hay habilidades y conocimientos que los niños no tienen, hay que subsanar, eso alarga el trabajo por proyectos. (20240224-E-01, p. 4)

Los docentes expresan que el trabajo por proyectos es complejo. Se dificulta si los niños no dominan los aprendizajes previos. “El hecho de trabajar en equipo, analizar, dialogar, llegar a consensos, reflexionar y debatir son capacidades complejas de desarrollar en los niños porque no están acostumbrados” (20240226-E-2, p. 3). Por otra parte, la falta de material, que los padres no se presenten o las actividades extracurriculares, implica llevarse más tiempo del considerado en la planeación.

PROYECTO DE SEGUNDO GRADO

Para el presente estudio sólo se registró el trabajo realizado por la maestra de segundo grado. El proyecto lleva por título: *La basura como problema que afecta el medio ambiente y a mi comunidad* y se realizó del 4 al 20 de marzo de 2024.

La problematización del PAE está indicada como una situación externa a la escuela. Se establece en los siguientes términos: “Exceso de basura debido a que el servicio de limpia domiciliaria pasa una vez por semana. Las barrancas están contaminadas con basura de todo tipo. La gente acostumbra a tirar la basura en la calle” (2023-Doc-2).

En un segundo momento empieza a haber conciencia sobre el problema de la basura desde el salón de clases, tal como lo expresa la maestra: “Primero lo detecté desde aquí, desde mi salón, muchos me dejaban la basura en el piso, fue pertinente trabajar ese proyecto. Voy detectando los problemas en mi grupo y voy trabajando conforme a las necesidades. Entonces empecé a idear, empecé a pensar las actividades” (20240411-E-07, p. 7). Al hacer el recorrido por la escuela se puede observar que en la plaza cívica hay tres botes donde los niños arrojan la basura de manera indistinta, no tienen bolsa y están sucios. El desayunador tiene un bote de basura grande dentro de la cocina, los desechos están juntos y no tiene tapa (20240304-OC-1, p. 2).

El proyecto parte de considerar el perfil de egreso del Plan de Estudio 2022. Este elemento se contempla en la planeación didáctica:

Desarrollan el pensamiento crítico que les permita valorar los conocimientos y saberes de las ciencias y humanidades, reconociendo la importancia que tiene la historia y la cultura para examinar críticamente sus propias ideas y el valor de los puntos de vista de las y los demás como elementos centrales para proponer transformaciones en su comunidad desde una perspectiva solidaria”. (SEP, 2022, p.87)

Para llevar a cabo el proyecto la maestra tomó en cuenta los cuatro campos formativos. En cada uno seleccionó un proyecto propuesto en los libros de texto gratuitos con la metodología correspondiente, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Los proyectos de los libros de texto gratuitos incluidos en la planeación didáctica

Proyecto: La basura como problema que afecta el medio ambiente y a mi comunidad				
Campo Formativo	Lenguajes	Saberes y Pensamiento Científico	Ética, Naturaleza y Sociedades	De lo Humano y lo Comunitario
Contenidos	Intervención del entorno familiar y escolar para imaginar y realizar propuestas de mejora.	Impacto de las actividades humanas en el entorno natural, así como acciones y prácticas socioculturales para su cuidado.	Cambios en la naturaleza del lugar donde vive y su relación con las actividades humanas cotidianas que tienen orden cronológico, asociadas a los ciclos agrícolas y festividades, así como su vínculo con la noción de tiempo y espacio histórico (“antes, durante y después”).	Sentido de comunidad y satisfacción de las necesidades humanas.
Procesos de desarrollo de aprendizaje	Imagina posibilidades de cambio y mejora, desde la perspectiva de género, en el entorno familiar y escolar, y las representa usando distintos formatos visuales, sonoros y corporales en una producción artística. Interviene colectivamente en el entorno escolar mediante cantos, producciones escritas, movimientos, bailes, objetos, figuras partiendo de la toma de acuerdos, para identificar y plantear propuestas de solución a un problema.	Describe y representa el efecto que tienen las actividades humanas en plantas, animales, agua, suelo y aire; reflexiona en torno a la manera en cómo se aprovechan y toman decisiones que tengan un menor impacto en el entorno natural y la salud. Identifica describe y participa en acciones y prácticas socioculturales para disminuir el impacto en plantas, animales, agua, suelo, aire y cuidar el entorno natural.	Analiza aquellas actividades de los seres humanos que pueden tener un efecto negativo en la naturaleza, planteando la posibilidad de realizar cambios en las actividades individuales, familiares y comunitarias para promover el cuidado responsable, la preservación de los seres vivos, el aire, el suelo en su entorno inmediato y lejano.	Identifica las ventajas que conlleva la seguridad, el intercambio, el sentido de pertenencia, la afectividad, el ser parte de una comunidad, barrio, unidad habitacional u otros espacios y grupos sociales. Reconoce diferentes problemáticas sociales y ambientales de su comunidad, y reflexiona sobre algunas acciones para solucionarlas.

Proyecto: La basura como problema que afecta el medio ambiente y a mi comunidad				
Campo Formativo	Lenguajes	Saberes y Pensamiento Científico	Ética, Naturaleza y Sociedades	De lo Humano y lo Comunitario
Proyecto	SEP (2023b). Proyectos comunitarios. Más monstruos, menos bolsas, pp. 56-71	SEP (2023c). Proyectos escolares. ¡El compactador escolar!, pp. 130-139	SEP (2023d). Proyecto de aula: <i>Cuidame también soy tu casa</i> , pp.172-179	SEP (2023c). Proyectos escolares. Cuidemos juntos nuestro medio ambiente, pp. 254-265
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos comunitarios.	Aprendizaje basado en indagación. Enfoque STEAM.	Aprendizaje basado en problemas.	Aprendizaje servicio.

Nota: Planeación didáctica de la maestra de grupo (2024-Doc-4).

Para la planeación didáctica la maestra utiliza el Plan de Estudio 2022 a fin de considerar el perfil de egreso y el Programa Sintético de su fase,

de donde copia los contenidos y los PDA. Del PAE visualiza la problemática y del Programa Analítico de grupo, incorpora el canal de aprendizaje de sus niños quienes son más kinestésicos. Toma en cuenta todos los libros de texto gratuitos para conocer los proyectos y retomar las actividades que considera más pertinentes. Reconoce que usa una guía para vincular los proyectos con las lecturas del libro de Nuestros Saberes. Mencionó no recurrir a ayuda de la inteligencia artificial ni de las redes sociales para realizar su planeación (20240411-E-07, p. 8).

PUESTA EN ACTO DEL PROYECTO

El proyecto tiene por escenario el aula: se encuentra en el primer módulo, en la parte alta. El salón mide 6.40 m de largo, por 7.80 m de ancho, hay cuatro lámparas, un pizarrón de acrílico, un escritorio, diez mesas para los alumnos, 23 sillas, 12 mesas para otros usos y un armario.

Al pararse de frente al pizarrón, del lado derecho, se podría ver la unión del valle de Puebla con el cielo, en medio aparecen el Popocatepetl y el Iztaccíhuatl. Del lado izquierdo se observaría el cielo, la cima de la montaña, los arenales y árboles. Pero las ventanas están cubiertas por carteles de los proyectos anteriores: *La prevención de la violencia* y *El desarrollo del autoconocimiento*.

En las mesas de atrás se apilan los cuadernos de los niños, se colocan por campo formativo y a cada campo le corresponde un color: Lenguajes (forro azul), Saberes y Pensamiento Científico (forro rojo), Ética, Naturaleza y Sociedades (forro verde), De lo Humano y lo Comunitario (forro naranja), a un lado están los libros de texto gratuitos (20240304-OC-1, p. 7).

Día 1: Al ingresar, la maestra revisa una libreta de color amarillo mientras los niños bajan sus sillas y se acomodan. La docente trabaja todos los días actividades, a las que denomina permanentes, como es el dictado de palabras y el cálculo mental.

Los niños hicieron honores a la bandera, bajaron al desayunador y ensayaron el bailable para el festival de la primavera. También tuvieron clase de educación física y de inglés. Hoy no dio tiempo de iniciar con el proyecto, según lo observado (20240304-OC-1, p. 6).

Día 2: Los niños sacan la libreta azul y la maestra coloca una bocina para que escuchen una canción: “Levanta, prepara, apunta y encesta. Yo pongo la basura, la basura en su lugar”. Les solicita escribir diez palabras que recuerden de la canción. Después, les pide que saquen la libreta de Ética, Naturaleza y Sociedades. No les dice el nombre del proyecto ni del campo formativo al que pertenece. Tampoco les explica si se va a vincular con otros campos. Sólo les dice que van a trabajar el tema de la basura (20240304-OC-2, p. 7).

Ma⁵. Saquen la libreta verde para trabajar el proyecto.

Ao. Un niño le cuestiona: “¿Cómo se llama la libreta verde?”

Ma. Ética, Naturaleza y Sociedades (20240304-OC-2, p. 10).

Mientras los niños hacen el separador en su libreta, la maestra reparte el libro de texto gratuito, *Proyecto de Aula. Segundo grado*. Escribe en el pizarrón el nombre del proyecto: “*Cuidame, también soy tu casa.*”

Ma. Abran su libro en la página 172. Ahora sí, ponemos todos atención, todos vamos a participar. ¿Qué significa cuidame también soy tu casa? ¿De qué creen que estoy hablando?

Ao. Porque es donde vives. Tienes dos casas, o sea, tienes dos casas, en una si te quieren y en la otra no.

Ma. No. ¿Hay algo más importante que las casas?

Ao. La naturaleza.

Ma. Vamos a leer qué vamos a aprender: “En esta aventura de aprendizaje reconocerás la importancia del cuidado de la naturaleza

5 Los códigos que se usan son: Ma. Maestra. Aa. Alumna. Ao. Alumno. As. Algunos alumnos. Ass. Todos los alumnos. Dir. director. Mf. Madre de familia. Mfs. Madres de familias. E. Entrevistadora.

y otros seres vivos, así como las acciones que contribuyen a ello, por medio de un foro de aprendizaje” (20240305-OC-2, p. 13).

La maestra prosigue con la lectura del apartado “Presentamos” del proyecto que consiste en la lectura de un poema denominado “La tierra está enferma” de María Alonso Santamaría.

El sol y la luna/ hablan de la tierra/Está muy cansada /y parece enferma. Su cielo está gris/, no es azul, ni claro/ el mar está sucio/ y los peces pálidos. Muy callado un niño los escucha hablar/ no sabía nada/ Él quiere ayudar. (SEP, 2023d, p.172)

Ha caído mucha ceniza del volcán Popocatepetl y desde el salón se puede observar el valle de Puebla como una pintura plomiza. El cielo y el sol están opacados por una enorme nube gris, más en el aula no se hace referencia a lo que pasa afuera (20240305-OC-2, p.16).

Cuando la maestra solicita a los niños armar comunidades⁶ se integran por equipos, lo hacen de forma autónoma de cuatro o cinco integrantes.

Ma. La maestra les indica que en comunidad contesten las preguntas del libro: ¿Cuál es el mensaje del poema? y ¿qué creen que tiene la tierra?, ¿a qué se debe?

As. Es malo tirar basura y talar los árboles y que si se talan no habrá oxígeno, y la falta de oxígeno ocasiona que no se pueda respirar.

As. La tierra se enferma por tirar la basura en los ríos y porque se cortan los árboles en la montaña.

As. No hay que tirar basura en las barrancas, ni echar la basura en el campo, sino ya no crece la milpa. (20240305-OC-2, p. 17)

La maestra cambia de libro de texto gratuito. Los niños pasan por el libro de *Proyectos escolares* y lo abren en la página 254, el proyecto pertenece al campo formativo De lo Humano y lo Comunitario.

6 El término comunidades se incluye en los LTG, por ejemplo, se menciona: “investiga en pequeñas comunidades”, “comparte tu respuesta en comunidad”. (SEP, 2023b, p.259)

Ma. Subrayen el nombre del proyecto: “*Cuidemos juntos nuestro medio ambiente*”. Escuchen el propósito: “En esta aventura de aprendizaje, organizarás en comunidad una campaña de limpieza en la escuela para reducir la cantidad de residuos que se generan en ella y concientizar a la comunidad sobre la importancia de estudiar en un ambiente limpio”. (20240305-OC-2, p. 13)

La maestra les cuestiona qué se debe hacer para evitar que haya basura, los niños han perdido la atención y el interés por el tema, es poca la participación, algunos están hojeando el libro, otros juegan.

La maestra lee en voz alta el apartado: “Punto de partida”, con la lectura: “¿Cuánta basura producimos?”, el texto trata sobre las causas que la generan y la forma en que se relaciona con el estilo de vida de las personas.

Ma. ¿Cuánta basura producimos? ¿Qué puedes hacer?

Aa. Yo en mi casa cuando barremos tenemos dos bolsas de basura, una para la comida y otra para la basura. Esa comida mi mamá se la da a los animales. (20240305-OC-2, p.23)

La maestra interroga a los niños para que definan la basura, sus aproximaciones son: es un problema, ensucia la Tierra, hace que la Tierra se enferme y hace ganar dinero.

Ma. Solicita escribir la definición: “La basura son los residuos de alimentos y objetos que no utilizamos”.

Ao. ¿En qué libreta?

Ma. Ah... esta va en la libreta...espérenme... Va en la libreta a-nan-ran-ja-da. A-na-ran-ja-da. (20240305-OC-2, p.24)

Los niños bajan al patio y observan la basura que tiraron los compañeros. Al regresar, la maestra indaga qué tipo de basura vieron en la escuela y escribe en el pizarrón las respuestas: cubrebocas, papel, bolsa de frituras, palitos de paletas, servilletas de las tortas, platos y vasos de unicel, bolsas, botellas de agua, botes de jugo, vasitos de yogurt, pepitas, pedacitos de frutas, tortas que no se terminan y las hojas de los árboles (20240305-OC-2, p. 25).

Día 3. En el libro *Proyectos de Aula*, leen el apartado: “Recolectemos”, que consiste en reflexionar sobre la pregunta: ¿Por qué es importante que el planeta Tierra esté sano? El texto propone investigar los cambios de la naturaleza donde ellos viven e identificar los elementos de la naturaleza. Les pide consultar el libro de *Nuestros Saberes*. No especifica qué lecturas. Al consultar el libro no hay una lectura que permita conocer los elementos de la naturaleza. La maestra no lo refiere.

Ma. ¿Qué compone la naturaleza?

Ass. La madre tierra, el sol, los árboles, el agua, los ríos, el fierro, la ceniza, las personas. (20240306-OC-3, p. 26)

La maestra les pide que copien en su cuaderno verde un mapa conceptual que dice en el primer recuadro: *naturaleza*, abajo tiene un conector *elemento* y se derivan: *plantas, animales, agua, suelo, aire*.

A los alumnos que concluyen les hace entrega de un rompecabezas. Consiste en una fotocopia a color, recortada por la maestra con un paisaje donde se encuentran un rinoceronte, un elefante, un tigre, una jirafa y unos árboles. Se ubican en un valle rodeados de montañas, un río y en el fondo están el cielo y las nubes.

Ma. La maestra pega el dibujo del paisaje en medio del mapa conceptual e indica: ¡Fíjense! Abajo de su rompecabezas. Me van a escribir tres problemas que afecten a la naturaleza. (20240306-OC-3, p. 31)

Los problemas mencionados por los niños son: basura, caída de ceniza, tala de árboles, caza de animales, contaminación del agua, los bosques tienen basura, las barrancas están contaminadas (20240306-OC-3, p. 31).

La maestra les pide que abran su libro *Proyectos de Escuela*, página 254 para abordar el proyecto *Cuidemos juntos nuestro medio ambiente*. El objetivo es detectar el tipo de residuos que se generan en la casa y en la escuela. El texto propone hacer una tabla para saber qué productos generan más basura.

Ao. ¡Maestra, maestra!, allá donde yo vivo, allá arriba, hay muchísima basura. (20240306-OC-3, p. 33)

La maestra no continua la conversación con el niño sobre la basura que hay allá arriba.

Ma. La basura la producen las actividades humanas. A ver ¿qué son las actividades humanas?

Ass. Lo que hacemos.

Ao. Lavar la ropa.

Ma. ¿Saben dónde podemos encontrar este tema?, en el libro de *Nuestros Saberes*, vayan rápido a ver quién lo encuentra. (20240306-OC-3, p. 33)

Los niños se levantan por su libro y empiezan a buscar el tema en el índice. Hay alumnos que rápido localizan la lectura, pero la mayoría no.

Aa. ¡Ya lo encontré! Ocupaciones o trabajo que las personas realizan para sobrevivir. Sigue leyendo y comenta: ¡No viene lavar la ropa!, viene actividades forestales, industriales, artesanales de salud o de educación.

Ma. La actividad de salud, ¿genera basura?

Ass. ¡Sí!, las bolsas, las cajas, las paletas de los niños que se aguantan las inyecciones, jeringas, pañales, medicamentos. (20240306-OC-3, p. 34)

La docente les indica a los niños que bajen al patio para barrer la plaza cívica de la escuela. Lo hacen con buena disposición y comentan los hallazgos de todo lo que encuentran (20240306-OC-3, p. 35). Los estudiantes regresan al salón y reflexionan sobre qué medidas se pueden tomar para que no haya basura tirada. Mencionan: “Los juguitos y las frituras casi llenan el bote”. “Que todos pongan la basura en los botes”. “Que se acaben el yogurt para que los botes están limpios y no huelan feo”. “La basura se puede reciclar”. Concluyen: “Deben ser educados y poner la basura en su lugar” (20240306-OC-3, p. 36).

Día 4. Se inicia la clase con la proyección de dos videos: el primero trata sobre cómo se produce la basura, su destino y la forma en que afecta la

naturaleza. El segundo aborda la importancia de reducir, reciclar y reutilizar. Los niños se mantienen atentos.

La maestra les escribe a los niños un problema de variación proporcional. Plantea que, si un grupo de 30 alumnos cada día toma atole en vaso de unicel, ¿cuántos vasos irían a la basura en una semana?

Ao. Ya entendí, el día dos son 60 vasos porque va de 30 en 30. (20240307-OC-4, p. 38)

Se pide que formen comunidades y les reparte cartulinas con unos paisajes que ella dibujó. La tarea consiste en iluminar los dibujos. Al concluir, la docente empieza a pegar dibujos de latas de refresco, pañales desechables, unicel, pilas, latas de refresco, bolsas de plástico. Esto les causa molestia a los niños, razón que le sirve a la docente para hacer una analogía de lo que sucede en las inmediaciones de la escuela.

La maestra va cuestionando a los niños si saben cuánto tardan en desintegrarse los residuos; los niños no tienen idea. Escribe en el pizarrón: latas: 10 años; unicel: 800 años; ropa: 400 años; botellas de plástico: 500 años; pilas: 1000 años; pañales: 500 años y bolsas de plástico 500 años. Les solicita que en la libreta roja ordenen de mayor a menor los productos según el tiempo que tardan en degradarse (20240307-OC-4, p. 39). La maestra les entrega a los niños un papel y les pide que escriban una solución para disminuir la basura que se produce en la comunidad. Las respuestas se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2
Propuestas para disminuir la basura de la comunidad

Recoger la basura, el agua “susia” con “basos susios”.

Iríamos a los bosques y recogeríamos y la pondríamos en un carro que la pondría en el “basulero”.

Entre “tobo ay” que recoger “toba” la basura.

Explicarles a los alumnos que es “ta aciendo” daño al planeta.

Poner un letrero de No tirar basura.

Por “fabor” ya no tiren basura porque si tiran basura vamos a tener un planeta de basura y les proponemos un premio

Nota: Escritos de los niños (20240307-OC-4, p. 40)

Los niños abren la página 121 del libro Nuestros Saberes para observar el tipo de basura que existe y la manera de clasificar los residuos en contenedores de diversos colores: orgánicos, papel y cartón, vidrio, metal, plásticos y material peligroso.

La maestra pide a los niños y niñas que propongan soluciones para disminuir la basura de la escuela, entre las propuestas que plantean están: poner carteles, hacer un mural, hablar con el director, colocar botes de basura orgánica e inorgánica (20240307-OC-4, p. 42).

Ao. Avisar en ceremonia que el planeta ya se ve enfermo, si no hacen nada se van a morir.

Ma. ¡Ah!, pero entonces cómo les digo eso a los niños. ¿A través de qué?

Ao. Con la bocina y les ponemos una canción.

Ma. Aquí su compañero ya la está armando. ¿Cómo dice?, ¡cántala, cántala!

Ao. ¡No tires basura, la puedes reciclar! ¡No tires la basura, la puedes reusar!, ¡Dame tu basura, la voy apachurrar!

Aa: Hay que decirle al director que compre unos botes de colores como los del libro. (20240307-OC-4, p. 43).

La tarea consiste en redactar una carta al director, donde le expresen la necesidad de adquirir botes de colores para poder colocar la basura en su lugar.

Día 5. La maestra les entrega cartulinas con mensajes sobre el cuidado del medio ambiente. Los carteles contienen los siguientes mensajes: *Estoy aquí para que me llenes, úsame. Sé valiente, salva el medio ambiente. No tires basura. Respetar el medio ambiente está en tus manos.*

Les solicita que los estudiantes se reúnan por comunidades, pidiendo que haya tanto niñas como niños en la integración. Los estudiantes empiezan a iluminar los carteles, entre ellos se organizan las tareas. Tienen un buen desempeño y organización. Los carteles se pegan en el pasillo.

La maestra les pide a los estudiantes hacer la lectura de las cartas en comunidades y que entre ellos seleccionen la carta o las cartas que serán entregadas al director.

En la primera comunidad seleccionan la carta de Sergio.

Ma. Algunos de ustedes van a lograr que el director gestione los botes. ¿Ya eligieron las cartas? ¿Creen que convengan al director? A ver, esta comunidad eligió la carta de Sergio. ¿Qué opinan de la carta de Sergio?

As. Varios niños responden: “Tiene 10”

Aa. Pintó los botes igualito que el libro y puso las flechitas. (20240311-OC-5, p. 48)

En otra comunidad quedó seleccionada la carta del niño Max, a pesar de que aún no consolida la lectura ni la escritura. (Hizo unos dibujos de unos niños que tiran la basura en dos tipos de botes la orgánica e inorgánica). También se eligió la de Daniel y Sebastián.

La maestra, al observar que no habían seleccionado las cartas de las niñas por ser minoría, intervino:

Ma. Ya veo los niños están diciendo: “¡Ah! yo quiero que mi carta se vaya”. ¿Y las niñas? ¡Abigail! ¿Tú quieres que tu carta se vaya?

Ass. ¡Nooo!

Aa. Sí.

Ma. Le cuestiona: ¿Por qué? ¿Crees que tu carta está bien hecha?

As. ¡Nooo!”

Ma. “¿Por qué?”

Aa. “Porque no tiene faltas de ortografía y está bonita mi letra.” (20240311-OC-5, p. 49).

La maestra alude a otras niñas para que defiendan el trabajo de su compañera ante la negativa de los niños y logran convencerlos. Seleccionan ocho cartas, seis de niños y dos de niñas.

Día 6. La maestra les pide que seleccionen a tres niños para que hagan la entrega de las cartas al director. Eligen a Sergio, Max y Abigail. Los niños bajan a la dirección para hacer la entrega de las mejores cartas.

Ao. Buenos días director.

Dir. ¿En qué les puedo ayudar, qué se les ofrece?

Ao. Le venimos a dar nuestras cartas para que nos ayude a conseguir unos botes de colores, para colocar la basura en su lugar. Cada una adentro tiene nuestras peticiones.

Dir. Qué bueno que lo que les está enseñando su maestra lo apliquen. Porque los niños de una escuela también pueden hacer peticiones. Ustedes también pueden dar opiniones de cómo mejorar algo. Yo les agradezco sus acciones. Me comprometo que voy a leer las cartas ahorita. Voy a ver de qué manera les puedo ayudar (20240312-OC-6, p. 55).

La maestra les expresa que la diferencia entre una figura y un cuerpo depende del número de caras. Le lleva algunos desechos de basura y les interroga sobre la forma geométrica que poseen.

Ma. Le muestra un cubo: De hecho, esta figura la podemos ver en la basura.

As. Sí, en las cajas.

Ma. Y fíjense, no nada más existe esta figura geométrica como el cubo, también existe el cilindro (lo dibuja en el pizarrón). ¿Alguien ha visto una basura en forma de cilindro?

Ass. En los conos de papel. Un vaso. Vaso de plástico. Una lata. (20240312-OC-6, p. 57)

La docente llevó desechos de cartón y de plástico, les pide a algunos niños que los aplasten y van viendo en qué figura plana se convierten. En la libreta roja dibujan diversas figuras geométricas.

Día 7. La maestra les pide que pasen por el libro: *Nuestros Saberes* y lo abran en la página 230, los estudiantes repasan el significado de las 3R y vuelven a observar la clasificación de la basura.

Ao. Maestra, ¿el director sí va a dar los botes?

Ma. El director dijo que les daba una respuesta hoy. Ahorita vamos a ir para que les den respuesta (20240313-OC-7, p. 62).

En el patio se han reunido diez madres de familia del grupo, dos de ellas traen a sus bebés. Fueron convocadas por medio de mensaje vía teléfono celular para realizar un mural sobre el proyecto. También llegan los miembros de los diferentes comités (asociación de padres de familia y el de *La Escuela es Nuestra*). Los niños y niñas se forman junto a sus mamás. El director saluda y preside la reunión.

Dir. Me da gusto que atiendan el llamado de la escuela. El proyecto que está desarrollando la maestra y que tiene que ver con este cuidado ambiental, específicamente con el tema de los residuos de la basura, ¡es tan maravilloso! porque puede impactar a los niños de diferente forma: en sus conocimientos, en una actitud hacia el cuidado o en una habilidad para clasificar. El día de ayer sus niños me hicieron una petición ¿Qué me pidieron?

Ass. ¡Botes de basura!

Dir. Botes de basura. ¿Para qué?

As. Para reciclar la basura. Para que la basura se ponga en su lugar y ya no contaminemos el planeta y la escuela quedará más limpia. (20240313-OC-7, p. 65)

Los comités les entregan dos grupos de botes. Cada grupo contiene un bote de color verde (basura orgánica: comida, frutas, verduras y flores), color café (PET: botellas y envases) y color gris (basura inorgánica: plástico, metal y vidrio). Los niños tocan los botes, les abren las tapas y se emocionan.

Ma. ¿Alguien quiere decir unas palabras?

Ao. Gracias por comprar los botes. Estamos muy emocionados por usar los botes y para que la escuela cambie y esté más limpia. (20240313-OC-7, p. 66)

La profesora les agradece su asistencia a las madres de familia y pide su apoyo para elaborar un mural en un lienzo de tela. Les explica que el objetivo es concientizar a la población sobre el manejo de la basura. Las mamás ponen la tela sobre el piso y deciden que ahí trabajan mejor.

Ma. Mamás ¿qué es lo más representativo de Canoa?

Mms. La Malinche, los campos, los campos de siembra, los árboles.

Ma. ¿En la parte de arriba qué podría quedar?

Mm. La Malinche, porque la Malinche nos da agua.

Mm. En medio ponemos el jagüey⁷, tomando agua los animalitos.

Mm. Ya nada más, ¿quién lo va a dibujar? (20240313-OC-7, p. 67)

Las mamás se empiezan a reír, se van repartiendo las tareas.

Ma. ¿Qué va a decir arriba?

Mm. Por un San Miguel Canoa sin basura. (20240313-OC-7, p. 68)

La maestra ha recolectado basura y les pide a los niños que la clasifiquen. Entran en un dilema para clasificar una rosa marchita, una playera, los cotonetes, un envase de medicamento y la envoltura de unas galletas. Este ejercicio ha sido un reto cognitivo. Los niños preguntaron, argumentaron, consultaron su libro y debatieron, en medio de mucha algarabía.

A este punto me permito una digresión como narradora del caso, pues la impronta fue extraordinaria: “Observo a las mamás con sus pequeños “enrebozados”, trabajando en el piso. Un bebé asoma su carita para ver cómo su mamá ilumina un bote amarillo que va copiando del libro de texto. Las madres van creando el mural entre ideas, pláticas y risas. Durante el re-

7 El jagüey es una zanja que capta el agua de la Malinche y de la lluvia, se encuentra en la parte alta de la comunidad, sirve para el riego y para que el ganado abreve.

creo los niños ayudan a iluminar. Soy testigo de un acto de entrega y, sobre todo, de amor traducido en arte. Es la hora de la salida. El mural ha quedado concluido, los niños se asoman y aplauden” (20240313-OC-8, p. 74).

Día 8. Los niños de segundo grado portan un gafete que dice “Guardianes del medio ambiente”. Están haciendo guardia en los botes de basura y ayudan al resto de sus compañeros a clasificar los residuos. El desayunador escolar ha implementado la separación de los desechos. El mural está pegado a la vista de toda la comunidad escolar. Las docentes de sexto, quinto y cuarto están trabajando proyectos que tratan sobre el tema de la basura.

Al concluir la puesta en acto se conversó con la maestra sobre su decisión de articular los cuatro campos formativos, lo que implica abarcar cuatro proyectos propuestos en los libros de texto gratuitos con sus respectivas metodologías y sus propuestas de evaluación.

E.- Leyendo la planeación de usted, veo que para cada campo formativo hizo una planeación y cada campo tiene su metodología. ¿Por qué hizo usted cuatro planeaciones?

Ma.- Se relacionan los cuatro temas, entonces de ahí voy yo sacando las actividades, porque de los cuatro campos se puede relacionar el tema de la basura, bueno yo así le entiendo. Yo, por ejemplo, lo leo todo y al final digo: “Bueno pues esto está interesante”. Ahorita venía en un proyecto lo de los monstruos. Dije: “No, porque los monstruos van a confundir a los niños”. Entonces esto lo descarto y por eso mejor dije: “Mejor pongo el de los botes”. O sea, no es que no quiera yo la metodología de estos proyectos, pero como veo que muchas veces se vuelven a repetir las actividades, digo: “Bueno, es que sería muy tedioso siempre estar con lo mismo, mejor hago esto en vez de esto otro”. (20240411-E-07, p. 18)

EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Al solicitarle a la maestra los instrumentos de evaluación, mencionó que después iba a aplicar una prueba escrita. Durante el proyecto evaluó las actividades permanentes como el dictado de palabras y el cálculo mental. Los niños entregaron su mapa conceptual de la naturaleza, el cartel, la carta, las propuestas para disminuir la basura en la comunidad y en la escuela, el problema de matemáticas y el dibujo de las 3Rs. Ejecutaron la barrida del patio, la clasificación de la basura, hicieron una gestión para mejorar su escuela e identifican las ventajas de separar la basura. Pegaron sus carteles y las madres de familia hicieron un mural para promover un cambio en el tratamiento de los residuos. Han intervenido en su entorno escolar para llevar a cabo una mejora.

En la entrevista sobre la valoración del proyecto la maestra hace las siguientes reflexiones.

E.- ¿En qué momentos usted aplica los instrumentos de evaluación?

Ma.- Sinceramente, a veces no se puede con todo. Sí se observa, porque observas cómo van ellos ejecutando el contenido. Te ayuda mucho para saber si van aprendiendo, a lo mejor sí puedes ir haciendo algunas notas. En mi libretita amarilla iba yo escribiendo: me faltó esto o el otro. Pero en el momento no lo puedo hacer tan rápido, así como que en el momento ir evaluando, no es sencillo.

E.- Y de la ejecución del proyecto, ¿qué piensa que puede mejorar?

Ma.- El abarcar con más claridad los contenidos. Como que siento que iba yo demasiado rápido y eso no me permitió detenerme a pensar qué era lo que debían aprender los niños. (20240411-E-07, p. 10)

Se le solicita a la maestra la evaluación escrita y expresa: “Ya la hice (...) Los niños han aprendido a clasificar la basura y lo mejor es que lo están haciendo y esto ha impacto en toda la escuela” (20240411-E-07, p. 10).

REFLEXIONES FINALES

Esta comunidad poblana procura que las niñas y los niños honren y cuiden un coloso natural como es la Malinche. Reconocen que dependen del medio natural para sobrevivir. Los pobladores comparten la misma montaña, el jagüey, los santos, las celebraciones, sus historias, su lengua y los problemas con los servicios públicos. Este trabajo ofrece un acercamiento a las experiencias de una docente en la puesta en acto del Plan de Estudio 2022 en un intento escolar por conservar un entorno natural privilegiado.

La escuela refleja una realidad compleja post pandemia. La humanidad vivió una crisis mundial, el distanciamiento social llevó al cierre de las escuelas. La escuela, en general, ya daba evidencias que algo andaba mal, los aprendizajes en el mundo escolar no correspondían al mundo real. Al regresar a clases, se tuvo mayor claridad de las desigualdades y de las circunstancias por las que niñas, niños y colectivo escolar estaban atravesando. Fue necesario estar conscientes del abandono escolar, rezago y la pérdida de los aprendizajes. El colegiado de esta escuela reconoce que el Plan de Estudio 2022 puede ser una alternativa para atender estas problemáticas en tanto que defiende el derecho a la educación de los infantes. Para lograr este propósito, este plan propone el análisis socioeducativo, la integración curricular y la contextualización de los contenidos para atender la realidad de los estudiantes.

Un acierto del profesorado fue el análisis del contexto socioeducativo de los niños. La evidencia señala que hay un arduo trabajo del colectivo docente coordinado por el directivo. Ha sido importante el tiempo que le han dedicado fuera de clase a su elaboración. Los ámbitos que se abarcaron fueron: población, familia, ambientes y aprendizaje. Uno de los hallazgos más relevantes fue que para los padres y madres de familia, las principales problemáticas son el alcoholismo, la drogadicción y la pérdida de valores, incluso por encima de la falta de agua (2023-Doc-2).

En el proceso de apropiación del Plan de Estudio 2022 se observó que la planta docente y figuras directivas manejan un lenguaje específico de la estructura y planeación curricular que hace evidente su compromiso de revisar el Plan de Estudio y generar un diálogo durante las sesiones del CTE.

Una de las tareas pendientes es el trabajo por proyectos a nivel de escuela. Hay momentos del ciclo escolar de coincidencia temática que están ligados a su identidad y sentido de pertenencia a la comunidad, como han sido las celebraciones de Día de Muertos y Navidad. A la vez, hay cierta resistencia a trabajar por proyectos, pues sienten que se pierde la gradualidad de contenidos. El personal expresa que prefieren trabajar los contenidos de forma secuenciada por tres causas principalmente: 1) así han trabajado en su trayecto profesional; 2) es más factible para las áreas de conocimiento como matemáticas y lenguaje; y 3) permite llevar gradualidad en la dificultad de los contenidos, lo que les da mayor control del aprendizaje, sobre todo, cuando hay rezago. Hay más apertura en combinar metodologías, estrategias didácticas o libros de texto, esto con la finalidad de avanzar con su grupo.

La planeación didáctica de la docente que participó en este estudio parte de una problemática de la vida real, como es el tratamiento de la basura, situación que afecta a nivel del aula, escuela y comunidad. Las observaciones permiten ver que la planeación es un formato que le otorga sentido al proyecto, pero no es un documento estático. En todo momento, la maestra acudió a su libreta amarilla, donde hizo modificaciones, consultas y anotaciones. Al ser una clase tan dinámica, el grupo da líneas de acción o muestra desinterés. La maestra trata los contenidos curriculares por medio de preguntas, despierta la curiosidad, propicia una participación reflexiva y crítica por parte de los estudiantes. Diseña actividades que sean útiles para los alumnos, como fue la entrega de la carta al director o la clasificación de la basura.

La maestra enfrenta una situación compleja al tratar de poner en acto un proyecto que abarque los cuatro campos formativos ya que se diluyen las metodologías. No logró concretar los cuatro proyectos inscritos en la planeación, debido a la similitud y a tener actividades parecidas o proponer acciones innecesarias para el logro del aprendizaje, situaciones que provocan la pérdida del interés por parte de los niños. En la planeación no se registran los ejes articuladores a trabajar, aunque sí se observan en la manera en que la maestra interactúa con las niñas y los niños.

Los libros de texto gratuitos se usaron para leer algunos textos que permitieron acrecentar los saberes de los niños. La docente dice que tienen diversas lecturas y pocos ejercicios. No se observó que los libros fueran vertebradores de la práctica de la maestra.

En lo referente a la evaluación, no se conoció el instrumento para asignar una calificación. La investigación permite ver que la maestra reconoce el aprendizaje de los niños y toma decisiones por medio de los ejercicios que califica y la retroalimentación que ofrece. Ella expresa la dificultad que reside en hacer varias cosas a la vez: enseñar, controlar al grupo, retroalimentar, ayudar a los que se atrasan, apoyar a los que aún no leen y evaluar.

De acuerdo con lo observado, la maestra pudo llevar el proyecto más allá del mero trabajo de aula. Logró la integración y el compromiso de las madres y los niños en torno al cuidado del planeta, generó un “centro de aprendizaje comunitario” (SEP, 2022, p.4) para crear conciencia del cuidado de nuestra única casa. Aquí, menciono a Abraham Maslow (1973) quien concluye en su búsqueda del desarrollo personal que cada ser humano tiene lo necesario dentro de sí para crecer a su máximo potencial, siempre y cuando esté en un entorno amable con ello. Justamente, los esfuerzos de la profesora, el director, las madres de familia y los niños se orientan a generar un entorno de florecimiento. El gafete de “Guardián del medio ambiente” de los niños fue un logro que va más allá de documentos o formatos, estuvo

orientado a sensibilizar a las niñas y niños en la única emoción que puede salvarnos de una emergencia ética y ambiental: el amor por la casa.

REFERENCIAS

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [INEGI], 2020. Censo de Población y Vivienda 2020. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html#Datos_abiertos

Maslow, A. (1973). El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser. Kairós.

Secretaría de Educación Pública (2022). Anexo del acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2023a). Estadística de Educación Primaria 911.3. Ciclo escolar 2023-2024.

Secretaría de Educación Pública. (2023b). Proyectos Comunitarios. Segundo Grado.

Secretaría de Educación Pública. (2023c). Proyectos Escolares. Segundo Grado.

Secretaría de Educación Pública. (2023d). Proyectos de Aula. Segundo Grado.

Documentos de escuela consultados

2023-Doc-1 Estadística de grupo de segundo grado

2023-Doc-2 Programa Analítico de Escuela (PAE)

2023-Doc-3 Carpeta de personal

2024-Doc-4 Planeación didáctica

2023-Doc-5 Registro de asistencia y nómina

2023-Doc-6 Test de inteligencias múltiples

Entrevistas

20240224-E-1 Entrevista director de la escuela

20240226-E-2 Entrevista personal docente frente grupo

20240305-E-3 Entrevistas a las maestras de segundo grado

20240314-E-4 Entrevista maestra con mayor antigüedad en la escuela

20240315-E-5 Entrevista a maestro con mayor presencia en la comunidad

20240320-E-6 Entrevista maestra de segundo grado que aplicó el proyecto

20240411-E-7 Entrevista maestra de segundo grado que aplicó el proyecto

Registros de observación

20240304-OC-1 Registro de observación de la clase día 1

20240305-OC-2 Registro de observación de la clase día 2

20240306-OC-3 Registro de observación de la clase día 3

20240307-OC-4 Registro de observación de la clase día 4

20240311-OC-5 Registro de observación de la clase día 5

20240312-OC-6 Registro de observación de la clase día 6

20240313-OC-7 Registro de observación de la clase día 7

20240313-OC-8 Registro de la observación de la elaboración del mural

20240320-OC-9 Registro de observación de la clase día 8

Mi huerto escolar. Proyecto escolar en una escuela primaria en la CDMX

INTRODUCCIÓN

El propósito del capítulo es describir el proceso de apropiación del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022) en una escuela primaria ubicada en la Ciudad de México. Una vez establecido el objetivo del estudio, se consideró como criterio de selección la “máxima rentabilidad” (Stake, 2005), por lo que se consultó a la supervisora de zona para identificar la escuela que fuera conocida por su trabajo por proyectos educativos y estuviera dispuesta a participar en la investigación. La escuela se seleccionó a partir de la recomendación de Stake (2005): “escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas” (p. 17). Posteriormente, se solicitó autorización a la directora del plantel, a quien se le comunicó el propósito de la investigación y sobre la carta de reconocimiento informado. En último lugar, en atención al compromiso de entrega del documento, se hizo llegar a la supervisora de la zona y la directora del plantel para su conocimiento.

El estudio de caso se construyó a partir de diferentes fuentes: registro de observación, documentos para contextualizar el caso, documentos relacionados con el proyecto escolar y entrevistas.

1. **Registro de observación.** Al pedir autorización para el ingreso a la Escuela Primaria, la directora indicó que se iniciaría un proyecto en los grupos de primer grado y se recomendó trabajar con ellos. En la escuela hay tres grupos de primer grado. Sin embargo, se

omitió en este estudio el grupo de 1° C ya que la docente no trabaja de manera colaborativa con sus compañeras de grado.

Desde el primer día, resaltó el trabajo colaborativo entre la profesora de 1°A con la profesora del grupo 1°B. Las profesoras mencionaron que los proyectos suelen durar dos semanas, tiempo que se dedicó a la observación de la puesta en acto del proyecto. Se tomó la decisión de observar una semana por grupo; es decir, la primera semana al grupo de 1°A y la segunda semana al grupo de 1°B. Posteriormente, a los quince días de concluir la observación del proyecto se asistió al acto de firma de boletas de los alumnos de 1°A.

La profesora de 1°A tiene 16 años de experiencia como docente y la profesora de 1°B tiene 12 años. Ambas se formaron en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) en diferentes generaciones. Las dos tienen siete años de antigüedad en la escuela primaria. La profesora del grupo de 1°A atiende 22 estudiantes y la profesora del grupo de 1°B, 21. En el Formato 911 del ciclo escolar 2023-2024 se registró que los estudiantes de ambos grupos tienen 6 años, proceden del preescolar, son de nuevo ingreso, no son repetidores y ninguno es hablante de lengua indígena. Los estudiantes viven en diferentes alcaldías de la Ciudad de México y del Estado de México. Uno de los motivos de que atiendan estudiantes de lugares distantes es porque sus padres, madres o tutores se desplazan desde diversos puntos de la ciudad para acudir a sus trabajos.

2. **Documento para contextualizar el caso.** El documento que se usó para conocer los datos de la población estudiantil, la planta docente y la infraestructura escolar fue el Formato 911 del ciclo escolar 2023-2024; este formato fue solicitado a la dirección de la escuela cuando se hizo la negociación de acceso (SEP, 2023a).
3. **Documentos relacionados con el proyecto.** Una vez tomada la decisión de observar el proyecto de *Mi huerto escolar*, se solicitaron los documentos en los que se describe el proyecto. Específicamente,

el Programa Analítico de la Escuela (PAE, que los docentes denominan “plan analítico de escuela”), las planeaciones de los proyectos escolares de primer grado, el control de contenidos, las actividades en clase y los instrumentos de calificación.

- a. **“Plan Analítico de Escuela”.** Las secciones del PAE son las siguientes: marco normativo, análisis socioeducativo, estadística escolar y el diagnóstico integral en los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA). Este documento, al igual que el Formato 911, se utilizó para contextualizar el caso. Además, proporcionó información que sirvió para entender mejor el proyecto educativo estudiado.
- b. **Planeación del proyecto.** Los docentes entregan su planeación de cada proyecto para la firma por el subdirector y la directora del plantel. En el caso de los grupos de 1°A y 1°B se entregaron de manera individual, pero con el mismo contenido. En el formato se registran: particularidades de la metodología a desarrollar, la problematización del contexto, campos formativos, contenidos, intención didáctica, escenario, entregables, procesos de aprendizajes, ejes articuladores, materiales, etapas del Aprendizaje Servicio (AS), evaluación, flexibilidad curricular y observaciones. Adicionalmente se solicitó información para conocer la secuencia y articulación de los proyectos previos al que se documentó en el estudio de caso.
- c. **Control de contenidos.** Este formato registra el progreso del grupo en los Procesos de Desarrollo y Aprendizaje (PDA). El documento lo elaboró el personal de la dirección y los docentes tomaron la decisión de emplearlo desde este ciclo escolar 2023-2024. Está organizado por grados. Las secciones que se contemplan en el registro son los cuatro campos formativos: Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades; y De lo humano y lo comunitario. En cada una de las secciones

se incluye una tabla con tres columnas: Contenidos, Proceso de Desarrollo de Aprendizajes y fecha en la que se trabajó el PDA.

4. **Entrevistas.** Al finalizar la observación y recabados los documentos, se prosiguió con las entrevistas. La primera entrevista fue a la profesora de 1°B. La entrevista se hizo casi una semana después de concluir el proyecto observado y durante la hora de la asignatura de educación física. La segunda entrevista fue a un padre de familia el día que asistieron a la firma de boletas del grupo de 1°A; el padre fue elegido al azar. La última entrevista fue con la profesora de 1°A, la cual se realizó mientras su grupo estaba en la clase de educación física.

CONTEXTO DE LA ESCUELA

La escuela primaria es de tiempo completo e incluye la provisión de alimentos, el horario es de 8:00 a 16:00 horas y cuenta con tres grupos por grado; está ubicada en la Alcaldía Benito Juárez en la Ciudad de México. El nivel socioeconómico de la zona es de clase media. El plantel está muy cerca del Parque de los Venados, un centro comercial y de la estación Parque de los Venados del Sistema de Transporte Colectivo Metro. Además, en las proximidades de la escuela se encuentran las oficinas de la alcaldía Benito Juárez, un Hospital del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), oficinas generales del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y las instalaciones de la Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural (SAGARPA). En el PAE se menciona que, debido a la cercanía con estas instituciones, la mayor parte de la población estudiantil son hijos del personal que labora ahí (2023-Doc-1). La escuela se ha beneficiado con la cercanía de estas instituciones al contar con profesionales que proporcionan pláticas de diversos temas a los estudiantes: alimentación, finanzas personales o acoso escolar. Del mismo modo, la escuela se favoreció con la donación de un

arco-techo por parte de la alcaldía Benito Juárez, el cual fue inaugurado en septiembre del 2023.

La institución es de dos niveles y cuenta con una biblioteca, un aula de inglés, 18 aulas para los distintos grados, dirección escolar, comedor, conserjería, baños para estudiantes, baños para docentes, patio escolar y jardín. Las aulas del mismo grado son contiguas. La única excepción es un grupo de quinto grado. Cada grupo tiene su propia aula y no se comparte con otro turno. Esto permite que los docentes cuenten con el material didáctico apropiado. Las puertas, las ventanas y los muros de los salones están adornados con material didáctico, por ejemplo, el abecedario o los números. En algunas ventanas de los salones que tienen vista al patio, se pegan los trabajos de los estudiantes. Siete salones tienen una pantalla plana arriba del pizarrón. Las mesas de los estudiantes son triangulares. La forma de las mesas facilita que los alumnos se organicen por equipos. Para que los estudiantes tengan más espacio, los docentes les solicitan que dejen sus mochilas, botellas de agua y loncheras en las orillas del salón. El estado físico del mobiliario y los pizarrones es adecuado.

Hay un total de 23 docentes, 18 distribuidos en los seis grados y cinco de ellos se consideran personal docente especial: tres de educación física y dos de idiomas. El idioma extranjero que se imparte en la escuela es inglés (SEP, 2023a). Por otra parte, en el PAE se describe que los docentes muestran interés en su trabajo, son puntuales y están atentos a las recomendaciones para mejorar su práctica docente (2023-Doc-1). Asimismo, el personal de la dirección dialoga con los docentes para introducir los fundamentos y la estructura del Plan de Estudio 2022. La escuela recibe profesores en formación (o profesores practicantes) en los distintos grados.

La escuela atiende a 412 estudiantes distribuidos en 18 grupos y hay tres grupos por cada grado. El rango de edad de los estudiantes es de 6 a 12 años, de los cuales dos estudiantes son hablantes de lengua indígena (SEP, 2023a). La clase social de las familias de los estudiantes es media. El 44% de

los estudiantes vive en la Alcaldía Benito Juárez. Del porcentaje restante, el 66%, vive en las alcaldías Álvaro Obregón, Iztapalapa, Iztacalco y Coyoacán e incluso en municipios del Estado de México (SEP, 2023a). En el PAE se especifica que la lejanía con la escuela provoca que aproximadamente el 30% de los estudiantes lleguen con retraso, entre las 8:15 y las 8:30 horas. La mayoría de los padres, madres o tutores concluyeron la Educación Media Superior (2023-Doc-1).

Al ser una escuela de tiempo completo, los estudiantes tienen clase de educación física todos los días. En el patio hay varias canastas de baloncesto. Tres grupos trabajan con sus correspondientes docentes al mismo tiempo. Debido a que el arco-techo no ocupa todo el espacio del patio, se turban esta área. Al grupo que le toca estar en el sol se les pide que lleven gorras y usen bloqueador solar.

La escuela tiene un comedor para la ingesta de alimentos. Una persona de la dirección, que regularmente es la secretaria, pasa a cada salón a recoger las copias de los depósitos del pago del comedor. El pago es semanal y se recolecta los lunes y viernes. El menú está planeado por semana y está pegado en las paredes, las puertas y las ventanas de la escuela. En cuanto al ingreso al comedor, inicia a las 12:30 horas. Hay cuatro turnos en el comedor. Los estudiantes de primer grado tienen el último turno porque son los que más se tardan en comer. En el patio hay instalaciones para lavarse las manos a fin de agilizar el acceso al comedor.

El timbre escolar indica el inicio y fin del recreo, los cambios de turno en el comedor o la ceremonia. La organización de los grupos se mantiene durante el recreo. El lugar que ocupan en el patio cambia cada 15 días. Para mantener la limpieza del patio, los docentes les piden a sus estudiantes que recojan la basura que ellos mismos generaron. En los botes de basura no se visualizan muchas botellas desechables porque la mayoría de los niños llevan sus botellas de agua. Los salones tienen garrafones de agua que compraron los padres de familia. La comida que venden a los estudiantes en el

recreo es de una cooperativa. En febrero del 2024 se cambió el proveedor para vender solo productos saludables. En algunas ocasiones, cuando el recreo concluye, la directora utiliza el micrófono para motivar a los estudiantes a ingresar en orden y a tiempo a sus salones.

El ambiente social que se percibe en la escuela es de respeto y colaboración. El personal de la dirección muestra cortesía y está pendiente de la situación de la escuela. La directora tiene regularmente reuniones con los docentes y su trabajo se reconoce (240416-E-3). Los docentes conocen el nombre de todos sus estudiantes, están atentos a lo que hacen y promueven una convivencia sana. Por su parte, los docentes en formación reciben a los estudiantes en la puerta desde las 8:00 horas; trabajan con ellos en clase y los asisten en el recreo, en especial cuando se ausenta un docente. El personal de la escuela presta atención al acceso a la escuela y a que la institución esté limpia.

Finalmente, la memoria histórica de la escuela no se pudo rescatar. Se preguntó al personal docente y de la dirección. En la dirección estiman que la escuela se fundó en los años cincuenta y que en los noventa se convirtió en una escuela de tiempo completo. De lo que sí se tiene certeza, por el Formato 911, es que el inmueble tiene más de 31 años y se construyó para uso educativo (SEP, 2023a).

PLANEACIÓN DEL PROYECTO **MI HUERTO ESCOLAR**

Las profesoras de primer grado elaboraron el proyecto de *Mi huerto escolar*. En la Planeación del proyecto describen intención didáctica: “Realizarás un huerto escolar, donde sembrarás plantas medicinales con el fin de contribuir al cuidado de la salud y el medio ambiente. Además de realizar un herbario” (2024-Doc-4). Los ejes articuladores que registran son: interculturalidad crítica, vida saludable y pensamiento crítico. Se consideraron diez sesiones (dos semanas) y se incluyeron cinco libros de texto gratuitos en la planeación. Los materiales para trabajar en las sesiones son: cuader-

nos, colores, crayolas, hojas blancas, ejercicios impresos (entregados por las profesoras), pegamento, botellas de plástico (proporcionadas por la profesora de 1°B), tierra y semillas de plantas medicinales. Por otra parte, estaba contemplado que los estudiantes asistieran a un jardín botánico en compañía de sus padres, madres o tutores (2024-Doc-4). El producto entregable del proyecto es: *Creación del huerto escolar y un herbario* (2024-Doc-4). El método por desarrollar es Aprendizaje Servicio (AS). En el libro de texto gratuito para docentes de primer grado se describe que los proyectos con este tipo de diseños contribuyen a que los estudiantes participen en experiencias que se relacionan con sus intereses personales y de la comunidad (SEP, 2023b). En la Planeación del proyecto se registran el desarrollo de las cinco etapas del AS: punto de partida; lo que sé y lo que quiero saber; organicemos las actividades; creatividad en marcha; compartimos y evaluamos lo aprendido (2024-Doc-4).

Previa a la puesta en acto, las profesoras entregaron al personal de la dirección la Planeación del proyecto; como fue el caso del proyecto de *Mi huerto escolar*. La profesora de 1°B indica que para el llenado del formato tiene un documento Google para trabajar en la nube: “ya que es más fácil de trabajar desde el celular, cuando se va camino a casa” (240311-E-1, p. 6). Los fines de semana tienen tiempo para tomar las decisiones de la planeación del proyecto. Asimismo, menciona que consideran las necesidades de ambos grupos: “ahí empezamos como a ver los libros y decir ‘a ver qué proyecto se puede sacar de aquí’ que corresponda a lo que los niños están solicitando” (240311-E-1, p. 6). Las profesoras tienen la libertad de elegir la problematización del contexto y las experiencias relacionadas. Para la problematización consideraron el Programa Sintético, el tema del proyecto previo, las necesidades de los estudiantes y los libros de texto gratuitos.

Programa Sintético. En el inicio del ciclo escolar 2023-2024 como punto de partida para la problematización del contexto, las profesoras revisaron el Programa Sintético de la Fase 3: “fue sentarnos a ver el programa de la

fase y estar sacando temas; más lo que debieron haber aprendido en preescolar y de ahí fuimos sacando los temas” (240311-E-1, p. 2).

Proyectos previo y posterior. El proyecto *Muévete* (previo al de *Mi huerto escolar*) pretendió promover la vida saludable. Uno de los entregables fue: “Infografía realizada por los padres de familia utilizando el código QR de Necesidades nutricionales” (2024-Doc-3). La problematización del contexto del proyecto de *Mi huerto escolar* que se planteó es: “Al estar trabajando con vida saludable, hemos notado que tampoco tienen noción de los beneficios que nos aportan las plantas, como una parte de nuestro cuidado con técnicas tradicionales” (2024-Doc-4). El proyecto posterior al que se documentó tiene como nombre Consumo responsable de los recursos naturales y uso de las 3 R; su propósito es: “continuar sosteniendo el huerto medicinal alimentado la tierra con residuos orgánicos” (2024-Doc-5).

Condiciones de los estudiantes. La profesora de 1°B mencionó que las condiciones de los estudiantes se considerarán para la problematización del contexto: “por ejemplo, en el proyecto de comida saludable nos dimos cuenta de que el lunch que traen tiene exceso de azúcar. Ahora se enfocó más en las plantas medicinales, que también ayudan a la salud” (240311-E-1, p. 3). La docente de 1°B menciona que la contribución a la problematización planteada para *Mi huerto escolar* es: “vayan siendo conscientes de qué tanto se requiere el crecimiento de una planta, los cuidados; tomando esta responsabilidad y que sepan también cómo podemos ayudar a nuestra salud” (240311-E-1, p. 4).

Libros de texto gratuitos. La profesora de 1°A expresa que los libros de texto gratuitos son importantes para la problematización: “nos estamos enfocando en los libros, vemos los proyectos, los analizamos y los aterrizamos a la comunidad educativa, que puedan generar un impacto” (240416-E-3, p. 4). El libro de texto gratuito que coincide en los proyectos *Muévete*; *Mi huerto escolar*; y *Consumo responsable de los recursos naturales y uso de las 3 R* es el de *Nuestros saberes*, y el número de páginas utilizadas varía entre los proyec-

tos. El proyecto en el que más se usaron los libros de texto gratuitos fue *Mi huerto escolar*; en tanto que el contenido de los libros es mayor en este tema.

PUESTA EN ACTO DEL PROYECTO

La organización en la puesta en acto del proyecto de *Mi huerto escolar* se trabaja en aula con los estudiantes y busca que participen padres, madres o tutores, ya que entre las recomendaciones para diseñar los proyectos está la participación de diferentes actores (SEP, 2023b).

Estudiantes. Las profesoras anotan la organización de la jornada de trabajo en el pizarrón en los salones de 1°A y 1°B. Las dos siguen el mismo esquema. Dividen el pizarrón en tres columnas con una cinta roja; la columna del centro es la que tiene más espacio; escriben la fecha en la fila superior. Las actividades del día se escriben en la columna izquierda. La profesora de 1°B las escribe también en el lado derecho. Esta organización, con lista de actividades del día, tiene una función para los estudiantes y las profesoras. A los estudiantes les ayuda a tener un orden y anticipar lo que van a hacer. En las clases, los alumnos están conscientes del plan de trabajo, muestran interés y están al pendiente de las tareas. Por ejemplo, en el salón una alumna expresa en voz alta: “falta el dictado”; actividad que leyó de la lista del pizarrón. Cada actividad de la lista está con un color diferente.

Las actividades en las que requieren del cuaderno corresponden al color del pizarrón. La profesora de 1°A describe que esto se debe a que los niños de primer grado no saben leer cuando llegan, pero saben identificar los colores; esto ayuda a mantener el orden para que los niños hagan las actividades en el cuaderno indicado antes de saber leer. Tienen tres cuadernos: lectoescritura, proyectos y tareas. La cantidad de cuadernos disminuyó con el Plan de Estudio 2022, previamente tenían un cuaderno por asignatura: “manejábamos muchos cuadernos” (240416-E-3, p. 6). La profesora de 1°A indica que el motivo de la reducción es porque no quieren aislar las disciplinas: “en un proyecto, pues todo está relacionado, todo está encaminado”

(240416-E-3, p. 4). Asimismo, la cantidad de cuadernos está prevista por el grado escolar: “si los niños los tuviéramos en tercero o cuarto, solo llevaríamos un cuaderno porque ahí va todo” (240416-E-3, p. 5).

La lista de actividades ayuda a las profesoras a comprobar lo que llevan avanzado durante el día. La profesora de 1°A pone una palomita del lado izquierdo previo a la actividad. La profesora de 1°B pone al final de la actividad una figura de acuerdo con la temática del proyecto. En el proyecto de *Mi huerto escolar* dibujaba una hoja de color verde. El número de actividades por día es de seis. En la lista se incluyen las asignaturas de educación física y de idioma extranjero. Regularmente, las profesoras cumplen con toda la lista de actividades. Sin embargo, por situaciones que no tenían contempladas en la Planeación del proyecto –como fue el caso de la plática de acoso escolar–, tienen que reorganizarse para cumplir con la lista de actividades del día.

En la lista de actividades del pizarrón y en la Planeación del proyecto se registran los libros de texto gratuitos y las páginas que se utilizaron para el proyecto de *Mi huerto escolar* a lo largo de las diez sesiones (2024-Doc-4): *Proyectos escolares* (pp. 166-175); *Proyectos comunitarios* (pp. 214-225); *Nuestros saberes* (pp. 51-52); *Múltiples lenguajes* (pp. 54-55, 126-129, 170-172, 180-183); y *Múltiples lenguajes: trazos y palabras* (p. 32). El libro de texto más utilizado fue el de *Proyectos comunitarios* con el capítulo de “Mi huerto de plantas medicinales”. El uso de los libros de texto gratuitos cambió en comparación con el Plan de Estudio previo; las profesoras los relacionaron en el proyecto de *Mi huerto escolar*. La docente de 1°A menciona: “ahora sí, debo tener todos (los libros) abiertos” (240416-E-3, p. 18).

Padres, madres o tutores. La participación de los padres, madres o tutores en los proyectos es una de las mayores dificultades. Esto se registra en el PAE y lo mencionan las profesoras. Un padre de familia comenta: “Muchas veces, la mayor dificultad es que trabajamos; su mamá trabaja, yo trabajo. Entonces, ese es el principal problema; en los trabajos, no nos dan permiso” (240322-E-2, p. 3). Las profesoras buscan fomentar la participación de los pa-

dres, madres y tutores. Por ejemplo, el día de la firma de boletas, la profesora de 1ºA dio un reconocimiento a los que más se involucraron; se dieron 15 reconocimientos del grupo de 22 niños (240322-OC-10). La profesora de 1ºB indica que es importante su colaboración porque los estudiantes se sienten acompañados de sus padres, madres o tutores; si bien no participan lo suficiente: “se tiene avance, al principio tenía unos cuantos y ahorita ya están teniendo mayor respuesta” (240311-E-1, p. 5).

En ambos grupos, la comunicación con los padres, madres o tutores es constante. El principal medio de comunicación es por medio de mensajes en el cuaderno de tareas debido a que, en palabras de la profesora de 1ºA, “la mayoría de los estudiantes ya saben leer y escribir”. Asimismo, se tiene un grupo en la aplicación de *WhatsApp*. Un padre de familia indica que una madre (la vocal) es la intermediaria cuando utilizan este medio de comunicación. La ventaja de tener un grupo, para el padre de familia, está en: “los dos nos enteramos y, si por alguna razón su mamá no ve el mensaje, le digo, ‘oye pasaron esto’” (240322-E-2, p. 2). La profesora de 1ºA indica que utilizan esta aplicación porque: “desde la pandemia ha sido muy funcional para ellos, es de carácter informativo” (240416-E-3, p. 9).

En la planeación del proyecto de *Mi huerto escolar* los padres, madres o tutores son involucrados en dos momentos diferentes. Se les pidió visitar el fin de semana un jardín botánico en compañía de sus hijos. En la Planeación de proyecto se registra para la sesión del viernes: “Se entregan dos fichas para que organice la información sobre las plantas, eligiendo dos opciones para poder completarla con la visita que realizarán el fin de semana a un jardín botánico” (2024-Doc-4). Las opciones son el jardín botánico de la UNAM o el de Chapultepec. En la sesión del lunes la profesora de 1ºB pregunta: ¿Cuál visitaron? ¿Qué vieron? ¿Qué plantas medicinales encontraron? Ordena las fichas de los estudiantes para identificar las que están repetidas; posteriormente las fichas serán colocadas en el huerto escolar y son parte de los entregables (240304-OC-5). Las profesoras tenían la duda de que los

padres, madres o tutores atendieran esta tarea. Por esta razón, la profesora de 1ºB mencionó que le sorprendió cómo se involucraron en este proyecto y que el día de la presentación del huerto escolar se le acercaron para darle las gracias; ella piensa que les gustó haber ido al jardín botánico con sus hijos (240311-E-1).

El segundo momento fue para elaborar las macetas de las plantas y el soporte para las plantas del huerto. Primero, se les solicitó que hicieran macetas con botellas de Polietileno Tereftalato (PET); cortaron las botellas, las unieron y les agregaron un cordón para poder colgarlas. También elaboraron macetas con botellas solo cortadas a la mitad. Posteriormente, se les pidió que hicieran el soporte para las plantas para el huerto. Como ejemplo, se utilizó la imagen de la página 172 del libro de texto gratuito denominado *Proyectos escolares*. Previo a la primera presentación del proyecto de *Mi huerto escolar* (a la que estaban invitados padres, madres y tutores), ya se contaban con las tablas empotradas en la pared para poder colgar las macetas. El soporte para las plantas se armó durante esta primera presentación y se terminó antes de la siguiente presentación (al grupo de sexto grado). El soporte se utilizó para las macetas que no se podían colgar (240304-OC-5).

Campos formativos. Los cuatro campos formativos se observaron en la puesta en acto. La profesora de 1ºA indica: “yo sé que los que hicieron los libros nos marcan los ejes y los campos, son una ayuda tremenda que lo marquen” (240416-E-3, p. 6). Las profesoras consideran todos los campos formativos en los proyectos, pero le dan prioridad a la temática del proyecto (240416-E-3, p. 6).

Lenguajes. Cuando los estudiantes ingresan a primer grado no saben leer y tampoco escribir. En este campo formativo las profesoras proponen diversas actividades, una de las más relevantes es la elaboración de una carta para solicitar a la dirección permiso de colocar el huerto escolar (Figura 1). Todos los niños escribieron la carta. La profesora de 1ºA eligió a una alumna para llevarla a la dirección; unas horas después tuvieron respuesta

de la dirección y la misma alumna leyó a sus compañeros la aceptación de la solicitud. Las profesoras habían comunicado la idea previamente al personal de la dirección en la planeación del proyecto (240301-OC-4). Esta actividad de escribir una carta la hicieron también previamente en el proyecto de *Muévete* (2024-Doc-3).

Figura 1
Pizarrón. Actividad “Carta”

Actividades	Hoy es viernes 1° de marzo 1/03/24
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación • Carta • Sumas • Silabas "gue-gui - güe-güi - ge-gi" • Dictado • Serie de 5 en 5 • Organización del huerto escolar • EF 	<p style="text-align: right;">CdMx a 1° de marzo de 2024</p> <p>Querida maestra. Esperamos que se encuentre bien. El grupo 1° A está trabajando en el proyecto llamado "Mi huerto escolar" donde nuestro objetivo es sembrar plantas medicinales con el fin de contribuir en el cuidado del medio ambiente y de la salud. Nuestra propuesta es montar un huerto al lado del comedor y le pedimos permiso para el logro de nuestro proyecto.</p> <p>Gracias por su atención</p> <p style="text-align: right;">Atentamente 1° A</p>

Nota: Extracto del registro de observación 240301-OC-4

Saberes y Pensamiento Científico. En este campo formativo utilizaron la lectura de libros de texto gratuitos en donde se revisan las características biológicas de las plantas (2024-Doc-4). De la misma manera, en este campo se consideran las sumas. Para practicar usan una hoja con la figura de una casa; dentro de la casa escriben los sumandos y el resultado. Esta es la actividad escolar en la que los estudiantes más buscan copiar a sus compañeros. Las profesoras les mencionaron la importancia de que no lo hagan (240301-OC-4). Una de las profesoras menciona que el contenido de matemáticas para primer grado en el nuevo Plan de Estudio 2022 es escaso. Para complementar utilizan el libro *Método gráfico de Singapur* (240416-E-3, p. 3).

Ética, Naturaleza y Sociedades. En este campo formativo se aborda: “la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza a través de la com-

prensión crítica” (SEP, 2023b, p. 60). La actividad que cumple con estas características es la redacción de la relación de las mujeres indígenas y las plantas medicinales. Esa fue una de las últimas actividades del proyecto; una de las razones por las que se propone es porque el día de la presentación del huerto escolar y el herbario coincidió con el Día Internacional de la Mujer. La profesora de 1°B expresa que el Plan de Estudio 2022 le facilitó incluir este tema (240311-E-1, p. 10). En la planeación del proyecto se registra:

Se inicia con una lectura sobre la equidad de género, las mujeres indígenas que trabajan con plantas medicinales, conmemorando el Día Internacional de la Mujer y el porqué de ésta. Realiza una pequeña redacción en su cuaderno de lo que se entendió y lee frente al resto del grupo. (2024-Doc-4)

De lo Humano y lo Comunitario. En este campo hacen la lectura del texto “Florecitas del sol” que está en el libro de texto gratuito de *Múltiples lenguajes* (pp. 126-129). La planeación del proyecto indica que: “relacionamos esta lectura con la tarea de plantas medicinales y los diferentes usos que se les puede dar” (2024-Doc-4). La lectura describe la flor cempasúchil y su relación con el Día de Muertos. La profesora de 1°A lee el libro y al mismo tiempo les hace preguntas. Las respuestas de los estudiantes están relacionadas con el proyecto de noviembre del año 2023, los alumnos recuerdan la flor cempasúchil y que fueron al desfile de Día de Muertos (240227-OC-2).

ARTICULACIÓN DE LOS PROYECTOS DEL CICLO ESCOLAR

La articulación entre proyectos se observa en el aula; en la primera sesión del proyecto de *Mi huerto escolar* la profesora de 1°A pregunta a sus estudiantes si recuerdan el nombre del proyecto previo y sobre temas que relacionan ambos proyectos. Al finalizar los cuestionamientos menciona el nombre del nuevo proyecto: *Mi huerto escolar* (240226-OC-1). En la planeación del proyecto se registra:

Iniciamos retomando el plato del buen comer, específicamente el grupo 1 de frutas y verduras, preguntando ¿Dónde las consiguen?, supermercado o mercado ¿Cómo te imaginas que llegan a estos lugares? ¿Proviene de animales o de la tierra? ¿Todas las plantas se pueden comer? ¿Crees que tienen otra función? ¿Cuál? (2024-Doc-4).

Dos actividades del proyecto de *Mi huerto escolar* resaltan la articulación con el próximo proyecto. La primera actividad es el cuidado del huerto; la actividad está escrita en la lista de pizarrón como: “Sus cuidados y lo que me toca” (Figura 2). La profesora de 1ºB pregunta a los estudiantes: ¿Cómo vamos a cuidar las plantas? Y escribe en el pizarrón lo que necesitan para la composta (240307-OC-8).


Figura 2
Pizarrón. Actividad “Sus cuidados y lo que me toca”

Jueves 7 de marzo de 202		
<ul style="list-style-type: none"> • Dictado • 2 en 2 y 5 en 5 • Antes, ahora y después de la planta • Sus cuidados y lo que me toca • Escribe sobre el huerto • Invitación • Cálculo mental 	<ul style="list-style-type: none"> • Composta: es un abono orgánico, hecho de residuos de alimentos como huevo, fruta, verdura, entre otros • También se puede hacer con estiércol <p>Cáscara. Fruta. Verdura. Estiércol</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dictado • 2 en 2 y 5 en 5 • Antes, ahora y después de la planta • Sus cuidados y lo que me toca • Escribe sobre el huerto • Invitación • Cálculo mental

Nota: Extracto del registro de observación 240307-OC-8

La segunda actividad consiste en hacer un diario para el cuidado del huerto escolar. La profesora de 1ºB les pide que doblen una hoja en blanco y la coloquen como si fuera un libro. En la portada escriben “Mi diario del huerto medicinal” con imágenes de plantas. En la primera página agregan “Aquí registro el crecimiento del huerto desde el viernes 8 de marzo” con la imagen de una lupa (Figura 3), en la siguiente hoja les pide que agreguen la fecha; posteriormente, se dirigen al huerto y los estudiantes dibujan el estado de las plantas debajo de la fecha (240308-OC-9).

Figura 3
Pizarrón. Actividad “Diario del huerto”

Viernes 8 de marzo de 2024		
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del huerto • Cálculo mental • Llega a la flor • Dictado • Conmemoración • E.F. • Diario del huerto 	<p>8-03-2024</p> <p>Aquí registro el crecimiento del huerto desde el viernes 8 de marzo</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del huerto • Cálculo mental • Llega a la flor • Dictado • Conmemoración • E.F. • Diario del huerto

Nota: Extracto del registro de observación 240308-OC-9

EVALUACIÓN FORMATIVA Y CALIFICACIÓN

Utilizar colores es muy importante para las profesoras, por ejemplo, implementan su uso en la organización de los cuadernos, la lista de actividades, el material didáctico y para la evaluación formativa. La profesora de 1ºA comenta que: “al manejarles mucho color les genera, para mí, un mejor aprendizaje porque se les graba más” (240416-E-3, p. 12). Una de las formas en las que las profesoras promueven la reflexión es a través de la analogía del semáforo. Por ejemplo, la profesora de 1ºA le pregunta a un estudiante: “¿En qué color crees que estás tú?, y ellos ya me dicen ‘no, pues estoy en amarillo, todavía me falta’”; posteriormente, se asigna un número a los colores: “al final de cuentas les tenemos que dar un número”, el rojo está entre el 5-6, el amarillo entre el 7-8 y el verde entre el 9-10 (240416-E-3, p. 11). La profesora de 1ºB añade que el semáforo lo utiliza: “para ir viendo qué tanto están comprendiendo cada PDA”, además, se les agrega una nota de lo que pueden mejorar en la actividad en clase y se platica con los estudiantes (240311-E-1, p. 7).

Uno de los retos para la evaluación formativa es que padres y estudiantes demandan una calificación. Una de las razones, para la profesora de 1ºA, es que: “para los niños es una frustración muy grande, no ser calificados, ‘de qué sirve que me haya esforzado y me haya apurado si no me va a

calificar” (240416-E-3, p. 14). En la firma de boletas del grupo 1°A, una madre relata que su hija se siente animada cuando se le reconoce su trabajo de esta manera (240322-OC-10).

Los padres, las madres o los tutores exigen la calificación por tres motivos a decir de los profesores. El primer motivo se relaciona con la percepción de los estudiantes acerca del desempeño escolar, la profesora de 1°B describe: “Siento que están más casados con la idea de que si no tienes el diez, no eres como un buen alumno” (240311-E-1, p. 8). El segundo motivo es económico; la profesora de 1°A expresa que requieren la calificación: “por las becas que dan, porque en su trabajo requieren una calificación para que les otorguen beneficios” (240416-E-3, p. 15). El tercer motivo son las demandas institucionales para la admisión de los estudiantes a otros niveles educativos. “Están exigiendo en la media superior un número, mínimo un ocho, para poder entrar donde les hubiera gustado” (240416-E-3, p. 15). En parte, esto explica que la calificación se convierta en la finalidad del trabajo escolar. Finalmente, esta situación se manifiesta en el PAE: “Muchos padres de familia y/o tutores muestran interés en las calificaciones de los alumnos, dejando de lado los procesos de aprendizaje” (2023-Doc-1). Es decir, priorizar la calificación no es exclusivo de los grupos de primer grado.

Así que una de las labores diarias de las profesoras es la de calificar. La realizan al finalizar una actividad de la lista del pizarrón, cuando casi van a terminar las clases y en la hora en la que los estudiantes están en las asignaturas de inglés o educación física. Para calificar, ambas profesoras, utilizan el símbolo de la palomita y carita feliz. Con la carita feliz buscan reemplazar a los números; las integraron desde que empezaron a trabajar con los proyectos (240416-E-3, p. 12). La lógica del símbolo de la palomita y carita feliz para ambas profesoras es: “cuando lo hacemos entre todos, yo les pongo una carita feliz; pero cuando ellos se enfrentan a algo solitos, por ejemplo, el dictado o las operaciones, es cuando yo les asigno un número” (240416-E-3, p. 14).

Lo que califican regularmente es el trabajo en clase porque no dejan tareas en casa. El motivo de no dejar tarea es porque los estudiantes tienen poco tiempo al salir de la escuela (240311-E-1, p. 9). Sobre esta situación, un padre de familia comenta que: “como es una escuela de tiempo completo, lo que tú esperas como papá es, efectivamente, no deje tarea, que todo lo vean en el salón” (240322-E-2, p. 5).

Para el proyecto de *Mi huerto escolar* usaron una rúbrica y una lista de cotejo de los PDA (2024-Doc-6). Estos instrumentos los registran en la Planeación del proyecto y se utilizaron en el proyecto previo y posterior. La lista de cotejo es para la adquisición de los PDA y las rúbricas son para los entregables. La rúbrica indica: “cómo se desarrolló, si supo exponer, si participó en el proyecto, si logró tener comunicación; todo eso” (240416-E-3, p. 13). El producto final del proyecto de *Mi huerto escolar* fue el huerto escolar, el herbario, las fichas con la descripción de las plantas, la presentación del huerto y las respuestas a las preguntas del público. Los estudiantes mostraron un mayor conocimiento de la planta lavanda; sobre su aspecto y beneficios; “sirve para relajarse”, “lo pueden hacer jabón”, “lo pueden hacer en té”. Entre los motivos del interés en esta planta está la visita que hicieron al jardín botánico (240308-OC-9).

Otro instrumento es el Control de los PDA, que pretende que las profesoras de primer grado registren sus avances (2023-Doc-2). Se entrega de manera individual cada mes al personal de la dirección. En este caso se indica que la fecha en la que atendió el PDA es la misma para ambas profesoras (240311-E-1, p. 2). Los PDA que se cumplieron en el proyecto de *Mi huerto escolar* son 30 en total, con la siguiente distribución (Tabla 1):

Tabla 1

Distribución de los PDA que se cumplieron en el proyecto de "Mi huerto escolar"

Campos formativos	Total	Ejemplo de PDA	Contenido del ejemplo de PDA
Lenguajes	12	Registra sobre un tema de su interés, por medio de la escritura, esquema, dibujo, fotografía y video, a partir de la escucha, lectura, observación u otra manera de interactuar con alguna fuente de información.	Registro y/o resumen de información consultada en fuentes orales, escritas, audiovisuales, táctiles o sonoras, para estudiar y/o exponer.
Saberes y pensamiento científico (ciencias naturales)	5	Observa, compara y registra características de plantas y animales, como color, estructura y cubierta corporal, si son domésticos o silvestres; tienen flores, frutos o tienen espinas, raíces u hojas, entre otras, para clasificarlos a partir de criterios propios o consensuados.	Características del entorno natural y sociocultural.
Saberes y pensamiento científico (matemáticas)	4	A través de situaciones cotidianas, cuenta, ordena, representa de diferentes formas, interpreta lee y escribe la cantidad de elementos de una colección, primero de hasta 5, después hasta de 10 y paulatinamente de hasta 100 elementos.	Estudio de números.
Ética, naturaleza y sociedades	4	Describe y reconoce la existencia de otros seres vivos (animales, plantas, hongos y microorganismos), y componentes de la naturaleza (ríos, mares, lagos, distintos suelos, montañas, valles y aire, entre otros) presentes en el lugar donde vive.	Respeto, cuidado y empatía hacia la naturaleza, como parte de un todo interdependiente.
De lo humano y lo comunitario	5	Indaga acerca de ideas, conocimientos, prácticas culturales, formas de organización y acuerdos familiares, para compartir su importancia.	Sentido de comunidad y satisfacción de necesidades humanas.

Fuente: 2023-Doc-2

Se registran fechas de otros proyectos escolares que se comparten con las del proyecto de *Mi huerto escolar*; en especial, el campo formativo de Saberes y Pensamiento Científico. Sobre esto, la profesora de 1ºA explica: “los PDA son muy escasos en la disciplina de matemáticas; entonces los estamos tomando continuamente en todos los proyectos” (240416-E-3, p. 3). También menciona la flexibilidad de los PDA y que pueden ser reforzados: “los PDA son una maravilla porque me regreso y lo vuelvo a reforzar; a lo mejor algunos ya no puedo retomar porque ya lo vimos varias veces, entonces, nos vamos al siguiente PDA. Pero, la verdad si nos han ayudado muchísimo” (240416-E-3, p. 18).

REFLEXIONES FINALES

Las profesoras expresan que en el inicio del ciclo escolar estaban un poco escépticas de trabajar con proyectos; principalmente porque estaban acostumbradas a otra forma de trabajo: “la verdad creímos que los niños no iban a aprender, en lo personal pensé que me iba a costar más trabajo; sin embargo, ha sido todo lo contrario y benéfico para los estudiantes” (240416-E-3, p. 12). Entre los beneficios que identifican es que los estudiantes buscan información por su cuenta y la relacionan con el proyecto de aula: “están investigando más, aunque lo hacen con la ayuda de sus papás; si algo les gusta mucho, ellos solos dicen ‘traje este libro’ y ‘aquí dice que las plantas son así’” (240311-E-1, p. 8). Lo mismo menciona un padre de familia de una alumna de 1ºA: “veo que mi hija se interesa en los temas, los quiere investigar y eso me da gusto de que lo haga porque muchas veces esa iniciativa la tienes cuando eres mayor” (240322-E-2, p. 4).

Las profesoras le dan atención a la problematización del contexto, aunque se haya terminado el proyecto. En especial con la promoción de la vida saludable. Por ejemplo, los estudiantes tienen el reto de tomar toda el agua de su botella, cuando terminan avisan de su logro (240226-OC-1). Otro ejemplo es la firma de boletas; la profesora les menciona a los padres, ma-

dres o tutores que hay estudiantes que solo llevan galletas y jugos para comer en el recreo; les recuerda que los alumnos hicieron un menú saludable y que les puede dar ideas para su alimentación (240322-OC-10).

Los retos que mencionan las profesoras para el Plan de Estudio 2022 son los siguientes: los libros de texto gratuitos se convirtieron en libros de consulta: “los niños ya no escriben en los libros, prácticamente la mayoría son de consulta” (240416-E-3, p. 19); la profesora sugiere que los libros de texto gratuitos estuvieran: “acompañados de cuadernillos en cada libro, precisamente porque están iniciando en la lectoescritura” (240416-E-3, p. 20). Otro reto es la participación de los padres, madres o tutores; consideran que la participación es insuficiente, pero están conscientes de sus demandas laborales (240416-E-3, p. 6). El último reto es la práctica docente; una profesora menciona que sus compañeros: “se ponen una barrera de ‘no es que a mí no me lo enseñaron así; entonces yo lo voy a seguir enseñando como yo sé y es lo que me resulta’” (240311-E-1, p. 11).

Para finalizar, en el caso de ambas profesoras se reconoce que están en el proceso de apropiación del Plan de Estudio 2022. La apropiación inició con los Consejos Técnicos Escolares y cursos de capacitación. Específicamente, la profesora de 1ºA indica que los cursos la animaron al cambio a un modelo por proyectos (240416-E-3, p. 2). Se observó claramente la autonomía profesional docente de la puesta en acto del proyecto. Los docentes tomaron las decisiones desde la planeación del proyecto de *Mi huerto escolar* hasta que finalizó. Esto permitió que tuvieran la flexibilidad de hacer los cambios necesarios: “tengo mi propia autonomía, yo decido por qué, veo las características de mi grupo, detecto en qué tienen que reforzar” (240416-E-3, p. 8). Se observó también el trabajo colaborativo, laborar de manera conjunta les favoreció al llenar los formatos (por ejemplo, la planeación del proyecto), establecer la problematización del contexto, solucionar dificultades que surgieron durante el proyecto y avanzar de manera conjunta en los PDA. Esto requirió de trabajar con confianza y en comunicación constante.

REFERENCIAS

- Secretaría de Educación Pública. (2022). Anexo del acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2023a). *Formato 911.3. Estadística de educación primaria. Ciclo escolar, 2023-2024*.
- Secretaría de Educación Pública. (2023b). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase tres. Ciclo escolar 2023-2024* (Primera Edición). <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/2023/P1LPM.htm>
- Stake, R. (1999). El caso único. En *Investigación con estudio de casos* (pp. 15-24). Morata.
- Documentos de escuela consultados
- 2023-Doc-1 Plan Analítico Escuela
 - 2023-Doc-2 Control de contenidos
 - 2024-Doc-3 Planeación del proyecto: Muévete
 - 2024-Doc-4 Planeación del proyecto: Mi huerto escolar
 - 2024-Doc-5 Planeación del proyecto: Consumo responsable de los recursos naturales
 - 2024-Doc-6 Instrumentos de calificación
- Entrevistas
- 240311-E-1 Entrevista a la docente de 1ºB
 - 240322-E-2 Entrevista al padre de 1ºA
 - 240416-E-3 Entrevista a la docente de 1ºA
- Registros de observación
- 240226-OC-1 Registro de observación de clase del grupo 1ºA
 - 240227-OC-2 Registro de observación de clase del grupo 1ºA
 - 240229-OC-3 Registro de observación de clase del grupo 1ºA
 - 240301-OC-4 Registro de observación de clase del grupo 1ºA
 - 240304-OC-5 Registro de observación de clase del grupo 1ºB
 - 240305-OC-6 Registro de observación de clase del grupo 1ºB

240306-OC-7 Registro de observación de clase del grupo 1°B
240307-OC-8 Registro de observación de clase del grupo 1°B
240308-OC-9 Registro de observación de clase del grupo 1°B
240322-OC-10 Registro de observación de la firma de boleta
del grupo 1°A

III. Estudios de Caso de Nivel Secundaria

La energía y la cotidianeidad: proyecto de aula en una secundaria técnica de Michoacán

INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta un estudio de caso de la puesta en acto del proyecto La energía y la cotidianeidad que desarrolló una docente de la asignatura de Física en el segundo grado de una secundaria técnica en la ciudad de Morelia, Michoacán. Los contenidos incluidos en el proyecto son la electricidad, energías, y su impacto en el medio ambiente y en la vida cotidiana de los estudiantes, todos ellos del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico (SEP, 2022a).

La escuela fue seleccionada debido a que se ha comprometido con el Plan de Estudio 2022 y tiene permanente comunicación con las autoridades de la Secretaría de Educación del Estado de Michoacán. Para tener autorización del ingreso, los investigadores solicitaron una primera reunión con la planta directiva y, en un segundo momento, con los docentes del turno matutino y vespertino reunidos en Consejo Técnico Escolar (CTE). Se presentó el proyecto del estudio de caso, sus objetivos y un calendario de trabajo. Se leyó una carta de consentimiento informado elaborada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para que estuvieran enterados de los compromisos que se establecen entre los cuales está conservar el anonimato de quienes intervinieran en el proceso. También se pidió que de forma voluntaria autorizaran ingresar a los grupos y realizar entrevistas a los docentes que así lo quisieran.

En una primera fase se hicieron recorridos guiados del interior de la escuela, se realizaron ocho entrevistas estructuradas, seis informales y reuniones de trabajo con directivos. Asimismo, se colectaron algunos Programas Analíticos y planeaciones didácticas. Se revisó el formato 911 de la propia escuela (2023-Doc-1).

En la fase de documentación del caso, se observaron siete clases, se hicieron tres entrevistas a la docente seleccionada y una entrevista *a posteriori* de las clases observadas para complementar información de su Programa Analítico, breves entrevistas a sus alumnos y entrevista a un directivo. Se revisaron cuadernos y trabajos de los alumnos que incluían carteles, maquetas y prototipos; los cuadernos de la maestra, sus bitácoras y su planeación didáctica. Se pidió autorización para grabar el audio de las entrevistas y de las clases a través de un celular y previo permiso, tomar fotografía de algunos cuadernos, carteles y prototipos elaborados por los estudiantes. El trabajo de campo inicial en la escuela se realizó a partir del 27 de febrero, el caso documentado entre el 4 de marzo y el 10 de abril, y se acordó el 29 de abril para la última entrevista. Las observaciones, entrevistas y revisión de documentos se hicieron de acuerdo con la metodología etnográfica (Rockwell, 1987 y 2009; Mercado, 1992).

El proyecto que aquí se describe fue seleccionado porque se pudieron observar y documentar “en tiempo real” las actividades de la docente y de los alumnos en su puesta en acto. La mayoría de los docentes de la escuela, en el periodo dedicado al trabajo de campo, se encontraban en etapas de evaluación y presentación de trabajos de fines del segundo trimestre, por lo que no era posible la observación de sus clases durante la puesta en acto de algún proyecto de campo formativo.

Al cierre del trabajo del campo, se participó en una reunión del CTE para informar a directivos y docentes de ambos turnos un resumen acerca de lo que había consistido la recopilación de información. Se mencionó que se redactaría un documento donde se incluía el contexto e historia de la es-

cuela más lo que se observó en clases y entrevistas; asimismo se comentó que no era posible narrar toda la información que se había proporcionado dado el limitado espacio editorial asignado para este fin.

CONTEXTO DE LA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA

La escuela secundaria técnica se ubica en la ciudad de Morelia, Michoacán, México. De acuerdo con el texto elaborado por el Mtro. Jorge Ortiz Ayala fechado en noviembre de 2002, enmarcado, protegido con vidrio y colgado en una de las paredes de la dirección de la escuela:

Fue fundada en agosto de 1980. En el año de 1988 se incorporó a los talleres de la escuela la tecnología de Informática, siendo la primera en el estado de Michoacán con este taller. Son innumerables los reconocimientos, premiaciones y lugares que ha obtenido la escuela en estos años de servicio, tanto en lo académico, tecnológico, cultural y deportivo. Asimismo, en una de las reseñas que se leen en los desfiles escolares se comenta que la escuela se creó bajo el lema de “aprender haciendo, enseñar produciendo”, que además cuenta con banda de guerra y estudiantina formada por alumnos y exalumnos, teniendo presentaciones internacionales como España, Bélgica, Holanda, Portugal, Perú, Venezuela, entre otros. (2024-Doc-2-1)

Está ubicada en la zona norte de Morelia y es de fácil acceso. Se localiza en una zona totalmente urbanizada de clase media, rodeada de casas, comercios y oficinas del gobierno. Mide aproximadamente 1.7 hectáreas en una superficie en forma trapecio. Es vecina de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) y el Tecnológico Nacional de México. Está totalmente bardeada por sus cuatro costados. Para acceder a la escuela, una vez que los estudiantes han ingresado, se debe tocar la puerta para que alguien la abra, hay un libro de registro de entradas y salidas para el público. Existe un módulo de vigilancia en esta zona de acceso.

La escuela tiene tres edificios. En estos edificios están los salones de clases y oficinas administrativas. Cuenta con seis talleres: ofimática, informática, electrónica, carpintería, industria textil y administración contable. Los talleres son atendidos por un solo docente sin ningún auxiliar que les apoye. Los entrevistados señalaron que estos auxiliares son muy necesarios ya que hay talleres que pueden tener ciertos riesgos para los estudiantes. Los salones cuentan con retroproyector, bocinas, pintarrón blanco al frente, ventilador, persianas de tela en las ventanas, siete u ocho filas de pupitres con paleta para que los alumnos escriban, escritorio, silla y *credenza* para el docente.

La biblioteca tiene un acervo de 2064 títulos. El bibliotecario mencionó que en este espacio escolar se unió la antigua aula de medios con la biblioteca y por eso es posible tener 25 computadores con el paquete *Office* y acceso a Internet de buena velocidad. Relató que tiene diferentes versiones de los libros de texto que se han usado durante muchos años. Con el cambio de plan de estudio, docentes de Física, Química, Biología y Español han acudido a revisar los libros de texto anteriores ya que, a su decir, los libros vigentes tienen poco contenido.

La escuela tiene una cooperativa escolar con tres secciones: cocina, tienda de refrescos y abarrotes y también una pequeña paletería. Cuenta con sanitarios para estudiantes y para docentes, varias bodegas, una cancha de fútbol rápido techada con un gran domo que cubre toda la cancha, un patio central que también está totalmente techado con un gran domo, una cancha de baloncesto, un área arbolada con comedores donde los jóvenes pueden convivir o comer sus alimentos y un auditorio para cien personas. Al fondo del patio central hay una cápsula del tiempo con un letrero grabado sobre piedra que dice: “XXXIV Aniversario, 28-XI-2014. Abrirse en el 50 Aniversario 28-XI-2030”.

En el inicio del ciclo escolar 2023-2024, el turno matutino registró una planta de 56 trabajadores, de los cuales 25 son docentes. El vespertino tiene 60 trabajadores de los cuales 37 son docentes. En el turno matutino se

atiende una matrícula de 745 alumnos y en el vespertino, 506 (2023-Doc-1). Ambos turnos tienen 18 grupos cada uno, seis por cada grado escolar. La cantidad de alumnos por grupo depende del turno.

Los estudiantes arriban a la escuela en una gran diversidad de vehículos compactos económicos o en camionetas de rango medio. De acuerdo con el coordinador académico de la escuela, los padres del turno matutino en su mayoría son docentes, ingenieros, obreros, empleados, médicos, dentistas; mientras que en el turno vespertino hay más obreros y empleados.

Los docentes permanecen en su salón mientras que los estudiantes rotan de aula en aula de acuerdo con los horarios que tienen asignados por día. Cada 50 minutos se oye un sonido particular que anuncia que los estudiantes deben dejar el salón y cambiarse al que les corresponda para la clase siguiente. Al sonido, los alumnos dejan la actividad, recogen sus útiles, los guardan en las mochilas y abandonan el aula. Los docentes llevan voluminosas libretas con listas de los nombres de los alumnos con anotaciones de todo tipo, *post it* pegados, notas a pie, etc., además, bitácoras o guías de campo, gran cantidad de material de papelería, guías didácticas, a veces fotocopias de libros, y una laptop para hacer presentaciones o que sus alumnos hagan presentaciones.

Fuera de algunos salones de clase se observan carteles elaborados por los alumnos en temas relacionados a la discriminación, derechos humanos, lenguas indígenas y enfermedades de la mala alimentación. Algunos títulos que se leen: “Ponle alto al racismo”, “Cero racismo”, “Dejemos de lado las diferencias”, “Yo no discrimino”, “Poniéndole frontera al mal”, “Pérdida de lenguas indígenas”, “Anemia”, “¿Tienes problemas mentales?”. Todos elaborados por los alumnos y profusamente ilustrados con dibujos o recortes de revistas, muy coloridos y con creatividad al máximo.

PRIMERAS APROXIMACIONES AL PLAN DE ESTUDIO 2022

Desde hace muchos años la escuela inicia la planeación del ciclo escolar con varios tipos de diagnóstico. Un directivo de la escuela especificó que el primero y al que le dan más peso es al académico. Las academias toman las primeras decisiones:

Elaboran un instrumento para aplicar el diagnóstico, para conocer el nivel en el que vienen los alumnos, en su asignatura en específico. Cada maestro decide qué variantes darle a ese instrumento de acuerdo con sus propias necesidades, y lo aplican. Se reúnen otra vez en la academia, comparten los resultados, y se saca ya un diagnóstico general en relación con la academia. (240409-E-7-1)

El directivo describe otros dos tipos de diagnósticos. El diagnóstico de salud se hace a través de un formulario de *Google*, dirigido a los padres de familia. Se indaga acerca de la salud física y emocional de los alumnos. Si están en tratamiento psicológico o psiquiátrico. También se hace un diagnóstico de contexto, que considera el número de alumnos, número de maestros, cantidad de personal, y cómo se va transformando el entorno que rodea a la escuela. Este diagnóstico se va ajustando según los cambios en la infraestructura de la escuela.

En el contexto del Plan de Estudio 2022, los docentes de secundaria pasaron de la planeación por asignaturas a la planeación por campos formativos. El propio directivo comenta que “entonces, lo primero que hicimos fue agruparlos (a los docentes) por campos formativos, y empezar a dialogar, a platicar de qué se podía hacer con todo esto” (240409-E-7-3).

El primer proyecto escolar donde se buscó articular a los campos formativos y a los docentes de la escuela fue el manejo de la basura en la escuela. En palabras de un directivo:

Pedimos que iniciaran con un proyecto por campo formativo, para de ahí hacer la planeación ya individual. Comenzamos con un proyecto de manera general en toda la escuela, que era atacar el problema

que tenemos de la basura. Con base en esa problemática, a esa lectura de la realidad que hicimos, establecimos un proyecto general, un proyecto de escuela. Trabajar a partir de todas las asignaturas para tratar de solucionar ese problema. Fue muy interesante. No todos los maestros lo llevaron al final, pero muchos de ellos sí. Los maestros de Español empezaron a hacer carteles para concientizar, los maestros de Química les empezaron a hablar a los niños de cuáles eran las repercusiones de la basura, etc. Y así fuimos conjuntando todas las asignaturas para tratar de solucionar ese problema. De esta forma es como nos empezamos a organizar. (240409-E-7-3)

A partir de este primer ejercicio se fueron enfocando por campos formativos para elaborar proyectos escolares. En ocasiones se podían poner de acuerdo respecto al proyecto que vinculara diversas disciplinas, en otras no. Este proceso fue muy complejo para los docentes. Una docente dijo que hubo confusiones iniciales ya que las orientaciones que recibían iban en un sentido y en las siguientes sesiones cambiaban estas orientaciones y ya no coincidía con lo que se había mencionado al principio. También se comentó por parte de docentes entrevistados que incorporaban contenidos de su especialidad que no vienen en el Programa Sintético, pero que consideraban de utilidad para su planeación didáctica. El directivo comentó que primero se diseñó la planeación en el marco de los campos formativos, los docentes tomaron algunos acuerdos y luego cada uno la adaptó a sus necesidades:

Ellos hacen un proyecto como campo formativo. El primero fue el proyecto de escuela y de ahí ya cada campo formativo hizo su proyecto, un diseño de su proyecto. [A] eso podríamos llamarle la planeación del proyecto, no lo llamamos así, pero podría ser la planeación y con base en ese proyecto, a los objetivos que se plantean con el campo formativo, cada maestro aporta de acuerdo con su Programa Sintético los contenidos que podrían ayudar a ese proyecto. O sea, lo que les va a servir. Toman del campo formativo y del Programa Sintético los

contenidos que les puedan ayudar. Y ahora sí, ellos agarran los contenidos, se los llevan y hacen una planeación didáctica. Así es como ellos van haciendo su codiseño, así es como se trabaja. No necesariamente todos tienen que ver con el campo formativo. Por ejemplo, hay un espacio donde ellos usan su experiencia para nada más trabajar temas de lo que era la especialidad antes, no todo tiene que ver con esto de los campos formativos. (240409-E-7-6)

Gradualmente se empezó a tratar de trabajar y planear por campo formativo y empezar a delinear un proyecto escolar que partiera de una necesidad detectada en el diagnóstico. Estas definiciones iniciales desencadenaron más debates entre los docentes. Por ejemplo, acerca de la definición de un proyecto escolar, una docente narró la conversación:

El maestro de Física dijo: “queremos que sea la captación del agua”. Otro docente decía: “los niños van a tener que calcular cómo le vamos a hacer para la captación del agua que cae en la parte de allá atrás y traerla acá”. Los maestros del turno vespertino decían: “nosotros tenemos el problema de que se está derramando el agua porque hay fuga en unos baños”. Y yo les decía: pero (...) la Química ¿Cómo entra en lo de la captación del agua? O sea, la captación de agua es solamente una acción: que pones una cosa aquí y que la vas a llevar a almacenar allá. Hubo problemas de coordinación y problemas en la comunicación entre diferentes asignaturas. (240314-E-5-3)

En el proceso de estas reflexiones y discusiones, en algunas ocasiones los docentes se lograron poner de acuerdo, en otras no. En las entrevistas se registraron esfuerzos de proyectos que se trabajaron por campo formativo a nivel escolar, aunque no siempre con la participación de todos los maestros. Por ejemplo, una docente citó un proyecto de Derechos Humanos:

Trabajamos promoviendo los Derechos Humanos de diferente forma. Una fue con líneas del tiempo donde se proyectaron en la escuela. Y esa línea del tiempo la calificaba el maestro de historia. La

estructura y el contenido (la calificaban) entre Formación Cívica y Geografía. Entonces ya los alumnos les daban como su plus modificando el proyecto, por ejemplo, haciendo más novedosos los títulos. (240304-E-2-2)

Otro proyecto fue la elaboración de una maqueta del centro histórico de Morelia, en donde el docente comentó:

Yo ya platiqué (con docentes). A algunos del mismo campo formativo les interesó el proyecto. Algunos quieren trabajarlo, otros no. Lo planeamos, lo hablamos, pero no a todos les interesó. A los de formación cívica les interesó, pero no quisieron darle ahorita prontitud. Dijeron que después. (240305-E-3-1)

Los docentes de los talleres que hay en la escuela también participaron. La coordinadora cita que: “en el proyecto del *Muro verde* entró informática, ofimática y contabilidad” (240227-E-1-1). O por ejemplo la docente del taller de administración contable que lleva un proyecto de un emprendimiento de productos y servicios por parte de sus estudiantes señaló:

Estoy llevando un proyecto que es el desarrollo de una actividad empresarial como proyecto. Y esto se lleva todo el ciclo escolar. Lo desarrollo desde el inicio hasta el fin. Como especialidad. Y la parte de la tecnología la desarrollamos en conjunto con Educación Física, Tutoría y Tecnologías. (240311-E-4-8)

Algunos proyectos se desarrollaron en el primer trimestre de este ciclo escolar, otros en el segundo y otros más aún están en marcha ya que su duración es anual. Pero también se tiene decir que, en palabras de un directivo:

Había mucha resistencia. Todavía hay maestros que no se atreven a trabajar con un proyecto, que no se atreven a trabajar en equipo con los demás campos formativos, ni siquiera con los de su propio campo formativo. Están acostumbrados a trabajar individualmente con su contenido, con su propia disciplina, pero la mayoría sí están

trabajando hacia ese cambio, por lo menos en la teoría, por lo menos en la planeación, y así es como hemos ido avanzando, creo que ya vamos mejorando un poco, como decía, poco a poco, pero de manera constante. (240409-E-7-4)

LA PLANEACIÓN DE UN PROYECTO DE AULA

La docente de Física tiene una experiencia de 23 años como docente y siete en esta escuela. Es Químico Farmacobióloga por la UMSNH. Durante las observaciones y entrevistas se percibió el dominio de contenidos de Física, Química y Biología. Su formación universitaria le da esta posibilidad. En esta secundaria imparte Química y Física. En una de las entrevistas comentó que tuvo grandes profesores en la universidad y en la actualidad sigue asistiendo a cursos de didáctica que se ofrecen. Narró varias experiencias personales acerca de la vinculación de la Física con la vida cotidiana, de la enseñanza que dejan los experimentos y que esto trata de llevarlo a la vida de sus alumnos.

Su salón de clases tiene ocho filas de pupitres individuales con paleta donde los estudiantes se sientan. Entre fila y fila, se calcula una distancia de 30 a 40 centímetros por lo que se dificulta el desplazamiento de la docente. Tiene un pintarrón blanco al frente, un cañón colocado en la parte de arriba, dos ventiladores, escritorio, silla y *credenza*, así como ventanas cubiertas con cortinas color verde. Se ubica en la planta baja del edificio de dos niveles. Este edificio se ubica en la parte trasera de la escuela. El número promedio de estudiantes en las clases observadas fue de 40 de los 43 en lista.

Una vez que culminó la fase de planeación del Programa Analítico de la escuela y de las decisiones que ahí se tomaron, correspondió a la docente desarrollar su programa junto con sus colegas del campo formativo. En la primera página de este documento se puede leer:

Asignaturas: Matemáticas, Biología, Física y Química; Contenidos: Obtención y representación de la información. El calentamiento global como una consecuencia de la alteración de los ciclos bioquímicos

en los ecosistemas. Interacciones de la electricidad y el magnetismo. Los alimentos como fuente de energía química: carbohidratos, proteínas y lípidos; Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA): 1. Recolecta, registra, lee y comunica información mediante histogramas, gráficas poligonales y de línea. 2. Analiza las prácticas de consumo que han alterado los ciclos biogeoquímicos del carbono, y nitrógeno, sus efectos asociados al calentamiento global y sus impactos en el medio ambiente y la salud. 3. Explica el funcionamiento de aparatos tecnológicos de comunicación, a partir de las ondas electromagnéticas. 4. Analiza el aporte energético de los alimentos y lo relaciona con las actividades físicas personales, a fin de tomar decisiones vinculadas a una dieta saludable. (2024-Doc-5-1)

También incluye el nombre del campo formativo, grado, periodo y criterios de evaluación. La segunda hoja contiene: introducción del tema de energía, conocimientos previos, problemática y objetivo.

A pregunta expresa la docente comentó que de aquí derivó su planeación didáctica en un proyecto que denominó *Energías y cotidianeidad* para lo cual tomó en cuenta un diagnóstico que realizó al inicio del ciclo escolar 2023-2024 con el objetivo de verificar los temas que los alumnos debieron haber visto en la primaria: “hago un examen de los contenidos de la primaria, porque de esa manera puedo comprobar quiénes saben y quiénes no, y así poder planear mis actividades de este ciclo escolar”. (240410-E-8-2)

Señaló que el tema de la electricidad y energías viene en el Programa Sintético de segundo grado de secundaria. El contenido se denomina *Interacciones de la electricidad y el magnetismo y Saberes y prácticas para el aprovechamiento de las energías y la sustentabilidad* (SEP, 2022b). Comentó que además utiliza otro tipo de referencias a la hora de la planeación:

(...) materiales, libros de texto de antes, otros libros, sitios de internet. ¿Es información que abona a mi proceso de planeación? También reviso libros de Física para poder visualizar el contexto en general y

poderlo llevar a mi proceso particular de planeación. Ahorita estaba consultando la página de Red Magisterial porque luego también hay algunos docentes que suben algunas cosas. (240410-E-8-5)

Explica cómo inicia esta planeación: “¿Qué preguntas tiene que resolver el estudiante?, ¿Cuáles son los problemas que vemos en este tema?” (240410-E-8-5) y empieza a desarrollar la secuencia didáctica. Ya en la puesta en acto, según nos dijo, la va adecuando sobre la marcha ya que muchas veces los alumnos conocen la información y entonces ya no es necesario dárseles como inicialmente se había planeado.

En la Tabla 1 se presenta la planeación didáctica de la docente que incluye un contenido y un PDA. Señala los campos formativos con los que se vincula transversalmente: Lenguajes, Ética, Naturaleza y Sociedades y De lo Humano y lo Comunitario. En la puesta en acto, se alcanzó a ver sólo de forma tangencial, alguna vinculación entre estos campos formativos.

Tabla 1
Planeación didáctica de la docente

Planeación didáctica de Ciencias II Física
Periodo: Segundo trimestre
Grupo: 2ºF. Turno: Matutino Fecha: 5 al 15 de marzo 2024 Ciclo Escolar: 2023-2024
Tiempo de realización: Dos semanas; ocho sesiones
Campo Formativo: Saberes y Pensamiento Científico
Contenido: Reconocemos las interacciones entre la energía, electricidad y el magnetismo, así como de algunos principios relacionados para entender los beneficios de su aplicación.
Procesos de desarrollo de aprendizaje: Experimenta e interpreta algunas manifestaciones y aplicaciones de la electricidad e identifica cuidados que requiere su uso al revisar los protocolos de seguridad.
Ejes que favorecen: Pensamiento Crítico, Inclusión
Campos formativos con que se vincula transversalmente:
Lenguajes: Planificar y redactar coherentemente una investigación experimental para proveer evidencias que expliquen la producción, cuidado y transformación de la energía eléctrica, así como su relación con el medio ambiente.
Ética, Naturaleza y Sociedades: Ofrecer argumentos y explicaciones de situaciones hipotéticas relativas al uso de la electricidad.

De lo Humano y lo Comunitario: Promover actitudes de respeto, responsabilidad y participación en el trabajo colaborativo y la comunicación de resultados por medio de diversas estrategias propuestas por los estudiantes.

Sesiones:

Sesión 1. Presentar a los estudiantes una breve introducción sobre el tema de electricidad y magnetismo destacando su importancia en la vida cotidiana y las aplicaciones que tiene en diferentes ámbitos; En equipos realizarán una lluvia de ideas sobre los conocimientos previos relacionados con la electricidad, donde planteen la problemática o la situación que ellos quieran conocer, además preguntarse sobre la importancia del cuidado del medio ambiente desde el uso de la electricidad.

Sesiones 2 y 3. Investigar por equipo acerca de la electricidad y de la problemática o situación que eligieron como equipo; Planear la maqueta, una presentación, un cartel, fotografía o ensayo de su trabajo de investigación, y realizar la distribución de los materiales; Elaborar una conclusión acerca de los efectos nocivos del uso excesivo de la energía en los hogares.

Sesiones 4 y 5. Elaborar la maqueta, con los materiales establecidos.

Sesiones 5 y 6. Realizar las exposiciones de las investigaciones realizadas.

Sesión 7. Círculo de diálogo, reflexionar en grupo sobre los resultados de los trabajos realizados. Plantear preguntas de reflexión sobre las aplicaciones de la electricidad en la vida cotidiana y los cuidados que se deben tener al utilizarla; Presentar el video “Los fixis electrodomésticos” <https://www.youtube.com/watch?v=LsMZj--OeEw>; Presentar a los estudiantes diferentes ejemplos de interacciones eléctricas en la vida cotidiana, como el funcionamiento de electrodomésticos o el comportamiento de los rayos.

Fuente: 2024-Doc-6

PUESTA EN ACTO DEL PROYECTO

Se observó que, para iniciar la secuencia didáctica planeada, la docente relaciona temas vistos con anterioridad. Así, les dice a los alumnos: “¿Sí recuerdan? La semana pasada empezamos a ver el tema sobre electricidad. ¿Por qué chicos? Hay una tarea donde ustedes simplificaron algunos de los conceptos que tienen que ver con electricidad” (240304-OC-1-1). Enseguida les dice que van a tener que elaborar un proyecto relacionado a la electricidad. En su planeación didáctica lo menciona como “planear la maqueta, una presentación, un cartel, fotografía o ensayo de su trabajo de investigación, y realizar la distribución de los materiales” (2024-Doc-6-1) y les dice: “Va a consistir en ver cómo nosotros, por medio de la electricidad, podemos hacer que esa electricidad se transforme en algún otro tipo de energía”

(240304-OC-1-1). Plantea algunas preguntas para problematizar el contenido del proyecto. Les pregunta, por ejemplo, que cómo van a demostrar que la energía eléctrica se convierte en energía potencial, por qué funcionan los ventiladores o de qué otra forma se puede demostrar que hay una transformación de la energía.

A través de preguntas y respuestas, la maestra introduce la actividad de elaboración de los proyectos que van a realizar: “Vamos a hacer nuestro proyecto [maqueta, una presentación, un cartel, fotografía o ensayo de su trabajo de investigación] donde demostremos que una energía se transforme en otro tipo de energía. ¿Cómo lo van a demostrar? Primero tienen que saber qué es lo que van a utilizar [de materiales] o qué es lo que quieren hacer” (240304-OC-1-2). La docente trata de ubicar a los alumnos con relación a los productos que van a elaborar. Para ayudarles a comprenderlo, inicia con ejemplos de la vida cotidiana de sus alumnos. Les dice:

Pues a lo mejor tienen que hacer un circuito eléctrico donde van a conectar un ventilador pequeño de manera que pueda demostrar que con energía eléctrica funciona el ventilador y sin energía eléctrica, no funciona. ¿Está claro? Tienen que demostrar cómo es que funciona. Por ejemplo, a lo mejor cuando ya estén trabajando por equipo van a decir, “yo quiero demostrar cómo es que funcionan los aparatos eléctricos en la casa”. ¿Alguien sabe cómo funcionan los aparatos eléctricos en la casa? (240304-OC-1-2)

La docente logra que los alumnos generen sus propias preguntas relacionadas a la temática. Menciona que se dio cuenta de que los alumnos podían hacerlo en una ocasión cuando discutían cómo demostrar que el calor calienta los cuerpos:

Un alumno me dice: “pues yo quiero demostrar el calor, pero no lo quiero demostrar tocando el cuerpo”. Le digo: pero ¿Entonces? ¿En qué lo quieres demostrar? Me dice: “¿Pues no dice usted que el alimento nos da calor?”. El alumno propuso quemar una nuez y ponerle

un botecito de refresco para que alcanzara el calorcito y se calentara el refresco. (240410-E-8-6)

La docente reflexiona acerca de esta experiencia y relata que ahí es donde se dio cuenta que los alumnos se hacen preguntas importantes para iniciar una investigación. Comenta que proponen actividades experimentales y que solo requieren de una pequeña ayuda. Los alumnos a veces le dicen: “estamos haciendo esto, pero aquí no sabemos qué hacer maestra” (240410-E-8-6). Y es cuando ella interviene para profundizar o resolver las dudas.

Relató que la articulación entre las asignaturas del campo formativo la hace en las interacciones que tiene con sus alumnos para llevarlos de una asignatura (Física) a otra (Química). También les hace preguntas a sus colegas para ver qué temas ya vieron con sus estudiantes: “oye, ¿Ya vieron despeje de fórmulas? (al docente de Matemáticas) ¿Ya vieron cómo identificar personajes importantes en un texto? (al docente de Español). Pero nada más pregunto [a los otros docentes]: ¿Qué estás viendo? Necesito que les enseñes a despejar o que sepan cuáles son las operaciones y entonces yo retomo esto que ya les enseñaron o bien les hago un recordatorio a mis alumnos” (240319-E-6-1). Señaló que “tiene a la mano o en la mente el Programa Analítico que hizo con sus colegas y entonces trata de hacer las vinculaciones con esas asignaturas a través de las interacciones con sus alumnos o del tipo de actividades que les pide hacer” (240429-E-9-1).

ELABORACIÓN DE PROYECTOS POR EQUIPOS DE ALUMNOS

La maestra introduce la organización de los alumnos por equipos para que empiecen a trabajar en lo que cada uno de ellos propuso. Se ve que ya están acostumbrados al trabajo en equipo. De hecho, en el trabajo de campo se pudo ver la organización de los grupos por equipos. Este es un aprendizaje gradual, relataron, que va del primer grado hacia el tercero. Los alumnos han ganado en madurez para trabajar en equipo. Por esta razón,

otra docente comentó que para ella era más fácil el trabajo por equipos en tercer grado ya que en los primeros grados es más difícil.

En el primer día de trabajo en sus proyectos, tres equipos se quedaron en el salón de clases y seis en el patio. Algunos equipos eran de cuatro integrantes como les había indicado la docente, pero otros tenían más o a veces menos, esto último debido a la inasistencia de alumnos. Algunos equipos eran totalmente femeninos o masculinos; otros más eran mixtos. Al preguntarle a la maestra cómo se decide quién toma el liderazgo comentó que “en ocasiones les ha sugerido que sea tal o cual alumno, pero ellos le dicen: `No maestra, ese no dice nada, ni habla, ni nada´. Entonces, entre ellos alguien asume el liderazgo y empieza” (240410-E-8-15).

Lo primero que se observa es que algunos equipos empiezan a elaborar una cartulina, una especie de póster donde van anotando las preguntas y las respuestas que previamente traen en su libreta. Usan cartulinas de colores, marcadores o lápices y lapiceros; otros equipos empiezan por elaborar un prototipo o maqueta. Ellos toman las decisiones. La docente va recorriendo los equipos para orientar, aclarar dudas de los alumnos, vincular contenidos, problematizar, etc. Algunos de los carteles y maquetas que se pudieron observar estaban relacionados al buen uso de la electricidad, celdas solares, energía eólica, energía hidráulica y circuito eléctrico. En algunos casos se veía muy clara la vinculación con su impacto en el medio ambiente y se mencionaba contenido de Biología o Química en la vida cotidiana de los alumnos. El siguiente diálogo permite ver este proceso de reflexión de los alumnos del equipo que elabora una “aspiradora artesanal”:

Investigador: ¿Y cómo van? ¿Qué van a hacer del proyecto?

Alumno: Una aspiradora. Nada más que los cortes no nos salieron tan bien. [El alumno muestra una especie de maqueta donde van a montar la aspiradora. Se ve que la maqueta está como descuadrada. El alumno señala cómo hizo los cortes con un *cutter* y se ve que no le salieron derechos].

Investigador: ¿Y va a funcionar?

Alumno: Sí, va a funcionar, con un motorcito, una aspiradora y un apagador. El motorcito hará que la aspiradora se mueva.

Investigador: ¿Y dónde aprendieron a caminar el motorcito?

Alumno: Con un video de *YouTube*. Hay unos cables y luego se los pones a una pila aquí. O sea, con una puntita del cable conectas la pila, y ahí sale. Y ahí está el apagador. Y ya funciona. Mire [el alumno señala las partes del prototipo].

Alumno: En el video vimos el procedimiento. Ya nada más lo estamos replicando, pero no somos muy habilidosos con el *cutter*.

Investigador: ¿Y en cuánto tiempo van a acabar el proyecto?

Alumno: Vamos a ver si podemos reponer la lata, ¿cómo ve? Hicimos mal el corte donde iba a ir el apagador. Entonces vamos a traer otra lata mañana. Y yo creo que mañana o pasado la terminamos.

Investigador: No veo la pila. ¿Y dónde está la pila?

Alumno: Ah, la tengo en mi mochila. El motor y la pila la tiene mi compañera de allá. Entonces nada más vamos a unir todo para conectarlo y que funcione.

Investigador: ¿Y cómo se llama el experimento o el proyecto?

Alumno: Se llama aspiradora artesanal.

Investigador: ¿Y está relacionada con qué temas?

Alumno: Es un tema relacionado a las cosas que se hacen artesanalmente y que ocupan electricidad. Que hacen electricidad. Así como de las cosas modernas. No me acuerdo cómo se llama el tema. Pero mañana lo busco y mañana lo puedo mencionar.

Investigador: ¿Y ya hicieron las preguntas que dijo la maestra?

Alumno: Ah, eso es lo que vamos a hacer como a la mitad del proyecto porque queríamos primero hacer la maqueta con el experimento. Porque luego si lo hacemos al final nos vamos a quedar con poco

tiempo. Ya las preguntas son más fáciles. Entonces nosotros vamos a hacer las preguntas al final.

Investigador: ¿Cuántos alumnos están participando en este proyecto?

Alumnos de equipo: Cuatro. (240311-OC-4-5)

Se observa la independencia de los estudiantes respecto a la docente para desarrollar el proyecto con relación al proceso de toma de decisiones para la elaboración tanto del cartel como del prototipo o maqueta, el liderazgo que asume una alumna o alumno al interior del equipo, la forma de conseguir los materiales que se van a utilizar o en cómo van a aplicar la información que la maestra previamente les dio. Se observa también que constantemente refieren a esa información de la docente. Además, utilizan la información que obtuvieron en la etapa de investigación que realizaron. Usan vocabulario técnico. En el cartel de un equipo se lee el título: “La importancia de la electricidad en la sociedad”. Contiene preguntas con sus respectivas respuestas y que más tarde las usarán en una presentación pública:

¿Qué es electricidad?, ¿quién descubrió la electricidad?, ¿para qué nos ayuda esto?, ¿cuál es la importancia de la electricidad?, ¿cómo ha evolucionado la electricidad en la sociedad?, ¿cuál es su uso correcto?, ¿qué impacto tiene la electricidad?, ¿qué pasaría si no cuidamos de ésta en la sociedad? (240311-OC-4-4)

También se visualiza que tienen una idea del diseño de la maqueta o prototipo, de cómo van a proceder para elaborarlos, lo que indica un dominio de la información previa. Incluso, esta autonomía se ve en comentarios que le hacían a la docente donde le sugerían trabajar por fuera de la escuela, en sus casas o en alguna biblioteca para terminar sus trabajos a tiempo. Se observa, también, que saben calcular tiempos para la entrega de resultados y, con base en esta información, se apresuran para lograr los objetivos. Al interior hay división del trabajo con muchas variaciones: equipos donde hay más participación, en otros quizá solo un alumno hace todo y los demás observan, en otros alguien trae el material para el cartel y otro el material para

la maqueta. Material que, como dijeron tanto alumnos como maestros, debe ser económico y de fácil adquisición.

PRESENTACIÓN PÚBLICA DE LOS TRABAJOS FINALES

La presentación de proyectos por parte de los alumnos forma parte de la secuencia didáctica de la docente. La usa como cierre del proyecto. En ocasiones menciona que a veces pone los productos en mesitas en el patio para que durante los recesos escolares otros alumnos puedan acercarse y observar e interactuar. Esta idea surgió como parte de los planteamientos del nuevo Plan de Estudio 2022 para hacer proyectos escolares, es decir, que pudieran participar alumnos de otros grupos.

Se observó que en el lapso de las tres clases donde hubo exposiciones, algunas fueron dentro del salón de clases y otras en el patio. En el patio se colocaba el equipo expositor y alrededor de ellos los demás alumnos que iban a escuchar. En esta opción, un alumno sostenía con sus manos el cartel y otro sostenía la maqueta. En el patio era menos audible la voz de los equipos expositores.

Al inicio los equipos se presentan por sus nombres. A continuación, empiezan con sus exposiciones (el cartel o apuntes en sus libretas les sirve de guía). Después, usan el prototipo o maqueta para ejemplificar lo que acaban de exponer. Van señalando algunos componentes de la maqueta y/o tratan de que funcione el prototipo. Encienden los foquitos, caminan el motorcito, explican cómo la “armaron”. A veces les falla el funcionamiento, pero igual, el resto de los alumnos se ven muy interesados. Por ejemplo, las alumnas que elaboraron la maqueta del circuito eléctrico explican los materiales que utilizaron:

Los materiales que utilizamos para realizar la maqueta fueron el motor de 12 voltios o de 6 voltios. Normalmente lo definimos de 6 porque de 12 no encontramos leds y cables positivos y negativos. El funcionamiento o cómo funciona la maqueta es muy sencillo. El mo-

vimiento que logra en el aire hace que el motor lo convierta como energía. (240314-OC-5-2)

Otros equipos inician con la explicación de su cartel. Por ejemplo, el equipo de la energía hidráulica dice:

Básicamente la energía hidráulica es un tipo de fuente renovable que aprovecha la corriente del agua para así obtener energía. Podría decir que este tipo de energía no causa tantos residuos químicos [se refiere a contaminación] como otros tipos de energías (...). Y una de sus ventajas es que es económica. Es renovable y no afecta al medio ambiente. (240315-OC-6-2)

Cuando el alumno acaba esta breve explicación, enseguida otro alumno del mismo equipo continúa diciendo: “La energía hidroeléctrica puede ser económica, renovable y no afecta tanto al medio ambiente ya que está conformada por el agua. Es una de las mejores energías renovables” . (240315-OC-6-2)

Algunas de las exposiciones son muy extensas, con un claro dominio de la información. La alumna que presenta el cartel y maqueta del circuito eléctrico explica:

(...) todos los alambres [cables eléctricos] se van conectando uno a otro [cable]. Esto es muy importante ya que nosotros tenemos muchos circuitos eléctricos en nuestra casa, pero normalmente no sabemos cómo se va generando la electricidad en nuestra casa. Cómo utilizamos nuestros dispositivos (...) Los circuitos eléctricos en serie se conectan uno entre otro ya que el cable lo que hace es llevar la corriente de esta batería. Como en su casa. Ahí tienen energía para conectar como la televisión, las cocinas (...) Los circuitos eléctricos se conforman por un generador, una resistencia, un interruptor y un inductor. (240315-OC-6-4)

Durante las exposiciones, la maestra hace preguntas relacionadas a la información, pero, sobre todo, insiste en preguntas sobre el impacto de tal

o cual energía en el medio ambiente o en la vida cotidiana de sus alumnos. Insiste en que vinculen con experiencias personales. De vez en vez trata de vincular con contenidos de otras disciplinas y hace referencia en forma tangencial con los contenidos de los campos formativos que consideró en su planeación didáctica.

Trata de que los alumnos apliquen lo que saben a la solución de algún problema. Es decir, no es solo conocer la información en sí misma, sino que construye conocimiento usando dicha información. Conocimiento sobre la utilidad de la energía, sobre el impacto negativo que pueden tener ciertos tipos de energía, de cómo se usa o afecta en su vida diaria, les pide ejemplos de su hogar en el uso de estas energías. Por ejemplo, cuando un equipo presenta la energía eléctrica, la maestra pide al equipo y luego a todo el grupo que le comenten sobre los costos de sus recibos de luz. Si son caros, les pregunta la razón. Pide a los alumnos que argumenten cómo se podrían bajar los costos de sus recibos.

EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN DE LOS PROYECTOS DE LOS ALUMNOS

La docente nos indicó que en la exposición aprovecha para averiguar quién trabajó y quién no, así como qué dominio tienen de la información y de los conocimientos. Esto sumado a las observaciones que hizo de los equipos cuando estaban elaborando sus trabajos, y otros componentes más, le permiten asignar una calificación. Dice que es una parte complicada ya que cada alumno es distinto, cada uno tiene habilidades diferentes o condiciones personales diferentes. No se puede usar el mismo criterio para todos. Tiene que ir ajustando esta fase de evaluación. Pone el ejemplo de un alumno que es muy bueno para hacer cosas prácticas y a la hora de exponer, no habla. O niños que tienen algún tipo de discapacidad leve. La docente comenta sobre cómo define sus criterios dada las diversas posibilidades de cada estudiante:

Por ejemplo, hay un chico por ahí que no escribe. Pero le digo: “tenemos que hacer una maqueta”. Tenemos que hacer esto y veo que su

mamá le ayudó, y yo le pregunto: “¿y a poco funciona?” Me contesta: “Mire, hasta le grabé en video”. Y lo pone a funcionar en su casa y lo pone a funcionar aquí. O sea (...) ¿qué hago con ese niño? No lo puedo poner baja calificación porque al final de cuentas sus habilidades son otras. Hay cosas que no logra a lo mejor aterrizar, pero tiene otras habilidades. Porque al final del día él va a aprender, pero sin lograr escribir. Es muy complicado. Entonces, digo: hay que tener la sapiencia de determinar bien cómo cada chico es distinto. Muy distinto. Por eso es que yo sé que cuando pasan aquí a las exposiciones y demostraciones de sus proyectos, si el que sé que no hace nada logra hablar, ya la hice. Porque ya hizo “migas” con todos y le dejaron un pedazo de información para exponer. Habilidades sociales. Porque al final del día son las más importantes. (240410-E-8-14)

En sus exposiciones, la docente cuida que vinculen la información con su vida diaria. En una de las entrevistas señaló que: “esa parte es la que yo creo que es la más importante del conocimiento. No lo que yo les dije, no lo que yo les enseñé, sino cuando ellos me dan sus ejemplos de vida” (240410-E-8-8). La docente señala que les pide que piensen cómo se pueden vincular los proyectos con su vida cotidiana:

Van a escribir una carta a algún amigo, y expliquen a ese amigo qué pasaría si hubiera una semana sin luz. (...) O sea, ponte a trabajar en tu mente, ¿qué vas a hacer? Algunos escriben: “pues no hice nada, porque no tengo ni luz, no tengo nada”; otros dicen: “pues yo tuve que aprender a hacer una fogata. Tuve que aprender”. O sea, ellos usan la imaginación. Entonces, algunos empiezan a dar respuestas, otros no, y de ahí, ahora sí, ¿cuál es la transformación? ¿Cómo se transforma la energía? (240410-E-8-8)

Comenta que es importante porque los hace reflexionar sobre sus problemas y vida diaria: “Sí, la Física es la solución de problemas. Tienes que saber cómo vas a aplicar la información en una ecuación matemática. O

sea, tener que leer y descifrar qué está leyendo para poderlo aplicar en una ecuación matemática” (240410-E-8-11). También dice que tanto el dominio de contenidos como el razonamiento es importante:

(...) ya que, en la preparatoria, al final de cuentas se hace un examen de contenidos de las asignaturas para ingresar. No les pongo un examen de 150 reactivos. No. Por ejemplo, ahorita vamos a ver transformación de energía. Les pongo dos o tres ejemplos para que me digan cómo se transforma la energía calorífica. Pongo los dibujitos y los ejemplos para que ellos los describan. En este caso qué hicieron en el proyecto. Ellos tienen que escribir acerca de lo que supongo aprendieron. Entonces, ahí les pongo una pregunta abierta: ¿qué aprendiste? (240410-E-8-13)

Se puede decir que la docente intenta –de la mejor forma que considera– usar la evaluación formativa planteada en el Plan de Estudio 2022 ya que durante las observaciones siempre hacía recorridos por los equipos; a la hora de las presentaciones, constantemente hacía preguntas en lo colectivo y en lo individual. Durante sus clases, dirigía preguntas a los alumnos en lo general y en lo particular. Mostró sus cuadernos de docente con las notas que lleva de cada uno de ellos. Además, en los cuadernos de los alumnos siempre les pone una señal que indica el grado de avance y con esto ella los retroalimenta sobre sus logros y tareas pendientes. En las entrevistas siempre señaló la importancia de revisar constantemente el desempeño de los alumnos, pero no solo para evaluar, sino antes bien, para dar una orientación, un consejo, un regaño, pero casi siempre, una palabra de aliento.

REFLEXIONES FINALES

En esta primera aproximación de la puesta en acto del Plan de Estudio 2022, a prácticamente ocho meses de su inicio en esta escuela, se observa que ha sido un proceso complejo. Por un lado, destaca el énfasis para trabajar en equipo y hacer codiseño en los campos formativos. También la rele-

vancia que puede tener el trabajo por proyectos entre los estudiantes. Los docentes mencionaron que es muy importante ya que de esta forma los contenidos pueden estar articulados. Los alumnos, en palabras de un docente, también se sintieron entusiasmados cuando, por ejemplo, en dos diferentes asignaturas usaron el mismo proyecto del cual fueron partícipes. Se considera un punto favorable trabajar los contenidos en forma interdisciplinaria.

Por otro lado, señalaron las dificultades que se han presentado. Por ejemplo, el trabajo en equipo con diferentes docentes de disciplinas es difícil por la percepción personal de los contenidos de las asignaturas y por las diferentes formas de abordarlos. Esto hace difícil conjugar la diversidad de opiniones y percepciones.

Asimismo, comentaron dificultades operativas. La puesta en acto se da en un contexto “material” que condiciona la toma de decisiones. Por ejemplo, docentes que deben atender hasta 300 estudiantes por semana, aulas con butacas ordenadas en filas con grupos de 40 a 45 alumnos. Clases entre 40 a 45 minutos de trabajo efectivo o las dificultades para que alumnos de un grupo puedan trabajar con alumnos de otro grupo en el mismo horario porque mencionaron que estarían perdiendo una parte de la clase del grupo que les corresponde. También señalan el poco tiempo “real” para planear por campo formativo en las sesiones del CTE o para elaborar proyectos escolares o comunitarios contextualizados a su realidad.

Se pudo observar el gran esfuerzo de docentes y directivos de la secundaria técnica en este ciclo escolar por poner en acto el Plan de Estudio 2022. Se visualiza una cierta apropiación del trabajo por campo formativo, del diseño del Programa Analítico y didáctico, del uso del vocabulario (Programa Sintético, Programa Analítico, planeación didáctica, evaluación formativa, enfoque humanista, PDA, ejes articuladores, autonomía curricular) y el esfuerzo de docentes por llevarlo a su salón de clases.

Al inicio del ciclo escolar consolidaron un proyecto escolar: el del manejo de la basura en la escuela como problemática que se pudo abordar por

diferentes asignaturas. En el camino se diseñaron varios proyectos escolares con retos y dudas por la falta de comprensión de lo que se trataba de hacer por campo formativo. Se planearon en un enorme esfuerzo de los docentes por encontrar una lógica. Pero ya en la puesta en acto la planeación se adaptó y ajustó de acuerdo con una multiplicidad de factores. El caso que se describió ilustra esta situación: en la fase de planeación del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico se construyó el proyecto por codiseño con la participación de docentes de diferentes asignaturas, pero en la puesta en acto se fue adaptando a las condiciones “reales” de la escuela, el aula y del saber construido por años de práctica docente de la maestra de Física.

Los docentes comentaron lo que se tendría que hacer para seguir profundizando en esta apropiación. Por ejemplo, sugieren más capacitación y orientaciones, un seguimiento y acompañamiento continuo del docente en el aula y recibir materiales complementarios. Se insiste mucho en la ausencia de contenidos de los libros de texto que se tenían en planes anteriores y que la nueva propuesta carece de ellos. Comentan que hay pocos ejercicios para los alumnos en los libros de texto.

Lo que se ve en esta primera aproximación es una convivencia de perspectivas. La perspectiva de cómo se venía trabajando antes, que sigue teniendo un enorme peso a la hora de la toma de decisiones, y la que plantea el nuevo Plan de Estudio. Ambas conviven en procesos complejos al interior de la escuela. Este es uno de los grandes retos por resolver.

REFERENCIAS

- Mercado, R. (1992). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros, 1988-1990. Trabajo presentado para su publicación en *Infancia y Aprendizaje*.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. *Documentos-DIE*, Núm. 13, DIE- CINVESTAV.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (2022a). Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. Disponible en http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/php/docs/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf?1715622301327

Secretaría de Educación Pública. (2022b). Avance del contenido del Programa Sintético de la Fase 6. [Material en proceso de construcción]. Disponible en <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-6.pdf>

Documentos de escuela consultados

2023-Doc-1 Reporte que oficializa la entrega de la estadística de inicio del ciclo escolar 2023-2024 de la escuela

2024-Doc-2 Reseña histórica de la escuela secundaria técnica

2024-Doc-3 Programa Analítico del campo formativo “De lo Humano y lo Comunitario. Proyecto: Cambiando hábitos alimenticios”

2024-Doc-4 Programa Analítico del campo formativo “De lo Humano y lo Comunitario. Proyecto: Elaboración de muros verticales para el mejoramiento de la imagen de la escuela”

2024-Doc-5 Fragmento de Programa Analítico del campo formativo “Saberes y pensamiento científico. Proyecto: Energía y cotidianidad”

2024-Doc-6 Planeación Didáctica de Ciencias II Física

2024-Doc-7 Ficha de planeación trimestral. Tecnología administración contable

Entrevistas

240227-E-1 Entrevista a coordinadora

240304-E-2 Entrevista a docente

240305-E-3 Entrevista a docente

240311-E-4 Entrevista a docente

240314-E-5 Entrevista a docente

240319-E-6 Entrevista a docente

240409-E-7 Entrevista a directivo

240410-E-8 Entrevista a docente

240429-E-9 Entrevista a docente

Registro de observación de la escuela

240329-OE-1 Registro de observación del contexto de la escuela

Registros de observación de clases

240304-OC-1 Registro de observación de clase de 2o grado

240305-OC-2 Registro de observación de clase de 2o grado

240307-OC-3 Registro de observación de clase de 2o grado

240311-OC-4 Registro de observación de clase de 2o grado

240314-OC-5 Registro de observación de clase de 2o grado

240315-OC-6 Registro de observación de clase de 2o grado

240319-OC-7 Registro de observación de clase de 2o grado

La biodiversidad de las figuras geométricas en los seres vivos. Proyecto del campo formativo de Saberes y pensamiento científico en primer grado de Secundaria

INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta el resultado de un estudio de caso desarrollado en una secundaria general del Estado de Puebla. Describe la puesta en acto de un proyecto de primer grado en el campo formativo Saberes y pensamiento científico enmarcado en la metodología Aprendizaje basado en indagación bajo enfoque STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematics) (SEP, 2022).

La escuela se seleccionó por contar con las facilidades de ingreso para realizar el estudio. En febrero de 2024 se informó a la subdirectora del plantel la participación de su escuela en el estudio, alcance, objetivo y procedimiento. Para tener la autorización de los docentes se conversó sobre el proyecto con los maestros del campo formativo y se solicitó autorización para entrar a sus aulas. El personal directamente involucrado, un docente de Matemáticas y una docente de Biología, aceptaron participar en el estudio de caso y confirmaron que iniciarían los proyectos en la última semana de febrero. Una vez aceptada la participación y el ingreso a las aulas, se leyó la carta de consentimiento informado elaborada por la Secretaría de Edu-

cación Pública (SEP) para clarificar los compromisos del investigador y el estudio.

Se hicieron diez observaciones por disciplina en el primer grado grupo B del 26 de febrero al 7 de marzo de 2024. Se entrevistó a los docentes y a los alumnos de manera informal. Además, se hicieron cuatro entrevistas a los padres de familia para conocer su opinión. Todas las entrevistas fueron grabadas con la autorización de los involucrados.

Para este estudio la subdirectora compartió varios documentos: la Estadística 911.5 de inicio de curso (2023-Doc-1), el Programa Analítico elaborado durante el ciclo escolar 2022-2023 y actualizado en el inicio del ciclo escolar 2023-2024 (2024-PA-1) y el formato del Sistema Profesional para la Administración de los Recursos Humanos (SPARH) de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla que incluye los datos de todo el personal adscrito a la institución educativa. Los docentes de Biología y Matemáticas compartieron su “plano didáctico” (2024-PDB-3; 2024-PDM-4), su bitácora y el registro de asistencia de sus alumnos.

CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO ESCOLAR

El estado de Puebla se encuentra en el centro del país y es la puerta de entrada al sureste de México. Es reconocido por su biodiversidad, riqueza gastronómica, histórica y cultural. El mayor sector de la economía poblana es el de la industria manufacturera; se incluyen las materias textiles y la fabricación de autos. Geográficamente se encuentra dividido en 217 municipios. La ciudad capital del estado es la Heroica Puebla de Zaragoza. Una ciudad histórica, industrial, y educativa en la cual viven más de cinco millones de personas, que convierten a este estado en el quinto más poblado del país (Hernández, 2010, p. 14-18).

La escuela secundaria general es de turno matutino y se ubica en la periferia de Puebla. Se localiza en la Colonia Jorge Murad, que limita con el estado de Tlaxcala y está a un costado de la central de abasto de la ciudad.

Las calles que la rodean no están pavimentadas, son de tierra, llenas de basura, se observan ratas y perros callejeros. Se sabe de la existencia de tráfico de drogas, de asesinatos entre sus calles y de tomas clandestinas de gas.

El entorno social es de bajo nivel cultural ya que colinda con zonas de paracaidismo, rodeado de centros nocturnos y marginación alta. Ser maestro en una colonia marginada como esta no es tarea fácil. Se tiene mucho en contra: delincuencia, pobreza, hambre, machismo, falta de respeto a los maestros y filosofía del menor esfuerzo, entre otras problemáticas.

La escuela tiene trece aulas, un laboratorio multifuncional, un laboratorio de informática y cuatro cubículos adaptados. Cuenta con área administrativa, una caseta que funciona como tienda escolar, estacionamiento, cancha de usos múltiples, una entrada y áreas verdes, además del servicio de luz eléctrica, drenaje, alcantarillado, agua potable, teléfono e internet. En cuanto a los recursos didácticos cuenta con siete proyectores, tres bocinas con amplificador y bluetooth (2024-PEMC-5). En este año con los recursos del Programa La Escuela es Nuestra se construye una cafetería escolar.

El mobiliario es suficiente para el alumnado que se atiende, pero no cumplen al 100% los requerimientos. Las aulas son pequeñas para el número de alumnos (33 en promedio). La escuela tiene 12 grupos, cuatro por grado, una subdirectora, 20 docentes y siete elementos de Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación (2024-O-6). Al inicio del ciclo escolar se inscribieron 386 alumnos, 182 mujeres y 204 hombres entre los 11 a 15 años de edad (2023-Doc-1). La escuela está a cargo de la subdirectora desde el año 2023.

La escuela aplica la estrategia de aula ambiente desde hace 10 años. Consiste en que el alumno cambia de salón al finalizar la clase y se traslada al aula asignada para la siguiente disciplina. Esto con la finalidad de que se mantenga alerta, conviva y transite por toda la escuela. Otra estrategia escolar para fomentar la comida sana es el consumo de fruta al inicio de la segunda hora de la jornada escolar.

HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA ESCUELA

La escuela secundaria inició su historia en 1989 (240223-EID-1). Se fundó con dos grupos de alumnos en un salón social, gracias al esfuerzo de los primeros profesores. En 1992 se construyó el edificio escolar y siguió creciendo en infraestructura hasta 1999. Al crecer la matrícula a cuatro grupos por grado, fue necesario un espacio mayor y se gestionó la donación de un terreno en otro lugar para la construcción del edificio propio. En el 2000 se colocó la primera piedra del edificio actual en el terreno donado en la colonia Jorge Murad.

En el 2001 se construyeron cinco aulas, sanitarios, muros de contención y malla ciclónica. Los docentes trabajaban dos turnos, seis grupos en el turno matutino y seis en el vespertino. A partir del 2003, se construyeron las áreas necesarias para brindar el servicio educativo a los 12 grupos únicamente en el turno matutino.

El sismo del 19 de septiembre de 2017 dañó gravemente parte del edificio. Durante y después de la pandemia del 2020 el edificio no recibió mantenimiento, por lo que tiene un importante deterioro general. La atención de la mejora de los servicios educativos se centró en la capacitación del docente para una atención pertinente al alumnado. En ese tiempo los alumnos y docentes presentaron situaciones de salud física, mental y solvencia económica, lo que recrudece la problemática del periodo de postpandemia.

Tiempo después, mediante la gestión escolar, se buscó mejorar el espacio; el laboratorio de informática se actualizó como respuesta a las necesidades de enseñanza y aprendizaje del momento. En 2024, la escuela fue beneficiada con el programa *La Escuela es Nuestra*, gracias al cual se inició la rehabilitación y mantenimiento de espacios escolares.

PRIMEROS ACERCAMIENTOS AL PLAN DE ESTUDIO 2022

Los docentes comentaron que, desde el ciclo escolar pasado, se agruparon por campos formativos en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) para

organizar las disciplinas y los contenidos, principalmente. Propusieron ideas para comprender el manejo de contenidos (240320-EID-5). Lo primero que realizaron fue la lectura de los contenidos y de los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) de cada disciplina, presentes en los Programas Sintéticos. Los organizaron con base en las necesidades de aprendizaje de los alumnos, a partir del diagnóstico y la experiencia que han tenido con estudiantes de generaciones anteriores.

Dividieron los contenidos en tres periodos, los tres bloques del ciclo escolar. Observaron que una disciplina está presente en los tres grados escolares (como es el caso de Matemáticas) lo que varía es el nivel de dificultad. Identificaron que un contenido de Biología puede estar en dos trimestres si tiene más de un PDA, pues el PDA tiene distinto nivel cognitivo. Distinguieron el nivel de demanda cognitiva que exige ese PDA, analizaron el verbo referente y la relación que los contenidos presentan entre disciplinas.

Posteriormente, para iniciar con su Programa Analítico, elaboraron un formato denominado “malla curricular” (2024-MC-2, p. 1). Al ver las disciplinas integradas por cada uno de los cuatro campos formativos establecieron “grandes ideas” (concepto usado por los docentes para denominar la idea principal de los contenidos, aquella que es fundamental para el aprendizaje y que vincula contenidos) para construir con coherencia un proyecto de cada campo formativo (2024-CCFSPC-6), acorde al grado escolar y la articulación con todos los grados.

Los docentes expresaron que el trabajo colaborativo es un gran reto, que, aunque hay discusiones, la colaboración de todos fue eficiente y permitió la realización de los procesos con la calidad requerida. Mencionaron que la experiencia profesional con la que cuentan sus compañeros es esencial para concretar el trabajo por proyectos por campo formativo.

Los docentes de las disciplinas del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico decidieron tres grandes ideas:

- Alimentación, energía y composición

- Diversidad en el universo
- Lenguaje abstracto

A partir de ellas diseñaron su “plano didáctico” (2024-PDM-4). Rescataron conceptos fundamentales, habilidades y estrategias para llegar a los rasgos globales del aprendizaje y la interacción con la comunidad. Bajo esta reflexión determinaron los contenidos, los tiempos y el producto para cada proyecto por trimestre de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, determinadas por los resultados de la evaluación diagnóstica y formativa. Los docentes acordaron en los CTE que todos los alumnos participarían en la presentación de los proyectos a la comunidad escolar, no solo a sus compañeros de aula.

Los docentes utilizaron una plataforma para la entrega de sus planeaciones didácticas y el cronograma de cada proyecto. En el CTE dialogaron sobre las decisiones académicas de la disciplina y de cada campo formativo. En colaboración se realizaron ajustes razonables en los “planos didácticos”, mismos que se evidencian en la puesta en acto (240223-OCTE-1, p. 4-9).

Los docentes observados fueron dos, una docente de Biología, Licenciada en Educación Secundaria con la especialidad en Biología, con 8 horas frente a grupo y 15 años de servicio; y un docente de Matemáticas, con licenciatura en Matemáticas, 35 horas frente a grupo y 26 años de servicio. Ambos con disponibilidad de tiempo para el trabajo dentro de la escuela. El liderazgo lo tomó el docente de Matemáticas, por el número de horas y los años de experiencia. La docente de Biología aportó su manejo de la tecnología, la creatividad y disposición en la preparación de material didáctico para las sesiones. Debido a su ingenio y experiencia, esta bina docente manejó diversas estrategias para que los estudiantes den explicaciones, comprendan las ideas científicas, realicen preguntas, comparen, planifiquen, investiguen, construyan modelos y propongan argumentos.

PLANEACIÓN DEL PROYECTO LA BIODIVERSIDAD DE LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS EN LOS SERES VIVOS

El proyecto partió de una de las grandes ideas que generaron los docentes del campo formativo, la Diversidad en el universo. Los contenidos y PDA seleccionados para este proyecto pasaron por el proceso de codiseño y se plasmaron en el Programa Analítico, tomando como punto de partida los Programas Sintéticos (SEP, 2022a) como se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Contenidos y PDA seleccionados por los maestros de Biología y Matemáticas para el proyecto

	Biología	Matemáticas
Contenidos	La biodiversidad como expresión del cambio de los seres vivos en el tiempo.	Circunferencia, círculo y esfera.
PDA	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza información acerca del estado de la biodiversidad local a partir de fuentes directas, orales, escritas, audiovisuales o internet, expone razones sobre su importancia cultural, biológica, estética y ética, propone acciones para su cuidado (SEP, 2023a). 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y traza las rectas notables en la circunferencia y las relaciones entre ellas. • Investiga figuras relacionadas con círculos y propiedades de los círculos. • Construye circunferencias a partir de distinta información. • Verifica los criterios de existencia de unicidad de estas figuras (SEP, 2023b).

Nota: 2024-PA-1, p. 30.

Los docentes tenían claro que cada tarea de aprendizaje debe contribuir a los rasgos globales de educación secundaria, a la aplicación de los ejes articuladores, a colocar al centro de los procesos educativos a la comunidad, al desarrollo de los PDA y al cuidado de la metodología recomendada para el campo formativo, la cual es Aprendizaje basado en indagación bajo enfoque STEAM. El objetivo del proyecto fue:

que el alumno comprenda y explique los procesos naturales, biológicos, físicos y químicos de la materia viva e inerte; apoyándose de diversos métodos para el trazo de figuras geométricas que incluyen la

energía, la salud, medio ambiente y tecnología, desde la perspectiva de diversos saberes y en su relación con lo social. (2024-CCFSPC-6, p. 1)

En el plano didáctico del proyecto del primer grado se enlazaron las ideas de los docentes con las acciones de los alumnos. Las guías fueron el libro de texto gratuito *Nuestro libro de proyectos* y las tareas de aprendizaje diseñadas por los docentes. En la clase de Biología la docente usó estrategias que involucraron la observación y el uso de conocimientos previos, así como la comunicación entre familiares. En la clase de Matemáticas se partió de la mecanización de procesos y del desarrollo de habilidades cognitivas para organizar y estructurar modelos. Lo anterior debido a que los grupos de primer año presentaban dificultades de lectura y escritura, así como falta de estrategias de estudio e investigación.

Los docentes de Matemáticas y Biología recurrieron a los conocimientos previos (agosto a enero del ciclo escolar 2023-2024) y visualizaron un producto en común, que denominaron Hábitat de papiroflexia. El producto consistió en armar un entorno natural hecho con figuras de papel utilizando la técnica de papiroflexia, organizado y presentado por equipos. Esto permitió a los jóvenes reconocer cómo las disciplinas se relacionan. En el proyecto se consideraron las siguientes fases (1) introducción al tema, (2) diseño e investigación, (3) organización y estructuración de las respuestas a las preguntas específicas de indagación, (4) presentación de los resultados de indagación y (5) metacognición. Estas fases están indicadas en el libro *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos* (SEP, 2022b).

EXPERIENCIA DE LA DOCENTE DE BIOLOGÍA

A continuación, se describe la puesta en acto del proyecto de Biología de acuerdo con la metodología y fases que los docentes seleccionaron.

Fase 1: Introducción al tema. Uso de los conocimientos previos sobre el tema a desarrollar. Identificación de la problemática

El día 26 de febrero se observó la fase 1 del proyecto en la clase de Biología (240226-OCB-1). La docente presentó una introducción de lo que es la biodiversidad mediante un video compartido con los alumnos en el grupo de *WhatsApp*. Este se utilizó como punto de referencia para el análisis de la biodiversidad de su localidad. Se les dieron recomendaciones de dónde encontrar información para ser consultada y después compartirla en clase. La docente indicó las actividades a realizar, para ello presentó diferente información de la biodiversidad del Estado de Puebla. Les explicó el ejemplo de algunos seres vivos dejándoles a la mitad la información o explicación. Ella esperaba que los alumnos tuvieran la iniciativa de investigar sobre el tema bajo esta incógnita ¿Sabes qué es la biodiversidad y por qué es tan importante?

Los alumnos recordaron información al respecto de su medio local, a partir de diferentes fuentes a las que tienen acceso (libros, sitios de internet, pláticas con familiares), por lo que los jóvenes participaron con información diversa. Conocían los usos de algunas plantas y animales, las razones de su importancia (cultural, biológica, estética) y propusieron acciones para su cuidado y preservación. La docente, al ver poca participación, les solicitó observar el medio en el que viven y les pidió que elaboraran un mapa mental.

Los alumnos describieron que alrededor de la escuela existen pocos árboles y que la mayoría de las macetas de las casas tienen sábilas o cactus. Que hay muchos perros, ratas y algunos vecinos tienen pollos, borregos y conejos, por ello los malos olores cerca de sus casas y la escuela. La docente registró las participaciones en su lista y realimentó la sesión. Dejó de tarea que escribieran, en compañía de alguno de sus familiares, sobre su animal favorito o mascota, cómo lo cuidan y que leyeran más acerca de ese animal. En esta actividad de aprendizaje se pretendía generar una convivencia con

sus abuelos y padres, quienes fueron fuente directa de consulta para el inicio de la investigación.

En la sesión 2 se observó que cuatro de 33 alumnos cumplieron con la tarea. Participaron tres alumnas que tenían perros y un alumno que tenía un gato. La docente retomó el tema haciendo una reflexión de los datos recabados, por lo que preguntó “qué no sabían acerca de su mascota” (240227-OVB-2, p. 3). Algunos mencionaron la importancia del alimento, de sacarlo a pasear y de llevarlo a vacunar y esterilizar.

Les solicitó que observaran su entorno para contestar una pregunta relacionada con su vida cotidiana: “¿Qué variedad de plantas, hongos y otros seres vivos a tu alrededor conoces?” (240227-OVB-2, p. 4) Para ello les pidió salir a diferentes lugares asignados dentro de la escuela y que exploraran mediante una práctica de campo.

Los alumnos observaron y describieron los diferentes seres vivos que encontraron. Utilizaron lupas, frascos, bolsas, pinzas (solicitados en la clase anterior). La docente subrayó la importancia de no lastimar y de volver a dejar a los seres vivos en su nicho ecológico. Los alumnos hicieron una breve lista de lo que llamó más su atención. Algunos de ellos dibujaron, compararon la cantidad de seres vivos que encontraron, destacaron características, los beneficios que tienen en el ambiente y el uso que les da el ser humano.

Algunos alumnos se quejaron del lugar donde les correspondió observar ya que “no había nada”, por lo que la profesora les dijo:

¿Por qué piensas que no hay nada?, hay lugares en la tierra que podemos decir a simple vista que no hay nada, por ejemplo: ¿Por qué se le llama a un Mar Muerto? en el desierto ya sea cálido o polar... ¿no hay nada?... (240227-OCB-2, p. 5)

La docente propuso realizar un periódico escolar donde ellos se imaginen que son investigadores, que han llegado a otro planeta y encuentran ese tipo de vida. Con esta tarea de aprendizaje la docente menciona que

pretende desarrollar en los alumnos la creatividad, el pensamiento crítico, la argumentación (240223-EID-1).

Fase 2: Diseño de la investigación. Desarrollo de la indagación

A partir de las preguntas establecidas en la sesión anterior y con lo platicado con sus familiares, se pidió a los alumnos que escribieran sobre los problemas que encontraron en su contexto con respecto a la biodiversidad. La docente les mencionó dos ejemplos: el exceso de calor y el mal olor en el ambiente. Se les solicitó que se reunieran en equipos de cuatro personas y lo platicaran (se observó que a los jóvenes se les dificultaba el trabajo en equipo por el movimiento de las butacas pesadas y el ruido en el aula, lo que ocasionó distracción y murmullos).

En algunos equipos los alumnos no eran empáticos y muchos jóvenes imponían ideas. La reacción de la docente fue replantear las reglas del trabajo en colaborativo. Les pidió que un alumno escribiera las participaciones del equipo y que, al final, hicieran una conclusión que se convirtió en el planteamiento del problema. Esta indicación ayudó a que los alumnos respetaran la participación, tuvieran escucha activa y destacaran la aportación de cada participante. Se observó lo difícil que es involucrarlos para participar y establecer acuerdos.

La docente analizó con los jóvenes las problemáticas mediante una estrategia determinada “el tendadero”. Colocaron en el salón un mecate con pinzas de ropa. Los equipos escribieron en ella las conclusiones a las que llegaron sobre los factores que afectan la biodiversidad, así como los saberes tradicionales del uso y conservación de la naturaleza. Con esta actividad algunos alumnos cortaron las hojas en forma de prendas de vestir, otros utilizaron hojas de colores. La clase se veía animada y propositiva.

La docente reconoció la actitud favorable mostrada en clase por los alumnos. Para cerrar la clase mencionó qué son los jardines verticales y cómo ayudan a la biodiversidad al crear hábitats para aves e insectos. Los muros verdes contribuyen a mitigar la pérdida de la biodiversidad causada

por la urbanización, pues ayudan a mantener una gran variedad de plantas. Los alumnos investigaron las plantas que podían colocar en un huerto vertical. Rescataron conocimientos de la herbolaria con sus familiares, la mayoría destacó el uso de huerto vertical para el cultivo de hierbas de olor usadas comúnmente en su hogar.

Fase 3: Organización y estructuración de las respuestas a las preguntas específicas de indagación

Esta fase se abordó del 29 de febrero al 04 de marzo de 2024. Consistió en organizar y estructurar las respuestas a las preguntas específicas de indagación (qué es la biodiversidad y por qué es tan importante) después de cumplir con la fase 1 y 2. Los alumnos tomaron notas de manera libre en su bitácora de investigación. La docente les enfatizó la frase “buscan y encuentran” (240229-OCB-4, p. 3) para hacer pensar a sus alumnos en el proceso de investigación.

El proceso de indagación lo realizaron con diversos materiales que son proporcionados por la docente, como son libros, videos, sitios de internet, revistas científicas, entre otros. Los alumnos colocaron esquemas, dibujos o tablas para tener el registro de la información. Rescataron nuevamente información sobre qué es la biodiversidad. Esta fue analizada por los jóvenes en equipos de cuatro integrantes. Analizaron datos que consideraron importantes para el proyecto como cuáles son las plantas características de cada región. Elaboraron su registro mediante esquemas donde jerarquizaron la información y un dibujo sobre los ecosistemas, consideraron la latitud y la altitud.

La docente les recordó que es necesario investigar en fuentes confiables para contar con información veraz. Los alumnos en el aula, integrados en sus equipos, consideraron su cronograma y observaron la información de acuerdo con la problemática que eligieron. La mayoría de los alumnos identificó como problemática el cambio climático por la pérdida de árboles. Compararon lo encontrado y lo comentaron con la docente. Ella les men-

cionó que es importante realizar acciones que beneficien a la comunidad escolar. La docente sugirió que se planten árboles en los jardines dañados o que realicen en sus casas huertos verticales.

Fase 4: Presentación de los resultados de indagación. Aplicación.

Del 5 al 6 de marzo de 2024 se presentaron los resultados de indagación. Se recordó que en esta etapa se construyen y comparan los caminos posibles para la solución del problema. Por ello, la docente realizó preguntas en torno a la importancia de la biodiversidad para ellos, para su familia, para el mundo. La docente solicita a sus alumnos que den a conocer su aprendizaje acerca de la biodiversidad a sus compañeros en aula (240305-OCB-6).

Un equipo habló sobre el cambio climático a partir de las acciones de los seres humanos en la modificación de su hábitat, para lo cual presentaron diez problemas ambientales que ocasionan el cambio climático. Un segundo equipo solicitó a sus compañeros que identificaran qué seres vivos conocen y cuáles de ellos ya están en peligro de extinción. Ese equipo destacó conceptos como especies endémicas y especies extintas. Enfatizaron que hay algunas que no conocían más que en foto, debido a la caza deportiva y por el tráfico de especies, por lo que mencionaron acciones que podían hacer desde casa para evitar que los animales mueran.

Un tercer equipo planteó una situación hipotética sobre qué harían si los humanos tuvieran que migrar hacia la luna o hacia otro planeta. El equipo –aunque algo desorganizado para la explicación de sus ideas– mencionó el concepto de adaptación de las especies y la importancia de reconocer las especies invasivas en nuestro hábitat.

Los dos equipos restantes llevaron imágenes de huertos verticales, principalmente de cactus y de hierbas de olor y destacaron la importancia de contar con un huerto en el hogar. Describieron la importancia de la biodiversidad en el planeta. Se observó que estos equipos lo hicieron mediante pasos: 1. Planifican el diseño de su jardín vertical. 2. Reúnen los materiales y herramientas. 3. Realizan el montaje. 4. Cuidan y mantienen su jardín. Los

alumnos propusieron colocar huertos verticales en los árboles de la escuela ya que en esos días hay un sol intenso, lo que no permite colocarlos en las paredes por la escasa humedad y la falta de agua. Mencionaron que se podían llevar botellas de agua para regarlos y así mantenerlos.

La maestra felicitó a los alumnos por sus buenas ideas y participaciones. Después hizo hincapié en el concepto de biodiversidad y su importancia. Mencionó que este tema estaría muy de la mano con la disciplina de Matemáticas, ya que en esa materia aprenderían “algo” que les permitiría representar de manera tangible la biodiversidad. “Así que esperen sorpresas” (240305-OCB-6, p. 5). Les solicitó que compartieran la información de la biodiversidad con la comunidad, indicó la elaboración de carteles para pegarlos en la escuela y compartirlos en la página y en las redes sociales de la escuela.

Los equipos se prepararon para comunicar lo que “ya tienen” (240305-OCB-6, p.1). Los alumnos trabajaron en sus carteles, la docente les brindó los elementos que debería tener un cartel. Los carteles se pegaron en el periódico mural de la escuela y se difundieron en la página digital de la escuela.

Fase 5: Metacognición

Se entiende por metacognición el proceso de evaluación del proyecto. Esta dio inicio el 7 de marzo de 2024 (240307-OCB-8). Se presentó la investigación de los alumnos sobre la importancia de la biodiversidad mediante sus carteles y el producto Hábitat de papiroflexia. Esas maquetas fueron hechas con figuras de papiroflexia y representaban las especies endémicas, las extintas y las características del entorno natural donde se ubican esos animales. Este trabajo fue generado en conjunto con la disciplina de Matemáticas.

A los alumnos se les evaluó la búsqueda de información, el tono de voz, la atención al público, la comprensión de la investigación, la práctica de la solidaridad, la responsabilidad, el trabajo colaborativo y la actitud positiva. En esta fase se observó lo siguiente: la mayoría de los alumnos se convirtieron en evaluadores de sus compañeros (coevaluación), algunos se

solidarizaron con los que no realizaron el trabajo en equipo ya sea porque faltaron a la escuela por problemas de salud o familiares; muchos tenían miedo al hablar frente al público.

A través de la presentación y exposición hecha a sus compañeros y maestros, se constató el trabajo realizado por los alumnos en las sesiones anteriores y la colaboración de las familias en estos trabajos. Algunos alumnos sólo repiten los conceptos vistos en clase. Se aplicaron los instrumentos de evaluación con los indicadores que los docentes propusieron y la docente realimentó para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes (240320-ECE-4).

EXPERIENCIA DEL DOCENTE DE MATEMÁTICAS

Este apartado describe la puesta en acto del proyecto de Matemáticas de acuerdo con la metodología y fase que los docentes seleccionaron.

Fase 1: Introducción al tema. Uso de los conocimientos previos sobre el tema a desarrollar. Identificación de la problemática

El día 19 de febrero de 2024 el docente de Matemáticas inició su clase con la explicación de la conformación del universo a través de diversas imágenes donde se identifican patrones geométricos. Las preguntas detonadoras para los alumnos fueron “¿Qué es un patrón geométrico? ¿Cómo se pueden observar muchos patrones en el universo? ¿Qué patrones geométricos están presentes con mayor frecuencia en la naturaleza?” (240219-OCM-1, p. 2).

En primera instancia se observó que los alumnos desconocen el concepto patrón en el lenguaje matemático. Después se les solicitó a los alumnos que observaran e identificaran figuras geométricas en el salón. Se apreció que los alumnos no se esforzaban por participar ni por justificar sus respuestas, haciendo notable su poca actitud positiva hacia el aprendizaje de las Matemáticas.

Se subraya que el comportamiento en las sesiones de Matemáticas es totalmente diferente en cuanto actitud hacia el aprendizaje, comparándolo con las sesiones de Biología. El docente mencionó que, al solicitar apoyo

a los padres de familia para las tareas escolares en casa, la mayoría dicen que no asistieron a la escuela, que es una materia difícil y que no han sido buenos en la disciplina, lo que causa desinterés en los jóvenes para estudiar (240319-ECPF-3). Se hizo visible entre el alumnado el deficiente interés para investigar, indagar, imaginar, proponer en las sesiones e incluso externar dudas.

Fase 2: Diseño de la investigación. Desarrollo de la indagación

Se inició el día 27 de febrero de 2024 (240227-OCM-2). El docente de Matemáticas hizo preguntas en torno a las características del contexto donde se aplican los contenidos de esta materia. La mayoría de los alumnos no participó, el docente cambió el tono de la sesión y enfatizó que observaran el salón y preguntó: “¿Qué figuras geométricas observan en el salón?”. El docente en forma insistente mencionó: “Digan lo que piensan y argumenten” (240227-OCM-2, p. 3). Poco a poco la clase empezó a fluir y el docente escribió las repuestas en el pizarrón. El docente enfatizó el clima de confianza entre él y los alumnos y les reiteró que todas las participaciones eran útiles para la sesión, así como la importancia de visualizar las ideas que van surgiendo entre los alumnos.

Abordó la importancia de las magnitudes en la vida cotidiana, de las escalas que se utilizan desde la más pequeña hasta la más grande y las ejemplificó con imágenes de los átomos, de los elementos hasta llegar al universo, hizo comparaciones claras y accesibles para los jóvenes. Al presentar este contenido lo enlazó con las distancias en el universo. Posteriormente solicitó revisar, analizar y realizar las páginas del libro de texto *Saberes y pensamiento científico* (SEP, 2023) de la página 23 a la 26, donde rescató el PDA: “Identifica y traza las rectas notables en la circunferencia y las relaciones entre ellas” (SEP, 2022a).

Los jóvenes realizaron los trazos geométricos en su libreta, se observó que no todos contaban con juego geométrico. El libro de texto de *Saberes y Pensamiento Científico* (SEP, 2023) contiene el concepto y el paso a paso de

cómo trazar los segmentos y rectas notables en la circunferencia, permitiéndole conocer sus características y propiedades, para que dichos trazos sirvan de apoyo en la resolución de problemas, como ejemplo, la elaboración de figuras de papiroflexia.

Para la indagación de información, el docente mencionó a sus alumnos que tomaran la información de los libros de texto y solicitó que consultaran (para el PDA “investiga figuras relacionadas con círculos y propiedades de los círculos”) las páginas del libro de texto de *Saberes y Pensamiento Científico* de primer grado de la página 42 a la 46 (SEP, 2023). Los alumnos destacaron el círculo como figura geométrica básica y que está presente en la vida cotidiana como en la medición de áreas, en la construcción, creaciones artísticas y producción de piezas mecánicas en la industria. Al comprender los conceptos, el alumno modeló prototipos para resolver problemas con mayor facilidad y argumentaron sus explicaciones.

Para alcanzar el PDA: “Construye circunferencias a partir de distinta información” (SEP, 2022a) el docente solicitó a sus alumnos que leyeran las páginas 189-191 del mismo libro. En estas páginas se indica la técnica del trazo de la circunferencia a partir de dos o tres puntos. Los alumnos mencionaron que el texto indica que el método se aplica en cartografía, topografía e ingeniería. Por lo que observaron la aplicación de la geometría en diferentes campos. En este apartado del proyecto se observó una clase tradicional (leer el libro de texto, analizar y comentar). Posteriormente el docente propuso videos donde podían aprender un poco más.

Para vincular los contenidos de Biología (biodiversidad) con los de Matemáticas, el docente solicitó que trazaran diferentes círculos y realizaran diversas figuras geométricas irregulares para iniciar con el trazado de algunos animales. Se notó la dificultad que presentaron los alumnos en el trazo no sólo con el juego geométrico sino también con una hoja de papel y los dobleces realizados con los dedos. El docente se acercaba a los alumnos al ayudar a aquellos que presentaban poca habilidad para los dobleces del

papel. Cabe mencionar que, al ser un aula ambiente, el docente contaba con materiales para que los alumnos realizaran la tarea de aprendizaje.

Fase 3: Organización y estructuración las respuestas a las preguntas específicas de indagación

El docente de Matemáticas inició el día 28 de febrero con la agrupación de equipos, los cuales intercambiaron ideas y experiencias sobre la importancia de conocer e identificar las figuras relacionadas con círculos y las propiedades de los círculos. Sabían cómo construir circunferencias a partir de distinta información. Elaboraron diferentes círculos con papel reciclado, obtuvieron el perímetro y área de cada uno de ellos.

Al realizar círculos con papel reciclado, iniciaron diversos procesos con hojas de colores en donde no solo tomaron el círculo como referencia, pues crearon diversas figuras geométricas con el fin de realizar diferentes animales. Contaron con el apoyo del maestro y de videos tutoriales. El docente menciona

En Matemáticas existe la necesidad constante de repasar términos y trazos, incluso de aprendizajes de nivel primaria, como el uso del juego geométrico. De ahí la importancia de la papiroflexia, la cual no solo se realiza en Matemáticas, también en las disciplinas de Artes y Tecnologías, los cuales recaen en los campos formativos Lenguajes y el De lo humano y lo comunitario. (240320-EID-5, p. 2)

Fase 4: Presentación de los resultados de indagación. Aplicación

El docente solicitó a sus alumnos que escribieran en la bitácora su plan del proyecto, por lo que respondieron a estas preguntas: “¿Cuál es su proyecto?, ¿qué propósito tiene?, ¿qué preguntas necesitan responder?, ¿qué producto van a elaborar?, ¿cómo piensan comunicar sus resultados y conclusiones?” (240229-OCM-4, p. 4).

Hasta este momento al alumno solo se le había solicitado repetir lo visto en clase. Se organizaron en equipos y se les solicitó discutir sobre “¿cómo pueden alcanzar los propósitos del proyecto?, ¿qué actividades rea-

lizarán durante el proyecto para lograrlo?, ¿cómo responderán las preguntas que se hicieron? y ¿cómo comunicarán los resultados?” (240229-OCM-4, p.5). Algunos alumnos tomaron el liderazgo. Otros más quisieron hacer las cosas de forma solitaria y otros equipos difícilmente supieron cómo trabajar, por lo que el docente se acercó a cada equipo y en algunos casos proporcionó información relevante para poder alcanzar los propósitos planteados.

Aunque el docente trabajó esto en una sesión en el aula, solicitó a sus alumnos que lo hicieran de forma individual en casa. El docente comentó en entrevista que en muchos casos los estudiantes solicitan colaboración de sus padres, hermanos o alguna persona cercana para realizar la actividad. En algunos sí hay avance, pero en la gran mayoría ese apoyo y el compromiso de aprender es nulo.

En esta fase los alumnos expusieron diferentes conceptos sobre el círculo. Reconocieron y utilizaron instrumentos de medición, el trazo para dibujar círculos y sus rectas notables. Como ejemplo de lo anterior, uno de los equipos destacó en una infografía que la circunferencia es uno de los elementos de la geometría más importante en nuestra vida desde la prehistoria. Destacaron que la invención de la rueda marcó el inicio de la tecnología. A otro equipo se le escuchó hablar de los discos compactos, los cuales ya no son tan usados en música, pero algunos alumnos los usan para ver películas.

Otro equipo mencionó la presencia de las circunferencias en el transporte, como son las bicicletas, las dos ruedas aplican la geometría, por estar realizadas de un arco. Un alumno mencionó las medidas del aro, destacaron el uso del diámetro. Los integrantes de un equipo indicaron las características del reloj y ejemplificaron: la placa redonda llamada circunferencia se divide en 12 partes iguales. Otro equipo habló de las formas geométricas en las constelaciones, de los cuerpos celestes e incluso presentaron la maqueta del sistema solar, destacaron las medidas en cuanto a su rotación, translación y distancia entre ellos. Como se observa, los alum-

nos presentaron ejemplos relacionados con la vida cotidiana, esto ayuda al aprendizaje de los demás compañeros a partir de las explicaciones entre iguales.

Fase 5: Metacognición

En esta sesión, de forma individual y también en equipos, los alumnos reflexionaron sobre cómo se sintieron al realizar el proyecto y autoevaluaron su desempeño, a partir de los criterios e indicadores establecidos por el docente. Los contenidos fueron evaluados desde el trazo con el papel reciclado hasta la identificación de los conceptos como radio, diámetro, cuerda, secante, tangente y arco, los cuales no sólo se modelaron en una hoja reciclada, también fueron colocados con diferentes colores de estambre, por lo que la mayoría identificó los elementos. Esto se observó en las figuras hechas con papiroflexia.

Los estudiantes evaluaron a otros miembros del grupo y a sí mismos. Se les proporcionaron criterios sobre cómo aportar comentarios constructivos y positivos que se enfocaran en las contribuciones y los esfuerzos. El docente de Matemáticas escribió los criterios y los indicadores para valorar el proyecto. La docente de Biología adaptó esa misma rúbrica a su disciplina. En el CTE los maestros habían compartido un catálogo de rúbricas que se adaptó de acuerdo con la disciplina.

La evaluación se mostró informal y natural, se hizo posible debido al ambiente de trabajo diversificado, donde los alumnos, individualmente o por equipos, trabajaron de manera independiente varias actividades, de forma organizada y responsable. Allí el docente dispuso de más tiempo para aproximarse y dialogar con cada joven o cada equipo, además de seguir más de cerca su labor.

Observó y orientó las preguntas relacionándolas con la aplicación de los conceptos aprendidos en cada una de las disciplinas. Preguntaron a los estudiantes si consideran que su proyecto cambió sus ideas o comportamientos; les pidieron que escriban esos cambios y las posibles razones que

lo generaron. Mucho influyó en esta autoevaluación lo sucedido en la presentación de las maquetas, durante el evento denominado Feria de Proyectos que se hizo en la institución, organizada por cada campo formativo.

REFLEXIONES FINALES

La puesta en acto del Plan de Estudio 2022 en el nivel y modalidad de secundarias generales, en lo que se refiera a los proyectos del campo formativo de Saberes y Pensamiento Científico significa un gran reto. La metodología bajo enfoque STEAM enfatiza que, a través de su implementación, los alumnos tienen la oportunidad de acercarse a la ciencia, de que se interesen, la conozcan y descubran para dar solución a los problemas, con el fin de mejorar su comunidad.

El desarrollo y aplicación de esta metodología por indagación bajo enfoque STEAM requiere de la disposición del colectivo docente. Este enfoque exige a los docentes el dominio de la disciplina y habilidad en el uso de estrategias didácticas para favorecer la dinámica de los equipos de estudiantes. El diseño y la selección de tareas de aprendizaje son primordiales. Los docentes modificaron su forma de evaluar pues valoraron el esfuerzo, la confianza y la actitud positiva demostrada en los equipos de alumnos. Se apreció que estos docentes tomaron acuerdos al momento de evaluar, pues definieron los criterios e indicadores del producto final. La idea central de los docentes de este campo formativo es que la evaluación es una ayuda para que el estudiante aprenda. En primer lugar, reconocieron y destacaron los logros de los estudiantes. Piensan que, de esta manera, los alumnos adquieren mayor conciencia de sus éxitos, de lo que saben y de lo que dominan, como base fundamental para sus posteriores esfuerzos. Además, con el trabajo por proyectos se pueden evaluar las habilidades de los alumnos vinculadas con otras disciplinas como español, al saber leer y discriminar información y la manera en que comunican sus resultados y conclusiones.

Ayudó que los alumnos participaran en la revisión de los productos de otros equipos y que identificaran aspectos que pueden mejorarse.

En la puesta en acto del proyecto se observó que se da más importancia a los contenidos que a la aplicación de la metodología indagación bajo enfoque STEAM. No se aplica tal cual está definido en *Nuestro libro de proyectos* (SEP, 2023a). Los docentes realizan el proceso lo más parecido posible y se adaptan a su contexto y condiciones. Por ejemplo, en el caso de las fases 2 y 3 los maestros hacen adaptaciones de acuerdo con su contenido. Los docentes de Matemáticas y Biología mencionan que es importante tener como referencia las fases de esta metodología y el contenido de los libros de texto para la elaboración del proyecto. No obstante, el maestro de Matemáticas menciona que en el libro de proyectos “no todos los proyectos se entienden, si a mí me resulta difícil comprenderlo, mejor opto por no abordarlo con los alumnos” (240301-ECD-2). Se observó que puede ser estresante para los docentes que los alumnos no alcancen los PDA.

Esta metodología es una buena opción para arribar a la comprensión de aprendizajes y facilitar el trabajo docente, pero para ello se necesitan materiales que se deben emplear para las experiencias prácticas, para hacer comprender los conceptos a los alumnos. Estos recursos son proporcionados o gestionados por los docentes o la institución educativa, lo que representa una limitación en la educación pública y en comunidades vulnerables, donde los recursos disponibles apenas cubren las necesidades básicas. Aunado a esto el docente debe estar actualizado (240301-ECD-2).

Fue gratificante para esta institución la organización de la Feria de Proyectos de la escuela. Se seleccionaron los mejores proyectos para ser presentados por campo formativo. En el caso de Saberes y Pensamiento Científico, los alumnos presentaron maquetas de peceras y de pirámides donde representaron la cadena alimenticia. Se usó el trazo geométrico en las figuras de papiroflexia. Los padres de familia y maestros de otras escuelas que asistieron como observadores. Sin embargo, aún falta desarrollar las

posibilidades de un ejercicio de este tipo. Se observó que la presentación de proyectos estuvo limitada a seguir un modelo tradicional de exposición de conceptos. Faltó creatividad para presentar lo aprendido y plantear ideas que atiendan los retos señalados durante las sesiones.

Los docentes observados mencionan que la práctica hace al maestro. Esta es la primera vez que los maestros trabajan con este enfoque. Esperan que al terminar el presente ciclo escolar hayan avanzado en su comprensión para tener mejores resultados en la formación integral de sus alumnos.

La apropiación del Plan de Estudio 2022 es complicado, no solo para el docente, también lo es para los alumnos y padres de familia. Se menciona que ellos siguen esperando ver las libretas llenas de números y firmas por parte del docente. Aún es necesario que acepten que la escuela no se trata de copiar, resolver ejercicios y llenar libretas (240319-ECPF-3). Además de que ahora existe una ruptura en el acostumbrado silencio escolar: los alumnos, en grupo o por equipos pequeños trabajan fuera de las cuatro paredes del aula. Saben que se pueden ocupar espacios diversos para trabajar los PDA y aprender.

Sin duda alguna, la puesta en acto del Plan 2022 exige que todos los que intervienen en ella: alumnos, padres de familia, maestros, comunidad participen decididamente. Es un reto lograr el aprendizaje de los estudiantes a pesar de las circunstancias y contextos negativos que se viven. Es necesario ajustar, reconstruir y repensar nuestra labor educativa para poder sembrar y ver germinar la semilla en los jóvenes, futuro de nuestro país.

REFERENCIAS

- Secretaría de Educación Pública (2022a). Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2022b). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos*.

Secretaría de Educación Pública (2023a). *Nuestro libro de proyectos*. Primer grado. México: Colección XIMHAI.

Secretaría de Educación Pública (2023b). *Saberes y pensamiento científico*. Primer grado. México: Colección XIMHAI.

Documentos de escuela consultados

2023-Doc-1 Reporte que oficializa la entrega de la estadística de inicio del ciclo escolar (2023-2024)

2024-PA-1 Programa Analítico de la Escuela

2024-MC-2 Malla curricular

2024-PDB-3 Plano didáctico de Biología

2024-PDM-4 Plano didáctico de Matemáticas

2024-O-5 Organigrama de la Escuela

2024-CCFSPC-6 Cronograma de campo formativo Saberes y pensamiento científico

Entrevistas

240223-EID-1 Entrevista informal a docente 1

240301-ECD-2 Entrevista colectiva a docentes

240319-ECPF-3 Entrevista colectiva a padres de familia

240320-ECE-4 Entrevista colectiva a los estudiantes

240320-EID-5 Entrevista informal a docente 2

Registros de observación

240223-OCTE-1 Registro de observación del 5° CTE

240315-ODA-1 Registro de observación de la descarga administrativa 2

240219-OCM-1 Registro de observación de la clase de Matemáticas

240226-OCB-1 Registro de observación de la clase de Biología

240227-OCB-2 Registro de observación de la clase de Biología

240227-OCM-2 Registro de observación de la clase de Matemáticas

240228-OCB-3 Registro de observación de la clase de Biología

240228-OCM-3 Registro de observación de la clase de Matemáticas

240229-OCB-4 Registro de observación de la clase de Biología

240304-OCB-5 Registro de observación de la clase de Biología

240229-OCM-4 Registro de observación de la clase de Matemáticas

240305-OCB-6 Registro de observación de la clase de Biología

240306-OCB-7 Registro de observación de la clase de Biología

240301-OCB-5 Registro de observación de la clase de Matemáticas

240307-OCB-8 Registro de observación de la clase de Biología

Conclusiones

En este libro se recuperó la experiencia de diez colectivos escolares de educación básica en sus primeras aproximaciones a la apropiación del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022), durante el ciclo escolar 2023-2024, específicamente en el proceso de planeación, puesta en acto y evaluación de proyectos escolares. En algunos casos los proyectos se desarrollaron en el ámbito de la escuela, mientras que, en otros, los proyectos se trabajaron a nivel aula.

Las conclusiones del estudio se organizaron en cuatro apartados. En primer lugar, se definieron las etapas de formación y apropiación de la propuesta curricular del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022). En segundo lugar, se presentaron las similitudes y diferencias entre los casos por nivel educativo. En tercer lugar, se realizó un análisis de los diez casos a partir de los elementos centrales del Plan. Por último, se presentaron las reflexiones finales en torno a la primera etapa del proceso de apropiación de esta propuesta curricular, vivida por los colectivos escolares durante el ciclo 2023-2024.

EL PLAN DE ESTUDIO 2022 Y LOS PROCESOS DE FORMACIÓN-APROPIACIÓN

El campo para estudiar el currículo es amplio y heterogéneo, susceptible a analizarse desde distintas perspectivas. Se encuentra intrínsecamente ligado a los paradigmas epistemológicos, a las condiciones sociales, así como a la política (politics) y lo político (political) de cada contexto (Casimiro, 2015; Mouffe, 2007). Esta relación entre la política y la didáctica permite “comprender el currículum como una construcción social tanto en el nivel prescriptivo (macro-político), como en el nivel de prescripción-desarrollo

en los establecimientos (meso-político) y en el aula (micro-político)” (Ducoing & Rojas, 2020, p. 75).

Los documentos oficiales de las reformas educativas que le anteceden al Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022) establecían la instrumentación o aplicación del currículum de manera vertical y otorgaban escasa libertad al docente de realizar modificaciones a los programas. Esta nueva propuesta curricular impulsa, desde el nivel macro-político, que las maestras y los maestros reinterpreten, adapten y transformen el currículo prescrito, en cuanto a sus contenidos, organización, metodología y procesos de evaluación. Se enfatiza la contextualización de los contenidos y fortalece la autonomía profesional docente. De manera textual la SEP (2022) reconoce que:

el ejercicio de la enseñanza se basa en la autonomía profesional del magisterio para decidir, con sustento en los programas de estudio, sobre su ejercicio didáctico, el acercamiento epistemológico de los conocimientos y saberes, y para establecer un diálogo pedagógico con las y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando la composición de la diversidad de sus grupos, el contexto en el que viven, sus trayectorias formativas, su propia formación como docentes, y su compromiso para hacer efectivo el derecho humano a la educación de niñas, niños y adolescentes que acuden a estudiar a su escuela. (p. 21)

El Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022) representó un cambio importante en cuanto a la estructura curricular que tradicionalmente se habían impulsado en el país. Si bien, los Programas Sintéticos indican los contenidos nacionales de observancia obligatoria, “lo nacional tiene que reposicionarse como el espacio de lo común desde la diversidad que caracteriza un país como México” (SEP, 2022, p 6). De ahí que el nuevo planteamiento curricular se presenta como una propuesta inacabada, en permanente construcción (SEP, 2022).

Este importante cambio necesariamente tendría que venir acompañado de un proceso de formación y actualización docente que oriente la

discusión y comprensión de este plan. El proceso de formación-apropiación del currículum no se da en un solo momento o evento, por lo que es posible reconocer fases o etapas. Para entenderlas, se recupera la perspectiva de Imbernón (1997) acerca de los itinerarios formativos, que describe tres estadios: información, formación e investigación. Estos estadios deben entenderse desde una perspectiva flexible, ya que la progresión puede darse de manera cíclica y fluctuante. Los estadios pueden reconocerse a propósito del proceso de formación-apropiación de este Plan de Estudio 2022.

El estadio de *información* se caracteriza por la introducción de los conceptos clave para la comprensión de los aspectos nuevos del currículum. Se desarrolla a través de modalidades y estrategias de formación que generalmente dependen de un moderador o coordinador (Imbernón, 1997). En el proceso de formación-apropiación del Plan de Estudio 2022, la fase de introducción se vivió a lo largo del ciclo escolar 2022-2023 a través de las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE). En este marco, los colectivos escolares revisaron documentos orientadores del CTE y videos informativos. Esto permitió un primer acercamiento a la comprensión de la estructura del plan, la nueva conceptualización de los Programas Sintéticos y la fundamentación de los ejes articuladores. También se brindó orientación a los colectivos en la elaboración y desarrollo de los Programas Analíticos, el proceso de codiseño y la planeación didáctica. En esta fase, el directivo desempeñó el rol de coordinador del CTE y su liderazgo fue fundamental para lograr los propósitos de la fase de introducción.

En el estadio de la *formación*, Imbernón (1997) plantea que los docentes aplican sus nuevos saberes y conocimientos a una práctica determinada. Además de la aplicación, este estadio se dirige a una primera revisión de las “nuevas cuestiones” no consideradas previamente. Esta segunda etapa de formación-apropiación de la nueva propuesta curricular inició con la publicación del Acuerdo 06/08/23 (SEP, 2023). El artículo segundo de este documento estableció que el Plan de Estudio 2022 y sus Programas de Estudio

serían oficiales para todos los grados de la educación preescolar, primaria y secundaria en el ciclo escolar 2023-2024. En este proceso, los colectivos escolares realizaron los primeros acercamientos a la puesta en acto de la metodología de proyectos y revisaron sus alcances. Este ciclo escolar se caracterizó por la exploración en aula y en la vida escolar de los planteamientos, instrumentos y recursos del Plan de Estudio 2022 (Programa Sintético, Programa Analítico, Planeación didáctica y libros de texto gratuitos).

El último estadio, de *investigación*, también denominado de la innovación o de la autoformación, tiene la finalidad de reconocer posibles soluciones a los problemas que se vivieron en las primeras exploraciones de la puesta en acto de la práctica educativa. El proceso de investigación en el marco de la formación-apropiación del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022), se observará en los próximos ciclos escolares. En este contexto, el estadio de investigación consistiría en la puesta en acto y la reflexión sistemática de los planteamientos del nuevo currículum en el aula y en la vida escolar, proceso que aún está por construirse.

ANÁLISIS DE LOS CASOS POR NIVEL EDUCATIVO

Las escuelas que participaron en este proyecto no fueron seleccionadas por tener “experiencias exitosas” o ser casos “modelo”. Los colectivos docentes de estas escuelas aceptaron participar en el estudio con la finalidad de compartir sus primeras aproximaciones a la puesta en acto de la reciente propuesta curricular, el codiseño y la metodología de trabajo por proyectos.

Los casos presentados en este libro ilustran de manera vívida el proceso de apropiación del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022), en una diversidad de contextos educativos y experiencias docentes. La lectura de los capítulos aquí publicados reflejó que el proceso de apropiación fue distinto en cada caso, lo que se relaciona con la historia de la escuela y la formación y perspectiva del colectivo docente. Los casos que se presentan abren múltiples interpretaciones sobre las formas de entender y trabajar el nuevo currícu-

lum, evidenciando una gran diversidad, similitudes, pero también notables diferencias.

Los autores de los casos coinciden en ofrecer descripciones detalladas de las características de las escuelas y comunidades estudiadas, desde su infraestructura y organización hasta sus dinámicas socioculturales y valores. Los resultados profundizan en las complejidades y particularidades de la apropiación curricular, a partir de la triangulación de datos entre la observación en el aula, entrevistas a los colectivos docentes y el análisis de documentos. En las siguientes líneas se presenta un análisis de caso cruzado por nivel educativo (preescolar, primaria y secundaria).

ANÁLISIS DE CASOS DE NIVEL PREESCOLAR

En este apartado se presenta el análisis de cuatro escuelas de preescolar de Ciudad de México, Chiapas, Baja California y Michoacán, en su puesta en acto del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022) en el primer ciclo escolar de trabajo con este plan.

Los cuatro casos coinciden en que las primeras aproximaciones al Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022) fueron un reto importante para el colectivo docente. Se registró incertidumbre y falta de consenso acerca de cómo debían aproximarse al Programa Sintético de la fase 2 para la elaboración del Programa Analítico. Las educadoras coinciden en que existió una falta de acompañamiento puntual y cercano por parte de las autoridades educativas, lo que resultó en un momento de duda acerca de los que esperaba en el trabajo en los CTE.

En el marco de su autonomía profesional, los colectivos tomaron decisiones diferentes para avanzar. En Baja California, se decidió revisar el documento del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022) y el Programa Sintético de la fase 2 como fuente única de información. En Michoacán, el colectivo docente consultó diferentes fuentes de información para poder integrar una interpretación individual y grupal.

Un elemento importante que surgió del análisis de los casos de preescolar fue el liderazgo directivo. En este sentido, se observó que el alcance que tuvieron los Programas Analíticos estuvo influenciado por el tipo de acompañamiento que el directivo brindó a su colectivo docente. Un caso que destacó en este rubro fue el de Baja California. Este fue el único caso donde se contó con un Programa Analítico de escuela y proyectos compartidos por todas las educadoras a lo largo del ciclo escolar. El logro del trabajo de codiseño se debió, entre otros elementos, al trabajo de acompañamiento puntual de la directora escolar, quien, en palabras de las educadoras, cumplió con los roles de guía, investigadora, coordinadora del proceso y mediadora entre las docentes. Esto permite plantear la tesis de que tanto el grado de acercamiento que tenga el directivo al Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022) y al Programa Sintético de la fase 2, como el tipo de liderazgo que tenga sobre su colectivo docente, definirá el alcance que tendrá su Programa Analítico y los proyectos que le conformen.

El Programa Analítico se construyó bajo tres lógicas distintas: a nivel escuela, de forma individual o por grupos de afinidad. En el caso del preescolar de Baja California, todas las educadoras aplicaron el mismo proyecto, por lo que la observación se llevó a cabo en todos los grupos. En Ciudad de México se trabajó con dos grupos de tercer grado. En Michoacán, se observó a los únicos dos grupos del preescolar (uno de tercer grado y otro conformado por primero y segundo grado), cada grupo desarrolló un proyecto propio. En Chiapas se estudió solo un grupo con su proyecto de aula. Es claro que cada escuela tomó la decisión de avanzar en el diseño del Programa Analítico de acuerdo con las dinámicas de trabajo de su colectivo docente.

Los proyectos también se diseñaron de manera diferente. Se observaron proyectos que abarcaron un mayor número de Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), actividades, materiales y recursos, estrategias de evaluación y un mayor involucramiento por parte de la comunidad escolar y los padres de familia. También se observaron otros casos donde el Progra-

ma Analítico se elaboró de manera individual y, por tanto, los proyectos se pensaron de manera más puntual y breve con un involucramiento menor por parte de la comunidad escolar y los padres de familia. Se advierte en los casos la presencia de distintas concepciones acerca de lo que se considera un proyecto y los elementos que lo componen.

Es importante destacar que existe un antecedente en el trabajo por proyectos en la educación preescolar. Si bien, el diseño de proyectos no es una novedad en este nivel, el tipo y el alcance de estos es lo que ha cambiado de manera importante la forma en que planean, ponen en acto y evalúan las actividades de aprendizaje. En este sentido, las educadoras comentaron que los proyectos que se elaboraban en el marco de los planes de estudios anteriores eran más “pequeños” o de “menor impacto”. En cambio, los proyectos construidos en el marco del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022) buscan tener “un impacto social”, donde los padres de familia formen parte activa de la escuela y se generen espacios de intercambio que les permita contar con objetivos educativos en común.

La Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos publicó libros de apoyo para las educadoras, tales como *Mi álbum*, *Láminas didácticas*, *El libro de la educadora* y *El libro para las familias*, para el ciclo escolar 2023-2024. No se observó su uso a lo largo del trabajo de campo. Las maestras declararon no contar con materiales alineados al Plan de Estudio 2022. Ante ello, las educadoras decidieron retomar elementos de los libros de planes de estudio anteriores y adecuarlos a las nuevas necesidades.

Otro elemento que destacar se encuentra en la forma en que los colectivos llevaron a cabo la evaluación de los aprendizajes. La fase de la evaluación de los proyectos se encontró de manera más difusa, si se le compara con las fases de planeación y puesta en acto. Se observó que, si bien, los colectivos tomaron decisiones generales al respecto, al final, cada maestra determinó los instrumentos que emplearía para evaluar a sus estudiantes. Se observó que las maestras plantearon preguntas abiertas de manera grupal,

usaron instrumentos diversos (rúbrica, guía de observación, lista de cotejo), hicieron anotaciones en el diario de la educadora y revisaron productos de los estudiantes. Si bien se observó una variación importante entre las elecciones de los instrumentos de evaluación, se encontró coincidencia en el hecho de que todas las educadoras se orientaron hacia el enfoque de la evaluación formativa, uno de los componentes centrales del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022).

La autonomía profesional se vivió de diferentes formas en cada escuela. La autonomía profesional se concretó en tres momentos: (a) a la hora del diseño del Programa Analítico y de las planeaciones didácticas, (b) en las adecuaciones a nivel de la puesta en acto y (c) en la selección personal de los instrumentos de evaluación de los PDA. Ninguna de las decisiones tomadas por los colectivos se reporta haber sido cuestionada por las autoridades educativas.

En suma, los casos de preescolar reflejan un esfuerzo importante en la apropiación del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022), con una ruta de trabajo heterogénea, marcada por las dinámicas de trabajo de los diferentes colectivos docentes en su primer año de puesta en acto del Plan 2022. Las educadoras inicialmente reportaron incertidumbre y dudas, pero también un esfuerzo y compromiso individual y grupal que implicó dedicar tiempo personal. Los colectivos coincidieron en que el nuevo currículum implicó un cambio significativo en su forma de concebir y hacer su trabajo, lo que los llevó a formarse en temas como las metodologías activas y otros elementos centrales que se plantean en esta nueva propuesta. Asimismo, los colectivos concordaron en que este Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022) les ha permitido establecer relaciones más cercanas entre la escuela y la comunidad, y con ello, trabajar en proyectos que tengan un impacto positivo en sus estudiantes, escuelas y madres y padres de familia.

ANÁLISIS DE CASOS DE NIVEL PRIMARIA

En esta sección se describen los resultados más relevantes del análisis de la puesta en acto del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022) de los cuatro colectivos escolares de primaria que formaron parte del estudio: Baja California, Ciudad de México, Michoacán y Puebla.

En el ciclo escolar 2022-2023, el Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022) generó incertidumbre debido a que fue percibido como una propuesta que promueve un cambio sustancial de las prácticas docentes. Se destacó que la falta de convencimiento hacia el nuevo plan se debió al desconocimiento de cómo afrontar el trabajo por proyectos. Particularmente, el profesorado de Michoacán precisó que investigaron por cuenta propia algunas de las temáticas de la nueva propuesta curricular para su mejor comprensión. En el resto de las escuelas no se indagó si se consultaron otras fuentes o se participó en otras acciones formativas.

Los Programas Analíticos incluyeron diferentes elementos. En la primaria de la Ciudad de México, el programa incluyó el marco normativo, datos de la estadística escolar, un análisis socioeducativo y un diagnóstico integral del alumnado. En Puebla, los profesores consideraron cuatro dimensiones de análisis para la construcción del Programa Analítico: I) Población y ambiente, II) Entorno familiar, III) Aprendizajes y habilidades para la vida y IV) Escuela y ambientes de aprendizaje. En la primaria indígena en Baja California no se obtuvieron datos de la elaboración de dicho programa. En cambio, se sabe que cada docente cuenta con su propio programa a solicitud del director.

El estudio de casos no tuvo como objetivo documentar las actividades de los directores, sin embargo, fue evidente que su liderazgo fue fundamental para la gestión de los programas y proyectos. En Baja California, el director otorgó libertad a los docentes para que realizaran los Programas Analíticos. En Puebla, el director animó y promovió el trabajo fuera del horario escolar para ampliar el análisis e interpretación de la información que

se integró en este programa y que sustentó la toma de decisiones en colegiado. En Michoacán, además de haber contado con el apoyo de la supervisión escolar mediante materiales y sugerencias, la directora condujo el análisis del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022), así como de los Programas Sintéticos y de los nuevos libros de texto gratuitos.

Se identificó que el Programa Analítico sustentó la planificación de los proyectos de aula. Estableció como punto de partida las diferentes situaciones o problemáticas previamente identificadas. En tres de los cuatro proyectos la temática central fue la atención al medio ambiente. En Puebla, el proyecto *Cuidame, también soy tu casa* estuvo dirigido a crear conciencia sobre las afectaciones de la acumulación de la basura en entornos naturales. En la primaria de Michoacán el tema seleccionado fue el cuidado y preservación del medio ambiente con el proyecto *Wangari y los árboles de la paz*. En el plantel de la Ciudad de México construyeron el proyecto *Mi huerto escolar*. El cuarto proyecto tuvo una temática distinta, claramente asociada a las particularidades de una escuela indígena. En Baja California, los proyectos de aula *Cantando ando* y *La diversidad lingüística y cultural* fueron dirigidos hacia el reconocimiento de la identidad cultural, lengua y cultura de la comunidad escolar.

En todos los casos, los maestros determinaron un producto a lograr al término de los proyectos. De alguna manera el producto explicita una propuesta escolar de solución o aportación a la mejor comprensión de las problemáticas planteadas. Por ejemplo, un árbol de la paz en Michoacán; la creación de un huerto escolar y un herbario en Ciudad de México; la redacción de propuestas de solución para aminorar la basura de la comunidad en Puebla; y un cancionero y un folleto en el caso de Baja California.

Al igual que en preescolar, el proyecto se definió bajo lógicas distintas. En Michoacán, el proyecto escolar fue planeado por las dos docentes que integran la comisión de biblioteca y todos los grupos participaron en el proyecto. En el caso del plantel de Ciudad de México, se observó a dos de tres

profesoras del primer grado que trabajaron de forma colaborativa la planeación de sus proyectos de aula. En las escuelas de Puebla y Baja California, los esfuerzos individuales se concretaron en proyectos de aula. En suma, el número de profesores involucrados en cada proyecto varía.

En las planeaciones didácticas se observaron diferentes estilos docentes para asentar de manera organizada los componentes que guiaron la intervención didáctica. De manera común, los maestros recuperaron el contenido de los PDA por campo formativo y de los ejes articuladores. El profesor de segundo grado de la primaria de Baja California consideró contenidos y PDA tanto de primero como de segundo grado ya que reconoció rezago en los aprendizajes de lengua escrita entre sus estudiantes. Además, incorporó una descripción de los propósitos del abordaje de los contenidos por campo formativo para el docente como para los estudiantes. Este estilo expresa una intención de articulación entre proyectos. Otros docentes emplearon formatos de planeación que dan más información, por ejemplo, las referencias a los libros de texto gratuitos o la descripción de metodologías o escenarios (Michoacán). En estos planteles las planificaciones fueron supervisadas por la dirección escolar. Las docentes de Ciudad de México hicieron una lista de actividades del día que comparten con sus estudiantes y les sirve para registrar su avance.

Las planeaciones de los proyectos de Puebla, Ciudad de México y Baja California consideraron PDA de los cuatro campos formativos. Asimismo, incorporaron a sus proyectos los ejes articuladores. Las docentes de la primaria de la Ciudad de México afirmaron haber trabajado 30 PDA en su proyecto ya que desagregaron o fragmentaron los PDA que corresponden a los contenidos en función de los avances o nivel de logro de los estudiantes. En este caso destacó la función institucional de la directora al solicitar los Programas Analíticos, la entrega puntual de planeaciones didácticas mensuales, además de sus registros de control de los PDA atendidos. Los maestros de Puebla y Baja California consideraron cuatro PDA, además de un

contenido por Campo Formativo. En el caso del proyecto de Michoacán, los PDA corresponden únicamente al Campo de Lenguajes. En cuanto a los ejes articuladores, en el caso de las primarias generales, destacaron los ejes Pensamiento crítico y Vida saludable. En la primaria indígena se trabajó el eje de Apropriación de las culturas por medio de la lectura y la escritura, principalmente. No todos los PDA incluidos en los proyectos fueron observados en las jornadas de trabajo de campo.

Las actividades didácticas apuntan al alcance paulatino de los PDA a través de distintos acercamientos. Por ejemplo, en el caso de la Ciudad de México, el proyecto *Mi huerto escolar*, del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico atendió al PDA: “Observa, compara y registra características de plantas y animales, como color, estructura y cubierta corporal, si son domésticos o silvestres; tienen flores, frutos o tienen espinas, raíces u hojas, entre otras, para clasificarlos a partir de criterios propios o consensuados” (SEP, 2023b, p. 106-107). Las actividades realizadas fueron: la visita de las familias a un jardín botánico, elaboración de ficheros de plantas para su clasificación, preparación del huerto, elaboración de estructuras para sostener macetas a cargo de los padres, lectura y escritura de textos.

En Baja California, en el Campo Ética, Naturaleza y Sociedades, el PDA que se trabajó en el proyecto *Cantando ando* fue:

Identifica y valora manifestaciones culturales y símbolos que identifican a la comunidad, pueblo o ciudad que incluyen distintas tradiciones, lenguas, fiestas, danzas, música, historia oral, rituales, gastronomía, artes, saberes, entre otras características. Reconoce sus vínculos con los pueblos indígenas y afromexicanos y migrantes, entre otros. (SEP, 2023b, p. 124)

Las actividades observadas para el aprendizaje fueron: dictado de palabras, elaboración de sopas de letras, conversaciones sobre instrumentos y canciones, la proyección de un video, lectura y escritura de versos, estrofas

y rimas de canciones, nombrar instrumentos en función de su clasificación y un experimento.

En todos los planteles, el tipo de actividades o tareas para el aprendizaje que se observaron, mayormente, y de manera habitual, fueron las dirigidas al aprendizaje o perfeccionamiento de la lengua escrita en español y vinculadas a las temáticas centrales de los proyectos. Cabe destacar que los profesores consideran reducidos los conocimientos de Matemáticas incorporados en el campo de Saberes y Pensamiento Científico, lo que ha implicado proponer tareas adicionales que han integrado en sus rutinas de trabajo.

Los libros de texto gratuitos fueron un recurso de apoyo en el proceso de planificación de los proyectos de aula. Se utilizó, sobre todo, el Libro *Nuestros Saberes*, en los casos de Ciudad de México, Puebla y Baja California. El colectivo de Puebla consideró que los libros sirven de guía y proporcionan información sobre qué contenidos son convenientes de abordar. Se observó que los libros se utilizan en clases como una fuente de consulta o para leer textos orientados a ampliar su conocimiento en determinados temas. Se documentó que la demora de la entrega de los libros (de hasta dos meses) retrasó el desarrollo del trabajo por proyectos, además de que produjo algunas modificaciones a los Programas Analíticos.

Respecto a la evaluación de los aprendizajes, fueron notorios los esfuerzos docentes para llevar a cabo una evaluación formativa, sin dejar de lado a la evaluación sumativa. Se señaló que esta última difícilmente puede ser omitida o suprimida debido a que la autoridad educativa, los padres de familia y hasta los estudiantes, solicitan frecuentemente una valoración numérica del desempeño. Por tanto, los profesores de Puebla, Baja California y Ciudad de México asignaron calificaciones numéricas a las actividades realizadas durante las clases observadas a la vez que emplearon la observación directa para estimar los avances del estudiantado. Adicionalmente, en la primaria de Ciudad de México emplearon un semáforo como instrumento de autoevaluación para los estudiantes y símbolos (como caritas) para la

coevaluación. En este mismo plantel se utilizaron las rúbricas y listas para valorar los alcances de los PDA. En Michoacán consideraron que la evaluación formativa aumenta la carga de trabajo de los docentes, no obstante, reconocieron que este tipo de valoración permite clarificar el nivel de avance del estudiantado. En este plantel se utilizan listas de cotejo y rúbricas para hacer autoevaluaciones.

El tiempo destinado a los proyectos varía, pero suelen ser de corta duración. Se identificaron proyectos de dos semanas y hasta de un mes. La duración del proyecto se definió en la planeación de acuerdo con el Programa Analítico (cuando había) o en función de la organización de los docentes.

Se identificó que el Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022) representa un desafío para los profesores quienes manifestaron estar en el proceso de aprendizaje de lo que implica el trabajo por proyectos. Reconocieron que esta nueva propuesta les ha permitido poner en acto una enseñanza más cercana a la realidad de los estudiantes y tomar decisiones de mayor trascendencia acerca de su enseñanza. Consecuentemente, se refirió que el estudiantado se ha visto más motivado por investigar y aprender, lo que igualmente han notado madres y padres de familia. Se observó un acercamiento de las familias a la escuela, lo que ha beneficiado el aprendizaje y fortalecido a la comunidad educativa.

ANÁLISIS DE CASOS DE NIVEL SECUNDARIA

En el nivel de secundaria se presentaron dos estudios. El primero, de una Escuela Secundaria Técnica, ubicada en una zona urbanizada de clase media en Michoacán; el segundo estudio se hizo en una Secundaria General, en una zona marginada de la periferia de la ciudad de Puebla.

En los primeros acercamientos al Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022) que se tuvieron en las dos escuelas secundarias en las sesiones de CTE los colectivos docentes se organizaron para analizar y discutir acerca del Programa Sintético, los contenidos y los PDA de manera colegiada, según las

disciplinas de cada campo formativo. Los casos no documentaron el rol del directivo en esta primera etapa de organización.

En los dos estudios de caso se trabajó el campo formativo de *Saberes y Pensamiento Científico*. En Michoacán se presentaron los proyectos *La energía y la cotidianidad* (Física, 2º grado) y *La biodiversidad de las figuras geométricas en los seres vivos* (Matemáticas y Biología, 1.er grado) en Puebla. Ambas experiencias se abordaron como proyectos de aula de dos y tres semanas, aproximadamente. Mientras que en un caso no se indicó la metodología utilizada, en el otro caso se señaló el uso del “Aprendizaje basado en indagación, STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) como enfoque” (SEP, 2022, p. 69).

En las puestas en acto de los proyectos se identificaron actividades comunes, tales como: exploración de saberes previos, preguntas detonadoras, investigación conceptual y exposiciones de los productos (con la elaboración de materiales visuales de apoyo: carteles, infografías, cartulinas). Los estudiantes desarrollaron actividades iniciales de manera individual y después se agruparon en equipos para concretar el producto del proyecto correspondiente. En los dos estudios de caso se observó que los profesores hicieron énfasis en la vinculación de los proyectos con la vida cotidiana de los estudiantes. En Michoacán se refiere explícitamente a procesos de co-diseño y mencionan una serie de proyectos que han desarrollado a lo largo del ciclo escolar. El colectivo docente ha trabajado de manera continua en el desarrollo de proyectos de distinta índole.

En Puebla se hizo referencia al uso de dos libros de texto actuales. Se mencionó que *Nuestro libro de proyectos* fue utilizado por los profesores como guía para la planeación del proyecto y el libro de texto *Saberes y pensamiento científico*, para consulta de conceptos por parte de los estudiantes. En Michoacán se mencionó que los docentes suelen acudir a la biblioteca a consultar libros anteriores porque consideran que los libros vigentes no incluyen contenidos ni ejercicios suficientes. Un aspecto que destacar es que la escuela en

la que sí se utilizan los libros de texto gratuitos se encuentra en un contexto de alta marginación, lo que puede limitar el acceso a otros recursos.

La evaluación de los aprendizajes que se reportó en los dos capítulos refiere a un proceso de evaluación formativa. Se describió cómo los profesores acompañaban y retroalimentaban a los estudiantes mientras trabajaban en el desarrollo de sus proyectos, así como tomaban notas en sus registros. En uno de los proyectos además llevaron a cabo procesos de coevaluación y autoevaluación.

Aunque en los dos casos se señaló que para el cierre de los proyectos hubo interacción con la comunidad escolar, el trabajo de campo solo registró el trabajo del docente en el aula de manera individual. En Puebla se indicó que un mismo proyecto se trabajó por dos docentes, a partir de la toma de acuerdos desde el Programa Analítico. Cada profesor abordó distintas actividades y, al cierre, el producto se presentó para ambas clases. Las actividades de cada disciplina se describieron de manera aislada durante el desarrollo del proyecto.

Se percibe que el profesorado tiene interés o ideas para trabajar de manera interdisciplinaria, ya que en ambos casos se mencionó la relación del proyecto o de actividades específicas con otros campos formativos; sin embargo, en las puestas en acto descritas no se percibe articulación. El trabajo conjunto entre profesores de distintos campos formativos (e incluso del mismo), suele complicarse dada la dinámica de trabajo de este nivel educativo (clases de 45-50 minutos y distintas cargas horarias del profesorado).

La autonomía profesional docente de los participantes de los dos casos se manifiesta a partir de las distintas decisiones que se toman al organizar los contenidos y los PDA, según el conocimiento de la disciplina y de las condiciones del estudiantado. Asimismo, se refleja en las propuestas que hacen los profesores respecto a los materiales que utilizan (adicionales a los libros de texto gratuitos) y en las iniciativas de trabajo colegiado o con padres de familia.

LA APROPIACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 2022: UN ANÁLISIS DESDE LOS ELEMENTOS QUE ARTICULAN LA PROPUESTA

El Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022) se sostiene en cuatro elementos fundamentales: la integración curricular, la autonomía profesional del magisterio, la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el derecho a la educación de las y los estudiantes. A modo de conclusión, se analizará cómo se hacen visibles estos cuatro elementos en las experiencias de los diez colectivos escolares de educación básica documentadas en este libro, en sus primeras aproximaciones al Plan de Estudios 2022 (SEP, 2022), a través de la puesta en acto del trabajo por proyectos.

INTEGRACIÓN CURRICULAR

La integración curricular “articula el trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos” (SEP, 2022, p. 4). Este elemento fomenta la vida democrática en las escuelas, la construcción de la realidad de los estudiantes como sujetos históricos capaces de transformar el mundo y la construcción democrática del conocimiento (SEP, 2022).

La integración curricular se evidenció a través de dos instrumentos. En primer lugar, se registró que los Programas Analíticos de preescolar y primaria sí propusieron la integración de diversos campos formativos. Para los colectivos docentes de secundaria que participaron en este estudio, fue más difícil diseñar el programa entre campos formativos, debido a la propia dinámica de trabajo de ese nivel educativo, que implica que las asignaturas sean impartidas por diversos docentes y que estos solo asistan a la escuela a atender sus horas clases, para luego seguir sus actividades laborales en otra institución.

En segundo lugar, los proyectos ilustraron la integración curricular en el trabajo práctico del aula. Las maestras y maestros buscaron incluir PDA de diversos campos formativos y ejes articuladores. Al igual que en el caso del diseño del Programa Analítico, para los colectivos de preescolar y

primaria fue más sencillo incorporar en la planeación de los proyectos de los proyectos distintos campos formativos. No obstante, se observaron esfuerzos de los profesores de nivel secundaria por trabajar con los colegas de su campo formativo.

AUTONOMÍA PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

El Plan de Estudio da a las maestras y maestros la posibilidad de “contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes” (SEP, 2022, p. 4), con lo cual se atiende una de las demandas históricas de los docentes de educación básica en el país. Para esta tarea, sugiere el método del codiseño, que privilegia la contextualización de los contenidos nacionales y la definición de los contenidos locales a incorporar en el programa (SEP, 2022).

Los colectivos docentes ejercieron su autonomía profesional en distintos momentos. En particular en este estudio se reconocieron cuatro: (a) en el momento en que ellos concibieron cómo organizarse en el CTE, (b) en el diseño del Programa Analítico, (c) en el diseño del proyecto y (d) en la puesta en acto en el aula, lo cual se explica en los siguientes párrafos.

Durante la fase de información del ciclo escolar 2022-2023, las maestras y maestros se organizaron de diversas maneras para revisar los documentos que acompañaron las sesiones de los CTE. Los colectivos docentes utilizaron recursos oficiales y extraoficiales para analizar los planteamientos curriculares. En este proceso se identificaron distintas dinámicas para aproximarse al Plan de Estudios 2022 (SEP, 2022). El liderazgo de los directivos fue importante en esta fase introductoria del plan.

Este Plan de Estudio ha dado un lugar predominante a la importancia de la toma de decisiones de maestras y maestros tanto en el diseño de su programa como en la planeación didáctica en el aula. Los docentes se involucraron en el diseño de sus formatos para el Programa Analítico. Todas las escuelas incorporaron elementos relacionados con la vida de la comunidad

o la escuela en sus programas. En algunos casos los proyectos se elaboraron a nivel de escuela, especialmente en preescolar y primaria. Como se mencionó en el apartado de integración curricular, por lo general los proyectos incluyeron PDA de varios campos formativos. En los casos estudiados, los ejes articuladores no tuvieron un rol protagónico y en escasas ocasiones se reconocen durante la puesta en acto de los proyectos.

En el proceso de codiseño del Programa Analítico predominó el trabajo en grupos más pequeños, el diseño a nivel escuela fue menos frecuente. Esto se debe generalmente a la preferencia y facilidad de algunas maestras o maestros de trabajar con colegas con los que tienen relaciones de confianza y afinidad, o bien, con aquellos con los que han colaborado en otros proyectos. Si bien los colectivos docentes muestran entusiasmo en el proceso de codiseño, reconocen que implicó varias horas de trabajo fuera del horario escolar, lo que llevó a percibir una intensificación de la carga laboral. Como se planteó en el apartado referido a la integración curricular, en el nivel de secundaria el codiseño representa mayores desafíos.

El diseño de los proyectos en todos los casos se llevó a cabo por las maestras y maestros, los estudiantes no tuvieron participación en esta etapa. Algunos colectivos docentes consideraron problemas o necesidades de la comunidad escolar para definir el producto de su proyecto. Por ejemplo, en Puebla se observó la atención a una problemática relacionada con la basura e hicieron una aportación a su escuela. En un caso de la Ciudad de México se implementó un huerto escolar.

Las maestras y maestros reconocen las orientaciones de los libros de texto gratuitos sobre las etapas o momentos de los proyectos, pero no necesariamente siguieron los pasos recomendados en cada metodología. En general, los proyectos se organizaron en, al menos, tres fases: inicio, desarrollo y cierre. Los docentes ubican la recuperación de conocimientos previos de los estudiantes como fase de inicio. En el desarrollo, el número de actividades, materiales y recursos varió considerablemente entre los proyectos. En

algunos casos, los PDA se difuminaron para dar paso a otros aprendizajes derivados del proyecto que no estaban planteados inicialmente. La fase de cierre implicó, en la mayoría de los casos, la participación de padres, madres o tutores. La evaluación se orientó hacia la evaluación formativa, aunque esta fase de la planeación didáctica es la menos definida por los docentes. También se llevaron a cabo procesos de evaluación sumativa para atender a los requerimientos del propio sistema.

Los participantes del estudio tienen claridad con respecto a que una mayor autonomía trae aparejado una mayor responsabilidad. Por tanto, si bien valoran este elemento del Plan de Estudios 2022, los colectivos docentes expresan una necesidad de mayor acompañamiento para comprender los elementos de la estructura curricular de esta nueva propuesta.

LA COMUNIDAD COMO NÚCLEO INTEGRADOR

Esta propuesta curricular concibe a la comunidad como “el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la relación de la escuela con la sociedad” (SEP, 2022, p. 4). Aspira a reconocer la escuela como *centro de aprendizaje comunitario* para construir saberes e intercambiar valores, normas, culturas y formas de convivencia, tanto a nivel comunitario como nacional (SEP, 2022).

En los casos estudiados, solo el colectivo docente de la escuela primaria de Puebla reconoció a la escuela como un *centro comunitario de aprendizaje*, en esta escuela rural la relación con la comunidad es muy cercana y valorada por ambas partes. Aunque en ninguno de los casos los proyectos se denominaron comunitarios, la relación entre escuela y comunidad también se observó en otros contextos, incluso en las escuelas urbanas.

Los colectivos docentes reportaron que el ejercicio de trabajar en proyectos favoreció su relación con la comunidad. Las maestras y maestros, principalmente de preescolar y primaria, ven como un punto favorable el acercamiento de la escuela con las familias. En los proyectos se fomentó la

participación de madres, padres y tutores quienes acompañaron a los estudiantes en las visitas escolares y asistieron a las exposiciones de los productos finales que integraron los proyectos. También las madres, padres o tutores se involucraron al procurar que los estudiantes contaran con el material requerido para el desarrollo de los proyectos. Los padres que fueron entrevistados reconocen el avance del aprendizaje de sus hijos.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

Otro de los elementos que articula el Plan de Estudio 2022 es el derecho a la educación de las y los educandos. El currículo reconoce como fundamental que las escuelas consideren la participación de niñas, niños y adolescentes con respecto a los derechos que los protegen, los problemas y decisiones que los impactan y su integración a los espacios de convivencia al interior de la escuela y fuera de ésta (SEP, 2022).

Las maestras y maestros que participaron en el estudio manifiestan un claro compromiso con la educación como un derecho humano fundamental. Este compromiso se evidenció en la dedicación de tiempo adicional a su jornada laboral para diseñar los proyectos, preparar materiales, organizar visitas académicas, tramitar permisos y realizar evaluaciones del aprendizaje, entre otras actividades con la finalidad de brindar mejores oportunidades para el aprendizaje de sus estudiantes. Además, el interés de los docentes por garantizar el derecho a la educación de los niños se refleja en la preocupación que expresan ante la inasistencia de los estudiantes a clases y la falta de materiales para trabajar.

REFLEXIONES FINALES

Los casos presentados en este libro ilustran de manera vívida el proceso de apropiación del Plan de Estudios 2022 (SEP, 2022) en una diversidad de contextos educativos y a través de experiencias docentes muy variadas. Su lectura permite múltiples interpretaciones y abre discusiones centrales

acerca de la importancia y los retos de este Plan de Estudios, discusiones que este texto de cierre no agota.

Los colectivos se encuentran en una segunda fase de su proceso de formación y apropiación. En este ciclo escolar, los colectivos escolares realizaron los primeros acercamientos exploratorios a la puesta en acto de la metodología de proyectos y constataron sus alcances. Los casos también muestran que la apropiación es un proceso individual, pero también colectivo, y se requeriría un análisis a un mayor nivel de especificidad para reconocer cómo estos procesos interactúan. También se puede concluir que la apropiación curricular es un proceso que se da en un marco curricular concebido en permanente construcción (SEP, 2022), lo cual también plantea retos importantes para estudios futuros.

La metodología del estudio de casos resultó adecuada para entender el contexto y el proceso de los colectivos que se incluyeron en el estudio. Las escuelas que participaron en este proyecto aceptaron colaborar para compartir sus primeras aproximaciones a la puesta en acto de la nueva propuesta curricular, el codiseño y la metodología de trabajo por proyectos. Se reconoce y agradece su participación en este trabajo.

Es importante destacar que la apropiación no solo se trata de cambios a corto plazo, sino que implica que la comunidad sostenga esos cambios a lo largo del tiempo (Neüman, 2008). En los siguientes ciclos escolares se podrá observar la sustentabilidad de los cambios dirigidos hacia la transformación de las escuelas y de los procesos escolares. Con ello, será posible avanzar hacia una propuesta valorativa de la Nueva Escuela Mexicana en las aulas de educación básica mexicanas.

Nota: Las referencias de las conclusiones se pueden consultar en el Anexo 2.

Anexo 1. Referencias de la Introducción

- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Ceballos, F. (2022). ¿Más tiempo para qué? La apropiación del Programa Escuelas de Tiempo Completo en dos primarias de Colima. [Tesis de Doctorado]. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Gedisa.
- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) (2023). *Catálogo de libros ciclo escolar 2023 - 2024*. <https://libros.conaliteg.gob.mx/>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019a). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019b). *Decreto por el que 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*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
- Ducoing, P. y Rojas, I. (2019). El currículum prescrito de la educación secundaria baja de Latinoamérica. Un análisis comparativo de los casos de Bolivia, México, Perú y Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(16), pp. 72-93.
- Espinosa, E. & Mercado, R. (2009). La mediación social en la apropiación de una nueva propuesta para la alfabetización inicial. *Educação e Pesquisa*, 35(02), 331-350.

Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.

Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje Situado. Participación Periférica Legítima*. México: UNAM-FESI.

López Moreno, I. (2016). El método del estudio de caso en la investigación social. En Güereca Torres, R. (coord.). *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida*. (pp. 97-112). Universidad Autónoma Metropolitana.

Merriam, S.B. (1989). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. Jossey-Bass.

Neüman, M. (2008a). Construcción de la categoría "Apropiación Social". *Quórum Académico*, V(2), 67-98.

Neüman, M. (2008b). La apropiación social como práctica de resistencia y negociación con la modernidad. *Anuario Ininco*, 20(1), 47-78.

Petrelli, L. (2014). Formación docente, Estado y apropiación: notas sobre la implementación de un nuevo plan de estudio en la carrera docente. *Propuesta Educativa* (42), 65-76.

Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversCité Langues*, 5, 1-12.

Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurre en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1 (pp. 28-39).

Ruan, D. & Cordero, G. (2021). La producción académica de Stephen Ball: contribuciones para el estudio de las políticas educativas en Iberoamérica. *Foro de Educación*, 19 (2): 363-386. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.779>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. Fase 3. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1LPM.htm#page/1>

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Anexo del acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y*

secundaria. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (S/F). *Metodología del aprendizaje basado en proyectos*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Metodologia-ABP-Final.pdf>

Smolka, A. (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En N. Emilce (Coord.), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Manatíal.

Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press.

Anexo 2. Referencias de las Conclusiones

- Casimiro, A. (2015). ¿Todavía es posible hablar de un currículum político? En A. Alba y A. Casimiro (Coords.). *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (pp. 43-61). UNAM-IISUE
- Diario Oficial de la Federación. (2023a). Acuerdo número 06/08/23 por el que se modifica el diverso número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698663&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0?1715452376178
- Diario Oficial de la Federación. (2023b). Acuerdo número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698665&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0?1715452376178
- Ducoing, P. y Rojas, I. (2019). El currículum prescrito de la educación secundaria baja de Latinoamérica. Un análisis comparativo de los casos de Bolivia, México, Perú y Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(16), pp. 72-93.
- Imbernón, F. (1997). La formación y el desarrollo del profesorado. Graó.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político* (S. Laclau, Trans.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2005).
- Neüman, M. (2008). Construcción de la categoría “Apropiación Social”. *Quórum Académico*, 2, pp. 67-98.
- Secretaría de Educación Pública (2022). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.

Secretaría de Educación Pública (2023a). Anexo Programas de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6. https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf

Secretaría de Educación Pública (2023b). Acuerdo número 06/08/23 por el que se modifica el diverso número 14/08/22 por el que se establece el Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698663&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0

Ayudantes de la investigación

María Isabel Fonseca Alonzo

Ariana Fragoza González

Guillermo Escalante Rodríguez

Malaquías García Pérez

Luis Alberto Salgado Gutiérrez

Gabriela Santillán Mora

Alma Angelina Atondo

Guadalupe Tinajero Villavicencio

Glenda Delgado Gastélum

Abelardo Mejía Rodríguez

Silvia Martínez Reyes

Nancy Estrella Hernández Muñoz

Alfa Sirio Zaragoza Álvarez

José Rubén Montañez Sánchez

Juan Hurtado Chagoya

Edgardo Díaz Colín

María Dolores Morales Vázquez

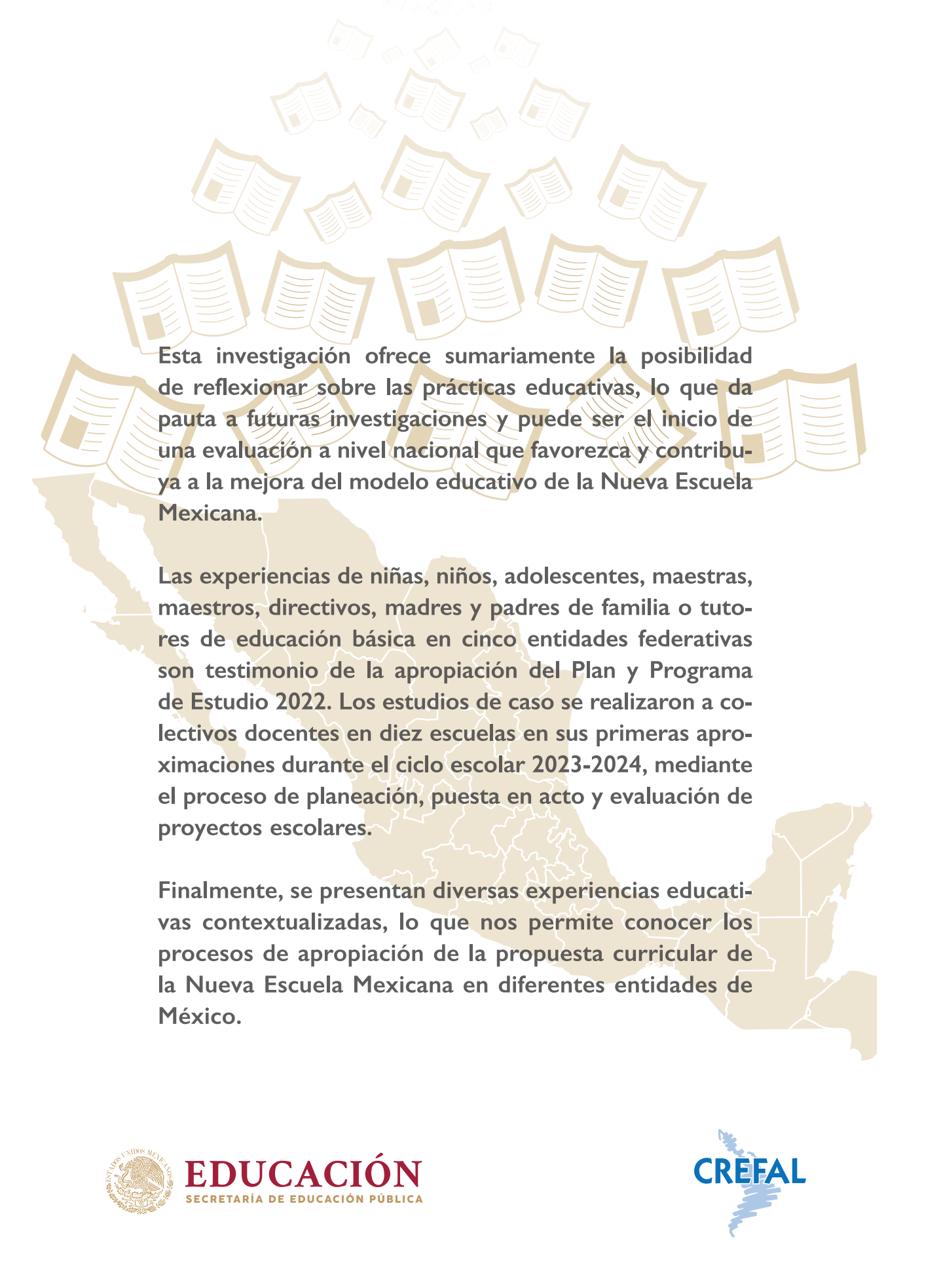
Sandra Areli Díaz Escalona

Miguel Ángel Domínguez González

Ana Luz Ponce Castillo

María del Ángel Vázquez Cruz

Esta obra se imprimió en agosto de 2024
en los talleres de Natosa Impresores S.A. de C.V.
callejón Hidalgo Mz 165 Lote 9c, Col. San Miguel Iztapalapa.
Alcaldía Iztapalapa. C.P. 09360. Ciudad de México.
Se imprimieron 2,000 ejemplares en offset



Esta investigación ofrece sumariamente la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas educativas, lo que da pauta a futuras investigaciones y puede ser el inicio de una evaluación a nivel nacional que favorezca y contribuya a la mejora del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana.

Las experiencias de niñas, niños, adolescentes, maestras, maestros, directivos, madres y padres de familia o tutores de educación básica en cinco entidades federativas son testimonio de la apropiación del Plan y Programa de Estudio 2022. Los estudios de caso se realizaron a colectivos docentes en diez escuelas en sus primeras aproximaciones durante el ciclo escolar 2023-2024, mediante el proceso de planeación, puesta en acto y evaluación de proyectos escolares.

Finalmente, se presentan diversas experiencias educativas contextualizadas, lo que nos permite conocer los procesos de apropiación de la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana en diferentes entidades de México.

