

CURRÍCULUM Y PRÁCTICA DOCENTE

EL NUEVO MODELO EDUCATIVO

EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

ROBERTO CARLOS MARTÍNEZ-CÁZARES
EDUWIGES TORRES CAMPOS



AEF CIUDAD **MÉXICO**

AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO

**CURRÍCULUM Y PRÁCTICA DOCENTE
EL NUEVO MODELO EDUCATIVO EN
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**CURRÍCULUM Y PRÁCTICA DOCENTE
EL NUEVO MODELO EDUCATIVO EN
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

*Roberto Carlos Martínez-Cázares
Eduwiges Torres Campos*

Curriculum y Práctica Docente
el nuevo modelo educativo en la educación secundaria

Las obras aceptadas para su publicación son arbitradas con dos dictámenes por pares a doble ciego. Los dictaminadores pertenecen a Instituciones de Educación Superior incluidas las Escuelas Normales en la República Mexicana.

Autores: Roberto Carlos Martínez-Cázar, Eduwiges Torres Campos

Primera edición, febrero 2025.

D.R. Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México
Calle República de Brasil 31 Centro Histórico, Centro,
Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México. C.P. 06029

Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio
Fresno, no.15, Santa María la Ribera
Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México. C.P. 06400
Hecho en México

ISBN: 978-607-9280-88-8

Esta obra cuenta con la autorización del autor para efectos de su puesta a disposición y distribución al público en general, bajo la licencia Creative Commons: Atribución-NoComercial-Sin-Derivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Prohibida la venta parcial o total del libro.



El contenido y las opiniones vertidas en esta obra, son responsabilidad directa de los autores.

ÍNDICE

Introducción	8
--------------	---

Capítulo I

La Práctica Docente en el contexto de la cultura capitalista global

La cultura capitalista global	13
• La influencia de la cultura global en el espectro educativo nacional	17
El Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria	21
• La Práctica Docente desde el enfoque del Nuevo Modelo Educativo	24
• Directrices Pedagógicas	27
• Directrices Didácticas	35
• Directrices para la Evaluación Continua	40
Consideraciones sobre la influencia de la cultura Global en el proyecto curricular del NME	45

Capítulo II

Referentes metodológicos empleados en la investigación de campo

Estrategia metodológica	49
Referentes teóricos	52
• La Práctica Contrahegemónica	55
• La Condición de Encarnamiento	59

Capítulo III
*Interpretación teórica de los
referentes empíricos recabados*

Resultados recabados por la indagación de campo	65
• Docentes encuestados	66
• Interlocutores de la Práctica Docente	74
Interpretación teórica	82
• El NME en la intervención didáctica	82
• El NME en la intervención didáctica	86
• Interpretación de los referentes de enseñanza del NME	98
• Carácter de la intervención didáctica	102
• El NME en la evaluación continua	107
• Carácter del proceso de evaluación	113
Conclusiones generales	119
Epílogo: la entrada en vigor del Plan 2022	123
Referencias	131
Anexos I	135
Anexo II	150

Con profundo agradecimiento...
A mi madre, motivación e inspiración
Al Dr. Eduwiges Torres, mentor y amigo
A la docencia, aliento de vida

INTRODUCCIÓN

En el espectro nacional, la discusión habitual en torno al ámbito educativo suele decantarse hacia derroteros relacionados con el impacto social y económico del proceso escolar, al análisis de las características del proyecto educativo vigente, a las innovaciones que han de introducirse en los distintos niveles académicos o, incluso, al estudio de las condiciones laborales del profesorado. Sin minimizar la indudable relevancia que estos ejes de discusión poseen, el trabajo de investigación que enmarca la presente obra se enfoca en la comprensión de la práctica docente cotidiana, desplegada en el escenario de la Educación Básica (EB).

A partir de la década de los ochenta, el Sistema Educativo Nacional (SEN) se ha visto inmerso en un periodo de transición, enmarcado por la intención de incorporar a la nación mexicana al mercado mundial, a través del desarrollo de políticas encuadradas en los principios de la cultura capitalista global, al aplicar sus concepciones económicas a los procesos internos de producción y al reproducir su concepción sobre la educación en la política educativa local (Ornelas, 2009, pp. 21 y 22). En este contexto, las políticas emprendidas por los gobiernos neoliberales (que dan inicio con el sexenio del presidente Miguel de la Madrid Hurtado, hasta el gobierno de Enrique Peña Nieto) impulsaron proyectos educativos que adoptaron los métodos de enseñanza legitimados por la cultura capitalista global, como ejemplo de esto se encuentra la incorporación del enfoque por competencias y de los pilares de la educación del siglo XXI a los planes curriculares de la EB.

La adopción de políticas de corte neoliberal tuvo como resultado la disposición de diversas reformas educativas, cuya finalidad radicó en que el SEN reprodujera las concepciones de enseñanza legitimadas por la cultura global. El entramado sentado por dichas

reformas educativas ha encomendado a las y los docentes de EB la tarea de abandonar el enfoque de enseñanza basado en la transmisión de conocimiento mediante la exposición magistral, dando paso a la gestión de prácticas centradas en la adquisición de habilidades.

La forma, la reforma educativa emprendida por el gobierno federal en el año 2013 traería consigo la entrada en vigor de un nuevo plan curricular: el Nuevo Modelo Educativo (NME) para la Educación obligatoria. La naturaleza de esta propuesta curricular se fundamenta en los principios de la cultura global, adoptando como uno de sus objetivos primordiales la transformación de las prácticas de enseñanza en los niveles escolares básicos, bajo la intención por mejorar la calidad de la educación y los métodos educativos (SEP, 2017a, p. 40).

Situado ante este panorama, el trabajo de investigación que se sustenta a lo largo de estas páginas lleva como propósito comprender el impacto que el NME para la educación obligatoria, en tanto currículum vigente en la Educación Básica,¹ tiene en la práctica docente para la enseñanza en la Educación Secundaria, a lo largo de los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021. Partiendo de tal objeto, la estructura de esta obra se ha organizado en tres capítulos que abordan las distintas fases que dan cuenta de la indagación de campo emprendida.

El capítulo inicial, dividido en dos apartados, se enfoca en precisar los rasgos constitutivos del proyecto curricular del NME, partiendo de la influencia que la cultura capitalista global ha tenido sobre la política educativa nacional, a partir del viraje neoliberal que experimentó la nación mexicana a finales del siglo xx. Tomando como fundamento este panorama, el segundo apartado del capítulo busca pormenorizar las disposiciones de enseñanza, organizadas en un conjunto de directrices metodológicas que es-

¹ Hasta el cierre de la investigación (marzo, 2023), el NME tomó parte como el currículum oficial para la Educación Básica. Aun cuando un nuevo marco curricular ha entrado en vigor desde el inicio del ciclo escolar 2023-2024, el NME seguirá implementándose en algunos niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria hasta el final del ciclo 2024-2025, momento en el que el nuevo plan de estudios alcanzará la cobertura total en el Sistema Educativo Nacional.

estructuran la práctica docente del currículum oficial, en su ámbito pedagógico, didáctico y evaluativo.

El segundo capítulo, también dividido en dos apartados, se encarga de pormenorizar la estrategia metodológica que conduce la investigación de campo. La estrategia emprendida consiste en la implementación de un estudio de caso aplicado en la Secundaria Número 247 (ubicada en la Ciudad de México), tomando como agentes principales a dos profesores de dicho plantel y a una muestra de alumnas y alumnos, quienes toman parte como interlocutores de la práctica docente.

En la segunda sección del capítulo se introducen los referentes teóricos que guían el ejercicio interpretativo de la investigación, fundamentados en dos postulados propios de la pedagogía crítica: la práctica contrahegemónica (Giroux, 1997), que señala la condición de técnicos especializados en la aplicación de técnicas y métodos de enseñanza que el NME ha conferido al profesorado, y la condición de encarnamiento (McLaren, 1997), que proporciona elementos para facilitar la comprensión de la naturaleza de las prácticas de enseñanza desplegadas por los docentes.

El tercer capítulo presenta el ejercicio interpretativo de la investigación, tomando como referencia los resultados recabados por la aplicación de la estrategia metodológica emprendida y los referentes de interpretación teórica seleccionados. En primera instancia, se introducen los resultados obtenidos por la muestra empírica del estudio, que dan cuenta de la manera en que los agentes principales de la investigación llevan a la práctica las directrices de enseñanza dispuestas por el NME. Posteriormente, se elabora el ejercicio de interpretación teórica, tomando como referencia la construcción de tres categorías de análisis de la práctica docente (Capacitación, Intervención Didáctica y Evaluación Continua) que permiten aprehender las características de la labor de enseñanza desplegada por los profesores seleccionados.

El cuarto apartado da pie a las consideraciones finales de la obra, presentando la conclusión general del estudio, formulada con base en las distintas fases del proceso investigativo, en los

resultados recabados por la incursión en el campo empírico y en el ejercicio de interpretación desarrollado. En este rubro, resalta la preponderancia que las concepciones apropiadas por las y los profesores a lo largo de su trayectoria personal y profesional tienen en su práctica docente, por encima de las disposiciones pedagógicas del currículum oficial.

A manera de cierre, el último apartado de este libro esboza un somero análisis enfocado en los principios pedagógicos que rigen al Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, en tanto marco curricular emanado del proyecto educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que entró en vigor al iniciar el ciclo escolar 2023-2024. Con el propósito de comprender la funcionalidad que el proyecto educativo de la NEM concede al profesorado, se aplican algunos de los referentes metodológicos empleados en esta investigación al caso planteado por la entrada en vigor del nuevo marco curricular para la EB.

Finalmente, la problematización formulada en los términos de esta obra, aunada a las conclusiones alcanzadas mediante la aplicación de la estrategia metodológica emprendida y los referentes de interpretación seleccionados, se inscriben dentro de una línea de investigación relevante para el entorno educativo nacional: la comprensión de la naturaleza de las prácticas cotidianas de enseñanza desplegadas por las y los profesores en las aulas de los niveles escolares de la Educación Básica.

CAPÍTULO I

LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA CULTURA CAPITALISTA GLOBAL

A lo largo de este capítulo inicial se describirá el escenario en el que se desarrolla la investigación que sustenta la presente obra; partiendo de su objetivo general, que consiste en comprender el impacto del NME para la educación obligatoria, en tanto currículum vigente de la EB, en la práctica docente para la enseñanza de Historia y Formación Cívica y Ética en la Secundaria Número 247. Bajo esta finalidad, el primer apartado del capítulo se enfoca en precisar la influencia que la cultura capitalista global ha mantenido en la política educativa nacional. En el segundo apartado del presente se detallan los propósitos del proyecto curricular, poniendo énfasis en sus concepciones sobre la práctica docente y la función de la enseñanza, encuadrada en las necesidades de aprendizaje legitimadas por la cultura capitalista global.

En la era del capitalismo global, los sistemas escolares enfrentan el desafío de adaptarse a un nuevo entramado, marcado por la interdependencia económica mundial, la preponderancia de las nuevas tecnologías de la comunicación y la incesante producción de información. En este contexto, los gobiernos nacionales se han visto en la necesidad de reorientar los aprendizajes que proporciona su sistema escolar, transitando desde el enfoque tradicional de adquisición de conocimiento hacia el desarrollo de habilidades para la selección, el empleo y la producción de información, utilizando para ello distintos canales de difusión.

De ahí que, los estados nacionales afines a la cultura global, entre ellos México, hayan desarrollado políticas educativas y programas curriculares que requieren que el profesorado lleve a la

práctica una serie de principios educativos, tendientes al desarrollo de habilidades que se consideran esenciales para la adaptación de las y los estudiantes a las sociedades globalizadas.

LA CULTURA CAPITALISTA GLOBAL

Para facilitar la contemplación del contexto político, económico y social que ha permeado en el escenario educativo nacional a lo largo de las últimas décadas; el presente apartado esboza las características generales que dan forma a la cultura capitalista global, haciendo hincapié en su influencia sobre las políticas adoptadas por el Estado Mexicano a partir de la década de 1980.

A finales del siglo xx, la reorganización económica global en torno a las tecnologías de la información y la comunicación estimuló la eclosión de un nuevo orden mundial, animado y vivificado por los medios de comunicación de masas; configurando, con ello, la cultura capitalista global que impera sobre el escenario occidental y su periferia² (Torres, 2007, pp. 98 y 123). La expansión de la cultura capitalista global se asienta en factores ligados a “la expansión del comercio, las operaciones transnacionales de las empresas, la integración de las plazas financieras en un megamercado de alcance planetario y el espectacular desarrollo de la información” (Ferrer, 2013a, p. 15), conformando un entramado de orden mundial marcado por la asimilación de nuevos patrones de vida, la adopción de políticas nacionales de corte neoliberal y por el fortalecimiento de organizaciones de carácter internacional,

² En los términos que comprende esta obra, se ha tomado el trabajo de Ferrer (2013a y 2013b) como referencia para comprender el fundamento económico de la cultura global. Por lo que se asumirá como periferia al conjunto de naciones a las que les fueron impuestas las condiciones sentadas por la globalización económica, adquiriendo con ello el carácter de países dependientes de los centros industriales. En contraste, las naciones desarrolladas o centros industriales son aquellas que “participaron activamente en las relaciones internacionales a partir de su cohesión e integración interna y de su dominio del mercado y los recursos” (Ferrer, 2013b, p. 464).

enfocadas en la intervención en los ámbitos económico, laboral y educativo de los países asociados.

A partir de la última década del siglo anterior, el capitalismo global se abriría paso en el escenario internacional, situándose como la cultura dominante de este nuevo orden mundial, facultándose con la capacidad para imponer los significados, las relaciones y las condiciones sociales y económicas que le permitiesen perpetuarse en su posición hegemónica (Bourdieu y Passeron, 2014, pp. 48 y 49). Las condiciones económicas y sociales sentadas por las relaciones de interdependencia económica que caracterizan a la cultura global, estimularon la gestación de culturas híbridas que han aceptado el predominio del capitalismo como modo de producción, incorporando a su identidad nacional los saberes, las prácticas y las actitudes legitimadas por la cultura occidental, difundidas a través de los medios de comunicación de masas, el empleo de las nuevas tecnologías y la producción de información (Kellner, 1997, citado en Torres, 2007, pp. 96-98).

Amparada por una amplia red de comunicaciones y de distribución de información, la cultura global ha formulado un discurso en el que la modernización y la necesidad por incorporar las nuevas tecnologías a la vida diaria constituyen el único camino viable capaz de reducir las brechas estructurales que separan a las naciones desarrolladas de las periféricas, enfatizando que el avance tecnológico producirá cambios significativos en su desarrollo interno y en la vida del ciudadano común (Uribe, 1996, pp. 49-51). Con base en este discurso, la identidad de la cultura global, a decir de McLaren (1997, pp. 18-30), se ha concentrado en la naturalización de patrones de vida que giran en torno a la acumulación de bienes y productos; la productividad y el consumismo como ejercicio de la libertad individual; la apropiación social de saberes, actitudes y valores promovidos a través de programas de radio, televisión y (actualmente) plataformas de internet; el culto a los placeres, el entretenimiento y sus figuras mediáticas (deportistas, actores, músicos, incluso criminales y narcotraficantes); desentendimiento de las directrices políticas nacionales, asumiendo posturas neutrales

en temas económicos, sociales y políticos. Todo esto bajo la promoción y el patrocinio de los medios de comunicación de masas y los grupos políticos y económicos dominantes.

Tal es la esencia de la cultura capitalista global que ha dominado el escenario occidental y su periferia desde finales del siglo pasado, estableciendo una forma de vida centrada en “la producción del beneficio como la esencia de la democracia, el consumismo como la única noción aceptable de ciudadanía, y el mercado libre como el gran distribuidor de recursos y bienes” (Giroux, 2002, pp. 28 y 29).

Con la finalidad de arraigarse en el estilo de vida local, la cultura global se ha valido de mecanismos de intervención de alcance mundial bajo la forma de organizaciones internacionales que actúan como ejes reguladores encargados de mediar las relaciones entre las naciones desarrolladas y la periferia, creando “nuevas formas de poder no estatal, de legitimación y de autoridad” (Torres, 2007, p. 125). Estos organismos, representados por el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial de Comercio (OMC), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre otros, han asumido la labor de promover y garantizar la aplicación de programas y directrices de gobierno de corte neoliberal afines a la cultura global, interviniendo con especial interés en la política interna de las naciones periféricas para fortalecer el libre comercio y la circulación de capitales. El viraje neoliberal emprendido por la Nación Mexicana, que abarcó seis sexenios de gobierno presidencial, representa una muestra significativa acerca de la manera en que la cultura global y sus mecanismos de intervención participan en los escenarios internacionales.

La severa crisis económica que experimentó México a mediados de 1982³ sería atendida en cooperación con algunas de las organizaciones internacionales (FMI y BM) encargadas de representar los intereses financieros de la cultura global. El resultado de estas

³ El aumento de la deuda externa mexicana (de 6800 millones de dólares en 1972, a 58 mil millones en 1982), aunado a la reducción de la demanda estadounidense de productos aztecas, más la caída de los precios del petróleo, provocaron la huida masiva de capitales del mercado nacional, dando como resultado que México se declarara en quiebra en agosto de 1982 (Harvey, 2007, p. 110).

negociaciones fue la extensión de un amplio crédito monetario, a condición de que México pusiera en marcha un programa de estabilización orientado a la introducción de ajustes de carácter neoliberal en materia económica, política y social (SHCP, 1993, pp. 69-78); dichos ajustes consistieron, a grandes rasgos, en la apertura del mercado interno a los capitales extranjeros, la privatización paulatina de empresas públicas y la flexibilización de las relaciones laborales internas, entre otras medidas (Harvey, 2007, p. 110). Adicionalmente, el año de 1994 vería la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), que tiene por objeto esencial la regulación del intercambio de mercancías entre México, Estados Unidos y Canadá (Del Cueto y Espinoza, 2005, p. 19).

La adopción de estas políticas neoliberales, dimanadas y estimuladas por la cultura global produjo un amplio contraste en el escenario nacional. Por un lado, la privatización de las empresas públicas profundizó la concentración de la riqueza en unas cuantas manos, dado que varias de las figuras beneficiadas habrían participado en la compra de bancos, refinerías de azúcar o empresas de telecomunicaciones, ampliando con ello sus fortunas personales; así mismo, la irrupción de capitales extranjeros en el mercado nacional contribuyó a que sectores económicos como la banca y la maquila quedasen en manos de empresas foráneas. En contraste, a partir de la implementación de políticas de carácter neoliberal, el desempleo se extendió en las zonas urbanas; la reducción del gasto estatal se reflejó en la decadencia de los servicios esenciales (transportes, agua potable, servicios sanitarios); la reestructuración de las relaciones laborales desencadenó conflictos con el sector obrero, que serían reprimidos mediante la fuerza; la apertura del sector agrícola a la inversión externa forzó al campesinado a competir contra empresas altamente tecnificadas; entre otras consecuencias (Harvey, 2007, pp. 109-115).

A pesar de las vicisitudes que la ejecución de las políticas neoliberales provocó en el país, los gobiernos posteriores a la década de los años ochenta continuaron con la tendencia de sumarse al entorno globalizado. En el terreno educativo, la política interna

del Estado Mexicano se enfocaría en vincular la educación nacional con los principios de la cultura global, incorporando sus enfoques de enseñanza y sus técnicas didácticas a los programas curriculares oficiales.

LA INFLUENCIA DE LA CULTURA GLOBAL EN EL ESPECTRO EDUCATIVO NACIONAL

El siguiente apartado tiene la finalidad de puntualizar el impacto de la cultura global en el escenario educativo nacional. Para ello, se tomará como referencia la concepción de la sociedad del conocimiento y la forma en que sus principios se han vinculado con los proyectos de educación nacional, emprendidos a lo largo del periodo que comprende la década de los noventa hasta la entrada en vigor del NME, durante el ciclo escolar 2018-2019.

Como se ha visto, uno de los objetivos fundamentales que persigue la cultura capitalista global estriba en perpetuarse en los patrones de vida de la población de las naciones desarrolladas y periféricas. Con esta intención, la cultura global sentaría las bases para el desarrollo de la sociedad del conocimiento, un entramado enfocado en alcanzar el bienestar social y el crecimiento económico a través del acceso a la educación y a la información (Forero, 2009, p. 42). A través de la sociedad del conocimiento, la cultura global ha buscado garantizar la transmisión y la asimilación de sus propios saberes, habilidades y actitudes legitimados, utilizando los sistemas escolares como vehículo reproductor.

Desde la óptica de la cultura global, la incorporación de las nuevas tecnologías a la vida diaria constituye una de las vías fundamentales para alcanzar el bienestar social; de ahí que, estas tecnologías hayan mantenido una enorme influencia en la producción industrial, las comunicaciones y, sobre todo, en el procesamiento de información a escala mundial (Forero, 2009, p. 42). En este contexto, se gesta la sociedad del conocimiento en forma de sistema económico y social “cuyos procesos y prácticas se basan en la pro-

ducción, distribución y uso de conocimientos, en la que el conocimiento se convierte en el verdadero capital y el primer recurso productor de riqueza” (SEP, 2017a, p. 212); dentro de este sistema, la educación constituye el medio fundamental para formar sujetos capaces de tomar las riendas de los procesos de producción de información.

La sociedad del conocimiento, auspiciada por la cultura capitalista global, ha dado parte a la conformación de un enfoque de educación centrado en la plena realización humana del sujeto y la repercusión de la formación académica en el crecimiento económico (Delors, 1996, p. 75). Este enfoque educativo enfatiza la necesidad de reorientar el carácter de los contenidos que los sistemas escolares nacionales y las escuelas imparten, estableciendo con ello prioridades de aprendizaje orientadas hacia la adquisición de “habilidades de pensamiento cruciales en el manejo y procesamiento de información” (SEP, 2017a, p. 61).

Con base en este enfoque educativo, los sistemas escolares de las naciones afines a la cultura global y la sociedad del conocimiento se han visto en la necesidad de concentrar su labor en “formar para la innovación personas capaces de evolucionar, de adaptarse a un mundo en rápida mutación y de dominar el cambio” (Delors, 1996, p. 78), decantándose hacia la instrucción de sujetos competentes, capaces de “resolver problemas ambiguos y cambiantes del mundo real, (*con*) habilidad para trabajar junto a otros y comunicarse en ambientes laborales crecientemente tecnificados, destrezas bien desarrolladas de lectura y computación, iniciativa personal y disposición a asumir responsabilidades” (Brunner, 2000, p. 19). Al respecto, Trujillo-Segoviano detalla la función que la cultura global y la sociedad del conocimiento han conferido a la educación:

Los postulados internacionales que influyen los diversos planes y programas educativos han considerado fundamental que en las instituciones escolares y empresariales se fomente el desarrollo integral del individuo, se ha enunciado esta relevancia puesto que las necesi-

dades actuales tanto académicas como las necesarias para desempeñar un trabajo, obedecen a situaciones complejas y demandan tomas de decisiones igualmente complejas, ya el pensamiento irreflexivo, mecánico repetitivo no da soluciones a los problemas actuales, lo indispensable actualmente es pensar de forma sistémica, decisiones reflexivas, originales, con inteligencia total impregnada del resultado del uso de la dimensión cognitiva y socio afectiva, lo cual implica movilizar conocimientos teóricos y prácticos, actitudes y valores de forma contextualizada, lo cual es otro elemento elemental para ser competente. (Trujillo-Segoviano, 2014, pp. 317 y 318)

Como se puede ver, el enfoque educativo articulado por la cultura global se propone vincular las habilidades y saberes que las y los estudiantes adquieren en los distintos niveles escolares con las necesidades que plantea el mercado laboral; de este modo, la función que la educación adquiere en el escenario de la sociedad del conocimiento radica en asociar el proceso de enseñanza y aprendizaje con la capacitación de mano de obra y la formación de profesionistas competentes.

A partir de esta concepción de la educación, la cultura global ha impuesto “versiones y visiones particulares de la vida cívica, la comunidad, el futuro, y el modo en que podríamos construir representaciones de nosotros mismos” (Giroux, 2013, p. 15), siempre en busca de perpetuar y naturalizar los principios que la conforman, al destacar patrones de vida relacionados con la acumulación de bienes, el consumismo mercantil, la productividad laboral y la modernización tecnológica (McLaren, 1997, pp. 18-30).

Con la intención de imponer y perpetuar este enfoque de educación, la cultura global ha intervenido en el escenario educativo de los países periféricos, entre los que destaca México, a través de la expedición de recomendaciones emitidas por sus organismos reguladores. Para muestra, los gobiernos neoliberales en México que iniciarían a lo largo de la década de los ochenta, fundamentaron su política educativa en los postulados emitidos por organizaciones como la OCDE, el FMI y el BM, dando paso a la asimilación de la cultura

global bajo la premisa de reorientar el carácter de los programas de estudios y los contenidos que el sistema escolar imparte. Los proyectos educativos vigentes durante este periodo establecieron prioridades de aprendizaje enfocadas en la apropiación de las habilidades intelectuales y las actitudes legitimadas por la cultura global, a través de un cuerpo de modelos de enseñanza, técnicas didácticas y enfoques de evaluación afines.

La irrupción de la cultura global en la política educativa mexicana daría inicio con la adopción del enfoque por competencias. La necesidad por “elevar los programas de formación y promover una mejor vinculación entre la oferta educativa y las necesidades de calificación de la población trabajadora y las empresas” (Trujillo-Segoviano, 2014, p. 309), orilló al Sistema Educativo Nacional a disponer la implementación del enfoque por competencias⁴ en el ámbito de la educación técnica, con el propósito de “ofrecer nuevos saberes y habilidades para la productividad, la competitividad internacional y la formación de una nueva ciudadanía democrática” (García, 2019, p. 19).

Posteriormente, el enfoque por competencias sería puesto en práctica en la EB mediante la entrada en vigor del Plan de Estudios 2011, cuyos propósitos fundamentales se orientan hacia el logro de aprendizajes esperados, estándares curriculares y competencias para la vida, además de un perfil de egreso establecido para cada nivel escolar (SEP, 2011a, p. 9). A través de este enfoque de enseñanza, el proyecto educativo dirigido por el Plan de Estudios 2011 se propondría desarrollar las siguientes habilidades y actitudes, legitimadas por la cultura global:

⁴ Las competencias constituyen un conjunto de habilidades para “actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 2008, p. 7). El enfoque de enseñanza por competencias enfatiza “la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimientos (habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, motivación, valores, actitudes, emociones, etc.)” (Trujillo-Segoviano, 2014, p. 312). En el contexto de la Educación Básica, el Plan de Estudios 2011 señala que el desarrollo de competencias comprende “el análisis que hace el alumno de una situación problemática, los esquemas de actuación que elige y que representan la interrelación de actitudes que tiene; los procedimientos que domina y la serie de conocimientos que pone en juego para actuar de manera competente” (SEP, 2011b, p. 54).

El Sistema Educativo Nacional deberá fortalecer su capacidad para egresar estudiantes que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos (...) El dominio generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación, y en general de las plataformas digitales, como herramientas del pensamiento, la creatividad y la comunicación; el dominio del inglés como segunda lengua, en un mundo cada vez más interrelacionado y para acceder a los espacios de mayor dinamismo en la producción y circulación del conocimiento. (SEP, 2011a, pp. 10-11)

El extracto anterior constituye una muestra acerca de la forma en que la cultura global busca imponer construcciones específicas de la realidad (McLaren, 2005, p. 268); en este caso, edificando la noción de que el sentido fundamental de la educación estriba en proporcionar saberes y habilidades que faculten al individuo para desenvolverse en el entorno laboral, a manera de una capacitación para el trabajo. Como puede verse, el Plan de Estudios 2011 se propuso desarrollar habilidades proclives a ser desplegadas un entorno laboral altamente competitivo, entre las que destacan la resolución eficaz de problemas, el trabajo en equipo de manera armónica o el manejo eficiente de tecnologías de la información y plataformas digitales.

El periodo sexenal comprendido entre el año 2012 y el 2018 traería consigo una nueva reforma educativa que se vería coronada con la entrada en vigor del NME que del mismo modo que su antecesor, se apropiaría de los principios de la cultura global, tomando el principio de aprender a aprender como uno de sus ejes de enseñanza principales, además de enfatizar la necesidad por transformar las prácticas docentes dentro de los niveles escolares que conforman la EB.

EL NUEVO MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

En consideración del marco contextual descrito en los apartados anteriores, es momento para pormenorizar los propósitos funda-

mentales que guían el proyecto curricular del NME para la Educación obligatoria, haciendo hincapié en su relación con la cultura capitalista global y la sociedad del conocimiento.

El NME vio la luz tras un proceso de reforma constitucional. Dicho proceso se vería apuntalado por la firma del “Acuerdo de cooperación México-ocde para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas”, integrado por 15 recomendaciones emitidas por la ocde (en su calidad de apéndice de la cultura global) que serían plasmadas en la política educativa y el modelo educativo sexenal⁵ (Trujillo, 2019, p. 62); posteriormente, se emprendería la apertura de diferentes foros de discusión y consultas con distintos sectores públicos y actores educativos, lo que conduciría al decreto de las nuevas disposiciones curriculares (SEP, 2017b, pp. 15-17).

A la postre, el ciclo escolar 2018-2019 marcaría el inicio de la implementación del NME en los niveles escolares que componen la Educación Básica.⁶ Y su propuesta curricular se ve detallada a partir de la publicación de tres documentos, la *Carta sobre los Fines de la Educación del siglo XXI*, *El Modelo Educativo 2016* y la *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016* que establecen las características de la educación que ha de proporcionar el SEN y las directrices de enseñanza encargadas de guiar la práctica docente.

El objetivo fundamental del NME consiste en brindar una educación pública de calidad que proporcione aprendizajes útiles para la vida, bajo el interés de que las y los estudiantes desarrollen la capacidad para aprender permanentemente y “logren los

⁵ Las recomendaciones de la ocde en materia educativa consisten en lo siguiente: atraer a los mejores aspirantes y fortalecer la formación inicial docente, mejorar la selección de profesores, abrir todas las plazas a concurso, crear periodos de inducción y de prueba, mejorar el desarrollo profesional, evaluar para ayudar a mejorar estándares docentes y estándares de liderazgo escolar, definir la dirección escolar eficaz, profesionalizar la formación y la asignación de plazas a los directores, fortalecer el liderazgo instruccional en las escuelas, aumentar la autonomía escolar, garantizar el financiamiento para todas las escuelas, fortalecer la participación social y crear un Comité de Trabajo para la Implementación (ocde, 2010, en Trujillo, 2019, p. 62).

⁶ Dentro del Sistema Educativo Nacional, la Educación Básica se compone de los niveles Preescolar, Primaria y Secundaria; su función radica en “ofrecer los conocimientos y habilidades fundamentales para la vida cívica en la participación y ejercicio de los derechos; para la vida individual en el desarrollo integral de las capacidades que favorecen el logro de los fines personales; y para la constitución de las bases que permiten la continuación de los estudios” (SEP, 2017a, p. 205).

aprendizajes que necesitan para desarrollar con éxito sus proyectos de vida en un mundo globalizado, como lo exige la sociedad del siglo XXI” (SEP, 2017a, p. 13). A grandes rasgos, el cuerpo de habilidades y aprendizajes que el NME busca proporcionar, estriba en que las y los estudiantes sean capaces de:

Adaptarse a los entornos cambiantes y diversos, maneje información de una variedad de fuentes impresas y digitales, desarrolle un pensamiento complejo, crítico, creativo, reflexivo y flexible, resuelva problemas de forma innovadora en colaboración con otros, establezca metas personales y diseñe estrategias para alcanzarlas. (SEP, 2017b, p. 29)

Con base en este propósito, el proyecto curricular del NME señala “la función de la escuela ya no es únicamente enseñar a niñas, niños y jóvenes lo que no saben, sino contribuir a desarrollar la capacidad de aprender a aprender, que significa aprender a pensar” (SEP, 2017b, p. 33). De tal modo, el proceso escolar articulado por el NME habrá de concentrarse en el desarrollo de habilidades relacionadas con el aprendizaje autónomo y permanente, la interpretación de información y la regulación de emociones, entre otras destrezas.

Estos objetivos “implican importantes cambios para todos los actores involucrados en educación, y para cubrirlos es menester crear una nueva escuela, un nuevo docente y un nuevo tipo de alumnos, algo parecido a los sistemas educativos de los países desarrollados” (Márquez, 2017, p. 6) de tal manera, la implementación del NME implicaría emprender la transformación de las prácticas docentes que perviven en las aulas de los planteles de EB, bajo el propósito por mejorar la calidad de la educación y de facultar a las y los estudiantes mexicanos con las habilidades necesarias para integrarse exitosamente al entorno globalizado actual (SEP, 2017a, p. 13).

Considerando los apartados anteriores, es evidente que el proyecto curricular del NME busca apropiarse y reproducir los principios de la cultura global y la sociedad del conocimiento, planteando la necesidad por enfocar el proceso de enseñanza en el desarrollo

de habilidades para el acceso, la interpretación y la producción de información. Para concretar este propósito, el NME enfatiza la necesidad por establecer prácticas de enseñanza congruentes con su proyecto; lo que implica, ineludiblemente, transformar las prácticas tradicionales de enseñanza que se manifiestan en las aulas de la EB, al transitar desde una cultura pedagógica centrada en la exposición del docente, hacia el desarrollo de prácticas de enseñanza enfocadas en generar aprendices activos, "interesados por aprender y por lograr los aprendizajes de calidad que demanda la sociedad actual" (SEP, 2017b, p. 44).

LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE EL ENFOQUE DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO

Tomando como referencia los propósitos fundamentales que persigue el proyecto curricular, detallados con antelación, corresponde abordar la concepción que el NME ha formulado sobre la práctica docente, encuadrándola en los principios de la cultura global. Posteriormente, se introducirá el cuerpo de principios pedagógicos, didácticos y evaluativos que conforman la práctica docente, bajo la intención por facilitar la comprensión del marco metodológico que articula las prácticas de enseñanza.

En lo referente a la práctica docente, las disposiciones curriculares del NME indican que las y los profesores han de enfocar su quehacer educativo hacia el desarrollo de aprendizajes relevantes y duraderos que faculten al estudiante para tomar decisiones, comprender mejor su mundo y utilizar sus conocimientos en la resolución de problemas (SEP, 2017b, p. 109). Partiendo de este enfoque de enseñanza, el NME concibe a la práctica docente como una labor centrada en...

Diseño, planeación, implementación y evaluación de estrategias educativas, sustentadas en modelos teóricos; y utilización de estrategias didácticas y materiales en la observación y análisis de los estudiantes, que

permitan comprender las características específicas del grupo real con el que se trabaja. (SEP, 2017a, p. 211)

A partir de esta concepción de la práctica docente, el NME sitúa al profesor y profesora como un profesional capaz de “discernir sobre la aplicación del currículo frente a estudiantes con características heterogéneas y participantes activos en el proceso de aprendizaje” (SEP, 2017a, p. 130), cuya función estriba en articular intervenciones didácticas sustentadas en el cuerpo de principios educativos y métodos de enseñanza emanados del currículo, bajo el propósito de construir “interacciones educativas significativas, con creatividad e innovación, a fin de estimular a los estudiantes a que alcancen los resultados esperados, en condiciones de equidad” (SEP, 2017a, p. 53).

Como se puede ver, la concepción del NME sobre la práctica docente gira en torno a la capacidad del profesor o profesora para diseñar situaciones didácticas sustentadas en los principios curriculares, aplicando los métodos y técnicas dispuestos por el currículum mismo. Esta concepción adjudica a la práctica docente la función de aplicar métodos y técnicas de enseñanza con la intención de alcanzar los propósitos designados por el modelo educativo; desde este enfoque, la práctica docente se erige como el vehículo fundamental por el que se transmiten los saberes, los procedimientos y las actitudes legitimadas por la cultura dominante que detenta la política educativa y el programa curricular nacional, en este caso la cultura global.

Particularmente, la propuesta curricular del NME enfatiza la necesidad por transformar las prácticas de enseñanza que se despliegan en los niveles escolares que conforman la Educación Básica. A decir del NME, “la cultura pedagógica que prevalece en muchas de nuestras aulas se centra fundamentalmente en la exposición de temas por parte del y la docente, la cual no motiva una participación del aprendiz” (SEP, 2017b, p. 44); de ahí que, la clave de esta propuesta curricular en el ámbito de la práctica docente se oriente hacia...

la transformación de esta pedagogía tradicional por otra que se centre en generar aprendices activos, creativos, interesados por aprender y por lograr los aprendizajes de calidad que demanda la sociedad actual [...] Este mundo cambiante requiere personas que puedan adaptarse a él, no con conocimientos adquiridos de una sola vez, sino con capacidades para aprender permanentemente nuevas habilidades. (SEP, 2017b, p. 44)

Las principales adecuaciones pedagógicas tienen por objetivo reestructurar la práctica docente con base en la introducción de un enfoque humanista de la enseñanza, el establecimiento de aprendizajes clave y el énfasis en el desarrollo de habilidades socioemocionales (SEP, 2017a, p. 17). La práctica docente que emana de estas adecuaciones pedagógicas ha de reestructurarse partiendo de lo que el NME señala como una pedagogía tradicional basada en la exposición magistral,⁷ hacia la gestación de una práctica fundamentada en el diseño de situaciones de aprendizaje orientadas al procesamiento complejo y de organización de información, en busca de que las y los alumnos desarrollen habilidades de análisis, perciban relaciones de causalidad y formulen hipótesis, entre otras destrezas (Ortega, 2017, p. 46).

Para comprender la naturaleza de la práctica docente establecida por el NME, se ha identificado el cuerpo de principios pedagógicos, didácticos y evaluativos dispuestos para guiar la asimilación de los saberes, las habilidades y las actitudes legitimadas por la cultura global. Con este objeto, se han establecido tres categorías, denominadas directrices metodológicas,⁸ que agrupan el

⁷ La exposición magistral o clase magistral es, la forma de organizar la enseñanza que más se utiliza en la educación, ya que ésta “permite una exposición coherente en la que brilla el saber del profesor a través de su capacidad de análisis y síntesis”; pero al mismo tiempo, este modelo didáctico sitúa a las y los estudiantes en una dimensión pasiva, pues ellos se ven “reducidos a simples receptores, tomadores de notas y reproductores de un discurso todo hecho” (Tarabay y León, 2004, p. 37).

⁸ Las directrices metodológicas elaboradas constituyen una categorización propia de esta obra, formulada a partir del análisis documental del NME, por lo que no es posible observarlas en el currículo bajo esta denominación. Cada directriz metodológica se ha articulado tomando como referencia los distintos apartados que conforman las disposiciones pedagógicas, didácticas y evaluativas del NME, ubicadas aleatoriamente en dicho currículum.

conjunto de orientaciones que influyen directamente en la práctica docente, guiando el diseño de situaciones de aprendizaje congruentes con los principios del modelo curricular.

La primera de estas categorías descriptivas lleva por nombre *Directrices Pedagógicas*, en esta se pormenorizan las cualidades del proceso de enseñanza fundamentado en las disposiciones del NME, a partir del enfoque socioconstructivista y de un conjunto de métodos educativos. La segunda categoría, denominada *Directrices Didácticas*, introduce el conjunto de técnicas de enseñanza dispuestas por el currículum para conducir el proceso educativo. Por último, la categoría titulada *Directrices para la Evaluación Continua* expone las cualidades e instrumentos dispuestos por el NME para conducir el proceso de evaluación en las aulas.

Los apartados que se presentan a continuación describen los referentes que componen cada directriz metodológica, agrupados en cuadros que facilitan la contemplación de su contribución particular a la práctica docente emanada del NME. Se hará hincapié en las disposiciones pedagógicas, didácticas y evaluativas para la enseñanza de Historia y Formación Cívica y Ética, asignaturas en las que los agentes principales de la investigación se desempeñan como profesores en la Secundaria Número 247.

DIRECTRICES PEDAGÓGICAS

Las directrices pedagógicas para la práctica docente dispuestas por el NME constituyen las propiedades que dan forma al proceso de enseñanza, estructuradas a partir de un conjunto de métodos y enfoques de enseñanza. Estas directrices se orientan hacia el desarrollo de la capacidad para aprender permanentemente, su función radica en establecer formas específicas para conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de ofrecer indicadores de logro que las intervenciones de las y los profesores deben alcanzar.

Las directrices pedagógicas para la práctica docente se exponen en distintos apartados de la propuesta curricular del NME: el

principio de aprender a aprender, el enfoque socioconstructivista de la enseñanza, los principios pedagógicos de la labor docente, el perfil de egreso para cada nivel escolar de la Educación Básica, y los propósitos generales, el enfoque pedagógico y los aprendizajes esperados específicos para cada asignatura.

CUADRO 1
DIRECTRICES PEDAGÓGICAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL NME

Referente Pedagógico del NME	Contribución a la Práctica Docente
Aprender a Aprender	El proceso escolar se enfoca en desarrollar la habilidad para aprender permanentemente.
Socioconstructivismo	Enfoque de enseñanza que asume al aprendizaje como proceso de interacción social.
Principios Pedagógicos	Precisan las características de la intervención docente en su ámbito pedagógico, didáctico y de evaluación continua.
Perfil de Egreso de la Educación Secundaria	Habilidades que las y los estudiantes han de concretar a lo largo de su trayecto en la Educación Básica.
Propósitos Generales por Asignatura	Indicadores de logro que la intervención docente de cada asignatura ha de alcanzar.
Enfoque Pedagógico por Asignatura	Principios de enseñanza y aprendizaje para cada asignatura, fundamentados en la investigación educativa.
Aprendizajes Esperados por Asignatura	Define el conocimiento o la habilidad que han de lograr las y los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 1 presenta los apartados del currículum que conforman las directrices pedagógicas que conducen la práctica docente emanada del NME. La primera directriz pedagógica por abordar consiste en el principio de aprender a aprender, que constituye uno de los cuatro pilares de la educación del siglo XXI;⁹ este prin-

⁹ El siglo XXI planteará, en el ámbito educativo y en el marco de la cultura global, un escenario de desarrollo personal donde “ya no basta con que cada individuo acumule

cipio educativo fundamenta su relevancia en los desafíos que enfrenta la educación en el entramado de la cultura capitalista global...

La educación enfrenta, además, los nuevos retos correspondientes a los cambios sociales, culturales, políticos y económicos en el marco del cambio tecnológico acelerado y la globalización. La velocidad con la que se desarrolla el conocimiento hace necesarias mayores capacidades para la interpretación de los fenómenos y el manejo de conocimientos en entornos cambiantes. (SEP, 2017a, pp. 187-188)

Con base en este contexto, la labor de la escuela y la práctica docente ha de reorientarse hacia los siguientes derroteros:

La función de la escuela ya no es únicamente enseñar a niñas, niños y jóvenes lo que no saben, sino contribuir a desarrollar la capacidad de aprender a aprender, que significa aprender a pensar; a cuestionarse acerca de diversos fenómenos, sus causas y consecuencias; a controlar los procesos personales de aprendizaje; a valorar lo que se aprende en conjunto con otros; y a fomentar el interés y la motivación para aprender a lo largo de toda la vida. (SEP, 2017b, p. 33)

De tal manera, la enseñanza enfocada a partir del principio de aprender a aprender enfatiza la necesidad por desarrollar habilidades en torno a la selección y el manejo de información para “saber acceder y profundizar en aquello que se requiere a lo largo de la vida y crear nuevos conocimientos” (SEP, 2017a, p. 188), estableciendo prácticas educativas que orienten al estudiante para

al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio” (Delors, 1996, pp.95-109). A partir de esta concepción, la educación debe estructurarse alrededor de cuatro ejes que constituyen los pilares de la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Este conjunto de nociones toma parte en las disposiciones curriculares del NME, bajo las siguientes denominaciones: aprender a ser, aprender a convivir, aprender a hacer y aprender a aprender (SEP, 2017a, p. 62).

desarrollar y desplegar “estrategias metacognitivas que consisten en la reflexión sobre los modos en que ocurre el propio aprendizaje; y algunas de sus facultades, como la memoria o la atención, para su reajuste y mejora” (SEP, 2017a, p. 198).

A partir del principio de aprender a aprender, la función del docente estriba en diseñar intervenciones didácticas tendientes a formar individuos capaces de integrarse a la sociedad del conocimiento y al entorno capitalista global actual; en otras palabras, las y los docentes necesitan formar “personas que puedan adaptarse a él (*al entorno de la cultura global*), no con conocimientos adquiridos de una sola vez, sino con capacidades para aprender permanentemente nuevas habilidades” (SEP, 2017a, p. 129).

La siguiente directriz pedagógica de la práctica docente consiste en el socioconstructivismo, este referente metodológico toma parte como el enfoque de enseñanza que habrá de orientar el proceso escolar en la Educación Básica. El socioconstructivismo (SEP, 2017b, p. 37) concibe el aprendizaje como un proceso de interacción entre el individuo que aprende y el contenido por aprender, dicho proceso se ve mediado por el contexto social en el que el alumnado se desempeña, las experiencias personales que cada estudiante lleva al aula y la intervención docente emanada del currículo. Desde este enfoque de enseñanza, la función del o la docente estriba en explorar estrategias didácticas distintas a la transmisión directa de información, al diseñar situaciones de aprendizaje capaces de promover la indagación, la creatividad, la colaboración y la motivación de las y los estudiantes.

Los principios pedagógicos de la labor docente constituyen la siguiente directriz por abordar. Representan formas específicas para conducir la enseñanza en las aulas de Educación Básica, articulados en 14 disposiciones: Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo, Tener en cuenta los saberes previos del estudiante, Ofrecer acompañamiento al aprendizaje, Conocer los intereses de las y los estudiantes, Estimular la motivación intrínseca del alumno o alumna, Reconocer la naturaleza social del conocimiento, Propiciar el aprendizaje situado, Entender la evaluación

como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje, Modelar el aprendizaje, Valorar el aprendizaje informal, Promover la interdisciplina, Favorecer la cultura del aprendizaje, Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje, Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje (SEP, 2017b, pp. 118-123).

La función de los principios pedagógicos estriba en guiar la práctica docente al disponer el diseño de situaciones de aprendizaje que vinculen los intereses y la motivación de las y los estudiantes, considerando sus conocimientos y experiencias previas, identificando a las y los profesores como “mediadores entre los saberes y los estudiantes, el mundo social y escolar, que propician las condiciones para que cada estudiante aprenda” (SEP, 2017a, p. 86).

La siguiente directriz pedagógica por precisar consiste en el Perfil de egreso de la Educación Secundaria. Este referente detalla las habilidades intelectuales que las y los estudiantes han de adquirir al cursar cada nivel escolar, agrupándolas en 11 apartados: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, Pensamiento crítico y solución de problemas, Habilidades socioemocionales y proyecto de vida, Colaboración y trabajo en equipo, Convivencia y ciudadanía, Apreciación y expresión artísticas, Atención al cuerpo y la salud, Cuidado del medio ambiente, y Habilidades digitales (SEP, 2017b, pp. 26 y 27). El cuerpo de habilidades que conforman el Perfil de egreso actúa a manera de indicador de logro para la intervención docente, correspondiente a cada nivel escolar que compone la Educación Básica, haciendo hincapié en que “los aprendizajes que logre un alumno en un nivel educativo serán el fundamento de los aprendizajes que logre en el siguiente” (SEP, 2017b, p. 24).

La enseñanza de Historia y Formación Cívica y Ética, asignaturas en las que los agentes principales de la investigación se desempeñan como docentes, se vincula con varios ámbitos del perfil de egreso de la educación secundaria. Específicamente, la enseñanza de Historia y Formación Cívica y Ética se enfoca en el desarrollo de las habilidades postuladas en los siguientes ámbitos

del perfil de egreso: *Exploración y comprensión del mundo natural y social*, al analizar fenómenos del mundo social, emplear distintas fuentes de información y sistematizar sus hallazgos; *Pensamiento crítico y solución de problemas*, al identificar problemáticas de distinta índole y argumentar posibles soluciones; *Convivencia y ciudadanía*, al reconocer la diversidad del país y al actuar con apego a la ley. Este cuerpo de habilidades mantiene relación directa con el enfoque, los propósitos generales y las orientaciones didácticas y evaluativas para la enseñanza de Historia y Formación Cívica y Ética, representando indicadores de logro que la intervención docente debería concretar al concluir este nivel escolar.

La siguiente directriz pedagógica está representada por los propósitos generales que conducen la enseñanza para cada asignatura en los distintos niveles escolares de Educación Básica; del mismo modo que el referente metodológico anterior, la descripción de esta directriz hará hincapié en los propósitos para la enseñanza de Historia y Formación Cívica y Ética, asignaturas en las que los agentes principales de la obra se desempeñan como docentes en la Secundaria Número 247.

El NME ha agrupado las asignaturas de Historia y Formación Cívica y Ética en el campo formativo denominado *Exploración y comprensión del mundo natural y social*, este campo formativo se plantea como objetivo central “que los educandos adquieran una base conceptual para explicarse el mundo en que viven, que desarrollen habilidades para comprender y analizar problemas diversos y complejos” (SEP, 2017b, pp. 158 y 159). En cuanto a la enseñanza de Historia en la Educación Básica, su propósito general radica en desarrollar habilidades para “comprender las causas y consecuencias de las acciones del ser humano por medio del análisis de los procesos económicos, políticos, sociales y culturales” (SEP, 2017b, p. 161). Los propósitos que plantea el NME para la enseñanza de Historia consisten en comprender la forma en que se construye el conocimiento histórico, ubicar en tiempo y espacio los principales procesos y acontecimientos de la historia de México y el mundo, analizar fuentes de información histórica,

elaborar investigaciones relacionadas con problemas relevantes en el país y el mundo, así como valorar los vestigios culturales que ha dejado el pasado en la sociedad actual.

En relación con la enseñanza de Formación Cívica y Ética en la Educación Básica, el propósito general de la asignatura radica en promover “el desarrollo moral del estudiante a partir del avance gradual de su razonamiento ético, con el fin de lograr la toma de conciencia personal sobre los principios y valores que orientan sus acciones” (SEP, 2017c, p. 161). En cuanto a su enseñanza los propósitos para Formación Cívica y Ética consisten en que las y los estudiantes desarrollen habilidades para participar en acciones que fortalezcan su dignidad, reconocer que el Estado es garante del ejercicio de su libertad, reconocer y valorar vínculos con otras personas y pueblos para favorecer la convivencia solidaria, promover una cultura de paz en la resolución de conflictos, participar en la creación de leyes basadas en la justicia, la libertad y el derecho, y participar en la toma de decisiones de su comunidad para favorecer la convivencia democrática.

Los propósitos específicos para cada asignatura (en el caso de esta obra: Historia y Formación Cívica y Ética) actúan como indicadores de logro que enfatizan las habilidades globales que cada estudiante ha de alcanzar en la medida de sus cualidades individuales, guiado por una intervención docente congruente con los propósitos mismos. La función de la profesora o profesor estriba en desplegar una práctica docente tendiente al desarrollo de las habilidades intelectuales enlistadas por los propósitos de cada asignatura, a través de la implementación de situaciones de aprendizaje diversas, capaces de involucrar los contenidos conceptuales requeridos por el currículum, con los métodos, estrategias y recursos didácticos pertinentes, e incorporando instrumentos de evaluación congruentes con los aprendizajes esperados establecidos.

La siguiente directriz metodológica por abordar consiste en el enfoque pedagógico de cada asignatura; estos referentes indican las cualidades que ha de poseer el proceso de enseñanza de las diversas asignaturas establecidas en el currículum de la Educación

Secundaria. El enfoque pedagógico para la enseñanza de Historia orienta a las y los docentes hacia el desarrollo de intervenciones educativas que permitan al la alumna o alumno analizar el pasado con la intención de comprender el presente que experimentan, a través del desarrollo continuo del pensamiento histórico (SEP, 2017b, pp. 162-167). Por su parte, el enfoque pedagógico para la enseñanza de Formación Cívica y Ética versa alrededor del diseño de situaciones de aprendizaje relacionadas con las características e intereses de las y los estudiantes, con la finalidad de desarrollar habilidades de reflexión, análisis, diálogo y discusión, que permitan a las y los educandos construir una postura informada que los faculte para actuar en busca de la mejora social y el bien común (SEP, 2017c, pp. 163-166).

La última directriz pedagógica por referir consiste en los aprendizajes esperados de cada asignatura. Los aprendizajes esperados constituyen el indicador del logro concreto que las y los alumnos han de alcanzar mediados por las y los docentes; estos referentes guardan la siguiente funcionalidad:

gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que deben alcanzarse para construir sentido y también para acceder a procesos metacognitivos cada vez más complejos (aprender a aprender), en el marco de los fines de la educación obligatoria. (SEP, 2017b, p. 114)

En la enseñanza de Historia, los aprendizajes esperados requieren que las y los profesores se asuman como...

gestores del aprendizaje y responsables de establecer vínculos entre los contenidos y los materiales educativos y los conocimientos e interpretaciones de los estudiantes, con el fin de poner el énfasis en el cómo estudiar —estrategias y actividades para el aprendizaje— sin descuidar el qué estudiar —ejes, temas y Aprendizajes esperados— para sensibilizarlos en el conocimiento histórico y propiciar su interés y gusto por la historia. (SEP, 2017b, p. 163)

En la enseñanza de Formación Cívica y Ética, la implementación de los aprendizajes esperados requiere que los profesores tomen parte en “el diseño de estrategias y la aplicación de situaciones didácticas que contribuyan a que los estudiantes analicen, reflexionen y contrasten puntos de vista sobre diversos contenidos, para que sean capaces de distinguir conocimientos, creencias, preferencias e información” (SEP, 2017c, p. 164).

De esta forma, las directrices pedagógicas para la práctica docente emanada del NME descritas a lo largo de este apartado, revelan el enfoque que el proceso de enseñanza derivado de las disposiciones curriculares ha de poseer. Adicionalmente, este cuerpo de directrices proporciona indicadores de logro para las intervenciones educativas del profesorado, en forma de rasgos deseables y aprendizajes esperados. Tomando como base estos referentes, las próximas directrices de la práctica docente por abordar apuntan hacia la parte operativa del proceso de enseñanza, en el ámbito didáctico y el ámbito de la evaluación continua.

DIRECTRICES DIDÁCTICAS

Continuando con la exposición de las directrices metodológicas para analizar la práctica docente, es el turno para abordar las directrices didácticas dispuestas por el NME. Tal como se realizó en el apartado anterior, la revisión documental se enfocará en las disposiciones didácticas para la enseñanza de Historia y Formación Cívica y Ética.

Las directrices didácticas para la práctica docente se fundamentan en un cuerpo de métodos, estrategias y técnicas de enseñanza congruentes con el proyecto curricular planteado por el NME, su finalidad radica en proporcionar los medios para alcanzar los propósitos de aprendizaje de cada asignatura específica, en busca de concretar los aprendizajes esperados para cada contenido temático y las habilidades enunciadas en el perfil de egreso de cada nivel escolar, en este caso de la Educación Secundaria.

El proyecto curricular del NME dispone la implementación de métodos, estrategias y técnicas didácticas que promuevan la indagación, la creatividad y la colaboración. Entre las directrices didácticas reconocidas por el currículo está el planteamiento de proyectos y el aprendizaje basado en problemas, técnicas que permiten a las y los estudiantes “construir y organizar conocimientos, apreciar alternativas, aplicar procesos disciplinarios a los contenidos de la materia —por ejemplo, la investigación histórica o científica y el análisis literario— y presentar resultados” (SEP, 2017a, p. 68).

CUADRO 2
DIRECTRICES DIDÁCTICAS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE DEL NME

Referente didáctico del NME	Referente didáctico en la práctica
Aprendizaje situado	Relaciona el contenido por aprender con el contexto en el que las y los estudiantes se desarrollan
Aprendizaje significativo	Todo conocimiento nuevo debe relacionarse con saberes y experiencias previas
Aprendizaje basado en problemas	El conocimiento se construye a partir del planteamiento de problemas que se encuentran en la cotidianidad
Unidad de construcción del aprendizaje	Acercamiento al proceso de investigación con la finalidad de alcanzar conclusiones
Análisis de información, imágenes y objetos	Aprendizaje a través de la selección, observación y análisis de fuentes de información

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 2 presenta las directrices didácticas para la práctica docente emanada del NME. El primer referente metodológico por describir consiste en el aprendizaje situado, el cual representa un método didáctico que busca enfatizar el impacto de los contenidos de aprendizaje (de carácter conceptual, procedimental o actitudinal) en el contexto del alumnado, con la intención de dar sentido al conocimiento en “el ámbito social en el que se desarrolla la persona, y que se articula con su entorno cultural local en

lugar de presentarse como ajeno a su realidad, a su interés o a su necesidad” (SEP, 2017b, p. 229), permitiendo que la o el estudiante “aprenda en circunstancias que lo acerquen a la realidad, simulando distintas maneras de aprendizaje que se originan en la vida cotidiana, en el contexto en el que él está inmerso, en el marco de su propia cultura” (SEP, 2017a, p. 88).

En el contexto de la enseñanza de Historia, el aprendizaje situado orienta a las y los profesores en el diseño de situaciones de aprendizaje capaces de facultar al estudiante con la habilidad para relacionar sistemáticamente el pasado con el presente que experimentan (SEP, 2017b, p. 163). En cuanto a la enseñanza de Formación Cívica y Ética, el aprendizaje situado gira en torno al diseño de situaciones de aprendizaje que propicien la comprensión crítica de la realidad, donde el profesor se encarga de orientar a las y los estudiantes en la comprensión de procesos y problemas sociales que se vinculen con sus intereses y formas de vida (SEP, 2017c, pp. 164 y 165).

La siguiente directriz por abordar consiste en el aprendizaje significativo; este método didáctico plantea que las intervenciones docentes han de guiar a las y los estudiantes, para relacionar los aprendizajes adquiridos previamente con los nuevos aprendizajes que están por asimilar (SEP, 2017c, p. 216). En cuanto a la enseñanza de Historia, el NME enfatiza la necesidad de involucrar activamente al estudiante en el proceso de enseñanza, evitando que asuma un papel de receptor pasivo de información (SEP, 2017b, p. 172), el aprendizaje significativo invita a las y los profesores a recuperar el conocimiento y las experiencias que poseen las y los alumnos, adquiridos en niveles escolares anteriores o por su trayectoria de vida, con la intención de estimular su capacidad para comprender la realidad, considerando que “las experiencias del pasado, el reconocimiento de que las sociedades se transforman y que las personas son promotoras de cambios a partir de la toma de decisiones” (SEP, 2017b, p. 163). En la enseñanza para Formación Cívica y Ética, la implementación del aprendizaje significativo consiste en lo siguiente:

diseñar estrategias que permitan movilizar los conocimientos y las experiencias de los estudiantes relativos a su persona, a la cultura a la que pertenecen, a la vida social, y a que este análisis lleve a la modificación de actitudes, que contribuyan a aprender a convivir, así como a resolver situaciones en los contextos personal y social. (SEP, 2017c, p. 170)

La siguiente directriz didáctica por abordar es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), esta técnica de enseñanza se caracteriza por el planteamiento de problemas relevantes en el contexto del alumnado, con la intención de que sean las y los propios estudiantes quienes identifiquen los conocimientos que necesitan adquirir para elaborar propuestas de solución al problema; al respecto, Morales y Landa (2004) abundan sobre las cualidades del ABP en el proceso de enseñanza y el rol que cumplen las y los profesores al aplicar esta técnica:

(El ABP) se desarrolla en base a grupos pequeños de trabajo, que aprenden de manera colaborativa en la búsqueda de resolver un problema inicial, complejo y retador, planteado por el docente, con el objetivo de desencadenar el aprendizaje autodirigido de sus alumnos. El rol del profesor se convierte en el de un facilitador del aprendizaje. (Morales y Landa, 2004, p. 145)

El ABP toma parte en las disposiciones curriculares del NME como directriz didáctica para la enseñanza de Formación Cívica y Ética, la finalidad de esta técnica consiste en impulsar habilidades para la toma de decisiones y el desarrollo del juicio ético. Desde el enfoque del NME, involucrar el ABP en el proceso de aprendizaje en la Educación Secundaria permite estimular...

la autonomía de los estudiantes, así como la capacidad de identificar información pertinente para sustentar una elección y asumir con responsabilidad, tanto para sí mismo como para los demás, las consecuencias de elegir y el desarrollo del juicio ético, destrezas que fa-

vorecen la autonomía de los estudiantes (...) por medio del cual los estudiantes reflexionan, juzgan situaciones y problemas en los que se presentan conflictos de valores y en los que tienen que optar por alguno, dilucidando lo que se considera correcto o incorrecto, conforme a criterios valorativos que, de manera paulatina, se asumen como propios. (SEP, 2017c, p. 171)

La Unidad de construcción del aprendizaje (UCA) es la siguiente directriz didáctica por describir; este referente constituye la innovación más relevante que presenta el NME para la enseñanza de Historia. La UCA tiene como propósito acercar al estudiantado al proceso de construcción de conocimiento histórico a través del planteamiento de un proyecto de investigación que involucre el análisis de fuentes históricas, la reflexión grupal y el debate oral, teniendo por objetivo que las y los alumnos construyan su propio conocimiento y alcancen conclusiones al profundizar en los contenidos temáticos del currículo. La función de las y los docentes al emplear la UCA radica en guiar a las y los estudiantes en el proceso de investigación, planteando preguntas y problemas que orienten las pesquisas de las y los alumnos, la organización de la información y el desarrollo de conclusiones (SEP, 2017b, pp. 164-165).

La última directriz didáctica por abordar consiste en el análisis de información, imágenes y objetos, este referente integra distintas técnicas didácticas que buscan desarrollar habilidades para el manejo y la selección de información, así como para la observación, la descripción, el análisis y la capacidad para alcanzar conclusiones en relación con un objetivo particular en el Perfil de egreso para la Educación Secundaria se indican las habilidades para el manejo de información, imágenes y objetos que han de desarrollar las y los estudiantes al finalizar su trayecto por el nivel escolar, entre estas habilidades destaca la capacidad para identificar fenómenos sociales, informarse en distintas fuentes, formular preguntas y efectuar análisis, resolver problemas de diversa naturaleza, entre otras destrezas.

En el ámbito de la enseñanza de Historia, la directriz de análisis de información, imágenes y objetos propone la implementación de técnicas relacionadas con la interpretación de líneas del tiempo, esquemas cronológicos y mapas geográficos; de estrategias para la comprensión de fuentes de información escritas como documentos, correspondencia, literatura o artículos periodísticos; y el análisis iconográfico, a partir del planteamiento de preguntas e hipótesis, con la intención de contrastar fuentes y relacionar el conocimiento obtenido con sus experiencias previas (SEP, 2017b, p. 27 y 173).

En la enseñanza de Formación Cívica y Ética, la directriz enfoca...

el uso de diferentes recursos didácticos que faciliten tareas como localizar, consultar, contrastar, evaluar y ponderar información. Para ello, pueden utilizar materiales educativos impresos y digitales que existen en los centros escolares, como los libros de texto y los acervos de la Biblioteca de aula y la escolar. Asimismo, se puede considerar el empleo de otros materiales publicados por instituciones y organismos públicos. (SEP, 2017c, p. 170)

Es así como las directrices didácticas para la práctica docente proporcionan el cuerpo de estrategias, técnicas y métodos de enseñanza congruentes con el proyecto curricular legitimadas por la cultura global, encargadas de brindar al profesorado una amplia variedad de recursos metodológicos, para conducir el proceso escolar y concretar los aprendizajes esperados de la asignatura y el nivel escolar correspondiente.

DIRECTRICES PARA LA EVALUACIÓN CONTINUA

Corresponde ahora introducir las directrices para la evaluación continua en la práctica docente. Uno de los ejes fundamentales del proyecto curricular consiste en la evaluación del aprendizaje. El NME asume a la evaluación como un proceso de valoración sistemática de aprendizajes, a través del establecimiento de criterios

que proporcionan evidencias sobre la forma en que la y el estudiante se ha relacionado con los contenidos de la asignatura; el análisis de tales evidencias faculta al evaluador para emitir un juicio o valoración acerca del estado del proceso de aprendizaje de cada alumna o alumno (SEP, 2017a, p. 207).

La evaluación continua se concibe como un proceso de recolección de información mediante la implementación de instrumentos cualitativos congruentes con los objetivos, los criterios, los contenidos y las estrategias dispuestas por el agente evaluador; este proceso posibilita la toma de decisiones tendientes a mejorar el proceso de enseñanza y brindar atención a las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes (SEP, 2017b, p. 173).

A partir del enfoque de evaluación continua, propuesto para la Educación Básica, las directrices evaluativas por describir se conforman por diversos referentes que son conjugados por las y los profesores a lo largo de sus intervenciones educativas, con la intención de reunir información acerca del estado del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes.

CUADRO 3 DIRECTRICES PARA LA EVALUACIÓN CONTINUA EN LA PRÁCTICA DOCENTE DEL NME

Referente para la evaluación continua	Modo para llevar el referente a la práctica
Enfoque de Evaluación Continua	Proceso de valoración sistemática de aprendizajes.
Modelos didácticos	Formas para organizar el proceso de enseñanza: unidad didáctica, proyecto, situación problema, aula invertida, entre otros.
Momentos de evaluación	Diagnóstica, formativa, sumativa.
Agentes de evaluación	Heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación.
Criterios de evaluación	Conjunto de referentes que evidencian el estado del aprendizaje del estudiante.
Instrumentos cualitativos de evaluación	Rúbrica, lista de cotejo, registro anecdótico, diario de clase, portafolios.

FUENTE: Elaboración propia.

El cuadro 3 presenta las directrices para la evaluación continua en la práctica docente. El primer referente evaluativo por describir lo constituye el enfoque de evaluación de las asignaturas de Historia y Formación Cívica y Ética, campos en los que los agentes principales de la investigación desempeñan su práctica docente. La evaluación continua, en el ámbito de la enseñanza de Historia, se centra en la valoración de las habilidades que las y los estudiantes han adquirido en torno al manejo de conceptos y procedimientos propios del estudio del pasado, así como en el desarrollo de actitudes y valores, empleando en este proceso diversos instrumentos cualitativos como la rúbrica, el portafolios, los diarios de clase o la observación directa (SEP, 2017b, p. 173). En la enseñanza de Formación Cívica y Ética, la evaluación continua supone el planteamiento de retos intelectuales que problematicen la vida diaria de las y los estudiantes y les inviten a movilizar los conocimientos previos que poseen, indagar información y emprender acciones que contribuyan a mejorar la convivencia y el bienestar personal, mediante la implementación de instrumentos de evaluación como la rúbrica, el portafolios o el registro anecdótico, entre otros (SEP, 2017c, pp. 171-172).

La siguiente directriz evaluativa por abordar consiste en los modelos didácticos que representan múltiples formas de organizar la intervención didáctica en las aulas, con la finalidad de que “los estudiantes movilicen diversos conocimientos, habilidades, actitudes y valores para adaptarse a situaciones nuevas, empleen diversos recursos para aprender y resolver problemas” (SEP, 2017a, p. 69); a partir de este propósito, el NME subraya la necesidad de diversificar las formas de organizar la enseñanza en las aulas de Educación Básica, a través de la implementación de modelos didácticos adicionales a la unidad didáctica tradicional.

La unidad didáctica es el modelo didáctico utilizado con mayor frecuencia en la enseñanza, este modelo se caracteriza por la dosificación de contenidos temáticos que atienden las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes, abarcando una o más sesiones y es relativamente completa en sí misma, ya que cuenta con un inicio y un cierre (EDIPLESA, 1981, p. 229). Cada unidad didáctica

se ve dotada de objetivos de aprendizaje, contenidos temáticos (de tipo conceptual, procedimental o actitudinal), actividades divididas en momentos (inicio, desarrollo, cierre), estrategias de enseñanza e indicadores de evaluación (Corrales, 2010, pp. 50-52). Desde la perspectiva del NME, centrar el proceso de enseñanza en la implementación de unidades didácticas no motiva la participación activa de las y los estudiantes; por lo que es menester involucrar modelos didácticos distintos, capaces de propiciar un aprendizaje más activo (SEP, 2017b, p. 44).

En el ámbito de la enseñanza de Historia y Formación Cívica y Ética, las orientaciones didácticas del NME disponen la implementación de los siguientes modelos didácticos: el planteamiento de situaciones problema, el diseño de proyectos, el aprendizaje colaborativo y el aula invertida; estos métodos de enseñanza se caracterizan por considerar los intereses de las y los estudiantes y por la apropiación del conocimiento mediante distintos procedimientos didácticos, entre los que resalta el aprendizaje significativo, el aprendizaje basado en problemas y la investigación histórica, promoviendo la indagación, la creatividad, la colaboración y la motivación de los alumnos, quienes han de adoptar un rol activo en su propio proceso de aprendizaje (SEP, 2017a, pp. 68-69). La función del profesorado estriba en diseñar situaciones de aprendizaje capaces de incorporar modelos didácticos adicionales a la unidad didáctica, con el propósito de contribuir en el desarrollo de los aprendizajes esperados.

La siguiente directriz evaluativa por describir consiste en los momentos de evaluación, estos referentes representan tres fases distintas en el proceso de evaluación tales fases son: la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa. La función de los momentos de evaluación en la práctica docente radica en proporcionar información acerca del estado del proceso de aprendizaje del alumnado; inicialmente, la evaluación diagnóstica indaga el nivel de dominio de cada estudiante en relación con los contenidos temáticos por abordar y las habilidades por desarrollar; la evaluación formativa supone el seguimiento del proceso de aprendizaje a través del trabajo diario de las y los es-

tudiantes; finalmente, la evaluación sumativa refleja el desempeño logrado por cada alumna y alumno tomando como referencia los criterios establecidos por la o el profesor que conduce el proceso de enseñanza.

Los agentes de evaluación constituyen la próxima directriz de evaluación por abordar, dicho referente alude al papel que distintos actores educativos desempeñan al evaluar el proceso de aprendizaje. Existen tres tipos de agentes de evaluación: la heteroevaluación, donde la o el profesor titular o alguna figura educativa externa personifica al agente evaluador; la coevaluación, donde el proceso evaluativo se efectúa entre pares del mismo nivel educativo; por último, la autoevaluación representa un ejercicio donde la y el alumno se evalúan a sí mismo (SEP, 2011b, pp. 108-110).

La siguiente directriz por analizar consiste en los criterios de evaluación. Según las disposiciones del NME, la evaluación representa un proceso de recolección de información que toma como referencia la implementación de criterios establecidos por el docente, que proporcionan evidencias acerca del proceso de aprendizaje efectuado por las y los estudiantes, con el objetivo de emitir una valoración acerca del estado del proceso educativo de cada estudiante, identificando sus fortalezas y necesidades de aprendizaje. Cada docente establece los criterios de evaluación de manera autónoma, tomando como referencia las necesidades de aprendizaje de las y los alumnos, los contenidos temáticos y los aprendizajes esperados para cada asignatura, con la finalidad de “conocer cómo los estudiantes organizan, estructuran y usan sus aprendizajes en contextos determinados para resolver problemas de distintos niveles de complejidad y de diversa índole” (SEP, 2017a, p. 89).

La última directriz evaluativa por examinar consiste en los instrumentos cualitativos de evaluación. Desde el enfoque del NME, la evaluación continua se concibe como un proceso de recolección de información apto para valorar el desempeño de las y los estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje, involucrando contenidos de corte conceptual, procedimental y actitudinales;

este enfoque busca superar la noción tradicional de la evaluación, que sitúa al examen como único instrumento para valorar el aprendizaje y a la adquisición de conocimientos conceptuales como la habilidad más relevante dentro del proceso educativo. El NME dispone la implementación de instrumentos cualitativos de evaluación que permitan recabar información relevante relacionada con el proceso de aprendizaje que desarrolla cada alumno, estableciendo niveles de logro (rúbricas), propiciando espacios para la reflexión (portafolio de evidencias), o describiendo el desempeño de las y los estudiantes (registro anecdótico, lista de cotejo, diario de clase), estos instrumentos permiten al evaluador observar las fortalezas de los educandos, así como sus necesidades de aprendizaje. Los instrumentos cualitativos de evaluación consisten en la implementación de rúbricas y listas de cotejo, la construcción de un portafolio de evidencias de aprendizaje, y la elaboración de diarios de clase, registros anecdóticos o la observación directa.

Es así como las directrices evaluativas para la práctica docente emanadas del NME proporcionan el marco metodológico que ha de guiar el proceso de evaluación, partiendo de un enfoque que considera la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, suministrando información relevante acerca de las fortalezas y necesidades de las y los estudiantes, a través de la implementación de criterios, de indicadores de logro y de instrumentos que diversifiquen el proceso evaluativo, asociándolo integralmente al proceso educativo.

CONSIDERACIONES SOBRE LA INFLUENCIA DE LA CULTURA GLOBAL EN EL PROYECTO CURRICULAR DEL NME

A lo largo de este capítulo, se ha situado a la cultura capitalista global como el hilo conductor que brinda sustento al proyecto curricular del NME, en tanto currículum vigente de Educación Básica en el Sistema Educativo Nacional.

Como se ha mencionado, una de las características más relevantes de la cultura global es la instauración de relaciones de interdependencia económica y política entre las naciones desarrolladas y su periferia, poniendo énfasis en la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la vida diaria, naturalizando y perpetuando patrones de vida relacionados con la productividad laboral y la acumulación de bienes mercantiles que promueven la apropiación de saberes y valores difundidos a través de los medios de comunicación de masas. Para la cultura global, los sistemas educativos nacionales constituyen uno de los medios preferentes para la reproducción de los saberes y las habilidades que garantizan su posición de dominio.

En el entramado educativo nacional, el NME se desempeña como un agente reproductor de la cultura global pues su propósito fundamental se avoca a proporcionar una educación de calidad que garantice la asimilación de los saberes, las habilidades y las actitudes legitimadas por la cultura dominante. A través de la propuesta curricular del NME, el enfoque de enseñanza en la EB gira en torno al desarrollo de habilidades relacionadas con el aprendizaje permanente, la resolución innovadora de problemas cotidianos y el empleo de las tecnologías de la información en el proceso escolar.

En cuanto a la labor de enseñanza, los objetivos del proyecto curricular sitúan a las y los profesores y su práctica docente como vehículos transmisores de los saberes y el conocimiento legitimado. Para concretar la asimilación de la cultura global, el NME se ha propuesto transformar las prácticas tradicionales de enseñanza al disponer de un conjunto de directrices pedagógicas, didácticas y evaluativas que las y los profesores han de implementar a través de sus intervenciones. En este contexto, la o el profesor es visto como un profesional enfocado en la gestión permanente de situaciones didácticas capaces de vincular los intereses y las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes con los conocimientos, las habilidades y las actitudes legitimadas por la cultura dominante, utilizando el conjunto de métodos, técnicas e instrumentos de enseñanza dispuestos por el currículum vigente.

El análisis de los referentes dispuestos para articular la práctica docente indica que la intencionalidad que guía el proceso de enseñanza se orienta hacia la naturalización de las condiciones económicas, políticas y sociales gestadas en la era del capitalismo global.

CAPÍTULO II REFERENTES METODOLÓGICOS EMPLEADOS EN LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

El objetivo fundamental del NME, en tanto modelo curricular vigente para la EB, radica en proporcionar una educación de calidad capaz de facultar a las y los educandos con los saberes y las destrezas que les permitan incorporarse exitosamente a la sociedad globalizada del siglo XXI. A través de su propuesta de enseñanza, el NME pretende que el proceso escolar se enfoque en la transmisión y reproducción de los conocimientos, las habilidades y las actitudes legitimadas por la cultura capitalista global.

Con base en estos propósitos, el proyecto curricular concibe la práctica docente como un quehacer enfocado en el diseño de situaciones de enseñanza, las cuales se articulan a partir del cuerpo de directrices pedagógicas, didácticas y evaluativas que disponen los aprendizajes y habilidades que el alumnado ha de desarrollar, los métodos y técnicas que las y los profesores deben emplear para conducir la enseñanza, así como los criterios y recursos que les permitirán valorar el estado del proceso de aprendizaje de cada estudiante. Desde una perspectiva que adopta los principios de la cultura global, el enfoque de enseñanza del NME expresa que el propósito fundamental de la práctica docente estriba en guiar al alumnado en el desarrollo de habilidades para el acceso, la interpretación y la producción de información.

En consideración de este contexto y del objetivo general de esta obra, que consiste en comprender el impacto del NME en la práctica docente para la enseñanza de Historia y Formación Cívica y Ética en la Secundaria Número 247, este segundo capítulo tiene la finalidad de pormenorizar la estrategia metodológica encargada de guiar el trabajo de campo, precisando los agentes y

el universo de aplicación del estudio, así como los instrumentos empleados para recabar la muestra empírica de la investigación. Posteriormente, se introducen los referentes teóricos que conducen el análisis interpretativo de los resultados obtenidos mediante la investigación de campo, que consisten en dos postulados propios de la pedagogía crítica: la práctica contrahegemónica (Giroux, 1997) y la condición de encarnamiento (McLaren, 1997).

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La investigación que sustenta esta obra toma el enfoque cualitativo como referente metodológico, considerando que de esta forma es posible reconstruir la realidad que experimentan los actores de un sistema social previamente definido (Albert, 2007, p. XIII). Partiendo de lo anterior, la estrategia metodológica empleada en el trabajo de campo contempla el planteamiento de un estudio de caso de tipo interpretativo, ya que este método posibilita la comprensión y el análisis de fenómenos sociales de diversa naturaleza (Yin, 2003, p. 3).

El universo de aplicación en el que se desarrolló la investigación de campo está representado por la Secundaria Número 247, ubicada en la alcaldía Gustavo A. Madero, al oriente de la Ciudad de México. La plantilla docente del plantel está compuesta por 24 profesoras y profesores; cuatro de ellos se dedican a la enseñanza de las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Geografía e Historia, las cuales conforman el campo formativo de Exploración y comprensión del mundo social (SEP, 2017b, pp. 157-159). Al cierre de la investigación (marzo, 2023), la población estudiantil de la institución se componía por un aproximado de 220 estudiantes matriculados, organizados en tres grados escolares y tres grupos por cada grado, donde el promedio de alumnas y alumnos inscritos en cada grupo fue de 24 individuos.

La muestra empírica de la investigación toma como agentes principales a dos profesores titulares de las asignaturas de Historia

y Formación Cívica y Ética, respectivamente. El criterio que condujo a la selección de estos profesores radica en que cada uno de ellos haya desplegado su práctica docente frente a un mismo grupo, a lo largo de los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021. El periodo en el que se analizó la práctica docente de los profesores seleccionados toma en consideración la variación de condiciones que la práctica educativa experimentó durante los ciclos escolares mencionados; ya que, en virtud de la emergencia sanitaria mundial por Covid-19, la enseñanza escolarizada transitó de una modalidad presencial, aplicada durante la mayor parte del ciclo escolar 2019-2020, hacia la implementación de un formato de enseñanza a distancia empleado a lo largo del ciclo escolar 2020-2021.

Adicionalmente, se seleccionó una muestra de ocho estudiantes matriculados en la Secundaria Número 247, quienes asumieron el papel de interlocutores de la práctica docente desarrollada por los agentes principales de la investigación. Con esta finalidad, fueron elegidos cuatro educandos del grupo 2ºB para la asignatura de Historia y cuatro más del grupo 3ºC para la asignatura de Formación Cívica y Ética; los estudiantes seleccionados, cuatro por cada docente, experimentaron la práctica educativa de los profesores durante los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021. El criterio para seleccionar a los interlocutores de la práctica docente tuvo como eje principal la asistencia de los estudiantes a las sesiones escolares de los profesores encuestados, en la modalidad presencial y la modalidad a distancia de la enseñanza. El objetivo de esta elección radica en obtener el testimonio de un conjunto de estudiantes que experimentaron la práctica educativa de los agentes principales del estudio en ambas modalidades escolares.

Los instrumentos empleados para recabar los resultados de la investigación consisten en un cuestionario de opción múltiple en forma de abanico (anexo 1), aplicado a los dos profesores seleccionados como agentes principales del estudio; además de una entrevista semiestructurada (anexo 2), aplicada a las y los alumnos que fungen como interlocutores de la práctica docente. Ambos

instrumentos fueron aplicados durante el segundo semestre del ciclo escolar 2020-2021.

El cuestionario de opción múltiple en forma de abanico (anexo 1) se compone por 41 preguntas organizadas en ocho apartados: datos generales, formación académica, trayectoria profesional, capacitación ante el NME, implementación del NME en la intervención didáctica, implementación del NME en la evaluación continua, implementación del NME en la práctica docente a distancia e implementación del NME en la evaluación continua a distancia. Los ítems planteados en el cuestionario dan cuenta del conocimiento que poseen los profesores acerca de las disposiciones del NME y la forma en que estas han sido llevadas a la práctica, tomando como referencia las directrices pedagógicas, didácticas y evaluativas dispuestas por el NME.

La entrevista semiestructurada aplicada a los interlocutores de la práctica docente (anexo 2) se compone por cuatro ámbitos, a saber: intervención didáctica, evaluación continua, intervención didáctica a distancia y evaluación continua a distancia. Los ámbitos que comprenden la entrevista semiestructurada tienen por objetivo dar a conocer las características de la práctica docente desplegada por los agentes principales de la investigación, tomando como referencia las directrices metodológicas (de naturaleza pedagógica, didáctica y evaluativa) para la práctica docente. Los datos proporcionados por las y los alumnos seleccionados constituyen el enlace que permitirá comprender la práctica docente de las y los profesores encuestados revelando el vínculo que relaciona la labor educativa cotidiana con las disposiciones curriculares del NME, en su carácter de currículum oficial para la Educación Secundaria.

Los resultados recabados a través de la aplicación de esta estrategia metodológica han permitido distinguir el impacto de las disposiciones curriculares del NME en la práctica docente desplegada en la enseñanza de Historia y Formación Cívica y Ética, en la Secundaria Número 247. Tomando como referencia dichos resultados, el análisis interpretativo de la investigación proporcionará

pautas para comprender la influencia que la cultura capitalista global tiene sobre las prácticas de enseñanza implementadas por los profesores encuestados.

REFERENTES TEÓRICOS

El eje teórico que conduce el ejercicio interpretativo de la investigación se fundamenta en dos postulados de la pedagogía crítica. Inicialmente, se efectuarán algunas precisiones en torno a las concepciones que la pedagogía crítica ha formulado acerca del proceso escolar y la práctica docente en el entramado sentado por la cultura capitalista global. Posteriormente, se pormenorizarán los principios que brindan sustento al eje teórico de la investigación, integrados por la práctica contrahegemónica (Giroux, 1997) y la condición de encarnamiento (McLaren, 1997).

Desde finales del siglo xx, la pedagogía crítica ha edificado un enfoque de análisis que concibe la educación como “una forma de intervención política en el mundo (...) capaz de crear las posibilidades para la transformación social” (Giroux, 2002, p. 33), donde la función primordial de la educación y el proceso escolar radica en...

proporcionar a los estudiantes las habilidades, ideas, valores y autoridad necesaria para que ellos puedan alimentar una democracia sustancial, reconocer formas de poder antidemocrático, y luchar contra injusticias profundamente arraigadas en una sociedad y en un mundo contruidos sobre desigualdades económicas, raciales y de género sistémicas. (Giroux, 2013, p. 17)

A partir de esta lógica, la pedagogía crítica señala la manera en que el capitalismo global se ha encargado de articular una cultura caracterizada por la apropiación de patrones de vida centrados en el consumismo mercantil, la productividad laboral y el avance tecnológico; estableciendo con ello, un proceso de “estandarización, fragmentación y comercialización de la vida cotidiana” (Gi-

roux, 1997, p. 209) que ha dotado a las sociedades globalizadas con las siguientes propiedades:

los valores de mercado se convierten en el patrón para darle forma a todos los aspectos de la sociedad; el individuo libre y poseedor de bienes no tiene obligaciones más allá de su propio interés; el fundamentalismo de mercado supera los valores democráticos (...) los intereses privados niegan los valores públicos; el consumismo se convierte en la única obligación de la ciudadanía. (Giroux, 2013, p. 14)

De este modo, la esencia de la cultura global dominante y las sociedades globalizadas se fundamenta, según el enfoque de la pedagogía crítica, en “la producción del beneficio como la esencia de la democracia, el consumismo como la única noción aceptable de ciudadanía, y el mercado libre como el gran distribuidor de recursos y bienes” (Giroux, 2002, pp. 28 y 29). El extracto aquí citado da cuenta del conjunto de patrones de vida que la cultura dominante busca naturalizar mediante el empleo de diversos medios de reproducción, entre los que destaca el sistema educativo y el proceso escolar.

A través de sus diversos organismos de intervención, descritos a lo largo del capítulo anterior, la cultura global ha logrado determinar el contenido de las políticas educativas, los modelos de enseñanza y los programas curriculares de las naciones desarrolladas y la periferia, influenciando con ello el proceso escolar y la práctica docente, manteniendo la finalidad de perpetuar su posición de dominio. De ahí que, el enfoque de la pedagogía crítica sitúe al proceso escolar como un agente reproductor de los principios, saberes y actitudes legitimados por la cultura global, cuya función se orienta hacia la naturalización de las relaciones de subordinación que los grupos dominantes han impuesto a las clases populares (Bourdieu y Passeron, 2014, p. 49).

Desde esta perspectiva, el proceso escolar representa el medio por el que las y los estudiantes entran en contacto con construcciones específicas de la realidad legitimadas por la cultura dominante (McLaren, 2005, p. 268); dichas construcciones buscan imponer

patrones de vida, saberes, expresiones y valores (Giroux, 1997, p. 177), en forma de “versiones y visiones particulares de la vida cívica, la comunidad, el futuro, y el modo en que podríamos construir representaciones de nosotros mismos” (Giroux, 2013, p. 15).

Dentro de este entramado, las y los profesores y su práctica docente constituyen el medio por excelencia que dirige la asimilación de los saberes, las habilidades y las actitudes dispuestas en los marcos curriculares, mediante la implementación del enfoque de enseñanza y las técnicas didácticas avaladas por la política educativa. En el marco del proceso escolar legitimado por la cultura global, las y los profesores actúan como “ejecutores profesionalmente equipados para hacer realidad efectiva cualquiera de las metas que se les señale” (Scheffler, *s. f.*, citado en Giroux, 1997, p. 176), tomando parte en el proceso escolar en calidad de agentes encargados para llevar a la práctica las directrices de enseñanza dispuestas por el currículum oficial, con la encomienda de concretar el cuerpo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan al alumnado integrarse a la sociedad globalizada.

El eje que vincula los postulados de la pedagogía crítica con el escenario planteado por esta investigación gira en torno a la relación que media entre los principios de la cultura capitalista global, los propósitos fundamentales del NME (en tanto currículum vigente de la EB) y la práctica docente cotidiana.

Como se ha señalado, el propósito fundamental del NME consiste en brindar una educación de calidad capaz de facultar a los estudiantes con las habilidades y los saberes que les permitan integrarse exitosamente a la sociedad global (SEP, 2017a, p. 13); el análisis de este propósito, bajo los términos de la pedagogía crítica, indica que el proyecto curricular emanado del NME guarda la intención de contribuir en la reproducción de las condiciones políticas, económicas y sociales que la cultura global pretende perpetuar.

Ante este panorama, el enfoque de la pedagogía crítica destaca la necesidad por analizar el proceso escolar y las prácticas educativas emanadas de los modelos curriculares en vigor, bajo el entendimiento de que la cultura dominante se ha encargado de determinar

el contenido del currículum y los saberes que habrán de ser asimilados por el estudiantado. El análisis de las prácticas educativas y la naturaleza del proceso escolar obedece a la necesidad por “ligar la pedagogía a los cambios sociales, conectando el aprendizaje crítico con las experiencias e historias que los estudiantes trajeron al aula (...) haciendo atractivo el espacio de la enseñanza como un lugar de contestación, resistencia y posibilidad” (Giroux, 2002, p. 27).

Desde la perspectiva de esta obra, el análisis del proceso escolar ha de fundamentarse en la comprensión del impacto que tienen las disposiciones curriculares en las prácticas de enseñanza desplegadas en los niveles escolares pertenecientes a la EB. En virtud de este propósito, la investigación de campo se enfoca en aprehender la manera en que las prácticas de enseñanza cotidianas han implementado el enfoque de enseñanza, las técnicas didácticas y los contenidos temáticos dispuestos por el NME, sin perder de vista que dicho proyecto curricular se sustenta en los saberes, habilidades y actitudes legitimadas por la cultura global dominante.

Con esta intención, se han seleccionado dos concepciones derivadas del enfoque de la pedagogía crítica, la práctica contrahegemónica (Giroux, 1997) y la condición de encarnamiento (McLaren, 1997), para tomar parte en la investigación como ejes de interpretación de los resultados recabados a través de la incursión en el campo empírico. Inicialmente, la práctica contrahegemónica proporciona pautas para comprender la función que las disposiciones curriculares del NME conceden a la práctica docente en el entramado de la EB, específicamente en la Educación Secundaria. Posteriormente, la condición de encarnamiento permite comprender la naturaleza de las prácticas de enseñanza desarrolladas por los agentes principales de la investigación.

LA PRÁCTICA CONTRAHEGEMÓNICA

El principio de la práctica contrahegemónica concibe a las y los profesores como intelectuales transformativos capaces de des-

plegar prácticas de enseñanza orientadas hacia el análisis de la cultura capitalista global dominante, con la intención de estimular “la transformación del orden social en general, bajo el interés de la justicia y la igualdad” (McLaren, 2005, p. 33).

Como se ha señalado, las y los profesores actúan como “agentes de reproducción social, económica y cultural” (Giroux, 1997, p. 32); a través de su práctica docente, son los encargados para inculcar el cuerpo de saberes legitimados por la cultura global, contenidos en el modelo curricular oficial. Con esta finalidad, el currículum constituye el núcleo que agrupa los conocimientos, las habilidades y actitudes que el estudiantado asimila, actuando como eje rector de la práctica docente al establecer el enfoque, las técnicas y los métodos de enseñanza que fundamentan la intervención didáctica.

El vínculo que relaciona a la cultura dominante con el currículum oficial y la práctica docente sitúa a las y los profesores como “técnicos o funcionarios involucrados en rituales formales, despreocupados de los problemas inquietantes y urgentes que confronta la sociedad en general o de las consecuencias de sus prácticas pedagógicas” (Giroux, 2013, p. 17). De este modo, la cultura global se ha reservado el derecho para designar los saberes, habilidades y actitudes que se han de impartir mediante el proceso escolar, excluyendo las contribuciones del profesorado en la distinción de las necesidades de enseñanza y aprendizaje por atender, imponiéndole a la docencia una función exclusivamente operativa limitada a la aplicación de técnicas de enseñanza y al empleo de instrumentos didácticos.

En el contexto de la Educación Básica, el NME concibe a las y los docentes como profesionales expertos en la implementación de técnicas y métodos de enseñanza, capaces de guiar a las y los estudiantes en el desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos (SEP, 2017a, p. 86), entendiendo la práctica docente como una interacción educativa orientada a “estimular a los estudiantes a que alcancen los resultados esperados” (SEP, 2017a, p. 53). Los planteamientos citados ilustran la condición meramente operativa que el NME concede a las y los profesores y a la práctica docente, asumiéndolos como técnicos especializados en la apli-

cación de métodos de enseñanza enfocados en la consecución de los objetivos planteados en el marco curricular.

Partiendo de estas consideraciones, el principio de la práctica contrahegemónica rechaza el discurso tecnocrático de la cultura global que reduce la enseñanza al dominio de técnicas, estrategias y recursos didácticos (Giroux, 2013, p. 15), concibiendo a la práctica docente como la gestión de acciones pedagógicas, producto de la incesante tensión dialéctica entre teoría y práctica, que orientan el proceso de enseñanza. El siguiente extracto precisa la forma en que la tensión dialéctica conforma la esencia de la práctica docente:

La práctica educativa implica además procesos, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión permanente entre la teoría y la práctica, entre la libertad y la autoridad [...] El educador o la educadora críticos, exigentes, coherentes, en el ejercicio de su reflexión sobre la práctica educativa o en el ejercicio de la propia práctica siempre la entienden en su totalidad. No centran, por ejemplo, la práctica educativa ni en el educando, ni en el educador, ni en el contenido, ni en los métodos, sino que la comprenden en la relación de sus varios componentes, en el uso coherente de los materiales, los métodos, las técnicas. (Freire, 1996, p. 104)

Tomando estos planteamientos como referencia, es posible asumir que la práctica docente se estructura con base en tres ejes en incesante tensión dialéctica: el sujeto enseñante y el aprendiz, el contenido temático que ha de ser enseñado, y los métodos de enseñanza por emplear. Dichos ejes facultan a la o el docente para articular conscientemente los contenidos curriculares por impartir, vinculándolos con las necesidades de aprendizaje que presentan las y los estudiantes y las técnicas didácticas apropiadas para desarrollar los aprendizajes propuestos.

A partir de esta concepción de la práctica docente, el principio de la práctica contrahegemónica reconoce a las y los profesores como intelectuales transformativos capaces de forjar prácticas de resistencia, quienes desarrollan...

pedagogías contrahegemónicas, las cuales no solo potencian a los estudiantes proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que, además, los educan para la acción transformadora [...] para el esfuerzo por el cambio institucional, y para la lucha tanto contra la opresión como a favor de la democracia. (Giroux, 1997, p. 35)

La práctica contrahegemónica define la capacidad del profesorado para desplegar prácticas educativas que combinen reflexión y acción, con el fin no solo de desarrollar destrezas y conocimientos en las y los estudiantes, sino facultándolos con la capacidad para interpretar críticamente la realidad (Giroux, 1997, p. 36), bajo la intención por transformar las relaciones de desigualdad y opresión que permean la cultura capitalista global dominante.

En lo concerniente a la dimensión operativa y didáctica del proceso escolar, el principio de la práctica contrahegemónica se enfoca en “proporcionar a los estudiantes pautas críticas para que examinen sus propias experiencias vividas, sus recuerdos profundos y sus formas de conocimiento subordinado” (McLaren, 1997, p. 62), a través del establecimiento de un ciclo dialéctico que relaciona activamente el conocimiento popular autóctono de cada región, conformado por sus saberes construidos históricamente, con las experiencias personales que los alumnos traen al aula. En cuanto a la dimensión didáctica, la práctica contrahegemónica se despliega en las aulas a través del planteamiento de situaciones de aprendizaje y de procesos de análisis tendientes a “promover valores y creencias que estimulen los modos democráticos y críticos de la participación e interacción de estudiantes y profesores” (Giroux, 1997, p. 37 y 77), estimulando el diálogo, la reflexión y la comprensión sobre las condiciones económicas, políticas y sociales que la cultura capitalista global ha traído consigo al contexto particular de cada educando.

Como se puede ver, mediante el principio de la práctica contrahegemónica es posible comprender la naturaleza de las dis-

posiciones de enseñanza del NME, identificando la función que el currículum concede a la labor docente. Así mismo, este principio brinda pautas para establecer prácticas de enseñanza orientadas al análisis de las condiciones socioeconómicas actuales y, sobre todo, para vislumbrar posibles rutas que estimulen la transformación de la cultura capitalista global dominante.

LA CONDICIÓN DE ENCARNAMIENTO

Mediante el principio de encarnamiento es posible orientar el análisis de las prácticas de enseñanza del profesorado, al tomar como referencia los símbolos y significados que las y los docentes han incorporado a su quehacer educativo.

La condición de encarnamiento alude a la apropiación de símbolos, creencias y prácticas, así como a la identificación del sujeto mismo con el cuerpo de saberes empíricos que se ha apropiado mediante su trayectoria de vida (McLaren, 1997, p. 90). El encarnamiento constituye la identificación que el individuo ejerce con los símbolos que se apropia, dentro de los distintos escenarios donde se desenvuelve (Álvarez, 2003, p. 6); al verse mediadas por la cultura social, estas representaciones simbólicas se encarnan en el sistema de ideas, creencias y prácticas que guían el actuar del individuo, en forma de significados y prácticas arraigadas.

En el escenario educativo y la práctica docente, las escuelas constituyen uno de los contextos donde más símbolos y prácticas se van encarnando, debido a que las instituciones educativas...

sirven de arenas discursivas en las que las normas de poder social basado en la clase y el género son intextualizadas en el cuerpo del estudiante [...] el poder no es simplemente opresivo, sino que funciona relacionalmente; la escuela potencia una combinación de relaciones de poder -una determinada potenciación de prácticas y técnicas-. (McLaren, 1997, p. 90)

El sistema escolar enarbola un proceso de reproducción e inculcación de los principios que conforman la cultura dominante, en forma de significados, saberes, actitudes y prácticas que actúan de diferente forma según el origen social del individuo (Bourdieu y Passeron, 2014, p. 71). A través del aparato escolar, el educando encarna, lenta pero inexorablemente, la forma de vida que caracteriza a la sociedad capitalista global imperante, adoptando sus expresiones, sus símbolos, sus valores y sus prácticas de forma inconsciente. Inmersos en el espectro educativo, las y los profesores, en tanto individuos ideologizados e ideologizantes, también han encarnado estos símbolos y prácticas al experimentar un...

proceso por el que el significado es codificado a través del cuerpo [...] los gestos bruscos y autoritarios de los profesores revelan las relaciones de poder que han sido introducidas en el medio de la carne viva. Los cuerpos de los estudiantes se convierten en tablas sobre las cuales los profesores imprimen la creencia en su propia superioridad cultural y de clase. (McLaren, 1997, pp. 67 y 68)

Mediante la condición de encarnamiento es posible comprender por qué la práctica docente es como es. Ante todo, la práctica docente se conforma a partir de las relaciones, símbolos, expresiones, creencias, experiencias y saberes personales que las y los propios educadores movilizan al diseñar sus intervenciones educativas. El quehacer docente se ve gestado a partir de un proceso en el que cada profesora o profesor toma como referencia las concepciones en torno a la enseñanza y el aprendizaje que se ha apropiado a lo largo de su experiencia de vida; a la postre, las y los educadores se encargan de moldear sus propias concepciones, integrando a estas los saberes aprehendidos durante su formación inicial y, si es el caso, los proporcionados por sus hábitos de formación continua. Finalmente, la práctica docente resultante se irá encarnando en las y los profesores a lo largo de sus trayectorias profesionales, arraigándose en forma de certezas inequívocas fundamentadas en su experiencia y su forma de conducir su labor de enseñanza.

En relación con la relevancia que las y los profesores conceden a sus experiencias personales y profesionales en su práctica educativa, el enfoque de la pedagogía crítica apunta lo siguiente:

Los maestros utilizan sus experiencias personales para guiar sus prácticas pedagógicas en el salón de clases [...] (*Sin embargo*) la experiencia por sí sola no proporciona una explicación precisa de qué posición ocupa un maestro en relación con los demás y de cuál es la situación de los maestros dentro de las relaciones sociales de producción. (Farahmandpur, en McLaren, 2005, p. 17)

Es así como la práctica docente se ve gestada, en gran medida, tomando como sustento las nociones encarnadas por las y los profesores, nociones que provienen de sus experiencias personales y los saberes acumulados a través de su formación inicial y su trayectoria profesional. *A posteriori*, la práctica docente resultante termina por encarnarse en las y los profesores, resistiéndose vehementemente al cambio incluso cuando se ve impelida a transformarse.

En el contexto particular de la investigación, la entrada en vigor del NME en los niveles escolares que conforman la EB, situaría al profesorado en la necesidad por modificar sus prácticas encarnadas de enseñanza; en virtud de que este proyecto curricular dispone la implementación de un conjunto de directrices pedagógicas, didácticas y evaluativas en el proceso escolar. Este entramado sitúa a la plantilla docente de EB ante la necesidad de entrar en contacto con sus propias nociones encarnadas, con el propósito de intervenir en ellas y modificar sus prácticas arraigadas de enseñanza.

Dentro de este contexto, el ejercicio interpretativo de la investigación posibilita la comprensión de la naturaleza de la práctica docente desplegada por los profesores encuestados, así como el impacto del NME en la labor de enseñanza; al analizar qué acciones emprendieron los profesores para apropiarse de las disposiciones curriculares introducidas por el modelo educativo, cómo han puesto en práctica los nuevos referentes de enseñanza y qué relevancia ocupan sus concepciones encarnadas sobre el proceso escolar, frente a la necesidad por transformar su quehacer docente.

CAPÍTULO III

INTERPRETACIÓN TEÓRICA DE LOS REFERENTES EMPÍRICOS RECABADOS

Una vez pormenorizada la estrategia metodológica empleada en la inmersión en el campo empírico, es momento para elaborar el ejercicio de interpretación teórica de la investigación. En primera instancia, se introducen los resultados recabados por la muestra empírica del estudio, conformada por dos profesores de la Secundaria Número 247 (titulares en la enseñanza de Historia y Formación Cívica y Ética, respectivamente) y un grupo de ocho estudiantes (cuatro por cada educador), quienes toman parte como interlocutores de la práctica docente en el mismo plantel escolar. En un segundo momento, se presenta el análisis teórico de los resultados recabados, tomando como referencia las concepciones de la práctica contrahegemónica (Giroux, 1997) y la condición en encarnamiento (McLaren, 1997).

Antes de continuar hacia la exposición de los resultados recabados por la incursión en el campo empírico, es pertinente efectuar algunas precisiones en torno a las modalidades de enseñanza en las que los profesores encuestados desplegaron su práctica docente a lo largo de los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, poniendo énfasis en las condiciones sentadas por el advenimiento de la pandemia por Covid-19.

Tras la propagación a nivel mundial del virus SARS-cov-2, denominado posteriormente como Covid-19, el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud anunció que la enfermedad derivada del contagio de este virus pasaría a considerarse como pandemia, debido a su gravedad y alto índice de transmisión (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2023a, párr. 3). Ante este

panorama, el Acuerdo 02/03/20 (DOF, 2023a) dispuso la suspensión de actividades presenciales de cualquier naturaleza en todos los planteles escolares de EB; este decreto daría inicio al confinamiento de las y los profesores, alumnas y alumnos, a partir del segundo semestre del ciclo escolar 2019-2020, dando paso a la implementación de una modalidad de enseñanza a distancia.

De inmediato, el Estado y las Autoridades Educativas implementaron la estrategia *Aprende en Casa*, que consistió en el lanzamiento de una plataforma digital y la producción de programas televisivos que abordarían los contenidos temáticos dispuestos por el NME para cada nivel escolar. Meses después, la publicación del Acuerdo 12/06/20 (DOF, 2023b) traería consigo el establecimiento de “disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica”, dicho acuerdo decreta que el proceso evaluativo habría de concentrarse en la valoración de los aprendizajes alcanzados por las y los alumnos, en consideración de sus habilidades particulares y del contexto en el que se desenvuelven, de cara a la clausura del ciclo escolar 2019-2020.

Previo al inicio del ciclo escolar 2020-2021, el Acuerdo 14/07/20 (DOF, 2023c) anuncia una nueva estrategia de enseñanza a distancia titulada *Regreso a clases. Aprende en Casa II*, la cual tomó como referencia la inclusión de canales de comunicación digital entre las y los profesores, alumnas y alumnos, así como la impartición de clases empleando nuevas plataformas tecnológicas. De tal modo, el proceso de enseñanza a lo largo del ciclo escolar 2020-2021 tomó parte bajo condiciones excepcionales que pronto revelaron sus propias necesidades y retos de aprendizaje.

Los propósitos de la estrategia nacional de enseñanza a distancia, *Regreso a clases. Aprende en Casa II*, se mantuvieron congruentes con la propuesta curricular del NME: “que cada estudiante adquiera o desarrolle capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas realmente relevantes para su vida presente y futura” (SEP, 2020, p. 4). Para alcanzar este objetivo, la estrategia dispuso un conjunto de dispositivos que actuarían como recursos didácticos básicos a los

que las y los estudiantes podrían tener acceso, estos fueron: los libros de texto para cada asignatura, la barra de transmisión pública *Aprende en Casa* (programas televisivos relacionados con los contenidos curriculares para cada asignatura y nivel escolar) y la habilitación de portales *web* que permitirían a los educandos acceder a la programación *Aprende en Casa* en cualquier momento y lugar (SEP, 2020, pp. 6 y 7).

La función del profesorado en este entramado de enseñanza a distancia consistió en vincular los recursos dispuestos para la enseñanza con las necesidades e intereses de aprendizaje de cada alumna y alumno, desarrollar los aprendizajes y habilidades dispuestas en el currículo, gestar ambientes de aprendizaje que motivasen y apoyasen el proceso de aprendizaje, incorporar diferentes recursos tecnológicos y de comunicación al proceso educativo, reconocer las condiciones del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, entre otras recomendaciones (SEP, 2020, pp. 10-12).

De igual forma, la estrategia planteó algunas acciones enfocadas en la implantación de una dinámica de enseñanza y aprendizaje eficaz, que tomase como ejes medulares el establecimiento de canales de comunicación con las y los estudiantes, la selección de recursos didácticos congruentes con los contenidos temáticos y los aprendizajes esperados por abordar, el diagnóstico de las fortalezas y necesidades de aprendizaje de las y los alumnos, involucrar la programación *Aprende en Casa* en el proceso de enseñanza de la asignatura, diseñar actividades que fomenten la capacidad para aprender a aprender, involucrar modelos didácticos que impulsen el desarrollo de habilidades de investigación y de manejo de información, entre otras acciones (SEP, 2020, pp. 13-20).

Como se puede ver, el confinamiento social que la pandemia por Covid-19 impuso al proceso escolar a lo largo del ciclo escolar 2020-2021 situó al profesorado ante la necesidad por emplear las disposiciones curriculares del NME en un contexto inédito de enseñanza a distancia. Las condiciones de enseñanza que enfrentaron las y los profesores durante el confinamiento, les conducirían

ante la necesidad por implementar distintos canales de difusión, información y asignación de actividades de aprendizaje (correo electrónico, *Classroom*, *Whatsapp*, entre otras), así como el empleo de plataformas que permitiesen agendar sesiones de clase en línea (*Google Meet*, *Zoom*, entre otras). Valiéndose de estos medios de comunicación e intercambio de información, las y los educadores enfocaron su labor en el diseño de intervenciones docentes capaces de guiar al alumnado hacia el desarrollo de los aprendizajes esperados para cada asignatura y cada nivel escolar de la EB.

Tomando en consideración las condiciones de enseñanza sentadas a lo largo de los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, que en lo sucesivo se denominarán como modalidad presencial de la enseñanza y modalidad de enseñanza a distancia, respectivamente; la aplicación de la estrategia metodológica empleada en la indagación de campo hizo posible recabar datos que permiten comprender el impacto que las directrices metodológicas han tenido en la práctica docente de los profesores encuestados, quienes toman parte como agentes principales de esta investigación.

RESULTADOS RECABADOS POR LA INDAGACIÓN DE CAMPO

Los resultados recabados mediante la incursión en el campo empírico de la investigación fueron obtenidos a través de la aplicación de un cuestionario de opción múltiple en forma de abanico (anexo 1) y una entrevista semiestructurada (anexo 2). En primer lugar, se presentan los resultados proporcionados por los profesores al responder el cuestionario. Enseguida, se introducen los datos suministrados por las y los alumnos que toman parte como interlocutores de la práctica docente, recabados mediante la aplicación de la entrevista semiestructurada.

Los resultados se han agrupado en cuadros acompañados por su respectiva presentación descriptiva, facilitando con ello la contemplación de la manera en que las directrices pedagógicas,

didácticas y evaluativas han sido llevadas a la práctica en la labor cotidiana de enseñanza.

DOCENTES ENCUESTADOS

A continuación, se presentan los resultados proporcionados por los agentes principales de la investigación, estos se enfocan en proporcionar pautas para conocer la forma en que los profesores seleccionados emplearon los referentes de enseñanza en su práctica docente, durante los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021. Los cuadros por exponer omiten el nombre real de los docentes encuestados, clasificándolos como *docente I*, para el profesor de la asignatura de Historia, y *docente II*, para el profesor encargado de impartir Formación Cívica y Ética, en la Secundaria Número 247.

CUADRO 1
DATOS GENERALES

Datos	Docente I	Docente II
Año de nacimiento	1988	1963
Lugar de origen	Estado de México	Ciudad de México

FUENTE: Elaboración propia

El cuadro 1 presenta los datos generales de los docentes encuestados, conformados por su año de nacimiento y su lugar de origen. El *docente I*, encargado de impartir la asignatura de Historia, indica ser originario del Estado de México y haber nacido el año de 1988, por lo que al cierre de la investigación (marzo de 2023) su edad es de 35 años. Por su parte, el *docente II*, titular de la asignatura de Formación Cívica y Ética, indica ser originario de Ciudad de México y haber nacido el año de 1963, de modo que al cierre del estudio su edad es de 60 años.

CUADRO 2
FORMACIÓN ACADÉMICA

Datos	Docente I	Docente II
Grado actual de estudios	Licenciatura	Licenciatura
Título obtenido	Licenciatura en Historia	Licenciatura en Derecho
Institución de formación superior	Universidad Autónoma Metropolitana	Universidad Autónoma de Guerrero
Sector educativo de formación	Público	Público

FUENTE: Elaboración propia.

El cuadro 2 presenta la formación académica de ambos docentes, quienes se matricularon en universidades del sector público, en el área de la Historia y del Derecho. Hasta el cierre de la investigación, el grado máximo de estudios logrado por el *docente I* es de Licenciado en Historia, siendo egresado por la Universidad Autónoma Metropolitana en la Ciudad de México. Por su parte, el grado máximo de estudios del *docente II* corresponde al de Licenciado en Derecho, siendo egresado por la Universidad Autónoma de Guerrero en el Estado de Guerrero.

CUADRO 3
TRAYECTORIA PROFESIONAL

Datos	Docente I	Docente II
Años como docente	11 años	19 años
Años de servicio en la Secundaria Número 247	4 años	14 años
Asignatura que imparte	Historia	Formación Cívica y Ética

FUENTE: Elaboración propia.

El cuadro 3 se relaciona con la trayectoria profesional de los profesores. El *docente I* revela cuatro años de labor educativa en

la Secundaria Número 247 impartiendo la asignatura de Historia, a lo largo de 11 años. Por su parte, el *docente II* refiere 14 años de experiencia en el mismo plantel escolar impartiendo la asignatura de Formación Cívica y Ética, a lo largo de 19 años.

CUADRO 4
CAPACITACIÓN ANTE EL NME

Datos	Docente I	Docente II
Acción ante la implementación del NME	Leer de principio a fin el modelo	Analizar secciones específicas del modelo
Adecuación más relevante del NME	Enfoque humanista	Enfoque humanista
Capacitación efectuada para implementar el NME	Curso obligatorio <i>Aprendizajes Clave</i>	Curso obligatorio <i>Aprendizajes Clave</i>

FUENTE: Elaboración propia.

El cuadro 4 presenta la capacitación efectuada por cada profesor para llevar a la práctica el NME. El *docente I* declara que la capacitación realizada consistió en leer de principio a fin el currículo y atender el curso obligatorio *Aprendizajes clave*, impartido en línea durante el segundo semestre del ciclo 2017-2018; el profesor agrega que el enfoque humanista del NME constituye la adecuación curricular más relevante para su práctica educativa. Por su parte, el *docente II* declara haber analizado secciones específicas del currículo y haber atendido el curso obligatorio *Aprendizajes clave*; de igual forma, indica que el enfoque humanista es la adecuación más relevante del NME en su práctica educativa.

CUADRO 5
IMPLEMENTACIÓN DEL NME EN LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Datos	Docente I	Docente II
Directriz Pedagógica en la práctica docente	Principios pedagógicos	Aprendizajes esperados

Ámbito de la práctica donde implementa la Directriz Pedagógica	Estrategias didácticas	Estrategias didácticas
Directriz pedagógica en la planeación didáctica	Aprendizajes esperados	Aprender a aprender
Ámbito de la planeación donde implementa la Directriz Pedagógica	Secuencia didáctica	Secuencia didáctica
Directriz didáctica en la intervención docente	Enseñanza situada	Aprendizaje significativo
Implementación de la Directriz Didáctica	Plantear ejemplos de la cotidianidad de los estudiantes	Los alumnos pongan en práctica lo aprendido

FUENTE: Elaboración propia.

El cuadro 5 aborda la implementación del NME en la intervención didáctica de los profesores encuestados. El *docente I* señala a los principios pedagógicos como el referente pedagógico mayormente utilizado en su práctica educativa, implementándolos en las estrategias didácticas desplegadas a lo largo de sus intervenciones. A decir del profesor, los aprendizajes esperados constituyen el referente pedagógico que utiliza con mayor frecuencia en la planeación didáctica, llevándolos a la práctica en las secuencias didácticas, principalmente. Asimismo, indica al aprendizaje situado como el referente didáctico del NME que más utiliza en sus intervenciones educativas; según el profesor, el aprendizaje situado consiste en plantear ejemplos de la cotidianidad en las y los estudiantes.

Por su parte, el *docente II* señala a los aprendizajes esperados como el referente pedagógico que utiliza con mayor frecuencia en su labor educativa, implementándolos en las estrategias didácticas desplegadas a lo largo de sus intervenciones. Según el profesor, el principio de aprender a aprender es el referente pedagógico que implementa con mayor frecuencia en la planeación didáctica, llevándolo a la práctica en sus secuencias didácticas, principalmente. A decir del docente, el aprendizaje significativo constituye el referente didáctico que más utiliza en su labor; para el profesor, el aprendizaje significativo consiste en que las y los

estudiantes lleven lo aprendido a la práctica dentro de sus ámbitos de desarrollo.

CUADRO 6
IMPLEMENTACIÓN DEL NME EN LA EVALUACIÓN CONTINUA

Datos	Docente I	Docente II
Directriz Pedagógica en la evaluación continua	Aprendizajes esperados	Aprendizajes esperados
Implementación del referente en la evaluación	Constituyen la meta que su secuencia didáctica ha de alcanzar	Los alumnos exponen los contenidos mostrando dominio del tema
Modelo didáctico en la práctica docente	Unidad de construcción del aprendizaje	Unidad didáctica
Instrumento de evaluación incorporado al modelo didáctico	Rúbrica	Rúbrica

FUENTE: Elaboración propia.

El cuadro 6 revela la implementación del NME en la evaluación continua. Al respecto, el *docente I* indica a los aprendizajes esperados como el referente pedagógico que utiliza con mayor frecuencia en la evaluación continua; según el profesor, los aprendizajes esperados representan la meta a alcanzar por cada secuencia didáctica. El docente señala a la Unidad de Construcción del Aprendizaje (UCA) como el modelo didáctico empleado con mayor frecuencia en su práctica, integrando a este modelo la rúbrica en calidad de instrumento de evaluación.

El *docente II* indica que los aprendizajes esperados constituyen el referente pedagógico mayormente utilizado en su modelo de evaluación continua; la manera en que el profesor implementa los aprendizajes esperados en el proceso evaluativo consiste en que los estudiantes expongan brevemente y muestren dominio del tema. El *docente II* señala a la unidad didáctica como el modelo didáctico mayormente utilizado en su práctica educativa, empleando la rúbrica como instrumento de evaluación.

CUADRO 7

IMPLEMENTACIÓN DEL NME EN LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA A DISTANCIA

Datos	Docente I	Docente II
Medios de comunicación en la práctica a distancia	<i>Classroom, Whatsapp, Google Meet</i>	<i>Classroom, Whatsapp, Google Meet</i>
Problemática relevante en la práctica a distancia	Conectividad de las y los estudiantes	Conectividad de las y los estudiantes
Directriz Pedagógica en la práctica a distancia	Aprendizajes esperados	Aprender a aprender
Ámbito de la práctica a distancia donde implementa la Directriz	Estrategias didácticas	Estrategias didácticas
Directriz Pedagógica en la planeación didáctica a distancia	Programación <i>Aprende en Casa</i>	Unidad de construcción del aprendizaje
Implementación de la Directriz Pedagógica a distancia	Redacción de síntesis del programa	Retomar los contenidos de la sesión anterior

FUENTE: Elaboración propia.

Como se ha mencionado previamente, la emergencia sanitaria mundial supuso la implementación de dinámicas escolares aisladas de los planteles del Sistema Educativo Mexicano. Por decreto, a lo largo del ciclo 2020-2021 los servicios educativos mantuvieron una modalidad de enseñanza a distancia (DOF, 2023c); en virtud de este entramado, el cuadro 7 versa en torno a la implementación del NME en la intervención didáctica a distancia.

El *docente I* utilizó como medios de comunicación en su intervención a distancia las aplicaciones *Classroom* y *Whatsapp*, involucrándolas en el planteamiento de situaciones de aprendizaje individual, así como *Google Meet* para establecer sesiones periódicas de video conferencia con los grupos escolares. Para el profesor, el problema más relevante que enfrentó su intervención didáctica durante el periodo de enseñanza a distancia fue la conectividad de las y los estudiantes, debido a que la ausencia de muchos de

ellos en las sesiones de trabajo y en la producción de actividades obstaculizó la implementación de intervenciones educativas capaces de concretar los aprendizajes esperados para la asignatura de Historia.

Según el *docente I*, el referente pedagógico mayormente utilizado en su intervención didáctica a distancia lo constituyen los aprendizajes esperados, los cuales implementa en las estrategias de enseñanza desplegadas a lo largo de sus intervenciones. El profesor indica a los programas *Aprende en casa II* como el referente pedagógico utilizado con mayor frecuencia en la planeación didáctica a distancia, implementándolos al solicitar a las y los estudiantes redactar una síntesis a partir de dichos espacios televisivos, las cuales serían retroalimentadas durante la sesión virtual.

En cuanto a su intervención didáctica a distancia, el *docente II* señala haber utilizado aplicaciones como *Classroom* y *Whatsapp* en el planteamiento de situaciones de aprendizaje individual, y *Google Meet* para sesiones de video conferencia. A decir del *docente II*, la problemática más relevante que enfrentó su intervención didáctica durante el periodo de enseñanza a distancia fue la conectividad de los estudiantes, ya que la ausencia de muchos de las y los alumnos en las sesiones de trabajo y en la producción de actividades impedía la implementación de intervenciones educativas capaces de concretar los aprendizajes esperados.

Para el *docente II*, el referente pedagógico planteado en el NME más utilizado en su intervención didáctica a distancia lo constituye el principio de aprender a aprender, implementándolo en las estrategias didácticas desplegadas a lo largo de sus intervenciones. El profesor indica a la Unidad de Construcción del Aprendizaje (UCA) como el referente pedagógico que utiliza con mayor frecuencia en la planeación didáctica a distancia; si bien este referente no figura en la propuesta pedagógica y didáctica para la enseñanza de Formación Cívica y Ética, el docente declara implementarlo en sus intervenciones al retomar lo aprendido en la clase anterior para que tenga continuidad en el aprendizaje de las y los estudiantes.

CUADRO 8

IMPLEMENTACIÓN DEL NME EN LA EVALUACIÓN CONTINUA A DISTANCIA

Datos	Docente I	Docente II
Directriz Pedagógica en la evaluación continua a distancia	Aprendizajes clave	Aprendizajes esperados
Implementación de la Directriz en la evaluación a distancia	Seleccionar los contenidos más relevantes	Los aprendizajes se reflejan en las actividades y exposiciones
Modelo didáctico en la práctica a distancia	Unidad de construcción del aprendizaje	Unidad de construcción del aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

El cuadro 8 revela la implementación del NME en la evaluación continua a distancia. El *docente I* indica los aprendizajes clave como el referente pedagógico que utiliza con mayor frecuencia en la evaluación continua a distancia. El profesor emplea los aprendizajes clave al seleccionar los contenidos de la asignatura que resultan más relevantes y de mayor impacto para el alumnado. Adicionalmente, señala a la UCA como el modelo didáctico sugerido por el NME que utiliza con mayor frecuencia en su práctica a distancia.

Por su parte, el *docente II* señala a los aprendizajes esperados como el referente pedagógico del NME que utiliza con mayor frecuencia en la evaluación continua, en la modalidad de enseñanza a distancia. En cuanto a la implementación de los aprendizajes esperados en la evaluación continua en formato virtual, el profesor declara que es fundamental que el aprendizaje se vea reflejado en sus actividades extra-clase y en las diferentes exposiciones que realizan durante las video conferencias. Finalmente, el *docente II* señala que el modelo didáctico sugerido por el NME utilizado con mayor frecuencia en su práctica a distancia es la UCA.

Los resultados presentados a lo largo de este apartado dan cuenta del conocimiento sobre las disposiciones curriculares del NME que los profesores encuestados movilizan al desplegar su práctica docente. Destacan las concepciones que los docentes

han elaborado acerca de algunos de los referentes de enseñanza, como el aprendizaje situado, el aprendizaje significativo o la UCA, y la manera en que los profesores declaran llevarlas a la práctica.

INTERLOCUTORES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Corresponde ahora presentar los resultados recabados por la entrevista semiestructurada aplicada a las y los estudiantes que fungen como interlocutores de la práctica docente. El conjunto de datos proporcionado por la muestra de estudiantes constituye un testimonio descriptivo que ilustra vívidamente la forma en que los profesores encuestados conducen su labor de enseñanza; tomando como referencia las directrices curriculares del NME, las actividades de aprendizaje implementadas por los docentes, la forma en que suelen organizar la enseñanza en el aula, los criterios de evaluación establecidos, entre otros referentes de la práctica docente.

Las y los estudiantes seleccionados fueron divididos en dos grupos de cuatro integrantes respectivamente; cada uno de los alumnos ha experimentado la labor de enseñanza de los profesores a lo largo de los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021. El primer grupo de educandos se denomina *interlocutores I*, aludiendo al conjunto de informantes que experimentan la práctica educativa del *docente I* en la asignatura de Historia. El segundo grupo de educandos se denomina *interlocutores II*, haciendo referencia al conjunto de otros cuatro estudiantes sujetos a la práctica educativa del *docente II* en la asignatura de Formación Cívica y Ética.

La entrevista semiestructurada aplicada a los interlocutores se compone por cuatro ámbitos, como son: implementación del NME en la intervención didáctica, implementación del NME en la evaluación continua, implementación del NME en la intervención didáctica a distancia, e implementación del NME en la evaluación continua. La distinción de estos ámbitos permitirá conocer las características de la práctica docente de los profesores encuestados

a través del testimonio proporcionado por los estudiantes que experimentaron dicha labor educativa, en la modalidad presencial y la modalidad a distancia de la enseñanza en la Secundaria Número 247.

CUADRO 1
IMPLEMENTACIÓN DEL NME EN LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Datos	Docente I	Docente II
Impacto de la Directriz Pedagógica en la práctica docente	Exposición magistral y organización tradicional de la enseñanza	Exposición magistral y organización tradicional de la enseñanza
Impacto de la Directriz Pedagógica en la planeación didáctica	Unidad didáctica, producción de evidencias de trabajo, actividades lúdicas	Unidad didáctica, producción de evidencias de trabajo, libro de texto
Impacto de la Directriz Didáctica en la intervención docente	No perciben la relación entre los contenidos con su contexto	Su conocimiento previo no es relacionado con el que está por adquirirse

FUENTE: Elaboración propia.

El cuadro 1 se relaciona con la implementación del NME en la intervención didáctica de los profesores encuestados, a través del testimonio de la muestra de estudiantes. De manera previa, el *docente I* señaló a los principios pedagógicos como el referente más relevante en su práctica, implementándolo en sus estrategias didácticas. En cuanto al impacto de este referente en la práctica educativa del *docente I*, los *interlocutores I* apuntan que el quehacer educativo del profesor se sirve mayormente de estrategias sustentadas en la exposición didáctica y la organización tradicional de la enseñanza, modelo didáctico en el que los estudiantes ostentan un rol de receptores de la información (SEP, 2017b, p.); por lo tanto, el referente curricular citado por el profesor en cuestión no fue llevado a la práctica.

En relación con el al referente pedagógico mayormente utilizado en la planeación didáctica, el *docente I* declara utilizar los apren-

dizajes esperados en el desarrollo de sus secuencias didácticas. Los *interlocutores I* señalan que la práctica del profesor se centra en la implementación de unidades didácticas enfocadas en la producción de evidencias de trabajo y la puesta en marcha de actividades lúdicas, sin que el profesor manifieste explícitamente el aprendizaje que habrá de alcanzarse mediante la intervención didáctica.

El *docente I* señala al aprendizaje situado como el referente didáctico más relevante en sus intervenciones educativas. Al respecto, los *interlocutores I* declaran que la práctica del profesor no se concentra en relacionar los contenidos de la asignatura con el contexto del alumnado, tal como lo indica la metodología del referente, sino que esta se enfoca principalmente en la apreciación de la cultura y las formas de vida del pasado.

Por su parte, el *docente II* cita a los aprendizajes esperados como el referente pedagógico mayormente utilizado en su práctica. Al respecto, los *interlocutores II* apuntan que las estrategias didácticas empleadas por el profesor se enfocaron en la organización tradicional de la enseñanza, al implementar dinámicas de exposición magistral donde los aprendizajes esperados no figuraron como referencia; lo que indica que el referente curricular no fue llevado a la práctica.

En cuanto al referente pedagógico mayormente utilizado en la planeación didáctica, el *docente II* cita el principio de aprender a aprender, llevándolo a la práctica en sus secuencias didácticas. En contraste, los *interlocutores II* señalan que la práctica del profesor se sustenta principalmente en la implementación de unidades didácticas centradas en la lectura del libro de texto y la producción de evidencias de trabajo; lo que indica que el referente curricular no tomó parte en la intervención didáctica.

Desde la perspectiva del *docente II*, el aprendizaje significativo¹⁰ es el referente didáctico que utiliza con mayor frecuencia en sus intervenciones educativas. Al respecto, los *interlocutores*

¹⁰ Según el NME, se entiende por aprendizaje significativo a la relación consciente entre los conocimientos previos del educando con los que está por adquirir (SEP, 2017c, p. 216).

II aseveran que son ellos mismos quienes van asociando sus conocimientos previos con los contenidos estudiados durante las sesiones de aprendizaje, sin que la intervención didáctica del profesor actúe como guía explícita; de tal modo, la directriz citada por el profesor no habría sido puesta en práctica.

CUADRO 2
IMPLEMENTACIÓN DEL NME EN LA EVALUACIÓN CONTINUA

Datos	Interlocutores I	Interlocutores II
Referentes de la evaluación continua	Asistencia, participaciones, actividades, examen	Asistencia, participaciones, actividades, examen
Modelo didáctico en la práctica docente	Unidad didáctica	Unidad didáctica
Instrumentos de evaluación	Examen	Examen

FUENTE: Elaboración propia

El cuadro 2 aborda la implementación del NME en el proceso de evaluación continua desarrollado por los profesores encuestados, mediante el testimonio de los interlocutores de su práctica educativa. A decir del *docente I*, los aprendizajes esperados constituyen el referente pedagógico más relevante en su proceso evaluativo. Al respecto, los *interlocutores I* señalan que el proceso de evaluación desplegado por el profesor se enfoca en el registro de asistencias, participaciones, actividades asignadas y la aplicación de un examen periódico; a decir de los informantes, los aprendizajes esperados no figuran como referente explícito en el proceso evaluativo desplegado por el docente.

El *docente I* cita a la uca como el modelo didáctico mayormente implementado en su práctica educativa; al respecto, los *interlocutores I* señalan a la unidad didáctica como la organización del aprendizaje o modelo didáctico predominante en la práctica del profesor. En cuanto a los instrumentos de evaluación, el *docente I* indica a la rúbrica como el instrumento de evaluación mayormente

utilizado en su práctica; en contraste, los *interlocutores I* refieren que el proceso evaluativo establecido por el profesor contempla el examen como único medio específico de evaluación.

Por su parte, el *docente II* declara utilizar los aprendizajes esperados como referente en el proceso de evaluación. Al respecto, los *interlocutores II* describen que el modelo de evaluación dispuesto por el profesor contempla la asistencia de las y los estudiantes, sus participaciones durante las sesiones, las actividades asignadas y un examen periódico; a decir de los estudiantes entrevistados, los aprendizajes esperados no figuran como referente en el proceso evaluativo dispuesto por el docente.

En cuanto al modelo didáctico implementado con mayor frecuencia en la enseñanza, tanto el *docente II* como los *interlocutores II* coinciden en citar a la unidad didáctica. El profesor indica a la rúbrica como el instrumento de evaluación utilizado con mayor frecuencia; por su parte, los *interlocutores II* señalan que el examen es el único instrumento específico de evaluación implementado por el docente.

CUADRO 3
IMPLEMENTACIÓN DEL NME EN LA PRÁCTICA DOCENTE A DISTANCIA

Datos	Interlocutores I	Interlocutores II
Medios de comunicación en la práctica a distancia	<i>Classroom, WhatsApp, Google Meet</i>	<i>Classroom, Whatsapp, Google Meet</i>
Problemática relevante en la práctica a distancia	Persisten dudas sobre contenidos y procedimientos	Elaboración de evidencias de trabajo por encima del aprendizaje
Impacto de la Directriz Pedagógica en la práctica a distancia	Exposición magistral, proyección de videos e información	Exposición magistral, proyección de videos e información
Impacto de la Directriz Pedagógica en la planeación didáctica a distancia	No se retoma en las sesiones virtuales	No se lleva a la práctica

FUENTE: Elaboración propia

El cuadro 3 aborda la implementación del NME en la práctica docente a distancia. En este ámbito, los *interlocutores I* indican que se implementaron tres aplicaciones como medio de comunicación durante la enseñanza a distancia: *Classroom*, *WhatsApp* y *Google Meet* para video conferencias. Para los *interlocutores I*, la problemática más relevante que enfrentaron durante el periodo de aprendizaje a distancia fue la persistencia de dudas acerca de los contenidos y procedimientos abordados durante las intervenciones didácticas del *docente I*; a decir de los estudiantes entrevistados, las actividades planteadas por el profesor les parecieron repetitivas y menos retadoras respecto a la enseñanza en modalidad presencial.

El *docente I* señala a los aprendizajes esperados como el referente pedagógico mayormente utilizado en su práctica a distancia; al respecto, los *interlocutores I* describen una práctica educativa sustentada en la exposición magistral y la proyección de videos e información, donde los aprendizajes esperados no figuraron como indicadores de logro en las sesiones escolares.

El *docente I* indica que los programas televisivos *Aprende en casa* constituyeron el referente pedagógico más relevante en su planeación didáctica en la modalidad a distancia de la enseñanza. Al respecto, los *interlocutores I* declaran que los contenidos y las actividades derivadas de los programas *Aprende en casa* no fueron retomadas por el profesor en las sesiones escolares a distancia; a decir de los estudiantes entrevistados, las actividades planteadas por el *docente I* consistieron en la elaboración de resúmenes y cuestionarios sustentados en el contenido de las sesiones virtuales de aprendizaje.

Respecto a la práctica educativa del *docente II* en la modalidad a distancia de la enseñanza, los *interlocutores II* indican haber utilizado tres aplicaciones como medio de comunicación escolar: *Classroom*, *WhatsApp* y *Google Meet* para video conferencias. En lo tocante a la problemática más relevante enfrentada durante la enseñanza a distancia, los *interlocutores II* consideran que las sesiones virtuales de la asignatura dieron mayor énfasis a la elaboración de actividades y dejaron la cuestión del aprendizaje relegada a un segundo plano.

El *docente II* indica el principio de aprender a aprender¹¹ como referente pedagógico más relevante en su práctica a distancia; al respecto, los *interlocutores II* describen intervenciones docentes sustentadas en la exposición magistral y la proyección de videos e información, por lo que el referente citado por el profesor no habría sido llevado a la práctica.

Acerca del referente pedagógico del *docente II* en la planeación didáctica a distancia, el profesor indicó a la UCA, la cual no figura en el enfoque didáctico de la enseñanza de Formación Cívica y Ética. Por su parte, los *interlocutores II*, declaran que el referente citado por el profesor no se implementó durante el ciclo escolar, pues la dinámica de la sesión se enfocó principalmente en la proyección de información y la elaboración de actividades.

CUADRO 4

IMPLEMENTACIÓN DEL NME EN LA EVALUACIÓN CONTINUA A DISTANCIA

Datos	Interlocutores I	Interlocutores II
Referentes de la evaluación continua a distancia	Evidencias de trabajo, asistencia, participación	Evidencias de trabajo, asistencia, participación
Modelo Didáctico en la práctica docente a distancia	Unidad didáctica	Unidad didáctica
Instrumentos de evaluación a distancia	No se implementó ningún instrumento de evaluación	No se implementó ningún instrumento de evaluación

FUENTE: Elaboración propia

El cuadro 4 se refiere a la implementación del NME en el proceso evaluativo a distancia, desplegado por los profesores encuestados. En este rubro, el *docente I* señala a los aprendizajes clave como el referente pedagógico más relevante en la evaluación continua; al respecto,

¹¹ El principio de aprender a aprender se identifica con "estrategias metacognitivas que consisten en la reflexión sobre los modos en que ocurre el propio aprendizaje" (SEP, 2017c, p. 215).

los *interlocutores I* declaran que los aprendizajes clave no figuraron explícitamente en el modelo evaluativo establecido por el profesor.

El *docente I* indica a la uca como el modelo didáctico utilizado con mayor frecuencia en su práctica educativa a distancia; al respecto, los *interlocutores I* refieren que la unidad didáctica es la organización del aprendizaje implementada con mayor frecuencia en el quehacer educativo del profesor. Los criterios de evaluación establecidos por el *docente I* en el modelo evaluativo a distancia se conforman, según los estudiantes entrevistados, por las evidencias de trabajo, las asistencias y la participación en clase; resalta en este rubro la ausencia de cualquier tipo de instrumento de evaluación aplicado durante el ciclo escolar 2020-2021.

Por otro lado, el *docente II* indica a los aprendizajes esperados como el referente pedagógico más relevante en su proceso evaluativo; en contraste, el testimonio de los *interlocutores II* revela que los aprendizajes esperados no figuraron como referentes explícitos en la evaluación continua establecida por el profesor.

El *docente II* señala a la uca como el modelo didáctico implementado con más frecuencia en la evaluación continua; al respecto, los *interlocutores II* refieren que la unidad didáctica fue la organización del aprendizaje empleada con mayor frecuencia por el profesor en la modalidad a distancia. Los criterios de evaluación establecidos por el *docente II* en el proceso evaluativo a distancia consistieron en el registro de evidencias de trabajo, asistencias y participación en clase; resalta la ausencia de cualquier tipo de instrumento específico de evaluación aplicado en el contexto de la modalidad a distancia de la enseñanza.

Al relacionar preliminarmente los resultados proporcionados por los educadores encuestados y por las y los estudiantes entrevistados, se puede observar que el conocimiento que poseen los profesores acerca de las disposiciones curriculares del NME no fue implementado en su práctica docente, en la modalidad presencial y a distancia de la enseñanza. Los resultados recabados por la investigación de campo dan cuenta de una práctica docente disociada de las directrices pedagógicas, didácticas y evaluativas

emanadas del NME, donde el impacto del currículum en la labor de enseñanza cotidiana es mínimo.

INTERPRETACIÓN TEÓRICA

Corresponde a este apartado la elaboración de la interpretación teórica de los resultados recabados por el trabajo de campo. El ejercicio interpretativo de la investigación se enfoca en la comprensión de la relación entre la práctica docente desplegada por los profesores encuestados y las disposiciones curriculares del NME, tomando como referentes teóricos los principios de la práctica contrahegemónica (Giroux, 1997) y la condición de encarnamiento (McLaren, 1997). Con esta finalidad, se han articulado tres categorías de análisis de la práctica docente que servirán como referencia para dar cuenta de la forma en que el conocimiento que los profesores encuestados poseen sobre el NME es aplicado en su labor de enseñanza.

Las categorías establecidas permiten analizar el impacto de las directrices pedagógicas, didácticas y evaluativas que guían la práctica docente. Inicialmente, la categoría *Capacitación ante el NME* aborda las acciones emprendidas por los profesores encuestados para apropiarse de las disposiciones del currículum. La segunda categoría de análisis, denominada *El NME en la intervención didáctica*, se enfoca en la forma en que los docentes involucran las directrices metodológicas del modelo educativo en la planeación, los recursos y las estrategias didácticas empleadas en su quehacer cotidiano. La última categoría de la práctica docente, *El NME en la evaluación continua*, analiza los criterios e instrumentos empleados por los profesores en el proceso de evaluación.

EL NME EN LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La primera categoría de la práctica docente, *Capacitación ante el NME*, se propone analizar las acciones efectuadas por los profe-

sores encuestados para llevar a la práctica las disposiciones pedagógicas y didácticas emanadas del NME. Este análisis tomará como referencia los resultados recabados a través de la muestra empírica de la investigación, utilizando la concepción de la práctica contrahegemónica como eje teórico de interpretación.

La entrada en vigor del NME, a partir del ciclo escolar 2018-2019, dio parte a la ejecución de un periodo de capacitación que tendría por objeto familiarizar a la plantilla docente de EB con las disposiciones del currículo y los métodos de enseñanza legitimados. El NME incorpora diversas directrices pedagógicas y didácticas para la enseñanza, fundamentándose en una visión que concibe a los docentes como coordinadores y facilitadores de un proceso educativo de calidad (SEP, 2017a, p. 204). La capacitación dispuesta para llevar a la práctica el NME consistió en que los actores educativos, docentes y directivos, tomaran el curso *Aprendizajes clave* a lo largo de la segunda mitad del ciclo escolar 2017-2018; al acreditar este curso, tanto docentes como directivos podrían continuar con sus funciones educativas, poniendo en práctica las directrices de enseñanza en las aulas de EB.

El curso *Aprendizajes clave*, tuvo dos características esenciales: se impartió en línea y, además, fue obligatorio para toda la plantilla docente y directiva. El propósito fundamental del curso consistió en analizar los programas de estudio, al profundizar en los contenidos temáticos para cada asignatura, acercando a los profesores a las herramientas dispuestas para implementar el nuevo currículum en los planteles de EB (SEP, s. f., p. 2). El curso se conformó por diez lecciones compuestas por varias actividades, cada una con su objetivo específico; dichas lecciones abordaron las siguientes temáticas: componentes de los aprendizajes clave; definición, propósitos, enfoque y evolución curricular de la asignatura; gradualidad, dosificación y organizadores curriculares; orientaciones didácticas; la evaluación como herramienta de reflexión; orientaciones didácticas en la práctica; sugerencias de evaluación en la práctica; propuesta de situación didáctica; acciones para mejorar la práctica; y evaluación del curso (SEP, s. f., p. 3). Al acreditar las actividades derivadas de cada sesión, las y los

profesores además de las y los directivos obtendrían una constancia que los certificaría con las habilidades requeridas para llevar a la práctica el enfoque de enseñanza del NME.

Como se puede observar, el contenido del curso se enfocó en los cambios y continuidades que la propuesta pedagógica introdujo en el currículo oficial, en la articulación de los contenidos y aprendizajes entre cada nivel educativo, la propuesta didáctica recomendada para cada asignatura y la exposición de sugerencias de evaluación específicas para cada campo formativo, capaces de integrar los aprendizajes esperados, los contenidos temáticos y las orientaciones didácticas en intervenciones de enseñanza coherentes con los principios del NME.

La totalidad de los manuales y actividades abordados por el curso de capacitación, así como la serie de videos publicados por las autoridades educativas, tienen la característica de haber sido desarrollados para su difusión y análisis en formato digital; lo cual implica que no se generaron espacios formalizados en modalidad presencial para analizar las nuevas disposiciones, ni talleres pensados para proporcionar experiencias docentes sobre la forma en que las adecuaciones didácticas introducidas se concretasen en la enseñanza, o discusiones acerca de la naturaleza de las innovaciones del modelo y su posible impacto en el aula.

Para dar inicio al ejercicio interpretativo; el *docente I* y *II*, en tanto agentes principales de la investigación, señalan que la herramienta más relevante para capacitarse en torno a la implementación de las disposiciones del NME fue tomar el curso *Aprendizajes clave*. Además de tomar el curso obligatorio, el *docente I* declara haber leído de principio a fin el currículo, mientras el *docente II* indica haber analizado las secciones del modelo educativo que le parecieron más relevantes para su práctica educativa. A partir de su respectivo acercamiento a la propuesta curricular, ambos profesores coincidieron en señalar que el enfoque humanista del modelo es la adecuación curricular más relevante en su práctica docente; al respecto, el NME destaca al enfoque humanista como su filosofía, describiéndolo en los siguientes términos:

La educación es un derecho que debe tender al desarrollo armónico de los seres humanos [...] tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que éstas, a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global [...] es preciso que los estudiantes aprendan a reconocerse como personas que actúan en lo local, forman parte de una sociedad global y plural, y habitan un planeta cuya preservación es responsabilidad de todos. (SEP, 2017a, pp. 59-60)

A través de su enfoque humanista, la filosofía del NME enfatiza que la intervención docente debe dirigirse hacia el desarrollo individual de habilidades de pensamiento y a la resolución práctica de problemas, en el marco de la sociedad global. La intencionalidad de estos ejes obedece a que, según el enfoque humanista, “resulta necesario formar al individuo para que sea capaz de adaptarse a los entornos cambiantes y diversos, desarrolle pensamientos complejos, críticos, creativos, reflexivos y flexibles, y resuelva problemas de manera innovadora” (SEP, 2017a, p. 58).

La capacitación dispuesta para implementar el NME revela la función que el modelo curricular otorga al profesorado, esta consiste en asumir a las y los docentes como técnicos especializados en la puesta en práctica de técnicas y métodos de enseñanza. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica y la práctica contrahegemónica, las y los profesores se han visto sometidos a “reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula” (Giroux, 1997, p. 171); siguiendo esta lógica, las disposiciones curriculares del NME conforman un conjunto de “formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general” (Giroux, 1997, p. 177), esta constelación de saberes constituye el conocimiento legitimado por la cultura dominante

que las y los profesores han de inculcar y los estudiantes, por consiguiente, han de asimilar.

En síntesis, el proceso de capacitación dispuesto para dar a conocer las directrices metodológicas proveniente del NME y la forma en que estas han de ser implementadas en los niveles que integran la EB, se caracteriza por el llamado a tomar el curso obligatorio *Aprendizajes clave* y por la emisión de una constancia que avala las condiciones idóneas del profesorado para poner en práctica las nuevas disposiciones curriculares. Este proceso revela la función que el currículum otorga al cuerpo docente, confiriéndoles el papel de técnicos especializados en la implementación de métodos y técnicas de enseñanza.

Tras este proceso de capacitación dio inicio la implementación del NME en las aulas de los niveles escolares de la EB, durante el ciclo escolar 2018-2019. Con ello, llegaría el momento de que el profesorado, llevase a la práctica las directrices metodológicas derivadas del currículum.

EL NME EN LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La siguiente categoría de la práctica docente, *El NME en la intervención Didáctica*, se enfoca en comprender los referentes pedagógicos y didácticos que tienen mayor impacto en la intervención didáctica de los profesores encuestados, en la modalidad presencial y a distancia de la enseñanza. El análisis de esta instancia contempla dos subcategorías, denominadas *Interpretación de los Referentes del NME* y *Carácter de la Intervención Didáctica*, en las que se estudian las concepciones que los profesores formulan acerca de algunos referentes emanados del NME, así como las cualidades fundamentales que dan forma a las intervenciones didácticas de los docentes seleccionados.

La intervención didáctica constituye el proceso concreto de enseñanza, compuesto por un conjunto de referentes educativos agrupados en las directrices pedagógicas y didácticas para

la práctica docente dispuestas por el currículum vigente, en este caso el NME. Las directrices pedagógicas y didácticas reúnen los distintos referentes metodológicos que conducen la enseñanza de las asignaturas que se imparten en EB. Para emprender el análisis de las intervenciones didácticas llevadas a cabo por los agentes principales de la investigación es necesario precisar la manera en que los profesores encuestados llevaron a la práctica las directrices pedagógicas y didácticas en la enseñanza de Historia y Formación Cívica y Ética, en la Secundaria Número 247.

Las directrices pedagógicas abordan las propiedades que dan forma al proceso de enseñanza para las distintas asignaturas de cada nivel escolar, estructurándose a partir de un conjunto de enfoques y métodos de enseñanza que establecen formas específicas para conducir la práctica docente. Los referentes que dan forma a las directrices pedagógicas son descritos en los siguientes apartados: principio de aprender a aprender, enfoque socioconstructivista de la enseñanza, principios pedagógicos de la labor docente, perfil de egreso para cada nivel escolar de la EB, así como los propósitos generales, el enfoque pedagógico y los aprendizajes esperados específicos de cada asignatura.

En el escenario que plantea el presente estudio, el análisis de la intervención didáctica de los profesores encuestados se enfoca en la enseñanza de Historia y Formación Cívica y Ética. En el ámbito de la enseñanza de Historia, las directrices pedagógicas orientan el enfoque de enseñanza hacia la implementación de intervenciones educativas enfocadas en establecer relaciones constantes entre el pasado y el presente, valorando los cambios y las continuidades que el paso del tiempo ha dejado en la realidad actual. En cuanto a la enseñanza de Formación Cívica y Ética, las directrices pedagógicas disponen un enfoque de enseñanza centrado en el desarrollo de la capacidad para tomar decisiones y encarar conflictos, tomando como referencia los derechos humanos y los principios democráticos (SEP, 2017c, p. 164).

Por su parte, las directrices didácticas para la práctica docente se conforman por el conjunto de técnicas, métodos y estrategias de

enseñanza dispuestas por el modelo curricular para el diseño de situaciones de aprendizaje. En el ámbito didáctico, el NME dispone la aplicación de los siguientes referentes para la enseñanza de Historia y Formación Cívica y Ética: el aprendizaje situado, el aprendizaje significativo, el aprendizaje basado en problemas (ABP), la Unidad de construcción del aprendizaje (UCA), y el análisis de información, imágenes y objetos.

Las directrices didácticas para la enseñanza de Historia se centran en el planteamiento de situaciones que problematicen los procesos históricos, así como en el empleo de distintas fuentes de información histórica, a través de la implementación de diversos modelos didácticos, que constituyen diferentes formas de organizar el proceso de enseñanza (SEP, 2017b, pp. 163-173). En la enseñanza de Formación Cívica y Ética, las directrices didácticas se centran en la implementación de estrategias, técnicas y materiales que propicien “la búsqueda, el análisis y la interpretación de información que lleve a los estudiantes a cuestionar aspectos de su vida diaria” (SEP, 2017c, p. 170), con el fin de que los procesos de análisis y las conclusiones resultantes inviten al alumnado a modificar sus actitudes.

Las directrices pedagógicas y didácticas para la práctica docente han de ser conjugadas por los profesores, bajo la intención por concretar una labor educativa capaz de articular los fines educativos de la asignatura con los recursos didácticos dispuestos por el modelo curricular. A continuación, se dará paso al análisis de la implementación de las directrices pedagógicas y didácticas en las intervenciones educativas de los profesores encuestados, a partir de los resultados recabados por la muestra empírica de la investigación.

En cuanto a la forma en que se llevó a cabo la práctica de las directrices pedagógicas en la enseñanza de Historia, *el docente I* indica a los principios pedagógicos del NME como el referente pedagógico mayormente utilizado en su práctica, implementándolos en sus estrategias didácticas en la modalidad presencial. Los principios pedagógicos constituyen orientaciones que articulan

el proceso educativo tomando como eje nuclear a las y los estudiantes y sus saberes previos e intereses, así como al conocimiento disciplinar del profesor y su papel como modelo de aprendizaje (SEP, 2017b, pp. 118-123). Por su parte, los *interlocutores I*, en su papel como informantes de la práctica docente, declaran que las intervenciones educativas del *docente I* se centraron fundamentalmente en la organización tradicional de la enseñanza, a través de la exposición magistral a lo largo del ciclo escolar 2019-2020.

El *docente I* señala a los aprendizajes esperados como la directriz pedagógica que utiliza con mayor frecuencia en su planeación didáctica, los cuales lleva a la práctica en sus secuencias didácticas en la modalidad presencial de la enseñanza. Los aprendizajes esperados indican acciones a constatar por el profesor, en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, estos aprendizajes dan cuenta del trayecto formativo y el acceso de los estudiantes a procesos cognitivos cada vez más complejos. Al respecto, los *interlocutores I* declaran que las intervenciones educativas del profesor en la modalidad presencial de la enseñanza consistieron en la implementación de unidades didácticas centradas en la exposición magistral, la producción de evidencias de trabajo (en forma de resúmenes y cuestionarios) y el desarrollo de actividades lúdicas.

En cuanto a la enseñanza de Formación Cívica y Ética, el *docente II* apunta a los aprendizajes esperados como la directriz pedagógica que utiliza con mayor frecuencia en su práctica, implementándolos en las estrategias didácticas ejercidas a lo largo de sus intervenciones educativas en la modalidad presencial. Como se ha indicado, los aprendizajes esperados constituyen los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que las y los estudiantes han de desarrollar a través de la mediación docente y constituyen un referente fundamental en la planeación didáctica (SEP, 2017b, p. 114). Por su parte, los *interlocutores II* declaran que las estrategias didácticas implementadas por el *docente II* se centraron en la organización tradicional de la enseñanza y la exposición magistral, donde los aprendizajes esperados no figuraron como

referencia explícita en las estrategias didácticas empleadas por el profesor.

El *docente II* indica al principio de aprender a aprender como la directriz pedagógica que utiliza con mayor frecuencia en su planeación didáctica, llevándolo a la práctica en sus secuencias didácticas en la modalidad presencial de la enseñanza. Como se ha mencionado, el principio de aprender a aprender pretende desarrollar la capacidad de las y los estudiantes para poner en práctica estrategias metacognitivas que les permitan conocer y controlar sus propios procesos de aprendizaje (SEP, 2017a, p. 228). Por otro lado, los resultados proporcionados por los *interlocutores II* apuntan que las intervenciones del *docente II* se conformaron fundamentalmente de unidades didácticas centradas en la lectura del libro de texto oficial y la producción de evidencias de trabajo (en forma de resúmenes, cuestionarios y organizadores gráficos), donde el principio de aprender a aprender luce ausente en la práctica del profesor.

En cuanto a la implementación de las directrices didácticas, el *docente I* apunta al aprendizaje situado como el método que más utiliza en la planeación didáctica, en la modalidad presencial de la enseñanza; a decir del profesor, la manera en que implementa el aprendizaje situado consiste en poner ejemplos de la cotidianidad en los estudiantes. Como se ha visto, el aprendizaje situado se concentra en establecer relaciones constantes entre el contenido por aprender y el entorno del estudiante (SEP, 2017b, p. 229). Al respecto, los *interlocutores I* manifiestan experimentar dificultad para percibir la relación entre los contenidos de la asignatura con su contexto personal, ya que las intervenciones del profesor se concentran en la apreciación de la cultura y las formas de vida del pasado, sin establecer relaciones entre la historia (antigua o reciente) y el presente que viven las y los estudiantes.

Por su parte, el *docente II* señala al aprendizaje significativo como la directriz didáctica que más utiliza en su práctica docente, en la modalidad presencial de la enseñanza. A decir del profesor, la implementación del aprendizaje significativo consiste en

que los estudiantes lleven lo aprendido a la práctica dentro de sus ámbitos de desarrollo. En referencia a este método de enseñanza, el NME señala que el aprendizaje significativo consiste en el fortalecimiento de la capacidad del estudiante para relacionar sus conocimientos anteriores con los nuevos contenidos por abordar, a través de la intervención didáctica o por su cuenta (SEP, 2017c, p. 216). Por otro lado, los *interlocutores II* declaran que sus conocimientos previos no fueron evocados y relacionados con los conocimientos que estaban por adquirir, señalan haber sido ellos mismos quienes vincularon por su cuenta los contenidos de la asignatura con sus saberes y experiencias previas, sin mediar la intervención del docente.

A lo largo del ciclo escolar 2020-2021, el curso de la pandemia de Covid-19 motivó la implementación de la estrategia de enseñanza *Regreso a clases. Aprende en Casa II*, dando paso a la adopción de una modalidad de enseñanza a distancia, donde las actividades pedagógicas y didácticas serían impartidas en formato virtual. Los propósitos de la estrategia nacional de enseñanza a distancia se mantuvieron congruentes con la propuesta del NME: “que cada estudiante adquiera o desarrolle capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas realmente relevantes para su vida presente y futura” (SEP, 2020, p. 5).

Para el profesorado, la modalidad a distancia de la enseñanza implicó movilizar los ámbitos pedagógico y didáctico de sus intervenciones a un contexto de enseñanza virtual, incluyendo el diseño de secuencias didácticas y estrategias de acompañamiento que involucraran el empleo de diversos medios de comunicación. Las y los profesores desarrollaron su práctica docente en condiciones excepcionales al utilizar dispositivos de comunicación escasamente empleados en la enseñanza oficial, enfrentando el reto de incorporar recursos didácticos aún no experimentados en sus intervenciones educativas y la aparición de nuevas necesidades de aprendizaje de cada estudiante. A continuación, se introducen los resultados recabados por la muestra empírica en relación con la modalidad de enseñanza a distancia.

En este escenario, el *docente I* señala que la conectividad de las y los estudiantes fue la problemática más relevante que enfrentó durante el periodo de enseñanza a distancia; para el profesor, la ausencia de muchos de las y los alumnos en las sesiones de trabajo obstaculizó la producción de actividades y la implementación de situaciones de aprendizaje capaces de concretar los conocimientos esperados. Por su parte, los *interlocutores I* manifestaron como problemática más relevante que, a pesar de las intervenciones del docente, aún persistieron dudas acerca de los contenidos y los procedimientos abordados en las sesiones de enseñanza y las actividades a distancia, ya que, desde la perspectiva de las y los estudiantes, las actividades de aprendizaje planteadas por el profesor resultaron repetitivas y menos retadoras.

Por su parte, el *docente II* coincide con el *docente I* al declarar que la problemática más relevante que enfrentó durante sus intervenciones educativas en la modalidad a distancia fue la conectividad de las y los estudiantes. Por su parte, la problemática más relevante que enfrentaron los *interlocutores II* durante la modalidad a distancia fue que las intervenciones del *docente II* se enfocaron en la producción de evidencias de trabajo, por encima del desarrollo de aprendizajes concretos; las y los estudiantes expresan que la vinculación explícita de los contenidos de la asignatura con su contexto social no fue constante a lo largo de las intervenciones del profesor.

En cuanto a la implementación de las directrices pedagógicas en la modalidad a distancia de la enseñanza, el *docente I* señala que el referente pedagógico mayormente utilizado en su labor educativa lo constituyen los aprendizajes esperados, involucrándolos en las estrategias didácticas desarrollados a lo largo de sus intervenciones. Como se ha mencionado, los aprendizajes esperados representan indicadores de logro y metas de aprendizaje que las y los alumnos han de alcanzar, según sus características y aptitudes (SEP, 2017b, p. 114). Al respecto, los *interlocutores I* apuntan que las estrategias didácticas empleadas por el docente se concentraron en la exposición magistral, la proyección de videos

y en la producción de resúmenes y cuestionarios, donde los aprendizajes esperados no figuraron como indicadores de logro en las intervenciones del profesor, durante el periodo de enseñanza a distancia.

Por otro lado, el *docente II* indica al principio de aprender a aprender como la directriz pedagógica mayormente utilizada en su práctica educativa, implementándola en las estrategias didácticas aplicadas en su labor de enseñanza a distancia. En el marco de la emergencia sanitaria y el consabido confinamiento de las y los educandos, el principio de aprender a aprender resulta ampliamente relevante para la educación en cualquier nivel escolar, toda vez que cada estrategia de enseñanza a distancia debe contemplar las necesidades de las y los estudiantes, quienes han de intervenir activamente en su propio proceso de aprendizaje, mientras el papel de las y los profesores en este contexto consiste en...

diseñar algunas actividades útiles y factibles de realizarse en forma autónoma [...] con el propósito de reforzar la comprensión, alimentar la curiosidad y la capacidad de investigación de sus estudiantes siempre tomando en cuenta los recursos de los que disponen. (SEP, 2020, p. 17)

En contraparte, los *interlocutores II* declaran que las intervenciones del *docente II* en la modalidad a distancia se enfocaron en la exposición magistral y la producción de evidencias de trabajo; por lo que el referente pedagógico indicado por el *docente II* no figuró en sus intervenciones educativas, pues la dinámica de las sesiones no sufrió cambios significativos con la modalidad a distancia.

Respecto a la implementación de las directrices didácticas en la intervención a distancia, el *docente I* indica a los programas televisivos *Aprende en casa II* como el referente didáctico utilizado con mayor frecuencia en su planeación didáctica. En el contexto de la pandemia por coronavirus y la estrategia de enseñanza a distancia, desde el inicio del confinamiento de maestros y estudiantes se desarrollaron programas de televisión que abordaron los

campos de formación y los aprendizajes esperados para cada asignatura, en los niveles educativos que componen la EB (SEP, 2020, p. 7). Ante estas condiciones, el *docente I* declara haber implementado la programación *Aprende en Casa II* al solicitar a las y los estudiantes la redacción de una síntesis del contenido temático de la transmisión en turno, la cual sería retroalimentada en las sesiones de aprendizaje a distancia al dar lectura a los textos producidos por las y los estudiantes. Por su parte, los *interlocutores I* apuntan que los programas *Aprende en casa II* no se retomaron en las sesiones de aprendizaje virtual, ya que las clases abordaron contenidos temáticos distintos a los referidos en la programación teniendo como instrumento didáctico preferente la exposición magistral, así como la proyección de videos y de organizadores de información (en forma de resúmenes y cuestionarios).

El *docente II* indica a la Unidad de construcción del aprendizaje (UCA) como la directriz didáctica utilizada con mayor frecuencia en la planeación didáctica a distancia. La UCA consiste en el planteamiento de un proyecto de investigación relacionado con algún contenido temático o con los intereses particulares de los alumnos (SEP, 2017b, pp. 164 y 165); si bien este referente no figura en la propuesta pedagógica y didáctica de la enseñanza de Formación Cívica y Ética,¹² el *docente II* declara implementarlo en su práctica al retomar lo aprendido en la clase anterior para que los contenidos tengan continuidad en el aprendizaje de las y los estudiantes. En contraparte, los *interlocutores II* apuntan que el referente citado por el profesor no se llevó a la práctica, dado que la dinámica de las sesiones a distancia consistió en la proyección de información (leída y explicada por el maestro) y el planteamiento de alguna actividad relacionada con la elaboración de cuestionarios, resúmenes o algún organizador gráfico.

Al vincular los resultados recabados por la muestra empírica, acerca de la intervención didáctica de los profesores encuestados

¹² La Unidad de construcción del aprendizaje es una de las innovaciones del NME para la enseñanza de la Historia (SEP, 2017b, pp. 164-167).

en las modalidades presencial y a distancia de la enseñanza, con las disposiciones pedagógicas y didácticas del NME, ha sido posible aprehender el conocimiento que poseen los agentes de la investigación sobre del modelo curricular vigente y el impacto de este saber en su práctica educativa cotidiana. Al respecto, las siguientes líneas formularán consideraciones que constituyen los hallazgos alcanzados por la investigación, interpretados a partir de la concepción de la práctica contrahegémica.

En la modalidad presencial de la enseñanza, ambos docentes basaron sus intervenciones educativas en la implementación de unidades didácticas¹³ centradas en la organización tradicional del aprendizaje, a través de la exposición magistral y la elaboración de evidencias de trabajo en forma de resúmenes, cuestionarios y organizadores de información. En cuanto a la modalidad a distancia de la enseñanza, la intervención educativa de los profesores encuestados tuvo idénticas características, la diferencia sustancial entre ambas modalidades de intervención docente fue el medio de comunicación empleado; más allá de estos, la labor educativa de ambos profesores no sufrió ningún cambio durante el ciclo escolar 2020-2021.

De acuerdo con los resultados recabados por la muestra empírica de la investigación, las directrices pedagógicas señaladas como las de mayor relevancia en las intervenciones educativas de los profesores, en ambas modalidades de enseñanza, no se manifestaron en la práctica docente, inclusive en algunos casos la interpretación que realizan los docentes acerca de los principios pedagógicos del NME es errónea. Para muestra de esta aseveración, el *docente II* declara que la forma en que implementa el aprendizaje significativo consiste en que las y los estudiantes pongan en práctica lo que van aprendiendo en clase; en contraste, el concepto del aprendizaje significativo consiste, a grandes rasgos, en la vinculación consciente de las experiencias y los conocimientos previos de las y los estudiantes con los nuevos saberes a los

¹³ Organización de las sesiones de enseñanza distribuidas en tres momentos: inicio, desarrollo, cierre (Corrales, 2010, pp. 50-52).

que la intervención docente habrá de acercarlos (SEP, 2017c, p. 216); de modo que la lectura que efectúa el profesor acerca del aprendizaje significativo no coincide con el planteamiento metodológico en cuestión.

En cuanto a las directrices didácticas citadas por ambos docentes (enseñanza situada, aprendizaje significativo, programación *Aprende en Casa*, Unidad de construcción del aprendizaje), los resultados proporcionados por la muestra empírica revelan que estas no fueron llevadas a la práctica en sus intervenciones educativas. Los resultados recabados indican que la intervención didáctica llevada a cabo por ambos profesores se concentra en el diseño de unidades didácticas y la producción de evidencias de trabajo de las y los estudiantes, manteniendo como medios preferentes de aprendizaje a la exposición magistral y la organización tradicional de la enseñanza.

El análisis de los resultados indica que las disposiciones pedagógicas y didácticas del NME no han sido llevadas a la práctica en el quehacer educativo de los agentes principales de la investigación; ni el enfoque didáctico aplicado, ni las estrategias implementadas, las actividades asignadas o los recursos didácticos empleados por los docentes en ambas modalidades de la enseñanza son congruentes con los principios establecidos. De manera que, la naturaleza y el sentido de las intervenciones educativas de los profesores encuestados siguen un curso distinto al de las disposiciones instituidas.

Si bien el enfoque filosófico y pedagógico del NME asume a los profesores como técnicos especializados en la implementación de métodos de enseñanza, en la práctica las disposiciones del modelo curricular no se estarían concretando en la intervención educativa cotidiana. Los resultados recabados por la muestra empírica indican que la práctica de los docentes encuestados, desplegada en ambas modalidades de la enseñanza, no abreva de los intereses y experiencias de las y los estudiantes, tal como lo requieren los principios pedagógicos del currículo. Los aprendizajes esperados, en tanto directrices didácticas, no se emplearon

como indicadores de logro que las y los alumnos pudieran tomar en consideración o para guiar la comprensión de los contenidos conceptuales y procedimentales abordados en las sesiones de enseñanza. Los profesores no implementan el aprendizaje significativo al movilizar el conocimiento previo de las y los alumnos, relacionándolo con los nuevos saberes. El aprendizaje situado no figura como medio para expresar la relevancia de los contenidos curriculares en el contexto particular de las y los alumnos.

De este modo, el análisis de los resultados obtenidos a través de la muestra empírica indica que las disposiciones del NME poseen un impacto poco relevante en la práctica docente de los profesores encuestados; esta conclusión adquiere mayor importancia al evocar que uno de los propósitos primordiales del modelo se asienta en la transformación de las prácticas de enseñanza en las aulas de la EB.

El quehacer docente, en el marco de la propuesta curricular del NME, se asienta en lo que Giroux describe como “el dominio de áreas de asignaturas y de métodos de enseñanza” a partir de este postulado surge la concepción de los profesores como técnicos especializados, quienes cumplen la función de “gestionar y cumplir programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas” (1997, pp. 172-173). Preocupaciones legítimas de las y los estudiantes, como la comprensión de la importancia de los contenidos de la asignatura en su contexto y el impacto que tienen los aprendizajes en su propia vida, no son relevantes para el currículum y tampoco parecen ser significativos para la práctica docente de los profesores.

El análisis de los resultados recabados por la muestra empírica sugiere que no ha sido suficiente la entrada en vigor de un nuevo modelo educativo, conformado por un cuerpo de métodos y técnicas de enseñanza, y la disposición obligatoria de un curso en línea para transformar las prácticas educativas que perviven en las aulas, debido a que la práctica docente es capaz de arraigarse en el sujeto enseñante del mismo modo como se arraigan sus

creencias y experiencias en forma de certezas inequívocas, situación que dificulta sobremanera la modificación de estos patrones de actuación. La evidencia empírica sugiere que los docentes encuestados orientan su práctica en torno a la reproducción de prácticas encarnadas, gestadas y alimentadas a lo largo de su trayectoria vital y profesional; tales prácticas parecen fundamentarse, principalmente, en sus experiencias y creencias personales sobre el proceso educativo, las directrices curriculares y su rol como enseñantes.

Con base en estas consideraciones, los apartados que se presentan a continuación se proponen profundizar en las interpretaciones que los profesores encuestados conceden a algunas de las directrices curriculares del NME para, en un segundo momento, interpretar la naturaleza de la intervención didáctica desarrollada por los agentes principales de la investigación.

INTERPRETACIÓN DE LOS REFERENTES DE ENSEÑANZA DEL NME

Corresponde ahora analizar la forma en que ambos docentes comprenden los referentes pedagógicos y didácticos que componen la propuesta educativa del NME, utilizando la condición de encarnamiento como eje teórico.

Como se ha visto, el proyecto curricular se conforma por referentes pedagógicos y didácticos que requieren de la aplicación de métodos de enseñanza específicos, aptos para concretar aprendizajes y desarrollar habilidades. Para que las disposiciones del NME, en el ámbito pedagógico y didáctico, sean llevadas al aula se requiere que el profesorado conozca y comprenda la naturaleza y la metodología que acompaña a estos referentes; solo de esta forma los docentes se verán en condiciones de intervenir y transformar su práctica educativa, dotándola del cuerpo de principios, métodos y técnicas provenientes de la propuesta curricular oficial.

La propuesta pedagógica y didáctica se asienta en cuatro referentes: el aprendizaje profundo, el aprendizaje situado, el aprendizaje significativo y el aprendizaje socioemocional (Ortega, 2017); estos referentes orientan la intervención docente hacia el desarrollo de aprendizajes clave y de competencias para la vida. En el ámbito de la enseñanza de Historia y de Formación Cívica y Ética, los profesores encuestados han citado al aprendizaje situado y al aprendizaje significativo, respectivamente, como los referentes didácticos más relevantes en su práctica docente, este testimonio supone que las intervenciones de los profesores se sustentan, en teoría, en dichos principios metodológicos.

El *docente I* apunta al aprendizaje situado como el referente didáctico más relevante en su práctica docente; para el profesor, el aprendizaje situado se lleva a la práctica de la siguiente manera:

El aprendizaje se sitúa cuando se ponen ejemplos de la cotidianidad en los estudiantes; en el tema de la Revolución Industrial, se explica el ludismo como movimiento obrero y se cuestiona a los alumnos sobre lo que ellos conocen de películas o libros sobre la lucha de las máquinas contra los humanos.

El testimonio del *docente I*, indica que la manera en que el profesor implementa el aprendizaje situado consiste en tomar como referencia elementos de la cultura popular, con la finalidad de despertar el interés de las y los estudiantes y estimular su participación activa, estableciendo con ello un ambiente de aprendizaje apto para concretar los aprendizajes esperados de la asignatura de Historia. En contraste, la metodología del aprendizaje situado estriba en que la intervención didáctica de las y los profesores vincule los contenidos conceptuales y procedimentales de cada asignatura con el contexto, los intereses y las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes (SEP, 2017b, p. 229); de manera que los educandos sean capaces de percibir y enunciar el impacto que los contenidos curriculares tienen en su vida diaria.

Al respecto, los datos proporcionados por los *interlocutores I* refieren que las intervenciones del profesor se concentran en la

observación y la apreciación de las formas de vida del pasado; de manera que, este enfoque de intervención omite destacar el impacto que los contenidos temáticos de la asignatura tienen en el contexto de las y los alumnos. Ante este estilo de intervención docente, el objetivo del aprendizaje situado (vincular contenidos curriculares con el contexto, las necesidades y los intereses del alumnado para desarrollar aprendizajes) no es llevado a la práctica, ya que el *docente I* asume que la metodología de esta directriz didáctica consiste en plantear situaciones hipotéticas que despierten el interés de las y los estudiantes, favoreciendo la gestión de ambientes de aprendizaje.

La manera en que el *docente I* emplea el aprendizaje situado, utilizándole como recurso para despertar el interés de las y los estudiantes, constituye una práctica encarnada en la labor docente del profesor. La condición de encarnamiento, en tanto referente interpretativo, supone la apropiación de símbolos y prácticas culturales y sociales; el individuo en condición de encarnamiento se identifica a plenitud con el cuerpo de símbolos y prácticas que se ha apropiado a lo largo de su experiencia vital y profesional. En el contexto de la enseñanza, la condición de encarnamiento explica por qué la práctica docente es como es, concibiendo al profesor como un individuo que carga con “su propia historia de opresión, con los residuos de la dominación preservados en un tejido latente” (McLaren, 1997, pp. 68 y 90), la historia de opresión del individuo enseñante está plasmada en la constelación de símbolos, expresiones, creencias, experiencias y saberes personales que involucra y moviliza en la gestión de su práctica docente.

El análisis de los resultados obtenidos por la muestra empírica indica que el *docente I* se ha fundamentado en sus experiencias, su formación inicial y la capacitación efectuada para implementar el NME, brindando al aprendizaje situado la condición de herramienta que permite estimular el interés del alumnado en torno a los contenidos propios de la enseñanza de Historia. Ahora bien, la metodología del aprendizaje situado estriba en colocar a las y los estudiantes en una situación que movilice sus conocimientos

y habilidades a partir de su acervo cultural, con el propósito de alcanzar aprendizajes (Ortega, 2017, p. 49). Como se puede ver, la lectura propia que el profesor realiza sobre este referente predomina en su práctica docente por encima de la metodología del referente mismo; dicho de otro modo, esta interpretación acerca del aprendizaje situado se ha encarnado en la labor educativa del *docente I*.

Por su parte, el *docente II* cita al aprendizaje significativo como el referente didáctico más relevante en su práctica educativa. La interpretación del profesor acerca del aprendizaje significativo consiste en que "*lo aprendido por los estudiantes sea llevado a la práctica dentro de sus ámbitos de desarrollo*"; a partir de este testimonio, el *docente II* concibe la metodología del aprendizaje significativo como una vía para lograr que los contenidos curriculares sean relevantes para el alumnado, ya sea en su contexto de vida o en su desarrollo personal; en otras palabras, el profesor asume al aprendizaje significativo como sinónimo de un aprendizaje importante o relevante para la vida. En contraste, la metodología del aprendizaje significativo, según el NME, se enfoca en la relación consciente y constante entre los saberes adquiridos previamente por las y los alumnos y los conocimientos y habilidades que están por desarrollar (SEP, 2017c, p. 216), para ello es necesario indagar acerca del saber previo que poseen las y los estudiantes relacionándolo sistemáticamente con los contenidos curriculares impartidos *a posteriori* (Ortega, 2017, p. 47).

Por su parte, los *interlocutores II* declaran que sus saberes previos no son recuperados como parte de la dinámica de la asignatura, ni tampoco son vinculados con los contenidos curriculares; a decir de las y los estudiantes, son ellos mismos quienes en distinto momento y espacio establecen por su cuenta las relaciones entre sus saberes previos y el nuevo conocimiento. En síntesis, la muestra empírica indica que la metodología del aprendizaje significativo no está presente en las intervenciones educativas del *docente II*, imperando la interpretación encarnada que el profesor atribuye a esta directriz didáctica.

La forma en que el *docente II* lleva a la práctica el aprendizaje significativo, equiparándolo con una noción de relevancia o importancia, representa una interpretación alejada de la metodología que da forma a este referente didáctico, identificándose como una práctica encarnada. La interpretación que el profesor concede al aprendizaje significativo aparece encarnada en su práctica educativa, fundamentándose en certezas construidas a partir de su propia experiencia, sin hacer referencia a la metodología del principio didáctico mismo.

De esta manera, los resultados proporcionados por la muestra empírica de la investigación indican que la interpretación que ambos docentes conceden a los referentes didácticos citados como los de mayor relevancia en sus intervenciones (aprendizaje significativo y aprendizaje situado), se fundamenta en los símbolos y creencias encarnados en su práctica docente, a partir de sus experiencias personales y profesionales. La interpretación que ambos docentes realizan acerca de los referentes didácticos citados se encuentra alejada de la metodología que da forma al referente mismo; es decir, la forma en que los profesores comprenden y ponen en práctica estos referentes está fundamentada en sus propias creencias encarnadas.

CARÁCTER DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Continuando con el ejercicio interpretativo de la obra, es preciso analizar el carácter de las intervenciones didácticas gestadas por los profesores encuestados. En el marco de esta investigación, se entenderá por carácter a las propiedades que distinguen a un objeto, una persona o un fenómeno, a través de la forma en que este se manifiesta (RAE, 2022); en este caso, las intervenciones didácticas gestadas por los profesores encuestados poseen un carácter que las hace ser lo que son, este carácter les confiere sus propias cualidades, de manera que las prácticas recurrentes que se manifiestan en las intervenciones didácticas de los docentes

marcan las pautas que permiten atisbar el carácter de su práctica docente.

Para comprender el carácter de las intervenciones educativas de los docentes encuestados se han analizado dos referentes fundamentales en el proceso escolar: los modelos didácticos y las estrategias de enseñanza empleadas en la práctica docente de los agentes principales de la investigación, en el escenario de la modalidad presencial y la modalidad a distancia de la enseñanza. Este análisis se enfoca en la comprensión de la relación entre los resultados recabados por la muestra empírica del estudio con las disposiciones del NME, tomando la condición de encarnamiento como eje interpretativo.

El enfoque de las disposiciones curriculares del NME pone especial énfasis, entre otras cuestiones, en la diversificación de las formas para organizar la enseñanza en las aulas de la EB, mediante la implementación de modelos didácticos que complementen a la unidad didáctica tradicional. Este modelo de enseñanza es utilizado con mayor frecuencia en el aula, ya que puede abarcar una o más sesiones y cuenta con un inicio y un cierre (EDIPLESA, 1981, p. 229). No obstante, desde la perspectiva del NME, centrar el proceso de enseñanza en el empleo de unidades didácticas no motiva la participación activa de las y los estudiantes, por lo que es menester involucrar modelos didácticos distintos, capaces de propiciar un aprendizaje más activo (SEP, 2017b, p. 44).

En el ámbito de la enseñanza de Historia y Formación Cívica y Ética, las orientaciones didácticas del NME disponen la implementación de los siguientes modelos didácticos: el aprendizaje basado en problemas, el planteamiento de preguntas guía, el diseño de proyectos, el aprendizaje cooperativo y el aula invertida; la función del docente estriba en llevar a la práctica estos modelos, considerando los intereses de las y los estudiantes y el desarrollo de habilidades para la selección de información, la sistematización de datos y la formulación de conclusiones (SEP, 2017a, pp. 68-69).

En lo tocante a la interpretación de los resultados proporcionados por la muestra empírica, el *docente I* señala a la UCA como el

modelo didáctico que utilizó con mayor frecuencia en su práctica educativa, en la modalidad presencial y a distancia de la enseñanza. La UCA representa un ejercicio por el que las y los estudiantes se acercan al método de investigación propio de la Historia, con el objetivo de construir conocimientos y alcanzar conclusiones acerca de un tema específico (SEP, 2017b, pp. 164-167). Por su parte, los *interlocutores I*, en su rol de informantes de la práctica educativa del profesor, declaran que la unidad didáctica fue el modelo didáctico imperante en el quehacer educativo del *docente I* en ambas modalidades de enseñanza.

El *docente II* indica que la unidad didáctica es el modelo mayormente utilizado en sus intervenciones educativas en la modalidad presencial de la enseñanza. Como se ha visto, la unidad didáctica representa una dosificación de contenidos temáticos organizados en una o más sesiones de enseñanza, dotadas de objetivos, contenidos, actividades, estrategias y evaluación (Corrales, 2010, pp. 50-52). En cuanto a la modalidad a distancia de la enseñanza, el profesor señala a la UCA como el modelo didáctico más utilizado en sus intervenciones educativas; como se ha visto, la UCA representa un acercamiento a la metodología de la investigación propia del campo de la Historia en las aulas de EB (SEP, 2017b, p. 164). Al respecto, los *interlocutores II* indican que la unidad didáctica fue el único modelo didáctico implementado por el profesor a lo largo de sus intervenciones educativas en ambas modalidades de la enseñanza.

En cuanto a las estrategias didácticas llevadas a cabo por los profesores encuestados. Los términos de esta obra entienden a las estrategias didácticas o de enseñanza como “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito (...) plan de acción que pone en marcha el docente para lograr los aprendizajes” (Tobón, 2010, citado en Jiménez y Robles, 2016, p. 108). De tal modo, las estrategias didácticas suponen el curso de acción emprendido por los profesores, con la intención por desarrollar los aprendizajes esperados y las habilidades señaladas en el currículum.

Al respecto, los resultados recabados por la muestra empírica indican que la labor educativa del *docente I* utiliza la organización tradicional del aprendizaje como estrategia didáctica por excelencia, donde las y los estudiantes asumen el rol como receptores de información, mientras la función del profesor consiste en exponer los contenidos temáticos y establecer las actividades pertinentes para alcanzar los aprendizajes esperados (las actividades consistieron, en su mayoría, en la elaboración de resúmenes y cuestionarios). En la modalidad a distancia de la enseñanza, las estrategias didácticas desarrolladas por el *docente I* mantuvieron la misma esencia que en la modalidad presencial, fundamentándose en la implementación de unidades didácticas basadas en la exposición magistral, la organización tradicional del aprendizaje y la elaboración de evidencias de trabajo de las y los estudiantes, con la sola excepción de que tales intervenciones se dieron de manera virtual durante el ciclo escolar 2020-2021.

En referencia a las estrategias de enseñanza desarrolladas por el *docente II* en la modalidad presencial de la enseñanza, los resultados recabados por la muestra empírica indican que las intervenciones del profesor se sustentan en la organización tradicional del aprendizaje y la exposición magistral apoyada en el libro de texto de la asignatura, mientras las y los estudiantes asumen el rol de receptores de información, encargados de producir evidencias de trabajo en forma de resúmenes, cuestionarios y organizadores gráficos. En cuanto a la modalidad a distancia de la enseñanza, las estrategias didácticas aplicadas por el *docente II* consistieron en la organización tradicional del aprendizaje y la exposición magistral mediante la proyección de información, mientras el rol de las y los estudiantes consistió en recibir la información y producir evidencias de trabajo en forma de resúmenes, cuestionarios y organizadores gráficos.

El análisis de los resultados recabados por la muestra empírica revela prácticas encarnadas por los docentes encuestados en torno a la unidad didáctica y la exposición magistral; la primera, tomando parte como modelo didáctico predominante en su práctica

educativa, la segunda, en tanto estrategia didáctica empleada por excelencia en su labor docente. Estas prácticas encarnadas, la unidad didáctica y la exposición magistral, lucen disociadas de las disposiciones pedagógicas y didácticas del NME.

La unidad didáctica se muestra como la organización habitual de las intervenciones didácticas de los docentes encuestados; este modelo didáctico es empleado por los profesores sin hacer distinciones entre las condiciones, características y retos diferenciados que presenta cada una de las modalidades de enseñanza en las que se desempeñaron durante los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021. El hecho de que los profesores encuestados mantengan la unidad didáctica como modelo predominante en sus intervenciones, en la modalidad presencial y a distancia de la enseñanza, indica que esta forma de organizar los aprendizajes se ha encarnado en su práctica docente.

De igual forma, la exposición magistral aparece como la estrategia didáctica típica, que ambos docentes implementan con la intención de estimular la comprensión de los estudiantes y concretar los aprendizajes esperados. El NME describe la exposición magistral como una práctica pedagógica donde el profesor se encarga de dar sentido, explicar y transmitir los saberes propios de cada asignatura (SEP, 2017b, p. 44); en la práctica, los resultados que componen la muestra empírica del estudio señalan que las intervenciones didácticas de los profesores se gestaron a partir de exposiciones personales que articularon los contenidos temáticos de la asignatura en ambas modalidades de la enseñanza, omitiendo (ambos docentes) la incorporación de los modelos didácticos referidos por el NME (proyectos, aprendizaje basado en problemas, preguntas guía, aula invertida, la uca). El hecho de que las intervenciones didácticas de los profesores no sufrieran adecuaciones significativas a partir de la modalidad a distancia de la enseñanza (tomando en cuenta que la adecuación más significativa que sufrió su práctica docente consistió en establecer un nuevo canal de comunicación para las sesiones escolares con los estudiantes) revela condiciones de encarnamiento en torno a

la manera en que los docentes encuestados gestionan el proceso de enseñanza.

El carácter de la intervención didáctica de los profesores encuestados se sustenta en el empleo de la unidad didáctica como organización de la enseñanza y en la exposición magistral como la estrategia predominante que articula los contenidos temáticos por impartir. Las cualidades de las intervenciones didácticas de los profesores constituyen prácticas encarnadas en su labor educativa, toda vez que tales cualidades se han manifestado en condiciones diferenciadas de enseñanza por encima de las directrices pedagógicas y didácticas derivadas del NME. Respecto a las disposiciones curriculares, este cuerpo de referentes pedagógicos y didácticos no ha sido puesto en práctica por los docentes en la cotidianidad del aula.

EL NME EN LA EVALUACIÓN CONTINUA

La evaluación es uno de los ámbitos del proceso escolar a los que el NME concede suma importancia. De ahí que esta fase del análisis interpretativo de la investigación se enfoque en la comprensión del impacto de las disposiciones en el proceso de evaluación continua efectuado por los docentes seleccionados, en la modalidad presencial y a distancia de la enseñanza. Adicionalmente, esta categoría de la práctica docente contempla la introducción de una subcategoría titulada *Carácter del proceso de evaluación*, donde se analizan las cualidades que distinguen el proceso evaluativo llevado a cabo por los profesores encuestados.

Las disposiciones curriculares conciben la evaluación como un proceso para recabar información que brinda pautas para valorar el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, permitiendo identificar fortalezas y necesidades de aprendizaje (SEP, 2017a, p. 207); para ello las y los profesores han de involucrar un conjunto de instrumentos cualitativos (rúbricas, listas de cotejo, portafolios, entre otros) implementados por diversos agentes de

evaluación (heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación), que orientan la toma de decisiones para hacer ajustes a la intervención didáctica (SEP, 2017b, p. 173). Con esta intención, el NME establece las siguientes directrices para la evaluación continua: los modelos didácticos para la organización de la enseñanza, el enfoque de evaluación continua, los momentos de evaluación, los agentes que intervienen en el proceso evaluativo, los criterios de evaluación y los instrumentos cualitativos que involucran a las y los profesores en la valoración del desempeño de las y los estudiantes.

En cuanto al proceso de evaluación continua para la enseñanza de Historia en la modalidad presencial, el *docente I* indica a los aprendizajes esperados como la directriz evaluativa que utiliza con mayor frecuencia; para el profesor, los aprendizajes esperados representan *la meta a alcanzar por sus intervenciones didácticas, de modo que toda la secuencia didáctica se planea en esa medida*. En el contexto del proceso evaluativo, los aprendizajes esperados actúan como referentes para valorar el aprendizaje de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propios de cada asignatura (SEP, 2017b, p. 173). Al respecto, los *interlocutores I* declaran que los aprendizajes esperados no figuraron como referente explícito en el proceso evaluativo, pues los referentes de evaluación continua dispuestos por el profesor consistieron en la asistencia y la participación en las sesiones de aprendizaje, las actividades asignadas y un examen periódico, omitiendo la aplicación de alguno de los instrumentos de evaluación de corte cualitativo dispuestos por el NME.

En el ámbito de la enseñanza de Formación Cívica y Ética, el *docente II* indica a los aprendizajes esperados como la directriz evaluativa del NME utilizada con mayor frecuencia en su modelo de evaluación; a decir del profesor, la manera en que implementa los aprendizajes esperados en la evaluación continua consiste en que las y los estudiantes *expongan brevemente y muestren dominio del tema*. Los aprendizajes esperados representan indicadores de logro que las y los estudiantes han de alcanzar en la medida de sus características, habilidades y conocimientos, guiados

por la intervención docente (SEP, 2017c, pp. 114-115). Por su parte, los *interlocutores II* declaran que los aprendizajes esperados no figuraron como referente en el proceso evaluativo dispuesto por el profesor, puesto que los referentes establecidos en el modelo de evaluación del *docente II* en la modalidad presencial contemplaron la asistencia y participaciones de los estudiantes en las sesiones de aprendizaje, la elaboración de las actividades asignadas y un examen periódico, omitiendo la aplicación de alguno de los instrumentos de evaluación de corte cualitativo dispuestos por el NME.

En referencia al modelo didáctico implementado con mayor frecuencia en la práctica educativa en la modalidad presencial, el *docente I* señala a la uca, integrando la rúbrica como instrumento de evaluación. Como se ha mencionado, la uca representa un acercamiento de las y los estudiantes al proceso investigativo y a la construcción individual de conocimiento, siendo la adecuación didáctica más relevante en la enseñanza de la Historia. Al respecto, los *interlocutores I* señalan a la unidad didáctica como la única forma de organización de situaciones de aprendizaje implementada por el *docente I*, los informantes indican que el examen fue el único instrumento de evaluación aplicado a lo largo de la enseñanza en modalidad presencial, omitiendo las sugerencias de evaluación cualitativa dispuestas por el NME (rúbricas, listas de co-tejo, diario de clase, portafolios y demás). De manera que el modelo didáctico y el instrumento de evaluación citados por el *docente I* no fueron llevados a la práctica a lo largo de sus intervenciones en la modalidad presencial de la enseñanza.

El *docente II* señala a la unidad didáctica como el modelo mayormente utilizado en su práctica educativa, la cual evalúa mediante la implementación de rúbricas. Por su parte, los *interlocutores II* coinciden en que la unidad didáctica fue la única forma de organización del aprendizaje implementada, señalan que el examen fue el único instrumento de evaluación empleado por el *docente II* a lo largo de sus intervenciones en la modalidad presencial de la enseñanza.

En relación con la evaluación continua en la modalidad a distancia, el *docente I* indica a los aprendizajes clave como la directriz de evaluación que utiliza con mayor frecuencia en su proceso evaluativo; para el profesor, la implementación de los aprendizajes clave en el proceso de evaluación consiste en seleccionar los contenidos más relevantes y de mayor impacto en los estudiantes. A grandes rasgos, los aprendizajes clave constituyen el dominio de un conocimiento, una habilidad, una actitud o un valor, alcanzado por las y los alumnos tras haber sido evaluados (SEP, 2017b, p. 114). Los *interlocutores I* señalan, por su parte, que los aprendizajes clave no figuraron como indicadores de logro en las sesiones escolares, los referentes de evaluación establecidos por el *docente I* contemplaron la asistencia y la participación de las y los alumnos en las sesiones virtuales, así como la acumulación de las actividades asignadas; destaca el hecho de que, durante el ciclo escolar a distancia el profesor no implementó ningún instrumento de evaluación, ya sea de corte cuantitativo (como el examen) o cualitativo (los instrumentos dispuestos por el NME).

El *docente II* indica a los aprendizajes esperados como la directriz evaluativa empleada con mayor frecuencia en la evaluación continua a distancia; para el profesor, la implementación de los aprendizajes consiste en lograr que *el aprendizaje se vea reflejado en las actividades extra-clase y en las diferentes exposiciones de los estudiantes durante las video conferencias*. Bajo la óptica del NME, los aprendizajes esperados constituyen indicadores de logro que las y los alumnos deben alcanzar a través de la intervención docente en términos de un conocimiento, un procedimiento, una habilidad, un valor o una actitud (SEP, 2017c, p. 114). Por su parte, los *interlocutores II* manifiestan que el modelo de evaluación continua a distancia planteado por el *docente II* contempla los siguientes referentes: participaciones y asistencia a las sesiones virtuales, y acumulación de actividades asignadas; según los informantes, los aprendizajes esperados no figuraron como referente en las intervenciones educativas y tampoco fue incluido ningún tipo de instrumento de evaluación en el proceso evaluativo establecido por el profesor.

El *docente I* señala a la Unidad de construcción del aprendizaje como el modelo didáctico que utiliza con mayor frecuencia en su práctica a distancia. Como se ha visto, la UCA representa un ejercicio de investigación apropiado para que las y los estudiantes construyan aprendizajes de manera autónoma (SEP, 2017b, p. 165). Al respecto, los *interlocutores I* señalan a la unidad didáctica como la única forma de organización de situaciones de aprendizaje implementada en la modalidad a distancia, por lo que el referente citado por el *docente I* no fue llevado a la práctica a lo largo del ciclo escolar 2020-2021.

El *docente II* indica que la UCA es el modelo didáctico mayormente utilizado en su práctica a distancia. Como se ha señalado, el *docente II* se encarga de impartir la asignatura de Formación Cívica y Ética, mientras que la UCA es una de las innovaciones más relevantes del NME para la enseñanza de Historia. Por su parte, los *interlocutores II* señalan que la unidad didáctica fue la única forma de organización de situaciones de aprendizaje implementada en la modalidad a distancia de la enseñanza durante el ciclo escolar 2020-2021; es decir, el modelo didáctico citado por el profesor no fue llevado a la práctica.

El análisis resultante a partir del contraste entre los resultados recabados por la muestra empírica y las directrices evaluativas, indica que los referentes pedagógicos y didácticos citados por los docentes no se manifestaron en su práctica diaria, ni en la modalidad presencial, ni en la modalidad a distancia de la enseñanza. Por lo tanto, el proceso de evaluación dispuesto por los docentes que actúan como agentes principales de la investigación, luce disociado de las directrices evaluativas emanadas del NME.

En la modalidad presencial de la enseñanza, el modelo de evaluación establecido por los docentes es idéntico en ambos casos, tomando como referentes la acumulación de evidencias de trabajo diario, la asistencia y participación de las y los estudiantes en las sesiones de clase, sumados a un examen periódico. En cuanto a la modalidad a distancia de la enseñanza, el modelo de evaluación de ambos docentes también es idéntico, teniendo como referentes la

elaboración de evidencias de trabajo, sumadas a la asistencia y participación de las y los estudiantes en las sesiones virtuales; ambos profesores descartaron la implementación de algún instrumento específico de evaluación en la enseñanza a distancia. Las directrices de evaluación citadas por los docentes (aprendizajes esperados y aprendizajes clave) no fueron empleadas en su respectivo proceso evaluativo para la enseñanza de Historia y Formación Cívica y Ética. Los profesores encuestados omitieron, en ambas modalidades de intervención, el empleo de los distintos modelos didácticos o formas de organizar la enseñanza (proyectos, investigaciones, aprendizaje basado en problemas, aula invertida) ajenos a la unidad didáctica; de igual forma, se omitió la implementación de los instrumentos cualitativos de evaluación dispuestos por el NME.

Como se ha mencionado, las disposiciones del NME entienden la evaluación como un proceso que conjuga el diseño de situaciones de aprendizaje, el uso de los aprendizajes esperados como indicadores de logro de los contenidos temáticos y el empleo de diferentes modelos didácticos (proyectos, planteamiento de situaciones problema, investigaciones, aula invertida), todos estos referentes permiten a los docentes reunir información mediante el empleo de instrumentos cualitativos de evaluación (rúbricas, listas de cotejo, portafolios, registro anecdótico), que les faculta para valorar los resultados alcanzados por las y los estudiantes. Este proceso, descrito en los principios pedagógicos del NME, tiene por objetivo “conocer cómo los estudiantes organizan, estructuran y usan sus aprendizajes en contextos determinados para resolver problemas de distintos niveles de complejidad y de diversa índole” (SEP, 2017a, p. 89).

La naturaleza del proceso evaluativo revela el pragmatismo inherente a su propuesta pedagógica, caracterizado (entre otras cosas) por la reducción de la labor docente a la implementación de técnicas y métodos de enseñanza, pues las disposiciones pedagógicas y didácticas del NME en materia de evaluación que:

coloca a los profesores dentro de un juego de relaciones sociales que acentúa fuertemente el aprendizaje autodirigido, conecta el apren-

dizaje con las experiencias personales del estudiante y trata de ayudar a los estudiantes a interactuar entre sí de una manera positiva y armoniosa [...] el análisis y el significado de la experiencia desplazan su interés del niño individual al estudiante como parte de un grupo cultural específico [...] la diferencia no simboliza ya amenaza de subversión; al contrario, ahora se interpreta como una invitación dirigida a diferentes grupos culturales para que unan sus esfuerzos bajo la bandera democrática. (Giroux, 1997, pp. 144-145)

El análisis de los resultados recabados por la muestra empírica indica que el proceso evaluativo desplegado por los profesores encuestados no se ha articulado con base en las características del discurso de integración que esgrime el currículo, es decir, a partir del contenido de su enfoque pedagógico y didáctico. Por el contrario, el análisis de los resultados revela que el proceso de evaluación continua desplegado por los docentes persigue derroteros distintos a los fines dispuestos por el NME, identificándose más como una práctica de control y gestión donde la docencia y la evaluación se enfocan en el rendimiento del estudiante, el cual ha de ser medido, administrado, registrado y controlado (Giroux, 1997, p. 140). Cabe destacar que registrar el rendimiento del estudiante no es equivalente a desarrollar habilidades y aprendizajes; al respecto, un análisis más profundo del proceso de evaluación dispuesto por los profesores encuestados permitirá comprender la naturaleza de sus prácticas evaluativas.

CARÁCTER DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

La siguiente subcategoría de análisis de la práctica docente se enfoca en la comprensión del carácter del proceso evaluativo dispuesto por los profesores encuestados, entendiendo por carácter a las cualidades o propiedades que distinguen a un fenómeno, persona u objeto, por la manera en que se manifiesta o actúa (RAE, 2022). El análisis esbozado a lo largo de este apartado busca

comprender las cualidades del proceso evaluativo implementado por los docentes, tomando como referencia los criterios de evaluación que establecieron en la modalidad presencial y a distancia de la enseñanza.

Según el enfoque del NME, la evaluación representa un proceso de recolección de información que toma como referencia la implementación de criterios establecidos por el docente, con el objetivo de emitir una valoración acerca del estado del proceso educativo del alumnado, identificando sus fortalezas y necesidades de aprendizaje; el proceso evaluativo ha de plantear situaciones didácticas que permitan “conocer cómo los estudiantes organizan, estructuran y usan sus aprendizajes en contextos determinados para resolver problemas de distintos niveles de complejidad y de diversa índole” (SEP, 2017a, pp. 89 y 207), sustentándose en tres variables: los contenidos temáticos de cada asignatura, las situaciones didácticas diseñadas por los profesores y las actividades elaboradas por las y los estudiantes.

En el marco de la enseñanza en la modalidad presencial, los resultados recabados por la muestra empírica señalan que el *docente I* dispuso los siguientes criterios de evaluación: la asistencia y participación del alumnado en las sesiones de enseñanza, las actividades elaboradas por cada estudiante y un examen correspondiente a cada periodo lectivo. Las actividades que toman parte en este proceso evaluativo oscilan entre la resolución de cuestionarios y la producción de resúmenes, donde el examen periódico es el único instrumento específico para evaluar aprendizajes.

En cuanto a la enseñanza en la modalidad a distancia, los resultados que componen la muestra empírica señalan que el *docente I* dispuso los siguientes criterios de evaluación: la asistencia y participación del alumnado en las sesiones de enseñanza en línea y las actividades elaboradas por cada estudiante, correspondientes a cada periodo lectivo. Las actividades que toman parte en este proceso de evaluación consisten en la resolución de cuestionarios y la producción de resúmenes. A lo largo del periodo comprendido por la enseñanza en la modalidad a distancia, el

docente I no empleó ningún instrumento específico de evaluación (exámenes, rúbricas, listas de cotejo o de cualquier otro tipo).

Por su parte, el modelo de evaluación del *docente II* en el marco de la modalidad presencial de la enseñanza se fundamentó en los siguientes criterios: la asistencia y participación del alumnado en las sesiones de enseñanza, las actividades elaboradas por cada estudiante y un examen correspondiente a cada periodo lectivo. Las actividades establecidas en este proceso evaluativo consistieron en la elaboración de resúmenes, cuestionarios y organizadores gráficos. Con base en los resultados proporcionados por la muestra empírica, el único instrumento de evaluación empleado por el profesor fue el examen, omitiendo la implementación de los instrumentos cualitativos de evaluación dispuestos por el modelo curricular.

En lo tocante a la enseñanza en la modalidad a distancia, los resultados recabados por la muestra empírica señalan que el *docente II* dispuso los siguientes criterios de evaluación: la asistencia y participación del alumnado en las sesiones de enseñanza en línea y las actividades elaboradas por cada estudiante, correspondientes a cada periodo lectivo. Las actividades que tomaron parte en este proceso evaluativo consistieron en la elaboración de cuestionarios y organizadores gráficos. La evaluación continua dispuesta por el profesor en la modalidad a distancia de la enseñanza omitió el empleo de cualquier tipo de instrumento específico de evaluación.

Los criterios de evaluación establecidos por los profesores encuestados indican que el carácter del proceso evaluativo desplegado por ambos docentes se enfoca en el registro y la acumulación de evidencias de trabajo, que son valoradas por el profesor (heteroevaluación) con el propósito de emitir una calificación (evaluación sumativa), esta práctica luce dissociada de las disposiciones del NME en materia de evaluación. En la modalidad presencial de la enseñanza, el proceso evaluativo desarrollado por ambos docentes mantuvo idénticas características, componiéndose de tres criterios: el primero, centrado en la asistencia y la participación

del alumnado en las sesiones escolares; el segundo, en la producción y acumulación de evidencias del trabajo de las y los estudiantes; el tercero, centrado en el planteamiento de un examen; tal proceso tiene como resultado la emisión de una calificación. En la modalidad a distancia de la enseñanza, el proceso evaluativo planteado por los profesores también fue idéntico y no sufrió adecuaciones significativas a partir de los retos que plantearon las sesiones escolares virtuales; los criterios empleados consistieron en la asistencia y participación de las y los estudiantes en las sesiones escolares remotas, sumados a la producción y acumulación de evidencias del trabajo de los alumnos.

El carácter del proceso evaluativo dispuesto por los profesores encuestados, enfocado en la acumulación de evidencias del trabajo diario del alumnado y en la expedición de calificaciones, se ha impuesto por encima del cuerpo de directrices evaluativas proporcionadas por el NME, incluso por encima del estado del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes. Los criterios del proceso de evaluación continua desplegado por los profesores encuestados (registro de asistencias y participaciones, acumulación de actividades asignadas) se aplicaron de idéntica manera en dos contextos de enseñanza distintos, la modalidad presencial y la modalidad a distancia, escenarios que ostentan sus propias cualidades, retos, objetivos y necesidades particulares.

A pesar de que la práctica docente de ambos profesores se vio sometida a dos contextos distintos, el carácter del proceso evaluativo de los docentes encuestados no varió un ápice, por el contrario, se impuso incluso al enfrentar condiciones diferenciadas. En virtud de este escenario, el carácter del proceso evaluativo de ambos profesores constituye una condición encarnada, la cual representa una forma específica de conducir la enseñanza que ratifica distintas relaciones de poder y formas de conocimiento, encarnadas en la visión específica de los profesores encuestados acerca del proceso escolar (McLaren, 1997, p. 48).

De esta forma, el análisis de los resultados proporcionados por la muestra empírica de la investigación indica que el proceso de

evaluación continua establecido por los profesores encuestados luce desvinculado de las directrices evaluativas dispuestas por el NME. Las nociones encarnadas por ambos docentes, es decir, sus propias concepciones acerca del proceso de evaluación guardan mayor impacto en su práctica cotidiana. De ahí que, la evaluación continua desplegada por los agentes principales del estudio se concentre en la producción de evidencias de trabajo, por encima de la valoración del estado del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes o del desarrollo de las habilidades y los aprendizajes señalados por el currículum.

A manera de cierre. El ejercicio de interpretación teórica elaborado a lo largo de este capítulo revela que la práctica docente desarrollada por los profesores encuestados luce dissociada de los referentes curriculares derivados del NME, debido a que las directrices pedagógicas, didácticas y evaluativas dispuestas por el currículum oficial no fueron llevadas a la práctica por los agentes principales de la investigación.

Como se ha visto, el enfoque de enseñanza emanado del proyecto curricular del NME se sustenta en los principios que conforman las directrices pedagógicas para la práctica docente. El análisis teórico de los resultados recabados indica que el enfoque de enseñanza desplegado por los profesores encuestados luce dissociado del enfoque dispuesto por el NME; debido a que la labor educativa de los agentes principales del estudio se fundamenta en la exposición magistral y la organización tradicional de la enseñanza, concediendo a las y los estudiantes un rol pasivo en el proceso de aprendizaje al asumirlos como receptores de la información impartida.

En cuanto a las directrices didácticas para la práctica docente, encargadas de proporcionar las técnicas y métodos de enseñanza dispuestas por el NME para el diseño de situaciones de aprendizaje. La interpretación teórica de la investigación indica que los profesores encuestados se fundamentan en sus nociones encarnadas para llevar a la práctica las técnicas didácticas. Las intervenciones didácticas de los profesores se ven guiadas por el

cuerpo de concepciones, hábitos, creencias y experiencias que ambos educadores han encarnado a lo largo de su trayectoria vital y profesional, por encima de la metodología propia de cada referente didáctico en cuestión.

Por último, las directrices para la evaluación continua constituyen los referentes encargados de guiar el proceso evaluativo, a través del empleo de diferentes dispositivos que proporcionan información para valorar el estado del proceso de aprendizaje. En este rubro, el proceso de evaluación dispuesto por los profesores encuestados se enfoca en el rendimiento de las y los estudiantes, al recabar evidencias de trabajo que sustentan la emisión de una calificación periódica, sin haber implementado los instrumentos, momentos o agentes de evaluación dispuestos por el currículum oficial.

De este modo, el análisis teórico de los resultados recabados por la muestra empírica del estudio permite observar el impacto mínimo que las disposiciones curriculares del NME poseen en la práctica docente de los profesores encuestados. La práctica docente, analizada mediante los parámetros establecidos por la estrategia metodológica de la investigación, se sustenta en las nociones encarnadas por los profesores encuestados; la labor de enseñanza de los agentes principales del estudio se fundamenta en sus concepciones, hábitos, creencias y experiencias personales acerca de la manera en que se debe conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

CONCLUSIONES GENERALES

El entramado planteado por la investigación que sustentan estas líneas ha tomado como eje rector uno de los propósitos fundamentales que conducen el proyecto curricular del Nuevo Modelo Educativo (NME): la necesidad por transformar las prácticas de enseñanza desplegadas en los niveles escolares que conforman la Educación Básica. Como se ha visto, el proyecto curricular del NME ha adoptado las prioridades de aprendizaje legitimadas por la cultura capitalista global, estableciendo con ello la necesidad por elevar la calidad del Sistema Educativo Nacional y enfocar el proceso escolar en el desarrollo de habilidades para el empleo, la interpretación y la producción de información.

A partir de este escenario, el objetivo general de la investigación se enfocó en comprender el impacto que las disposiciones pedagógicas del NME, en tanto currículum vigente de la Educación Básica, tienen en la práctica docente para la enseñanza de Historia y Formación Cívica y Ética, en la Secundaria Número 247. En consideración de dicho objeto, la etapa inicial de la indagación consistió en pormenorizar la influencia que la cultura capitalista global ha tenido en el proyecto curricular del NME, poniendo énfasis en las directrices pedagógicas, didácticas y evaluativas que conducen la práctica docente para las aulas de Educación Básica.

A lo largo de la segunda fase de la investigación se presentaron los resultados recabados a través de la implementación de la estrategia metodológica adoptada. Los resultados recabados revelaron una práctica docente disociada de las directrices pedagógicas, didácticas y evaluativas expresadas en el NME. En cuanto al ejercicio interpretativo de la obra, se utilizaron los principios de la práctica contrahegemónica y la condición de encarnamiento

como referentes teóricos, estableciendo las condiciones necesarias para formular la siguiente conclusión.

La práctica docente emanada de las disposiciones curriculares del NME se sustenta en el cuerpo de prácticas encarnadas por los profesores encuestados, a lo largo de su trayectoria personal y profesional. En virtud de este hallazgo, las directrices pedagógicas, didácticas y evaluativas dispuestas por el currículum mantienen un impacto poco relevante en la intervención docente cotidiana, para la enseñanza de Historia y Formación Cívica y Ética. El fundamento de esta conclusión se apoya en la identificación de tres factores que toman parte en la gestión de la práctica docente: primeramente, el carácter certificativo del proceso de capacitación dispuesto para llevar a la práctica los referentes curriculares del NME; en segundo término, las interpretaciones encarnadas por los profesores acerca de los referentes de enseñanza del currículum; y por último, las prácticas de enseñanza arraigadas que fueron desplegadas por los docentes en contextos de enseñanza diferenciados.

En primera instancia, el carácter certificativo del proceso de capacitación dispuesto para la implementación de los referentes curriculares se sustentó en el decreto por el que la plantilla docente y directiva de la Educación Básica habría de tomar el curso en línea, *Aprendizajes Clave*, teniendo por objetivo la obtención de una constancia que acreditara la idoneidad de los profesores para poner en práctica las nuevas disposiciones curriculares.

El curso *Aprendizajes clave* se vio orientado hacia el análisis de distintos materiales publicados en formato digital (manuales, textos, videos, infografías) y la elaboración de actividades de corte individual que no recibieron ningún tipo de réplica tras su entrega. Las actividades del curso no contemplaron la creación de espacios formalizados de discusión en modalidad presencial, capaces de profundizar en torno a la forma idónea para llevar a la práctica los nuevos referentes de enseñanza. De tal manera, el proceso de capacitación para llevar a la práctica el NME se enfocó principalmente en comunicar al profesorado las nuevas disposiciones pedagógicas,

didácticas y evaluativas, en forma de métodos, técnicas e instrumentos de enseñanza, que deberían implementar en las aulas de EB, así como los objetivos de aprendizaje legitimados por la política educativa en vigor.

La naturaleza prescriptiva de este proceso de capacitación confirma el carácter técnico y eminentemente operativo que el proyecto curricular atribuye al cuerpo docente, en concordancia con los principios de la cultura global, al situar a las y los profesores como “técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida en el aula” (Giroux, 1997, p. 171).

El segundo factor que sustenta la conclusión general formulada por la presente investigación se enfoca en las interpretaciones encarnadas por los profesores acerca de los referentes de enseñanza del currículum. Los resultados obtenidos mediante la incursión en el campo empírico revelaron la forma en que las y los profesores interpretan y ponen en práctica algunos de los referentes curriculares del NME más relevantes para su labor de enseñanza. Las interpretaciones formuladas por los educadores lucen disociadas de los conceptos y la metodología que articulan a los referentes educativos en cuestión; de este modo, los profesores han construido una práctica docente sustentada en su propia red de concepciones encarnadas.

Los resultados recabados por la investigación de campo revelan que el cuerpo de concepciones encarnadas por los educadores guía sus intervenciones docentes, imponiéndose frente a las directrices de enseñanza del NME. De esta manera, los profesores se conducen como agentes que construyen concepciones a partir de los símbolos y significados que se han apropiado a lo largo de su trayectoria personal y profesional (Álvarez, 2003, p. 6).

Por último, las prácticas de enseñanza arraigadas que fueron desplegadas en contextos de enseñanza diferenciados. La práctica docente implementada por los profesores encuestados se enfrentó a dos contextos de intervención distintos: la modalidad presencial y la modalidad a distancia de la enseñanza, ambas

modalidades presentaron sus propios desafíos y necesidades particulares de aprendizaje, que serían atendidos mediante idénticas prácticas de enseñanza sustentadas en la unidad didáctica, la exposición magistral, la producción de evidencias de trabajo y la aplicación de un examen periódico. Al ser desplegada de idéntica forma en contextos diferenciados, la práctica docente de los profesores aparece como una práctica encarnada fundamentada en el conocimiento cultural que ambos educadores han asimilado a lo largo de sus experiencias personales y profesionales, en forma de significados y creencias interiorizadas subjetivamente (McLaren, 1997, p. 85).

Finalmente, el trabajo de investigación pormenorizado a lo largo de estas líneas aporta elementos para comprender la naturaleza de la práctica docente en el contexto de la Educación Secundaria, partiendo de la manera en que el profesorado lleva a la práctica los referentes curriculares dispuestos por el NME. En un contexto más amplio, el análisis de las directrices de enseñanza dispuestas por el proyecto curricular ha permitido vislumbrar la influencia que la cultura dominante actual, el capitalismo global, ha mantenido sobre la política educativa nacional a partir de la década de los ochenta; revelando con ello, la funcionalidad que las políticas educativas afines a la cultura global conceden a la educación y a la práctica docente.

Los resultados obtenidos por la presente investigación revelaron la necesidad de generar estudios más amplios, enfocados en alcanzar una comprensión más profunda sobre el impacto del currículum vigente en las prácticas de enseñanza, así como de la relevancia que los profesores concedieron a sus experiencias y concepciones encarnadas en su labor docente, en el escenario de la Educación Básica.

EPÍLOGO

LA ENTRADA EN VIGOR DEL PLAN 2022

A partir del ciclo escolar 2023-2024 ha entrado en vigor un nuevo marco curricular para los niveles educativos que conforman la Educación Básica: el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (Plan 2022) (SEP, 2023a). La entrada en vigor del Plan 2022 marca la consolidación del proyecto educativo del gobierno federal aún en funciones: la Nueva Escuela Mexicana (NEM), cuyos principios se enfocan en la necesidad por desligar la política educativa nacional de los principios de la cultura capitalista global, entre otras cuestiones.

La NEM critica la influencia que la cultura capitalista global adquirió sobre el Nuevo Modelo Educativo, el anterior modelo curricular para la EB. En su análisis, la NEM subraya que el propósito fundamental del proyecto curricular del Nuevo Modelo Educativo se enfoca en facultar a las y los estudiantes con las herramientas necesarias para integrarse exitosamente al mundo globalizado (SEP, 2023c, p. 52). Para deslindarse de los principios de la cultura global, la NEM se plantea como objetivo principal que el sistema nacional de educación brinde una educación con enfoque “crítico, humanista y comunitario”, centrada en “formar personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad” (SEP, 2023b, p. 5).

La propuesta curricular del Plan 2022 establece que niñas, niños y adolescentes han de desarrollar “la libertad de pensar desde una concepción humanista de resolución de nuestros problemas”, a través de la impartición de una educación de excelencia centrada en el desarrollo integral del individuo. Desde esta pers-

pectiva, el enfoque de enseñanza dispuesto por el nuevo plan de estudios se sustenta en la problematización de las condiciones de vida que maestros y alumnos experimentan (SEP, 2023c, pp. 58 y 61), mediante el empleo de metodologías didácticas orientadas hacia la resolución de problemas relevantes para las comunidades locales (SEP, 2023a, pp. 11 y 27).

Ante la entrada en vigor del nuevo marco curricular, las autoridades educativas emprendieron un proceso de capacitación que tendría por objetivo guiar al profesorado en la apropiación del enfoque de enseñanza, las técnicas didácticas legitimadas y los contenidos temáticos para cada campo disciplinar, dispuestos por el Plan 2022. Este proceso de capacitación ha enfrentado dos desafíos fundamentales: el primero, la necesidad por facultar a las y los profesores de Educación Básica con las habilidades que les permitan problematizar las condiciones de vida de la comunidad en la que se ubica cada plantel escolar; el segundo, proporcionar pautas de enseñanza que orienten a la plantilla docente en la aplicación de las técnicas didácticas legitimadas por el proyecto educativo, enfocadas en la identificación y resolución de problemas relevantes para el contexto social de las y los estudiantes.

Partiendo de este entramado, en este apartado final se analiza la naturaleza del *Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes*, en su carácter de proceso de capacitación encargado de guiar al profesorado de Educación Básica en la apropiación del enfoque de enseñanza y las técnicas didácticas que sustentan al Plan 2022. Con esta intención, se esbozan someramente las características principales de la nueva propuesta curricular, tomando como referencia su enfoque de enseñanza, su concepción sobre la práctica docente y las principales directrices de enseñanza legitimadas. En un segundo momento, se reseña el devenir de la aplicación del taller intensivo que tomó parte durante las sesiones de Consejo Técnico Escolar de cada plantel educativo, a lo largo del ciclo escolar 2022-2023.

En principio, el propósito fundamental del enfoque de enseñanza del Plan 2022 radica en proporcionar una educación de excelencia

con carácter humanista, crítico y comunitario, que responda al contexto en el que se desarrollan las y los estudiantes y a sus necesidades de aprendizaje (SEP, 2023b, pp. 4-7). Con base en este objetivo, el Plan 2022 concibe al proceso escolar como una instancia capaz de propiciar el trabajo cooperativo entre la escuela y los actores de la comunidad, tomando como fundamento la identificación de problemáticas relevantes para la comunidad en la que las y los estudiantes y el profesorado se desenvuelven (p. 19).

Tal como lo hiciera el proyecto curricular del NME, el Plan 2022 ha configurado su propia concepción sobre la práctica docente, estableciendo los referentes metodológicos que conducen la enseñanza legitimada, articulándolos con base en un cuerpo de directrices pedagógicas, didácticas y evaluativas. Los términos del plan curricular conciben la práctica docente como “una profesión de saberes, conocimientos y experiencias altamente complejas, combinada con dosis de repetición institucional y la exigencia permanente de adecuar la enseñanza a las condiciones en las que aprenden las y los estudiantes” (SEP, 2023a, p. 5), cuya finalidad radica en guiar a los estudiantes para que “relacionen los conocimientos de los programas de estudios con su vida personal, familiar y comunitaria” (SEP, 2023c, p. 8).

Con base en su concepción sobre la práctica docente y su enfoque educativo, el nuevo marco curricular establece un cuerpo de directrices metodológicas que orientan las prácticas de enseñanza. Dispuestas en el Plan 2022 toman como pilares a los siguientes referentes de enseñanza: la problematización de las condiciones de vida actuales, en tanto directriz pedagógica fundamental, y el empleo de métodos didácticos que guiarán al estudiante en la resolución de situaciones problema, en tanto directriz didáctica principal.

En lo tocante a las directrices pedagógicas para la práctica docente, la problematización de las condiciones de vida del estudiante constituye el referente central del enfoque de enseñanza dispuesto por el Plan 2022, concibiéndolo como “estrategia central para el diálogo, la integración del conocimiento, así como

para construir puentes entre el saber y la realidad cotidiana” (SEP, 2023a, p. 18). En términos prácticos, la problematización de las condiciones de vida consiste en la contextualización que las y los profesores hacen sobre los contenidos curriculares, vinculando estos saberes con las condiciones de la comunidad en la que las y los estudiantes se desenvuelven, al tomar en cuenta sus “saberes locales, las prácticas comunitarias y las herencias culturales” (SEP, 2023c, p. 61).

En cuanto a las directrices didácticas, el Plan 2022 dispone que la práctica docente ha de emplear técnicas que guíen al estudiantado en la resolución de problemas relevantes para su comunidad. Las técnicas didácticas legitimadas por el Plan 2022 se enfocan en diversas metodologías para el planteamiento de proyectos, entre las que figura el aprendizaje basado en indagación (STEAM), el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos comunitarios, el aprendizaje servicio, entre otras (SEP, 2022, p. 2).

La enseñanza a través de proyectos se asume como un modelo didáctico que concede un rol activo a los educandos, quienes se involucran dentro de un proceso que abarca la elaboración de distintas tareas, con la finalidad de construir un producto final o proponer posibles soluciones a una problemática determinada (Botella y Ramos, 2019, pp. 131-132). Al respecto, el Plan 2022 señala que el aprendizaje a través de proyectos permite “la integración de nuevas experiencias a los aprendizajes previos, y también favorecen la incorporación de experiencias anteriores a nuevas situaciones” (SEP, 2023a, p. 27).

En síntesis, la propuesta de enseñanza del Plan 2022 requiere que las y los profesores gestionen intervenciones didácticas enfocadas en desarrollar la capacidad del estudiantado para generar propuestas que atiendan las dificultades que enfrenta su comunidad, partiendo de la problematización de la realidad en la que se desenvuelven. Para poner en práctica este enfoque educativo es necesario que las y los profesores movilicen sus habilidades para identificar problemas de enseñanza y aprendizaje, su capacidad para poner en práctica las metodologías propias del

aprendizaje basado en proyectos dispuestas en el currículum y problematicen en torno a las condiciones de vida que imperan en su comunidad.

De este modo, la entrada en vigor del Plan 2022 sitúa a las y los profesores de Educación Básica ante la necesidad por incorporar a su práctica docente un cuerpo de habilidades comúnmente empleadas en el campo de la investigación (como la problematización de fenómenos o situaciones cotidianas) y apliquen metodologías enfocadas en el planteamiento de proyectos didácticos de distinta naturaleza. Tal como sucediera con el NME, las y los profesores se ven en la necesidad por incorporar nuevos referentes de enseñanza a su intervención docente, lo que implica modificar sus prácticas arraigadas y concepciones encarnadas acerca del aprendizaje, la enseñanza y el proceso escolar.

En cuanto al proceso dispuesto para capacitar a las y los profesores de Educación Básica para llevar a la práctica el Plan 2022; a lo largo del ciclo escolar 2022-2023 fue puesto en marcha el *Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes*, cuya finalidad es tribararía en proporcionar espacios de corte presencial para que la plantilla docente se apropiase de las directrices de enseñanza y los objetivos dispuestos por el Plan 2022, utilizando como escenario las sesiones del Consejo Técnico Escolar de cada plantel (SEP, 2023d). El taller intensivo fue conducido por los directivos de cada institución escolar, tomando como sustento los materiales digitales publicados en los portales oficiales del Sistema Educativo Nacional, en forma de infografías, cuadernillos, videos, entre otros.

Los ejes temáticos que abordó el taller intensivo giraron en torno al análisis de los puntos centrales del Plan 2022, como son: las características del diagnóstico integral de cada plantel escolar, las sugerencias metodológicas para el desarrollo de proyectos didácticos, el sentido de los ejes articuladores y los campos formativos del marco curricular, la revisión de los contenidos temáticos, los procesos de desarrollo de aprendizaje dispuestos para cada disciplina y el sentido de la evaluación formativa (SEP, 2024). Un punto a destacar en este proceso de capacitación radica en que

las figuras encargadas para conducir el análisis de los referentes del currículum fueron los directivos de cada plantel escolar, resaltando la ausencia de especialistas que guiasen al profesorado en la apropiación de las metodologías de enseñanza dispuestas, especialmente en referencia a la problematización del proceso escolar y a la aplicación de proyectos didácticos en los diferentes campos disciplinares.

Finalmente, las autoridades educativas asumieron que los ejes temáticos analizados a lo largo de las sesiones del taller intensivo serían suficientes para guiar al profesorado en el desarrollo de las habilidades docentes que les permitieran poner en práctica el enfoque de enseñanza y las técnicas didácticas legitimadas por el Plan 2022. A diferencia del proceso de capacitación dispuesto para poner en práctica el NME (sustentado en el curso *Aprendizajes clave*), las autoridades educativas no consideraron necesaria la expedición de constancias oficiales que certificaran la presencia y el desempeño de las y los docentes durante las sesiones que conformaron el taller intensivo.

En virtud de los desafíos que plantea la aplicación del Plan 2022 para la práctica docente de Educación Básica, de las características del *Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes* y tomando como referencia el enfoque interpretativo de esta investigación, el análisis efectuado a lo largo de estas líneas ha permitido formular la siguiente interpretación.

El proceso de capacitación dispuesto para llevar a la práctica las disposiciones educativas del Plan 2022 se enfocó en crear espacios de corte presencial que comunicaran a las y los docentes las nuevas disposiciones de enseñanza, manteniendo la misma naturaleza del proceso que se empleó para aplicar el proyecto curricular del NME en las aulas de EB. Ambas instancias de capacitación se concentraron en comunicar al profesorado el enfoque de enseñanza que deben emplear en su práctica docente y las técnicas didácticas legitimadas por el marco curricular, omitiendo la participación de figuras expertas en la aplicación de las nuevas disposiciones curriculares capaces de brindar acompañamiento especializado al profesorado.

Retomando la perspectiva de interpretación teórica de esta obra y los resultados recabados por la investigación de campo, que permitieron comprender la función técnica que el proyecto curricular del NME concede a los profesores. El proceso de capacitación para poner en práctica el Plan 2022 ha situado a las y los profesores como técnicos especializados (tal como lo hiciera el NME), cuya función primordial radica en implementar los métodos y técnicas de enseñanza legitimados por la política educativa en vigor. Referentes clave para el proyecto curricular, como son la problematización de las condiciones de vida de la comunidad y el empleo de las diversas metodologías para diseñar proyectos, requieren de la institucionalización de espacios orientados hacia la observación y experimentación sobre la forma en que las disposiciones curriculares pueden ser empleadas en las aulas, en especial al considerar que la formación inicial de la plantilla docente de Educación Básica es sumamente variada.

Uno de los rasgos distintivos de la política educativa en la que se enmarca la Nueva Escuela Mexicana y la propuesta curricular del Plan 2022 consiste en la valoración de los saberes y experiencias de los docentes, a quienes se les concibe como profesionales de la enseñanza que actúan como pilares de su comunidad (SEP, 2023a, pp. 57-64). Sin embargo, la experiencia de los docentes, apuntalada por las actividades propuestas en el taller intensivo, no es capaz por sí misma de proporcionar habilidades para problematizar las condiciones de su comunidad y el proceso escolar, tampoco los provee con las orientaciones necesarias para llevar a la práctica metodologías específicas, como el aprendizaje basado en indagación (STEAM), sin una capacitación pertinente.

Esta situación adquiere relevancia al considerar la limitada participación que se ha conferido a las y los educadores en la determinación de las problemáticas pedagógicas que enfrenta el proceso escolar en los distintos niveles de Educación Básica; de manera que, pretender que la plantilla docente se encuentra en condiciones para identificar coyunturas que problematicen el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando su papel tradicional ha girado

en torno a la aplicación de técnicas de enseñanza, equivale a un galimatías.

Si bien el proyecto educativo de la Nueva Escuela Mexicana ha adoptado un enfoque filosófico y educativo distanciado del enfoque del Nuevo Modelo Educativo, que se encuadra en los principios legitimados por la cultura capitalista global; el proceso por el que el proyecto educativo del Plan 2022 fue introducido en los niveles escolares de Educación Básica incurrió en la misma postura del marco curricular anterior: limitar la labor de la plantilla docente a la parte operativa del proceso escolar, al enfocarse en comunicar a los actores educativos las nuevas disposiciones de enseñanza que deben poner en práctica, pretendiendo que las y los profesores pongan en práctica estos principios de enseñanza sin verse mediados por una capacitación pertinente.

A partir de este somero análisis, se hace evidente la urgencia por emprender instancias de profesionalización y espacios institucionalizados que guíen al profesorado de Educación Básica en el desarrollo de habilidades para la problematización de la enseñanza y el aprendizaje, lo cual redundaría en el incremento de su participación activa en la gestión del proceso escolar y, sobre todo, proporcionaría pautas para transformar las prácticas de enseñanza arraigadas, labor que el proyecto curricular del Nuevo Modelo Educativo, tal como lo demuestra la presente investigación, no fue capaz de consolidar.

REFERENCIAS

- Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa: Claves Teóricas*. McGraw-Hill.
- Álvarez, J. (2003). La Formación del Cuerpo: Una Mirada desde la Pedagogía Crítica. *UNI-PLURI/VERSIDAD*, 3 (2), 1-9.
- Botella, A., y Ramos, P. (2019). Investigación-Acción y Aprendizaje Basado en Proyectos. *Perfiles Educativos*, XLI (163,) 127-141.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2014). *La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza* (3ª ed.). Fontamara.
- Brunner, J. J. (2000). *Educación: Escenarios de Futuro: Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información*. Preal.
- Corrales, A. (2010). La Programación a Medio Plazo del Tercer Nivel de Concreción: Las Unidades Didácticas. *EmásF Revista Digital de Educación Física*, 1 (2), 41-53.
- Del Cueto, R., y Espinoza, A. (2005). El Tratado de Libre Comercio de América del Norte y la Extranjerización del Sistema Bancario Mexicano. En J. Witker, *El Tratado de Libre Comercio de América del Norte: Evaluación Jurídica: Diez Años Después* (pp. 1-21). UNAM.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Santillana.
- Diario Oficial de la Federación. (2 de febrero de 2023a). *Acuerdo número 02/03/20*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación. (3 de febrero de 2023b). *Acuerdo número 12/06/20*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5594561&fecha=05/06/2020#gsc.tab=0

- Diario Oficial de la Federación. (16 de febrero de 2023c). *Acuerdo número 14/07/20*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5597705&fecha=03/08/2020
- EDIPLESA. (1981). *Diccionario de Pedagogía*. ediplesa.
- Ferrer, A. (2013a). *Historia de la Globalización I: Orígenes del Orden Económico Mundial* (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Ferrer, A. (2013b). *Historia de la Globalización II: La Revolución Industrial y el Segundo Orden Mundial* (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Forero, I. (2009). La Sociedad del Conocimiento. *Revista Científica General José María Córdova*, 5 (7), 40-44.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la Esperanza* (2ª ed.). Siglo Veintiuno Editores.
- García, J. (2019). Panorama de las Reformas en Educación Básica. Del Plan de Once Años a la Nueva Escuela Mexicana (1970-2019). En J. Trujillo, A. Ríos, y J. García, *Desarrollo Profesional Docente: Reflexiones de Maestros en Servicio en el Escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 15-24). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Giroux, H. (1997). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Paidós (originalmente publicado en 1990).
- Giroux, H. (2002). Educando para el Futuro: Rompiendo la Influencia del Neoliberalismo. *Revista de educación*, (extr.), 25-37.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía Crítica en Tiempos Oscuros. *Praxis Educativa*, 17 (1 y 2), 13-26.
- Harvey, D. (2007). *Breve Historia del Neoliberalismo*. Ediciones Akal.
- Jiménes, A., y Robles, F. (2016). Las Estrategias Didácticas y su Papel en el Desarrollo del Proceso de Enseñanza Aprendizaje. *EDUCATECONCIENCIA*, 9 (10), 106-113.
- Márquez, A. (2017). Editorial: Dos Comentarios sobre el Nuevo Modelo Educativo: Consistencia y Viabilidad. *Perfiles Educativos*, 39 (157), 3-11.

- McLaren, P. (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora: Políticas de Oposición en la Era Posmoderna*. Paidós.
- McLaren, P. (2005). *La Vida en las Escuelas: Una Introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la Educación* (4ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Morales, P., y Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. *Theoria*, 13, 145-157.
- Ornelas, C. (2009). *El Sistema Educativo Mexicano: La Transición de Fin de Siglo*. FCE (originalmente publicado en 1995).
- Ortega, F. (2017). Principios e Implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47 (1), 43-62.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir Competencias desde la Escuela*. J. C. Sáez Editor.
- RAE. (23 de Junio de 2022). *Carácter: Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido de Diccionario de la Lengua Española: <https://dle.rae.es/car%C3%A1cter?m=form>
- SEP. (2011a). *Plan de Estudios 2011: Educación Básica*. SEP.
- SEP. (2011b). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro: Educación Básica, Secundaria, Historia*. SEP.
- SEP. (2017a). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. SEP.
- SEP. (2017b). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral: Historia. Educación secundaria*. SEP.
- SEP. (2017c). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral: Formación Cívica y Ética. Educación secundaria*. SEP.
- SEP. (2020). *Orientaciones para Apoyar el Estudio en Casa de Niñas, Niños y Adolescentes: Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. SEP.
- SEP. (2022). *Sugerencias Metodológicas para el Desarrollo de los Proyectos Educativos*. SEP.
- SEP. (13 de Diciembre de 2023a). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. Obtenido de Subsecretaría de Educación Básica: <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>
- SEP. (2023b). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para Padres y Comunidad en General*. SEP.

- SEP. (2023c). *Un Libro sin Recetas, para la Maestra y el Maestro: Fase 6*. SEP.
- SEP. (30 de diciembre de 2023d). *Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes*. Obtenido de Subsecretaría de Educación Básica: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/taller-intensivo-de-formacion-continua-para-docentes-fin-de-ciclo-escolar-2022-2023/>
- SEP. (1 de enero de 2024). *Taller Intensivo de Formación Continua para Directivos y Docentes*. Obtenido de Subsecretaría de Educación Básica: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/taller-intensivo-de-formacion-continua-para-directivos-y-docentes/>
- SEP. (s. f.). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral: (capa-citación o capaci-tación)* SEP.
- SHCP. (1993). *Deuda Externa Pública Mexicana* (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Tarabay, F., y León, A. (2004). La Argumentación en la Clase Magistral. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 35-47.
- Torres, C. (2007). *Democracia, Educación y Multiculturalismo* (2ª ed.). Siglo Veintiuno Editores.
- Trujillo, J. (2019). Las Reformas al Artículo 3º Constitucional de 2013 y 2019, ¿Continuidad o Cambio de Rumbo Educativo? En J. Trujillo, A. Ríos, y J. García, *Desarrollo Profesional Docente: Reflexiones de Maestros en Servicio en el Escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 59-75). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Trujillo-Segoviano, J. (2014). El Enfoque en Competencias y la Mejora de la Educación. *Ra Ximhai*, 10 (5), 307-322.
- Uribe, G. (1996). *Geografía Política: Verdades y Falacias de Fin de Milenio*. Editorial Nuestro Tiempo.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Desing and Methods* (3ª ed.). Sage Publications.

ANEXOS 1

CUESTIONARIO

El objetivo de la investigación radica en comprender el conocimiento acerca del Modelo educativo 2017 que poseen los profesores de la Escuela Secundaria Número 247, y su influencia en la práctica docente implementada en el marco de la emergencia sanitaria por Covid-19.

Solicitamos, respetuosamente, responda con la mayor honestidad los siguientes reactivos. Asimismo, le rogamos conteste todas las preguntas del cuestionario. En caso de duda, consulte con el encuestador.

El siguiente cuestionario se encuentra agrupado en ámbitos relacionados con la formación académica y la práctica docente en la modalidad presencial y a distancia, emanada a partir de la implementación oficial del Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017.

Orden personal

1. ¿Cuál es su año de nacimiento?
2. Escriba el nombre del Estado de la República Mexicana del que es originario:

Formación académica

3. Indique en la casilla correspondiente, su grado máximo de estudios.

Nivel de estudios	Grado máximo de estudios
Licenciatura	
Especialización	
Maestría	
Doctorado	

4. Indique en la casilla correspondiente, la institución donde realizó estudios de licenciatura.

Instituciones de nivel superior en el área metropolitana	Institución donde realizó estudios de licenciatura
Instituto Politécnico Nacional	
Universidad Nacional Autónoma de México	
Universidad Autónoma Metropolitana	
Universidad Pedagógica Nacional	
Escuela Normal	Especifique:
Otra	Especifique:

5. ¿Ha realizado estudios de especialización?

Estudios de Especialización	Sí	No
-----------------------------	-----------	-----------

6. Indique en la casilla correspondiente, la institución donde realizó estudios de especialización.

Instituciones de nivel superior en el área metropolitana	Institución donde realizó estudios de especialización
Instituto Politécnico Nacional	
Universidad Nacional Autónoma de México	
Universidad Autónoma Metropolitana	
Universidad Pedagógica Nacional	
Escuela Normal	Especifique:
Otra	Especifique:

7. ¿Ha realizado estudios de maestría?

Estudios de Especialización	Sí	No
-----------------------------	-----------	-----------

8. Indique en la casilla correspondiente, la institución donde realizó estudios de maestría.

Instituciones de nivel superior en el área metropolitana	Institución donde realizó estudios de licenciatura
Instituto Politécnico Nacional	
Universidad Nacional Autónoma de México	
Universidad Autónoma Metropolitana	
Universidad Pedagógica Nacional	
Escuela Normal	Especifique:
Otra	Especifique:

9. ¿Ha realizado estudios de doctorado?

Estudios de Especialización	Sí	No
-----------------------------	-----------	-----------

10. Indique en la casilla correspondiente, la institución donde realizó estudios de doctorado.

Instituciones de nivel superior en el área metropolitana	Institución donde realizó estudios de especialización
Instituto Politécnico Nacional	
Universidad Nacional Autónoma de México	
Universidad Autónoma Metropolitana	
Universidad Pedagógica Nacional	
Escuela Normal	Especifique:
Otra	Especifique:

- I 1.** Indique en la casilla correspondiente, el sector educativo en el que realizó estudios de nivel básico y superior.

Nivel de estudios	Sector educativo	
	Público	Privado
Preescolar		
Primaria		
Secundaria		
Bachillerato		
Licenciatura		
Especialización		
Maestría		
Doctorado		

Práctica profesional

- I 2.** ¿En qué año comenzó a ejercer la docencia?
- I 3.** ¿Cuántos años de servicio ha ejercido en la Secundaria 247?
- I 4.** Indique en la casilla correspondiente, la(s) asignatura(s) que imparte en la Secundaria 247.

Asignaturas en la Escuela Secundaria	Asignaturas que imparte en la Secundaria 247
Lengua materna (español)	
Inglés	
Matemáticas	
Biología	
Física	
Química	
Historia	

 Geografía

 Formación Cívica y Ética

 Artes

 Tutoría y educación socioemocional

 Educación Física

Autonomía curricular

 Especifique:

Capacitación ante el Modelo educativo 2017

- 15.** Indique en la casilla correspondiente, ¿cuál fue la acción que efectuó ante la publicación e implementación del Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017¹⁴? (Elija solamente una opción)

Posibles acciones ante la implementación del Modelo Educativo 2017	Acciones que efectuó ante el Modelo 2017
Leer de principio a fin el Modelo Educativo	
Analizar secciones específicas del Modelo 2017	
Leer las secciones relacionadas con la(s) asignatura(s) que imparte	
Consultar la dosificación de los aprendizajes esperados	
Otra	Especifique:

- 16.** Indique en la casilla correspondiente, ¿qué nueva adecuación, establecida por el Modelo 2017, le pareció más relevante para su práctica docente? (Elija solamente una opción)

Nuevos referentes del Modelo 2017	Referente más relevante del Modelo 2017
Aprendizajes clave	
Enfoque humanista	

¹⁴ En adelante, Modelo 2017.

140 CUESTIONARIO

Aprendizajes esperados	
Enfoque globalizado	
Autonomía curricular	
Aprender a aprender	
Enfoque didáctico	
Educación socioemocional	
Ejes temáticos	
Periodización trimestral	
Dosificación de contenidos	
Otro	Especifique:

17. Indique en la casilla correspondiente, la capacitación a la que recurrió para implementar el Modelo 2017 en su práctica docente (es posible señalar más de una opción).

Capacitación ante la implementación del Modelo 2017	Capacitación efectuada ante el Modelo 2017
Curso en línea "Aprendizajes clave"	
Cursos en planteles del Centro de Actualización del Magisterio	
Cursos en línea	
Analizar el Modelo Educativo en sesiones de Consejo Técnico Escolar	
Analizar fuentes bibliográficas	
Analizar documentales	
Analizar video tutoriales	
Analizar sitios web	
Otra	Especifique:

18. En consideración a la pregunta número 17, escriba el nombre del curso, presencial o en línea, al que recurrió para capacitarse en la implementación el Modelo 2017.

- 19.** En consideración a la pregunta número 17, escriba el título de la(s) fuente(s) bibliográfica(s) a la(s) que recurrió para capacitarse en la implementación del Modelo 2017.
- 20.** En consideración a la pregunta número 17, escriba el título del documental o documentales a los que recurrió para capacitarse en la implementación del Modelo 2017.
- 21.** En consideración a la pregunta número 17, escriba el título del video tutorial o tutoriales a los que recurrió para capacitarse en la implementación del Modelo 2017.
- 22.** En consideración a la pregunta número 17, escriba el título del sitio o sitios web a los que recurrió para capacitarse en la implementación del Modelo 2017.

Implementación del Modelo 2017 en la intervención didáctica

- 23.** Indique en la casilla correspondiente, el referente pedagógico, introducido por el Modelo Educativo 2017, que utiliza con mayor frecuencia en su práctica docente (elija solamente una opción).

Referentes introducidos por el Modelo 2017	Referente predominante en la práctica docente
Aprendizajes clave	
Competencias	
Perfil de egreso	
Principios pedagógicos	
Aprendizajes esperados	
Aprender a aprender	
Unidad de construcción de aprendizaje	
Otro	Especifique:

- 24.** En consideración a la pregunta número 23, indique en la casilla correspondiente, el ámbito de la práctica docente en que implementa, con mayor frecuencia, el referente pedagógico señalado anteriormente (elija solamente una opción).

Ámbitos de la práctica docente	Ámbito donde predomina el referente indicado
Planeación didáctica	
Estrategias didácticas	
Recursos didácticos	
Evaluación continua	
Otro	Especifique:

- 25.** Indique en la casilla correspondiente, ¿qué referente pedagógico del Modelo 2017 utiliza con mayor frecuencia en su planeación didáctica? (elija solamente una opción)

Referentes pedagógicos del Modelo 2017	Referente pedagógico en la planeación didáctica
Aprendizajes clave	
Competencias	
Perfil de egreso	
Principios pedagógicos	
Aprendizajes esperados	
Aprender a aprender	
Unidad de construcción de aprendizaje	
Otro	Especifique:

- 26.** En consideración a la pregunta número 25, indique en la casilla correspondiente, el ámbito de la planeación didáctica en que implementa, con mayor frecuencia, el referente pedagógico señalado anteriormente (elijá solamente una opción).

Ámbitos de la planeación didáctica	Ámbito donde predomina el referente indicado
Eje temático	
Secuencia didáctica	
Modelo didáctico	
Indicador de logro	
Referente de evaluación	
Otra	Especifique:

- 27.** Indique en la casilla correspondiente, ¿qué referente didáctico del Modelo 2017 utiliza con mayor frecuencia en la intervención docente? (elijá solamente una opción)

Referentes didácticos del Modelo 2017	Referente didáctico en la intervención docente
Aprendizaje situado	
Aprendizaje significativo	
Unidad de construcción de aprendizaje	
Aprendizaje basado en problemas	
Análisis cartográfico	
Análisis de imágenes	
Interpretación de fuentes de información	
Trabajo transversal	
Otro	Especifique:

- 28.** En consideración a la pregunta número 27, describa brevemente un ejemplo acerca de cómo implementa, en su práctica docente, el referente didáctico del Modelo 2017 señalado anteriormente.

Implementación del Modelo 2017 en la evaluación continua

- 29.** Indique en la casilla correspondiente, ¿cuál es el referente pedagógico del Modelo 2017 que utiliza, con mayor frecuencia, en la evaluación continua? (elija solamente una opción)

Referentes pedagógicos del Modelo 2017	Referente en la evaluación continua
Aprendizajes clave	
Competencias	
Perfil de egreso	
Enfoque didáctico	
Aprendizajes esperados	
Principios pedagógicos	
Aprender a aprender	
Otro	Especifique:

- 30.** En consideración a la pregunta número 29, describa brevemente un ejemplo acerca de cómo implementa, en la evaluación continua, el referente pedagógico del Modelo 2017 señalado anteriormente.
- 31.** Indique en la casilla correspondiente, ¿cuál es el modelo didáctico, sugerido por el Modelo 2017, que utiliza con mayor frecuencia en su práctica docente? (elija solamente una opción)

Modelos didácticos sugeridos por el Modelo 2017	Modelo didáctico en la práctica docente
Proyectos	
Unidad de construcción de aprendizaje	

 Aprendizaje basado en problemas

 Interpretación de fuentes de información

 Sociodrama

 Secuencia didáctica

 Análisis de objetos o imágenes

 Otra

 Especifique:

- 32.** En consideración a la pregunta número 31, indique en la casilla correspondiente, el instrumento de evaluación, sugerido por el Modelo 2017, que incorpora al modelo didáctico señalado anteriormente (elija solamente una opción).

Instrumentos de evaluación sugeridos por el Modelo 2017	Instrumento de evaluación en el modelo didáctico
---	--

 Rúbrica

 Lista de cotejo

 Portafolios

 Guía de observación

 Registro anecdótico (bitácora)

 Otro

 Especifique:

Implementación del Modelo 2017 en la práctica docente a distancia

- 33.** Indique en las casillas correspondientes, los medios de comunicación que ha implementado para desarrollar su práctica docente, durante la modalidad a distancia (es posible elegir más de una opción).

Medios de contacto en la modalidad a distancia	Medios implementados
--	----------------------

 Classroom

 Whatsapp

 Facebook

 Correo electrónico

 Video conferencia (*Meet, Zoom*)

 Mensaje de texto

 Personal

 Otro

 Especifique:

- 34.** Indique en la casilla correspondiente, la problemática más relevante que enfrenta al implementar su práctica docente en la modalidad a distancia (elija solamente una opción).

Problemáticas en la práctica docente a distancia	Problemática más relevante
--	----------------------------

Conectividad de los estudiantes	
---------------------------------	--

Conexión propia	
-----------------	--

Uso de la tecnología	
----------------------	--

Actitud de los estudiantes	
----------------------------	--

Actitud de los tutores de los estudiantes	
---	--

Áreas de oportunidad de los estudiantes	
---	--

Desarrollar estrategias y recursos didácticos	
---	--

Otra	
------	--

 Especifique:

- 35.** Indique en la casilla correspondiente, el referente pedagógico, introducido por el Modelo Educativo 2017, que utiliza con mayor frecuencia en su práctica a distancia (elija solamente una opción).

Referentes introducidos por el Modelo 2017	Referente predominante en la práctica docente a distancia
--	---

Aprendizajes clave	
--------------------	--

Competencias	
--------------	--

Perfil de egreso	
------------------	--

Principios pedagógicos	
------------------------	--

 Aprendizajes esperados

 Aprender a aprender

 Unidad de construcción del aprendizaje

 Otro

 Especifique:

- 36.** En consideración a la pregunta número 35, indique en la casilla correspondiente, el ámbito de la práctica docente a distancia en que implementa, con mayor frecuencia, el referente pedagógico señalado anteriormente (elija solamente una opción).

Ámbitos de la práctica docente	Ámbito donde predomina el referente indicado
Planeación didáctica	
Estrategias didácticas	
Recursos didácticos	
Evaluación continua	
Otro	Especifique:

- 37.** Indique en la casilla correspondiente, ¿qué referente didáctico del Modelo 2017 utiliza con mayor frecuencia en la intervención docente a distancia? (elija solamente una opción)

Referentes didácticos del Modelo 2017	Referente didáctico en la intervención docente a distancia
Aprendizaje situado	
Aprendizaje significativo	
Unidad de construcción del aprendizaje	
Aprendizaje basado en problemas	
Análisis cartográfico	
Análisis de imágenes	
Interpretación de fuentes de información	

Trabajo transversal	
Libro de texto	
Programación <i>Aprende en casa</i>	
Otro	Especifique:

- 38.** En consideración a la pregunta número 37, describa brevemente un ejemplo acerca de cómo implementa, en su práctica docente a distancia, el referente didáctico del Modelo 2017 señalado anteriormente.

Implementación del Modelo 2017 en la evaluación continua a distancia

- 39.** Indique en la casilla correspondiente, ¿cuál es el referente pedagógico del Modelo 2017 que utiliza, con mayor frecuencia, en la evaluación continua a distancia? (elija solamente una opción)

Referentes pedagógicos del Modelo 2017	Referente en la evaluación continua a distancia
Aprendizajes clave	
Competencias	
Perfil de egreso	
Enfoque didáctico	
Aprendizajes esperados	
Principios pedagógicos	
Aprender a aprender	
Otro	Especifique:

- 40.** En consideración a la pregunta número 39, describa brevemente un ejemplo acerca de cómo implementa, en la evaluación continua a distancia, el referente didáctico del Modelo 2017 señalado anteriormente.

- 41.** Indique en la casilla correspondiente, ¿cuál es el modelo didáctico, sugerido por el Modelo 2017, que utiliza con mayor frecuencia en su práctica docente a distancia? (elija solamente una opción)

Modelos didácticos sugeridos por el Modelo 2017	Modelo didáctico en la práctica docente a distancia
Proyectos	
Unidad de construcción del aprendizaje	
Aprendizaje basado en problemas	
Interpretación de fuentes de información	
Sociodrama	
Secuencia didáctica	
Análisis de objetos o imágenes	
Otra	Especifique:

ANEXO II

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Asignatura:

Grados en que ha experimentado la práctica educativa del docente encuestado:

Fecha de nacimiento:

Intervención didáctica

- ¿Qué tipo de actividades realizan en la clase de Formación cívica/Historia?
- Describir una sesión ordinaria de Formación Cívica/Historia
- ¿Considera que los temas analizados en la asignatura de Formación cívica/Historia son relevantes en su contexto o vida diaria?
- Al iniciar una nueva unidad o un tema nuevo, ¿observas relación entre los temas que aprendiste previamente y los nuevos? Ejemplificar
- Evaluación continua
- ¿El profesor les indica, a lo largo de la sesión, lo que habrán de aprender con el tema de la clase?
- ¿Cómo es la forma de evaluar de la asignatura de Formación Cívica/Historia?
- ¿Utilizan instrumentos como rúbricas en la evaluación o las actividades diarias?

Práctica a distancia

- ¿Qué opinión te has formado acerca de la educación a distancia durante este ciclo escolar?
- ¿Qué medios de contacto utilizaron en la asignatura de Formación Cívica/Historia?

- ¿Cuáles han sido los problemas más relevantes que enfrentaste durante la educación a distancia?
- ¿Qué cambios ha tenido la dinámica de la asignatura de Formación Cívica/Historia en la modalidad a distancia?
- Intervención didáctica a distancia
- ¿Qué tipo de actividades realizan en la clase de Formación Cívica/Historia a distancia?
- ¿Utilizan los programas de *Aprende en casa*?
- Describir las actividades que realizan, a partir de los programas *Aprende en casa*
- Describir una sesión ordinaria de Formación Cívica/Historia a distancia
- Evaluación continua a distancia
- ¿El profesor les indica, a lo largo de la sesión a distancia, lo que se habrá de aprender con el tema de la clase?
- ¿Cómo es la forma de evaluar de la asignatura de Formación Cívica/Historia a distancia?
- ¿Qué instrumentos utilizan en la evaluación a distancia (examen, rúbricas, listas de cotejo, diarios)?

Currículum y Práctica Docente
se terminó de editar en enero de 2025 en formato digital,
en la Dirección General de Educación Normal
y Actualización del Magisterio,
Ciudad de México