



Implementación de la NEM en la formación inicial docente: mirada desde la UPV

Implementation of the NEM in initial teacher training: View from the UPV

Oscar Valencia-Aguilar¹

Recibido: 23/02/2024
Aceptado: 24/03/2024

Resumen

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) encarna la reforma educativa formulada al inicio del actual sexenio (2019) para abordar los problemas educativos del país, cuya implementación durante el ciclo escolar 2023-2024 en las escuelas mexicanas de educación básica no se extendió a las instituciones de educación superior formadoras de docentes. He ahí la razón y objetivo de esta indagación: analizar la percepción de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica (LEB) de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) sobre la aplicación de la NEM como política pública educativa, a fin de focalizar espacios de mejora relacionados con la vinculación entre el plan de estudios de la LEB y la práctica educativa de los estudiantes. Por ello, a partir de un estudio cuantitativo con alcance descriptivo aplicado a un universo de 2095 estudiantes de posgrado y licenciatura de la UPV, se obtuvo que 68% de ellos tienen una percepción positiva sobre la implementación de dicha reforma en su formación inicial docente.

Palabras clave: enseñanza universitaria, formación inicial docente, política pública educativa, universidades públicas.

¹ Doctor en Política y Evaluación Educativa por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Actualmente, se desempeña como docente-investigador de tiempo completo y coordinador del doctorado en Política y Evaluación Educativa de la UPV. Líneas de investigación: Política pública educativa y Tecnologías de la información. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-3029-2692>>. Contacto: <ovalencia@msev.gob.mx> y <o.valencia.aguilar@gmail.com>

Abstract

The New Mexican School (NEM) embodies the educational reform formulated at the beginning of the current six-year term (2019) to address the country's educational problems, whose implementation during the 2023-2024 school year in Mexican basic education schools was not extended to institutions of higher education teacher trainers. This is the reason and objective of this investigation: to analyze the perception of the students of the Bachelor's Degree in Basic Education (LEB) of the Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) on the application of the NEM as a public educational policy, in order to focus spaces of improvements related to the link between the LEB curriculum and the educational practice of students. Therefore, based on a quantitative study with a descriptive scope applied to a universe of 2,095 graduate and undergraduate students at the UPV, it was obtained that 68% of them have a positive perception about the implementation of said reform in their initial teacher training.

Keywords: *university teaching, initial teacher training, public educational policy, public universities.*

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), reforma educativa publicada por decreto en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) el 12 de julio de 2019, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) bajo su Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (PSE, 2020), representa la ruta de acción gubernamental de la Administración federal que, al concordar con su Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (PND, 2019) y basarse en el Artículo 3.º y leyes secundarias emanadas de nuestra Carta Magna (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]), busca concreción en los estamentos del Plan de Estudio de 2022 para la educación básica (Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, 2022).

Sobre todo, lo relacionado con el derecho humano a la educación, la revalorización de los profesionales de la docencia, así como la formación de ciudadanos con principios de igualdad sustantiva, solidaridad, reparación del daño, libertad, interculturalidad, justicia ecológica y social, igualdad de género, inclusión y diálogo de saberes, a través de campos formativos y ejes articuladores específicos (CPEUM, Artículo 3.º, Reformado DOF 15-05-2019).

No obstante, la ausencia de una preparación inicial correcta encubre un riesgo significativo para alcanzar las bases filosóficas de excelencia educativa establecidos en el Artículo 3.º Constitucional. De allí la importancia y lo fundamental de que los docentes cuenten con los conocimientos y las habilidades necesarias

desde el inicio de su carrera, su profesionalización, así como verdaderamente se establezcan los “puentes entre el saber que plantean el plan, los programas de estudio y los saberes docentes desarrollados en su formación inicial a lo largo de su desempeño escolar” (Acuerdo..., 2022, p. 8), lo cual explica la formación continua² de los maestros ya en servicio, pero no interpele el impacto de tales planes y programas en las instituciones de educación superior (IES) formadoras de docentes.

En ese sentido, las preguntas que perfilan la ruta de esta indagación corresponden a ¿cómo se está aplicando la política pública educativa de la NEM en la formación inicial docente?; ¿cómo es o debería ser el vínculo de acercamiento de los estudiantes al plan de estudios de la formación inicial docente con la práctica educativa?; ¿cuál es la percepción de los estudiantes de una institución de educación superior formadora de docentes sobre la aplicación de la NEM?

Planteamientos con miras no solo a la implementación de políticas públicas educativas desde una revisión que comprenda ejecución y efectividad, sino (prioritariamente) al registro y el análisis de las impresiones de los estudiantes de la Licenciatura de Educación de Básica (LEB) de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) respecto a la aplicación de la NEM como política pública educativa, a fin de focalizar espacios de mejora de la vinculación entre el plan de estudios de tal licenciatura y la práctica educativa al interior del contexto inme-

diato de los estudiantes, los docentes y los gestores escolares de la UPV, la formación inicial docente y la profesionalización del mismo, así como del sector educativo y social de Veracruz.

Perspectiva teórica metodológica

El PND 2019-2024 (2019) refirió la “degradación de la calidad de la enseñanza en los niveles básico, medio superior y en la exclusión de cientos de miles de jóvenes de las universidades” (p. 18), mientras el PSE 2020-2024 (2020) específico que “niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas en México no disponen de oportunidades educativas equitativas e inclusivas, lo cual incide en su bienestar y en el desarrollo del país” (p. 201). De allí que a la NEM se le visualizara como la ruta de acción de la Administración actual para asir los principios filosóficos del Artículo 3.º Constitucional y tomar decisiones gubernamentales.

Bajo ese cometido, durante el ciclo escolar 2022-2023 la SEP inició el pilotaje de la NEM en 960 escuelas seleccionadas *a priori*, sin embargo, en octubre de 2023 un juez concedió una suspensión provisional contra tal programa piloto, a razón de que no cumplía “con el estándar de calidad”, ni “con la certeza de los planes, programas y material educativo que [servirían] de base, además de que los maestros no [habían] sido previamente capacitados; y otro para el resto de escuelas públicas y privadas” (Yáñez, 2023, párr. 5).

² Estos elementos son diferentes a los que plantea la MEJOREDU (2022b) en *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026*.

Elementos a favor y en contra, la NEM se implementó formalmente en el ciclo escolar 2023-2024, con la actualización de los docentes realizándose a través de consejos técnicos escolares –actividades programadas en el calendario escolar que se llevan a cabo al interior de cada institución educativa–, al igual que los referentes conceptuales, teóricos y metodológicos explicados a continuación. Primero, formación inicial docente, según la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2022a), involucra a aquellos estudiantes de educación superior (licenciaturas o posgrados) que

se preparan en los campos de la docencia para atender diversos tipos, niveles, servicios y modalidades educativas; así como a quienes se forman en los campos de pedagogía, diseño curricular, ciencias de la educación, orientación e intervención educativa, gestión o administración educativa, tecnología y comunicación educativa, además de planeación, evaluación e investigación educativa. (pp. 10-11)

Ahora bien, algunos autores han señalado una distinción fina entre lo político y la política, a partir de los términos anglosajones *polity*, *politics* y *policy* (Bazúa y Valenti, 1995; Del Castillo Alemán, G., 2007). El primer término refiriendo al Estado, este a la vez entendido como todas las instituciones que regulan la vida en un lugar; el segundo a la lucha por el poder, mientras el tercero a las políticas. No obstante, Villareal Cantú (2010) precisa que *politics* alude al conjunto

de prácticas e instituciones que organizan la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad política.

De modo tal que la configuración inicial de políticas públicas es “el resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental” (Meny y Thoenig, 1992, p. 89). O bien, acciones que los gobiernos eligen llevar a cabo o no (Dye, 2005). Aunque en ambas nociones el Estado requiere del reconocimiento y la legitimidad correspondiente para aplicar las acciones adecuadas y así atender la problemática pública en pugna.

Palabras más, palabras menos, las políticas públicas son herramientas gubernamentales que implican tanto una serie de elementos fundamentales en su formulación y establecimiento como actores, toma de decisiones y estructuras organizativas. Pero el verdadero desafío radica en su implementación y efectividad una vez definidas sus bases teóricas. Asimismo, se desarrollan a través de diversas etapas, cada una con sus propios actores, limitaciones, decisiones, evoluciones y resultados, es decir, poseen un ciclo determinado, donde sus etapas no solo interactúan entre sí, sino que también se ven afectadas por lo que sucede en otras, dado que estas son componentes interrelacionados y lógicos del proceso, cuya distinción analítica no debe interpretarse como una separación real o una secuencia temporal estricta (Aguilar Villanueva, 2003).

El ciclo de las políticas públicas, de acuerdo con Aguilar Villanueva (citado en Villareal Cantú, 2010), es compuesto además por los elementos teóricos enumerados enseguida:

- Identificación de un problema. El sistema político advierte que un problema exige un tratamiento y lo incluye en la agenda de una autoridad pública.
- Formulación de soluciones. Se estudian, elaboran y negocian las posibles respuestas, a fin de establecer un proceso de acción de agentes políticos.
- Toma de decisión. Los involucrados en el asunto público eligen una solución particular que se convierte en política legítima.
- Implementación. La política seleccionada es aplicada o puesta en marcha; es la fase ejecutiva de la política.
- Evaluación. Se produce una evaluación de resultados que lleva al final de las acciones emprendidas, o bien, a su rediseño.

Cabe significar que el análisis de las políticas públicas se efectúa bajo dos grandes vertientes: el insumo de su creación y la revisión de sus resultados. La primera también denominada predecisión implica la identificación del problema público, la organización, entre otros aspectos; en tanto, la segunda llamada posdecisión involucra la aplicación, interpretación, evaluación, entre otros procesos (Parsons, 2007).

En el caso particular de esta exploración, se analiza la perspectiva posdecisional a partir de la aplicación de la NEM desde la mirada de la formación inicial docente en una institución de educación superior estatal como lo es la UPV. En sí, no es un análisis del ciclo de las políticas públicas educativas, dista mucho de eso (por temporalidad y elementos metodológicos), lo que se pretende más bien es crear una mirada

y revisión sobre las decisiones previamente tomadas.

Meny y Thoenig (1992) subrayan una sutil diferencia entre implementación de las políticas públicas y ejecución de programas: el elemento que “lo incluye en la agenda de una autoridad pública” lo entienden como la implementación, mientras que dentro de la ejecución “una política es aplicada y administrada sobre el terreno. Es la fase ejecutiva” (p. 105). Por otro lado, Rodrigues de Caires (2017) explica que la implementación es el resultado de la “interacción entre programa, los comportamientos de los ejecutores y las reacciones de los grupos objetivos” (p. 190), por lo tanto, factores como el método de ejecución, la burocracia y las características de los grupos influyen en sus dinámicas.

En consecuencia, la implementación es el eslabón perdido entre la intención y la acción: un proceso dinámico en el cual una política puede ser influenciada por diversas variables independientes (actores y factores) que pueden respaldar, alterar u obstaculizar el logro de los objetivos originales (Revuelta Vaquero, B. 2009), cuyas perspectivas de aplicación y revisión son las siguientes:

- Enfoque *Top-Down*. Refiere a la implementación hecha a partir de los propósitos y las motivaciones de los niveles más altos de la dirección del Estado; posee visión piramidal y jerárquica y una fuerte separación de actores políticos y administrativos. Comienza con el análisis de la toma de decisiones –usualmente un estatuto–, después examina el grado en

que sus objetivos, legalmente ordenados, fueron alcanzados en el tiempo y por qué, a la par que estudia el comportamiento de los burócratas y de los grupos objetivo hacia la decisión política, el logro de objetivos a través del tiempo, los factores principales que afectan los impactos de la política y sus resultados, y la reformulación de la política.

- Enfoque *Bottom-Up*. Sugiere que el estudio de la implementación resulta más provechoso si se empieza por observar lo que sucede en los niveles bajos de la cadena o sistema, pues así se fortalece la comprensión de la organización a manera de un elemento esencial en el que participa activamente la burocracia, dicho de otro modo, favorece la participación de quienes colaboran en el proceso de ponerla en práctica. (Revuelta Vaquero, 2007)

Ahora bien, Rein y Rabionovitz (1993) manifiestan que la implementación de políticas públicas comprende las etapas de intención legislativa, distribución de recursos y proceso de supervisión, la cual a la vez incluye inspección, auditoría y evaluación. Esto se complementa con lo expresado por Sabatier y Mazmanian (1993), para quienes los resultados de este proceso de implementación dependen en gran medida de la interacción entre la estructura legal y lo político, y agregan que cuando la política pública está bien diseñada ofrece directrices claras para su implementación, al igual que resiste las presiones que se presenten en el corto plazo.

En ese mismo tenor, las políticas públicas pero educativas son “como un curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir las finalidades que el Estado se va fijando” (Flores Crespo, 2008, p. 16). Concepción que disuelve la perspectiva de que las políticas públicas educativas son rumbos de acción fijados por el gobierno en turno, es decir, solo de arriba hacia abajo.

[Por el contrario, representan el] conjunto de orientaciones, lineamientos o criterios de carácter estratégico, es decir, destinados a facilitar el logro de determinadas finalidades en las que pueda sustentarse la relevancia, eficacia, eficiencia, impacto o equidad de las decisiones que se adopten y las acciones que se emprendan con el propósito de atender o cambiar los insumos, procesos y productos de un sistema educativo. (Zorrilla y Villa, 2003, p. 32)

Respecto a la aplicación de este tipo de políticas, Mastro (2010), Dale (2010) y Salas (2010) ofrecen, principalmente, dos enfoques para comprenderlas: uno centrado en el cambio educativo o la innovación, que varía según el contexto y las prácticas institucionales; el otro sugiere que deben basarse en la diversidad, en lugar de las deficiencias sociales y culturales. De allí que su implementación mude según cómo cada institución las interpreta y adapta.

Con focalización en la formación inicial docente, aun cuando no lo mencionen explí-

citamente, vale destacar lo manifestado por Hernández Belmonte, Gómez y Cabrera (2020) acerca de la propuesta, aplicación y seguimiento de las últimas reformas educativas en México, ellos expresan que “las reformas educativas en educación básica y en las escuelas normales, se desarrollan en tiempos distintos” (p. 103). A saber, tales autores resaltan que en 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), pero el plan de estudios para la formación inicial docente se implementó en 1997.

Otro ejemplo: la Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB), implementada en 2011, solo ofreció capacitación a los maestros en servicio y dejó de lado la formación inicial docente dentro de las escuelas normales, (Ruiz Cuellar, 2012). Este asunto lo enfatizaron Gutiérrez Reyes, Armendáriz Ponce y Torres Moreno (2014) en un estudio cualitativo aplicado en Chihuahua, donde construyeron elementos con los cuales medir la formación del profesorado en el contexto de la RIEB, y allí hallaron que la propuesta oficial de formación únicamente se brindó a docentes en servicio, misma que al ser un proceso continuo los docentes la aceptan tácitamente, pero no se consideró la implementación de tal reforma en la formación inicial docente.

Fortoul (2014) explica que en 2012 se modificaron las licenciaturas abocadas a la formación inicial docente y quedaron plasmadas, por acuerdos de la SEP, como su responsabilidad formar docentes que respondan a las demandas y los requerimientos que plantea la educación básica. Este ajuste, según la autora,

tuvo un intervalo corto de un año entre la RIEB y el programa de licenciaturas.

El modelo educativo mexicano de 2017, Aprendizajes Clave para la Educación Integral, planteó que los cambios curriculares en la educación básica y normal (formación inicial docente) se efectuaran al mismo tiempo. Es decir, que los docentes en formación estudiaran y se prepararan bajo modelos educativos y al concluir sus estudios superiores se incorporaran al servicio educativo; asunto que simplemente no se aplicó (Hernández Belmonte *et al.*, 2020).

Ya en el caso específico de la NEM, se listan a continuación algunos referentes académicos en los cuales se han revisado rasgos y planteamientos teóricos y metodológicos dignos de seguir explorando en futuros proyectos de investigación o indagaciones como la en comento:

- La SEP (2019) analizó la presentación y el Anexo 4. Hacia una nueva Escuela Mexicana: primeros pasos, a fin de explicar los elementos básicos de la reforma educativa 2019 y, por ende, de la construcción de la NEM.
- Schmelkes (2024) refirió que la importancia de la educación yace en buscar soluciones a problemas de la humanidad mediante la formación de personas, así como expresó que la NEM pretende la transformación ideológica, a fin de combatir el neoliberalismo e instaurar un régimen distinto.
- Cruz-Morales y Cáceres-Mesa (2024) realizaron un estudio en torno al liderazgo

del directivo y su influencia en el abordaje de las prácticas educativas para la NEM, con la finalidad de establecer la relación entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño de los docentes.

- Pérez Ruiz, Cárdenas Anzaldo y Ramírez Martínez (2024) desarrollaron una intervención pedagógica con estudiantes de secundaria, cuyos resultados exponen la relevancia de la tutoría para ampliar, diversificar y enriquecer el aprendizaje en el marco de la NEM.
- Jarquín (2023) llevó a cabo una revisión del discurso político y análisis de los textos de la NEM, donde explicó algunas normativas y se enfocó en la superación del neoliberalismo al interior de la educación mexicana.
- Priego Morales (2024) exploró la necesidad de transformar el actual discurso sobre el personal docente, además de que instó a promover su superación desde posturas colaborativas, al igual que desde los distintos tipos de liderazgo, con énfasis en el desarrollo humano y las organizaciones escolares.
- Ventura Álvarez (2023) planteó en sus conclusiones que la NEM implica cuatro importantes aspectos a considerar: la capacitación, el dominio, los recursos y el compromiso; además de llamar a escuchar las diferentes voces de la NEM no solo como punto de partida, sino como un acompañamiento permanente para no perderse entre lo curricular y lo didáctico.
- Madrigal Segura (2020) trató de contestar dos cuestiones en su investigación: ¿qué

época histórica representa la NEM? y ¿cuál es el modelo de ciudadano formado con el currículum actual? Al final, concluyó que la NEM requiere de un nuevo profesor que se adhiera a un proyecto educativo por escuela o zona escolar, a una comunidad, es decir, a otros profesores con ideas parecidas, y a una utopía donde la educación siga siendo un factor de felicidad, por lo menos.

Los documentos previamente mencionados muestran una perspectiva de revisión inicial de cómo son identificados tanto los docentes como los directivos en las escuelas de educación básica y al interior del ideario de la NEM, ésta en calidad de política pública educativa. Es decir, estos textos representan cierta perspectiva idealista sobre la reciente reforma educativa, dado que muestran elementos mínimos de su aplicación e implementación en los diversos niveles educativos de nuestro país.

¿Qué es la NEM? Más allá de su configuración a modo de una política pública educativa del actual Gobierno federal con miras a ocasionar cambios en la forma de gestionar y administrar las actividades del sector educativo en México, por ejemplo, la cancelación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y, por consiguiente, creación de la MEJOREDU, resulta ser una propuesta de revalorización del magisterio a partir de la resignificación de la carrera docente y el desarrollo profesional, sin dejar de lado el ingreso, promoción, reconocimiento y retiro del docente, y ajustar los procesos de actualización que generen propuestas entorno a las necesidades y situaciones

pedagógicas, así como al interior del órgano autónomo y gubernamental denominado Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) (Ventura Álvarez, 2023).

Un antecedente textual de la presente indagación ha sido autoría de Toledo Molina y Carlo Pérez (2023), quienes examinaron las opiniones de estudiantes de seis escuelas normales públicas de Chiapas sobre la formación que reciben, los planteamientos del enfoque para la educación básica en 2022 y los trayectos formativos del Plan 2018. Allí, casi 90% de los normalistas encuestados expresaron que los programas de tal plan no concordaban con sus aspiraciones formativas, el enfoque del aprendizaje y la visión de los programas recientemente propuestos para la educación básica. Resaltó también allí que el perfil de egreso de tal plan está distante en sus planteamientos pedagógicos, psicológicos y profesionales del perfil docente que exige la NEM.

Metodología

Según la Clasificación Mexicana de Planes de Estudio y la MEJOREDU (2022a), durante el ciclo escolar 2020-2021 se identificaron dos campos específicos de educación en el ámbito mexicano: las ciencias de la educación y la formación docente. Campos con una matrícula de 318 057 estudiantes distribuidos en 3673 programas y 424 planes de estudio de las modalidades escolarizada, mixta y no escolarizada.

La UPV, catalogada como una IES de índole estatal, ofrece la LEB por medio de un programa mixto y una forma de trabajo bimodal, es decir, los estudiantes realizan actividades presenciales los sábados y de lunes a viernes se les brinda las condiciones necesarias para que autoorganicen sus aprendizajes dentro de entornos virtuales. En principio, forma estudiantes que pretenden ingresar al servicio educativo, quienes durante el ciclo escolar ya referido conformaban una matrícula de 3587 alumnos, 393 egresados y 427 titulados.³

He ahí los objetivos ya mencionados y la naturaleza de este trabajo, cuyo corte cuantitativo por el tratamiento de los datos, transversal, no experimental, así como alcance descriptivo en virtud de cuantificar ángulos y dimensiones del fenómeno en cuestión y especificar sus características en un momento determinado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), posibilitó optar como variable de un momento único la *percepción de los estudiantes de la UPV sobre la implementación de la NEM*.

La recolección de información se emprendió por medio de una triangulación de datos donde las fuentes de los mismos se contrastaron con la información que proveen (Aguilar Gavira y Barroso Osuna, 2015), lo que permitió tanto analizar documentos normativos como identificar políticas públicas de formación inicial docente y referentes empíricos de cómo se está aplicando la NEM en la LEB de la UPV. Tras ello,

² Las cifras presentadas en el texto de MEJOREDU refieren a las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2019-2020) (SEP-DGPPYEE, 2020).

los datos se analizaron mediante una investigación documental retrospectiva sobre los planes y programas de estudio de la LEB, a fin de reconocer la coyuntura de estos planes con la práctica educativa y así acercar a los estudiantes de la UPV a ambos; también se diseñó un formulario con el apoyo de Google Forms, en el cual se incluyeron diversos ejes temáticos, y aplicó en enero de 2023 a los alumnos de la LEB del ciclo escolar 2023-2024.

El universo de la UPV que contestó el cuestionario fue de 2095 alumnos (posgrados y

licenciatura), aunque se focalizó la mirada en los 2020 estudiantes que contestaron este instrumento (sólo participaron alumnos de 14 de los 15 Centros Regionales [CT] establecidos de la UPV), dada la representatividad de dicho muestreo para generar estadística inferencial (Alperin y Skorupka, 2014). Con la finalidad de cuidar la confiabilidad de las preguntas y su pertinencia, se llevó a cabo la operacionalización de la variable en comento, misma que se muestra en el cuadro siguiente:

Cuadro 1. Operacionalización de la variable *percepción de los estudiantes de la UPV sobre la implementación de la NEM*

Dimensiones	Pregunta (dimensión operacional)	Tipo de respuesta
Percepción de los estudiantes sobre la implementación de la NEM	Percepción del estudiante sobre su conocimiento de las características y elementos de la nueva propuesta del marco curricular 2022	Dicotómica
	Percepción del estudiante sobre el acompañamiento de los docentes relacionado con la nueva propuesta del marco curricular 2022, previo a su periodo de observación y práctica	Dicotómica
	Percepción del estudiante sobre la asesoría del docente en torno a la nueva propuesta del marco curricular 2022 durante sus jornadas de observación y práctica	Dicotómica
	Consideración del estudiante sobre la formación recibida: si le ha sido útil o no para la implementación de la nueva propuesta del marco curricular 2022	Dicotómica
	Consideración del estudiante sobre las acciones y el abordaje de los contenidos de la propuesta del marco curricular 2022 durante su proceso de formación en la LEB	Dicotómica

Dimensiones	Pregunta (dimensión operacional)	Tipo de respuesta
Retos de la UPV respecto de la implementación de la NEM	Retos o desafíos que ha experimentado como docente en formación durante sus jornadas de observación y práctica, vinculados al marco curricular 2022	Abierta
Recomendaciones para la UPV sobre la implementación de la NEM	Perspectiva y acciones que considera necesarias para la apropiación de lo establecido dentro de la propuesta del marco curricular 2022	Abierta

Fuente: Elaboración propia.

Cabe precisar que esta indagación es parte de la línea de Generación y Aplicación del Conocimiento de la UPV, la cual aborda específicamente el área temática denominada Políticas, instituciones, sujetos y actores educativos, por ende, busca realizar un análisis sobre los diversos y fundamentales aspectos que configuran el ámbito educativo, incluidas políticas, instituciones e individuos que participan en él. De allí que su análisis no pretende generar una evaluación curricular, sino que intenta mostrar la percepción de los estudiantes de la LEB de la UPV sobre la aplicación de la NEM en un ciclo escolar determinado: ser un elemento que genere y visualice una investigación educativa venidera, pues en términos de Reimers y McGinn (2000), su uso “no solo ayuda a los tomadores de decisiones a elegir cursos de acción sino a identificar cuáles son sus opciones”. (p. 10)

Resultados

Ahora bien, la revisión documental retrospectiva identificó que la LEB que ofrece la UPV permite formar, de manera inicial, a docentes por medio de un programa bimodal, donde tal licenciatura es un espacio académico que

ofrece un espacio de formación en y para la docencia, a los que aspiran y a quienes la ejercen, en el cual se apropien de los referentes teóricos y prácticos que aseguren el desarrollo de las competencias académicas y profesionales, el manejo de planes y programas de estudios vigentes en la educación básica para la atención de las necesidades socioeducativas de los contextos escolares diversos, privilegiando el aprendizaje de los estudiantes, en correspondencia a la política educativa, las TIC y desarrollando una conciencia del papel transformador como docentes. (UPV, 2009, p. 27)

En ese sentido, su programa se cursa con 368 créditos y 5888 horas de trabajo, tanto autónomo (de lunes a viernes) como presencial (los sábados) –modalidad bimodal–, y está dividido en ocho semestres, cada uno subdividido a la vez en dos ciclos (por su diseño y organización semestral), donde cada uno comprende tres experiencias formativas (EF) –materias, entendidas como los espacios formativos en una situación real–, en suma, seis EF por semestre. Distribución que facilita la vinculación y profun-

dización de los procesos educativos y el aprendizaje; igualmente, permite una mediación adecuada de construcción del conocimiento sin saturar a los estudiantes.

Esta configuración de ambientes, donde los aprendientes reflexionan y reconstruyen desde el diálogo intersubjetivo, obedece a los siguientes campos formativos:

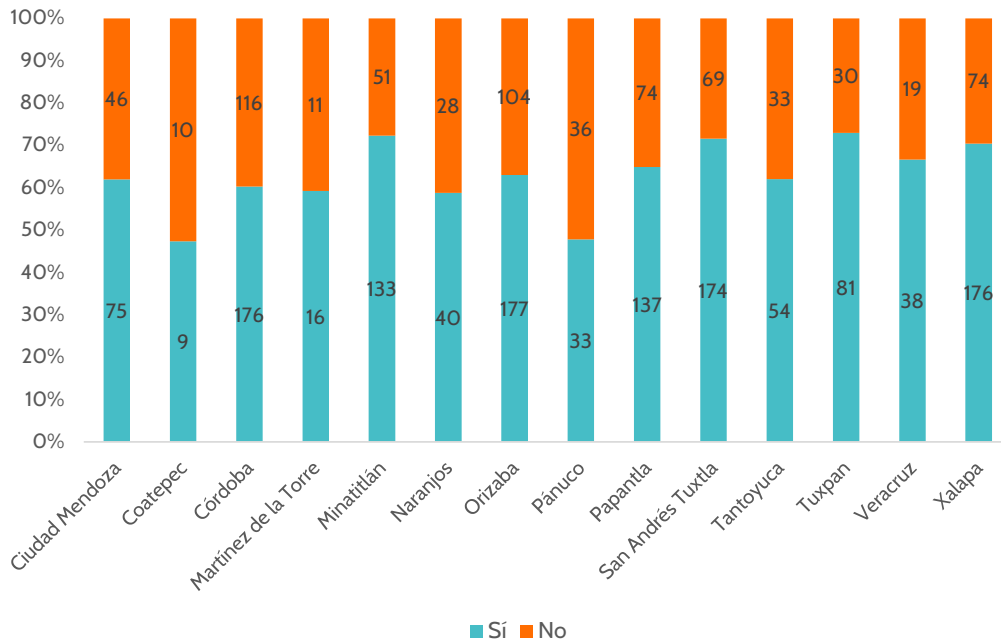
- Básico. Aporta elementos para fortalecer las habilidades comunicativas como instrumentos, medios y herramientas de mediación para el aprendizaje.
- Pedagógico. Otorga referentes pedagógicos que potencian los procesos formativos de los aprendientes en el campo educativo.
- Saber disciplinar. Permite la construcción de una plataforma de intelección con el que se genera el proceso de transformación-transposición del objeto del saber al objeto de aprendizaje.
- Gestión e intervención educativa. Genera procesos de gestión e intervención, a través de la reflexión del marco filosófico, legal y político del sistema educativo nacional, con la finalidad de construir proyectos educativos que fortalezcan espacios democráticos e inclusivos.
- Integrador. Se encuentran implicados la reflexión de los saberes básicos, pedagógicos, disciplinares y de gestión e intervención educativa, a través de la observación y de la práctica reflexiva, con la finalidad de construir una plataforma de intelección que permita el análisis del quehacer profesional, edificando de manera procesual rutas y miradas siste-

matizadas, al igual que el replanteamiento de las prácticas educativas acordes al dinamismo de este siglo XXI. (UPV, 2009, pp. 29-38)

La LEB de la UPV, bajo el campo integrador, permite a sus estudiantes generar espacios de vinculación con la práctica, además, promueve el análisis de la función docente, ya que es ahí donde los estudiantes de la LEB asisten a las escuelas de educación preescolar y primaria para realizar las jornadas de observación y práctica reflexiva. Cabe señalar que al analizar los contenidos de las experiencias formativas del campo integrador se encontraron actividades y lecturas que hacen referencia a la reforma educativa inmediata anterior a la NEM: Aprendizajes Clave... (SEP, 2017).

En cuanto a los resultados en función de la operacionalización de la variable (ver cuadro 1), tras ser aplicado el cuestionario y efectuarse la revisión documental referida previamente, se generaron gráficas con los datos obtenidos por CR para analizarlos y entender con mayor claridad lo que vislumbran. Así, cuando se les preguntó a los encuestados acerca de su conocimiento de las características de la nueva propuesta del marco curricular 2022, 701 estudiantes (35% de la muestra) expresaron desconocerlas, mientras que 1319 estudiantes (65%) dijo sí poseer referentes sobre los elementos e implicaciones de la NEM. Al respecto, más del 50% de los estudiantes que manifestaron no conocer las características de la NEM correspondieron a los CR de Coatepec y Pánuco, tal cual se muestra en la figura que sigue.

Figura 1. Percepción de los estudiantes sobre su conocimiento de las características de la nueva propuesta del marco curricular 2022

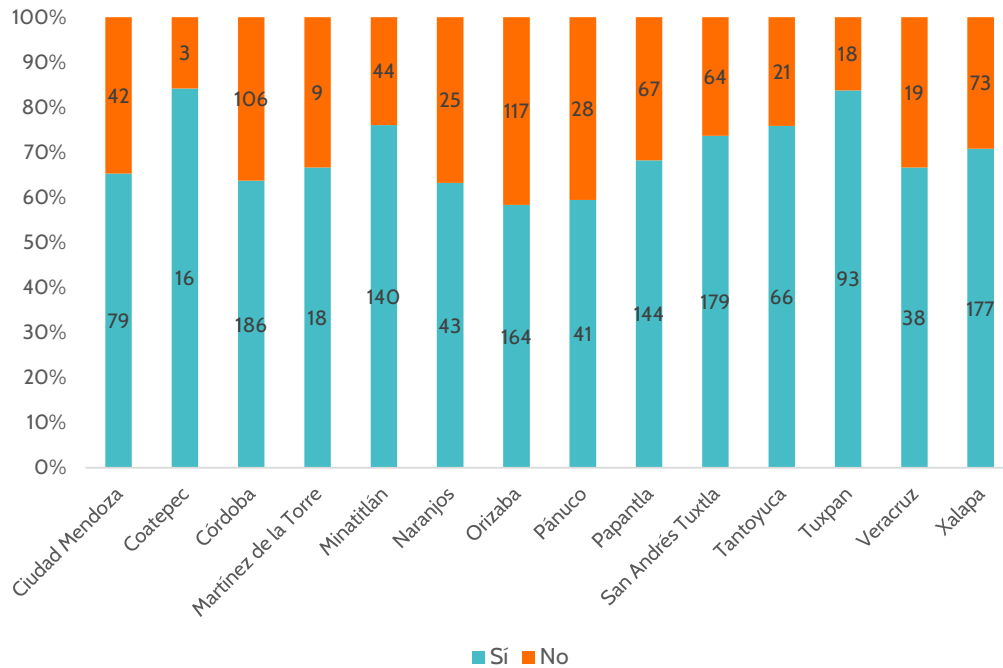


Fuente: Elaboración propia.

Relacionado con la percepción de los encuestados sobre las funciones de acercamiento y asesoría de los mediadores pedagógicos, se registraron resultados parecidos. Por un lado, 69% de los encuestados, es decir 1384 alumnos afirmaron que los docentes acompañaron su acercamiento (entrega de lecturas, material

educativo, entre otros) a la nueva propuesta del marco curricular 2022, previo su periodo de observación y práctica. Porcentaje con mayor respuesta positiva en los CR de Tuxpan, Coatepec y Papantla; en contraste, 636 (31%) respondieron que dicho acompañamiento no se produjo (figura 2).

Figura 2. Percepción de los estudiantes sobre el acompañamiento de los docentes relacionado con la nueva propuesta del marco curricular 2022, previo su periodo de observación y práctica

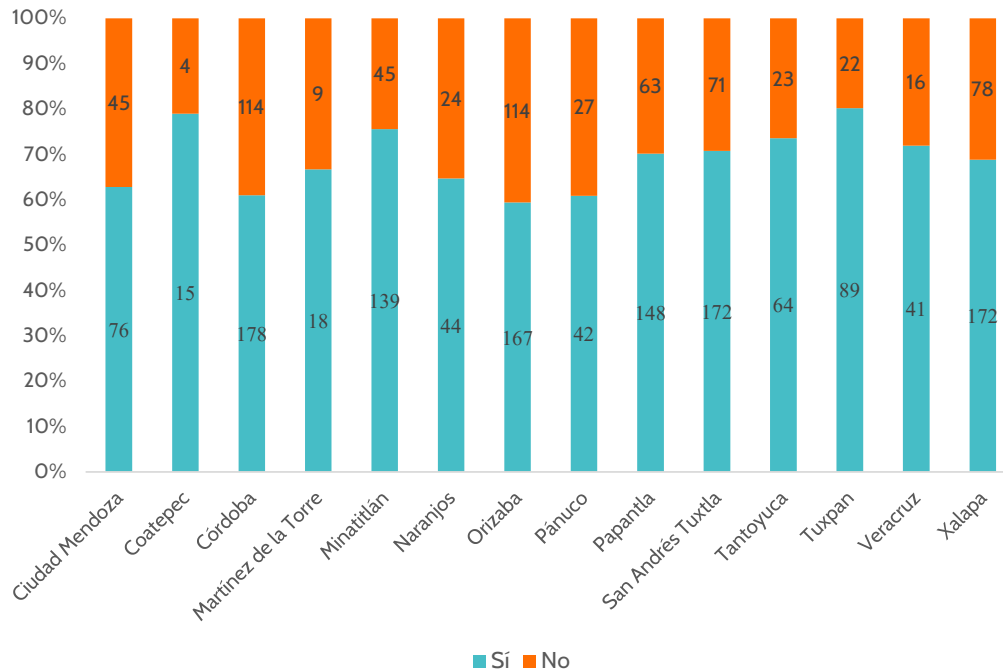


Fuente: Elaboración propia.

Por el lado de la asesoría, 68% de los estudiantes (1365) expresaron que sí identificaron esfuerzos de los mediadores en este asunto durante sus jornadas de observación y práctica, únicamente 32% (665 alumnos) contestaron que los docentes no los asesoraron

sobre los procesos de aplicación de la NEM en las escuelas de educación básica. Destacan en esta respuesta negativa los CR de Orizaba (41%), Pánuco y Coatepec (39% para ambos), tal como se ilustra en la figura siguiente.

Figura 3. Percepción de los estudiantes sobre la asesoría de los docentes en torno a la nueva propuesta del marco curricular 2022 durante sus jornadas de observación y práctica

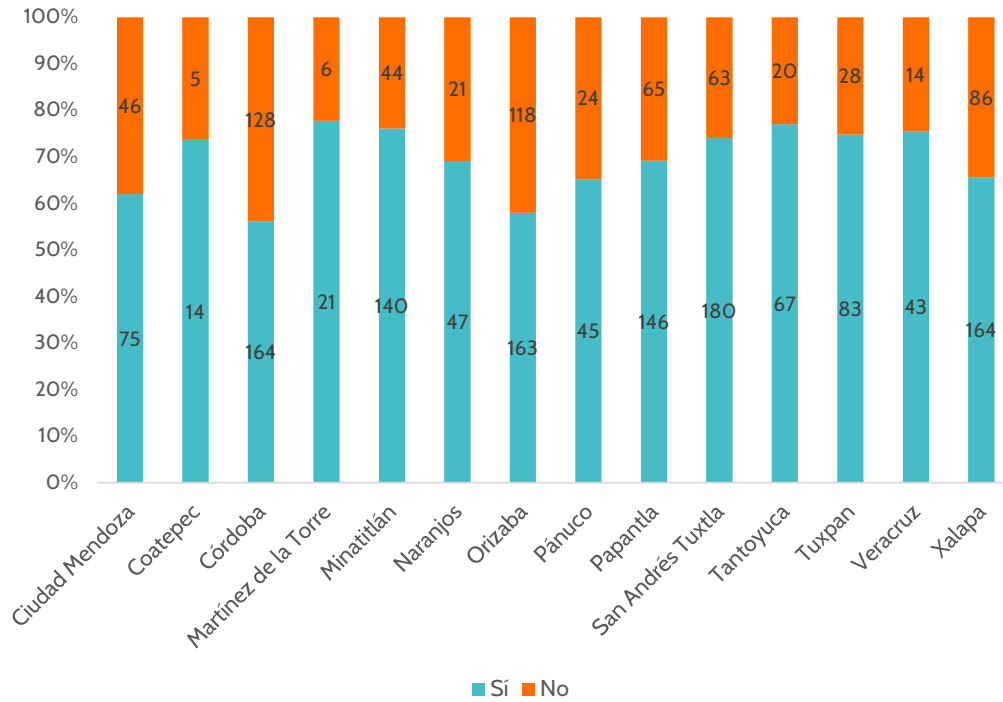


Fuente: Elaboración propia.

La figura siguiente muestra que 67% de los estudiantes expresaron que la formación brindada en la UPV sí les ha sido útil para enfrentar la implementación de la nueva propuesta del marco curricular 2022, en tanto

668 estudiantes (33%) comentaron lo contrario; respuestas negativas de quienes (más de 40%) se formaban en los CR de Córdoba y Orizaba.

Figura 4. Percepción de los estudiantes sobre si la formación recibida hasta este momento les ha sido útil o no para la implementación de la nueva propuesta del marco curricular 2022

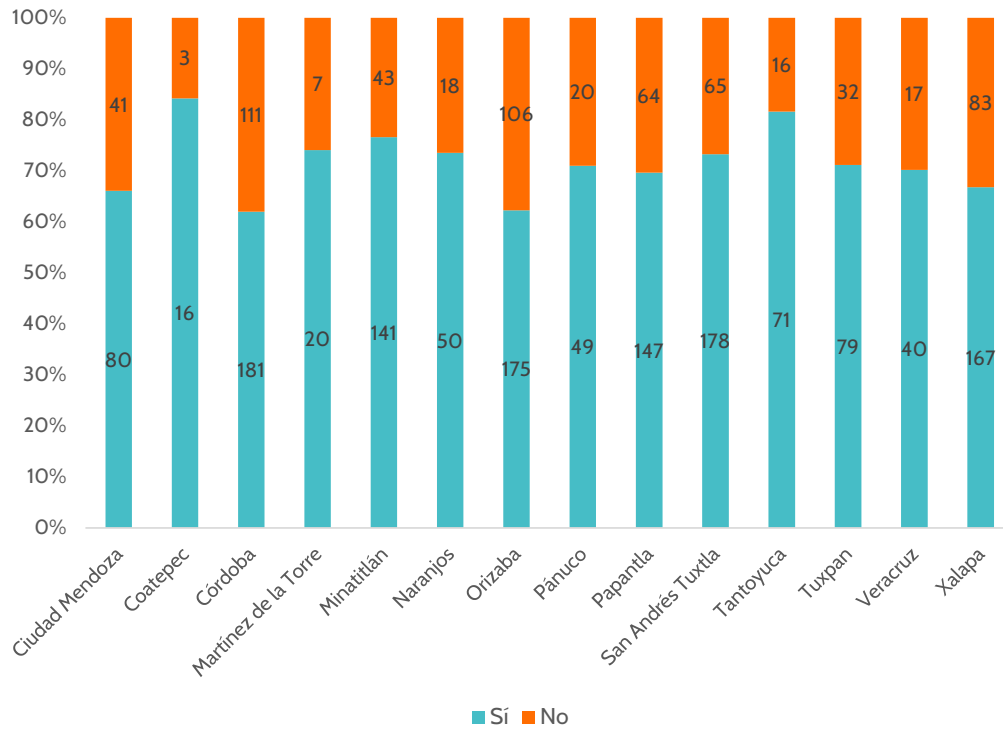


Fuente: Elaboración propia.

Respecto a cómo los estudiantes consideran las acciones de abordaje de los contenidos de la propuesta del marco curricular 2022 durante su proceso de formación en la LEB,

31% respondió que no han sido pertinentes, aunado, los CR con mayor porcentaje en esta percepción fueron Córdoba (38%) y Ciudad Mendoza (34%) (figura 5).

Figura 5. Consideración de los estudiantes sobre las acciones de abordaje de los contenidos de la propuesta del marco curricular 2022 durante su proceso de formación en la LEB



Fuente: Elaboración propia.

A fin de completar los anteriores datos graficados, se diseñaron preguntas abiertas con las cuales identificar tanto los retos de la UPV como las recomendaciones de los estudiantes de UPV en cuanto al acompañamiento de los docentes y la implementación de la NEM.

Vale precisar que se determinó clasificar estas preguntas en categorías y grupos, para darles un principio de orden a la información que proveen, sin embargo, no se efectúa un análisis cualitativo como tal (cuadro 2).

Cuadro 2. Categorías (C) y grupos (G) de análisis de las preguntas abiertas

Retos de la UPV	Recomendaciones de los estudiantes
Limitaciones temporales	Actualización a docentes de UPV
Comprensión del plan de estudios vigente	Compartir experiencias
Contexto	Talleres
Falta de implementación	

Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo, para cuidar la identidad de los encuestados, en la base de datos creada ex profeso se les registró con el término *Id_Aprendiente_*, más un número consecutivo del 1 al 2095, que correspondió al universo que contestó el cuestionario, y el año de aplicación del instrumento. Sin embargo, para efectos de este análisis, se revisaron los resultados de 2020 estudiantes de la LEB sin considerar del todo el número consecutivo asignado.

Así, en la intersección de retos de la UPV y limitaciones temporales verbalizadas por los estudiantes sobresalen aquellas que aluden al escaso o nulo tiempo otorgado para que puedan efectuar una apropiación de la NEM durante sus prácticas y actividades académicas, a saber: “El tiempo y forma para la realización de actividades” (*Id_Aprendiente_1859*, 2023); “El poco tiempo de las prácticas y el tiempo en que fueron, mi falta de experiencia” (*Id_Aprendiente_672*, 2023).

Sobre la comprensión que los estudiantes de la UPV poseen del plan de estudios vigente,

sus respuestas revelan que no lo conocen, en consecuencia, tampoco (o escasamente) lo comprenden. Algunos dijeron meramente “[conocer] el marco curricular 2022” (*Id_Aprendiente_1070*, 2023), o bien “[conocer] y aplicar los planes de estudio” (*Id_Aprendiente_1745*, 2023); otros se atrevieron a manifestar que se les dificulta “[conocer] a profundidad los nuevos planteamientos” (*Id_Aprendiente_1886*, 2023), también que sus mayores retos de implementación “[yacieron en] precisamente no conocer el marco curricular” (*Id_Aprendiente_1377*, 2023) o “[la] falta de información actualizada o la carencia de abordar el plan 2022” (*Id_Aprendiente_134*, 2023).

“El contexto ya que no todos los niños tienen las mismas oportunidades de aprendizaje, el nivel socioeconómico y la educación en casa es diferente, por tanto, si [sic] afecta en el aprendizaje” dijo *Id_Aprendiente_835*, 2023 sobre el contexto como reto de impacto directo en la aplicación de la NEM, de allí la importancia de “[la] implementación de estrategias conforme al contexto” (*Id_Aprendiente_206*,

2023) y “[las] nuevas disposiciones, así como los campos formativos articulando los 7 ejes articuladores, llevando esto al contexto del infante” (Id_Aprendiente_949, 2023).

En lo concerniente a la falta de implementación, los encuestados expresaron: “No lo llegue [sic] a aplicar” (Id_Aprendiente_122, 2023); “No tengo conocimientos sobre el marco curricular 2022” (Id_Aprendiente_1910, 2023); “No vimos nada relacionado con el marco curricular 2022” (Id_Aprendiente_86, 2023); “No hemos visto el marco curricular 2022” (Id_Aprendiente_792, 2023).

Los encuestados también listaron recomendaciones entorno a la actualización de sus docentes para la UPV, mismas que versaron sobre la necesidad de “[actualización] docente y de docentes en preparación con respecto al plan de estudios de la universidad” (Id_Aprendiente_2086, 2023), además de “[brindar] con certeza, certeza y acompañamiento al personal docente sobre la planeación curricular para poder adquirir, actualizar, completar y ampliar los conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes de los niños y niñas que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional” (Id_Aprendiente_1242, 2023). Por lo tanto, debe implicar “[actualización y conocimientos acerca del programa a trabajar” (Id_Aprendiente_1720, 2023) y “[capacitación] respecto a todo lo que conlleve este nuevo marco curricular y tener en cuenta todos y cada uno de los puntos que se deberán identificar” (Id_Aprendiente_810, 2023). Finalmente, uno más sentenció: “Ya deberían presentarlo, no dar a medias la información, al igual que deberían seleccionar bien a sus mediadores de prácticas,

ya que algunos no te dan la retroalimentación completa” (Id_Aprendiente_166, 2023).

Otras recomendaciones de los estudiantes trataron, por una parte, el compartir experiencias, a partir del “[trabajo] colaborativo, donde todos podamos compartir y aprender de todos” (Id_Aprendiente_2048, 2023), de otra forma, solicitan el “[trabajo] en conjunto” (Id_Aprendiente_1749, 2023), se rescata que es imperativo “COMPARTIR EXPERIENCIAS QUE NOS GUIEN AL LOGRO DE”, (Id_Aprendiente_1291, 2023). Por otra parte, los estudiantes sugirieron “[talleres] de acompañamiento para una mejor apropiación” (Id_Aprendiente_281, 2023), “[talleres] o conferencias con relación a ello” (Id_Aprendiente_1808, 2023), así como “[talleres] para platicar sobre el tema” (Id_Aprendiente_1524, 2023).

Discusión, a modo de reflexiones finales

La revisión documental de este trabajo divisó el vínculo innegable entre el plan de estudios de la formación inicial docente de la UPV y el Plan de estudios de la educación básica 2022, visible principalmente al concebir la LEB como un espacio de formación para la docencia, a través del cual se asegura que los estudiantes conozcan y manejen los planes y programas de la educación básica de incumbencia federal y estatal; al mismo tiempo que se fomenta el acercamiento de los estudiantes tanto a estos planes como a la práctica educativa presente y futura.

De igual modo, el análisis de la percepción de los estudiantes de la UPV sobre la implementación de la NEM, con la finalidad de iden-

tificar espacios de mejora, expuso que más del 68% de ellos perciben positivamente la aplicación de dicha política pública educativa en sus procesos de formación docente, únicamente el 32% de los encuestados mencionaron no lograr relacionar los contenidos de las experiencias formativas de la LEB que les puedan ayudar en tal aplicación.

Cifras contrastantes con las del ya referido estudio de Toledo Molina y Carlo Pérez (2023), no obstante que, en el caso de la UPV, se deben, en gran medida, a que sus mediadores pedagógicos voluntariamente proporcionaron acompañamiento y asesoramiento en la formación de sus estudiantes, así como les brindaron actualización bibliográfica de las experiencias formativas de la LEB gracias a su experiencia y profesionalización personal.

Esto porque en varias ocasiones las lecturas y materiales documentales de los planes y programas de estudio vigentes en la educación mexicana (desde la básica hasta la superior) no son actualizados según las demandas y necesidades de los espacios donde los estudiantes realizan sus prácticas educativas y prestan su servicio social: “las escuelas formadoras de docentes no los [preparan] para la vida en el aula” (Hernández Belmonte *et al.*, 2020, p. 102).

Por tal motivo, a manera de cierre, después de la revisión de los anteriores referentes que evidencian la no correspondencia de tiempos de implementación entre las reformas para la educación básica y las de la educación superior (donde se forman inicialmente a los docentes), se listan a continuación algunas recomendaciones con actividades mínimas pero necesarias

para la implementación significativa de la NEM en la LEB que imparte la UPV:

- Actualización de los contenidos de las experiencias formativas que integran el plan de estudios de la LEB. Si bien la estructura de su programa es válida, en función del objetivo para el que fue creada, dichos contenidos aún refieren a la reforma educativa de 2017, siguen sin ser adecuados y congruentes con los términos y criterios de la NEM. De realizarse dicho ajuste en las lecturas y contenidos del eje integrador, los estudiantes tendrán la documentación correspondiente para atender las actividades en sus jornadas de observación y práctica reflexiva.
- Profesionalización de los mediadores pedagógicos de la UPV, encargados del eje integrador. Muchos de estos docentes tienen experiencia como maestros de educación básica, pero no todos han tenido la oportunidad de recibir actualización y profesionalización docente. Por lo tanto, es crucial desarrollar estos procesos para mejorar las actividades de este eje.
- Talleres intensivos sobre la NEM para los estudiantes de la UPV. Tras identificar carencia de habilidades y conocimientos entorno a la NEM en más de 30% de los estudiantes de la LEB de la UPV, se propone la realización de talleres conducidos por especialistas en la materia, docentes, asesores técnico-pedagógicos o supervisores escolares, a fin de proporcionar a

los estudiantes una comprensión integral de la concepción e implementación de la NEM, a la vez que se aborda así una defi-

ciencia potencial que podría limitar su desempeño en la práctica docente del hoy y mañana. ♦

Referencias

- Acuerdo número 14/O8/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. (2022, 19 de agosto). *Diario Oficial de la Federación*. Secretaría de Educación Pública (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/O8/2022#gsc.tab=0
- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Aguilar Villanueva, L. F. (2003). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. Miguel Ángel Porrúa.
- Alperin, M. y Skorupka, C. (2014). *Métodos de muestreo. Muestreo: técnica de selección de una muestra a partir de una población* [Diapositivas de PowerPoint]. DocPlayer. Recuperado el 3 de marzo de 2024, de <https://docplayer.es/52408426-Metodos-de-muestreo-muestreo-tecnica-de-seleccion-de-una-muestra-a-partir-de-una-poblacion.html>
- Bazúa, F. y Valenti, G. (1995). Políticas públicas y desarrollo. En C. E. Massé y E. Sandoval (coords.), *Políticas públicas y desarrollo municipal* (pp. 51-82). El Colegio Mexiquense; Universidad Autónoma del Estado de México.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022a). *La formación de profesionales de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Formacion-profesional-mex22.pdf>
- _____. (2022b). *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/programa-docentes-servicio-eb.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917, 5 de febrero). [Última Reforma DOF 22-03-2024]. *Diario Oficial de la Federación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cruz-Morales, L. y Cáceres-Mesa, M. L. (2024). El liderazgo pedagógico del director y su influencia en las prácticas educativas en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 7(1), 14-23. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/764/767>
- Dale, C. (2010). Los alcances de la reforma educativa en la región de Apurímac. En H. Pease y L. Villafranca (eds.), *Aula Magna. Reforma del Estado. El papel de las políticas públicas*

- (pp. 191-202). Pontificia Universidad Católica de Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/191909/13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Del Castillo Alemán, G. (2007). El aseguramiento de la calidad en la educación superior en México. En *Políticas públicas: Introducción a la teoría y la práctica del análisis de las políticas públicas*. (pp. 715-725). Editorial FLACSO.
- Dye, T. R. (2005). *Understanding Public Policy* (12th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Flores Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. Universidad Iberoamericana (Ciudad de México). <https://ibero.mx/web/filesd/inide5.pdf>
- Fortoul, O. B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Perfiles Educativos*, 36(143), 46-55. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n143/v36n143a21.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Hernández Belmonte, S. H., Gómez Gallegos, M. E. y Cabrera Barrera, Y. (2020). Fortalecer la formación docente como requisito para lograr la excelencia educativa en la 4T. En L. Reyes, C. Alaniz y M. A. Olivo (comps.), *Educación y reforma en México: A propósito de la cuarta transformación* (pp. 101-118). Ediciones del Solar.
- Jarquín, M. (2023). Texto y discurso de la Nueva Escuela Mexicana. Un balance crítico. *El Cotidiano*, 38(238), 47-57. <https://elcotidianoenlinea.azc.uam.mx/pdf/238.pdf>
- Madrigal Segura, R. (2020). El currículo y la innovación educativa: primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RedCA*, 3(7), 43-53. <https://doi.org/10.36677/redca.v3i7.14700>
- Mastro, C. (2010). Diagnóstico y perspectivas: Proyecto Educativo Nacional y proyectos regionales y locales. En H. Pease y L. Villafranca (eds.), *Aula Magna. Reforma del Estado. El papel de las políticas públicas* (pp. 161-168). Pontificia Universidad Católica de Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/191907/10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Meny, Y. y Thoenig, J. C. (1992). *Las políticas públicas* (S. del Carril, trad.). Ariel.
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas* (A. Acevedo, trad.). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales México. https://ze.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/ayatl/amotx/SPC/biblio/PARSONS_Wayne_2007_PoliticasyPublicas
- Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. (2019, 12 de julio). *Diario Oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0

- Programa Sectorial de Educación 2020-2024. (2020, 6 de julio). *Diario Oficial de la Federación*. Secretaría de Educación Pública (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0
- Pérez R., A., Cárdenas Anzaldo, P. O. y Ramírez Martínez, A. (2024). La tutoría como experiencia de acompañamiento en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 38, 173-192. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i38.2868>
- Priego Morales, R. A. (2024). El liderazgo directivo en la Nueva Escuela Mexicana y la revalorización docente desde el reconocimiento del talento humano: a scoping review. *Región Científica*, 3(1), 1-11. <https://doi.org/10.58763/rc2024197>
- Reimers, F. y McGinn, N. (2000). *Diálogo informado: El uso de la investigación para conformar la política educativa* (M. Rubio A., trad.). Centro de Estudios Educativos; Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina. https://cee.edu.mx/NuestrasPublicaciones/12_Dialogo_informado/Dialogo%20informado.pdf
- Rein, M. y Rabionovitz, F. (1993). La implementación: una perspectiva teórica. Entre la intención y la acción (G. E. Bernal, trad.). En L. F. Aguilar Villanueva (ed.), *La implementación de las políticas* (pp. 147-184). Miguel Ángel Porrúa. https://cienciadelapolitica.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/luis-aguilar-villanueva_-la-implementacion-de-las-politicas.pdf
- Revuelta V., B. (2009). La implementación de políticas públicas. *Dikaion*, 21(16), 135-156. <https://dikaion.unisabana.edu.co/index.php/dikaion/article/view/1379/1515>
- Gutiérrez Reyes, M. A., Armendáriz Ponce, H., y Torres Moreno, O. (2014). La formación del profesorado en el contexto de la RIEB: Un asunto para reflexionar. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 2(1), 123-130. <https://mail.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/670/675>
- Rodríguez de Caires, C. M. (2017). *Las políticas públicas* [Reseña del libro *Las políticas públicas*, de Y. Meny y J. C. Thoenig]. *Cuadernos del CENDES*, 34(96), 185-192. <https://www.redalyc.org/pdf/403/40354944011.pdf>
- Ruiz-Cuéllar, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 51-60.
- Sabatier, P. y Mazmanian, D. (1993). La implementación de la política pública: un marco de análisis. En L. F. Aguilar Villanueva (ed.), *La implementación de las políticas* (pp. 323-372). Miguel Ángel Porrúa.
- Salas, P. (2010). Políticas educativas y estructuras de gestión Arequipa. En H. Pease y L. Villafranca (eds.), *Aula Magna. Reforma del Estado. El papel de las políticas públicas* (pp. 179-189). Pontificia Universidad Católica de Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/191910/12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Secretaría de Educación Pública (2017). *Acuerdo número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral*. DOF.
- _____. (2019). Hacia una nueva escuela mexicana. *Perfiles educativos*, 41(166), 182-190. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59611>
- Schmelkes, S. (2024). El potencial de la educación para conservar y para transformar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(1), 411-430. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.614>
- Toledo Molina, V. y Carlo Pérez, O. G. (2023). La formación inicial de docentes en Escuelas Normales públicas de Chiapas y su relación con la Nueva Escuela Mexicana. *Tribuna Pedagógica*, 1(2), 54-61. <http://tribunapedagogica.upnmda.edu.mx/index.php/tp/article/view/23>
- Universidad Pedagógica Veracruzana. (2009). *Fundamentación curricular de la Licenciatura en Educación Básica* [Documento interno].
- Ventura Álvarez, F. (2023). Las implicaciones de la nueva escuela mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, 12(8), 161-174. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1996>
- Villarreal Cantú, E. (2010). Políticas públicas. En E. Villarreal Cantú y V. H. Martínez González (eds.), *(Pre) textos para el análisis político: Disciplinas, reglas y procesos* (pp. 257-279). FLACSO México.
- Yáñez, B. (2023, 3 de octubre). Juez suspende plan piloto educativo y la SEP anuncia que presentará acción legal. *Expansión Política*. Recuperado el 20 de marzo de 2024, de <https://politica.expansion.mx/mexico/2022/10/03/juez-suspende-plan-piloto-educativo-y-la-sep-anuncia-que-presentara-accion-legal>
- Zorrilla F., M. y Villa L., L. (Coords.) (2003). *Políticas educativas. Educación básica. Educación media superior*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.