

VOCES DESDE EL AULA

**LA NUEVA ESCUELA MEXICANA
EN LA EXPERIENCIA DOCENTE**

**REPORTE ESTATAL
-JALISCO-**





VOCES DESDE EL AULA

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA
EN LA EXPERIENCIA DOCENTE

REPORTE ESTATAL
- JALISCO -

Voces desde el aula. La Nueva Escuela Mexicana en la experiencia docente. Reporte Estatal - Jalisco

Equipo investigador en Mexicanos Primero Jalisco

Martha Patricia Pereira Moncayo (coord.)

Rosalba Gascón Pérez

Itzia Yunuén Gollás Núñez

Agradecimientos a los equipos de investigación en Michoacán, Sinaloa y Yucatán

Mexicanos Primero Michoacán

Horacio Erik Avilés Martínez

Mexicanos Primero Sinaloa

Angel Alberto Leyva Murguía

Luis Daniel Rodríguez López

Mexicanos Primero Yucatán

Analuci Ayora Vázquez

Ana Isabel Vásquez Jiménez

Integradora del documento

Maura Rubio Almonacid

Agradecemos su colaboración a:

Sonia Carolina Aguilar Cárdenas

Lucero Corona Puga

Jennifer Paola Cazares Salazar

Isabel Ortiz Corona

José Manuel Peña Valeria

Otros colaboradores:

María de la Luz Martínez López

Gustavo Rojas Ayala

Fernando Ruiz Ruiz

Antonio Villalpando

Primera edición: Agosto, 2025

Prohibida la reproducción o transmisión total o parcial de esta obra por cualquier medio o método o en cualquier forma electrónica o mecánica, incluso fotocopia o sistema para recuperar información, sin permiso escrito del editor.

Índice

Resumen ejecutivo	6
Introducción	7
1. Planteamiento	9
1.1. La Nueva Escuela Mexicana y el cambio del modelo educativo	10
1.1.1. Fundamentos legales y conceptualización	11
1.1.2. Visión pedagógica y social de la NEM	11
1.1.3. Componentes curriculares y organización	12
1.1.4. Metodologías y materiales educativos	13
1.1.5. Co-diseño curricular	13
1.1.6. Categorías de análisis del reporte	13
2. Diseño del estudio	19
2.1. Metodología	21
3. Hallazgos del estudio	23
3.1. Reformismo educativo, gobernanza y apropiación de la Nueva Escuela Mexicana	23
3.2. Aprendizaje profesional docente	27
3.2.1. Mecanismos de difusión de información	28
3.2.1. Claridad y consistencia en la información	28
3.2.2. La formación docente	29
3.3.2. Proceso de asesoría y acompañamiento docente	30
3.2.3. Disponibilidad y acceso a materiales y equipamiento	31
3.2.4. Colaboración docente	31
3.2.5. Apertura para la implementación	32
3.3. Cambios institucionales	33
3.3.1. Autonomía docente y pertinencia al contexto	33
3.3.2. Cambios curriculares	35
3.3.3. Desarrollo de planes sintéticos y analíticos	36
3.3.4. Cambios en la carga pedagógica y administrativa	36
3.3.5. Papel ideológico de la NEM	37
3.4. Aprendizaje, inclusión y desarrollo integral de los estudiantes	38
3.4.1. Planteamientos de NEM en torno al aprendizaje	38
3.4.2. Los cambios en la evaluación	40
3.4.3. Práctica profesional y fomento del aprendizaje	41
3.5. Libros de Texto Gratuitos	42
3.5.1. Distribución y recepción de los materiales educativos	42

3.5.2 Uso, apropiación y valoración de los LTG	43
3.5.3. Pertinencia y relevancia de los contenidos	43
3.5.4 Presentación y diseño de los LTG	45
3.6. Otros hallazgos	46
3.6.1. La propuesta educativa estatal Recrea y su relación con la NEM	46
3.6.2. El rol de las familias	47
3.6.3. El rol de los medios de comunicación	49
3.6.4. Buenas prácticas de implementación	49
4. Aprendizajes y recomendaciones	50
4.1. Aprendizajes	50
4.2. Recomendaciones	52
Referencias bibliográficas	54
Siglarío	58



Agradecemos a las maestras, maestros, directivos y, en general, al personal docente que generosamente compartieron su experiencia con el equipo que llevó a cabo el estudio. Esperamos que estas páginas expresen fielmente sus apreciaciones sobre la NEM y los LTC, y que este análisis sirva para propiciar diálogos fecundos sobre las mejores formas de conducir los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes de educación básica.



Resumen ejecutivo

Este estudio cualitativo explora la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) desde las perspectivas de docentes y directivos de escuelas públicas de educación básica en Jalisco. A través de entrevistas semiestructuradas y grupos de enfoque, se identificaron percepciones sobre la valoración, apropiación e implementación del modelo, así como algunas fortalezas y áreas de mejora.

Los hallazgos de este estudio apuntan a una valoración más bien favorable de la Nueva Escuela Mexicana por parte de las y los participantes, quienes identifican algunos elementos valiosos, como el enfoque humanista, la autonomía profesional docente, el vínculo con la comunidad y el potencial para el desarrollo de aprendizajes significativos. En contraste, también se identificaron desafíos importantes, entre estos, la celeridad del proceso de implementación; la falta de información clara y oportuna, así como una escasa formación y apoyo para las figuras educativas. En el estado, además, se subrayó la dinámica que resulta de implementar y compatibilizar la propuesta educativa local — Recrea— con la de la NEM.

El documento concluye con algunas recomendaciones orientadas a fortalecer el diseño e implementación de la NEM, con la intención de impulsar cambios a mediano y largo plazo que apoyen a las comunidades escolares para favorecer así el derecho a aprender de los estudiantes de educación básica.



Introducción

El ciclo escolar 2023-2024 estuvo marcado por un cambio en el modelo educativo basado en los principios de la denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta nueva visión de la educación ha sido concebida como uno de los mayores logros de la pasada administración, al considerarse que ha generado una transformación profunda en las estructuras vigentes del proyecto educativo nacional (Mejoredu, 2023a). No obstante, para asegurar el éxito de cualquier reforma educativa, se debe contar con el apoyo de quienes la implementan (Díaz-Barriga e Inclán, 2001), es decir, de docentes y directivos.

En respuesta a este escenario, la red Mexicanos Primero, que comprende los capítulos Jalisco, Sinaloa, Michoacán y Yucatán, llevó a cabo un estudio para explorar la pertenencia, valoración y apropiación de los docentes y directivos en torno al planteamiento e implementación de la *Nueva Escuela Mexicana* y de los *Libros de Texto Gratuitos* (LTG).

Más que una evaluación técnica de la reforma, este estudio exploratorio busca rescatar y amplificar las voces del magisterio, reconociendo su experiencia como un elemento central para comprender las fortalezas y limitaciones del modelo educativo y, así, poder construir un sistema educativo más efectivo y pertinente. Este documento presenta los resultados de esta exploración en el estado de Jalisco y consta de cuatro apartados:

El primer capítulo aborda, por una parte, el contexto de las reformas en el sistema educativo mexicano y los desafíos que esto conlleva para la consolidación de los cambios. Por otra parte, se señalan las características de la NEM y su enfoque, así como algunos de los estudios enfocados en su implementación.

En el segundo capítulo se describe la metodología con enfoque cualitativo y exploratorio utilizada; los perfiles de la población participante; las técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de la información, y los alcances y limitaciones del estudio.

Los hallazgos derivados del análisis de la información cualitativa recogida en los grupos de enfoque y en las entrevistas semiestructuradas en la entidad conforman el tercer apartado. Estos resultados están organizados en cinco ejes temáticos: Reformismo, gobernanza y apropiación de la NEM; Aprendizaje profesional docente; Cambios institucionales; Aprendizaje integral de niños, niñas y adolescente; y, Libros de Texto Gratuitos. Adicionalmente, se señalan otros hallazgos propios del contexto de la entidad.



Finalmente, se plantean los aprendizajes, conclusiones y recomendaciones generales con el objetivo de dar continuidad al diálogo a partir de los hallazgos derivados de este estudio exploratorio para la toma de decisiones en torno a mejorar la implementación de la NEM.

De cara al inicio de un nuevo ciclo escolar, es relevante que las autoridades y la sociedad escuchen las voces de docentes y directivos para contar con un acercamiento sobre cómo se ha estado implementando este modelo educativo. Con esto, se podrá visibilizar la importancia del tema, generar propuestas, recomendaciones y vínculos de trabajo con agentes de cambio que promuevan la mejora educativa a nivel nacional, local y desde las propias escuelas.



1. Planteamiento

En un poco más de tres décadas, en México se han dado varias reformas educativas, las cuales han implicado cambios normativos (Mejoredu, 2023b), institucionales y curriculares. Si bien estas reformas han buscado transformar la enseñanza y mejorar la calidad de la educación, pocas han llegado a consolidarse de manera efectiva, en parte, debido a la falta de continuidad de las mismas.

En 1993, el denominado *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB) estableció la obligatoriedad de la educación para el nivel secundario, al tiempo que promovió una renovación curricular, la revalorización docente y la descentralización de la gestión (Zorrilla y Barba, 2008); esta reforma también estableció el Programa Nacional de Carrera Magisterial.

Posteriormente, el *Compromiso Social por la Calidad de la Educación* en 2002 introdujo la idea de un compromiso con la calidad educativa, la participación de las familias y una mayor autonomía para las escuelas (Arias y Bazdresh, 2003). Por su parte, el acuerdo firmado por el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) promovió denominada la *Alianza por la Calidad de la Educación* en 2008 (Gobierno Federal-SNTE, 2008). Más tarde, la reforma constitucional de 2013 propuso, al igual que sus predecesoras, garantizar un acceso más justo y equitativo a la educación de calidad; su modelo educativo de *Aprendizajes Clave* se estableció en el 2017. Entre los aspectos más destacables de este periodo están la creación del Servicio Profesional Docente, el cual reemplazó a la Carrera Magisterial, constitución del Instituto Nacional de Evaluación Educativa como organismo autónomo (SEP, 2017). Finalmente, la reforma de 2019 derogó lo previa e introdujo la Nueva Escuela Mexicana; y, en reemplazo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se constituyó la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) como nuevo organismo técnico (Mejoredu, 2023b).

La inestabilidad y la falta de continuidad en las reformas educativas mexicanas, las cuales suelen durar un sexenio (Savín, 2023), han sido identificadas como factores clave que dificultan la consolidación de cambios estructurales necesarios para la mejora del sistema educativo. Ornelas (2022) denomina este fenómeno “fatiga del sistema educativo”. Asimismo, Ornelas (2018) señala que una reforma profunda puede consolidarse si se modifican tradiciones institucionales firmemente arraigadas y se articula adecuadamente con los contextos político y social.

En ese sentido, los constantes cambios generan entre docentes y directivos una sensación de transitoriedad, disminuyendo su compromiso para apropiarse de las



nuevas políticas educativas, especialmente en aquellos profesionales que han transitado por múltiples reformas (Campos, 2022). En este marco, tanto docentes como directivos enfrentan dificultades significativas para adaptarse a los nuevos modelos, ya que asumen la responsabilidad de implementarlos en comunidades escolares con recursos limitados, incrementos en las cargas administrativas y ausencia de formación especializada que les permita aplicar eficazmente los cambios curriculares (Díaz-Barriga e Inclán, 2001; Valle, 2023). La tensión entre las expectativas institucionales y la realidad escolar impacta directamente en la operacionalización de las reformas, evidenciando un desajuste que afecta su viabilidad.

Aunque las reformas suelen ser aplicadas desde las autoridades, los docentes representan una figura fundamental para lograr un sistema educativo de calidad (INEE, 2015), y tienen la capacidad de "reformular las reformas" (González, 2021). El trabajo docente en las aulas puede alinearse o no con las visiones de las reformas; más allá de la normativa oficial, es en el "currículo oculto" donde se refleja realmente lo que sucede en la práctica educativa, dependiendo del contexto y las interacciones de los maestros con sus alumnos (Candela, 2023).

Una reforma que no cuenta con el apoyo de sus implementadores puede estar condenada al fracaso y es común observar desesperación entre los encargados del sistema educativo cuando los maestros, aunque aparentemente cumplen con las políticas, en la práctica las rechazan o las contradicen (Díaz-Barriga e Inclán, 2001).

En particular, la reforma educativa de 2019, que introduce cambios estructurales significativos en la organización curricular y destaca la importancia de la comunidad y la revalorización del magisterio a través de la Nueva Escuela Mexicana, evidenció limitaciones en su implementación. Su introducción fue apresurada, dado el escaso tiempo entre la publicación oficial y el inicio del ciclo escolar 2022-2023, además de carecer de un proceso piloto que permitiera ajustes previos, lo que dificultó su adecuada incorporación (Ornelas, 2022; Valle, 2023).

En suma, la continuidad, el contexto social y político, el compromiso docente y el tiempo para la maduración son componentes esenciales para que las reformas educativas logren transformaciones profundas y sostenibles en el sistema escolar mexicano.

1.1. La Nueva Escuela Mexicana y el cambio del modelo educativo

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) fue anunciada oficialmente en enero de 2019. Tras el cierre de escuelas derivado de la pandemia por Covid-19. En enero de 2022 se difundió la primera versión del "Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana", el cual fue presentado oficialmente en agosto del



mismo año. Su aplicación inició en el ciclo escolar 2022-2023 y comenzó a implementarse en todos los grados de educación básica a partir del ciclo escolar 2023-2024 (Acuerdo SEP, 14/08/22; Acuerdo SEP, 06/08/23; SEP, 2022b; SEP, 2023b).

1.1.1. Fundamentos legales y conceptualización

Con el inicio del gobierno federal en 2019, se promulgó la nueva Ley General de Educación (LGE), la cual establece el proyecto educativo de la Cuarta Transformación, donde la educación es concebida como un derecho esencial para alcanzar el bienestar de las personas y el desarrollo nacional (SEP, 2019). La LGE coloca a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes como el centro del aprendizaje y considera a los planteles educativos como centros comunitarios de aprendizaje que incluyen a familias y comunidades (LGE, 2024).

La LGE reconoce también el rol crucial de las maestras y maestros como agentes fundamentales en el proceso educativo y su aporte a la transformación social (LGE, 2024, Art. 90). En relación directa con la NEM, la LGE plantea que el Estado debe buscar la equidad, la excelencia y la mejora continua, con el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes como objetivo central. Además, la educación debe promover el desarrollo integral del educando, reorientar el sistema educativo nacional y fomentar transformaciones sociales en las escuelas y comunidades (LGE, 2024, Art. 11).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) define a la NEM como “un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral, es decir, educar no solo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas” (SEP, 2023a, p.5), sino también para que aprendan a conocerse, valorarse, a pensar críticamente, dialogar, adoptar valores éticos y democráticos, y a colaborar en comunidad para la transformación social (SEP, 2023a).

1.1.2. Visión pedagógica y social de la NEM

La NEM promueve un enfoque inclusivo, crítico, humanista y comunitario. Su objetivo fundamental es formar ciudadanos plenos, conscientes de la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género que caracteriza a México (SEP, 2024).

El modelo educativo prioriza aprendizajes para la vida que integran dimensiones cognitivas, físicas, afectivas y socioemocionales. La evaluación se orienta a ser formativa y cualitativa, adaptada a las particularidades locales, y promueve estrategias diferenciadas para atender a estudiantes en contextos vulnerables, como el uso de materiales en lenguas originarias o para personas con discapacidad (SEP, 2024).



1.1.3. Componentes curriculares y organización

La NEM se concreta en documentos rectores como el Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022b), los Programas de Estudio (Acuerdo 08/08/23) (SEP, 2023c), y los Libros de Texto Gratuitos (LTG). El plan se estructura alrededor de cuatro elementos: La Integración curricular de cuatro campos formativos y siete ejes articuladores; la Autonomía profesional del magisterio; la Comunidad como núcleo integrador del proceso educativo y el Reconocimiento del derecho humano a la educación (SEP, 2024).

Su organización curricular incluye seis fases de aprendizaje que responden a la continuidad educativa en los cuatro niveles de educación básica, cubriendo así la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2024).

Tabla 1. Fases de aprendizaje y grados escolares

Fase	Nivel educativo	Grados escolares
1	Educación inicial	
2	Educación preescolar	1º, 2º y 3º
3	Educación primaria	1º y 2º
4	Educación primaria	3º y 4º
5	Educación primaria	5º y 6º
6	Educación secundaria	1º, 2º y 3º

En cuanto al currículum de la NEM, este comprende los contenidos fundamentales establecidos en la Ley General de Educación (LGE). La relación entre los contenidos de los campos formativos y los ejes articuladores “se construye a partir la realidad que viven las y los estudiantes desde lo local a lo mundial la cual requiere que se problematice en la forma de un tema, problema o situación” (SEP, 2024, p. 70).

El currículum se organiza en cuatro campos formativos que permiten integrar el conocimiento para ofrecer una visión más compleja de la realidad: Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades, y De lo humano y lo comunitario (SEP, 2024)

Mientras que los ejes articuladores representan temáticas sociales relevantes que atraviesan más de un campo formativo, considerando las particularidades de cada



fase, grado, nivel y modalidad educativa (SEP, 2024). Los siete ejes articuladores son: Inclusión, Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Vida saludable, Aplicación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y Artes y experiencias estéticas (SEP, 2024).

1.1.4. Metodologías y materiales educativos

Para el desarrollo de los procesos educativos, la NEM propone metodologías sociocríticas que vinculan el aprendizaje con el contexto local, promoviendo la participación activa, la indagación, el pensamiento crítico, la creatividad, los valores, la colaboración y habilidades de planificación y evaluación de proyectos comunitarios (SEP, 2022b). Cada campo formativo se asocia con una metodología, estas son: Aprendizaje basado en problemas (ABp); el enfoque STEAM (Ciencia, tecnología, artes y matemáticas), el Aprendizaje Basado en proyectos (ABP) y los Proyectos solidarios al beneficio de la comunidad (LGE, 2024; SEP, 2020b).

En correspondencia con el modelo educativo, la NEM desarrolló una nueva “Familia de Libros de Texto Gratuitos” que busca reflejar la diversidad cultural de México y promover la equidad. Su elaboración involucró múltiples actores educativos y especialistas (Presidencia de la República, 2019).

1.1.5. Co-diseño curricular

La NEM propone que, a partir de los contenidos centrales definidos en los Programas de Estudio publicados en 2023, los docentes puedan trabajar de manera colegiada para planear la enseñanza ajustándola a cada contexto escolar. Así, el diseño curricular, concebido como un proceso inacabado y colaborativo, se enfoca en la deliberación para definir problemas locales y globales, métodos y profundidad de los contenidos (SEP, 2023c; SEP, 2024).

En decir, los programas de estudio integran “programas sintéticos” elaborados por la SEP, los que sirven de base para que las escuelas desarrollen los “programas analíticos” adaptados a su realidad. Esta propuesta pretende que los docentes ejerzan su autonomía docente, transformando la práctica pedagógica para incorporar problemáticas comunitarias y regionales pertinentes, “considerando las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes” (SEP, 2024, p. 155).

1.1.6. Categorías de análisis del reporte

Reformismo educativo, gobernanza y apropiación de la Nueva Escuela Mexicana

Las reformas educativas son procesos destinados a modificar la estructura de los



sistemas educativos y romper con las inercias de patrones establecidos. Y, aunque las reformas suelen surgir desde las propuestas oficiales, su éxito solo depende de los reformadores, sino de cómo interactúan con el contexto y los actores educativos; aquellas reformas que no se adapten a estas realidades escolares o que son mal implementadas pueden ser rechazadas e ignoradas por los docentes (Díaz-Barriga e Inclán, 2001).

En ese sentido, y con la reciente implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se requiere escuchar y visibilizar las percepciones de los docentes y directivos para comprender la pertinencia, valoración y apropiación que se ha tenido, así como explorar las ventajas y dificultades identificadas en este nuevo modelo educativo. Por tanto, en los cuatro estados participantes en este estudio, se indagó entre las y los participantes de las entrevistas y grupos focales sobre su opinión con respecto al proceso de implementación de la NEM, la participación de diferentes actores en su diseño y la transparencia en las diferentes etapas.

Como se puntualizó anteriormente, la NEM ha planteado grandes cambios, desde la organización curricular por ejes temáticos y fases, hasta la metodologías y materiales educativos que propone desde los campos formativos.

Aprendizaje profesional docente

En el marco de la NEM, se reconoce a las y los docentes como profesionales de la educación y agentes activos de cambio dentro del sistema educativo y de su comunidad. Esto se refleja en la propuesta de revalorización del magisterio, considerada como una serie de acciones centradas en la importancia de la formación inicial, continua y en el desarrollo de las trayectorias profesionales (SEP, s.f.).

El conocimiento profesional docente se entiende como el conjunto de saberes, conocimientos, habilidades y experiencias acumuladas a lo largo de la trayectoria profesional de los docentes. Este conocimiento permite la toma de decisiones respecto a la práctica pedagógica (Rodríguez-García y Martínez-Heredia, 2019). Por otra parte, el aprendizaje continuo se explica como un proceso activo y contextualizado mediante el cual los docentes construyen sus conocimientos a través de la práctica e interacción con sus pares (Escudero, Cutanda y Trillo, 2017).

Cambios institucionales

La reforma educativa del sexenio 2018-2024 se presentó como un cambio radical a la política educativa previa. Sin embargo, puede analizarse desde lo que North (1990) propone, en un sentido amplio, como un cambio institucional, es decir, una reconfiguración de las reglas que regulan la interacción social. Bajo esa perspectiva de cambio institucional, se pueden analizar las tensiones, resistencias y



continuidades que han acompañado a la implementación de la NEM en los diversos contextos escolares.

A decir de Sánchez (2009), los cambios institucionales, en muchos casos, son ajustes marginales al conjunto de normas establecidas y no rupturas profundas. Asimismo, advierte que cualquier cambio institucional es complejo, ya que las instituciones generan procesos de aprendizaje y adaptación respecto a las condiciones cambiantes de su entorno. En ese sentido, alcanzar el cambio institucional es trascendente porque es una forma de asegurar la continuidad de las transformaciones, entendido como el cumplimiento de la función de las instituciones de orientar la forma de hacer las cosas, siempre y cuando las reglas que éstas incluyen sean reconocidas, aceptadas y practicadas por todos (Sánchez, 2009). Por tanto, al hablar de reformas educativas, es primordial identificar y encauzar las fuerzas que generan resistencia para que los cambios propuestos en blanco y negro, se reflejen efectivamente en las prácticas educativas (Corica, 2020).

Aprendizaje, inclusión y desarrollo integral de los estudiantes

La propuesta de la Nueva Escuela Mexicana se enfoca en un aprendizaje que conecta los conocimientos y habilidades con las realidades de los estudiantes, asegurando que lo aprendido sea significativo y relevante para su vida cotidiana. Este enfoque se basa en la comprensión de que el aprendizaje es un proceso contextual e histórico que promueve la participación activa de los estudiantes en la sociedad. Además, la inclusión es un eje transversal de este modelo educativo, garantizando que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias culturales, lingüísticas o de capacidades, tengan acceso a una educación de calidad. Asimismo, el desarrollo integral de los estudiantes se aborda de manera integral, abarcando aspectos cognitivos, emocionales, sociales y físicos para formar individuos completos (SEP, 2022a).

Conocer y comprender desde la voz de las y los docentes en qué medida las políticas y estrategias están garantizando que los y las estudiantes no solo accedan a la educación, sino que también alcancen los aprendizajes fundamentales y se desarrollen de manera integral, es crucial para identificar los desafíos y oportunidades en la implementación de la NEM, ya que permite reconocer si el sistema educativo está realmente generando condiciones para que los y las estudiantes ejerzan su derecho a aprender.

Libros de Texto Gratuitos

Los Libros de Texto Gratuitos (LTG) son materiales educativos esenciales que desde 1960 se proporcionan a todos los estudiantes en el sistema educativo mexicano. Estos libros han sido un pilar fundamental en la educación en México, asegurando



que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a los contenidos curriculares, independientemente de su contexto socioeconómico (SEP, 2020a).

La importancia de los LTG radica en su intención de democratizar el acceso a contenido que apoye su trayectoria de aprendizaje. Al ser distribuidos de manera gratuita en todas las escuelas públicas del país, los LTG pueden jugar un papel crucial en la reducción de desigualdades educativas y en la promoción de una educación inclusiva y equitativa (INEE, 2019).

En el marco de la NEM, es esencial investigar las percepciones de los docentes y directivos sobre estos nuevos libros de texto, ya que sus opiniones y actitudes pueden influir significativamente en la implementación de esta reforma educativa. Dado que los docentes son los principales implementadores de las políticas educativas en el aula, su percepción sobre los materiales es un factor clave para el éxito del nuevo modelo educativo (UNESCO, 2021).

Estudiar las percepciones de los actores educativos sobre los LTG no solo es necesario para entender su impacto actual, sino también para identificar áreas de mejora y oportunidades en la implementación de la NEM. Este elemento de análisis permitirá explorar caminos en los que estos materiales sigan siendo una herramienta eficaz para la educación mexicana.

Estudios sobre perspectivas de la NEM

La investigación en torno a la NEM y los LTG ha sido relativamente limitada; en parte esto se debe a que si bien la reforma se dio en el 2019, la implementación de su propuesta curricular, la *Nueva Escuela Mexicana*, inició en el ciclo escolar 2023-2024. No obstante, se han realizado estudios que abordan diferentes aspectos curriculares relacionados con las dinámicas pedagógicas y el quehacer escolar. En ese sentido, en este documento se han considerado los reportes y estudios de investigación más relevantes que exploran la valoración que docentes y directivos tienen de la NEM y de los LTG.

El artículo *Nueva Escuela Mexicana: valoraciones iniciales de maestras y maestros de educación preescolar del Valle de Toluca* (Campos y Granados, 2025) se deriva de un estudio diagnóstico realizado por el Departamento de Educación Preescolar de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) entre mil 200 docentes de preescolar federalizados. Se organizó en torno a tres ejes: formación permanente; la recepción e interpretación de los planes y programas; y el impacto de ambos en sus prácticas docentes. Entre los hallazgos se identificó una recepción mixta entre aceptación y rechazo, determinada en cierta medida por la imagen propia del ser educador o educadora. La propuesta educativa de la NEM tuvo mejor valoración que los procesos formativos y el acompañamiento, mientras que la



autonomía docente resultó un punto de incertidumbre. El estudio concluye que estas impresiones iniciales pueden variar conforme los docentes conozcan mejor la propuesta, pero la identidad y los referentes históricos pueden jugar un papel en su valoración y aceptación.

En una investigación realizada por Villalpando et al. (2025), se aplicó un cuestionario donde se incluyeron 580 docentes y 208 directivos. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo y utilizó un diseño no probabilístico de tipo exploratorio. Los resultados mostraron que los directivos reportaron un mayor nivel de conocimiento y preparación, así como mayor satisfacción en aspectos clave como la claridad de la información recibida, la carga de trabajo, la asesoría de la autoridad educativa y el monitoreo de la implementación. En contraste, los docentes expresaron menor satisfacción y se percibieron menos preparados para la implementación de la reforma, además de encontrar los LTG menos fáciles de usar y menos pertinentes para el aprendizaje.

Por su parte, el estudio *Experiencias y Perspectivas sobre la Reforma de la Nueva Escuela Mexicana en la Educación Primaria* (Sakata, Bremner y Bórquez, 2024) analizó la implementación de la NEM en educación primaria a través de entrevistas con 169 actores educativos en 12 escuelas de Nuevo León, Hidalgo y Chiapas. Se identificaron percepciones mixtas: mientras que el enfoque en proyectos y la inclusión fueron bien valorados, hubo preocupaciones sobre la falta de conocimientos básicos y la eliminación de asignaturas específicas. Además, los docentes expresaron incertidumbre sobre su autonomía y una falta de apoyo claro por parte de las autoridades. El estudio concluye que es necesario mejorar la formación, la comunicación con las familias y la claridad en la implementación de la reforma.

Ventura (2023) analiza cómo la NEM afecta las prácticas pedagógicas. Utiliza un enfoque cualitativo con entrevistas a 40 docentes y 10 directivos de la Ciudad de México, explorando sus percepciones sobre la planificación, metodología, evaluación e incorporación de nuevos materiales impresos de la reforma. Entre los resultados, se destaca que, aunque la NEM representa una oportunidad para innovar, también genera incertidumbre debido a su complejidad y concluye que un acompañamiento institucional efectivo es clave para superar los retos de implementación y lograr una transformación educativa real y significativa.

Por su parte, el libro *Docentes de Educación Básica ante la Nueva Escuela Mexicana*, publicado por el Gobierno del Estado de Sonora (González, Ramírez y Espinoza, 2024), compila ensayos e investigaciones sobre distintos aspectos de la reforma. En su primer apartado, diferentes autores analizan el contexto y marco conceptual en que se inserta la NEM, resaltando su objetivo de transformar la



educación básica para responder a las necesidades sociales actuales. Se exponen, entre otros, las líneas estratégicas fundamentales que orientan la propuesta, tales como la inclusión, la interculturalidad y el enfoque humanista, además del papel central que desempeña el docente como agente clave del cambio educativo y la autonomía curricular. En este primer apartado se enfatiza la importancia de que los maestros adopten una postura crítica, reflexiva y comprometida con estas nuevas directrices para lograr una educación de calidad y equitativa.

Un grupo de investigadores liderado por Díaz-Barriga (2025) compilaron una serie de textos publicados en un dossier llamado *Desafíos en la gestión del plan de estudios 2022* en la Revista Mexicana de Investigación Educativa, el cual compila seis reportes de investigación producto de observaciones realizadas a las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE) en el estado de Tlaxcala en 2023 y 2024. Este documento, dirigido a estudiantes de posgrado, investigadores educativos y tomadores de decisiones, tiene como finalidad exponer “la dinámica que se ha desencadenado en los CTE, así como en las prácticas docentes y de gestión entre maestros y directivos sobre el Plan de Estudio 2022” (Díaz-Barriga, 2025, p.137).

Los estudios arriba mencionados coinciden en varios aspectos. En primer lugar, la celeridad con la que se implementó la NEM y las implicaciones de este proceso. Asimismo, señalan que no se contaron con los materiales educativos y tecnológicos necesarios, la información fue poco clara o insuficiente, y destacan la carencia formación y acompañamiento adecuados para las figuras educativas responsables de implementar la reforma; siendo este tema uno de los que urge atender. En cuanto a la aceptación y apropiación de esta reforma, señalan que hay una disposición más bien favorable a ciertos planteamientos de la NEM, como la autonomía docente y el enfoque humanista de la propuesta.



2. Diseño del estudio

El presente estudio sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se planteó el objetivo de analizar la pertinencia, valoración y apropiación tanto de la NEM como de los Libros de Texto Gratuitos (LTG), desde la perspectiva de los docentes y directores de escuelas públicas de educación básica. El estudio exploró las percepciones de maestras, maestros y directivos escolares en relación con las siguientes cuestiones:

1. ¿Consideran que la NEM y sus distintos componentes son pertinentes para el logro de los objetivos de la educación establecidos para la educación básica?
2. ¿La NEM responde a las necesidades docentes y directivas asociadas a este modelo?
3. ¿Cuáles son las fortalezas y dificultades que identifican en la NEM y su modelo educativo en su implementación en las escuelas y en el aula?
4. ¿Cuál es su valoración acerca de los nuevos Libros de Texto Gratuito? ¿Los han adoptado, los han hecho suyos?
5. ¿Las y los docentes participaron en el diseño de la propuesta educativa de la NEM? ¿Sus aportaciones fueron consideradas por la SEP?
6. En relación con la formación continua y el acompañamiento técnico-pedagógico, indispensables para la implementación de la NEM, así como de su Plan y Programa de Estudio, las y los docentes ¿consideran que han sido pertinentes, oportunos y suficientes?

En consecuencia, el estudio se propuso como objetivos particulares explorar las percepciones de docentes y directivos escolares de educación básica acerca de:

- a) La pertinencia de la NEM y sus distintos componentes para el logro de los objetivos de la educación establecidos para la educación básica.
- b) Las posibilidades que ofrece la NEM para dar respuesta a las necesidades docentes y directivas asociadas a este modelo.
- c) Las fortalezas y áreas de oportunidad de la NEM y su modelo educativo en su implementación en las escuelas y en el aula.
- d) Los alcances y limitaciones de los Libros de Texto Gratuitos de la NEM y la forma como los han adoptado.



e) La participación de docentes y directivos escolares en el diseño de la NEM y la consideración de sus aportaciones por parte de la SEP.

f) La pertinencia, oportunidad y suficiencia de la formación continua y el acompañamiento técnico-pedagógico que han recibido para implementar la NEM y su Plan y Programas de Estudio.

Para llevar a cabo esta exploración durante el ciclo escolar 2023-2024, el estudio se dividió en diferentes fases de recolección de información (ver *Gráfica 1*).

Gráfica 1. Línea de tiempo seguida para el estudio



Fuente: Elaboración propia.

Fase piloto: visitas exploratorias a escuelas de educación básica. En esta fase participaron 26 personas en Jalisco.

Cuestionario estructurado en línea: se aplicó para obtener un perfil inicial, el contexto y las primeras impresiones en los cuatro estados participantes. Se recibieron 84 encuestas válidas en Jalisco.

Grupos de enfoque: para explorar con mayor profundidad las experiencias con la implementación de la NEM en las escuelas. En abril de 2024, en el estado se realizaron dos grupos de enfoque, uno a nivel de educación primaria y otro a nivel de secundaria, con la participación de siete personas en cada uno.

Entrevistas semiestructuradas: para conocer aún con mayor detalle las percepciones y experiencias de los docentes y directivos frente a la NEM y los LTG. Se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas entre junio y julio de 2024.



Adicionalmente, y una vez realizado el análisis cualitativo, los primeros hallazgos de cada capítulo fueron presentados en una sesión virtual de devolución de la información a 34 personas que se conectaron desde los cuatro estados participantes en el estudio. El objetivo de esta sesión fue validar los hallazgos presentados e identificar posible nueva información.

Este reporte presenta específicamente **el análisis cualitativo realizado durante 2024 para el estado de Jalisco**, es decir, da cuenta de los hallazgos derivados del análisis de los datos cualitativos de los grupos de enfoque y las entrevistas a profundidad con informantes clave en la entidad, por lo que la población participante mencionada anteriormente corresponde solo al estado no al total de la población objetivo que formó parte de este estudio.

2.1. Metodología

Para responder a las preguntas acerca de la pertinencia, valoración y apropiación de la NEM, este trabajo adopta una metodología cualitativa mediante grupos de enfoque y entrevistas semiestructuradas con informantes clave. Esta aproximación cualitativa tomó una submuestra de docentes que respondieron el cuestionario estructurado en línea que se aplicó previamente.

2.1.1. Población objetivo

La población objetivo en Jalisco estuvo conformada por docentes y directivos de escuelas públicas de educación. En total se recolectó información de dos grupos de enfoque y ocho entrevistas semiestructuradas.

La selección de los participantes se realizó considerando criterios generales que permitieran comparabilidad entre los estados, priorizando a docentes y directivos que participaron previamente en el cuestionario en línea y manifestaron disposición para profundizar en sus respuestas. No obstante, para cumplir con los objetivos del estudio, también se invitó a docentes y directivos de la red de contactos locales en el estado.

Asimismo, se consideró como criterio para la selección de los informantes sus años de experiencia en el servicio. En el caso de los docentes, tanto de primaria como de secundaria, se invitó a un docente con experiencia de entre uno a 15 años y a uno de 15 años en adelante. Mientras que para las y los directivos, este rango fue de uno a 20 años y otro de 20 años en adelante, para los dos niveles.



2.1.2. Recolección de datos

Para este estudio se elaboraron dos guías semiestructuradas, una para los grupos de enfoque y otra para las entrevistas. Estas guías se diseñaron con base en los referentes conceptuales relativos al papel de los docentes en la implementación de reformas educativas, las cuales se habían considerado en las categorías del cuestionario en línea.

En cada estado, tanto los grupos de enfoque como las entrevistas se llevaron a cabo en español y fueron facilitados por el equipo de investigación local, dando prioridad a la recolección de datos de manera presencial. En Jalisco los dos grupos de enfoque se realizaron bajo esta modalidad, mientras que algunas de las entrevistas fueron por videollamada para incluir a participantes de municipios fuera de la Zona Metropolitana de Guadalajara.

La participación en el estudio fue completamente voluntaria, anónima y con el consentimiento informado de los participantes, respetando los principios de ética y confidencialidad. Con el fin de facilitar el análisis de la información, se grabaron las sesiones, audios y videos que fueron posteriormente borrados.

2.1.3. Análisis de datos

En esta etapa, se analizó la información cualitativa obtenida de los grupos de enfoque y entrevistas. Los datos fueron transcritos por cada uno de los equipos estatales, organizados y categorizados conforme a los temas previamente definidos. En cada uno de los estados participantes, esta información fue codificada y analizada con el apoyo del software ATLAS.ti. Los hallazgos derivados de este proceso sirvieron de insumo para la sesión de devolución con los participantes, la cual permitió validar los hallazgos, conocer las opiniones de los docentes y directivos, y explorar posibles propuestas.

2.1.4. Limitaciones del estudio

Este estudio, de carácter exploratorio y enfoque cualitativo, no pretende generalizar los resultados obtenidos a otros contextos o poblaciones al no ser representativo. Asimismo, cabe señalar que la información obtenida refleja las percepciones y vivencias en una etapa inicial de la implementación de la reforma, por lo cual éstas pueden haberse modificado durante el periodo posterior al término del estudio. Si bien la población objeto de estudio fueron docentes y directivos, se podría contemplar incluir la voz de otros actores como estudiantes, familias y otras comunidades educativas en las actuales etapas de la implementación de la NEM.



3. Hallazgos del estudio

En este apartado se presentan los hallazgos derivados del análisis de la información recolectada por medio de los grupos focales y las entrevistas en Jalisco. Los resultados se organizaron conforme a las categorías clave predeterminadas.

En términos generales, se observa un marcado contraste entre la opinión relativamente favorable de las y los participantes sobre los planteamientos, metodología y contenidos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), frente a su proceso de implementación, que señalaron como confuso, apresurado, y que inclusive generó un cierto descontento y resistencia. Asimismo, los hallazgos del estudio apuntan a una recepción más positiva a la propuesta de NEM que a los LTG. Es pertinente recordar que el presente estudio se realizó durante el primer ciclo escolar de implementación de la NEM, por lo que las respuestas también reflejan las experiencias en la etapa inicial de conocimiento, adaptación y apropiación de las nuevas metodología y materiales.

3.1. Reformismo educativo, gobernanza y apropiación de la Nueva Escuela Mexicana

En cuanto a los temas de reformismo, gobernanza y apropiación de la NEM se reportan los hallazgos en torno a la participación de las figuras educativas en los procesos de diseños de la reforma y los aspectos que facilitaron o dificultaron la apropiación de la misma. Cabe aclarar que, tanto el diseño de la NEM como la creación de los LTG fueron dos procesos por separado, algunos participantes se refirieron a estos como uno solo.

3.1.1. Reformismo educativo

Como se mencionó en el primer capítulo, en las últimas tres décadas, en México se han dado múltiples reformas educativas, y sus respectivas modificaciones a los planes curriculares. Estos continuos cambios fueron comentados por la mayoría de las y los participantes, sobre todo quienes contaban con más tiempo en el servicio; asimismo señalaron que estas frecuentes modificaciones influyen de manera negativa en la apropiación de una reforma y su modelo educativo, por la falta de continuidad.

A pesar de estos constantes cambios, varios respondientes coincidieron en la disposición y compromiso que muestran los docentes para asumirlos y adaptarse de la mejor forma posible a las diferentes propuestas normativas y curriculares.



“Creo que desde nuestra práctica docente y con los programas de estudio, considero que estos mismos simplemente se han ido transformando, por ejemplo, yo tengo muy poquito siendo maestra, pero desde 2017 tengo 3 programas de estudio aplicados. Que el 2011 con competencia y habilidades, que 2017 con aprendizajes clave y ahorita que la nueva escuela mexicana. Que para mí siempre ha sido una práctica, sí constante, pero cada una va mejorando porque es según la escuela, según el docente, es lo que vas agarrando de esos mismos programas. No es así como que te puedo decir que es siempre lo mismo, que vamos a generalizar, que vamos a responder las necesidades de los alumnos. Sí son pensados en ellos, pero que todos los docentes, directivos, como administrativos lo transformamos para que sí se lleve a cabo eso de que el centro de la educación sean los alumnos” (maestra de secundaria).

“Pues es que yo me formé en un plan y para el año 2010 que yo inicio a trabajar, pues todo se cambia. Entonces pues en un dado momento sí dije, me preparé para algo que no voy a trabajar yo así lo vi como muy, muy caótico, pero pues obviamente la formación que tienes pues claro que va a abonar a lo que te vas a enfrentar este” (maestra de primaria).

[Número de reformas educativas en 11 años de servicio] *“Dos, bueno, he trabajado con tres. La del 2011, la del 2017 y la del 2022” (docente de secundaria).*

3.1.2. Gobernanza educativa

En este apartado se reportan los hallazgos en torno a la participación de las distintas figuras educativas en los procesos de consulta y diseño del plan curricular y de los LTG, y en qué medida esto influyó en la apropiación de la NEM por parte de quienes la tienen que implementar en las escuelas. Algunos de los respondientes señalaron que, a diferencia de otras reformas, en ésta existió participación de maestros y maestras en el diseño curricular y de los LTG, lo que hizo que sintieran que sus opiniones fueran más tomadas en cuenta que en otros procesos, mientras que otros participantes dijeron no haberse sentido incluidos.

“Pues anteriormente no; hasta hace unos años que se viene el nuevo Gobierno y lanza una convocatoria bastante interesante, porque históricamente es la primera convocatoria que se lanza donde maestros pueden ser tomados en cuenta y, pues, me llamó la atención esto. Me inscribí, participé en la reelaboración, no todavía como el construir todo, sino como el primer acercamiento, y me agradó en el sentido de que nos tomaron en cuenta. Porque nunca nos habían escuchado y nada más era presentarnos



un modelo y trabájlenlo como ustedes puedan” (maestra de primaria).

“Fíjense que paradójicamente en el anterior plan de estudios no me sentí tomado en cuenta, nos capacitaron, nos formaron, pero fue algo como ‘va a ser de esta forma’ y la capacitación para este nuevo plan de estudio me siento más tomado en cuenta [...]El hecho de que este programa analítico se ha construido desde los tres planos: este primer plano, que es la lectura, la realidad, la contextualización. Ahí en esa parte me siento tomado en cuenta” (director de secundaria).

“No, personalmente no” [sentirse tomada en cuenta] (maestra de telesecundaria).

Adicionalmente, algunos participantes señalaron que, ya fuera por lejanía de su centro de trabajo o por los mecanismos de difusión utilizados por las autoridades, no tuvieron conocimiento sobre las convocatorias para participar en estos procesos, lo que generó que no se sintieran tomados en cuenta.

“No, no. Por las distancias, ¿verdad? Y porque nosotros, como estamos muy lejos, o sea, como estamos muy lejos de lo que son las oficinas o la Secretaría, no nos damos cuenta; no llegan las convocatorias [...] donde se nos invita, porque escuché que en la actual muchos maestros participaron, pero nunca me di cuenta yo cómo fue la selección de esos maestros ni nada, pues yo pienso que es por la lejanía...” (maestro de primaria).

3.1.3. Apropiación de la reforma

La mayoría de los respondientes coincidió al señalar que incluir a docentes y directivos en el proceso de diseño de la NEM y de los LTC tuvo cierta influencia en la apropiación de la misma, pero no fue determinante. Además, algunos participantes dijeron que la apropiación e implementación de las reformas y sus modelos dependen significativamente de la actitud, interés y compromiso por parte de los docentes y directivos.

[refiriéndose a lo que falta] *“Sobre todo eso, la valorización, la motivación porque sí, yo veo cómo el maestro está para adaptarse a todos los cambios. Lo vimos en la contingencia cuando tuvimos que utilizar nuestro internet, nuestros medios y unos venían aquí; además, otros venían con trabajos a los niños aquí personalmente, todo eso. Bueno, a todos nos adaptamos a todo le entramos ahora, así como dicen, ¿verdad? Lo que nos digan, al son que nos toquen, bailamos. Y siempre sacamos adelante” (directora de primaria).*



“Entonces, yo me quedo con el trabajo que hacen los maestros, de verdad para mí mis respetos siempre porque son los que le entran a todo y ninguna reforma educativa va a tener éxito sin ellos, sin ellas” (director de secundaria).

3.1.4. Propuesta de la NEM

En cuanto a la aceptación y comprensión de la propuesta de la NEM, muchos de los y las participantes se mostraron de acuerdo con que ésta presenta posibilidades para un cambio significativo en la educación; sobre todo desde su planteamiento humanista y con sentido de comunidad. Sin embargo, también la señalaron como una propuesta inicial que debe ser evaluada y mejorada.

“No con esto quiero decir que está bien la Nueva Escuela Mexicana, ni los programas, ni el plan de estudio, ni los programas de estudio, hace falta profundizar y hacer una transformación que tendrá que irse realizando a partir de las evaluaciones que le apliquen a esta, para ver cuáles son los resultados y cuáles son los caminos que debemos seguir. De lo contrario, va a ser así como un balde de agua fría para todos y cuando se sequen, cambiamos por otro balde para ver cómo les va con eso otro. Y sí, para que haya un impacto debe haber un seguimiento, si no, no lo va a tener” (director de secundaria).

“Para mí, cualquier documento que hayan emitido, ya sean ‘Libros sin Recetas’ o libros de texto, o el mismo programa, ha sido funcional porque realmente somos los docentes, los directivos, los administrativos los que agarramos lo que nos funciona según las características que tiene nuestro grupo. Pero, aun así, yo sigo pensando que se siente como un borrador. Digo cuestión de seis meses de los que llevamos implementando este problema de estudios, como que es imposible llegar a una conclusión de que sí funciona el 100% cuando es un trabajo de mejora continua” (director de secundaria).

“...le falta mucho por trabajar la estructura, claro, el contenido, lo que es el PDA, pero también los contenidos del sustento filosófico, del sustento pedagógico, las metodologías; es un mundo de conocimientos. No podemos decir ‘se va a instalar como tal y todo va a funcionar al 100’. No, no creo que sea posible y tendría que pasar mucho tiempo para que esto pueda llevarse a cabo. Insisto, me gusta la Nueva Escuela Mexicana, pero le falta mucho mejoramiento” (director de secundaria).



3.1.5. Implementación y la transparencia del proceso

Con relación al tema de la implementación misma de la reforma y la transparencia del proceso, varias personas coincidieron en mencionar que, aunque la participación en el diseño de la NEM y de los LTG tuvo relevancia y fue algo disruptivo, no existió información sobre los perfiles de los participantes ni sobre la rigurosidad metodológica del proceso.

“Sin ánimo de ser muy disruptivo, cuando tú analizas lo que estás coordinando, esos trabajos que se publicaban, realmente muchos no tenían el perfil para eso. Y tú, como sociedad, puedes preguntarte. ¿Qué onda?, ¿por qué tal persona es la que decide?” (director de primaria).

En la misma línea, la mayoría de los participantes consideró que el proceso de implementación, por un lado, debió contemplar una mayor y mejor información; y, por otra parte, debió contar con las versiones finales de los LTG previo al arranque del ciclo escolar, en lugar de las varias versiones que circularon.

“Pues, de que estuviéramos listos así, estábamos mentalizados porque, como les comenté, desde el ciclo anterior empezaban a meternos temas de la Nueva Escuela Mexicana. Sin embargo, con la incertidumbre de que no había libros físicos, del que el programa sintético era un programa de trabajo todavía, o sea, que no estaba oficializado; pues sí había mucha incertidumbre. Entonces muchos compañeros sí decían, ‘¿y para qué? Si todavía no está’. Pero a la hora de la hora empieza el ciclo escolar y que siempre sí. Entonces sí, sí fue caótico” (maestra de telesecundaria).

“Entonces, ¿cómo en una sesión de cuatro horas voy a apropiarme de todo para compartirlo al colectivo? Y pues, seguimos en esa capacitación porque ni siquiera están las versiones oficiales, son versiones preliminares lo que manejamos” (directora de USAER).

3.2. Aprendizaje profesional docente

Tanto el conocimiento profesional docente como el aprendizaje continuo constituyen dos pilares fundamentales para mejorar la calidad educativa. Estos aspectos son especialmente relevantes en este estudio, ya que los docentes son quienes impulsan diariamente el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, y por lo tanto, son una pieza clave en la implementación de la NEM en el contexto escolar. En este apartado se muestran los hallazgos relacionados a los mecanismos, claridad y pertinencia de la información; la formación docente y los procesos de acompañamiento y asesoría por parte de las autoridades, previo al inicio y durante el



ciclo escolar. Asimismo, se exponen los hallazgos relacionados con la colaboración docente, la disponibilidad de materiales y la apertura al cambio por parte de las figuras educativas.

3.2.1. Mecanismos de difusión de información

Uno de los primeros pasos para la implementación efectiva de una reforma es asegurar que las distintas figuras educativas involucradas en el proceso tengan conocimiento pleno de los planteamientos, cambios y acciones propuestos; esto incluye utilizar mecanismos de información apropiados y eficaces que faciliten la apropiación de la propuesta. En el caso de la NEM, según la opinión de varias de las personas participantes, la transmisión de la información fue poco eficiente, y el mecanismo denominado “en cascada”¹ no cumplió plenamente con su objetivo, debido a la diferencia de interpretaciones de cada persona involucrada en el proceso, lo que podía modificar la información e intención originales de los programas.

“El docente no puede apropiarse, insisto, porque esta forma de cascada que se utiliza para formar a los docentes, ya en el servicio, no da los resultados, porque está como un teléfono descompuesto.

El de arriba dice una cosa, el que le sigue ya le cambió la versión, y cuando llega exactamente a la base, la versión inicial ya no es la contraria, digo, ya no es la original, porque se cambia por diferentes conceptos o manejo de conceptos; se cambia por creencias, por ideologías, y se van haciendo adaptación tras adaptación en cada caída. Insisto, cuando nos llega a nosotros, aquí a la base, o leemos los originales, no vamos a entender de lo que nos están hablando. Entonces, hay una gran problemática, primero en la aceptación, porque es cambiar toda la costumbre, y después en la apropiación, porque no se entiende de qué se trata eso” (director de secundaria).

3.2.1. Claridad y consistencia en la información

En relación con este tema, las y los participantes en el estudio coincidieron en que la información recibida no fue suficiente, clara ni oportuna para comprender la NEM. Se percibió que la información y los materiales llegaron tarde. Además, la información varió entre escuelas, lo que generó confusión e interpretaciones personales. Los

¹ En este tipo de proceso “en cascada”, la información se transmite de manera secuencial desde una jerarquía mayor hasta las bases; en el caso del sistema educativo, eso va desde las autoridades federales a las estatales, quienes a su vez, la transmiten por medio de la denominada estructura, hasta llegar a las y los maestros.



docentes percibieron que el programa no estaba completamente finalizado y que se requería más formación.

“Tuvimos cambio de autoridades, o sea, de directivos. Y llegan, ‘¿saben qué? Yo no sé por qué están trabajando así; ustedes están vueltos locos. Existe una metodología de telesecundaria. Es esta y hay unos cuadernillos.’ Entonces, estuvimos trabajando, pues ahora sí, como un experimento en todo este ciclo escolar [...] la verdad sí fue bien complicado, pero yo creo que sí se debió mucho a la desinformación; a la mala información que tuvimos, y cuando llegó la información que nos pudo haber ayudado más, llegó a destiempo. Estábamos todos desfasados, preocupados” (maestra de telesecundaria).

“De parte de las autoridades yo pudiera decir que es nula la información. La información que nosotros hemos recibido es por parte de lo que hemos leído, la interpretación que nosotros le damos, la interpretación que le dan los famosísimos Edutubers, que ya nos tienen hasta acá, porque es como lo interpretaron ellos y que incluso entre ellos es como, ‘No, lo que dijo él no es cierto’. Es lo que dijo acá, entonces es como ‘¿y entonces quién sí me va a decir cómo es que se trabajan los Libros de Texto?’” (directora de USAER).

Estas dos carencias de información llegaron a generar confusión y hasta cierta resistencia, dificultando la aceptación y apropiación de los cambios por parte de docentes, directivos y familias.

3.2.2. La formación docente

La formación docente fue identificada como el "talón de Aquiles" en el proceso de implementación de la NEM. La mayoría de las y los entrevistados señalaron que la formación fue insuficiente, con una capacitación inicial breve, que incluso percibieron como caótica, y no hubo una ruta formativa clara por parte de las autoridades. A esto se sumó que, a menudo, la formación se realizó con materiales preliminares que cambiaron en diferentes ocasiones.

La mayor parte de los participantes afirmaron que la implementación de la NEM ha sido un proceso de aprendizaje continuo y muchas veces autodidacta, que ha requerido a los docentes desarrollar nuevas habilidades, como la selección, síntesis, colaboración y creatividad. Enfatizaron que los colectivos escolares han demostrado resiliencia, adaptándose a las circunstancias y reflexionando sobre cómo mejorar la implementación de la NEM. Adicionalmente, consideraron necesario seguir recibiendo formación por parte de las autoridades locales.

“La formación del maestro. Que eso ha sido un talón de Aquiles. Es decir, qué tanto formamos al maestro para cualquier tipo de reforma, tipo de práctica.



Y qué tanto eso es de los Consejos Técnicos Escolares es de manera permanente” (director de primaria).

“Si tú querías prepararte, lo tenías que hacer por tu cuenta; ponte a leer los PDF que te encuentres en las redes o ver vídeos, o lo que sea, pero si de veras te interesaba, tenía que ser personal” (maestra de telesecundaria).

“Esa poca capacitación que tenemos, también lo veo negativo. Porque nuestros supervisores, ATP, directivos, pues nos bajan una información que es la que a ellos les dan, pero realmente necesitamos, como los que... los que organizan ese plan, que de verdad nos den una orientación como más cercana, un poco más completa” (maestra de primaria).

“O yo misma con mis compañeros vamos haciendo un círculo de estudio. Y a veces, extra clase, hacemos ese círculo de estudio. No solamente de la NEM. Yo he tomado una capacitación extra, en instituciones particulares, que sale de mi bolsillo y luego, acabo de tomar esa capacitación, ¿quién se apunta? No, pues tanto, ok, extra clase, nos reunimos a veces a las 9 de la noche para autocapacitarnos” (maestra de primaria).

“Desventajas es esa otra parte de que no ha habido la capacitación adecuada, o correcta. No siento esta parte del cambio constante de los secretarios de educación a nivel federal, creo que hemos tenido no sé si cuatro secretarios de educación y yo creo que cada uno ha llegado a colocar una postura diferente y siento que no ha habido un proceso formativo de los maestros, muy acorde, no hay un curso en sí, una capacitación, una ruta formativa, más que los Consejos Técnicos, y los Consejos Técnicos a veces no nos ofrecen, pues somos nosotros mismos en los Consejos Técnicos. Es decir, no hay otra figura que tenga como un panorama claro de esta parte, del de del uso de los libros de texto, del de que nos apoyen correctamente en el codiseño es una formación en cascada” (director de primaria).

“Yo creo que en la capacitación, [se puede mejorar] no solo de los docentes sino de los directivos, asesores técnicos pedagógicos y supervisores, pues que le echen más ganas” (maestra de telesecundaria).

3.3.2. Proceso de asesoría y acompañamiento docente

Uno de los aspectos clave para la comprensión y apropiación de la NEM, pero que también se señaló como motivo de dificultad para varios de los participantes, fue el proceso de asesoría y acompañamiento docente. En su mayoría, señalaron que este ha sido insuficiente y poco claro. Por un parte, esto se debió a que la información se transmitió en cascada desde supervisores y directores, dando pie a interpretaciones



personales y dudas sobre la correcta implementación de la NEM. Por otro lado, algunos docentes manifestaron sentirse solos en este proceso debido a la falta de un acompañamiento constante.

[Si recibió acompañamiento por parte de las autoridades] “No. Hemos seguido los lineamientos del Consejo Técnico escolar cuando lo hacemos por zona, dejando un espacio para que nos digan, lean lo que dice ahí de la Nueva Escuela Mexicana, reflexionen y ya, desde su punto de vista de manera general. No ha habido ni concientización, ni apropiación, ni un proceso de formación precisa para la Nueva Escuela Mexicana. Hemos tenido un acercamiento a la información pero ya como una formación para la Nueva Escuela Mexicana como tal, no la hemos tenido de las autoridades (director de secundaria).

“No. De hecho, me siento menos acompañada ahorita que en la anterior reforma” (directora de USAER).

“No, tanto así no, nada más lo que vemos en los Consejos Técnicos que podría decirse, pues ya ve, que los documentos nos dicen dónde están, en qué plataforma, se nos informa que está un tal página y que ahí hay, por ejemplo, tales documentos” (maestro de primaria).

3.2.3. Disponibilidad y acceso a materiales y equipamiento

La mayoría de respondientes reportaron problemas con la disponibilidad y acceso a los materiales necesarios para implementar la NEM. Algunos carecían de acceso a internet, lo que dificultaba el uso de materiales digitales, mientras que los materiales impresos llegaron tarde, complicando la formación y el trabajo con los estudiantes.

“[sobre si han recibido material específico] No, nunca nos han dado a nosotros. Del tiempo que yo tengo de servicio es lo que queda de las escuelas, y si es que queda. Yo tengo, como director o como maestro de apoyo pedagógico, que pedirle a la escuela a ver si le sobraron” (directora de USAER).

“Y lo económico porque hay que poner datos porque el internet no funciona siempre, mucha impresión. Hacerse de su computadora, un equipo de audio, un equipo de cómputo, un celular touch, impresora, proyector” (maestra de primaria).

3.2.4. Colaboración docente

Un elemento importante en la propuesta de la NEM tiene que ver con el trabajo colegiado y la colaboración entre docentes. Ante esto, una parte de las y los participantes opinaron que la NEM sí ha fomentado una mayor colaboración entre



docentes de diferentes disciplinas, lo que ha sido enriquecedor y ha fortalecido el trabajo en equipo. Sin embargo, esta colaboración a veces se ha visto obstaculizada por la falta de tiempo y la movilidad de los docentes entre escuelas, sobre todo en secundaria. Señalaron que la autogestión ha sido clave para el trabajo colaborativo, el cual se intensificó al crear proyectos en conjunto.

“ya habíamos trabajado antes con proyectos, pero ya entramos a esta dinámica de que no trabajo solo yo un proyecto, sino de que lo trabajo con otro compañero” (maestra de secundaria).

“Yo lo veo enriquecedor porque, por ejemplo, ahora ya no tenemos grupos por academia, ahora tenemos grupos por campos formativos y entonces el campo formativo es más complejo porque ya hay maestros de varias asignaturas” (maestra de secundaria).

3.2.5 Apertura para la implementación

Según las y los participantes, la implementación de la NEM fue un proceso complejo, generando estrés y angustia entre los docentes. Hubo una variedad de reacciones, desde sorpresa y duda hasta resistencia y angustia. Algunos docentes mostraron una actitud proactiva, mientras que otros se sintieron abrumados por los cambios. La incertidumbre prevaleció en gran parte debido a la falta de claridad en la información.

“Quizá al principio un poco como de resistencia y sí como angustia entre los compañeros, sobre todo en esta parte en el dominio metodológico, porque implicaba todo esto todo un reto, planear por proyectos” (director de primaria).

[Apertura hacia planes analíticos] “Hay mucha renuencia hasta la fecha. Incluso, hablé de proyectos a los de educación primaria y es una generalidad en donde no lo quieren. Y el cómo están entendiendo las autoridades educativas, llámese jefes de sector, supervisores y directores de escuela regular, cómo están entendiendo realmente el programa analítico porque nosotros que acompañamos varias escuelas, yo estoy en varios consejos técnicos, a veces en una jornada visito tres escuelas y en esos acompañamientos me doy cuenta que quien hace el programa analítico es el director. No es maestro de primer grado o de la primera y segunda fase se reúnen” (directora de USAER).



3.3. Cambios institucionales

En Jalisco, los hallazgos de este estudio en torno al tema de los cambios institucionales propuestos por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) apuntaron a una serie de contradicciones entre lo planteado en los documentos frente a la implementación en las escuelas.

Así, las y los participantes señalaron que los cambios normativos se instauraron con poco tiempo, lo que generó una sensación de constante inestabilidad. Mencionaron que la ejecución de la NEM fue apresurada, con materiales y recursos incompletos al inicio, lo que dificultó la planeación y la implementación en el aula. Esto contribuyó a la percepción de que la educación se utiliza como un instrumento ideológico más que como una herramienta de transformación social. Comentaron que apenas van consolidando la implementación de una reforma, cuando el gobierno ya la cambió a otra.

“Yo todavía no termino de comprender el 2000. El del 91. Entonces di en el 2006, el 2016, el 2011, el 2017, o sea. Y a mí, como maestro, como dijo mi compañera maestra, ese choque emocional de resistencia, '¿y ahora qué se les va a ocurrir?'” (director de primaria).

[antes de la reforma, una maestra de su equipo comentó] “No, yo no voy a hacer el diplomado de los aprendizajes clave, aunque me lo exijan, porque va a llegar otro presidente y se le va a ocurrir otra cosa’, y dicho y hecho, ¿no? Llegó otro, y de alguna manera las anteriores iban como de la mano, y ésta [reforma] fue un cambio muy drástico” (directora de USAER).

“Creo que estábamos muy confundidos [...] Yo no tengo, a lo mejor, la experiencia que tiene [otra maestra], pero también me ha tocado vivir reformas y creo que es en donde más perdida me he sentido” (maestra de primaria).

3.3.1. Autonomía docente y pertinencia al contexto

Uno de los aspectos más relevantes mencionados durante las entrevistas y grupos de enfoque fue el de la autonomía docente, la cual fue vista, en general, como una de las ventajas de la propuesta de la NEM. Varias de las personas participantes señalaron que en Jalisco ya se trabajaba con metodología por proyectos y autonomía docente, por lo que tenían nociones de estos dos aspectos cuando se empezó a aplicar la reforma.



“A mí, hay algo que me ha gustado mucho y se trata de reforzar con todos y con uno mismo, el principio de la autonomía responsable. No quiere decir que vas a hacer lo que se te da tu gana, no. Sino, que vas a hacer lo que consideres mejor para el proceso de enseñanza-aprendizaje de tus niños, en contexto con la institución y el modelo educativo. Entonces, la parte de lo federal nos ha llegado un poquito más tarde. Y eso nos permite sí conocer ejes articuladores porque de eso vimos antes, ya en RECREA Y empezamos a ver que “la escuela es nuestra”, pues sí, ya la habíamos hecho nuestra en nuestra comunidad de aprendizaje” (director de secundaria).

Sin embargo, otros docentes expresaron dificultades para adaptarse a esta autonomía, ya que no estaban preparados para ejercerla de manera plena. Indicaron que estaban acostumbrados a recibir instrucciones detalladas sobre “el molde” que debían seguir, lo que hizo que, para algunos, la adaptación a la autonomía fuera un proceso lento y complicado.

“Entonces, yo pienso que la autonomía no no más es en lo conductual, sino también viene siendo en lo que es lo procedimental; que que los profesores de verdad tuviéramos conciencia de que ser autónomos es tener también una responsabilidad. Y también requiere de mucho más trabajo y también requiere de mucho más dedicación, ¿verdad?” (maestro de primaria).

“Entonces quizás eso de que estamos acostumbrados a que nos daban el molde y había que hacer lo que el molde, la figura o la forma que el molde nos ponía. Y ahora no hay moldes, y quizá estamos en eso como abandonados o perdidos, pero a lo mejor lo que están haciendo es que nos encontremos con nosotros” (director de primaria).

A pesar de lo anterior, por lo menos dos personas destacaron que actualmente se percibe una dinámica más horizontal en el sistema.

“Respecto a los beneficios, yo considero que lo mayor es lo de la autonomía profesional, porque de cierta forma nos permite a nosotros como docentes elegir qué materiales o qué preferimos abordar en nuestras clases. Entonces, esto de la autonomía profesional para mí es como lo más llamativo, lo mejor de la NEM” (maestra de telesecundaria).

“Yo siento que fue un respiro porque nos permite ser libres, nos permite decidir contenidos, nos permite quitar y agregar contenidos y siempre van a estar basados en las necesidades del grupo, de la escuela y de los intereses de los chicos” (maestra de secundaria).



“Entonces nos fuimos al otro extremo y quizá buscar un equilibrio [...] porque esto me parece tremendo: la autonomía, pero muchos maestros no están preparados para eso. Nos fuimos de un extremo a otro, antes no tenían autonomía y no siempre todos están preparados, entonces a lo mejor se dan en su vacío” (director primaria).

Uno de los matices de la autonomía docente tiene que ver con su adaptabilidad al contexto. En esta línea, las y los participantes mencionaron que el modelo NEM es adaptable al contexto de cada escuela, permitiendo a los docentes seleccionar, ordenar y ajustar los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) según las características y necesidades de sus estudiantes, lo que les ha otorgado una mayor autonomía escolar, aunque reconocieron que implica una mayor responsabilidad y trabajo.

“Tenemos que construir un documento muy completo de lo que es el contexto para poder hacer este proceso de contextualización y este co-diseño donde como docentes vamos a decidir qué PDA, qué proceso de desarrollo y aprendizaje vamos a incluir y cuál no y eso es lo padre pues de esto, ¿no?, que me permite construir mi propio camino, mi propio conocimiento o el de los chicos a partir de estas necesidades, a partir de este contexto y donde entonces sí puedo hacer esta conexión con lo que pasa en mi contexto inmediato” (maestra de secundaria).

3.3.2 Cambios curriculares

Por su parte, las y los participantes identificaron desafíos significativos para adaptarse a los nuevos conceptos, organización y estructuras introducidos por la NEM, como los ejes articuladores, las fases, los campos formativos y la evaluación formativa. Estos retos tocaron tanto al colectivo docente, como a las familias y a los estudiantes. Algunos participantes reconocieron que estos cambios promovían un enfoque más colaborativo y enriquecedor entre disciplinas, sin embargo, otros manifestaron que, debido a la falta de claridad y formación adecuada, estos cambios resultaban complejos.

“Lo siento un modelo diferente y yo creo que el que sea tan diferente a lo que veníamos trabajando, pues sí, a veces sí nos da un poquito el miedo al cambiar porque estábamos tan acostumbrados a que nos daban todo y ahora no, ahora tú tienes que diseñarlo de acuerdo a tu contexto y a las necesidades este de los alumnos. Entonces sí nos viene a mover y hasta cierto punto decimos: 'Ay, es que desconozco esto; no está fácil. ¿Qué hago?' Son proyectos interminables, pero vale la pena tomarse el tiempo” (maestra de primaria).



“Yo creo que está muy bien, o sea, lejos de ver a los alumnos como seres individuales o entes aislados, ya los ven como parte de algo. Entonces, a mí sí me gusta que la comunidad sea el centro porque también nos permite visibilizar las problemáticas reales del contexto entonces al tener este acercamiento real con lo que acontece a su alrededor, permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje vaya circulando de mejor manera” (maestra de telesecundaria).

3.3.3 Desarrollo de planes sintéticos y analíticos

La NEM introdujo la novedad de que los colectivos escolares fueran responsables de elaborar sus propios planes analíticos. Varios de los docentes y directivos participantes comentaron que este cambio, aunque positivo por su pertinencia al contexto, resultó un proceso largo y laborioso que careció de información suficiente y de formación adecuada. Las y los entrevistados señalaron que el desarrollo de estos programas implicaba mucho tiempo y esfuerzo, lo que dificultaba obtener una visión clara desde el inicio para el resto del ciclo.

“El programa analítico sí fue un show, yo creo en todas las escuelas, de elaborarlo. Dolorones de cabeza, yo creo, de agosto a diciembre, o sea, porque no sabían ni qué ni cómo, no sabíamos la verdad. Y pues, lo malo es que se está ajustando cada mes, cada consejo y el tiempo no da para más” (maestra de primaria).

[con respecto a la información recibida sobre los programas] *“No ha sido no suficiente, no es consistente en el sentido de que como estamos en un proceso de aprendizaje y desaprendizaje, su servidora como directivo, y el personal docente sentimos que es insuficiente lo que estamos recibiendo, porque hablo por la voz de mis compañeros docentes, está como que muy suelto el programa sintético para comprender cómo llevar al alumno a construir aprendizajes y cómo el programa analítico tiene que estar engarzado con el programa sintético para poder planear y poder llevar al aprendiz a que los alumnos logren los aprendizajes”* (directora de secundaria).

3.3.4. Cambios en la carga pedagógica y administrativa

Las y los docentes afirmaron que hubo un incremento en la carga de trabajo, atribuido principalmente a la necesidad de diseñar y ajustar programas, crear materiales, registrar observaciones, generar evidencias, evaluar con enfoque formativo y rendir cuentas, especialmente a aquellos que trabajan en varias escuelas. Además, la falta de información clara por parte de las autoridades complicaba la realización efectiva de estos procesos. Por su parte, los docentes de escuelas estatales mencionaron que su carga se duplicó al tener que cumplir con solicitudes



tanto federales como estatales. También se reconoció la utilidad de los días de descarga administrativa para cumplir con estas tareas, pero consideran que el tiempo disponible para enfocarse en lo pedagógico se ve reducido. A pesar de esto, encontraron tiempo fuera de su horario laboral para continuar su formación y trabajo.

“Fíjate, que yo creo que es uno de los mayores engaños porque se vendía a la Nueva Escuela Mexicana como eso, de tratar de disminuir la carga administrativa. Sí lo he notado, que ha bajado en la cuestión de los Consejos Técnicos, pero cuando nos piden lo de las evaluaciones, las planeaciones, las adecuaciones, el montón de cosas, pues no, no se ve como una disminución como tal” (maestra de telesecundaria).

“No se nos ha rebajado, no ha rebajado nada, al contrario, creo que a los maestros se les aumentó la carga administrativa, aunque contamos con un aliciente que es el día de la descarga administrativa. Que está propuesta en el programa en el calendario escolar, aunque nadie nos ha dicho para qué es, ni qué hacer ahí” (director de secundaria).

“Sí, Claro que sí [ha aumentado la carga administrativa] porque constantemente era de llenada los formatos [...] Lo otro de llevar, como todo, ay, ¿cómo decirlo?, muy controlado: ‘necesito que me des un listado porque me lo están exigiendo’, pero ya entonces interrumpiste tu clase para entregar lo que te estaban pidiendo porque tenías que apoyar a tu director o a quien sea que te lo estuviera, este, solicitando, a inicio de ciclo, a mitad de ciclo y no se diga al cierre de los ciclos escolares. Constantemente era pedir, pedir, y pedir papelería y al menos en lo que va del ciclo escolar no se nos ha pedido que entreguemos, pues papelería que a veces creíamos que es innecesaria” (maestra de primaria).

3.3.5. Papel ideológico de la NEM

Las y los participantes expresaron preocupaciones sobre el papel ideológico en la NEM, señalando que, aunque éste es un componente inevitable, es importante que los docentes proporcionen herramientas a los estudiantes para que puedan tomar decisiones informadas por sí mismos. Además, comentaron que hubo cuestionamientos por parte de las familias sobre la influencia ideológica y religiosa en la educación, pero las escuelas se comprometieron a brindar un aprendizaje libre de adoctrinamiento.

“...volvemos a utilizar a la educación como un instrumento de cambio ideológico, volvemos a ver a la educación como un instrumento de “aquí se



hace lo que dice aquí” y no de una transformación real de la sociedad. La Nueva Escuela Mexicana tiene muy buenos puntos pero, insisto, al verla de una manera instrumental, pierde todos esos elementos” (director de secundaria).

“...en cuanto a padres de familia. ¿Qué hubo? Cuestionamiento de oigan, pero a ver las cuestiones de ideología, de dogma, todo eso les toca a ustedes, papás nosotros no somos quiénes para adoctrinar ni mucho menos. Nosotros vamos a utilizar el libro de texto como la herramienta para el aprendizaje con sus hijos. Y ustedes, ténganlo por seguro, que la institución no se va a meter en esas cuestiones que tienen que ver con la religión o con situaciones que no nos corresponden. Entonces, a partir de eso, todos los padres de familia sin ningún problema” (director de primaria).

3.4. Aprendizaje, inclusión y desarrollo integral de los estudiantes

En este apartado se analiza si los planteamientos y contenidos de la NEM facilitan o dificultan el aprendizaje integral de las y los estudiantes, y si el modelo educativo efectivamente cubre los desafíos en materia de inclusión y el desarrollo de habilidades blandas.

3.4.1. Planteamientos de NEM en torno al aprendizaje

En Jalisco, el resultado del análisis inicial sobre las propuestas de la NEM en torno al aprendizaje reveló una opinión más bien favorable sobre el planteamiento humanista y el uso de la metodología por proyectos. Según varios de los participantes, estos dos elementos generan mayores posibilidades de interacción y trabajo colaborativo, así como procesos de reflexión, construcción del conocimiento y desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes y desarrollo de una identificación con la comunidad.

“Yo creo que en lo que viene siendo el currículum, en lo que viene siendo la fundamentación teórica, todo lo que hace humanismo, todo lo que es lo teórico está excelente porque en la NEM se maneja que la escuela debe de estar hacia afuera, que la educación debe de ir a las comunidades y eso se me hace muy padre porque es como los niños construyen mejor su aprendizaje cuando le ven una aplicación en la vida cotidiana” (maestro de primaria).

“[...] y el docente tendrá que construir las estrategias para llegar a esa parte de la construcción del desarrollo de las habilidades, de la identidad personal, de la construcción socioemocional, del identificar sus emociones, expresar sus emociones y trabajar sus emociones en favor personal de cada uno de



nuestros alumnos, sí claro que sí, a diferencia de los otros programas sí viene más puntual!" (directora secundaria).

"La principal ventaja es que le está dando al docente acercar al alumno al aprendizaje desde la experiencia propia de la comunidad, la ventaja es que le está dando al docente la posibilidad de no ceñirse a un libro de texto, de llevar al alumno a buscar diferentes medios y diferentes herramientas, instrumentos de investigación para la construcción de sus aprendizajes" (directora de secundaria).

Sin embargo, varios participantes coincidieron en apuntar la falta de un perfil de egresado o de una guía para los docentes sobre los aprendizajes esenciales que las y los estudiantes deben tener al finalizar un grado o fase.

"Nosotros ya teníamos una guía para saber que, si me agarraban las prisas y no alcancé a ver todos los contenidos, pues te enfocabas en abordar la mayoría del perfil de egreso que mi alumno, mi ser humano, tenía que tener. Y hoy no. Hoy no lo tengo claro y también eso me ayuda a perderme" (maestra de primaria).

"Y las personas que ya tenemos a lo mejor, un poco más de tiempo en esta profesión, como que decíamos: 'Yo ya sabía que tenía que salir con esto', pero ahora nosotros lo estamos haciendo. Entonces, yo me pregunto qué va a pasar cuando nos jubilemos las que estamos ahorita, que ya sabíamos, que ya conocíamos el perfil de egreso. ¿Qué va a pasar? ¿Verdaderamente tendremos alumnos críticos, pensantes y demás como lo promete la Nueva Escuela Mexicana?" (maestra de primaria).

Asimismo, algunos participantes señalaron que los contenidos de la NEM, más que en otros planes curriculares, promueven la inclusión y el respeto por la diversidad, así como un sentido de pertenencia a la comunidad.

"[sobre los contenidos de la NEM] Ya no le dice al maestro, el diseño universal para el aprendizaje [DUA] lo vas a hacer así, así y así. Lo lleva cuando va, desde el momento en que él elige sus PDA para su grupo, desde ese momento ya es inclusión. Y el maestro no se está dando cuenta de eso. Desde la evaluación formativa, desde el momento que le dice, todos los trabajos que tú le pongas, tiene que tener un sentido, tiene que tener un significado, tiene que tener un objetivo y eso es lo que te va a llevar de la mano a este. Cómo lo encontraste en el diagnóstico, a cómo está al final del trimestre, desde lo que el chico pudo desarrollar, no comparado con Juanito y Pepito. No, o sea, es él, él solito. Entonces desde ahí ya es inclusión y los



maestros están trabajando así sin darse cuenta que es inclusión” (directora de USAER).

3.4.2. Los cambios en la evaluación

En cuanto a Otro de los elementos importantes de la propuesta de la NEM es la evaluación, la cual busca ser cualitativa, priorizando el proceso de aprendizaje. Sin embargo, una parte que la propuesta de la NEM de promover y migrar a fue que, a pesar del planteamiento que para en contraste con la tradicional sumativa este tipo de evaluaciones les seguía solicitando reportes de calificaciones numéricas y aplicación de pruebas estandarizadas por parte de las autoridades.

“Hay otra cosa importante que señalaba el colectivo en días anteriores: ‘¿cómo es posible que tú me hablas de una forma de una evaluación formativa’, pero además me estás pidiendo que emita un calificativo numérico para definir que el alumno logró o no logró los aprendizajes? Entonces, ¿dónde está esa parte formativa en la que el alumno participa en su evaluación? Finalmente, yo tengo que reportarte un número y ese número no me habla de todo el bagaje que trae mi alumno de aprendizaje y que no se le puede asignar un número” (directora de secundaria).

“La evaluación formativa, la evaluación... Esa es la parte también más estimativa, que sea más que un número también me parece importante, pero se contrapone con esta otra; que a nosotros sí nos piden un número, que ya se vuelve cuantitativa la evaluación” (maestra de primaria).

A pesar de estos desafíos, reconocieron que la evaluación formativa favorece la inclusión y el reconocimiento de los avances individuales de los estudiantes.

Asimismo, la mayoría de participantes, en especial de educación primaria, resaltaron la dificultad que han enfrentado para que las familias acepten y comprendan el sentido de la evaluación formativa, ya que esperan calificaciones, ver páginas de libros llenas y exámenes como medida de lo que sus hijas e hijos están aprendiendo.

“¿Por qué? porque no estás haciendo nada, porque no estás enseñando todo, porque ellos están acostumbrados a un tipo de educación que prevaleció por muchos años entonces, por más que nosotros les queremos explicar, ellos quieren que sigamos, por ejemplo, un libro. Cuando la Nueva Escuela Mexicana nos dice “no, tienes la libertad de ir venir con un libro, con otro. Si no quieres ver los proyectos adáptalos a tu comunidad”, etcétera” (maestra de primaria).



“Y hay padres de familia en donde, no, a mí demuéstreme que mi hijo sí tiene ese conocimiento. Hay papás que están muy casados con el número, como tal, no con ese proceso que lleva el chico” (directora de USAER).

3.4.3. Práctica profesional y fomento del aprendizaje

En cuanto al rol de docentes o directivos, así como a la práctica profesional para fomentar el aprendizaje, varios participantes destacaron la importancia del compromiso docente para entender, adoptar y utilizar la metodología por proyectos, el trabajo colaborativo y el ejercicio de la autonomía escolar a fin de fomentar la participación, la reflexión y el pensamiento crítico de los estudiantes, responsabilizarlos de su aprendizaje y promover nuevas formas de interacción entre ellos.

“Como docentes tenemos que buscar estrategias que permitan que ellos [las y los estudiantes] se interesen o se motiven por aprender. O sea, a nosotros nos toca incentivar su curiosidad y hacerlos críticos, es decir, que analicen la información desde diferentes perspectivas. Yo creo que sí ha sido complejo el hecho de responsabilizar a los alumnos de su propio aprendizaje. Porque antes, se acuerdan, que los maestros eran los que sabíamos todo y teníamos que compartirles lo que sabían, y los alumnos, como receptores, trataban de captar su idea. Sin embargo, ahora nosotros tenemos que llenarlos de dudas para que ellos se cuestionen y traten de aprender por su cuenta” (docente de secundaria).

En la misma línea, sobre el enfoque en la comunidad y el estudiante, algunos participantes afirmaron que el modelo pone al estudiante en el centro, permitiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se adapte a sus características, comunidad y contexto, promoviendo un papel activo del estudiante en su aprendizaje.

“Hablo de comunidad porque precisamente los campos formativos nos llevan a construir en comunidad, nos llevan a construir en equipo, nos llevan a que visualicemos el impacto que tiene que ver en la vida de mi alumno y mi alumno vive en comunidad. Entonces tenemos que pensar que esa planeación, esos proyectos tienen que estar contruidos como comunidad, para la comunidad y que el alumno identifique que las problemáticas no son individuales, las problemáticas impactan en la comunidad y que por ende impactan mi vida, mi vida personal, mi individualidad” (directora de



secundaria).

3.5. Libros de Texto Gratuitos

En esta dimensión se revelan los hallazgos sobre la distribución y entrega de los LTG, la frecuencia de su uso, apropiación y uso de estos materiales. Además, se analiza la pertinencia de sus contenidos y el diseño de los materiales. Cabe mencionar que, si bien la valoración general de los LTG fue relativamente favorable, la mayoría de los participantes los consideraron como una herramienta más de la que disponen las y los docentes y no como el principal recurso para el aprendizaje.

3.5.1. Distribución y recepción de los materiales educativos

Todas las escuelas representadas en este estudio reportaron haber iniciado el ciclo escolar con sólo una parte o sin los LTG, los cuales fueron recibiendo progresivamente, a excepción de la telesecundaria, donde al final del ciclo escolar 2023-2024 todavía no habían sido entregados. Los LTG con adaptaciones para estudiantes con alguna discapacidad llegaron incompletos o no fueron recibidos hasta el cierre del ciclo escolar.

“No los he conocido físicamente porque en telesecundaria en segundo y en tercero no nos llegaron, pero se pueden consultar en el CONALITEG y en la plataforma de la telesecundaria” (maestra de telesecundaria).

“En digital, todos los materiales fueron en digital, se entregó el programa 2022, los Libros de Texto Gratuitos, ustedes ya saben que se fueron entregando de manera paulatina, no fueron así todos completos, entregaron primero unos, empezaron con preescolar, luego primaria, terminaron con secundaria. Yo creo que en el mes de octubre y noviembre fue que entregaron todos los Libros de Texto Gratuitos en físico para los alumnos. En digital se fueron entregando paulatinamente a los docentes el Libro de Proyectos; también se entregó en digital, las diferentes guías de los Consejos Técnicos con información relacionada a la NEM” (directora de secundaria).

Adicionalmente, se señalaron problemas por la falta de claridad con respecto a la distribución de los libros para aquellos estudiantes que cambiaron de escuela, generando confusión y reclamos por parte de las familias.

“Molestias de los padres de familia, primero porque no los tenían y luego porque los tuvimos y no los querían usar por todo lo que se vertió en los medios de comunicación. ‘No quiero que mi hijo vea esto’, ‘no quiero que mi hijo no sé cuánto’. Y luego, para rematar, molestia también de los niños que tienen movimiento de escuelas que ‘no te puedo dar el libro hasta que lo



solicites'. Bueno, parece que los libros de texto de entonces eran de oro. O sea, eran piezas valiosísimas..." (maestra de primaria).

3.5.2 Uso, apropiación y valoración de los LTG

En cuanto a la frecuencia de uso y apropiación que tuvieron los LTG, éstas dependieron de diversos factores. Entre estos, el tiempo con el que contaron para familiarizarse con las versiones finales de los LTG; la dificultad que implicó guardarlos en las aulas por limitaciones de espacio físico; y las implicaciones de traslado para las y los estudiantes, por el peso de los LTG.

"Creo que eso fue algo que nos frenó desde el principio, el no tener en nuestras manos un libro de texto, porque ya habíamos iniciado talleres y los libros no habían llegado" (maestra de primaria).

"(...) las escuelas nos hemos tenido que adaptar: poner una mesita y tener todos los libros de texto ahí, pero nuestra infraestructura no nos da para más" (maestra de primaria).

"[la maestra a los estudiantes] Les dan un horario porque tienen que cargarlos para proyectos y son libros muy pesados" (maestra de primaria).

"De las familias, te lo comento porque yo estoy en la entrada. Y me dicen 'oiga, maestro. ¿Toda la semana tiene que traer todos los libros y todos los cuadernos?' Porque traen unos mochilones pesadísimos" (director de secundaria).

En cuanto a la apropiación de los LTG también ha dependido de la valoración propia que hicieron los docentes y la escuela de estos materiales.

"¿Si ha servido en sí la herramienta? Pues yo creo que sí. Yo veo que sí la están utilizando. Yo veo que es un libro de texto, es una herramienta y que creo que más va a tener que ver, de manera objetiva: el uso, la creatividad, la organización que cada docente le pone al proceso y, obviamente, la interrelación con el resto del equipo de profesionales" (director de secundaria).

3.5.3. Pertinencia y relevancia de los contenidos

Las y los participantes, sobre todo en secundaria, destacaron que la incorporación de temas, palabras y contenidos relacionados con lenguas indígenas fue un acierto y ha fomentado la reflexión, la inclusión y el interés por estas lenguas.



“Bueno, yo en lo personal, hice un ajuste como académico, incluso en lengua materna, para aprovechar, por ejemplo, las lecturas, las fotografías, el manejo de, vuelvo a insistir, el que ellos vean colección Nanahuatzin, ya les abre otro escenario” (maestro de secundaria).

La mayoría de los participantes consideró que los proyectos propuestos en los LTC son factibles para su contextualización y dan margen a ejercer la autonomía docente.

“Desde ahí entonces también vamos a tener esa posibilidad de seleccionar el contenido de los libros, ¿no? Y de qué libros le van a funcionar a los chicos, y si le va a funcionar un libro o un video. Entonces yo considero que hay tres puntos importantes: Uno que va a ser va a seguir siendo una herramienta que no cumpla con un 100% de “a fuerzas tiene que ser nada más el libre”. Segundo, ya lo había comentado, tener esa apertura a otras herramientas y más después de la pandemia, donde nos pudimos enriquecer con muchas herramientas tecnológicas digitales que, como escuela en una zona urbana, tenemos acceso, ¿no? A lo mejor de pronto nos falla el Internet, pero a lo mejor un día y los demás no. Entonces, este segundo sería eso, tener la apertura como docentes a utilizar otro tipo de herramientas. Y tercero, que debemos seguir pensando en las características del alumno, porque no todos los chicos van a aprender con una lectura, no a todos los chicos les gusta leer. Obviamente, vamos a promover la lectura, pero tengo que enseñarle de acuerdo a sus características. Entonces serían esos tres puntos (maestro de secundaria).

En contraste, se mencionó la falta de secuencia en los contenidos o de una guía para conocer los aprendizajes esenciales; esto aplica para todos los campos formativos, con énfasis en las matemáticas y la lectoescritura.

“Hice tres proyectos inéditos y, haga de cuenta que en los libros de texto, yo me fijaba qué contenidos o qué temas se incluían en cada uno de mis proyectos y los iba contestando. Y yo iba elaborando otros materiales, por ejemplo, en matemáticas, que eso sí lo veo bien pobre, que no haya tantos ejercicios de matemáticas, porque nosotros, de profesores, nos vemos en la necesidad de buscar en las redes ejercicios o de diseñar otras secuencias didácticas en matemáticas” (maestro de primaria).

En los libros de primaria, la dificultad de los textos para lectura y de los proyectos no corresponde con las habilidades incipientes de lectoescritura de las y los estudiantes. Comentaron que para el primer grado de primaria, no hay actividades ni recursos específicos para el desarrollo de estas habilidades, por lo que mencionaron haber tenido que buscar otros recursos o solicitar materiales complementarios a las familias.



“En libros de texto, anteriormente, era mucho material concreto, material con el que podían jugar que para nosotros era básico; ahí sí se podía y ahora no, pura consulta” (maestra de primaria).

“Estamos en alfabetización. Es decir, tiene que haber una metodología para enseñar a leer y escribir y no trabajar un proyecto. ¿Cómo le propones a un niño trabajar un proyecto que no sabe leer ni escribir? entonces en esa parte sí creo que hay una buena área de oportunidad: que tenga que agregarle actividades, por eso es que nos tuvimos que ver en la necesidad de comprar materiales adicionales” (director de primaria).

Una gran parte de las y los participantes consideró insuficientes y con poco fundamento científico los contenidos de matemáticas y de ciencias naturales.

“En el caso de los libros de texto, me quedaría en un 8 porque son bonitos, pero ese 20% que les falta para ser excelentes son los contenidos que deben de desarrollarse de manera científica, de manera precisa para que estén las dos partes. Una parte socioemocional de que me gusta, de que están bonitos, de que son legibles, de que las lecturas son con narrativas muy buenas, pero le falta esa parte científica” (director de secundaria).

3.5.4 Presentación y diseño de los LTG

La mayoría de las y los participantes destacó que, los LTG tienen un diseño llamativo; sin embargo, el tamaño de la tipografía utilizada puede resultar muy pequeño para personas mayores o con dificultades visuales.

“Los libros de texto, el de lectura ese está muy bien, pero los de los proyectos tienen, como le digo, una letra minúscula muy pequeña; las calificaciones también, no se ven los números, las observaciones que nosotros escribimos así como letritas como de un milímetro, bien chiquitas” (maestro de primaria).

Asimismo, los LTG presentan elementos novedosos, como los QR, enlaces para recursos en internet, entre otros. Sin embargo, estos mismos elementos pueden ser motivo de exclusión para las y los estudiantes que no tienen acceso a dispositivos o a internet.

“Sí está muy padre, por ejemplo, que vengan los códigos QR, que sí es una novedad que les llama la atención. El hecho de que también tengamos una parte de los libros en las secciones que es para padres de familia está muy muy bien, nada más que, insisto, esto no se los hicieron saber a los padres de familia. Entonces, siento que están desaprovechados en ese aspecto, porque, por más de que los diga uno, es así como que...” (maestra de primaria).



“Incluso se trauman [familias] de que en algunos libros dice ‘investigen en computadora’ y no tienen ni teléfono. Entonces hay cosas que hacen que los niños se sientan mal ‘¿Quién tiene computadora?’ y los que no, se quedan así...” (maestra de primaria).

3.6. Otros hallazgos

Más allá de las variaciones contextuales que presentaron los estados participantes en este estudio, en Jalisco las y los participantes señalaron tres elementos que no se contemplaban en el diseño de este estudio: El primero, relativo a la propuesta educativa estatal, Recrea y lo que su aplicación conlleva para la labor docente; en segundo término, el rol de las familias y de los medios de comunicación en las dinámicas y proceso de apropiación de la NEM; y, finalmente, se mencionaron ejemplos de prácticas específicas llevada a cabo durante el ciclo escolar para la implementación de la NEM.

3.6.1. La propuesta educativa estatal *Recrea* y su relación con la NEM

Desde el ciclo escolar 2019-2020, el sistema educativo de Jalisco ha implementado la iniciativa Recrea en la educación básica y media superior (SEJ, s.f.). La mayoría de las y los participantes señaló que los siguientes aspectos o procesos de la iniciativa Recrea facilitaron, en cierta medida, el proceso de adaptación y posterior adopción de la NEM.

La metodología de proyectos integradores que propone Recrea les permitió estar más preparados para comprender y adoptar la metodología por proyectos planteada en la NEM.

“Y esa es también una situación a la que nos enfrentamos porque aquí en Jalisco, yo le aplaudo a Recrea porque de alguna manera nos entrenó, vamos a decirlo entre comillas, para este trabajo de proyectos con los proyectos integradores, entonces, ya cuando llega este trabajo por proyectos de la NEM, nosotros ya íbamos avanzados en eso, o sea, Jalisco iba avanzado en eso” (directora de USAER).

Reconocieron que la promoción del trabajo colaborativo de los docentes necesario para los proyectos integradores, sobre todo a nivel de educación secundaria, fue un proceso complejo, pero que sus resultados han sido positivos para el aprendizaje de las y los estudiantes, así como para reducir la labor docente.

“... yo creo que estábamos medianamente preparados. Primero porque venimos con la experiencia de Recrea y de proyectos, que los proyectos sabemos que están desde antes de Recrea; de esta manera, de trabajar de



manera más cercana con los iguales, siento que se reforzó a partir de Recrea” (maestro de secundaria).

El ejercicio de la autonomía escolar responsable promovida desde la SEJ durante el confinamiento por COVID-19, en el marco de Recrea, sirvió en cierta medida, como experiencia para ejercer la autonomía docente planteada por la NEM. Sin embargo, la necesidad de mayor formación continua en este tema fue una constante mencionada por los participantes.

“Es importante enfatizar que, aunque nosotros los estamos trabajando, la guía que genera Secretaría de Educación Jalisco también tenemos esa libertad como comunidad de aprendizaje, de hacer un híbrido en nuestros consejos técnicos para que podamos nosotros eh complementar lo que presenta Secretaría de Educación Jalisco con lo que presenta Secretaría de Educación Pública y poder armar un híbrido en el consejo técnico, porque hay temáticas muy valiosas que presenta la Federación y que consideramos pertinente trabajar. Entonces eso para nosotros es mucho más enriquecedor que ceñirnos solamente a una sola guía” (directora de secundaria).

Por otra parte, varios subrayaron que el ejercicio paralelo de Recrea y la NEM genera dificultades para su práctica profesional al incrementar la carga administrativa en algunas áreas y tener que responder a dos requerimientos distintos, en especial en las escuelas estatales. Asimismo, mencionaron la dificultad que implica participar en los procesos de ingreso, promoción, reconocimiento y cambios de plaza, que obedecen a los requerimientos federales, ya que estos no están contemplados dentro de la propuesta de Recrea.

“Yo creo que sí se duplica [la carga administrativa]. Por ejemplo, en este último Consejo Técnico, se supone que estábamos trabajando con la guía federal; sin embargo, como en la guía estatal pedían otras cosas, como lo de la sistematización de la experiencia, o sea, nos pidieron los dos productos, por así decirlo” (maestra de telesecundaria).

“... la evaluación de la promoción horizontal, por ejemplo, la promoción vertical, todos estos conceptos de la Nueva Escuela Mexicana vienen ahí. Entonces, de alguna manera, en el Estado se ve como desventaja esa parte. Se percibe como desventaja de nosotros estar trabajando con unos proyectos integradores, que la verdad son muy buenos proyectos, pero ahora empátalos con lo que te dice la Nueva Escuela Mexicana” (directora de USAER).

3.6.2. El rol de las familias

El planteamiento de la NEM demanda un involucramiento familiar en la educación y para con la escuela. Sin embargo, las y los participantes señalaron que esto depende



de factores como el nivel escolar que cursan las y los estudiantes, los recursos económicos y responsabilidades laborales, así como el valor que da la familia a la educación; a esto se suma el nivel de inseguridad que enfrentan algunas localidades.

Mencionaron que, en este sentido, el planteamiento de la NEM parece considerar un ideal de familia que no corresponde con los contextos reales, ni con la diversidad de las familias o con su grado de identificación, participación y sentido de pertenencia a una comunidad, a pesar de ser esta última uno de los elementos clave del modelo de la NEM.

“La relación que se está dando ahora con los padres de familia sí requiere como un nuevo, un nuevo pacto con la sociedad. Desafortunadamente, los papás vienen, los traen a los niños a la escuela como una guardería y hay poca preocupación por los niños en cuanto a la parte de su crecimiento personal. La verdad es que nos sentimos solos en las escuelas. En ese sentido, el trabajo en comunidad creo que nos permitiría fortalecer el vínculo con ellos y trabajar por la misión de la escuela” (director de primaria).

(...) que no se nos olvide que estamos construyendo ciudadanía a diario, que, si nos quejamos de lo que hay afuera, pues hay que ver qué parte nos ha tocado y cómo hemos podido o no hemos podido hacer co-partícipes a los padres de familia. Porque eso es algo muy importante, no, pues ahí está el muchacho, ya vas a ver qué puedes hacer, no. ¿Qué tanto tú, padre o familia, te involucras con la escuela para poder llevar esta situación? (director de secundaria).

Destacaron que hubo poca información oficial dirigida a las familias sobre la NEM, en especial sobre los cambios importantes (como las fases, los campos formativos, el trabajo por proyectos) y el nivel de involucramiento requerido por parte de la familia y de la comunidad.

“Yo también considero que debieron de haber, si también el centro es la comunidad y meten tanto a la comunidad en esta Nueva Escuela Mexicana, considero que también debieron de haber informado a los padres de familia y tener un poco más de esta información que ellos pusieron, a lo mejor o que no pusieron completa, en medios de televisión, en qué sé yo. Para explicar a los padres de familia, porque los padres de familia no están informados y nosotros, por ejemplo, nos dejaron como que el paquete: ‘explícales tú a los padres de familia’” (maestra de primaria).

“Sin embargo, los padres de familia no están informados, no nos están revalorizando delante de ellos. Entonces nosotros estamos quedando como los malos, los flojos. Y considero que esto está mal porque se dijo que se iba a meter a la comunidad, pero no al 100%” (maestra de primaria).



3.6.3. El rol de los medios de comunicación

Muchos de los participantes dijeron que la información difundida por los medios de comunicación no necesariamente tenía respaldo sólido, o su tono era más sensacionalista que informativo, lo cual generó confusión y resistencia entre las familias, en especial hacia los LTG. Algunos participantes dijeron que ciertas figuras periodísticas y medios de comunicación generaron una imagen negativa de los docentes.

“... a lo mejor otra de las desventajas que no tenemos, como muy a favor, es el ruido que hizo en todos los medios de comunicación y que a lo mejor nos confundió bastante, el decir ya no hay matemáticas y si no nos acercamos a la Nueva Escuela Mexicana, pues íbamos a terminar creyendo que efectivamente no vienen las matemáticas o la escritura como antes la trabajábamos. Quizá esa fue una desventaja: que los medios de comunicación no se dieron como el espacio de conocer y de dejar todo eso como lo amarillista, sino que también darnos la oportunidad al magisterio de dar nuestro punto de vista de qué pensamos” (maestra de primaria).

Finalmente, también señalaron que les sorprendió conocer que algunos medios de comunicación tuvieron acceso a los LTG antes que los mismos docentes.

“Y fue una tristeza y una sorpresa a la vez ver que los medios de comunicación tenían ya los libros y los maestros no teníamos nada” (maestra de primaria).

3.6.4. Buenas prácticas de implementación

Cada colectivo escolar participante trabajó los programas analíticos y planteó diferentes dinámicas para entender y poner en marcha la implementación de la NEM. Estas prácticas dependieron en gran parte de la información y formación recibidas, la experiencia previa, la flexibilidad de los directivos y la apertura de las y los docentes para aceptar los cambios y del grado de consolidación del trabajo colectivo previo a la NEM. Por ejemplo, una maestra de secundaria comentó que en la escuela donde labora, se comenzó con una implementación progresiva de NEM, de manera que toda la comunidad escolar fuera familiarizándose y afianzando un cambio a la vez. Por ejemplo, entendiendo y aplicando primero los campos formativos para luego seguir con las fases.



4. Aprendizajes y recomendaciones

4.1. Aprendizajes

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa un cambio significativo en el sistema educativo mexicano, que busca priorizar la inclusión y equidad, el aprendizaje significativo y la construcción de comunidad desde la contextualización de los contenidos. Sin embargo, para lograr un verdadero cambio en la educación, es necesario contar con las voces y perspectivas de las figuras educativas encargadas de su implementación en los contextos escolares.

Entre los hallazgos más relevantes de este estudio, resalta la opinión bastante positiva de la mayor parte de participantes con respecto a la propuesta misma de la NEM, su filosofía humanista, sus planteamientos y metodología. Los hallazgos revelaron que las y los participantes ven a la NEM y a los LTG como propuestas iniciales que requieren evaluación, revisión y modificaciones y se destaca el contraste entre la valoración más positiva al planteamiento de la NEM, frente a una menos favorable hacia los LTG.

Entre las participaciones, se destaca el potencial de la NEM para fomentar el trabajo colaborativo entre las figuras educativas, el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas, así como el potencial para contextualizar los contenidos a las diferentes realidades.

De igual manera, una gran parte de las personas participantes destacan la autonomía docente como una de las fortalezas de este modelo, debido a las posibilidades que abren para que las y los maestros decidan sobre diferentes aspectos: la secuencia de los temas, la contextualización de los contenidos, el tiempo para el desarrollo de las actividades, entre otros. Mientras que, a nivel de colectivo escolar, el desarrollo de los programas analíticos ha permitido a cada escuela tener una mayor libertad para realizar planeaciones acordes a sus contextos.

En contraste con esta percepción sobre el planeamiento de la NEM, la valoración sobre su proceso de implementación, en todas sus fases, fue visto como caótico, apresurado y poco transparente. En especial se mencionaron desafíos importantes: falta de información clara y oportuna sobre el modelo; insuficiente formación para las figuras educativas; y poca o nula presencia de procesos de asesoría y acompañamiento por parte de las autoridades educativas, tanto a nivel federal como estatal. Señalaron que estas dificultades se presentaron previo a la implementación y a lo largo del ciclo escolar 2023-2024.

En ese sentido, los mecanismos de acercamiento de la información y de exigencia de



resultados dependieron, en gran medida, de las interpretaciones propias de las autoridades en los diversos niveles. En especial, en torno a lo que implicaba la autonomía docente en el marco de la NEM, los requerimientos administrativos, y el cómo presentar la evidencia del trabajo realizado.

Por su parte, una gran parte de las figuras participantes señalaron la resiliencia y disposición de los docentes y directivos para adaptarse a los cambios normativos, curriculares y pedagógicos a pesar de contar con poco apoyo por parte de las autoridades para cumplir con las exigencias de la implementación en el aula. En ese sentido, destacaron que el compromiso propio de cada docente y directivo para aprender y apropiarse de la NEM e implementar los cambios necesarios en su práctica profesional fue un elemento clave.

En cuanto a las áreas a mejorar a futuro, la mayoría de participantes coincidió en la necesidad de contar con acceso a información directa y clara, y con procesos de asesoría y acompañamiento continuo por parte de las autoridades. Así como una mayor, mejor y constante formación docente para reforzar el conocimiento de la metodología por proyectos, el ejercicio de la autonomía escolar y la evaluación formativa. De igual manera, destacaron la necesidad de contar con espacios de diálogo y escucha con las propias autoridades en los diferentes niveles de gobierno.

Otra de las necesidades clave identificadas por varias de las personas participantes fue la de reforzar y facilitar el involucramiento de la familia y de la comunidad por parte de las autoridades, para que efectivamente se pueda hablar de un modelo de comunidad. Este involucramiento tendría el doble beneficio de que las y los estudiantes cuenten con el apoyo necesario para desarrollar un sentido de pertenencia hacia la comunidad y reconocer el valor de la educación.

Finalmente, en Jalisco, estado que tiene su propia propuesta educativa (Recrea), la mayoría de docentes y directivos participantes consideraron que Recrea y la NEM pueden ser complementarias, lo que facilitaría y enriquecería la práctica docente y directiva y reduciría la carga administrativa, en especial para aquellas personas que laboran en las escuelas estatales.



4.2. Recomendaciones

A partir de estos hallazgos, se proponen las siguientes recomendaciones con el fin de fortalecer la apropiación e implementación de la NEM:

Sobre la Nueva Escuela Mexicana

1. Desarrollar un **sólido programa de formación, actualización y acompañamiento continuo** que permita a las figuras educativas consolidar sus conocimientos y habilidades necesarios para la implementación y apropiación de la NEM, tales como la autonomía escolar, desarrollo de proyectos, evaluación formativa y planeación analítica.
2. Establecer un **sistema de asesoramiento y acompañamiento pedagógico** permanente, donde supervisores y asesores técnico-pedagógicos realicen funciones que propicien el desarrollo de los proyectos y el trabajo entre pares, favoreciendo así las prácticas colaborativas y disminuyendo la exigencia administrativa, en concordancia con la propuesta de la NEM.
3. Reforzar la **autonomía docente** promovida por la NEM, brindando a los maestros y maestras las herramientas y la confianza necesarias para diseñar e implementar sus estrategias pedagógicas. Fomentar la creación de **redes de colaboración** entre docentes para compartir buenas prácticas y generar soluciones conjuntas a los retos educativos.
4. **Generar y difundir información oficial dirigida a las familias** sobre el rol esperado en la educación de sus hijas e hijos, así como su participación en la comunidad educativa, al ser esta uno de los pilares de la propuesta de la NEM.
5. **Simplificar los trámites administrativos mediante uso de nuevas tecnologías y programas para la recolección precisa de datos**, evitar redundancia en llenado de formularios, entre otros, de manera que ese tiempo dedicado a trámites pueda ser canalizado a docencia.

Sobre los Libros de Texto Gratuitos

6. **Revisar, valorar y modificar la estructura y contenidos de los LTG**, tomando en cuenta la opinión de las y los docentes, con el fin de asegurar coherencia, relevancia y utilidad, con énfasis en las necesidades de aprendizaje de lecto-escritura y matemáticas.



7. Asegurar el desarrollo y la entrega de **libros y materiales didácticos especializados** para las y los estudiantes con necesidades educativas escolares que enfrenten **barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) y en situación de discapacidad**, a fin de garantizar el acceso y atención inclusiva e igualitaria en educación inicial, básica y media superior.
8. **Mejorar los mecanismos de distribución y entrega de los materiales** educativos completos, previo al ciclo escolar, en todas las escuelas, especialmente en aquellas en zonas rurales o vulnerables.

Sobre el diseño, implementación y evaluación de la reforma educativa y la NEM

9. Crear un **sistema de monitoreo y evaluación** para medir el impacto de la implementación de la NEM en el **aprendizaje y desarrollo de los estudiantes**. Este sistema debe ser **participativo**, incluyendo la retroalimentación de docentes, estudiantes, y familias.
10. **Realizar un estudio amplio a nivel estatal** para recuperar las voces de docentes, directivos, estudiantes y familias sobre su valoración, apropiación, necesidades e inquietudes con respecto a la NEM y a los LTG.
11. **Planear y ejecutar** pruebas piloto previo a la implementación de una reforma.



Referencias bibliográficas

- Arias, E., Bazdresch, M. (2003). México: Compromiso Social por la Calidad de la Educación. *Sinéctica* 22, 72-77.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/319/312>
- Campos, Alba, E. L. (2022, diciembre 14). Apropiación, resistencias y transformaciones de las reformas educativas: la visión docente. *Nexos*.
<https://educacion.nexos.com.mx/apropiacion-resistencias-y-transformaciones-de-las-reformas-educativas-la-vision-docente/>
- Campos, E., Granados, A. (2024). Nueva Escuela Mexicana: valoraciones iniciales de maestras y maestros de educación preescolar del Valle de Toluca. *Korpus 21 Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 4(12), e198. DOI: <https://doi.org/10.22136/korpus212024198>
- Candela, A. (2023). Saberes y pensamiento científico en el plan de estudio 2022. Del marco curricular al plan de estudio 2022 Voces, controversias y debates *Perfiles Educativos*, 46(180), 16-25.
https://perfileseducativos.unam.mx/issue_pe/index.php/perfiles/issue/view/4505
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. [Mejoredu] (2023a). *Educación en movimiento*, 2(20).
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/boletin20-2023.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. [Mejoredu]. (2023b). *Los docentes y los programas de estudio: nuevas miradas y nuevas relaciones*.
https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docente-seb/EB_docentes-programas-cuaderno.pdf
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 23(2), 255–272. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Díaz-Barriga, A. (2025). Presentación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104). Dossier “Desafíos en la gestión del plan de estudios 2022. La mirada en los Consejos Técnicos Escolares”.
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/256/510>
- Díaz-Barriga, A., e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos, *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 17–41.
<https://doi.org/10.35362/rie250986>



- Escudero, J.M., Cutanda. M. T. y Trillo, J. F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (3), 83-102.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489005.pdf>
- Gobierno Federal-SNTE (2008). Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. [https://www.conafe.gob.mx/transparencia/libro-blanco/2-anexos-edu-inicial/anexo21/Alianza por la Calidad de la Educacion.pdf](https://www.conafe.gob.mx/transparencia/libro-blanco/2-anexos-edu-inicial/anexo21/Alianza%20por%20la%20Calidad%20de%20la%20Educacion.pdf)
- González, B. (2021). Reforma educativa 2019: Retos y perspectivas, Dilemas contemporáneos: *Educación, Política y Valores*, 8(1), <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2555>.
- González, G., Ramírez, A. y Espinoza, M. (Coords). (2024). *Docentes de Educación Básica ante la Nueva Escuela Mexicana*. México, Secretaría de Educación y Cultura-Gobierno de Sonora / Editorial Fontamara.
<https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2025/02/2024-Libro-NEM-Sonora.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/PII240.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2019). *Informe sobre la situación de la educación en México 2018*. Ciudad de México, México: INEE.
<https://www.inee.edu.mx/informe-situacion-educacion-2018>
- Ley General de Educación de [LGE]. (2024). *Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019. Texto vigente. Últimas reformas publicadas DOF 07-06-2024*.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- North, D. (1990). Introducción a las instituciones y al cambio institucional; Cooperación: el problema teórico; Una teoría del costo de negociación del intercambio. En *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico* (pp. 13–22, 23–30 y 43–53). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ornelas, C. (2018). La contienda por la educación. *Globalización, neocorporativismo y democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ornelas, C. (2022). La fatiga del sistema educativo mexicano. *Korpus21: Revista de Educación y Cultura*, 2(5), 363–378. <https://doi.org/10.22136/korpus21202286>
- Rodríguez-García, A., Martínez-Heredia, N. (2019). Conocimiento profesional del docente en educación superior: una confrontación entre lo real y lo deseado. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10 (29), https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722019000300025&script=sci_arttext



- Sakata, N., Bremner, N. y Bórquez, L. (2024). The Nueva Escuela Mexicana reform in Mexico: Promises and tensions in revaluing the people's Mexico. *International Journal of Educational Development*, 116 (103295). <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103295>
- Sánchez, J. J. (2009). El cambio institucional en la reforma y modernización de la administración pública mexicana. *Gestión y política pública*, 18(1), 67-105. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-10792009000100003&lng=es&tlng=es.
- Savín Castro, M. A. (2003). Las reformas educativas: retos y desafíos para la educación normal. En F. L. Schmelkes (Coord.), *La educación normal en México: historia reciente, situación actual y alternativas* (pp. 119-142). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Secretaría de Educación Jalisco [SEJ]. (s.f). Portal Recrea. <https://recrea.jalisco.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (s.f). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Subsecretaría Educación Media Superior*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México, SEP. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500966&fecha=11/10/2017 - gsc.tab=0
- SEP. (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana*. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020a). *Los libros de texto gratuitos y su impacto en la educación básica en México*. Ciudad de México, México: SEP. <https://www.sep.gob.mx/ltg-impacto-educacion-basica>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020b). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022a). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Dirección General de Desarrollo Curricular. <https://www.gob.mx/sep>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022b). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. DOF, viernes 19 de agosto de 2022. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/22906/1/images/a14_08_22.pdf



- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023a). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general*, SEP - Subsecretaría de Educación Media Superior.
[https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf)
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (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*. DOF, martes 15 de agosto de 2023.
https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24955/1/images/a06_08_23.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023c). *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*. DOF, 15/08/2023. Anexo. *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
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. México, SEP-Dirección General de Desarrollo Curricular.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- UNESCO. (2021). *Transformar la educación: Lecciones del impacto de los recursos educativos en la equidad y la inclusión*. París, Francia: UNESCO.
<https://www.unesco.org/es/publications/transformar-la-educacion-2021>
- Valle Tépatl, S. (2023). Apropiación de la Nueva Escuela Mexicana en educación básica. *Educación en Movimiento*, (20), 11-17. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Ventura, F. (2023). Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boletín REDIPE*, 12(8).
<https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1996>
- Villalpando-Acuña, A., Leyva Murguía, Á. A., y Rojas Ayala, G. (2024). Libros de texto gratuitos: ¿El ancla o la vela de la Nueva Escuela Mexicana? *Korpus* 21, 4(12), e199. <http://dx.doi.org/10.22136/korpus212024199>
- Zorrilla, M., y Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (30), 1-30.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819167001>



Siglarlo

Siglas	Significado
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
BAP	Barreras para el aprendizaje y la participación
CTE	Consejo Técnico Escolar
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
LGE	Ley General de Educación
LTG	Libros de Texto Gratuitos
Mejoredu	Comisión Nacional para la Mejora de la Educación
NEM	Nueva Escuela Mexicana
PDA	Proceso del Desarrollo del Aprendizaje
SEIEM	Servicios Educativos Integrados al Estado de México
SEJ	Secretaría de Educación Jalisco
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular