



- Recibido: 9 de febrero de 2026
- Aceptado: 7 de abril de 2026

La Nueva Escuela Mexicana: reflexión y transformación de la práctica docente

The New Mexican School: reflection and teacher practice transformation

Germani Adrián Muñoz-Osorio  0000-0003-3814-7625
Centro de Actualización del Magisterio de Yucatán, México
germaniadrianmo.cam@gmail.com | *Autor de correspondencia*

Héctor Francisco Flores-Chávez  0009-0001-0256-7495
Centro de Actualización del Magisterio de Yucatán, México
hectorfloreschavezcam@gmail.com

Fernando Fernández-Paz  0009-0004-4909-6397
Centro de Actualización del Magisterio de Yucatán, México
ferpaz53@hotmail.com

Marco Antonio Lasso-Zapata  0009-0001-2386-4894
Centro de Actualización del Magisterio de Yucatán, México
marcoalz@hotmail.com

Resumen. Se analizaron cambios de conocimientos, percepciones y concepciones pedagógicas derivados de la impartición de un curso de inducción a la Nueva Escuela Mexicana; para ello, se empleó un diseño cuasi-experimental de estudio de caso, con mediciones pre y posintervención ($n = 46$ y $n = 34$, respectivamente), utilizando un cuestionario aplicado a través de Google Forms. En el análisis cuantitativo se usó estadística descriptiva: medias, desviaciones estándar y distribuciones porcentuales. Las respuestas abiertas se analizaron mediante contenido descriptivo, para identificar categorías temáticas recurrentes y comparar su distribución entre mediciones. Los resultados evidencian transición de una comprensión predominantemente normativa hacia

una apropiación pedagógica aplicada, destacando un incremento significativo del dominio de la evaluación formativa (+16.5 %) y la consolidación de un enfoque humanista en la práctica docente. En conclusión, la sistematización de experiencias resulta fundamental para fortalecer la práctica reflexiva del profesorado y retroalimentar la implementación curricular en contextos educativos reales. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: evaluación formativa, formación docente, innovación educativa, práctica docente, reforma educativa.

Abstract. Changes in knowledge, perceptions, and pedagogical conceptions resulting from the implementation of an induction course on the New Mexican School were analyzed; to this end, a quasi-experimental case study design was employed, featuring pre- and post-intervention measurements ($n = 46$ and $n = 34$, respectively) using a questionnaire administered via Google Forms. Quantitative analysis was conducted using descriptive statistics: means, standard deviations, and percentage distributions. Open-ended responses were analyzed through descriptive content analysis to identify recurrent thematic categories and compare their distribution across measurements. The results evidence a transition from a predominantly normative understanding toward an applied pedagogical appropriation, highlighting a significant increase in the mastery of formative assessment (+16.5 %) and the consolidation of a humanistic approach in teaching practice. In conclusion, the systematization of experiences proves fundamental to strengthening teachers' reflective practice and providing feedback for curriculum implementation in real educational contexts.

Keywords: formative assessment, teacher training, educational innovation, teaching practice, educational reform.

Introducción

La reflexión sistemática sobre la práctica educativa constituye una función relevante para la producción de conocimiento pedagógico y la mejora de los procesos formativos, particularmente en contextos de reforma curricular donde el profesorado enfrenta procesos de actualización conceptual y reconfiguración de sus prácticas (Sánchez-Navarro et al., 2024; Moreno Rodríguez et al., 2024). En este marco, la sistematización de experiencias se reconoce como una estrategia metodológica orientada a reconstruir críticamente intervenciones educativas desarrolladas en contextos reales,

permitiendo generar aprendizajes y conocimiento pedagógico situado a partir de la articulación entre teoría y práctica (Mera Rodríguez, 2019; Barragán Giraldo, 2023).

Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en la formación docente, ya que concibe al profesorado como sujeto activo en la construcción de conocimiento profesional comenzando con el análisis reflexivo de su experiencia (Sánchez-Navarro et al., 2024; Zamudio Escorza et al., 2024). Desde esta lógica, la sistematización de experiencias trasciende la descripción de acciones formativas para convertirse en un proceso de interpretación crítica que permite comprender las tensiones, aprendizajes y transformaciones derivadas de la práctica educativa.

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha implicado transformaciones significativas en el currículo, la evaluación y la concepción del quehacer docente, al promover principios como el enfoque humanista, la evaluación formativa, la organización curricular por campos formativos y la vinculación escuela-comunidad (Martínez Flores, 2023; Ventura Álvarez, 2023). Sin embargo, diversas investigaciones han documentado dificultades para traducir estos principios en prácticas pedagógicas concretas, lo que evidencia la necesidad de fortalecer procesos de formación y acompañamiento docente que favorezcan una apropiación contextualizada del modelo educativo (Pérez Mendoza et al., 2024; Acosta-Pérez et al., 2024; Oropeza Sandoval, 2024).

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo sistematizar una experiencia de formación docente sobre la NEM desarrollada mediante un curso de inducción institucional, con la finalidad de analizar los cambios en los conocimientos, percepciones y concepciones pedagógicas de maestras y maestros que buscan incorporarse formalmente al servicio público educativo. Se pretende aportar evidencia empírica sobre el potencial de este tipo de experiencias para fortalecer la práctica reflexiva y contribuir a los procesos de implementación curricular.

Materiales y método

Enfoque y tipo de estudio

La investigación se desarrolló bajo un enfoque aplicado y descriptivo–interpretativo, a fin de analizar los efectos formativos percibidos, en un curso de inducción a la NEM, por maestras y maestros de educación básica que buscan acceder de manera formal al servicio público educativo. El trabajo se basa en un diseño de estudio de caso instrumental al centrarse en un grupo específico de participantes, con el propósito de incorporar los principios pedagógicos de la NEM, más que de establecer generalizaciones de carácter estadístico

(Guadarrama López, 2024). Este tipo de diseño resulta pertinente en estudios educativos vinculados a procesos de reforma, ya que permite analizar en profundidad las percepciones, significados y transformaciones construidas por los actores en contextos reales de intervención (Barragán Giraldo, 2023; Sapién Aguilar et al., 2023).

Diseño de investigación

El estudio se desarrolló bajo un diseño cuasi-experimental con mediciones pre y posintervención, sin grupo de control. Debido al carácter anónimo de la aplicación del cuestionario, los resultados se interpretan como comparaciones globales entre dos muestras independientes, lo que hace posible identificar tendencias descriptivas de cambio, aunque limita la inferencia causal individual (Monroy Segundo et al., 2024).

Participantes

La población objetivo estuvo conformada por docentes que asistieron al curso “Inducción a la NEM”. En la preintervención participaron 46 docentes y en la posintervención 34 profesores. La reducción del tamaño muestral se atribuye a factores operativos del contexto educativo real, como la disponibilidad de tiempo y la voluntariedad de la respuesta, sin implicar exclusión deliberada. Las variables de caracterización incluyeron edad, años de experiencia y nivel educativo de desempeño, mismas que se utilizaron con fines exclusivamente descriptivos.

Intervención formativa

La intervención consistió en un curso de inducción institucional orientado a adecuar y fortalecer la práctica docente, tomando como referencia los contenidos teórico-conceptuales de la NEM. El curso integró exposiciones guiadas, análisis de documentos normativos oficiales, trabajo colaborativo y actividades de reflexión pedagógica vinculadas a la práctica docente, en correspondencia con enfoques de formación reflexiva (Sánchez-Navarro et al., 2024) y modelos de integración curricular (Arguedas-Ramírez y Camacho-Oviedo, 2021).

Instrumento de recolección de datos

Se aplicó un cuestionario estructurado, integrado por ítems tipo Likert (escala de 1 a 5), con preguntas cerradas de caracterización y preguntas abiertas, el cual fue administrado mediante la plataforma Google Forms. El instrumento fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos para fines del estudio, atendiendo a criterios de pertinen-

cia, claridad y congruencia con los objetivos de investigación. Los ítems de conocimiento conceptual se diseñaron con base en los documentos normativos oficiales de la NEM, lo que permitió calcular porcentajes de respuestas correctas por indicador (Ventura Álvarez, 2023). El cuestionario se aplicó en dos momentos: preintervención y posintervención.

Análisis de datos

El análisis cuantitativo se realizó por medio de estadística descriptiva, empleando medias, desviaciones estándar y distribuciones porcentuales. Dada la ausencia de emparejamiento individual, los resultados se interpretaron como comparaciones globales entre muestras independientes, enfatizando tendencias de cambio asociadas a la intervención. Las respuestas abiertas se analizaron mediante el análisis de contenido descriptivo, con ello se identificaron categorías temáticas recurrentes y compararon su distribución entre ambas mediciones (Pérez Barragán et al., 2024).

Resultados

Los resultados evidencian tendencias de cambio descriptivas en conocimientos, percepciones y concepciones pedagógicas de los docentes participantes, particularmente en la comprensión de la evaluación formativa, el enfoque humanista y la planeación didáctica con integración de los campos formativos. Estos hallazgos se presentan de manera coherente con el diseño metodológico y se interpretan como tendencias descriptivas derivadas del proceso de formación.

Características sociodemográficas, profesionales y formativas de los participantes

Los participantes tenían una edad media de 25.61 años ($DE = 4.36$) y una experiencia docente promedio de 2.30 años ($DE = 2.97$), lo que evidencia trayectorias profesionales predominantemente iniciales, aunque con casos que alcanzan hasta 13 años de ejercicio docente. Respecto al nivel educativo en el que se desempeñan o desempeñarán, predominó la educación primaria (46 %), seguida de secundaria (37 %), preescolar (13 %) y educación inicial (4 %). En cuanto a la formación previa sobre la NEM, el 78.26 % de los participantes no había asistido anteriormente a cursos o talleres relacionados con esta temática, mientras que el 21.74 % reportó experiencia formativa previa. Asimismo, la participación en actividades de formación continua fue principalmente esporádica (43.48 %), seguida de anual (26.09 %), semestral (19.57 %) y mensual (10.86 %). Estos resultados describen una

población docente joven, con experiencia profesional limitada y escasa exposición previa a procesos formativos vinculados con la NEM.

Impacto formativo del curso de inducción a la NEM

La Tabla 1 presenta la distribución porcentual de respuestas correctas en ambas mediciones, así como la variación descriptiva observada entre la pre y la posintervención. La columna de diferencia expresa la variación porcentual global (pos–pre), entendida como una tendencia de cambio a nivel grupal entre muestras independientes.

Los resultados evidencian tendencias diferenciadas de cambio según el tipo de indicador evaluado. En primer lugar, los ítems relacionados con los fundamentos filosóficos de la NEM y la estructura curricular, particularmente el propósito de los ejes articuladores, presentan porcentajes elevados desde la medición inicial. La estabilidad observada en estos indicadores sugiere que el curso funcionó principalmente como un mecanismo de reforzamiento y consolidación conceptual de conocimientos normativos previamente adquiridos por los participantes.

En contraste, el reconocimiento de prácticas pedagógicas asociadas al enfoque humanista muestra una mejora descriptiva moderada (+5.8 puntos porcentuales) en la posintervención, lo que indica una mayor claridad en la apropiación curricular aplicada de este enfoque. Dicho resultado sugiere una tendencia asociada a la experiencia formativa para el fortalecimiento de la traducción del discurso humanista hacia la práctica docente cotidiana.

El reconocimiento de la revalorización del profesorado como eje central de la política curricular presenta una mejora leve (+2.4 puntos porcentuales). Si bien la tendencia es positiva, los porcentajes observados sugieren que este componente, de carácter estructural y político-pedagógico, requiere procesos formativos más prolongados y reflexivos para lograr una apropiación más profunda en el colectivo docente.

Finalmente, el cambio más relevante se observa en la identificación de la función principal de la evaluación formativa, con un incremento descriptivo de 16.5 puntos porcentuales entre la pre y la posintervención. Esta variación indica una tendencia clara hacia una comprensión más consistente de la evaluación formativa como un proceso orientado al acompañamiento del aprendizaje, la retroalimentación y la mejora continua, en congruencia con los principios pedagógicos de la NEM.

Tabla 1. Resultados descriptivos comparativos pre y posintervención y variación porcentual observada

Variable / Indicador evaluado	Preintervención (%) (n = 46)	Posintervención (%) (n = 34)	Variación descriptiva global (%)
Identificación correcta de los fundamentos filosóficos de la NEM.	95.7	97.1	+1.4
Reconocimiento de prácticas pedagógicas asociadas al enfoque humanista.	91.3	97.1	+5.8
Comprensión del propósito de los ejes articuladores.	97.1	97.1	0.0
Reconocimiento de la revalorización docente como eje de la política curricular.	65.2	67.6	+2.4
Identificación de la función principal de la evaluación formativa en la NEM.	71.7	88.2	+16.5

Nota: La columna de diferencia representa la variación descriptiva entre las proporciones observadas en la preintervención y la posintervención, interpretada como tendencia de cambio a nivel grupal entre muestras independientes, sin emparejamiento individual.

Fuente: Elaboración propia.

Concepciones docentes sobre los principios pedagógicos de la NEM

El análisis se realizó a partir de la pregunta abierta:

“Mencione uno de los principios pedagógicos de la NEM que considere más relevante para su práctica.”

Las respuestas fueron sometidas a un análisis de contenido de carácter descriptivo, mediante la identificación de categorías temáticas recurrentes. Dado que la aplicación del instrumento fue anónima, los resultados se interpretan en términos descriptivos (Tabla 2).

Los resultados muestran variaciones relevantes en las concepciones docentes sobre los principios pedagógicos de la NEM antes y después de la impartición del curso de inducción. En la preintervención, las respuestas se concentraron principalmente en el

pensamiento crítico y la formación ciudadana (30.4 %), lo que sugiere una comprensión inicial de la NEM asociada a finalidades amplias de tipo cívico y social. Asimismo, se identificaron menciones al enfoque humanista, aunque con menor frecuencia relativa (17.4 %). En la posintervención, se observa una tendencia clara hacia el fortalecimiento del enfoque humanista y la formación integral, que incrementa en 9.1 puntos porcentuales, convirtiéndose en la categoría más relevante. Este cambio sugiere que el curso contribuyó a reorientar la comprensión de la NEM hacia su núcleo pedagógico, enfatizando al estudiante como sujeto integral del proceso educativo.

De manera complementaria, se identifica un incremento moderado en las referencias a la inclusión y la equidad educativa (+5.3 puntos porcentuales), lo cual indica una mayor apropiación de principios vinculados a la justicia social y la atención a la diversidad, componentes centrales del modelo educativo.

Por el contrario, las categorías relacionadas con pensamiento crítico, cultura de paz y vinculación escuela–comunidad presentan una disminución relativa en la posintervención. Esta variación no necesariamente implica una pérdida de relevancia, sino que puede interpretarse como un reordenamiento conceptual, en el que los docentes priorizan principios de carácter pedagógico-formativo por encima de enunciados más generales o normativos.

Tabla 2. Distribución de categorías temáticas en la pre y postintervención y variación porcentual observada

Categoría temática identificada	Preintervención (%) (n = 46)	Postintervención (%) (n = 34)	Diferencia porcentual
Enfoque humanista y formación integral.	8 (17.4 %)	9 (26.5 %)	+9.1
Pensamiento crítico y formación ciudadana.	14 (30.4 %)	6 (17.6 %)	–12.8
Inclusión y equidad educativa.	3 (6.5 %)	4 (11.8 %)	+5.3
Vinculación escuela–comunidad / contexto social.	3 (6.5 %)	1 (2.9 %)	–3.6
Cultura de paz y formación en valores.	5 (10.9 %)	1 (2.9 %)	–7.9

Categoría temática identificada	Preintervención (%) (n = 46)	Postintervención (%) (n = 34)	Diferencia porcentual
Otros / respuestas no clasificables.	13 (28.3 %)	13 (38.3 %)	+10.0

Nota: La diferencia porcentual representa una variación descriptiva global entre las proporciones observadas en la pre y la posintervención, interpretada como tendencia de cambio a nivel grupal entre muestras independientes, sin emparejamiento individual. El número fuera del paréntesis indica la frecuencia absoluta de respuestas por categoría; el número dentro del paréntesis corresponde al porcentaje respecto al total de participantes en cada medición.

Fuente: Elaboración propia.

Percepción docente sobre el enfoque humanista y la evaluación formativa

La Tabla 3 presenta los estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, valores mínimo y máximo) para las dos variables evaluadas en la pre y la posintervención.

En relación con la relevancia del enfoque del humanismo mexicano, los resultados muestran valores elevados desde la medición inicial (4.43), lo que indica que, antes de la intervención, los docentes ya reconocían ampliamente la importancia de este enfoque para su práctica cotidiana. En la posintervención se observa un incremento descriptivo en la media (4.56), lo que sugiere una tendencia de fortalecimiento y consolidación de esta valoración tras la participación en el curso. Esta variación, aunque moderada, es consistente con un proceso de reafirmación conceptual y pedagógica del enfoque humanista promovido por la NEM.

Por otra parte, el nivel de preparación percibido para aplicar los principios de la evaluación formativa presenta una variación observada más marcada. En la preintervención, la media (3.22) indica un nivel de preparación moderado, lo que apunta a que, antes del curso, los docentes identificaban la evaluación formativa como un ámbito susceptible de fortalecimiento. En la posintervención, la media aumenta a 3.91, evidenciando una mejora descriptiva relevante en la percepción para implementar este enfoque evaluativo en la práctica docente. El incremento observado en esta segunda variable indica que el programa de formación tuvo un impacto pedagógico más notable en los aspectos procedimentales y prácticos, particularmente en la comprensión y apropiación de la evaluación formativa como un proceso orientado al acompañamiento del aprendizaje, en congruencia con los principios de la NEM.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos comparativos pre y post intervención

Variable evaluada	Medición	n	Media	DE	Mín	Máx
Relevancia del enfoque del humanismo mexicano para la práctica diaria en el aula.	Preprueba	46	4.43	0.66	2	5
	Posprueba	34	4.56	0.79	2	5
Nivel de preparación para aplicar los principios de la evaluación formativa.	Preprueba	46	3.22	0.66	2	5
	Posprueba	34	3.91	0.79	2	5

Nota: Los valores corresponden a medias reportadas por los participantes; la escala de respuesta fue de 1 (muy bajo) a 5 (muy alto).

Fuente: Elaboración propia.

Adaptación de la planeación didáctica y los desafíos para la implementación de la NEM

El análisis se realizó a partir de dos preguntas abiertas del instrumento aplicado antes y después del curso de formación docente sobre la NEM:

“¿De qué manera planea adaptar su planeación didáctica para integrar los campos formativos y los ejes articuladores de la NEM?”

“Describa un desafío o área de oportunidad que identifique para aplicar los principios de la NEM en su contexto escolar”.

Las respuestas fueron sometidas a un análisis de contenido descriptivo, identificando regularidades semánticas y tendencias discursivas. Dado el carácter anónimo de la aplicación, los resultados se interpretan como análisis descriptivo comparativo entre mediciones.

Adaptación de la planeación didáctica a los campos formativos y ejes articuladores

En la preintervención, las respuestas de los docentes se caracterizan por un enfoque general e incipiente en torno a la adaptación de la planeación didáctica. Predominan menciones amplias al análisis curricular, a la consideración del contexto y a la atención a las necesidades educativas especiales, aunque con escaso nivel de operacionalización pedagógica. Las referencias a los campos formativos y ejes articuladores aparecen, en muchos casos, de manera descriptiva o declarativa, sin una articulación clara con estrategias didácticas concretas.

En contraste, en la posintervención se identifica una mejora descriptiva hacia respuestas más estructuradas y pedagógicamente orientadas. Los docentes describen con mayor frecuencia la integración explícita de los campos formativos en el diseño de actividades, el uso de proyectos contextualizados, así como la vinculación intencionada entre contenidos, problemáticas del entorno y ejes articuladores. Esta evolución discursiva sugiere una mayor apropiación conceptual y metodológica de los principios curriculares de la NEM tras el desarrollo del curso.

De manera global, la comparación entre mediciones muestra un desplazamiento desde una comprensión normativa hacia una comprensión aplicada, lo que indica una tendencia positiva asociada al curso en términos de planeación didáctica con enfoque integral y contextualizado.

Desafíos y áreas de oportunidad para la implementación de la NEM

Respecto a los desafíos identificados, en la preintervención las respuestas se concentran en factores estructurales y externos, tales como la sobrecarga curricular, la falta de recursos didácticos, la resistencia al cambio por parte de algunos actores educativos y la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. Estas respuestas reflejan una percepción inicial de la implementación de la NEM como un proceso condicionado principalmente por limitaciones del contexto institucional.

En la posintervención, si bien persisten menciones a dificultades estructurales, se observa una tendencia hacia una reflexión más pedagógica y autocrítica. Los docentes reconocen áreas de oportunidad vinculadas a la necesidad de fortalecer la planeación colegiada, el desarrollo de proyectos interdisciplinarios y la mejora de las propias competencias didácticas y evaluativas. Este cambio discursivo sugiere un tránsito desde una atribución externa de las dificultades hacia una mayor conciencia del rol docente en la implementación efectiva de la NEM.

Percepción del impacto del curso

El análisis se realizó con información de 34 participantes que completaron la evaluación del curso. Se consideraron indicadores de percepción del aprendizaje y de la metodología didáctica (escala Likert de 1 a 5), así como preguntas abiertas orientadas a identificar cambios percibidos y posibilidades de aplicación en la práctica docente. Los resultados se presentan en la Tabla 4.

La comprensión del marco curricular de la NEM obtuvo una media de 4.59 y una mediana de 5, evidenciando una valoración altamente favorable del curso. De manera similar, la comprensión de los campos formativos alcanzó una media de 4.41 (DE = 0.70), lo que refleja una percepción homogénea del aprendizaje entre los participantes. Asimismo, la vinculación entre los campos formativos y el enfoque integral de la NEM registró una mediana de 5, indicando una mejor comprensión de la articulación curricular.

La metodología didáctica empleada fue valorada positivamente, con medias superiores a 4.5 y una mediana de 5, lo que apunta a que las estrategias implementadas favorecieron el aprendizaje y la comprensión de los contenidos. De igual forma, la utilidad de las actividades colaborativas alcanzó una media de 4.56, evidenciando su reconocimiento como una estrategia pertinente tanto para el aprendizaje personal como para su aplicación en la práctica docente.

Las respuestas abiertas señalaron como principales aportes del curso: (a) una mayor claridad conceptual del marco curricular, (b) una mejor comprensión de la lógica integradora de los campos formativos y (c) el fortalecimiento de la planeación didáctica con enfoque contextual y colaborativo. Asimismo, los participantes manifestaron la intención de incorporar proyectos integradores, estrategias colaborativas y procesos de evaluación formativa en su práctica profesional.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las variables de percepción del impacto del curso

Variable evaluada	Media	Mediana	Desviación estándar	Mín-Máx
Fortalecimiento de la comprensión del marco curricular de la NEM.	4.59	5	0.86	2–5
Comprensión de los campos formativos tras el curso.	4.41	4	0.70	2–5

Variable evaluada	Media	Mediana	Desviación estándar	Mín-Máx
Comprensión de la vinculación entre campos formativos y el enfoque integral de la NEM.	4.50	5	1.00	1–5
Valoración de la metodología didáctica del curso.	4.50	5	0.90	1–5
Utilidad de las actividades colaborativas.	4.56	5	0.86	2–5

Nota: Los valores corresponden a medias reportadas por los participantes; la escala de respuesta fue de 1 (muy bajo) a 5 (muy alto).

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

El presente estudio permitió sistematizar una experiencia de formación docente vinculada a la implementación curricular, evidenciando cambios descriptivos en los conocimientos, percepciones y concepciones pedagógicas de las maestras y los maestros participantes. En coherencia con el objetivo planteado, los resultados muestran un tránsito desde una comprensión predominantemente normativa del modelo curricular hacia una incorporación de los principios curriculares, particularmente en relación con el enfoque humanista y la evaluación formativa, lo cual coincide con lo reportado en estudios recientes sobre los retos de la concreción pedagógica del Plan de Estudio 2022 (Martínez Flores, 2023; Ventura Álvarez, 2023; Castillo Vergara, 2025).

Uno de los hallazgos más relevantes es el incremento observado en la comprensión de la función pedagógica de la evaluación formativa. Este resultado confirma que dicho componente constituye tanto un eje central del modelo educativo vigente como uno de los ámbitos con mayor complejidad para su implementación en la práctica docente cotidiana (Ventura Álvarez, 2023; Pérez Barragán et al., 2024). La mejora en la percepción de preparación para su aplicación sugiere que los espacios formativos que integran reflexión pedagógica, análisis de experiencias y actividades prácticas favorecen procesos de apropiación más profundos que aquellos centrados exclusivamente en la transmisión normativa, como también señalan García González et al. (2025) y Muñoz-Osorio (2025).

De manera complementaria, los resultados muestran una evolución discursiva en la planeación didáctica, pasando de enunciados generales hacia propuestas más estructura-

das que articulan campos formativos, ejes articuladores y problemáticas del contexto. Este hallazgo refuerza la idea de que la apropiación del currículo de la NEM no depende únicamente del conocimiento declarativo de sus componentes, sino de la capacidad docente para traducirlos en decisiones pedagógicas concretas, situadas y contextualizadas (Ventura Álvarez, 2023; Acosta-Pérez et al., 2024). En este sentido, la planeación con enfoque integrador emerge como un eje estratégico para la implementación efectiva del modelo curricular.

El análisis de los desafíos identificados por los participantes permite reconocer tensiones persistentes en la puesta en práctica del modelo, tales como la sobrecarga curricular, la falta de recursos didácticos y la diversidad de contextos escolares. Estos hallazgos son consistentes con investigaciones que documentan las dificultades estructurales y organizativas que enfrentan los docentes ante procesos de reforma educativa (Moreno Rodríguez et al., 2024; Pérez Mendoza et al., 2024; Oropeza Sandoval, 2024). No obstante, resulta significativo el desplazamiento observado en la posintervención hacia una reflexión más autocrítica, en la que los docentes reconocen áreas de oportunidad vinculadas a su propia práctica, la planeación colegiada y el fortalecimiento de competencias pedagógicas y evaluativas. Este tránsito coincide con los planteamientos de la pedagogía crítica y la práctica reflexiva, que conciben al profesorado como sujeto activo en los procesos de transformación educativa (Sánchez-Navarro et al., 2024).

A partir de estos hallazgos, se derivan recomendaciones relevantes para la formación docente y la aplicación de los principios de la NEM. En primer lugar, se recomienda fortalecer los programas de formación inicial y continua mediante estrategias de acompañamiento pedagógico sostenido, particularmente en torno a la evaluación formativa y la planeación con enfoque integral, dado su potencial transformador en la práctica docente (Macías Monroy, 2025; Muñoz-Osorio, 2025). En segundo lugar, resulta necesario promover espacios sistemáticos de trabajo colegiado orientados al diseño de proyectos interdisciplinarios y contextualizados, como vía para operacionalizar los principios curriculares del modelo y reducir la brecha entre discurso normativo y práctica pedagógica (Ventura Álvarez, 2023; Castillo Vergara, 2025). En tercer lugar, se sugiere incorporar la sistematización de experiencias como una estrategia formativa permanente, en tanto hace posible articular teoría y práctica, visibilizar aprendizajes situados y generar conocimiento pedagógico relevante para contextos educativos reales (Mera Rodríguez, 2019; Barragán Giraldo, 2023; Sapién Aguilar et al., 2023).

En términos metodológicos, el estudio presenta limitaciones asociadas a la ausencia de un grupo de control, el uso de muestras independientes entre las mediciones pre y

posintervención, la reducción muestral (de 46 a 34 participantes) y el empleo de un cuestionario de autopercepción. Estas condiciones restringen la inferencia causal y la generalización de los resultados; sin embargo, permiten comprender de manera contextualizada procesos de implementación curricular vinculados con la NEM.

Se concluye que la sistematización de experiencias formativas constituye una vía pertinente para comprender los alcances, tensiones y aprendizajes asociados al desarrollo del Plan de Estudio 2022, así como sus principales desafíos. Estudios futuros podrían profundizar en estos hallazgos mediante diseños longitudinales, enfoques mixtos y análisis comparativos entre distintos contextos educativos, con el fin de ampliar la evidencia empírica sobre los procesos de internalización del modelo educativo y contribuir al fortalecimiento de las políticas y prácticas de formación docente en el país. **SC**

Referencias

- Acosta-Pérez, L. S., Cariño-Sánchez, L., y Belykh, A. (2024). Planeación en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: valoraciones y perspectivas de docentes normalistas. *Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 7(13), 120–137. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/446>
- Arguedas-Ramírez, A., y Camacho-Oviedo, M. (2021). La integración curricular como experiencia de aprendizaje: hoja de ruta para su aplicación en dos cursos de formación docente en el área de educación primaria. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–18. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.19>
- Barragán Giraldo, D. F. (2023). Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(1), 155–167. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i1.122>
- Castillo Vergara, I. (2025). Retos y dificultades docentes ante la implementación del Plan de Estudio 2022 desde los Consejos Técnicos Escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104), 165–189. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/251>
- García González, J. D., Arriaga Carmona, A. C., y Blas Benito, J. J. (2025). Puntos de quiebre en la formación docente de educación básica. *Revista DN Psicología y Educación*, 1(2), 50–60. <https://psicologiaeducacion.uicui.edu.mx/index.php/DNPE/article/view/12>

- Guadarrama López, N. (2024). Análisis de los procesos de apropiación en las prácticas docentes, a partir del plan y programa de estudio 2022 para la educación básica 2022, de la NEM. Un estudio de caso del Jardín de Niños 116. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2024 (pp. 1–12). Tlaxcala, México.
- Macías Monroy, H. I. (2025). El acompañamiento directivo y su impacto en la práctica docente: percepciones en la Nueva Escuela Mexicana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(6), 2467–2481. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21376
- Martínez Flores, J. (2023). La Nueva Escuela Mexicana con enfoque humanista: Una mirada analítica. *Revista ISCEEM*, 1(2), 19–28. <http://revista.isceem.edu.mx/index.php/revista/article/view/9>
- Mera Rodríguez, A. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 113–123. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2143>
- Monroy Segundo, G., Garduño Nava, V., Román Cruz Albarrán, O., y Ramírez Pérez, C. (2024). Retos de los docentes formadores de las escuelas normales ante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 6(1), 6–18. <https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.1.1489>
- Moreno Rodríguez, V. M., Jurado Flores, V. D., y López Hernández, O. N. (2024). La implementación de la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM): el marco en acción. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, Edición especial, 1–28. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i.4402>
- Muñoz-Osorio, G. A. (2025). Propuesta de intervención educativa sobre la Nueva Escuela Mexicana para el fortalecimiento de la práctica docente en educación básica. *Revista Tribuna Pedagógica*, 3(1), 69–85. <https://tribunapedagogica.upnmda.edu.mx/index.php/TP/issue/view/5>
- Oropeza Sandoval, L. (2024). Los profesores ante la Nueva Escuela Mexicana: una mirada desde la experiencia del magisterio jalisciense. *Diálogos sobre Educación*, 15(30), 1–11. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1574>

- Pérez Barragán, A., Saucedo Martínez, N., y Ramírez Silva, C. A. (2024). El diario de campo en la formación docente normalista: Análisis desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(3), 3843–3860. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.670>
- Pérez Mendoza, A. Y., Soto Castillo, J., Martínez Alcalá, G., y Juárez Vázquez, M. A. (2024). Desafíos de los docentes normalistas con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 6(2), 20–33. <https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.2.1535>
- Sánchez-Navarro, M. E., Ayala-Elenes, M., y Saldaña-Belmar, C. (2024). Formación y práctica docente: reflexiones desde la pedagogía crítica de Henry A. Giroux para el desarrollo de una práctica reflexiva intelectual transformativa. *Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 7(13), 119–137. <https://eduscientia.com/index.php/journal/es/article/view/442>
- Sapién Aguilar, A. L., Piñón Howlet, L. C., Molina Corral, L. A., y Márquez López, J. L. (2023). Estrategia de sistematización de experiencias educativas en la práctica docente. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1421>
- 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>
- Zamudio Escorza, N., Castillo Escareño, J. R., y Patlán Castillo, J. A. (2024). Las escuelas formadoras de maestros de educación básica frente a la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Holón*, 2(5), 18–35. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon/article/view/4938>