



EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y MCCEMS 2025. FORMACIÓN DOCENTE Y ESCUELAS NORMALES.

EDITORIAL



COLECCIÓN
Licda. Miriam Cuevas Trujillo

EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y MCCEMS 2025. FORMACIÓN DOCENTE Y ESCUELAS NORMALES.

© Primera Edición 2026

Editorial Instituto Campechano

Calle 10 #357, Colonia Centro. C. P. 24000
San Francisco de Campeche, Campeche, México
www.instcamp.edu.mx

ISBN de la colección: 978-970-96882-6-9

ISBN del volumen: 978-970-96882-7-6

DOI de la obra: <https://doi.org/10.69986/DXCE7347>

Publicación: México

Fecha Publicación: mayo de 2026

Coordinación Editorial

Dirección General de Estudios de Posgrado e Investigación del
Instituto Campechano

Corrección de estilo: Maestra Rocío Zac-Nicté Cupul Aguilar

Diseño: Licenciada Alejandra Isabel Dzul Barrera

Revisión y pares evaluadores

Instituto Campechano / Universidad Europea del Atlántico /
Universidad Nacional de Pukyong / Universidad Internacional del
Ecuador / Universidad Internacional Iberoamericana

Cómo citar: Góngora Carlo, L. F. (2026). *Educación Media Superior y MCCEMS 2025. Formación Docente y Escuelas Normales*. Editorial Instituto Campechano. <https://doi.org/10.69986/DXCE7347>



Editorial

Está prohibida y penada, por las leyes nacionales e internacionales de la propiedad intelectual, la reproducción total o parcial de esta obra (texto, ilustraciones, diagramación), su tratamiento informático y su transmisión ya sea electrónica, mecánica, por fotocopia o por cualquier otro medio, sin permiso previo y por escrito de los autores y editores.



INSTITUTO CAMPECHANO

Ilsa Beatriz Cervera Echeverría

Rectoría del Instituto Campechano

Rafael Enrique Meneses López

Secretaría General

Luis Fernando Góngora Carlo

**Dirección General de Estudios de
Posgrado e Investigación**

Natalia Morales Pleites

Dirección de Investigación

ÍNDICE

CURRÍCULO AMPLIADO DEL MARCO CURRICULAR COMÚN COMO AGENTE TRANSFORMADOR DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 7 - 26

Carina Berenice López González
Angel Farit Pereyra Arguelles
Georgina Ivon Ramos Rodríguez

EXPERIENCIAS DEL ABORDAJE PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN NUTRICIONAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA GENERAL NO. 3, INSTITUTO CAMPECHANO 27 - 49

Jimena Arroyo Reyes
Jeovani Javier Yeh Ya
Jorge Alberto Tamay Keb

“LA RUTA DEL YO SOY”: UNA PRÁCTICA REFLEXIVA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL INTERDISCIPLINARIA EN LA EMS 51 - 74

Rosa María Goreti Pérez Pech

TABLERO SENSORIAL COMO ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL LENGUAJE ESCRITO EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 75 - 85

Ángeles Esmeralda Cahuich Tun
Víctor Francisco Escalante Burgos
María Eliud Reyes Pinzon

LA APROPIACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 2022 EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: PERSPECTIVAS Y HORIZONTES 87 - 106

Dulce María Demetrio Castro
Efraín Martínez Ambrosio

**CURRÍCULO AMPLIADO DEL MARCO CURRICULAR COMÚN COMO
AGENTE TRANSFORMADOR DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**EXPANDED CURRICULUM OF THE COMMON CURRICULAR
FRAMEWORK AS A TRANSFORMING AGENT OF UPPER
SECONDARY EDUCATION**

Carina Berenice López González,
Universidad Autónoma
del Carmen, Campeche, México.
blopez@pampano.unacar.mx
<https://orcid.org/0000-0001-7816-7597>

Angel Farit Pereyra Arguelles,
Universidad Autónoma
del Carmen, Campeche, México.
apereyra@pampano.unacar.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8502-8058>

Georgina Ivon Ramos Rodríguez,
Universidad Autónoma
del Carmen, Campeche, México.
gramos@delfin.unacar.mx
<https://orcid.org/0009-0004-9721-8766>

DOI: <https://doi.org/10.69986/DMJG1958>

Cómo citar: López González, C. B., López González, A. F. y Ramos Rodríguez, G. I. (2026). Currículo ampliado del marco curricular común como agente transformador de la educación media superior. En L. Góngora Carlo (Comp.), *Educación Media Superior y MCCEMS 2025. Formación Docente y Escuelas Normales* (1ª edición, pp. 7-26). Editorial Instituto Campechano. <https://doi.org/10.69986/DMJG1958>

Resumen

El presente trabajo expone una experiencia institucional de implementación del currículo ampliado del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS 2025), analizando el impacto en la formación integral. La intervención se desarrolló considerando los tres ejes fundamentales del currículo ampliado: Formación Socioemocional, Transición entre Niveles Educativos y el Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC), considerados estrategias clave para fortalecer el bienestar, la convivencia y la participación ciudadana dentro del ámbito escolar. El objetivo del estudio es identificar los efectos del currículo ampliado en las trayectorias educativas, con énfasis en el desarrollo socioemocional, la vinculación con el nivel superior y la participación en proyectos comunitarios. La experiencia institucional muestra cómo la formación socioemocional, trabajada de manera transversal, contribuye a la creación de ambientes inclusivos, colaborativos y orientados a los derechos humanos. La intervención incorporó actividades específicas por eje y la integración curricular de cuatro ámbitos del currículo ampliado como asignaturas formales y la implementación de otro ámbito desde actividades fuera del aula. Los resultados iniciales evidencian avances en la participación activa, sentido de pertenencia e integración dentro y fuera del aula, así como apropiación del entorno escolar, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la consolidación de vínculos respetuosos entre pares. El proyecto se concibe con un enfoque progresivo que acompaña a los estudiantes desde primero hasta sexto semestre. En conjunto, la experiencia confirma que el currículo ampliado representa un componente transformador para una educación media superior más humana, inclusiva y participativa, orientada al bienestar y al fortalecimiento comunitario.

Palabras clave: *currículo ampliado, formación socioemocional, MCCEMS 2025.*

Abstract

This paper presents an institutional experience implementing the expanded curriculum of the Common Curriculum Framework for Upper Secondary Education (MCCEMS 2025), analyzing its impact on holistic development. The intervention was developed considering the three fundamental pillars of the expanded curriculum: Socio-emotional Development, Transition between Educational Levels, and the Classroom, School, and Community Program (PAEC), considered key strategies for strengthening well-being, coexistence, and civic participation within the school environment. The objective of the study is to identify the effects of the expanded curriculum on educational trajectories, with an emphasis on socio-emotional development, the transition to higher education, and participation in community projects. The institutional experience demonstrates how socio-emotional development, addressed across all subjects, contributes to the creation of inclusive, collaborative, and human rights-oriented environments. The intervention incorporated specific activities for each thematic area and the curricular integration of four areas of the expanded curriculum as formal subjects, as well as the implementation of another area through activities outside the classroom. Initial results demonstrate progress in active participation, a sense of belonging and integration both inside and outside the classroom, as well as a greater sense of ownership of the school environment, the development of socio-emotional skills, and the strengthening of respectful peer relationships. The project is designed with a progressive approach that supports students from the first through sixth semesters. Overall, the experience confirms that the expanded curriculum represents a transformative component for a more humane, inclusive, and participatory upper secondary education, oriented toward well-being and community strengthening.

Keywords: extended curriculum, social-emotional learning, MCCEMS 2025.

Introducción

Históricamente, la Educación Media Superior (EMS) en México ha enfrentado desafíos estructurales que han limitado su consolidación como un espacio de equidad y oportunidades plenas para la juventud. La dispersión y desarticulación de sus más de 30 subsistemas y 150 expresiones organizativas han obstaculizado la implementación de políticas educativas unificadas y han derivado en una falta de claridad sobre los fines del bachillerato (Tuirán y Hernández, 2016). Esta fragmentación se suma a uno de los problemas más graves que restringen las trayectorias educativas de los mexicanos: el abandono escolar.

Si bien la tasa de abandono en la EMS ha disminuido gradualmente (del 15 % en 2012 al 11.2 % en el ciclo 2022-2023), este fenómeno es conceptualizado más precisamente como desafiliación escolar, un proceso gradual de distanciamiento de los jóvenes con la escuela. La desafiliación surge por la acumulación de “desencuentros” entre sus expectativas y la cultura escolar, incluyendo factores institucionales, educativos y sociales (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2024). Estos desencuentros, si no se abordan, provocan una pérdida del sentido de la educación, limitando la permanencia y el logro educativo de los estudiantes.

Ante este panorama, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha impulsado la reforma curricular más reciente, que culmina en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) 2025. Este esfuerzo busca consolidar una educación con un enfoque más humanista, inclusivo, orientado al bienestar y centrado en el estudiantado (SEP, 2025). El MCCEMS propone un cambio estructural que reconoce la necesidad de articular la formación académica con el desarrollo socioemocional, la salud, la participación ciudadana y la vinculación comunitaria.

En particular, el currículo ampliado se configura como uno de los ejes estructurantes de la reforma educativa en la Educación Media Superior, al romper con una lógica estrictamente disciplinar e incorporar experiencias formativas orientadas al bienestar físico, emocional y social del estudiantado. Desde esta perspectiva,

la Secretaría de Educación Pública (2024) concibe el currículo ampliado como un espacio pedagógico destinado a favorecer el desarrollo integral de las y los estudiantes, mediante prácticas que promueven la autorregulación emocional, la convivencia armónica y la participación activa en la vida escolar y comunitaria. En este sentido, los resultados obtenidos en el presente estudio pueden interpretarse a la luz de una implementación diferenciada del currículo ampliado, donde la calidad y coherencia de las estrategias socioemocionales influyen directamente en el clima escolar y en los procesos de participación estudiantil.

Entre sus componentes más destacados se encuentran tres ejes fundamentales: la Formación Socioemocional, la Transición entre Niveles Educativos y el Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC). Estas dimensiones son reconocidas por la SEP (2025) como esenciales para el logro educativo y el bienestar integral, e influyen directamente en la convivencia, el sentido de pertenencia y la participación estudiantil.

El presente trabajo se inserta en este contexto de transformación, analizando el impacto de la implementación del currículo ampliado del MCCEMS 2025, en la formación integral de los estudiantes de la Escuela Preparatoria Diurna del Campus II, bachillerato autónomo, ubicado en Ciudad del Carmen, Campeche. En esta institución, se ha desarrollado una intervención que busca fortalecer trayectorias educativas más estables, humanizadas e inclusivas, integrando formalmente a la malla curricular cuatro ámbitos de la formación socioemocional como asignaturas, además de la incorporación de actividades específicas por ejes. Este análisis resulta crucial para evaluar la efectividad de la nueva política educativa en mitigar los factores que impulsan la desafiliación y para garantizar el mandato constitucional de una educación obligatoria de calidad (Villa, 2024).

Por lo tanto, el objetivo central de esta investigación es identificar los efectos del currículo ampliado en las trayectorias educativas, con énfasis en el desarrollo socioemocional, la vinculación con el nivel superior y la participación en proyectos comunitarios.

Marco Teórico

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) se concibe como una propuesta educativa de carácter crítico, humanista y con fuerte

sentido comunitario, orientada a la formación de estudiantes con una perspectiva integral. Su objetivo es promover la equidad, la excelencia y la mejora continua del sistema educativo, colocando como eje central de la política pública el logro pleno de los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes (Ley General de Educación, 2026). De acuerdo con el Diario Oficial de la Federación, 2025, los currículos y componentes de formación que integran al MCCEMS son el Currículo fundamental, Currículo laboral y el Currículo ampliado. La Tabla 1 describe cada uno de los currículos.

Tabla 1
Currículo del MCCEMS

Currículo	Descripción
Fundamental	Está integrado por las asignaturas que aportan y favorecen a la formación integral de las personas y la construcción de una ciudadanía responsable y comprometida con su comunidad local, nacional y global.
Laboral	Integrado por las competencias laborales básicas y extendidas en tres niveles de formación laboral: Básica, Técnica y Tecnológica.
Ampliado	Proceso pedagógico, orientado al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles que implica crear condiciones que favorezcan la permanencia en la educación media superior.
Nota. Información tomada del Acuerdo número 21/08/25 (2025).	

Según el Modelo Educativo 2025, la educación media superior busca desarrollar personas críticas que puedan actuar en su contexto a partir del respeto a los derechos humanos, personas que valoren la diversidad cultural, analicen las desigualdades estructurales y se involucren en la vida pública con una visión ética y orientada al bien común (SEP, 2025).

El currículo ampliado del MCCEMS 2025 se basa en una visión educativa humanista que coloca a los estudiantes en el centro del proceso formativo, reconociéndolos como sujetos integrales, capaz de desarrollar competencias académicas, socioemocionales, éticas y comunitarias (SEP, 2025). Este planteamiento supone un cambio importante en la EMS, al buscar que la formación trascienda los aprendizajes disciplinares e incorpore experiencias orientadas al bienestar, la ciudadanía activa y la construcción de proyectos de vida con sentido social.

Peñaloza (2005) define el currículo como la selección y previsión de los procesos y experiencias que deben vivir los educandos. El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2023) señala que el elemento principal de un currículo es el perfil de egreso, lo define como la piedra angular en la que subyacen los desempeños que se espera que el alumnado alcance al final de su educación.

Basado en esta lógica de integralidad, la SEP define el currículo

ampliado como un conjunto de aprendizajes relevantes que favorecen transformaciones a nivel biológico, psicológico, social y cultural, y que contribuyen al bienestar individual y comunitario. Su aplicación se estructura en tres ejes formativos: la Transición entre Niveles Educativos, el Programa Aula-Escuela-Comunidad (PAEC) y el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales y la Formación Socioemocional.

En cuanto al eje de Formación Socioemocional, es uno de los componentes centrales del currículo ampliado. De acuerdo con la SEP, esta dimensión fomenta habilidades como conciencia emocional, autorregulación, empatía, toma de decisiones responsables y construcción de relaciones colaborativas (SEP, 2025). Estas capacidades son fundamentales para mejorar la convivencia escolar y contribuir a ambientes inclusivos y respetuosos. Esto incluye cinco ámbitos formativos: educación para la salud, actividades físicas y deportivas, actividades artísticas y culturales, educación integral en sexualidad y género y práctica y colaboración ciudadana (SEP, 2025). Estos ámbitos se integran de manera transversal en los programas institucionales, fortaleciendo la convivencia, la autorregulación emocional, el pensamiento crítico y el sentido de responsabilidad social.

El desarrollo socioemocional es un proceso esencial que se enfoca en la construcción de habilidades vinculadas con la inteligencia emocional y la convivencia respetuosa, las cuales influyen de manera directa en la conformación de la personalidad y en el equilibrio emocional de las personas. Mediante la interacción con sus pares, se promueve el fortalecimiento de capacidades como el reconocimiento y manejo de las emociones, la valoración personal, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos en contextos sociales determinados (Catalán, 2025).

Por otro lado, el currículo ampliado incorpora estrategias orientadas a facilitar la transición entre los distintos niveles educativos, con el propósito de acompañar al estudiantado en su adaptación académica, emocional y social durante el paso de la educación secundaria al bachillerato y, posteriormente, al nivel superior (SEP, 2025). Esta intención cobra especial relevancia si se considera que dicho tránsito no es un proceso lineal ni homogéneo, ya que el ser humano es, por naturaleza, un sujeto social que recorre los diferentes niveles del sistema educativo construyendo aprendizajes significativos con diversos grados de madurez y comprensión, a partir de procesos cognitivos que favorecen el desarrollo de competencias propias de cada etapa formativa.

En este sentido, la articulación entre los distintos niveles educativos resulta indispensable, pues se ha observado que las generaciones de estudiantes de educación media superior han visto reducidas sus oportunidades de acceso a la educación superior como consecuencia de los cambios en el sistema educativo, los cuales no siempre han logrado una adecuada adaptación, integración y continuidad entre niveles (Villalón et ál., 2020).

En este contexto, el Programa Aula, Escuela y Comunidad

(PAEC) impulsa la articulación con el entorno inmediato a través de la implementación de proyectos colaborativos, el fortalecimiento de prácticas orientadas a la formación ciudadana y la incorporación activa de la comunidad educativa en dinámicas de corresponsabilidad y promoción del bienestar común.

La implementación de este programa busca fomentar en los estudiantes el desarrollo del trabajo colaborativo. Partiendo de la premisa de que todo proceso pedagógico está impregnado de habilidades sociales y que la comunicación es inherente a cualquier grupo humano, la construcción colectiva de los aprendizajes a través del diálogo se mantiene vigente a lo largo del tiempo. Trabajar en el aula con fines comunes y mediante estrategias didácticas adecuadas favorece el desarrollo de habilidades interpersonales y de niveles elevados de pensamiento, lo que contribuye a una comprensión profunda de los contenidos (Revelo et ál., 2018).

El MCCEMS constituye una propuesta innovadora orientada a la formación integral del estudiantado, su implementación enfrenta diversos desafíos. Entre los más relevantes se encuentran la formación y actualización docente, la disponibilidad y gestión de recursos institucionales y en particular, la transición de enfoques tradicionales, centrados en la enseñanza disciplinar, permitiendo la integración hacia modelos que incorporen dimensiones socioemocionales y comunitarias que exigen que se desarrollen nuevas competencias pedagógicas, didácticas y evaluativas, lo cual no siempre se encuentra plenamente respaldado por procesos sistemáticos de capacitación y acompañamiento institucional.

Asimismo, la implementación del currículo ampliado demanda condiciones materiales y organizativas que permitan el desarrollo de experiencias formativas significativas, tales como proyectos comunitarios, actividades colaborativas y espacios de reflexión socioemocional. La ausencia o insuficiencia de recursos puede limitar el alcance de estas estrategias y generar brechas entre el diseño curricular y su aplicación real en los contextos escolares. En este sentido, el currículo ampliado puede consolidarse como un agente transformador únicamente cuando sus componentes se articulan de manera coherente, se adaptan a las particularidades de cada comunidad educativa y se orienten hacia un enfoque de bienestar integral, capaz de incidir positivamente en la convivencia escolar, el desarrollo personal y la construcción de ciudadanía activa.

Método

La presente experiencia institucional se sustentó en una intervención educativa de carácter integral, desarrollada a lo largo del ciclo escolar agosto-diciembre 2025, que articuló acciones curriculares, extracurriculares y comunitarias mediante los tres ejes fundamentales del currículo ampliado: Formación Socioemocional, Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC) y Transición entre Niveles Educativos.

En primer término, el eje de Formación Socioemocional

se abordó a partir de una integración curricular sistemática de cuatro ámbitos del currículo ampliado, incorporados como asignaturas formales dentro del plan de estudios. En el primer semestre se impartió la asignatura de Práctica y Colaboración Ciudadana, orientada al desarrollo de habilidades de participación social, trabajo colaborativo, resolución pacífica de conflictos y ejercicio responsable de la ciudadanía. En el segundo semestre se implementó la asignatura de Educación Integral de la Sexualidad y Género, con un enfoque preventivo, inclusivo y basado en derechos, cuyo objetivo es fortalecer la toma de decisiones informadas, el autocuidado, la igualdad de género y el respeto a la diversidad. Ambas asignaturas fueron coordinadas desde la Academia de Recursos Socioemocionales, específicamente desde el área de Orientación.

Asimismo, el ámbito de Educación para la Salud se atendió mediante actividades extracurriculares diseñadas y ejecutadas de manera conjunta por la Academia de Recursos Socioemocionales (Orientación) y el área psicológica de la institución. Estas acciones incluyeron talleres, charlas y campañas de sensibilización enfocadas en la promoción del bienestar físico y mental, la prevención de conductas de riesgo y el fortalecimiento de factores protectores en la adolescencia.

De manera complementaria, las actividades físicas y deportivas se desarrollaron de forma continua desde el primer hasta el sexto semestre, bajo la responsabilidad de la Academia de Recursos Socioemocionales (Educación Física), promoviendo hábitos de vida saludable, disciplina, trabajo en equipo y autorregulación emocional. Por su parte, las actividades artísticas y culturales se implementaron de tercero a sexto semestre, a cargo de la Academia de Recursos Socioemocionales (Artística), favoreciendo la expresión creativa, la identidad cultural y el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía y la comunicación.

Con relación al eje del Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC), se llevaron a cabo diversas actividades de vinculación comunitaria, destacando el proyecto “ECOCAMPUS II: Delfines guardianes del Medio Ambiente”. Esta iniciativa promovió la participación de la comunidad escolar en acciones de responsabilidad social y educación ambiental, mediante la recolección de tapas plásticas, envases PET, papel, cartón, aceite comestible usado y latas. Los materiales recolectados fueron donados a una fundación local dedicada al apoyo de niñas y niños con cáncer y enfermedades complejas, fortaleciendo así el sentido de solidaridad, compromiso social y conciencia ecológica entre los estudiantes.

Finalmente, en el eje de Transición entre Niveles Educativos, se desarrollaron dos ferias vocacionales orientadas a acompañar a los estudiantes en la construcción de su proyecto de vida académico y profesional. La primera feria contempló exclusivamente la oferta educativa de la universidad de adscripción, mientras que la segunda amplió el panorama de opciones mediante la participación de

instituciones de educación superior externas. Si bien la población objetivo principal fueron los estudiantes de último semestre, la experiencia evidenció la pertinencia de considerar este eje de manera progresiva e incluyente, abarcando a toda la comunidad estudiantil. En este mismo eje y de manera complementaria, la Dirección de la Preparatoria, en coordinación con la Dirección General de Servicios al Estudiante, organizó visitas guiadas a las distintas facultades de la Universidad Autónoma del Carmen, dirigidas a estudiantes de quinto semestre que cursaban optativas vinculadas a áreas disciplinares específicas, fortaleciendo así una transición informada, gradual y pertinente hacia el nivel superior.

De acuerdo con lo anterior, para esta investigación se seleccionaron cuatro grupos de estudiantes que cursan el primer semestre en la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Autónoma del Carmen, ubicada en Ciudad del Carmen, Campeche. Cada grupo estuvo integrado por 40 estudiantes, conformando así una muestra total de 160 participantes.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto y un diseño observacional. Se empleó la técnica de observación participante, acompañada de una guía estructurada que permitió cuantificar los puntajes correspondientes a distintas dimensiones de análisis:

- Implementación del currículo ampliado
- Desarrollo socioemocional
- Trabajo colaborativo e inclusión
- Participación en proyectos comunitarios
- Vinculación con el nivel superior
- Derechos humanos

Cada dimensión estuvo conformada por cinco indicadores evaluados mediante cuatro niveles de observación (véase Tabla 2). El sistema de puntuación otorgó un mínimo posible de 5 puntos y un máximo de 20 puntos por dimensión, de acuerdo con el nivel observado en cada indicador.

Tabla 2

Niveles de observación en la guía

Valor	Interpretación
1	No se observa
2	Poco observado
3	Moderadamente observado
4	Altamente observado

En total, se utilizaron 30 indicadores para evaluar cada grupo, los cuales se encuentran descritos en la Tabla 3.

Tabla 3*Indicadores para evaluar la implementación del currículo ampliado*

Dimensión: Implementación del currículo ampliado				
Indicador	1	2	3	4
Existe una Integración de contenidos sobre problemas sociales				
Se relacionan los contenidos de diversas asignaturas				
Analizan las situaciones reales del entorno				
Existe una participación activa del alumnado				
Aplican conocimientos en el contexto real				
Dimensión: Desarrollo socioemocional transversal				
Indicador	1	2	3	4
Existe empatía entre los estudiantes				
Autorregulación emocional				
Existe una comunicación asertiva entre docente- estudiante				
Existe un buen manejo de conflictos entre estudiantes				
Expresión emocional respetuosa				
Dimensión: Trabajo colaborativo e inclusión				
Indicador	1	2	3	4
Trabajo en equipo				
Distribución equitativa de roles				
Respecto a la diversidad de opiniones				
Inclusión de todos los estudiantes				
Corresponsabilidad en las actividades que se realizan				
Dimensión: Participación en proyectos comunitarios				
Indicador	1	2	3	4
Se relaciona con una necesidad de la comunidad				
Existe colaboración con agentes externos				
Se reflexiona sobre el impacto social				
Aplicaciones prácticas en comunidad				
Continuidad o seguimiento del proyecto				
Dimensión: Vinculación con el nivel superior				
Indicador	1	2	3	4
Se brinda información sobre las trayectorias educativas				
Se realizan actividades orientadas a la educación				

Existe un vínculo entre el nivel superior y el nivel medio superior

Existe un fortalecimiento práctico con el nivel superior

Continuidad o seguimiento del proyecto

Dimensión: Derechos humanos				
Indicador	1	2	3	4
Interacción con cortesía, sin expresiones ofensivas, humillantes o despectivas.				
Comportamientos, comentarios o acciones que excluyan o denigren por género, apariencia física, origen, discapacidad, orientación, condición socioeconómica u otras características.				
Las oportunidades de participar se distribuyen de manera justa				
El docente promueve un ambiente que valora la diversidad y adapta la dinámica cuando es necesario para que todos puedan aprender y participar.				
Los estudiantes pueden expresar sus ideas, emociones y opiniones sin temor a represalias, burlas o censura injustificada.				

La Tabla 4 facilita la interpretación de los puntajes obtenidos en cada categoría, al asignarles un nivel observado y permitir derivar una interpretación cualitativa correspondiente. Este procedimiento se aplica para cada grupo de estudiantes y, finalmente, para generar una evaluación global.

Tabla 4
Puntajes y Niveles observados

Puntaje por categoría	Nivel observado	Interpretación
17–20	Muy alto	La dimensión está presente de forma consistente, sistemática y con evidencia clara.
13–16	Alto	La dimensión se observa frecuentemente; existen buenas prácticas consolidadas.
9–12	Moderado	La dimensión aparece de forma intermitente; requiere fortalecimiento.
5–8	Bajo	La dimensión se observa muy poco o de manera superficial; requiere intervención.

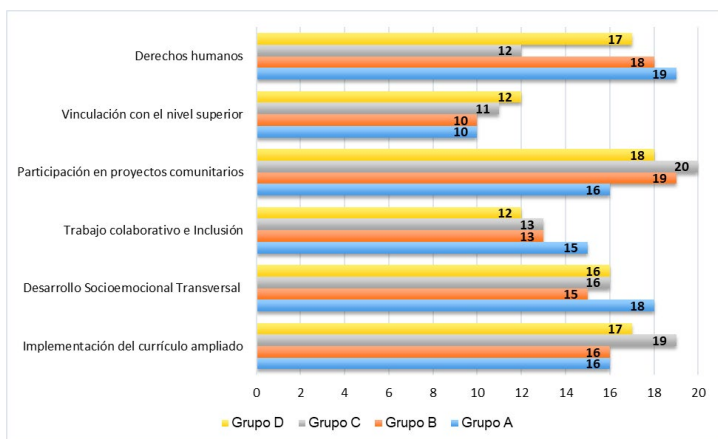
Resultados

La Figura 1 ilustra las tendencias de desempeño de cuatro grupos (A, B, C y D) en las seis dimensiones. El Grupo A destaca en derechos humanos (19 puntos) y desarrollo socioemocional transversal (18 puntos), aunque presenta su menor puntuación en vinculación con el nivel superior (10 puntos). El Grupo C exhibe los resultados más polarizados, logrando el puntaje individual más alto en la participación en proyectos comunitarios (20 puntos) e Implementación del currículo ampliado (19 puntos), pero a su vez obtiene la calificación más baja en Derechos Humanos (12 puntos). Finalmente, los Grupos B y D muestran resultados

equilibrados, con el Grupo B sobresaliendo en Participación en Proyectos Comunitarios (19 puntos) y el Grupo D empatando en el puntaje más bajo en dos áreas: Trabajo Colaborativo e Inclusión y Vinculación con el Nivel Superior (12 puntos en ambas).

Figura 1

Puntajes obtenidos por dimensión de cada grupo



En la Tabla 5 se presentan los promedios globales obtenidos por dimensión, siendo la implementación del currículo ampliado la que registra el puntaje más alto y la vinculación con el nivel superior la que muestra el puntaje más bajo.

Tabla 5

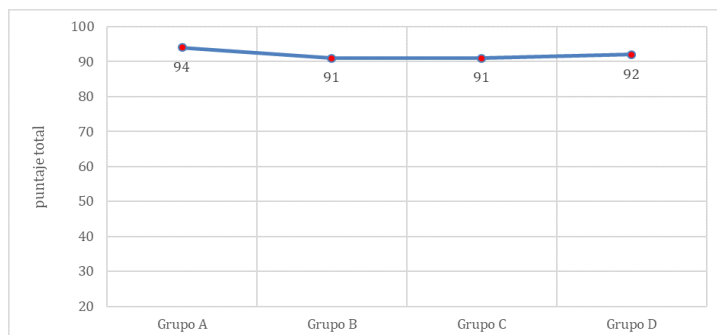
Promedio obtenido por dimensión de los cuatro grupos

Dimensión	Promedio	Nivel observado
Implementación del currículo ampliado	17	Muy alto
Desarrollo Socioemocional Transversal	16.3	Alto
Trabajo colaborativo e Inclusión	13.3	Alto
Participación en proyectos comunitarios	18.3	Muy alto
Vinculación con el nivel superior	10.8	Moderado
Derechos humanos	16.5	Alto

El puntaje total se presenta en el Figura 2, donde se observa que el grupo A obtuvo el puntaje más alto, mientras que los grupos B y C registraron los valores más bajos. De manera general, los cuatro grupos alcanzaron puntajes superiores a 90 puntos de un máximo posible de 100, lo que evidencia un desempeño globalmente alto en la evaluación.

Figura 2

Puntajes totales obtenidos por los grupos



Discusión

Los resultados presentados en el Figura 1 permiten identificar patrones diferenciados de desempeño entre los cuatro grupos analizados a partir de las seis dimensiones evaluadas, lo que sugiere una relación directa entre la implementación del currículo ampliado y los niveles de desarrollo observados en cada una de ellas. Dichos hallazgos evidencian que la forma en que se articulan los ejes del currículo ampliado incide de manera significativa en la formación integral del estudiantado, particularmente en aquellos ámbitos asociados al bienestar, la inclusión y la continuidad educativa.

En este sentido, el Grupo A destaca por mostrar un desempeño sólido en dimensiones estrechamente vinculadas con la formación integral, especialmente en Derechos Humanos y Desarrollo Socioemocional Transversal. Estos resultados pueden interpretarse como un efecto positivo de las estrategias educativas orientadas al fortalecimiento de valores, la promoción de una convivencia escolar respetuosa y la atención al bienestar socioemocional del estudiantado. La integración sistemática de contenidos relacionados con la dignidad humana, la igualdad, la inclusión y la resolución pacífica de conflictos parece favorecer el desarrollo de actitudes y competencias que impactan positivamente en el clima escolar y en la experiencia formativa de los estudiantes.

No obstante, el análisis revela que este mismo grupo presenta una menor puntuación en la dimensión de Vinculación con el Nivel Superior, lo cual pone de manifiesto un área de oportunidad relevante dentro de la implementación del currículo ampliado. Este hallazgo sugiere que, si bien se han consolidado acciones en torno a la formación socioemocional, la articulación con los procesos de orientación vocacional y acompañamiento académico hacia el nivel superior aún resulta insuficiente. En particular, se observa que las actividades de vinculación se encuentran mayormente focalizadas en estudiantes de quinto semestre, lo que limita su

alcance y efectividad en etapas previas de la trayectoria escolar.

Desde una perspectiva formativa y preventiva, estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer el eje de transición entre niveles educativos de manera progresiva y continua, involucrando a todo el estudiantado desde los primeros semestres. Independientemente del modelo educativo o del grupo de referencia, resulta fundamental consolidar una orientación vocacional permanente y una articulación académica sistemática que permita a los estudiantes construir de manera gradual y reflexiva su proyecto de vida académico y profesional. De este modo, la vinculación con el nivel superior no solo se concibe como una acción puntual al final del bachillerato, sino como un proceso integral que favorece la permanencia, la continuidad educativa y la toma de decisiones informadas, aspectos clave para el éxito académico y personal del estudiantado.

En este sentido, Camargo et ál. (2012) destaca la importancia de la articulación entre la educación media superior y el nivel superior, al señalar que esta vinculación permite visibilizar oportunidades educativas previamente inaccesibles para jóvenes de bajos recursos, quienes anteriormente no consideraban la educación superior como una opción de vida. Asimismo, el autor señala que los egresados de la educación media superior que participan en procesos de articulación desarrollan altas competencias en el componente académico, lo que refuerza la relevancia de fortalecer esta dimensión.

El Grupo C exhibe el perfil de desempeño más heterogéneo, caracterizado por resultados marcadamente polarizados entre las dimensiones evaluadas. Esta variabilidad sugiere una implementación diferenciada de los componentes del currículo ampliado, así como particularidades en las disposiciones, intereses y procesos formativos del estudiantado que conforma dicho grupo. Los hallazgos permiten identificar tanto fortalezas significativas como áreas de oportunidad relevantes para el fortalecimiento de una formación integral.

De manera destacada, el Grupo C obtiene puntuaciones elevadas en las dimensiones de Participación en Proyectos Comunitarios e Implementación del Currículo Ampliado, lo cual evidencia una clara orientación hacia el aprendizaje situado y la vinculación con el entorno social. Este desempeño puede explicarse, en parte, por el alto interés que manifiesta una proporción considerable del estudiantado por actividades de campo, acciones de servicio comunitario y experiencias educativas que implican el contacto directo con problemáticas reales. La participación en este tipo de proyectos favorece el desarrollo de competencias como la colaboración, la responsabilidad social y el compromiso con la comunidad, aspectos centrales del enfoque formativo del currículo ampliado.

No obstante, los resultados muestran una baja puntuación en la dimensión de Derechos Humanos, lo cual revela una brecha significativa entre la participación activa en proyectos

comunitarios y la apropiación conceptual y actitudinal de los principios que sustentan una convivencia democrática, inclusiva y respetuosa de la diversidad. Esta discrepancia pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la transversalidad del enfoque de derechos humanos en las prácticas formativas, de modo que las experiencias de vinculación social no se limiten a la acción, sino que se acompañen de procesos sistemáticos de reflexión, análisis crítico y autorregulación.

En este sentido, los resultados sugieren que una parte del estudiantado aún se encuentra en procesos de maduración socioemocional, lo que se refleja en conductas impulsivas y en dificultades para reconocer y respetar las diferencias individuales y colectivas en la vida cotidiana. Dichas conductas pueden limitar la participación plena en actividades orientadas a la promoción de la equidad, la inclusión y el respeto mutuo. Por ello, se vuelve indispensable reforzar estrategias pedagógicas que integren explícitamente el enfoque de derechos humanos de manera transversal, articulándolo con la formación socioemocional y con los proyectos comunitarios ya existentes.

En conjunto, el perfil del Grupo C evidencia que la implementación efectiva del currículo ampliado requiere no solo de la participación del estudiantado en experiencias significativas, sino también de un acompañamiento formativo intencional que favorezca la interiorización de valores, actitudes y principios éticos. Solo mediante esta articulación será posible potenciar el impacto educativo de las acciones comunitarias y consolidar una formación verdaderamente integral.

En contraste con los grupos previamente analizados, los Grupos B y D presentan desempeños más equilibrados entre las distintas dimensiones evaluadas, lo cual podría interpretarse como un reflejo de una implementación más homogénea del currículo ampliado. Esta relativa estabilidad sugiere que las estrategias pedagógicas y formativas aplicadas en ambos grupos han logrado incidir de manera consistente en los distintos ámbitos de la formación integral, aun cuando se observan diferencias relevantes en dimensiones específicas.

El Grupo B destaca particularmente en la dimensión de Participación en Proyectos Comunitarios, lo que reafirma el valor de este tipo de estrategias como elementos de cohesión pedagógica y de fortalecimiento del sentido de pertenencia institucional. La participación en proyectos comunitarios no solo favorece la aplicación práctica de los aprendizajes, sino que también promueve el desarrollo de competencias sociales, cívicas y éticas, al tiempo que fortalece la vinculación entre la escuela y su entorno. En este sentido, los resultados evidencian que una adecuada articulación de las actividades comunitarias dentro del currículo ampliado puede contribuir de manera significativa al logro de aprendizajes significativos y a la formación de una ciudadanía activa y comprometida.

Por su parte, el Grupo D presenta áreas de oportunidad

importantes al registrar los puntajes más bajos en las dimensiones de Trabajo Colaborativo e Inclusión y Vinculación con el Nivel Superior. Estos resultados sugieren la necesidad de fortalecer la cohesión y la pertinencia grupal, así como de promover estrategias pedagógicas que favorezcan el trabajo conjunto, la corresponsabilidad y la construcción de objetivos comunes entre los estudiantes. La limitada puntuación en trabajo colaborativo e inclusión puede estar relacionada con dificultades en la interacción grupal, la comunicación asertiva y el reconocimiento de la diversidad, aspectos fundamentales para el desarrollo de ambientes de aprendizaje inclusivos y participativos.

Asimismo, los resultados obtenidos en la dimensión de Vinculación con el Nivel Superior ponen de manifiesto las implicaciones que tiene el proceso de transición de los estudiantes desde la educación básica hacia el nivel medio superior. Esta etapa conlleva ajustes académicos, sociales y emocionales que, de no ser acompañados de manera sistemática, pueden impactar negativamente en la proyección académica y vocacional del estudiantado. En este contexto, se reafirma la importancia de fortalecer el eje de transición entre niveles educativos desde los primeros semestres, mediante acciones de orientación vocacional, acompañamiento académico y articulación institucional.

En conjunto, el análisis de los Grupos B y D evidencia que, aun cuando existe una implementación relativamente homogénea del currículo ampliado, persisten desafíos específicos que requieren atención focalizada. El fortalecimiento del trabajo colaborativo, la inclusión y la vinculación con el nivel superior se perfilan como elementos clave para consolidar una formación integral y garantizar trayectorias educativas exitosas.

Con relación a cada resultado presentado, la identificación de desempeños diferenciados entre los grupos pone de manifiesto la necesidad de explicitar los retos enfrentados durante la implementación del currículo ampliado y de establecer estrategias de mejora continua. Las variaciones observadas, particularmente en dimensiones como Vinculación con el Nivel Superior, Derechos Humanos y Trabajo Colaborativo e Inclusión, evidencian áreas de oportunidad que requieren ajustes específicos en función del contexto de cada grupo. Estas diferencias sugieren que, si bien el currículo ampliado ha sido implementado de manera generalizada y los grupos han obtenido puntajes altos, su apropiación y operacionalización no ha sido del todo homogénea. En este sentido, la sistematización de las dificultades detectadas y el fortalecimiento de mecanismos de retroalimentación basados en evidencias como el análisis de los resultados por dimensión se constituyen en estrategias clave para orientar procesos de mejora continua, aspecto ampliamente valorado en diversos estudios sobre implementación curricular.

En conjunto, la experiencia confirma que el currículo ampliado representa un componente transformador para una educación media superior más humana, inclusiva y participativa, orientada al

bienestar y al fortalecimiento comunitario.

Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo identificar los efectos del currículo ampliado del Marco Curricular Común en las trayectorias educativas de los estudiantes de educación media superior, con énfasis en el desarrollo socioemocional, la vinculación con el nivel superior y la participación en proyectos comunitarios. A partir del análisis de los resultados obtenidos, se concluye que la implementación del currículo ampliado ha generado impactos positivos en la formación integral del estudiantado, aunque también ha evidenciado retos relevantes que requieren atención para consolidar su carácter transformador.

En términos generales, los altos puntajes alcanzados por los cuatro grupos evaluados reflejan que el currículo ampliado contribuye al fortalecimiento de competencias socioemocionales, valores vinculados a los derechos humanos y experiencias de aprendizaje contextualizadas. Por lo tanto, el currículo ampliado en la educación media superior, favorece en una educación más humana, inclusiva y participativa, orientada al bienestar y al fortalecimiento comunitario.

No obstante, el análisis comparativo entre grupos permitió identificar diferencias en el grado de apropiación e implementación de las distintas dimensiones del currículo ampliado. Particularmente, la dimensión de Vinculación con el Nivel Superior se posiciona como una de las principales áreas de oportunidad, al evidenciarse una concentración de actividades en los semestres avanzados.

Asimismo, los resultados ponen de manifiesto que la participación en proyectos comunitarios se consolida como una estrategia pedagógica efectiva para fortalecer el sentido de pertenencia, el compromiso social y el aprendizaje situado. Sin embargo, se identificó la necesidad de garantizar que estas experiencias se desarrollen de manera equilibrada con enfoques formativos como los derechos humanos y el trabajo colaborativo e inclusivo, a fin de evitar implementaciones fragmentadas o desarticuladas del currículo. Las escuelas deben promover programas permanentes de tutoría, atención socioemocional y desarrollo de habilidades para la vida, vinculados directamente al perfil de egreso del MCCEMS. Esto garantiza continuidad y sostenibilidad en los avances observados.

En este sentido, los hallazgos subrayan la importancia de explicitar los retos enfrentados durante la implementación del currículo ampliado y de establecer estrategias sistemáticas de mejora continua. La evaluación por dimensiones se configura como una herramienta clave para la toma de decisiones informadas, permitiendo orientar acciones de acompañamiento docente, ajustes curriculares y mecanismos de retroalimentación basados en evidencias. Estos procesos resultan indispensables para lograr una implementación más homogénea y pertinente en los distintos

grupos y contextos escolares.

Finalmente, se concluye que el currículo ampliado del Marco Curricular Común constituye un agente transformador de la educación media superior, en la medida en que promueve una formación integral orientada al bienestar, la inclusión y la participación comunitaria. No obstante, su consolidación requiere una visión institucional que fortalezca la articulación entre niveles educativos, fomente la transversalidad de sus dimensiones y garantice procesos continuos de evaluación y mejora desde el primer semestre hasta el sexto semestre. De esta manera, el currículo ampliado podrá contribuir de manera sostenida a la construcción de trayectorias educativas más equitativas y significativas para el estudiantado.

Referencias

Acuerdo número 21/08/25 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. (2025, 15 de agosto). *Diario Oficial de la Federación*. México. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5765757&fecha=15/08/2025#gsc.tab=0

Camargo Casallas, E., Garzón González, E. Y. y Urrego, L. S. (2012). Articulación de la educación media y superior para Bogotá. *Visión electrónica*, 6(2), 160-171. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/visele/article/view/3888>

Catalán Muñoz, D. M. (2025). Programa de desarrollo socioemocional para mejorar la resiliencia en los estudiantes de una institución educativa. *Tribunal. Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 5(11), 556-572. https://revistatribunal.org/index.php/tribunal/article/view/483?utm_source=chatgpt.com

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *El proceso de desafiliación escolar de adolescentes y jóvenes en la educación media superior. Experiencias, subjetividades y desencuentros* [Archivo PDF]. <https://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatorias%202025/docs/Referentes%20convocatoria/EI%20proceso%20de%20desafiliaci%C3%B3n%20escolar.pdf>

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2023). La LOMLOE y el nuevo currículo: Los elementos del currículo. *Aula en Abierto*. <https://formacion.intef.es/aulaenabierto/mod/book/view.php?id=8537&chapterid=12828>

Ley General de Educación. (2026, 15 de enero). *Diario Oficial de la Federación*. México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

- Peñaloza Ramella, W. (2005). *El currículo integral* (3.ª ed.). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://curriculoyevaluacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/08/curriculo.pdf>
- Revelo Sánchez, O., Collazos Ordóñez, C. A. y Jiménez Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: Una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134. <https://www.redalyc.org/journal/3442/344255038007/html/>
- Secretaría de Educación Pública. (2025). *Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Modelo Educativo 2025* [Archivo PDF]. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/1023480/2025_1_BN_MODELO_EDUCATIVO_2025_MCCMS.pdf
- Tuirán, R. y Hernández, D. (23 de marzo de 2016). Desafíos de la educación media superior en México. *Este País*. <https://estepais.com/impreso/desafios-de-la-educacion-media-superior-en-mexico/>
- Villa Lever, L. (2024). Educación Media Superior. Desarrollo y desafíos. *Observatorio de Políticas Educativas 2024-2030*. <https://www.iisue.unam.mx/OPE-IISUE/?p=1759>
- Villalón Guzmán, M. T., Medina Torres, M. G. y Vázquez López, J. A. (2020). Vinculación entre escuelas de nivel medio superior y la universidad para propiciar una transición exitosa. *Revista Electrónica ANFEI Digital*, 7(12), 1-11. <https://anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/657/1298>

**EXPERIENCIAS DEL ABORDAJE PEDAGÓGICO DE
LA EDUCACIÓN NUTRICIONAL EN LA ESCUELA
SECUNDARIA GENERAL NO. 3, INSTITUTO
CAMPECHANO**

**EXPERIENCES OF THE PEDAGOGICAL APPROACH TO
NUTRITIONAL EDUCATION AT SECONDARY SCHOOL
NO. 3, INSTITUTO CAMPECHANO**

Jimena Arroyo Reyes.

Universidad Autónoma de Campeche, Campeche, México.

al067952@uacam.mx

<https://orcid.org/0009-0009-2475-7263>

Jeovani Javier Yeh Ya.

Universidad Autónoma de Campeche, Campeche, México.

al062880@uacam.mx

<https://orcid.org/0009-0007-5468-1891>

Jorge Alberto Tamay Keb.

Escuela Secundaria General No.3 Instituto Campechano,
Campeche, México.

jorge.tamay.keb@cam.nuevaescuela.mx

<https://orcid.org/0009-0000-1534-5421>

DOI: <https://doi.org/10.69986/TYSR9200>

Cómo citar: Arroyo Reyes, J., Yeh Ya, J. J. y Tamay Keb, J. A. (2026). Experiencias del abordaje pedagógico de la educación nutricional en la Escuela Secundaria General no. 3, Instituto Campechano. En L. Góngora Carlo (Comp.), *Educación Media Superior y MCCEMS 2025. Formación Docente y Escuelas Normales* (1ª edición, pp. 27-49). Editorial Instituto Campechano.
<https://doi.org/10.69986/TYSR9200>

Resumen

La Educación Nutricional en la adolescencia representa una herramienta clave para promover estilos de vida saludable y prevenir problemas de salud como la malnutrición, obesidad, desnutrición y alteraciones de la conducta alimentaria. El objetivo fue fomentar los conocimientos básicos de nutrición en estudiantes de secundaria a través de materiales y actividades lúdicas enfocados en sensibilizar los riesgos asociados con el exceso de peso y alteraciones metabólicas relacionado con la glucosa, fomentando la promoción de la actividad; dichos materiales fueron creados para apoyo del programa Vive Sano, Vive Feliz, de SEDUC. La intervención se realizó a través de actividades guiadas apoyadas en materiales visuales, infografías y pósters, con el propósito de orientar los conocimientos previos de los adolescentes hacia un cambio positivo en materia de nutrición. Asimismo, se implementaron exposiciones guiadas, dinámicas participativas y análisis grupales. Como principales resultados se obtuvo que los alumnos conocieron y reforzaron los conocimientos del ámbito nutricional en el que está enfocado la Licenciatura en Nutrición. De igual forma, los estudiantes expresaron con claridad sus ideas y las relacionaron con experiencias de vida cotidiana.

Palabras clave: nutrición, estilos de vida, adolescentes, educación básica.

Abstract

Nutrition education in adolescence is a key tool for promoting healthy lifestyles and preventing health problems such as malnutrition, obesity, undernutrition, and eating disorders. The objective was to foster basic nutrition knowledge among secondary school students through materials and engaging activities focused on raising awareness of the risks associated with excess weight and glucose related metabolic disorders, while also promoting physical activity. These materials were created to support the SEDUC's "Live Healthy, Live Happy" program. The intervention was carried out through guided activities supported by visual materials, infographics, and posters, with the aim of building upon adolescents' prior knowledge to promote positive changes in their nutritional habits. Guided presentations, participatory activities, and group discussions were also implemented. The main results showed that students gained knowledge and reinforced their understanding of the nutritional aspects of the Nutrition degree program. Furthermore, students clearly expressed their ideas and connected them to everyday life experiences.

Keywords: nutrition, lifestyles, adolescents, basic education.

Introducción

Durante la experiencia en la Escuela Secundaria General No. 3 fue posible llevar a cabo una intervención pedagógica nutricional, con la aprobación de las autoridades encargadas de la institución: el director Jorge Alberto Tamay Ke, la subdirectora del turno matutino Teresita Heredia Villanueva y el subdirector del turno vespertino Víctor Manuel Ucán Uc. El objetivo principal de esta intervención fue acercar a los alumnos a temas relacionados con la Licenciatura en Nutrición, priorizando la comprensión y el interés por conocer más sobre estos contenidos, así como su relevancia para la aplicación en la vida diaria.

A lo largo del trabajo con los estudiantes, se identificó que muchos de ellos desconocían conceptos básicos relacionados con la nutrición y carecían de noción sobre el contenido y la calidad de los alimentos que consumen. Conforme se abordaban los temas, surgieron diversas dudas expresadas por los propios adolescentes, lo que evidenció la necesidad de orientación y acompañamiento en esta etapa. La adolescencia constituye un periodo clave para intervenir en estos aspectos, ya que es cuando se consolidan hábitos que influyen directamente en el estilo de vida y la salud futura. Una de las situaciones que más llamó la atención fue el consumo frecuente y excesivo de alimentos ultraprocesados y, en especial, la ingesta de bebidas energéticas como si fueran agua, sin conocimiento de los riesgos metabólicos y de salud que esto implica a largo plazo.

La participación en la Escuela Secundaria General No. 3 fue posible gracias al apoyo de la Secretaría de Educación del Estado de Campeche (SEDUC), que permitió realizar prácticas en sus diferentes sedes y participar en actividades relacionadas con la Licenciatura en Nutrición. Trabajar con adolescentes representó una experiencia nueva, ya que se trata de un contexto al que no se había tenido acceso previamente, lo que permitió adaptar los conocimientos adquiridos en la universidad a un entorno educativo real. Esta intervención también favoreció el desarrollo de habilidades para la exposición y el acercamiento al público, fortaleciendo el proceso formativo al observar la respuesta de los estudiantes ante los temas de nutrición.

Asimismo, durante el desarrollo de las actividades y la elaboración del material didáctico, se contó con el acompañamiento y supervisión de la maestra de prácticas, Hilda del Carmen Silva Cambranis, lo que permitió orientar adecuadamente el trabajo realizado. De igual manera, las actividades lúdicas implementadas con los alumnos se llevaron a cabo bajo la supervisión de las autoridades escolares, garantizando un desarrollo ordenado y adecuado dentro del entorno escolar.

Con esta experiencia se buscó generar un impacto que no se limitara únicamente al aula, sino que también pudiera extenderse a los hogares y otros espacios donde los estudiantes conviven.

La intención fue motivarlos a aprender, despertar su curiosidad por los temas de nutrición y reforzar la importancia de cuidarse a sí mismos y a las personas que forman parte de su vida diaria. Intervenir en la educación de los adolescentes permitió enfrentar situaciones que no se aprenden únicamente en la universidad, ya que la práctica muestra la necesidad de adaptar los conocimientos a distintas etapas y realidades de la sociedad.

Este trabajo busca compartir cómo se llevó a cabo la intervención con estudiantes de entre 12 y 15 años, de diferentes grados de secundaria, adaptando cada tema a su nivel de madurez. Los contenidos abordados fueron seleccionados de acuerdo con el conocimiento que se buscaba reforzar, iniciando con conceptos básicos como los macronutrientes, para posteriormente introducir temas de mayor relevancia en el ámbito de la nutrición. Finalmente, se destacan las actividades realizadas y los resultados positivos observados, así como la importancia de continuar motivando a los estudiantes a cuidarse y a seguir aprendiendo sobre nutrición como parte de su bienestar.

Marco Teórico

La educación nutricional en la adolescencia es fundamental para promover estilos de vida saludables y prevenir problemas como obesidad, malnutrición y alteraciones metabólicas. Esta etapa representa un periodo de crecimiento acelerado donde se consolidan hábitos que pueden mantenerse hasta la vida adulta. La Organización Mundial de la Salud señala que durante la adolescencia ocurre hasta el 20 % del crecimiento final y cerca del 50 % de la masa corporal adulta (OMS, 2020), lo que hace que la alimentación sea un factor decisivo para el desarrollo físico y mental. De igual manera, la FAO (2019) indica que muchos adolescentes presentan dietas bajas en frutas y verduras y un consumo elevado de productos ultraprocesados, lo cual incrementa el riesgo de enfermedades crónicas desde edades tempranas.

La Guía Alimentaria Saludable y Sostenible 2025–2030 propone que las escuelas deben ser uno de los espacios principales para promover una alimentación equilibrada y sostenible. Esta guía destaca la necesidad de fomentar el consumo de alimentos frescos, reducir el exceso de azúcares, bebidas energéticas y productos procesados, además de promover actividad física regular. También sugiere que los contenidos nutricionales deben explicarse de manera clara, con apoyo visual y actividades prácticas que se adapten a la edad y madurez de los estudiantes, lo cual es especialmente importante al trabajar con adolescentes que presentan dudas y desconocimiento sobre los alimentos que consumen diariamente.

Para comprender cómo enseñar nutrición de manera efectiva, es útil considerar las aportaciones de diversos pedagogos. De acuerdo con Jean Piaget, los adolescentes se encuentran en la

etapa de operaciones formales, donde ya pueden razonar, analizar información, hacer comparaciones y entender conceptos más abstractos (Piaget, 1972). Esto coincide con la experiencia en la Escuela Secundaria General No. 3 donde los estudiantes lograban relacionar los temas de nutrición con situaciones reales de su vida, como sus hábitos alimentarios diarios y lo que consumen en la escuela o en casa.

Por su parte, María Montessori plantea que el aprendizaje es más significativo cuando el estudiante participa activamente y manipula materiales que le ayudan a comprender mejor su entorno (Montessori, 1967). Bajo esta perspectiva, el uso de infografías, carteles, actividades dinámicas y explicaciones visuales facilita que los adolescentes se involucren y comprendan temas que pueden resultar complejos, como los nutrientes, el metabolismo o los riesgos de ciertos productos.

Asimismo, la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner señala que cada estudiante aprende de forma diferente y desarrolla habilidades distintas, por lo que la enseñanza debe adaptarse a estas variaciones (Gardner, 1999). En el caso de la educación nutricional, el empleo de materiales visuales estimula la inteligencia visual-espacial; las dinámicas grupales favorecen la inteligencia interpersonal; y la conversación guiada permite trabajar la inteligencia lingüística. Esto explica porqué los adolescentes mostraron mayor interés y participación cuando se utilizaron recursos variados y actividades más dinámicas.

Desde el contexto institucional, el papel de la SEDUC resulta relevante al facilitar la incorporación de practicantes de la licenciatura en Nutrición en las escuelas de educación básica. Esta vinculación permite que los conocimientos teóricos adquiridos en la universidad se apliquen en escenarios reales, fortaleciendo tanto la formación profesional de los estudiantes como la educación para la salud en el ámbito escolar. La presencia de practicantes favorece el desarrollo de intervenciones educativas actualizadas, preventivas y adaptadas al contexto de los adolescentes, contribuyendo a la promoción de hábitos saludables dentro de la comunidad educativa.

Finalmente, diversos estudios educativos resaltan que el aprendizaje en temas de salud se fortalece mediante actividades lúdicas, materiales visuales y estrategias participativas. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) menciona que los estudiantes aprenden mejor cuando se involucran de forma activa, relacionan los contenidos con su vida diaria y expresan sus dudas de manera libre. En el contexto escolar observado, estas estrategias permitieron que los adolescentes comprendieran mejor conceptos como: los macronutrientes, los riesgos metabólicos y la importancia de formar hábitos saludables desde temprana edad.

En conjunto, estas perspectivas teóricas sustentan el abordaje aplicado en la Escuela Secundaria General No. 3 y explican porqué el uso de materiales didácticos, actividades lúdicas y estrategias pedagógicas adaptadas a la etapa adolescente resultó adecuado para promover el aprendizaje nutricional.

Método

La presente experiencia se desarrolló bajo un enfoque descriptivo con carácter pedagógico, centrado en documentar el proceso y los resultados de una intervención en educación nutricional. El proyecto se llevó a cabo durante los meses de septiembre y octubre como parte de las prácticas profesionales de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Campeche, con el apoyo de la SEDUC, quien autorizó la participación dentro de la Escuela Secundaria General No. 3 Instituto Campechano.

La intervención se realizó a partir de un plan de actividades previamente elaborado y guiado por la Universidad Autónoma de Campeche, el cual fue implementado por un equipo responsable conformado por 11 estudiantes de la Licenciatura en Nutrición, bajo la supervisión y acompañamiento de la docente responsable de prácticas, Mtra. Hilda del Carmen Silva Cambranis. Dicho plan tuvo como objetivo orientar los conocimientos previos de los adolescentes hacia cambios positivos en materia de nutrición, mediante estrategias pedagógicas.

La población estuvo integrada por estudiantes de 12 a 15 años de edad, pertenecientes a los turnos matutino y vespertino, distribuidos en los diferentes grados de secundaria. Las actividades se planificaron y desarrollaron considerando los turnos correspondientes, lo que permitió adaptar las intervenciones a la organización escolar y a las características de cada grupo. De esta manera, fue posible abordar una diversidad de temas durante la estancia en la institución, ajustando los contenidos y estrategias educativas a los tiempos, necesidades e intereses de los alumnos de ambos turnos.

El procedimiento consistió en la planificación y aplicación de diversas actividades de educación nutricional, apoyadas en materiales visuales como fotografías, infografías, carteles, pósteres y presentaciones breves. A través de estos recursos, se introdujeron temas relacionados con macronutrientes, estado nutricional, riesgos metabólicos, consumo de alimentos ultraprocesados y bebidas energéticas, así como la importancia de la actividad física y los hábitos saludables. Las sesiones incluyeron exposiciones guiadas, dinámicas participativas, análisis grupales y espacios abiertos para la resolución de dudas, con el propósito de favorecer la participación activa y vincular los contenidos con la vida cotidiana de los estudiantes.

Las técnicas de recolección de información empleadas fueron, principalmente, la observación participativa y el registro de comentarios, respuestas y preguntas expresadas por los alumnos durante las actividades. Esto permitió identificar su nivel de comprensión, las ideas previas que tenían sobre nutrición y los aspectos que generaban mayor interés o preocupación.

Durante la estancia en la Escuela Secundaria General No.

3 se trabajó con estudiantes de ambos turnos, contando con la participación de alumnos de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Campeche, organizados de acuerdo con la dinámica de cada turno. En el turno matutino, las actividades fueron desarrolladas por Danna M. Góngora Soberanis, Danely Infanzón Pacheco, Joeisy J. Montañez Uc, Ángel G. Tzuc Osorio y Jeovani J. Yeh Ya, quienes se distribuyeron para atender a los alumnos de primer grado (Joeisy J. Montañez Uc y Ángel G. Tzuc Osorio), segundo grado (Danely Infanzón Pacheco) y tercer grado (Danna M. Góngora Soberanis y Jeovani J. Yeh Ya).

Por su parte, en el turno vespertino participaron Andrea Y. Chan Cahuich, Esmeralda G. Cob Alonzo, Deanely G. Góngora Canul, Thaily A. Pérez Balán, Jorge F. Tun Pacab y Jimena Arroyo Reyes, quienes se organizaron de manera similar para trabajar con los grupos de primer grado (Esmeralda G. Cob Alonzo y Thaily A. Pérez Balán), segundo grado (Andrea Y. Chan Cahuich y Deanely G. Góngora Canul) y tercer grado (Jorge F. Tun Pacab y Jimena Arroyo Reyes).

Esta organización permitió que las actividades se adaptarán a las características, intereses y necesidades de cada grupo, favoreciendo la aplicación de distintas estrategias pedagógicas y estilos de enseñanza. Asimismo, la participación de diferentes estudiantes de la licenciatura enriqueció el abordaje de la educación nutricional, ampliando la variedad de temas presentados y fortaleciendo el aprendizaje de los adolescentes en ambos turnos.

Actividades Realizadas por el Turno Matutino

Actividad 1. Plática y actividad sobre Macronutrientes. La primera actividad realizada fue sobre el tema de los macronutrientes, en la cual se impartió una plática a los alumnos de primero, segundo y tercer año con el objetivo de dar a conocer la composición de los nutrientes de los alimentos, su clasificación, importancia y beneficios para la salud. La información se presentó de manera clara y accesible, facilitando la comprensión de conceptos básicos de nutrición.

La plática se apoyó con carteles informativos y, como actividad final, los alumnos realizaron una dinámica práctica en la que clasificaron distintos alimentos en hidratos de carbono, proteínas y lípidos. Con ello, se buscó reforzar el aprendizaje y promover la identificación del papel que desempeñan estos nutrientes dentro de una alimentación equilibrada.

Figura 1
Pósteres sobre el tema de Nutrientes



Nota. Elaborados por Danna Góngora Soberanis, Jeovani Yeh Ya y Ángel Tzuc Osorio, alumnos de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Campeche.

Figura 2
Material didáctico utilizado para la actividad de clasificación de alimentos



Nota. Elaborado por Joeisy Montañez Uc e Danelly Infanzón Pacheco, alumnas de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Campeche.

Ésta fue la primera actividad, en ella iniciamos preguntando algunas cosas referentes a la nutrición para posteriormente, pasar a la explicación acerca de los nutrimentos en los alimentos. Para poder hacer la plática más entretenida, se añadió un juego, el cual consistía en lo explicado y sus conocimientos previos, clasificando los alimentos, ya sea en hidratos de carbono, proteínas o lípidos.

Algunos chicos lo tomaron como competencia y eso les motivó, por lo que decidimos incentivar esa competitividad y mencionamos que habría un ganador y se tomaron estas condiciones: que estén bien clasificados y que sean en el menor tiempo posible. Eso hizo que los alumnos trabajarán mejor en equipo para poder superar al equipo rival.

Figura 3

Actividad de clasificación de alimentos con alumnos de primer grado



Figura 4

Actividad de clasificación de alimentos con alumnos de tercer grado



Actividad 2. Hidratación y la Jarra del Buen Beber. Como actividad relacionada con el tema de la hidratación y la Jarra del Buen Beber, se llevó a cabo una plática dirigida a los alumnos con el objetivo de enseñarles sobre la importancia de una adecuada hidratación para la salud y el bienestar, así como de concientizarlos acerca de los beneficios del consumo de agua simple y los riesgos del consumo excesivo de bebidas azucaradas.

La actividad se apoyó con material didáctico en forma de carteles durante la plática impartida a los alumnos de segundo y tercer grado. Por su parte, los alumnos de primer grado elaboraron sus propios carteles sobre el tema, los cuales fueron colocados fuera de los salones para su exposición, con la finalidad de reforzar el aprendizaje y compartir la información con el resto de la comunidad escolar.

Figura 5

Pósteres sobre el tema de la hidratación y la Jarra del Buen Beber



Nota. Elaborado por Jeovani Javier Yeh Ya, Danna Góngora Soberanis e Danely Infanzón Pacheco, alumnos de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Campeche.

Para esta actividad se colocan los pósteres para su explicación, principalmente los grupos de tercer grado mostraban más interés e incluso algunos hacían preguntas al respecto, las cuales resolvimos

Por el contrario, el primer grado al ser el grado más bajo, no prestaban atención mucho tiempo, por lo que mis compañeros decidieron mejor no solo dar la plática, si no implementar una actividad en la que ellos mismos harían sus versiones de la Jarra del Buen Beber. Eso no solo les permitió retener mejor la información que les explicaron, también se divirtieron en el proceso, ya que algunos dibujaron distintas bebidas y tuvieron libertad para diseñar la jarra.

Figura 6

Alumnos de primer grado con su cartel elaborado de la jarra del buen beber



Figura 7

Cartel elaborado por alumnos de primer grado del turno matutino

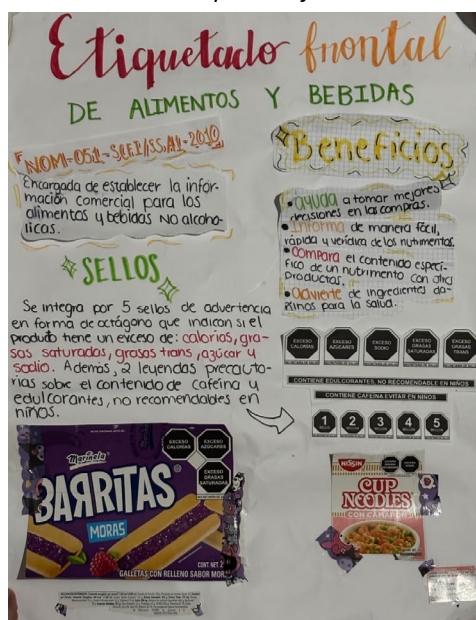


Actividad 3. Etiquetado nutrimental y sellos de advertencia. Cómo tercera actividad se realizó con el tema del etiquetado nutrimental y los sellos de advertencia, en el cual se impartió una charla dirigida a los alumnos con el objetivo de concientizarlos sobre la importancia de leer la información nutricional antes de consumir un producto y fomentar hábitos de consumo responsables y saludables.

La charla se apoyó con un cartel informativo que facilitó la explicación del Nuevo Etiquetado Nutrimental. Posteriormente, se realizó una actividad práctica mediante el uso de “Radiografías de Alimentos”, las cuales permitieron analizar los sellos de advertencia y reflexionar sobre la correcta interpretación de la información nutrimental para una mejor elección de alimentos.

Figura 8

Cartel del tema Etiquetado frontal



Nota. Elaborado por Danna Góngora Soberanis, alumna de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Campeche.

Figura 9
Pósteres acerca del contenido nutricional de distintos alimentos



Nota. Elaborado por Danna Góngora Soberanis, alumna de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Campeche.

Esta actividad fue muy entretenida para nosotros y notamos que también para los jóvenes, pues el etiquetado de los productos que consumimos, a veces no se le da la importancia que merece o no se sabe cómo interpretar la información que viene en el etiquetado.

Es por eso que, a muchos, durante la exposición del tema realizaban varias preguntas al respecto. Su atención fue total en cuanto les enseñamos las “radiografías” de diversos alimentos para pudieran apreciar sus composiciones. Se quedaban asombrados al descubrir las cantidades de distintos alimentos.

Figura 10
Explicación del cartel de etiquetado frontal a los alumnos del tercer grado



Actividad 4. Mitos y realidades sobre la nutrición. En el marco del tema “Mitos y realidades sobre la nutrición”, se desarrolló una actividad orientada a promover una comprensión adecuada de la alimentación entre los estudiantes, con el fin de aclarar ideas erróneas y desmentir creencias comunes que suelen generar confusión. A través de información confiable y ejemplos prácticos, se abordaron distintos conceptos relacionados con la nutrición para facilitar su entendimiento.

Durante la actividad, se buscó fortalecer la capacidad de los alumnos para identificar prácticas alimentarias saludables y reconocer información falsa o engañosa. De esta manera, se favoreció la adopción de hábitos que contribuyan al bienestar individual y al de la comunidad escolar, fomentando una actitud crítica y responsable frente a la información nutricional.

Figura 11

Pósteres del tema “Mitos y realidades sobre la nutrición”.



Nota. Elaborados Danna Góngora Soberanis, Danely Infanzón Pacheco, Jeovani Javier Yeh Ya y Ángel Tzuc Osorio, alumnos de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Campeche.

Esta actividad resultó de gran interés para los alumnos de todos los grados, ya que muchos crecen con ciertos dichos que suelen considerarse verdades absolutas. Esta situación se evidenció claramente cuando, al iniciar el abordaje del tema, varios estudiantes comenzaron a realizar preguntas sobre creencias que asumían como verdaderas. La actividad motivó significativamente su participación y permitió captar la atención de la mayoría, debido a la curiosidad que generó contrastar aquello que les habían dicho con información basada en hechos.

Posteriormente, se les entregaron pósteres en los que se presentaban distintos mitos y la realidad correspondiente a cada uno, con el propósito de facilitar su comprensión. La idea principal fue fomentar una actitud crítica, invitándolos a no aceptar la información de manera automática, sino a mantener una postura curiosa y reflexiva, promoviendo la búsqueda de información sustentada en evidencias.

Figura 12

Explicación del tema “mitos y realidades de la nutrición” a los alumnos de primer grado



Actividad 5. Frutifieria saludable, Día Mundial de la Alimentación. Con motivo del Día Mundial de la Alimentación, se llevó a cabo una actividad orientada a generar conciencia sobre la importancia de mantener una alimentación saludable y equilibrada, destacando los beneficios de incluir frutas y refrigerios nutritivos en la dieta diaria. Asimismo, se buscó promover elecciones alimentarias que contribuyan al bienestar general y al fortalecimiento de hábitos saludables a largo plazo.

Para el desarrollo de la actividad, se utilizó un tríptico informativo en formato digital y físico, mediante el cual se explicó la relevancia de los alimentos en la vida cotidiana. Además, se ofrecieron muestras de snacks saludables al personal y a los alumnos que asistieron a la plática realizada en la tiendita escolar, reforzando de manera práctica los mensajes abordados.

Figura 13

Tríptico sobre el Día Mundial de la Alimentación



Nota. Elaborado por Danna Góngora Soberanis. Alumna de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Campeche.

La actividad de la Frutiferia fue muy bien recibida por los estudiantes, quienes se acercaron con curiosidad, ya que se llevó a cabo en la cafetería de la escuela. Los participantes recibieron una breve plática con motivo del Día Mundial de la Alimentación, además de un snack nutritivo que podían elegir entre los productos exhibidos en la mesa.

Los estudiantes informaron a sus compañeros sobre la actividad, lo que generó una mayor afluencia de participantes interesados en recibir el snack. Asimismo, el personal docente mostró interés y se acercó tanto para escuchar la plática como para recibir su muestra. A pesar de la respuesta positiva, no fue posible cubrir la totalidad de la demanda, por lo que las muestras se agotaron rápidamente. No obstante, algunos estudiantes continuaron acercándose posteriormente, ya que la actividad coincidió con el horario de receso.

Figura 14

Stand donde se realizó la plática por el día de la alimentación

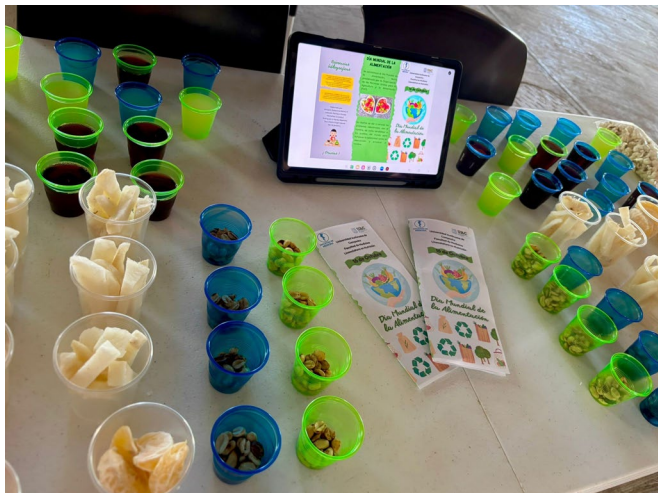


Figura 15

Alumnos de diferentes grados acercándose al stand

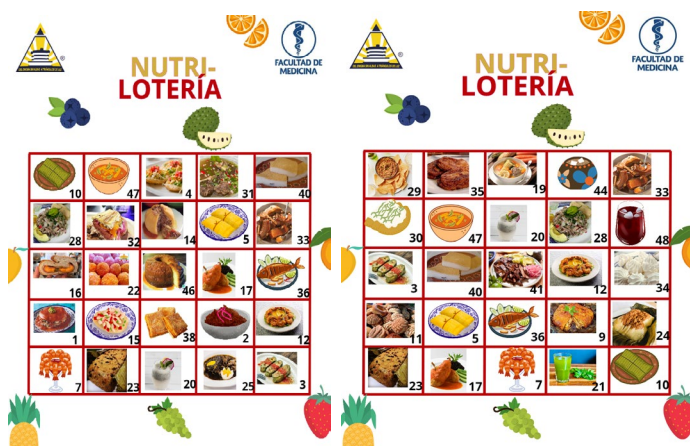


Actividad 6. Lotería de platillos regionales. Con motivo al día de la campechanidad se implementó el tema de “Platillos regionales”, en el cual se realizó una actividad con el propósito de fomentar el conocimiento y la valoración de la diversidad gastronómica local, resaltando el valor nutricional de los platillos tradicionales y la importancia de integrar ingredientes propios de la región dentro de una alimentación equilibrada.

Para el desarrollo de la actividad, los alumnos participaron organizados en equipos en una dinámica tipo lotería, en la cual identificaron distintos platillos regionales, analizaron sus ingredientes y reflexionaron sobre su aporte a la dieta. Esta dinámica favoreció el aprendizaje colaborativo, el compañerismo y el intercambio de experiencias, fortaleciendo el reconocimiento de una alimentación variada basada en opciones culinarias tradicionales y saludables.

Figura 16

Cartillas para la lotería de platillos regionales



Nota. Elaborado por Danna Góngora Soberanis, Ángel Tzuc Osorio y Danely Infanzón Pacheco, alumnos de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Campeche.

Figura 17

Fichas para el llenado de cartilla de lotería

13  Frijoles	14  Queso relleno	15  Ceviche	37  Horchata	38  Hojaldras de jamón y queso	39  Arroz con coco
16  Pan pichón de pomuch	17  Chiles rellenos	18  Jorochitos	40  Manjar blanco	41  Poc-chuc	42  Pipián de res
19  Puchero	20  Agua de pitahaya	21  Agua de chaya	43  Té helado	44  Pozol	45  Tranca de lechón
22  Cocadas	23  Merienda	24  Tamal colado	46  Budin de pan	47  Sopa de lima	48  Agua de jamaica

Nota. Elaborado por Joeisy Montañez Uc y Jeovani Yeh Ya, alumnos de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Campeche.

En el marco de la campechanidad, se llevó a cabo una actividad con el objetivo de que los alumnos conocieran y reconocieran la amplia variedad de platillos tradicionales del Estado, así como el valor nutrimental que estos aportan. A través de esta dinámica, se buscó fortalecer el conocimiento sobre la gastronomía local y promover la valoración de los alimentos regionales dentro de una alimentación equilibrada. La actividad fue muy bien recibida por los estudiantes, quienes fueron incentivados mediante la entrega de un premio como elemento motivacional.

Los jóvenes participaron de manera entusiasta, mostrando interés y una sana competitividad durante el desarrollo de la actividad. En todos los grados se observó una respuesta positiva, ya que los alumnos manifestaron diversión y disposición para continuar participando. Sin embargo, debido a las limitaciones de tiempo, en algunas ocasiones fue necesario concluir la dinámica antes de lo previsto, a pesar del interés mostrado por los estudiantes.

Además de las actividades enunciadas anteriormente, se realizaron, en el turno matutino, la Actividad 7. Obesidad y sobrepeso en adolescentes, Actividad 8. Día mundial de la prevención de la diabetes mellitus y Actividad 9: Recetario "Tiendita saludable". Para el turno vespertino, las actividades fueron: Actividad 1. Periódico Mural "México Saludable, Actividad 2. Plática sobre macronutrientes, Actividad 3. Retroalimentación mediante posters, Actividad 4. Pausa activa, Actividad 5. ¿Qué es el etiquetado frontal de alimentos y bebidas?, Actividad 6. Kermés "Nutrifest", Actividad 7. Retroalimentación del tema "Día Mundial de la Alimentación", Actividad 8. Periódico mural del mes de

noviembre, Actividad 9. Plática por el Día Mundial de la Prevención de la Diabetes y Actividad 10. Recetario “Tiendita Saludable”.

Finalmente, la metodología aplicada permitió observar de manera directa la respuesta de los estudiantes ante las actividades de educación nutricional implementadas, así como identificar su nivel de participación, comprensión de los contenidos y disposición para involucrarse en temas relacionados con su salud. A partir de la observación participativa y del registro de comentarios, preguntas y actitudes durante las sesiones, fue posible recopilar información relevante que sirvió como base para el análisis de los resultados obtenidos y su posterior discusión, permitiendo valorar el impacto educativo de la intervención realizada en ambos turnos.

Resultados

Durante la intervención de educación nutricional realizada en la Escuela Secundaria General No. 3 Instituto Campechano, se observaron diversos resultados relacionados con el aprendizaje, la participación y la respuesta de los estudiantes ante las actividades implementadas. A lo largo del abordaje pedagógico, los alumnos lograron reforzar y ampliar sus conocimientos básicos de nutrición, especialmente en temas como macronutrientes, hidratación, etiquetado nutrimental, hábitos saludables, prevención de obesidad y diabetes, así como la importancia de la actividad física.

Se observó que los estudiantes lograron una mayor comprensión de los contenidos, durante las pláticas, dinámicas y actividades prácticas. Las estrategias utilizadas permitieron que los alumnos relacionaran los conceptos abordados con situaciones de su vida cotidiana, particularmente en lo enfocado a su alimentación diaria, el consumo de productos ultraprocesados y bebidas azucaradas, así como la elección de alimentos dentro y fuera del entorno escolar. Asimismo, lograron identificar hábitos alimentarios de riesgo y diferenciar opciones más saludables a partir de la información presentada.

La participación de los estudiantes fue activa en ambos turnos, matutino y vespertino, destacando una respuesta positiva ante el uso de materiales visuales como infografías, periódicos murales, trípticos y pósteres. El empleo de actividades lúdicas, como loterías, memoramas, sopas de letras, juegos de clasificación de alimentos y dinámicas grupales, favoreció el interés, la atención y la disposición del alumnado para involucrarse en los temas tratados.

Los estudiantes utilizaron de manera efectiva los materiales didácticos al identificar macronutrientes, interpretar los sellos de advertencia del etiquetado frontal, analizar ingredientes de platillos tradicionales y participar en ejercicios de retroalimentación visual colocados en los salones.

Finalmente, se observó una respuesta favorable ante las actividades conmemorativas, como el Día Mundial de la Alimentación y el Día Mundial de la Diabetes, en las que los estudiantes participaron de forma activa y mostraron interés por los

temas relacionados con la salud, la prevención de enfermedades y el autocuidado, reforzando la importancia de la educación nutricional desde un enfoque preventivo en la etapa de la adolescencia.

Discusión

Los resultados obtenidos durante la intervención de educación nutricional en la Escuela Secundaria General No. 3 pueden explicarse a partir de las estrategias educativas utilizadas y del contexto escolar en el que se desarrollaron las actividades. La mejora observada en el conocimiento de los estudiantes sobre temas básicos de nutrición se relaciona con la importancia de brindar educación nutricional desde etapas tempranas, ya que la adolescencia es un momento clave para la formación de hábitos que influyen en la salud a lo largo de la vida.

La participación y el interés mostrados por los alumnos se explican principalmente por el uso de actividades dinámicas, materiales visuales y estrategias lúdicas. Estas herramientas facilitaron que los estudiantes se involucraron de manera activa, lo que permitió una mejor comprensión de los contenidos y una mayor disposición para expresar sus ideas. Esto demuestra que cuando la información se presenta de forma clara, práctica y cercana a la realidad de los alumnos, el aprendizaje resulta más significativo.

Estos resultados coinciden con lo planteado por Piaget, quien señala que los adolescentes tienen la capacidad de razonar y relacionar la información con situaciones reales. En este caso, los estudiantes lograron vincular los temas de nutrición con sus propios hábitos alimentarios y experiencias cotidianas. Asimismo, la propuesta de Maria Montessori respalda el uso de materiales didácticos y actividades prácticas, ya que favorecen la atención y el aprendizaje cuando el alumno participa activamente en el proceso.

De igual manera, la variedad de actividades implementadas permitió atender diferentes formas de aprendizaje, tal como lo plantea la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. El uso de posters, infografías, juegos, dinámicas grupales y exposiciones orales facilitó que los alumnos comprendieran los contenidos desde distintas formas, lo que se reflejó en su participación y en la claridad con la que expresaron lo aprendido.

Durante la intervención también se identificaron algunas dificultades. En primer lugar, se presentaron limitaciones en el uso de equipo, como la falta de proyector, lo que en algunos casos obligó a adaptar la forma de presentar los temas; el tiempo destinado a cada grupo dependía de la disponibilidad del horario y de la autorización del docente presente, lo que redujo el tiempo de algunas pláticas. Otra dificultad fue mantener la atención de ciertos grupos de estudiantes que mostraban mayor inquietud, lo que requirió implementar estrategias adicionales para lograr que se mantuvieran atentos y participativos.

A pesar de estas situaciones, las actividades se ajustaron a las condiciones del entorno escolar, lo que permitió cumplir con los

objetivos planteados. Lo anterior refuerza la importancia de la educación nutricional dentro de la escuela y del uso de estrategias activas y flexibles que se adapten a la realidad del aula, favoreciendo el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Conclusión

A partir del desarrollo de la intervención de educación nutricional en la Escuela Secundaria General No. 3 Instituto Campechano, se concluye que la educación nutricional en el nivel secundaria es necesaria y relevante para fortalecer el conocimiento de los adolescentes sobre la alimentación, la salud y la prevención de enfermedades. La experiencia permitió acercar a los estudiantes a temas que no siempre forman parte de su educación cotidiana, favoreciendo una mayor comprensión de la importancia de los hábitos saludables.

Las estrategias lúdicas y el uso de materiales visuales resultaron efectivas para captar la atención del alumnado y promover su participación activa. A través de pláticas, dinámicas, juegos y actividades prácticas, los estudiantes lograron involucrarse en el aprendizaje y relacionar los contenidos con su vida diaria, generando un impacto positivo dentro del entorno escolar.

La intervención tuvo un impacto favorable, reflejado en el interés, la participación y la claridad con la que los alumnos expresaron los conocimientos adquiridos. Asimismo, permitió sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la alimentación saludable, la actividad física y la prevención de enfermedades como la diabetes y la obesidad.

Finalmente, esta experiencia representó un aprendizaje significativo para los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición, ya que fortaleció su formación profesional al permitirles aplicar conocimientos teóricos en un contexto real, mejorar sus habilidades de comunicación y adaptarse a las condiciones del ámbito escolar. Además, abre la posibilidad de continuar y replicar este tipo de intervenciones como parte de la promoción de la salud y el bienestar en la comunidad escolar.

Agradecimientos

Agradecemos a la Secretaría de Educación del Estado de Campeche por brindar las facilidades para la realización de prácticas profesionales en instituciones educativas y por impulsar la participación de estudiantes de la Licenciatura en Nutrición en escuelas, permitiendo que este tipo de intervenciones tenga un mayor alcance e impacto en la población estudiantil.

De igual manera, expresamos nuestro agradecimiento a la Universidad Autónoma de Campeche por la formación académica y profesional que nos brinda, preparándonos para desempeñarnos de manera responsable y comprometida en el ámbito de la nutrición.

Asimismo, agradecemos al Instituto Campechano por abrir sus puertas y permitir la realización de estas actividades, así como por fomentar espacios de aprendizaje, difusión y participación que fortalecen la educación y la promoción de la salud.

Finalmente, agradecemos a la Mtra. Hilda del Carmen Silva Cambranis por su acompañamiento, orientación y apoyo constante durante nuestra estancia en la institución, así como por sus sugerencias y motivación para mejorar cada una de las actividades realizadas.

Referencias

- FAO. (2019). Educación alimentaria y nutricional en escuelas. *Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura*.
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.
- Montessori, M. (1967). *The Discovery of the Child*. Ballantine.
- OMS. (2020). Estrategias para una alimentación saludable. *Organización Mundial de la Salud*.
- Piaget, J. (1972). *Psychology and Pedagogy*. Viking Press.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). Marco de Vida Saludable. *Secretaría de Educación Pública*.

**“LA RUTA DEL YO SOY”: UNA PRÁCTICA REFLEXIVA DE
EDUCACIÓN EMOCIONAL INTERDISCIPLINARIA EN LA
EMS**

**“THE PATH OF I AM”: A REFLECTIVE PRACTICE OF
INTERDISCIPLINARY EMOTIONAL EDUCATION IN HIGH
SCHOOL**

Rosa María Goreti Pérez Pech.

Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 169,
Hecelchakán, Campeche, México.

rosamaria.goreti@dgetaycm.sems.gob.mx

<https://orcid.org/0000-0001-7992-7869>

DOI: <https://doi.org/10.69986/QNZD8582>

Cómo citar: Pérez Pech, R. M. G. (2026). “La Ruta del Yo Soy”: una práctica reflexiva de Educación Emocional Interdisciplinaria en la EMS. En L. Góngora Carlo (Comp.), *Educación Media Superior y MCCEMS 2025. Formación Docente y Escuelas Normales* (1ª edición, pp. 51-74). Editorial Instituto Campechano. <https://doi.org/10.69986/QNZD8582>

Resumen

Este documento presenta los resultados de la implementación del taller “De cartografías emocionales y paisajes internos: La ruta del yo soy” en la asignatura Temas de Filosofía de un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario rural (CBTA 169, Campeche). El taller forma parte de una propuesta educativa interdisciplinaria denominada pedagogía del cultivo interior, que articula psicocorporalidad, artes visuales y educación emocional para favorecer procesos de autoconocimiento y empatía en estudiantes de educación media superior. Desde un enfoque cualitativo de investigación acción, práctica reflexiva y autoetnografía crítica, se trabajó con cartografías de dimensiones personales y competencias emocionales, bitácoras estudiantiles y diarios docentes, seleccionándose cuatro casos nucleares mediante muestreo intencional de casos ricos en información (A, C, H, I). El análisis fenomenológico hermenéutico e iconográfico iconológico muestra procesos diferenciados de cultivo interior: autoconocimiento corporal y simbólico (A), reconocimiento de impulsividad y límites (C), elaboración visual de emociones, energía personal y recursos de cuidado (H), y toma de conciencia del daño y la empatía relacional (I). Se concluye que la pedagogía del cultivo interior concretiza en clave situada las orientaciones de la educación socioemocional de la Nueva Escuela Mexicana y del MCCEMS 2025, al colocar el cuerpo, la imagen y la reflexión en el centro del trabajo pedagógico, aunque persisten tensiones asociadas a la cultura de burla y desconfianza, a los límites de tiempo y a la necesidad de formación docente específica para sostener esta propuesta en la educación media superior.

Palabras clave: educación emocional, psicocorporalidad, artes visuales, educación media superior, investigación acción.

Abstract

This document presents the results of the implementation of the workshop “From Emotional Cartographies to Inner Landscapes: The Path of I Am” in the Philosophy Topics course at a rural Agricultural Technological High School (CBTA 169, Campeche). The workshop is part of an interdisciplinary educational proposal called the pedagogy of inner cultivation, which integrates psychophysical awareness, visual arts, and emotional education to foster self-knowledge and empathy in high school students. Using a qualitative approach of action research, reflective practice, and critical autoethnography, the study employed cartographies of personal dimensions and emotional competencies, student logs, and teacher journals. Four core cases were selected through purposive sampling of information-rich cases (A, C, H, I). The hermeneutic phenomenological and iconographic-iconological analysis reveals

distinct processes of inner cultivation: bodily and symbolic self-knowledge (A), recognition of impulsivity and boundaries (C), visual elaboration of emotions, personal energy, and care resources (H), and awareness of harm and relational empathy (I). It is concluded that the pedagogy of inner cultivation, situated within the context of the socio-emotional education guidelines of the New Mexican School and the MCCEMS 2025, places the body, image, and reflection at the center of pedagogical work. However, tensions persist related to a culture of ridicule and mistrust, time constraints, and the need for specific teacher training to sustain this approach in upper secondary education.

Keywords: *emotional education, psychocorporality, visual arts, upper secondary education, action research.*

Introducción

En el bachillerato tecnológico mexicano, la formación socioemocional ha sido impulsada en los últimos años por programas institucionales y el currículo oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP) como Construye T (SEP, 2021; SEP y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2014), el Modelo Educativo “Aprendizajes Clave” 2017 (SEP, 2017) y, más recientemente, el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2025). Estos dispositivos proponen desarrollar habilidades o recursos socioemocionales mediante talleres, tutoría y acompañamiento de trayectorias, pero en la práctica tienden a privilegiar abordajes principalmente cognitivos y verbales, con menor énfasis en un trabajo sistemático que integre de forma equitativa cuerpo, emociones, pensamiento, creatividad y espiritualidad. Esta tensión abre la pregunta por experiencias pedagógicas que concreten las orientaciones de la NEM y del MCCEMS 2025 desde una perspectiva situada e interdisciplinaria en la EMS.

En este contexto, la investigación que aquí se presenta se pregunta cómo vincular las artes visuales y la psicocorporalidad para la educación emocional en la educación media superior, específicamente en un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA 169, Campeche), cuyo contexto sociodemográfico indica que al menos el 40 % de la población se encuentra en vulnerabilidad por pobreza y un promedio del 22 % con carencias sociales (Secretaría de Economía y Datawheel, 2020), lo cual implica que las y los estudiantes que llegan a este bachillerato viven en condiciones de riesgo (embarazo adolescente, consumo de sustancias adictivas, violencia familiar, por mencionar las más recurrentes).

Por otro lado, el contexto escolar es un entorno caracterizado por conductas de agresividad cotidiana, chismes, desconfianza y experiencias de ansiedad e inseguridad (que algunos alumnos han manifestado tanto en los espacios de Orientación Educativa, como

en cuestionarios aplicados por docentes y/o tutores); entorno, donde al mismo tiempo emergen deseos de cambio, búsqueda de pertenencia y necesidad de espacios seguros para la expresión, esto permite cuestionar: ¿Cómo es que se puede desarrollar la potencialidad de las personas? ¿Cómo desde una pedagogía emocional interdisciplinaria se puede fomentar el crecimiento integral de los jóvenes estudiantes? Es decir, ¿cómo desarrollar una propuesta de educación emocional a partir de un enfoque interdisciplinario que considere los procesos formativos en artes visuales y la psicocorporalidad para cultivar un desenvolvimiento integral del alumnado?

Así, buscando la respuesta a estas y a otras preguntas, desde 2018 la autora de esta ponencia ha realizado diversas experiencias formativas que vinculan psicología, artes y educación emocional en distintos contextos: talleres de educación socioemocional con estudiantes de bachillerato, cursos en escuelas normales y seminarios para docentes de casas de cultura y aunque en cada uno de estos los objetivos, modalidades y perfiles de participantes han variado, se mantiene un hilo conductor: favorecer autoconocimiento, conciencia corporal y reflexión emocional mediante ejercicios plásticos, cartografías internas, dinámicas corporales y escritura de bitácoras. Estos antecedentes constituyen el laboratorio desde el cual fue germinando la actual Propuesta Educativa Interdisciplinaria (PEI) “Pedagogía del cultivo interior”, la cual se propone como un enfoque que atiende el desarrollo de competencias emocionales a través de dispositivos que articulan cuerpo, expresión creativa y reflexión, más allá de programas externos o actividades aisladas para la educación emocional en la EMS.

En el CBTA 169, las primeras actividades con grupos de bachillerato tecnológico permitieron observar dificultades importantes para nombrar emociones, resistencias a la expresión creativa (“no sé dibujar”), así como dinámicas de burla y descalificación entre pares frente a quienes se implicaban más en las actividades. Al mismo tiempo, se registraron producciones gráficas y narrativas que evidenciaban un potencial significativo para el trabajo de interioridad cuando se generaban condiciones mínimas de confianza y contención. Estos hallazgos impulsaron el diseño de una PEI más estructurada, que en el ciclo agosto 2024–enero 2025 (ciclo 2) se ensayó por primera vez de forma sistemática y que en el semestre febrero–julio 2025 (ciclo 3) se consolidó mediante el taller “De cartografías emocionales y paisajes internos: La ruta del yo soy”.

Es importante mencionar que la PEI se inscribe en un enfoque cualitativo de investigación-acción y práctica reflexiva, en el que la docente-investigadora asume una posición autoetnográfica crítica: su trayectoria como psicóloga, artista visual y educadora no solo da origen al proyecto, sino que también se vuelve objeto de análisis a través de ensayos autobiográficos y diarios docentes. De este modo el presente texto pretende mostrar la reflexión en

torno a los resultados del ciclo 3, en particular en el análisis en profundidad de cuatro casos estudiantiles y en las implicaciones educativas de esta experiencia para la EMS rural tecnológica cuyo objetivo fue aplicar la propuesta educativa, para observar la práctica pedagógica en torno a la interdisciplinariedad de las artes visuales y la psicocorporalidad para el fomento de las competencias emocionales (autoconocimiento y empatía). Ciclo escolar 2024-2025.

Marco Teórico

El eje conceptual de la propuesta es el autoconocimiento como competencia emocional fundamental, en diálogo con los planteamientos del modelo de educación emocional planteados por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015, 2017, 2021), así como con los modelos de competencias emocionales de Rafael Bisquerra (Bisquerra Alzina, 2005, 2009; Bisquerra Alzina y Hernández Paniello, 2017; Bisquerra Alzina y Chao Rebolledo, 2021) y Juan Casassus (Casassus, 2007, 2017, 2019). Estos marcos coinciden en destacar la importancia de reconocer las propias emociones, pensamientos, fortalezas y límites como base para otras competencias, entre ellas la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración, que resultan esenciales para la vida personal y comunitaria en contextos complejos. La PEI retoma estos aportes, pero los rearticula desde una mirada que insiste en que el autoconocimiento no puede reducirse a un ejercicio puramente cognitivo o verbal, sino que implica necesariamente al cuerpo, la sensibilidad, la creatividad y la búsqueda de sentido (Eisner, 1998, 2004; Fernández de la Vega González, 2018; García Morales, 2012; Lowen, 1975) y en palabras de Zapirain Iturraran (2014) “así, la educación, se convierte en una praxis liberadora y en libertad, lo cual conduce obviamente a una dinámica creativa y creadora” (p. 33).

Desde esta perspectiva, se proponen cinco dimensiones de la persona: corporal, emocional, mental, creativa y espiritual, entendidas como planos interrelacionados de la experiencia que se hacen visibles en la vida cotidiana de las y los estudiantes. El cuerpo se concibe como primer mediador del mundo y soporte de la memoria afectiva; la dimensión emocional abarca la vivencia y expresión de sentimientos; la mental remite a procesos de pensamiento y creencias; la creativa se vincula con la capacidad de imaginar, simbolizar y producir formas nuevas; y la espiritual se relaciona con la búsqueda de sentido, trascendencia y conexión consigo, con las otras personas y con lo que cada quien considera sagrado. Esta configuración dialoga con marcos de educación emocional e interioridad, pero enfatiza un enfoque experiencial y simbólico que da lugar a lo corporal y a lo espiritual en el espacio escolar.

La psicocorporalidad y las artes visuales se constituyen así

en vías privilegiadas para el desarrollo del autoconocimiento y la empatía en estudiantes de bachillerato tecnológico. Las cartografías emocionales, los dibujos de dimensiones personales, los ejercicios sensoriales con ojos vendados y la escritura de bitácoras creativas funcionan como dispositivos que permiten observar los paisajes internos, hacer conscientes sensaciones y tensiones corporales, y construir metáforas visuales sobre la propia historia. En coherencia con ello, la pedagogía del cultivo interior busca aflojar lo que Lowen denominó la “coraza” corporal y emocional (Lowen, 1985), generando espacios de vulnerabilidad compartida donde sea posible experimentar otras formas de relación consigo y con el grupo.

Este marco teórico se articula con el campo de la investigación cualitativa en educación, particularmente con la investigación-acción, la práctica reflexiva y la autoetnografía crítica como caminos para comprender y transformar la práctica docente (Domingo Roget y Gómez Serés, 2014; Ellis et ál., 2019; Porlan y Martín, 1996). En el ciclo 3, estas perspectivas se concretan en un trabajo sistemático con cartografías, bitácoras estudiantiles y diarios docentes, y en la selección intencional de cuatro casos nucleares (A, C, H, I) como “casos ricos en información” que permiten examinar en profundidad procesos de autoconocimiento corporal, experiencia psicocorporal y límites, simbolismo visual desde una mirada femenina y emergencia de empatía relacional en el aula.

Así, bajo esta mirada interdisciplinaria, es pertinente mencionar que en este trabajo se entiende por pedagogía del cultivo interior un enfoque educativo interdisciplinario que pone en el centro la vida interna del estudiantado —sus sensaciones corporales, emociones, pensamientos, imaginarios y búsquedas de sentido— y la trabaja mediante experiencias psicocorporales, artísticas y reflexivas sistemáticas. Esta pedagogía articula cinco dimensiones de la persona (corporal, emocional, mental, creativa y espiritual) a través de dispositivos como cartografías emocionales, ejercicios sensoriales y bitácoras creativas, con el propósito de favorecer el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía en diversos contextos.

En ese sentido, la pedagogía del cultivo interior (Figura 1) dialoga con las propuestas de educación socioemocional de la Nueva Escuela Mexicana y del MCCEMS 2025, así como con las pedagogías de la interioridad de tradición ignaciana y cristiana, pero se diferencia de ellas en dos aspectos clave: a) su anclaje en la psicocorporalidad (inspirada, entre otros, en la bioenergética y en la noción de “coraza” corporal y emocional) así como en las artes visuales como vías principales de acceso a la interioridad; y b) su configuración como investigación-acción autoetnográfica en el bachillerato tecnológico, donde la docente-investigadora pone en juego su propia trayectoria como psicóloga, artista y educadora para co-diseñar experiencias con el estudiantado.

Figura 1
Propuesta Educativa Interdisciplinaria



Método

El estudio se inscribe en la investigación cualitativa en educación, entendida como un enfoque que busca comprender la experiencia de los sujetos en su contexto y generar transformaciones en la práctica (Bisquerra Alzina et ál., 2019). Se adopta la investigación-acción como estrategia central: la docente-investigadora diseña, implementa, observa y reajusta la Propuesta Educativa Interdisciplinaria (PEI) en el bachillerato tecnológico agropecuario, con ciclos de planificación, acción, observación y reflexión que permiten mejorar la intervención y producir conocimiento sobre ella (Latorre-Beltrán, 2005). Esta investigación-acción se apoya en la práctica reflexiva sistemática (diarios docentes, evaluaciones intermedias, reformulaciones de contenidos) y en la autoetnografía crítica, que convierte la propia trayectoria y vivencias de la docente en fuente de análisis para reconstruir su práctica (Domingo Roget, 2021; Ellis et ál., 2019; Gonzalez Lloret, 2013).

Como se mencionó en la introducción, el proceso de

desarrollo de la PEI, ha sucedido en diversos ciclos reflexivos, en este texto solamente se incluirá lo concerniente al ciclo 3, que fue desarrollado en el semestre febrero–julio 2025, el escenario principal fue la asignatura Temas de Filosofía con los grupos de las carreras Técnico en Ofimática, Técnico Agropecuario y Técnico en Apicultura del CBTA 169, donde se desarrolló el taller “De cartografías emocionales y paisajes internos: La ruta del yo soy”. La población de estudio incluye tanto a la docente-investigadora como a las y los estudiantes participantes; sin embargo, para el análisis en profundidad se seleccionan casos nucleares que permiten observar con mayor detalle los procesos de autoconocimiento y empatía.

Producción de información en el ciclo 3

La producción de información se organizó en torno a tres tipos de materiales:

- *Producciones de estudiantes:*

- o Cartografías de dimensiones personales (cuerpo, emociones, mente, creatividad, espiritualidad) y de competencias emocionales.

- o Bitácoras escritas sobre las sesiones (experiencias corporales, reflexiones, recuerdos, proyecciones de futuro).

- o En algunos casos, audios donde relatan o amplían lo trabajado en clase.

- *Registros de la docente-investigadora:*

- o Diarios docentes del ciclo 3, con descripciones de las sesiones, notas sobre la dinámica grupal, resistencias, avances y ajustes metodológicos.

- o Reflexiones analíticas en las que se evalúan los contenidos de la PEI, la pertinencia de las actividades psicocorporales y artísticas, y las implicaciones éticas y afectivas de las intervenciones.

- *Marco de categorías y criterios de análisis:*

- o La PEI define previamente categorías relacionadas con dimensiones de la persona (corporal, emocional, mental, creativa, espiritual), competencias emocionales (autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía, colaboración) e intervención docente (planificación, estrategias, evaluación, implicación del alumnado).

- o Estas categorías orientan el diseño de actividades y funcionan como lentes analíticos para interpretar las producciones y registros.

Muestreo intencional y casos nucleares

Dado el carácter cualitativo del estudio y el interés por comprender procesos de cambio más que generalizar estadísticamente, se optó por un muestreo intencional de casos ricos en información. Desde esta lógica, se seleccionaron cuatro estudiantes (dos hombres y dos mujeres) cuyas producciones combinan cartografías, bitácoras y/o audios, y que permiten observar distintas facetas del fenómeno estudiado:

- Caso A: destaca por el trabajo de autoconocimiento corporal y la aceptación de su propio cuerpo, articulando de manera explícita las dimensiones personales en su cartografía y en sus escritos.

- Caso C: permite analizar la experiencia psicocorporal, los límites y la autorregulación emocional en el contexto de ejercicios corporales guiados y de la interacción con la docente.

- Caso H: ofrece un ejemplo significativo de simbolismo visual y perspectiva femenina en la representación del cuerpo y de las experiencias emocionales a través del dibujo.

- Caso I: aporta narrativas sobre la toma de conciencia del daño a otras personas, la culpa y la emergencia de la empatía relacional.

La selección de estos casos se basa en su capacidad para iluminar dimensiones clave del autoconocimiento y la empatía en el marco de la pedagogía del cultivo interior, más que en criterios de representatividad numérica.

Estrategia de análisis

El análisis de la información se llevó a cabo mediante un enfoque fenomenológico-hermenéutico, orientado a describir e interpretar la experiencia vivida por las y los estudiantes y por la docente en el contexto del taller. En una primera fase se realizó una lectura abierta de cartografías, bitácoras y diarios docentes, identificando unidades de sentido relacionadas con las dimensiones personales, las competencias emocionales y las formas de intervención. Posteriormente se procedió a una codificación más focalizada, en diálogo con las categorías de análisis previamente definidas en la PEI, buscando recurrencias, tensiones y transformaciones a lo largo del ciclo 3.

La triangulación se efectuó en tres niveles:

1. Entre fuentes: producciones estudiantiles (cartografías, bitácoras, audios) y registros de la docente (diarios, reflexiones).

2. Entre momentos: comparando percepciones y expresiones de los estudiantes al inicio del taller (diagnóstico de dimensiones personales y competencias emocionales) y en momentos posteriores, tras las actividades psicocorporales y artísticas.

3. Entre marcos conceptuales y práctica: contrastando los hallazgos con los modelos de competencias emocionales (SEP, Bisquerra, Casassus), con la noción de dimensiones personales y con la pedagogía del cultivo interior como horizonte teórico.

Finalmente, la autoetnografía crítica se incorporó al análisis mediante la lectura sistemática de los diarios docentes y ensayos autobiográficos, no solo como contexto, sino como datos que muestran cómo la experiencia del taller transforma también la comprensión que la docente tiene de su propio cuerpo, emociones y práctica. Esta articulación entre investigación-acción, práctica reflexiva y autoetnografía permite comprender la pedagogía del cultivo interior como un proceso de co-transformación entre estudiantes y docente en el aula (Fernández-Narváez y Barrera-Quiroga, 2025).

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación se centran en la implementación del taller “De cartografías emocionales y paisajes internos: La ruta del yo soy” durante el ciclo febrero–julio 2025 en la asignatura Temas de Filosofía del CBTA 169, con estudiantes de las carreras técnicas en Ofimática, Agropecuario y Apicultura. El taller se diseñó para explorar el autoconocimiento y la empatía a través de dispositivos psicocorporales y artísticos, generando como corpus principal cartografías de dimensiones personales y competencias emocionales, bitácoras estudiantiles y diarios docentes. A partir de este conjunto, se seleccionaron cuatro casos nucleares (A, C, H, I) mediante muestreo intencional de casos ricos en información, que permiten analizar en profundidad distintos modos de cultivo interior en el aula.

El diagnóstico inicial de los grupos mostró baja conciencia corporal y emocional, resistencias explícitas a la expresión creativa (“no sé dibujar”, “me da pena”), y dinámicas de burla y desconfianza cuando algún compañero se implicaba más en las actividades. Estas condiciones se entrelazaban con relatos de agresividad cotidiana y conflictos relacionales, así como con referencias a cansancio, ansiedad e inseguridad en las bitácoras.

A lo largo del taller “Ruta del yo soy” se observaron transformaciones progresivas: aumentó la participación en ejercicios psicocorporales, se amplió el uso de color y de metáforas gráficas en las cartografías, y las bitácoras fueron incorporando descripciones más detalladas de sensaciones corporales, emociones, recuerdos y proyectos personales. En varias producciones, las y los estudiantes nombraron explícitamente las cinco dimensiones personales (corporal, emocional, mental, creativa, espiritual), organizando su experiencia en mapas que articulan cuerpo, afectividad, pensamiento, creatividad y espiritualidad, lo que indica una comprensión más integral de sí mismos. Si bien persistieron resistencias y tensiones en la convivencia, el taller permitió abrir espacios de vulnerabilidad compartida y de reflexión sobre el propio modo de estar en el cuerpo y en el grupo.

Casos nucleares

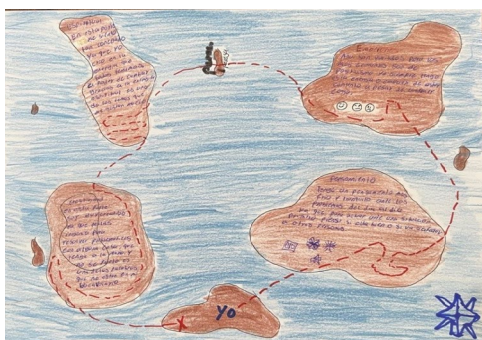
Caso A – Autoconocimiento corporal y cartografía de las dimensiones personales:

En el Caso A (Figura 2), la cartografía de dimensiones personales organiza el “yo” en zonas diferenciadas (arriba, centro, abajo) sobre un fondo azul que funciona como mar, del cual emergen distintas islas nombradas como espiritualidad, emociones, creatividad, pensamiento y el propio “yo”. En la isla central se inscribe “yo”, y desde ella parten y regresan líneas rojas que parecen marcar una ruta de ida y vuelta entre las distintas dimensiones, mientras las anotaciones describen cómo se vive cada ámbito (conexión con una energía espiritual, predominio de emociones positivas, creatividad para resolver problemas, pensamiento frío y tranquilo

que considera el impacto en otros). En sus bitácoras, el estudiante afirma que la experiencia es fuente de conocimiento, reconoce al cuerpo como primer mediador del mundo y declara que acepta y quiere su cuerpo tal como es.

Figura 2

Dimensiones personales



Una lectura iconográfica–iconológica, articulada con el enfoque fenomenológico– hermenéutico, permite leer el mar como un trasfondo de mundo interno del que emergen las “islas” de sí que el estudiante puede observar y nombrar. La ruta en rojo entre la isla “yo” y las demás sugiere un camino de ida y vuelta en el proceso de mirarse a sí mismo, una primera representación gráfica del cultivo interior que el taller propone. Fenomenológicamente, este caso muestra un autoconocimiento corporal y simbólico relativamente integrado: el estudiante articula cuerpo, emoción, pensamiento, creatividad y espiritualidad en una narrativa de sí que incluye experiencia, capacidad de cambio, cuidado de sí y consideración de los otros. En términos de competencias emocionales, se observan autoconocimiento, cierta autorregulación (pensar antes de actuar) y una empatía incipiente, situadas en un contexto grupal donde la burla y la desconfianza siguen presentes. Desde la interdisciplina, la cartografía funciona como nodo donde convergen psicología (exploración de emociones y experiencias), artes visuales (metáforas espaciales, color, composición) y educación (consignas, secuencias y discusión en el aula).

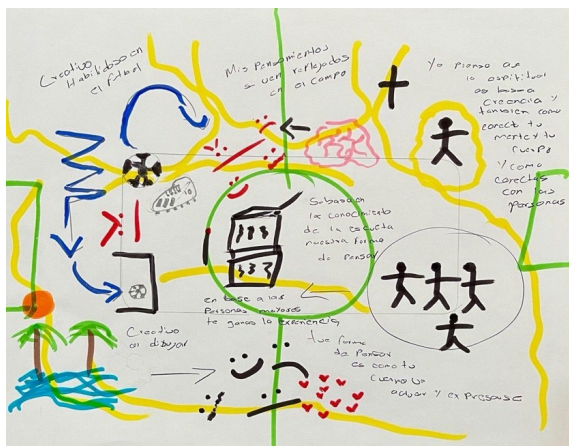
Caso C – Experiencia psicocorporal, límites y autorregulación

El Caso C reúne cartografías de dimensiones personales y competencias emocionales, bitácoras y fragmentos de interacción en clase que ponen en primer plano la dificultad del estudiante para “saber qué hacer” ante ciertas consignas y su tendencia a la impulsividad. En los registros se observa cómo pregunta qué significa “autorregulación” y cómo puede representarla en su cartografía, mientras la docente ofrece ejemplos vinculados a no dejarse arrastrar por las emociones, decidir por sí mismo y ponerse en el lugar del otro, orientando la actividad hacia la exploración

de límites internos y relacionales. Su cartografía de dimensiones personales (Figura 3) incluye motivos como una cancha de fútbol, un libro central y líneas que ordenan el espacio, lo que sugiere una articulación entre juego, escuela y vínculos con los otros.

Figura 3

Caso C. Cartografía de Dimensiones personales



Las bitácoras y anotaciones docentes describen a un joven participativo que se muestra “duro” hacia afuera, pero que se desanima cuando algo no le sale como espera y teme ser juzgado por sus compañeros al exponer su trabajo. Durante la explicación de su cartografía se registra nerviosismo y vergüenza, que la docente interpreta como parte de un proceso de vulnerabilidad y de inseguridad en sí mismo, más que como simple desinterés. En este contexto, las consignas sobre autoconocimiento, autorregulación, empatía, autonomía y colaboración —escritas en su libreta y trasladadas al mapa— convierten la cartografía en un espacio para reconocer rasgos como impulsividad, explosividad, necesidad de límites y capacidad de liderazgo.

Desde una lectura fenomenológico-hermenéutica, el Caso C muestra la tensión entre una autoimagen de fuerza (“hago lo que me propongo sin importar los demás”) y la dificultad para sostener la exposición pública de sus emociones y fragilidades. La experiencia psicocorporal del taller —trabajo con el cuerpo, traducción de competencias emocionales en imágenes, diálogo sobre impulsos y límites— abre un campo para reconocer zonas de desborde y para ensayar formas incipientes de autorregulación en la interacción con el grupo. Sin patologizar, se puede interpretar que la pedagogía del cultivo interior ofrece a este estudiante un lugar para nombrar su propia explosividad, explorar la necesidad de límites y construir una narrativa de sí que integra cuerpo, emoción y decisión en la convivencia cotidiana. Aquí, el nodo interdisciplinario se sitúa en la

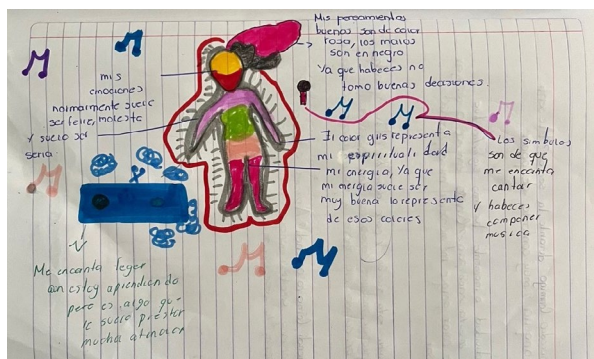
intersección entre psicología (impulsividad, límites), artes visuales (representación gráfica de competencias) y educación (andamiaje docente, clima de aula, evaluación formativa).

Caso H – Simbolismo visual y perspectiva situada

En el Caso H, las cartografías y producciones visuales se caracterizan por un uso detallado de símbolos, colores y elementos cotidianos en la representación del cuerpo y del entorno. Las anotaciones que acompañan las imágenes muestran una organización de su experiencia en torno a emociones, pensamientos, energía espiritual y actividades significativas como el canto y el tejido. La estudiante se describe como alguien que suele ser feliz, que también llega a molestarse y que “suele” ser seria; entiende la espiritualidad como su propia energía, a la que atribuye diversos colores porque la percibe “muy buena”, y señala que el canto y el tejido son actividades que le encantan y a las que presta mucha atención. Visualmente, la cartografía articula estos elementos en un paisaje interno donde el cuerpo y el entorno se convierten en soporte para representar estados emocionales, energía y prácticas cotidianas que la sostienen (Figura 4).

Desde una lectura fenomenológico-hermenéutica, la producción de H muestra un proceso de autoconocimiento en el que se integran emociones, rasgos de carácter y recursos simbólicos y prácticos para cuidarse. En el aspecto emocional, no enfatiza un estado de ánimo particular, sino una combinación de alegría, enojo y seriedad, junto con la conciencia de una energía propia que se experimenta como positiva y que se materializa en colores, canto y tejido como formas de presencia en el mundo. En términos de competencias emocionales, se vislumbran dimensiones de autoconocimiento (reconocimiento de su modo habitual de sentir y de ser) y de empatía incipiente, en la medida en que identifica cómo su energía y su toma de decisiones pueden influir en la relación con su entorno inmediato. Desde la perspectiva interdisciplinaria, el Caso H funciona como un nodo donde psicología (conciencia de emociones, energía personal y reconocimiento de sus pensamientos en la toma de decisiones), artes visuales (metáforas cromáticas y compositivas) y educación (consignas y reflexión guiada) se articulan para favorecer la construcción de un sentido de sí con mayor conciencia.

Figura 4
Caso H. Cartografía corporal



Caso I – Conciencia del daño y empatía relacional

En el Caso I, las bitácoras y/o audios recogen narraciones sobre conflictos interpersonales, situaciones en las que la estudiante reconoce haber causado daño a otras personas y procesos de reflexión posterior. Estas narrativas se acompañan de referencias a sensaciones corporales (tensión, malestar, culpa) y a cambios en la forma de relacionarse con sus compañeros, lo que sitúa la experiencia en un plano de conciencia encarnada del vínculo. A diferencia de otros casos, aquí la dimensión central no es la autoaceptación corporal sino la toma de responsabilidad por las propias acciones y la búsqueda de reparación en la relación con los demás (Figura 5).

Desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico, el Caso I muestra la emergencia de una empatía relacional que no se basa solo en “ponerse en el lugar del otro” de forma abstracta, sino en reconocer el peso del daño causado y en sentirlo en el propio cuerpo. La articulación entre relato, sensaciones corporales y decisiones posteriores permite ver cómo el taller crea un espacio para nombrar experiencias de conflicto y explorar alternativas de vínculo más respetuosas. En términos de la pedagogía del cultivo interior, este caso evidencia la posibilidad de trabajar la responsabilidad y la empatía desde dispositivos que combinan escritura reflexiva, escucha y acompañamiento pedagógico, sin recurrir a etiquetas morales simplificadoras.

Figura 5
Caso H. Paisaje interior



Tabla 1
Síntesis de los cuatro casos nucleares

Caso	Materiales principales	Foco psicocorporal/ visual	Núcleo socioemocional	Nodo interdisciplinario destacado
A	Cartografía de dimensiones personales (mar, islas, rutas en rojo); bitácoras sobre diagnóstico corporal y experiencia de taller.	Cuerpo como territorio situado en un "mar" interno; islas que representan espiritualidad, emociones, creatividad, pensamiento y "yo", conectadas por rutas.	Autoconocimiento corporal y simbólico relativamente integrado; aceptación del propio cuerpo; reconocimiento de recursos internos y consideración del impacto en otros.	Cruce entre psicología (experiencia, emociones, cuidado de sí), artes visuales (metáfora del mar y las islas) y educación (consignas y discusión en Temas de Filosofía).
C	Cartografías de dimensiones personales y competencias emocionales; bitácoras; fragmentos de diálogo en clase sobre autorregulación y empatía.	Trabajo con el cuerpo y las emociones en clave de límites e impulsividad; representación gráfica de competencias (cancha de fútbol, libros, organización espacial).	Tensión entre autoimagen de fuerza y dificultad para exponerse; reconocimiento incipiente de impulsividad, necesidad de límites y posibilidades de autorregulación en la convivencia.	Intersección entre psicología (impulsos, límites), artes visuales (mapa de competencias) y educación (andamiaje docente y clima de aula) como espacio de ensayo de nuevas formas de autorregulación.
H	Cartografías y dibujos con uso detallado de símbolos, colores y elementos cotidianos; anotaciones sobre emociones, energía personal y actividades significativas como el canto y el tejido	Simbolismo visual para representar cuerpo y entorno como cartografía interna; combinación de emociones, energía espiritual y prácticas que la sostienen en su vida diaria.	Elaboración de experiencias en las que integra alegría, enojo, seriedad y la percepción de una energía "muy buena", junto con recursos simbólicos y prácticos para cuidarse.	Nodo donde psicología (conciencia de emociones, energía personal y toma de decisiones), artes visuales (metáforas cromáticas y compositivas) y educación (dispositivo cartográfico y reflexión guiada) permiten trabajar autoconocimiento y cuidado de sí sin discursos moralizantes
I	Bitácoras y/o audios que narran conflictos interpersonales, daño causado a otros, sensaciones corporales asociadas (tensión, culpa) y cambios en el trato.	Relato encarnado del vínculo: el cuerpo como lugar donde se siente el daño y la culpa; narración como "cartografía" temporal de la relación con los otros.	Toma de conciencia del daño a otras personas; emergencia de empatía relacional y responsabilidad; búsqueda de formas de reparación en la convivencia.	Cruce entre psicología (conciencia del daño, culpa, reparación), artes del relato (configuración narrativa de la experiencia) y educación (espacio pedagógico para hablar del conflicto y ensayar alternativas).

En conjunto, los cuatro casos nucleares muestran que, en el marco del taller “Ruta del yo soy”, las cartografías, las bitácoras y los ejercicios psicocorporales se convierten en dispositivos privilegiados para hacer visible la vida interna del estudiantado. A partir de estas producciones, se observan procesos diferenciados de cultivo interior: desde el autoconocimiento corporal y simbólico (Caso A), el reconocimiento de impulsividad y límites (Caso C), la elaboración visual de emociones, energía personal y recursos de cuidado (Caso H), hasta la toma de conciencia del daño y la empatía relacional (Caso I). Aunque el corpus analizado es acotado, estos casos muestran que el trabajo con cuerpo, imagen y palabra permite desplegar competencias emocionales como autoconocimiento, autorregulación y empatía en una clave situada y cualitativa, pero sobre todo: “vívida”... más allá de aproximaciones meramente declarativas o cognitivistas.

Estos resultados también evidencian que la pedagogía del cultivo interior opera como un enfoque interdisciplinario en el que psicología, artes visuales y educación se entrelazan en nodos concretos de práctica: el cuerpo como territorio de experiencia, la cartografía emocional como mapa de sí y la bitácora como espacio de reflexión narrativa. En el contexto del CBTA 169, atravesado por dinámicas de agresividad y desconfianza, estas experiencias abren grietas en la “coraza” emocional del grupo y generan condiciones para formas de relación más sensibles y responsables, sin eliminar totalmente las tensiones pero mostrando caminos posibles de transformación.

Discusión

Los resultados del ciclo 3 muestran que el taller “Ruta del yo soy” posibilita procesos de autoconocimiento y empatía que se establecen en el cuerpo, se simbolizan en imágenes y se elaboran en narraciones, más allá de ejercicios meramente declarativos sobre “cómo me siento”. En los cuatro casos nucleares se observan movimientos concretos: un estudiante que organiza su mundo interno como mar e islas y afirma la aceptación de su cuerpo (A), otro que empieza a nombrar su impulsividad y necesidad de límites (C), una estudiante que convierte emociones, energía y actividades de cuidado en cartografía interior (H) y otra que reconoce el daño causado y busca reparar vínculos (I). Estas trayectorias singulares sugieren que la pedagogía del cultivo interior puede operar como un dispositivo efectivo para el desarrollo de competencias emocionales en la EMS rural tecnológica agropecuaria, en diálogo pero también en contraste con los programas socioemocionales oficiales.

Al mismo tiempo, los datos ponen de relieve tensiones importantes: la persistencia de dinámicas de burla y desconfianza, la dificultad para sostener espacios de vulnerabilidad en el aula y los límites de una intervención situada en un solo semestre. La lectura triangulada de producciones estudiantiles, diarios docentes

y categorías analíticas plantea preguntas sobre la sostenibilidad de estos procesos, la formación docente necesaria para sostenerlos y la forma en que la NEM y el MCCEMS 2025 conciben —o descuidan— la dimensión corporal y espiritual en la educación socioemocional, para ello la discusión se irá desarrollando en cada una de estas temáticas:

A. Educación socioemocional y competencias emocionales

Los cuatro casos nucleares permiten observar cómo las competencias emocionales formuladas en los Aprendizajes Clave (SEP, 2017), así como en los modelos de Bisquerra y Casassus (Bisquerra, 2005; Casassus, 2017), se manifiestan de forma vivencial y situada en el contexto de un bachillerato tecnológico rural. En el Caso A, el autoconocimiento aparece en la capacidad de nombrar dimensiones de sí mismo (cuerpo, emociones, creatividad, pensamiento, espiritualidad) y de aceptar su propio cuerpo, mientras que la autorregulación se vislumbra en la decisión de “pensar antes de actuar” considerando el impacto en otros; en los términos de estos autores, se trata de una combinación de conciencia de sí, gestión emocional y apertura a la alteridad (SEP, 2017; Casassus, 2017). En el Caso C, la explicitación de la impulsividad, la búsqueda de límites y las dificultades para sostener la exposición emocional muestran un trabajo incipiente de autorregulación y autonomía, facilitado por las consignas que invitan a representar gráficamente competencias como autoconocimiento, autorregulación y empatía (SEP, 2017)

Los casos H e I amplían este panorama al mostrar cómo la empatía y la dimensión relacional de las competencias emocionales se construyen en clave simbólica y narrativa. En H, la elaboración visual de refugios, fronteras y paisajes internos da cuenta de un proceso de autoconocimiento que incluye vulnerabilidad y agencia, y que puede vincularse con la “conciencia de sí” y la “conciencia social” presentes en los marcos de educación socioemocional (Bisquerra, 2005; Casassus, 2017). En I, la toma de conciencia del daño causado a otros, las sensaciones corporales asociadas (tensión, culpa) y la búsqueda de reparación manifiestan una empatía relacional que va más allá de la definición cognitiva de ponerse en el lugar del otro, acercándose a una comprensión fenomenológica de la responsabilidad hacia el vínculo (Reichert, 2017). De este modo, los resultados muestran que las competencias emocionales no se reducen a aprendizajes declarativos, sino que se configuran en la intersección entre cuerpo, imagen y relato dentro de situaciones pedagógicas concretas.

Desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana y del MCCEMS 2025, la experiencia descrita aporta una concreción situada de la formación socioemocional en la EMS. Mientras que los documentos oficiales enfatizan recursos socioemocionales y ámbitos de formación en términos generales, el taller “Ruta del yo soy” muestra cómo dichas orientaciones pueden traducirse en dispositivos que integran psicocorporalidad y artes visuales

para trabajar el autoconocimiento y la empatía en un bachillerato tecnológico agropecuario. En este sentido, la pedagogía del cultivo interior dialoga con los marcos normativos en su propósito de formar sujetos capaces de reconocerse, autorregularse y convivir de forma respetuosa, pero los tensiona al insistir en la centralidad del cuerpo, la dimensión espiritual y la creación simbólica en el proceso educativo (Elena e Ylla, 2009; González, 2020; Lowen, 1985)

B. Aportes de la pedagogía del cultivo interior

Los hallazgos del ciclo 3 apoyan la definición de la pedagogía del cultivo interior como un enfoque educativo interdisciplinario que coloca la vida interna del estudiantado en el centro y la trabaja mediante experiencias psicocorporales, artísticas y reflexivas en el aula de EMS. En los cuatro casos nucleares se observa que el cuerpo no es solo soporte de la actividad escolar, sino territorio de experiencia donde se inscriben emociones, memorias y tensiones relacionales: desde el mar y las islas de la cartografía de A, hasta la tensión corporal y la culpa narradas por I, pasando por los motivos de límites y refugio presentes en C y H. Este énfasis en el cuerpo como lugar de sentido dialoga con propuestas de psicocorporalidad y bioenergética que subrayan la “coraza” corporal y emocional como defensa y, al mismo tiempo, como punto de partida para la transformación (Casassus, 2007; Reich, 1980; Reichert, 2017).

La intersección con las artes visuales aparece en la función mediadora de las cartografías y dibujos, que permiten a las y los estudiantes mapear sus dimensiones personales y competencias emocionales de formas no lineales, metafóricas y profundamente personales. En términos de educación artística y educación emocional, estos resultados coinciden con trabajos que señalan el arte como vía privilegiada para el desarrollo de habilidades socioemocionales y la expresión de experiencias difíciles de verbalizar (Casas et ál., 2012; García Tudela y Marín-Sánchez, 2019; Zapirain Iturraran, 2014).

Desde el punto de vista de la investigación educativa, la combinación de investigación acción, práctica reflexiva y autoetnografía crítica permite comprender la pedagogía del cultivo interior como un proceso de co-transformación entre estudiantes y docente. Los diarios y ensayos de la docente muestran cómo el diseño e implementación del taller interpelan también la relación con su propio cuerpo, emociones y espiritualidad, así como sus expectativas sobre el alumnado y su modo de sostener la vulnerabilidad en el aula. Esta dimensión reflexiva se alinea con trabajos que plantean la autoetnografía como herramienta para transformar la práctica docente y generar conocimiento situado desde la experiencia (Fernández Narváez y Barrera Quiroga, 2025). En este sentido, la experiencia del ciclo 3 no solo produce información sobre el estudiantado, sino que reconfigura la comprensión de lo que significa educar el mundo interno en un contexto educativo, otorgando espesor biográfico y ético a la

noción de cultivo interior.

C. Tensiones y límites de la experiencia

La experiencia del ciclo 3 evidencia varias tensiones que invitan a una lectura cautelosa de los resultados. Aunque se registran procesos de autoconocimiento y empatía en los casos nucleares, las dinámicas de agresividad, burla y desconfianza no desaparecen del aula: los diarios docentes muestran episodios en los que la exposición de cartografías o bitácoras provoca risas, comentarios irónicos o silencios tensos, especialmente cuando algún estudiante se implica de manera más profunda. Esto coincide con estudios que señalan la dificultad de sostener espacios de trabajo emocional en contextos escolares marcados por culturas de dureza y desconfianza, particularmente en zonas rurales y en niveles de educación media (Cano Valverde y Reyes Ruiz, 2015; Carrillo Ramírez et ál., 2020; de los Santos Pineda y Gutiérrez Becerril, 2017; Iriarte Bennetts et ál., 2018)

En términos metodológicos, la investigación-acción presenta límites relacionados con el tiempo, la carga laboral docente y las condiciones institucionales. Un solo semestre resulta insuficiente para consolidar cambios duraderos en competencias emocionales y dinámicas grupales; además, la necesidad de atender simultáneamente la enseñanza disciplinar, la evaluación y el trabajo cualitativo con cartografías y bitácoras incrementa la exigencia sobre la docente, en línea con lo que señalan trabajos sobre estrés y riesgo psicosocial en docentes (Alvarez Bolaños, 2018; Hernández Patiño, 2018; Uitzil Hau y Estrella Ceme, 2021). Por otro lado, el uso de cuatro casos nucleares como foco de análisis implica una mirada profunda pero parcial: ofrece comprensión detallada de ciertos procesos, pero no permite generalizar a todo el grupo, lo que es coherente con el carácter cualitativo y fenomenológico-hermenéutico del estudio, pero debe explicitarse como limitación (Balcazar, 2003).

D. Implicaciones para la EMS y la formación docente

A pesar de estas tensiones, los resultados ofrecen implicaciones relevantes para la educación media superior y la formación docente. En primer lugar, muestran que es posible concretar las orientaciones de la formación socioemocional de la NEM y del MCCEMS 2025 (Secretaría de Educación Pública, 2025) mediante dispositivos que integren cuerpo, artes y reflexión, en lugar de limitarse a programas externos o secuencias puramente discursivas. La experiencia del CBTA 169 sugiere que incorporar talleres como “Ruta del yo soy” en el currículo ampliado del bachillerato tecnológico puede favorecer procesos de autoconocimiento, autorregulación y empatía en clave situada, siempre que se disponga de tiempos protegidos y de acompañamiento institucional.

En segundo lugar, la experiencia subraya la necesidad de una formación docente específica en lectura cualitativa de producciones gráficas y narrativas, así como en estrategias psicocorporales

básicas. Trabajos sobre formación docente en EMS destacan que el profesorado enfrenta el doble reto de enseñar y, a la vez, investigar y reflexionar sobre su práctica (Domingo, 2021; Figueras Ferrer et ál., 2014; Isusi Fagoaga, 2018). En este contexto, la pedagogía del cultivo interior apunta hacia una línea de desarrollo profesional donde las y los docentes se formen en educación emocional situada, interdisciplina y metodologías cualitativas, de modo que puedan diseñar, implementar y evaluar propuestas similares en sus propios contextos. Finalmente, la experiencia invita a las instituciones de la EMS a reconocer la dimensión emocional y corporal de la vida escolar como parte central de su misión, no como un añadido opcional, y a generar condiciones organizativas que hagan sostenible el trabajo con cuerpo, arte e interioridad en el aula.

Conclusiones

La experiencia del ciclo 3 en el CBTA 169 muestra que es posible trabajar el autoconocimiento y la empatía en la educación media superior rural mediante una propuesta interdisciplinaria que integra psicocorporalidad, artes visuales y reflexión, más allá de abordajes exclusivamente cognitivos o verbales de la educación socioemocional. Los cuatro casos nucleares analizados evidencian trayectorias singulares de cultivo interior — autoconocimiento corporal y simbólico, reconocimiento de límites e impulsividad, elaboración visual de vulnerabilidad y agencia, y toma de conciencia del daño y la responsabilidad relacional— que incorporan competencias emocionales formuladas en los marcos de SEP, Bisquerra y Casassus, pero las despliegan en clave situada y experiencial.

La pedagogía del cultivo interior se perfila, así como un enfoque que aporta al campo de la educación socioemocional en la EMS al colocar el cuerpo y la creación simbólica en el centro del trabajo pedagógico, articulando nodos concretos donde convergen psicología, artes visuales y educación. Al mismo tiempo, la experiencia señala límites y desafíos: la persistencia de dinámicas de agresividad y violencia normalizada en el aula, el carácter acotado de una intervención semestral, la carga de la investigación-acción para el profesorado y la necesidad de condiciones institucionales que hagan sostenible este tipo de propuestas.

De cara a la EMS, los resultados sugieren la conveniencia de integrar experiencias de cultivo interior en el currículo ampliado del bachillerato tecnológico, formar al profesorado en educación emocional y metodologías cualitativas, así como fortalecer el diálogo entre iniciativas situadas y los programas oficiales de formación socioemocional. Más allá del caso específico del CBTA 169, el estudio indica que trabajar con cartografías emocionales, ejercicios corporales y bitácoras reflexivas puede abrir caminos para que las y los jóvenes se reconozcan como personas con historia, cuerpo y mundo interno, capaces de transformar sus relaciones consigo, con los otros y con su entorno cotidiano.

Referencias

- Alvarez Bolaños, E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(17), 199-220. <https://uy.vlex.com/vid/competencia-emocional-reto-formacion-810294953>
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, 4(1/II (7/8)), 59-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1272956>
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(13), 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. y Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- Bisquerra Alzina, R., Dorio Alcaráz, I., Gómez Alonso, J., Latorre Beltrán, A., Martínez Olmo, F., Massot Lafon, I., Mateo Andrés, J., Sabariego Puig, M., Sans Martín, T., Torrado Fonseca, M. y Vilá Bolaños, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa* (Sexta edición). La Muralla S.A. <https://ideice.gob.do/pdf/publications/20221216095144.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. y Hernández Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices. *Papeles del Psicólogo - Psychologist Papers*, 38(1), 58. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Cano Valverde, M. del R. y Reyes Ruiz, M. T. (2015). Educación emocional para vivir en paz. Estudiantes de educación media superior. *Ra Ximhai*, 11(1), 209-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6467046>
- Carrillo Ramírez, E., Pérez Verduzco, G., Laca Arocena, F. A. y Luna Bernal, A. C. A. (2020). Inteligencia emocional percibida y autoconcepto en adolescentes estudiantes de bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 55, 33-40. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/55/55_Carrillo.pdf

- Casas, A. M., Magnolia Castellanos, A. y Prieto, A. (Eds.). (2012). *De donde vengo voy: Una experiencia sobre arte, pedagogía y desplazamiento en la escuela* (1. ed). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional* (segunda edición). Editorial Cuarto Propio.
- Casassus, J. (2017). Una introducción a la educación emocional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 4(7), Article 7. <https://share.google/IJXG3BsYLOIA1Uol2>
- Casassus, J. (2019). *Aprendizajes, emociones y clima de aula* [Archivo PDF]. <https://www.formaciondocente.com.mx/PublicacionesPedagogicas/Articulos/Aprendizaje%20Emociones%20y%20Clima%20de%20Aula.pdf>
- de los Santos Pineda, X. y Gutiérrez Becerril, J. R. (2017). Medición del bienestar psicológico en adolescentes de educación media superior del Estado de México. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 6(11), 61-79. <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/13351>
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 3–21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Domingo Roget, Á. y Gómez Serés, M. V. (2014). *La práctica reflexiva: Bases, Modelos e Instrumentos*. Narcea Ediciones.
- Eisner, E. W. (1998). *Educar la visión artística* (1a reimpresión). Paidós Educación.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Elena Esteve, R. G. e Ylla, L. (2009). Puertas abiertas. *Por una pedagogía de la interioridad en la escuela*. Jesuites Educación. <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=978:puertas-abiertas-por-una-pedagogia-de-la-interioridad-en-la-escuela&catid=8>
- Ellis, C., Adams, T. E. y Bochner, A. P. (2019). *Autoetnografía: Una metodología cualitativa* (S. M. Bénard Calva, Ed.; 1a ed.). Universidad Autónoma de Aguascalientes y El Colegio de San Luis, A.C. <https://editorial.uaa.mx/docs/autoetnografia2.pdf>
- Fernández de la Vega González, S. (2018). La memoria del cuerpo: Una justificación teórica de las intervenciones corporales en psicoterapia psicoanalítica. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 38(134), 451–471. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352018000200006>

- Fernández Narváez, L. M. y Barrera Quiroga, D. M. (2025). La autoetnografía como herramienta de transformación en la práctica docente. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 40. <https://doi.org/10.21555/rpp.3347>
- Figueras Ferrer, E., Crespo Martín, B. y Redondo Arolas, M. (2014). El cuaderno de artista reflexivo. una metodología de evaluación continua en el proceso de enseñanza - aprendizaje. <https://diposit.ub.edu/server/api/core/bitstreams/2c5704b4-e048-4fc9-9824-e8aab5fe2f88/content>
- García Morales, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *ASRI. Arte y sociedad. Revista de Investigación*, 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3868717>
- García Tudela, P. y Marín Sánchez, P. (2019). Educación en inteligencia emocional y social: Revisión y propuesta teórico-didáctica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6(1), 68–83. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.5167>
- González, C. (2020, 3 de agosto). La dimensión emocional de la Persona en la formación en valores. Un aporte desde el personalismo fenomenológico. *UCSF - Universidad Católica de Santa Fe*. <https://www.ucsf.edu.ar/articulos/la-dimension-emocional-de-la-persona-en-la-formacion-en-valores-un-aporte-desde-el-personalismo-fenomenologico/>
- Gonzalez-Lloret, M. (2013, 20 de mayo). Investigación-acción (III): La investigación cualitativa. *Centro Virtual Cervantes. DidactiRed*.
- Hernandez Patiño, R. (2018). *Evaluación de la regulación emocional de docentes de educación básica* [Universidad Nacional Autónoma de México]. https://repositorio.unam.mx/contenidos/evaluacion-de-la-regulacion-emocional-de-docentes-de-educacion-basica-218623?c=BZ3Rbw&d=false&q=*&i=24&v=1&t=search_0&as=0
- Iriarte Bennetts, M. T., Estévez Ramos, R. A., Basset Machado, I., Sánchez González, A. y Flores Villegas, J. (2018). Estado de salud mental de adolescentes que cursan la educación media superior. *Revista Iberoamericana de las Ciencias de la Salud: RICS*, 7(13), 100–124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6685151>
- Isusi Fagoaga, R. (2018). Innovación, Interdisciplinariedad y Educación Artística en la formación docente universitaria. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/50206>
- Latorre-Beltrán, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3a edición). Graó.

- Lowen, A. (1975). *La bioenergética* (3a). Sirio.
- Lowen, A. (1985). *El Lenguaje del Cuerpo. Dinámica Física de la Estructura del Carácter*. Herder.
- Porlan, R. y Martín, J. (1996). *Diario del Profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Diada Editora. <https://profesorailianartiles.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/diario-del-maestro.pdf>
- Reich, W. (1980). *Análisis del Carácter* (3a Edición). Paidós.
- Reichert, E. (2017). *Infancia, la edad sagrada* (6o). Ediciones La llave.
- Secretaría de Economía y Datawheel. (2020). Hecelchakán: Economía, empleo, equidad, calidad de vida, educación, salud y seguridad pública. *Data México*. <https://datamexico.org/es/profile/geo/tenabo>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2015, 23 de abril). Programa Construye T. *Gobierno de México*. <http://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-4598>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación Integral. Plan y programas de estudio para educación básica* [Archivo PDF]. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2021). Estrategias de Implementación del Programa Construye T. <https://docplayer.es/197293654-Estrategias-de-implementacion-del-programa-construye-t.html>
- Secretaría de Educación Pública. (2025). *Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Modelo Educativo 2025* [Archivo PDF]. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/1023480/2025_1_BN_MODELO_EDUCATIVO_2025_MCCMS.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP] y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014). Programa ConstruyeT. Manual de Operación en planteles. <http://www.cobaev.edu.mx/Dies1/archivos/ManualOperacionConstruyeT.pdf>
- Uitzil Hau, E. y Estrella Ceme, H. (2021). El síndrome de Burnout en docentes de bachillerato tecnológico. *Revista Digital FILHA*, 25, 1–24. <https://www.redalyc.org/pdf/6737/673778230008.pdf>
- Zapirain Iturraran, I. (2014). *Congreso “Humanizar la educación”* (N. Larroy, Ed.). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua. <http://addi.ehu.es/handle/10810/15116>

TABLERO SENSORIAL COMO ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL LENGUAJE ESCRITO EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

SENSORY BOARD AS A STRATEGY FOR STRENGTHENING WRITTEN LANGUAGE IN PRESCHOOL CHILDREN

Ángeles Esmeralda Cahuich Tun.

ENLEP “Prof. Pastor Rodríguez Estrada”, módulo Hecelchakán,
Campeche, México.

angelestun12@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-8338-9989>

Víctor Francisco Escalante Burgos.

ENLEP “Prof. Pastor Rodríguez Estrada”, módulo Hecelchakán,
Campeche, México.

vick0519@outlook.es

<https://orcid.org/0009-0003-8194-618X>

María Eliud Reyes Pinzon.

ENLEP “Prof. Pastor Rodríguez Estrada”, módulo Hecelchakán,
Campeche, México.

reyespinzon.maria@educampeche.mx

<https://orcid.org/0000-0002-2581-8111>

DOI: <https://doi.org/10.69986/NTQA5407>

Cómo citar: Cahuich Tun, Á. E., Escalante Burgos, V. F. y Reyes Pinzón, M. E. (2026). Tablero Sensorial como estrategia para el fortalecimiento del lenguaje escrito en niños de educación preescolar. En L. Góngora Carlo (Comp.), *Educación Media Superior y MCCEMS 2025. Formación Docente y Escuelas Normales* (1ª edición, pp. 75-85). Editorial Instituto Campechano.
<https://doi.org/10.69986/NTQA5407>

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo implementar el tablero sensorial como estrategia pedagógica para fortalecer el proceso de alfabetización inicial con niños de tercer grado de educación preescolar. El enfoque al cual está dirigido la investigación es de carácter cualitativo, siendo de tipo descriptivo debido a que permite la recopilación, el análisis y la presentación de datos reales sobre la práctica educativa. El diseño de investigación se efectuó mediante la investigación-acción en vista de que no se limita solo a comprender el fenómeno, sino que también interviene en él para mejorar la práctica educativa. Permite asumir un rol activo dentro del contexto de estudio, favoreciendo la reflexión crítica sobre la propia práctica. La propuesta se desarrolló en el jardín de niños “Josefa Ortiz de Domínguez” ubicado en la comunidad de Tenabo, en el estado de Campeche, con una muestra 20 alumnos del tercer grado. Los resultados obtenidos mediante una guía de observación permitieron identificar que el tablero sensorial puede ser un recurso eficaz para aplicarse en educación preescolar promoviendo el fortalecimiento del lenguaje escrito, permitiendo la exploración, manipulación e identificación de las letras de manera autónoma, destacando su valor al favorecer entornos lúdicos e inclusivos desde edades tempranas.

Palabras clave: enseñanza, tablero sensorial, estrategia, lenguaje escrito, didáctica.

Abstract

This research aims to implement the sensory board as a pedagogical strategy to strengthen the early literacy process with third-grade preschool children. The research employs a qualitative, descriptive approach, as it allows for the collection, analysis, and presentation of real data on educational practice. The research design utilizes action research, since it not only seeks to understand the phenomenon but also intervenes in it to improve educational practice. This approach allows researchers to assume an active role within the study context, fostering critical reflection on their own practice. The proposal was developed at the “Josefa Ortiz de Domínguez” kindergarten, located in the community of Tenabo, Campeche, with a sample of 20 third-grade students. The results obtained through an observation guide identified that the sensory board can be an effective resource for preschool education, promoting the strengthening of written language skills by allowing children to explore, manipulate, and identify letters independently. Its value lies in fostering playful and inclusive environments from an early age.

Keywords: teaching, sensory board, strategy, written language, didactics.

Introducción

La educación preescolar cada día demanda de metodologías, estrategias y materiales concretos, en donde la lúdica, la creación y la motivación sean esenciales para el desarrollo de los niños porque es la etapa idónea en donde se maximizan las capacidades y habilidades sociales, emocionales y cognitivas, por lo que la enseñanza de las “letras” es inevitable, no obstante, se debe de señalar que, en el preescolar, se busca fomentar el acercamiento al lenguaje escrito e iniciar con la alfabetización, mediante el desarrollo de la motricidad fina y de la sensación-percepción.

En la educación, el docente es parte esencial durante el proceso de aprendizaje de las alumnas y de los alumnos, en la educación preescolar, se busca que el docente sea activo en el proceso de enseñanza, independientemente del tema a tratar, es recurrente que los niños tienden a perder la atención con rapidez, por lo que se buscan estrategias que generen un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos.

El lenguaje escrito tiene sus orígenes desde la teoría evolucionista en donde plantea que el hombre buscaba la manera de expresarse mediante la imitación de la naturaleza, el gruñido de los animales, estas civilizaciones humanas desarrollaban sus herramientas de escritura con el propósito de comunicarse y registrar información de la época, de ahí surge el primer hito del lenguaje.

La pictografía, siendo esta la primera expresión gráfica diseñada para la comunicación de civilizaciones, dicho sistema estaba compuesto por símbolos, imágenes, comúnmente encontradas en cuevas, en ellas mostraban situaciones importantes de esa época, una de las más conocidas era la representación de caza.

El segundo hito más grande de la evolución del lenguaje escrito es la intervención de los primeros sistemas de lenguaje de Mesopotamia, la escritura cuneiforme, en donde se basaba en pictogramas que fueron evolucionando a signos abstractos que representaban sonidos, dentro de esta etapa surgen los jeroglíficos en Egipto los cuales combinaban símbolos fonéticos con pictogramas con el fin de conservar información cultural, cabe mencionar, que durante el segundo hito surgieron otros sistemas de lenguaje alrededor del mundo, en donde cada civilización tenía diversas representaciones, sin embargo, las previamente mencionadas fueron las más relevantes.

El tercer hito se basa en la evolución hacia el alfabeto, la evolución fue determinada por la zona geográfica del lugar, ésta surgió con el fin de que la escritura sea práctica y accesible. El alfabeto fenicio, fue el primero en utilizar un sistema fonético, en donde los signos representaban sonido en lugar de una sola palabra, este alfabeto fue la base del desarrollo del alfabeto latino, que en la actualidad es utilizado en gran parte del mundo.

Es importante recordar que, en Mesoamérica, los mayas fueron la civilización que desarrolló un sistema jeroglífico complejo

que surgió con el fin de registrar información de conocimientos astronómicos. Si bien, el lenguaje escrito tiene sus orígenes hace miles de años, debemos destacar que en la actualidad aún existen expresiones gráficas en el mundo moderno, pero ¿cómo?

Los bebés al nacer se comunican mediante el llanto y balbuceos, muy similar al lenguaje que el ser humano realizaba, al crecer llegan al preescolar, en el cual, dibujan, garabatean, rascan, con el fin de desarrollar la motricidad fina, muy similar a la pictografía, en donde utilizan dibujos abstractos para compartir ideas, gustos y necesidades.

Para aprender a leer y escribir el cerebro de los niños debe lograr un estado de conciencia fonológica, diversos estudios han destacado la importancia de las estrategias multisensoriales en la alfabetización. Montessori (1986) destaca el valor de los materiales táctiles y visuales en el desarrollo de habilidades prelectoras. Sin embargo, a pesar de la existencia de investigación que evidencian los beneficios de las estrategias, en muchos contextos educativos no se implementan recursos innovadores que aborden las necesidades específicas de los estudiantes.

Para definir el objeto de estudio, se ha percibido que los alumnos del tercer grado grupo “B” con edades entre los 4 años 8 meses a 6 años, en el jardín de niños “Josefa Ortiz de Domínguez” del municipio de Tenabo, en el estado de Campeche, presentan dificultades para poder iniciar con la identificación de las letras del alfabeto, su nombre y los sonidos que realizan cada una de ellas. El problema tiene su origen en la falta de recursos didácticos adecuados y en la limitada formación docente en estrategias multisensoriales. A esto se suma la escasez de investigaciones que respalden la implementación de herramientas innovadoras en el aula preescolar. La falta de interés y motivación por parte de los alumnos también puede estar vinculada a un entorno educativo poco estimulante.

Para detectar la problemática, se diseñó un guion de observación en la dimensión áulica que incluyó criterios de valoración como la capacidad de los niños para identificar las letras del alfabeto. El primer criterio radica en la precisión al asociar sonidos con las letras, el análisis permitió detectar que más de la mitad de los niños requieren apoyo adicional en la asociación de sonidos con grafías y el reconocimiento de letras.

En el segundo criterio de valoración se indagó sobre el interés por participar en actividades de escritura y la interacción con materiales didácticos disponibles dentro del aula, en esta se diagnosticó que una cuarta parte del alumnado muestra el interés por ellas, no obstante, los restantes se enfocan solamente en el material de construcción.

Dentro del tercer criterio se valoró la escritura del nombre propio y la capacidad para formar palabras simples, en donde se detectó que la mitad de los niños necesitan reforzar la orientación espacial de las letras, la precisión en los trazos y la capacidad para identificar las letras que conforman su nombre. El análisis

de estos criterios permitió observar patrones específicos, dando como consecuencia principal la baja comprensión en el proceso del lenguaje escrito, cabe señalar que en la institución escolar no se han tomado medidas para poder mejorar este aspecto.

Mediante la implementación de la estrategia didáctica tablero sensorial se pretende mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje así como también implementar ambientes formativos motivadores, con el propósito de favorecer la comprensión del lenguaje escrito, de tal forma que se logre el interés de los alumnos para participar en este proceso, cabe mencionar que se busca generar en los estudiantes una respuesta positiva, mientras se brinda la atención a la diversidad del aula, partiendo desde los diferentes estilos de aprendizaje. Por lo tanto, surge la siguiente interrogante que dirigirá todo el proceso de investigación que beneficiará tanto al estudiante como al docente en proceso de formación: ¿La implementación del tablero sensorial como estrategia didáctica permite el fortaleciendo y desarrollo del lenguaje escrito en los alumnos del tercer grado de educación preescolar?

Marco teórico

El presente trabajo de investigación propone el tablero sensorial como estrategia didáctica de innovación, accesible y significativa, para el desarrollo de habilidades fundamentales de la alfabetización en los primeros años de escolaridad. Desde una revisión documental se identifica que el tablero sensorial es una herramienta que ayuda a estimular los sentidos y las emociones de los niños, así como el desarrollo de habilidades motoras finas. Sin embargo, su implementación como estrategia didáctica orientada específicamente al fortalecimiento de la alfabetización inicial continúa siendo limitada en la práctica educativa, particularmente en el nivel preescolar.

En este contexto, el rol del docente resulta determinante, porque es aquel guía que orienta y facilita el aprendizaje. Amidon (1967 como se citó en Rajagopalan, 2019), señala que la enseñanza es un proceso interactivo que implica principalmente la comunicación en el aula entre el maestro y el alumno. Desde esta perspectiva, la enseñanza no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que implica la planificación intencional de experiencias educativas que consideren las características, intereses y necesidades de los niños. De igual manera, Gagné y Briggs (1974), describe la enseñanza como un proceso científico, teniendo componentes principales: el contenido, la comunicación y la retroalimentación.

La didáctica, como campo de estudio, es la ciencia que estudia todo lo relacionado con la enseñanza: diseño de las mejores condiciones, ambiente, clima para conseguir un aprendizaje excepcional y el desarrollo completo del alumno (Gervilla, 2000 como se citó en Peñafort y Bastiani, 2022). Señala que la didáctica se encarga de estudiar los métodos, técnicas y recursos que

posibilitan aprendizajes de calidad, considerando el contexto educativo y las características del alumnado. La didáctica es el arte de enseñar, de buscar la mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje, brindando una educación de calidad, pero, sobre todo, brindando a los docentes herramientas significativas. En esta misma línea, Servillano (2004, como se citó en Peñafort y Bastiani, 2022), define la didáctica como un saber teórico-normativo que orienta de manera intencional, el proceso optimizador de enseñanza-aprendizaje, en un contexto determinado e interactivo.

El lenguaje escrito se comprende como un sistema simbólico en el que los niños pueden representar el lenguaje oral a través de símbolos gráficos, ideales como fuente de comunicación en donde expresan emociones e ideas. Este sistema no se adquiere de manera espontánea, sino que se construye progresivamente mediante la interacción del entorno y las experiencias significativas durante la infancia.

Ehri (1998), señala que el lenguaje escrito se entiende como un sistema simbólico aprendido, en el que se asocian signos gráficos con unidades de sonido y significado. Por su parte, Ferreiro y Teberosky (1997), explican que los niños diferencian la función del lenguaje escrito de la del dibujo ya que mientras el dibujo representa objetos, las letras representan propiedades como los nombres que en dibujo no puede expresar.

La alfabetización inicial, por lo tanto, no se limita al reconocimiento de letras o al aprendizaje mecánico de la escritura, sino que constituye un proceso integral en donde los niños construyen conocimientos sobre el sistema de escritura. Para poder favorecer el proceso de alfabetización inicial, se debe de analizar e implementar estrategias didácticas, las cuales, promuevan el aprendizaje del lenguaje escrito y respondan las características del desarrollo infantil.

Las estrategias constituyen una herramienta esencial en el ámbito de la educación preescolar, varios autores destacan la importancia de su uso en el aula, Díaz y Hernández (2002), definen las estrategias como procedimientos o conjuntos de pasos organizados y consientes que se emplean para lograr un aprendizaje significativos y facilitar la adquisición de conocimientos.

González (2018) señala que las estrategias educativas son todas aquellas ayudas planeadas por el docente que se proporcionar al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. Se debe de tener en cuenta las estrategias a emplear que faciliten la enseñanza del lenguaje escrito en preescolar, aquellas que generen respuestas positivas y sobre todo que atiendan a la diversidad que puede existir en un aula.

En este marco, el tablero sensorial se presenta como una estrategia didáctica con fundamentos pedagógicos sólidos cuyo origen se encuentra en la educación Montessori, el cual, enfatiza el aprendizaje activo, la exploración y la estimulación sensorial. Montessori (1986) plantea que los materiales sensoriales permiten a los niños aprender a través de la experiencia directa. El tablero

sensorial este compuesto por elementos como texturas, colores, formas y sonidos que invitan a los niños a explorar y manipular, fomentando la curiosidad y el interés por aprender.

“La elaboración de un tablero de actividades sensoriales permitirá el desarrollo del pensamiento espacial a través de actividades y juegos que estimulen los sentidos visuales, táctiles, auditivos y kinestésicos” (Patiño et ál., 2024, p. 168).

Estas características lo convierten en una herramienta eficaz para la alfabetización, ya que permite a los niños relacionar las letras con sonidos y palabras de manera significativa, es un gran recurso multisensorial, que permite tener el foco de atención de los estudiantes, eficaz para aquellos alumnos que comúnmente suelen perder el interés en las actividades, estimulando su aprendizaje y generado la participación dentro del aula.

Según investigaciones recientes, los recursos multisensoriales estimulan las conexiones neuronales, lo que resulta en un aprendizaje más profundo y duradero. Desde mi perspectiva, considero que es fundamental el uso de recursos multisensoriales, los cuales se adaptan a las necesidades del aula, debido a que genera resultados positivos al manejarlos en la educación preescolar, en especial con alumnos que presentan dificultades al momento de prestar atención durante las sesiones de clase.

Diversas investigaciones en el ámbito de la neuroeducación y la neurociencia cognitiva han demostrado que el uso de recursos multisensoriales favorece la activación simultánea de múltiples áreas cerebrales, lo que fortalece las conexiones neuronales y promueve aprendizajes más profundos y duraderos. La integración de estímulos visuales, táctiles y kinestésicos en educación contribuyen al mejorar la atención y la memoria, las cuales son elementos claves para el aprendizaje (Mora, 2017).

Para Montessori (1986), estos materiales tácticos permiten que los niños experimenten de manera directa y significativa, esto respalda la necesidad de incorporar recursos innovadores que permitan personalizar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe mencionar que no existe una clasificación estandarizada de estos tableros, ya que su diseño puede variar según las necesidades del contexto educativo, así como las perspectivas de los distintos autores, no obstante, se pueden catalogar por el enfoque que representan, así como el uso dado por los docentes. En esta ocasión, el tablero se ha diseñado con el propósito de fortalecer el campo formativo de lenguaje.

Método

El enfoque de la investigación es de carácter cualitativo, Creswell (2014), define la investigación cualitativa como un enfoque que busca entender fenómenos complejos mediante la recopilación de datos no numéricos. Autores como Denzin y Lincoln sostienen que este enfoque implica un proceso interpretativo y naturalista que estudia los fenómenos en su contexto natural.

Por lo tanto, la investigación cualitativa permite enfocarnos en la perspectiva de los participantes para poder profundizar sobre el tablero sensorial como una estrategia que favorezca el proceso de aprendizaje.

Es de carácter descriptiva debido a que tendrá como propósito relatar y analizar los principales factores que influyen en el objeto de estudio durante la implementación del tablero sensorial, así como los resultados que deriven del proceso de intervención docente, el objetivo es narrar los sucesos que tienen lugar en el contexto, fundamentándose en la observación participante. Hernández, Fernández y Baptista (2006), destacan la investigación descriptiva dado que “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p. 80).

El diseño de investigación se realizará mediante la Investigación-acción, una metodología que articula la práctica junto con la indagación científica, permitiendo a los participantes involucrarse activamente dentro de la identificación y solución de problemas. Para Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción implica “un proceso de participativo y reflexivo mediante el cual los individuos intentan mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas educativas, su comprensión de esas prácticas y los contextos en que tienen lugar” (p. 5).

Este diseño de investigación se implementará porque permite la comprensión profunda, así como la contextualización del fenómeno educativo que se desea estudiar, al aplicarlo se busca obtener los datos, así como también el poder transformar el contexto educativo a través de la reflexión crítica y la mejora continua. En este sentido la investigación-acción favorece la mejora progresiva de la labor docente mediante el desarrollo de soluciones concretas y practicas a problemas identificados en le entorno escolar.

El estudio se efectuó en el jardín de niños “Josefa Ortiz de Domínguez” en el municipio de Tenabo siendo de carácter público, se encuentra en un entorno urbano con horario matutino. Para poder implementar el tablero sensorial como estrategia para el desarrollo del lenguaje escrito se realizó la selección de una muestra que contemplo el aula del tercer grado grupo B conformado por 10 niñas y 10 niños de edades entre los 4 años 8 meses a 6 años, en donde existen diferentes estilos de aprendizaje, en el que la mayoría del alumnado presenta predominancia de estilos de aprendizaje visuales y kinestésicos.

El proyecto fue desarrollado en el campo formativo de lenguajes, aborda el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas teniendo como objetivo principal la expresión, la comunicación, al igual que la comprensión de diferentes formas de lenguaje en los diversos contextos sociales, implementando la metodología de aprendizaje basado en proyectos comunitarios.

El contenido abordado fue producciones gráficas dirigidas a diversas destinatarias y destinatarios para establecer vínculos sociales y acercarse a la cultura escrita. Esta actividad fue relacionada con el día de muertos una tradición que es parte de la

cultura del municipio.

Se utilizó el tablero sensorial con el propósito de que los alumnos identifiquen las letras de su nombre y el de sus compañeros, al igual para poder trabajar los fonemas y los grafemas a la par, generando una estrategia para la aplicación de dicho material.

Se les presentó el material para localizar letras conocidas y observando las desconocidas, igualmente se les pidió localizar las letras que conforman las palabras “pan”, “altar”, “comida”, entre otras relacionadas con la temática del día de muertos; no obstante, las letras estaban escondidas en una bolsa mágica, las cuales iban saliendo poco a poco, al mostrar la letra, los alumnos repetían el fonema en voz alta y mencionaban si la conocían o no, así mismo se iba insertando en su lugar correspondiente. Al finalizar se realizó una reflexión con las siguientes interrogantes: ¿con qué letra inicia tu nombre? ¿Qué sonido hace? ¿Qué letras no conoces?

Es importante mencionar que el tablero sensorial fue diseñado por la docente en formación, con texturas, imágenes y sobre todo para poder insertar relacionando imagen y letra. Los alumnos interactuaron con el material en donde observaron y analizaron el lugar correspondiente de cada letra, para poder concluir el tablero. No obstante, el material permaneció en el aula de clases para que los alumnos se acerquen a explorar, comprender y jugar mientras aprenden dentro de las clases, así como también fuera de ellas. Cabe señalar que la aplicación de la estrategia se realizó durante el 28 de octubre al 8 de noviembre del 2024.

Resultados

Con base en la implementación del tablero sensorial como estrategia para el acercamiento del lenguaje escrito en la educación preescolar se generaron los siguientes resultados en cuanto a la aplicación en el contexto áulico.

El tablero sensorial es un recurso que genera interés en alumnos de preescolar, en especial el hecho de tener que “armar” y “desarmar”. El manipular este material generó motivación en seguir explorando sobre las letras y como conforman palabras las cuales pueden relacionar con su vida diaria, resultó ser un gran acierto el utilizarlas en el aula de clases.

Al realizar la actividad se mostraron entusiasmados al reconocer la letra de su nombre, la forma que tiene y sobre todo el sonido que posee, la mayoría del alumnado reconoció las que conforman su nombre, así como el poder construir palabras. Es necesario subrayar una interacción dentro de su aplicación al mencionar la letra H dado que un alumno menciona “no tiene sonido”, “es H muda” generando interés al conocerla pues era muy especial.

Esto despertó el interés de los alumnos por escuchar, observar y analizar cada una de ellas para poder localizar letras “raras y únicas” en especial para visualizar si su nombre posee aquellas que son “raras”, es increíble poder percibir que sin darse cuenta

estaban generando nuevos conocimientos al interactuar día con día con este material.

Al aplicar el guion de observación que permitió generar los criterios de valoración se obtuvieron los siguientes resultados:

El primer criterio reveló que la mitad de los alumnos, al finalizar con la aplicación de la estrategia del tablero, lograron la asociación de sonidos con grafías y el reconocimiento de letras.

En el segundo criterio se indagó sobre el interés por participar en actividades de escritura, en este caso, se encontró que más de la mitad del alumnado mostró interés en las actividades aplicadas.

Dentro del tercer criterio se valoró la escritura del nombre propio y la capacidad para formar palabras simples, en donde se detectó que la mitad de los alumnos mejoraron la orientación espacial de las letras, la precisión en los trazos y la capacidad para identificar las letras que conforman su nombre.

Discusión y conclusiones

Para poder finalizar la presente investigación es importante resaltar que la implementación del tablero sensorial como estrategia didáctica para el fortalecimiento del lenguaje escrito en preescolar resultó ser muy efectivo y atractivo, debido a que la totalidad de los alumnos demostraron un interés genuino por aprender sobre el lenguaje permitiendo el reconocimiento gráfico y fonético de la gran parte de las letras, en especial aquellas que conforman su nombre, así como el proceso de construcción de palabras cortas.

El material sensorial permitió autonomía en el proceso de aprendizaje brindando la oportunidad para la autoexploración y el descubrimiento, razón por la cual se pudo evidenciar la participación de los alumnos.

Uno de los aspectos relevantes durante la investigación fue que el material didáctico permitió despertar el pensamiento crítico y la reflexión mediante el dialogo entre alumnos, en especial el realizado referente a la letra H, demostrando que no solo facilita en aprendizaje memorístico de las letras, sino que estimula el análisis y la comprensión.

El que los alumnos continuaran interactuando con el material de forma voluntaria demuestra el alto nivel de interés que generó. Esto evidencia que el aprendizaje se fortalece cuando los recursos didácticos son diseñados desde la perspectiva centrada en el niño.

En conclusión, las estrategias didácticas como el tablero sensorial deben de ser consideradas durante la planificación en preescolar dado que engloba competencias lingüísticas, a la vez que promueve habilidades motrices y cognitivas enriqueciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.ª ed.). Sage Publications.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2ª ed.). McGraw-Hill.
- Ehri, L. C. (1998). Grapheme–phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J. L. Metsala y L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 3–40). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1997). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Gagné, R. y Briggs, L. (1974). *Principles of Instructional Design*. Holt, Rinehart & Winston of Canada Ltd.
- González, M. (2018). *Estrategia educativa para potenciar los aprendizajes en los estudiantes de séptimo año de la unidad educativa fiscomisional “La Dolorosa” de la ciudad de Loja* [Archivo PDF]. <https://www.eumed.net/rev/reea/agosto-18/estrategia-educativa.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (quinta edición). McGraw Hill.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3.ª ed.). Deakin University Press.
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Patiño Campoverde, M., Álava Vélez, J. y Párraga Lindao, N. (2024). Estimulación sensorial para el desarrollo del pensamiento espacial en niños de 3 a 5 años. *Sinergia Académica*, 7(1), 168-184. https://www.researchgate.net/publication/377785445_Estimulacion_sensorial_para_el_desarrollo_del_pensamiento_espacial_en_ninos_de_3_a_5_anos
- Peñafort Camacho, L. C. y Bastiani Gómez, J. (2022). Didáctica: desde su definición e historia hasta su fundamento en el diálogo. *Research, Society and Development*, 11(7), e42811729783. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i7.29783>

**LA APROPIACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 2022
EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: PERSPECTIVAS Y
HORIZONTES.**

**THE APPROPRIATION OF THE 2022 CURRICULUM
WITHIN THE FRAMEWORK OF THE NEW MEXICAN
SCHOOL IN SECONDARY EDUCATION: PERSPECTIVES
AND HORIZONS**

Dulce María Demetrio Castro.

Universidad Autónoma de Tlaxcala, UATx. Facultad de Trabajo
Social, Sociología y Psicología, Tlaxcala, México.

dul1488@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-6029-5743>

Efraín Martínez Ambrosio

Universidad Autónoma de Tlaxcala, UATx. Facultad de Trabajo
Social, Sociología y Psicología, Tlaxcala, México.

educere.xxi@live.com.mx

<https://orcid.org/0000-0003-2441-8658>

DOI: <https://doi.org/10.69986/HEIO4062>

Cómo citar: Demetrio Castro, D. M. y Martínez Ambrosio, E. M. (2026). La apropiación del plan de estudios 2022 en el marco de la Nueva Escuela Mexicana en educación secundaria: perspectivas y horizontes. En L. Góngora Carlo (Comp.), *Educación Media Superior y MCCEMS 2025. Formación Docente y Escuelas Normales* (1ª edición, pp. 87-106). Editorial Instituto Campechano. <https://doi.org/10.69986/HEIO4062>

Resumen

El presente estado del arte tiene como objetivo analizar el corpus de conocimiento existente sobre la apropiación del currículum en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en los últimos diez años. Este análisis metodológico comprende tres etapas. En la primera, correspondiente a la heurística, se localizaron mediante un mapeo las investigaciones relacionadas con la NEM, para lo cual se revisaron artículos, ensayos y libros procedentes de bases de datos académicas. En la segunda fase, correspondiente a la hermenéutica, se organizó la información tomando como punto de partida la conceptualización del término “apropiación” desde la perspectiva de diversos autores, y se organizaron las investigaciones para su interpretación en tres de los cuatro elementos que articulan la propuesta curricular: integración curricular, autonomía profesional y comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la fase holística, se identifica que el concepto de apropiación se relaciona con investigaciones de enfoque pedagógico, en las cuales se analizan las estrategias para la apropiación curricular, las valoraciones y percepciones de los colectivos escolares, sus necesidades de formación docente y los retos para implementar proyectos con orientaciones pedagógicas sociocríticas en el marco de la NEM. En conclusión, el concepto de “apropiación” en el ámbito educativo no se ha desarrollado con un enfoque social, por lo que representa un área de oportunidad tanto para la investigación como para la reestructuración del modelo educativo actual.

Palabras clave: apropiación, Nueva Escuela Mexicana, Plan de Estudios 2022.

Abstract

This state-of-the-art review aims to analyze the existing body of knowledge on curriculum appropriation within the framework of the New Mexican School (NEM) over the past ten years. This methodological analysis comprises three stages. In the first stage, corresponding to heuristics, research related to the NEM was located through mapping, for which articles, essays, and books from academic databases were reviewed. In the second stage, corresponding to hermeneutics, the information was organized, taking as a starting point the conceptualization of the term “appropriation” from the perspective of various authors, and the research was organized for interpretation according to three of the four elements that articulate the curricular proposal: curricular integration, professional autonomy, and community as the integrating core of the teaching-learning processes. In the holistic phase, it is identified that the concept of appropriation is related to pedagogical research, which analyzes strategies for curriculum appropriation, the values and perceptions of school communities, their teacher training needs, and the challenges of implementing

projects with socio-critical pedagogical orientations within the framework of the New Mexican School (NEM). In conclusion, the concept of “appropriation” in the educational field has not been developed with a social focus, thus representing an area of opportunity for both research and the restructuring of the current educational model.

Keywords: appropriation, New Mexican School, 2022 Curriculum.

Introducción

La educación a nivel internacional responde a políticas impulsadas por organismos internacionales como la UNESCO, que busca transitar de modelos estandarizados a enfoques humanistas. Agendas como los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 pretenden dotar de flexibilidad al currículum para cubrir necesidades de aprendizaje contextualizadas y centradas en la comunidad.

En México se ha instaurado la propuesta educativa denominada Nueva Escuela Mexicana, que busca no solo responder a las demandas mundiales, sino también generar una transformación social. En ese sentido, el presente texto tiene como objetivo analizar el corpus de conocimiento existente sobre la apropiación del Plan de Estudios en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en los últimos diez años, a través de un desarrollo metodológico que contempla tres etapas: la heurística, la hermenéutica y la holística. Se ofrece un análisis de la construcción del término “apropiación” y su relación con los elementos en los que se sustenta la NEM: la integración curricular, la autonomía profesional y la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La investigación realizada constituye un estado del arte que proporciona un panorama general de lo que se ha investigado en torno a la NEM, lo cual es esencial para continuar realizando ajustes en la política educativa.

Fase Heurística: Cartografiando el Campo de Estudio de la Nueva Escuela Mexicana

Esta fase corresponde a la localización, recolección y catalogación sistemática de la producción académica en relación con la Nueva Escuela Mexicana. Inicialmente se contemplaron investigaciones relacionadas con la “apropiación” del Plan de Estudios 2022. Para el análisis se determinó un límite temporal de 10 años, con referencias seminales anteriores. Se identificaron 95 documentos (artículos científicos, ensayos y libros), de los cuales se descartaron 16. La búsqueda se realizó en bases de datos de revistas: Redalyc, SciELO, Dialnet, Educarnos, Estudios y perspectivas, revista multidisciplinar; Google Académico y repositorios académicos.

En un segundo momento, se clasificaron los documentos considerando los primeros tres de los cuatro elementos del Plan

de Estudios 2022 con los que está estructurado, los cuales son:

- I. Integración curricular,
- II. Autonomía profesional del magisterio,
- III. La comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y
- IV. El derecho humano a la educación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024).

Tabla 1
Estudios con relación a la NEM

Concepto / Elemento	No. de documentos analizados	Autores
Apropiación	15	Chaparro (2003), Richmond (2004), Arroyo (2023), Arrollo et ál. (2023) Castañeda (2023), Lucero (2023), Montaña et ál. (2023), Rivera (2023), Bremner et ál. (2024) Galindo (2024), Ruvalcaba (2024), Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2025), Escobar (2025), SEP (2024, 2025).
Integración curricular	26	Segura (2020), García (2022), Argüelles y González (2023), Ávila et ál. (2023), Jarquin (2023), Tapia (2023) Ruvalcaba (2023), Alvarado et ál. (2024), Chávez (2024), De los Santos y Villavicencio (2024), Elizalde y Velásquez (2024), González y Cáceres (2024), Gutiérrez (2024), Iñiguez et ál. (2024), Mejía (2024), Méndez (2023), Nava y Jara (2024), Pacheco y Cáceres (2024), Piña y Mendoza (2024), Ramírez (2024) Ramírez (2024), Vasquez et ál. (2024) Guel (2025), Medina (2025) Rodríguez (2025), Mejoredu (2025), Escobar (2025), García (2025), Saldívar y Castelán (2025).
Autonomía Profesional	20	Segura (2020), Celis et ál. (2023), Galicia (2023), Hernández y Mesa (2023) De los Santos y Tinajero (2024), De los Santos y Villavicencio (2024), Gómez y Uc (2024), Hernández y Galindo (2024), Malaga (2024), Pérez (2024), Ramírez (2024), Aguilar (2025), Castillo (2025), Carreón (2025), Cruz (2025), De los Santos y Villavicencio (2025), López (2025), Luna (2025), Sánchez (2025), Sakata y Bórquez (2025).
Comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje	18	Álvarez (2023), Ledezma (2023), Macías (2023), Ruvalcaba (2023), Villalpando (2023), Carro y Lima (2024), Gómez (2024), Hernández et ál. (2024), Luna (2024), Morales (2024), Osuna et ál. (2024), Ruiz y Martínez (2024), Aguirre y Mireles (2025), Mora (2025), Pérez (2025), Rodríguez (2025), Silva (2025), Soliz (2025).

En un tercer momento, se construyó una matriz de congruencia en Excel con las siguientes variables:

- A) Tipo de documento
- B) Nivel educativo
- C) Tema de investigación
- D) Planteamiento del problema
- E) Palabras clave
- F) Pregunta de investigación
- G) Objetivo general
- H) Objetivos específicos
- I) Justificación
- J) Hipótesis o supuestos
- K) Marco teórico
- L) Marco conceptual

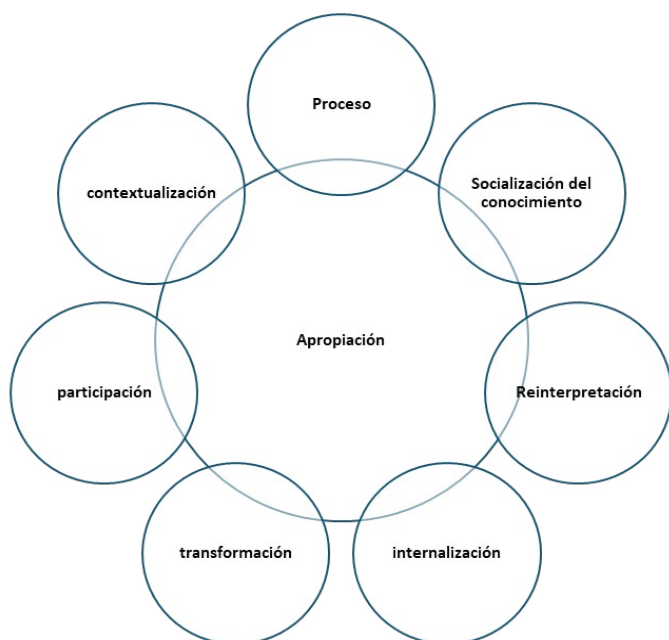
- M) Marco contextual
- N) Metodología
- O) Resultados esperados/contribución
- P) Referencia bibliográfica.

Como ejemplo se muestra la siguiente figura.

La construcción de la matriz permitió identificar tendencias en las investigaciones orientadas al término “apropiación”; se identificaron dos perspectivas principales: la sociológica y la pedagógica.

En el ámbito pedagógico, las investigaciones mencionan con mayor frecuencia los conceptos que se muestran en la figura 1.

Figura 1
Concepto de apropiación



Los términos que se expresaron con mayor frecuencia en relación con integración curricular, autonomía profesional y comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje se muestran en las siguientes figuras.

Figura 2

Elemento 1. Integración curricular

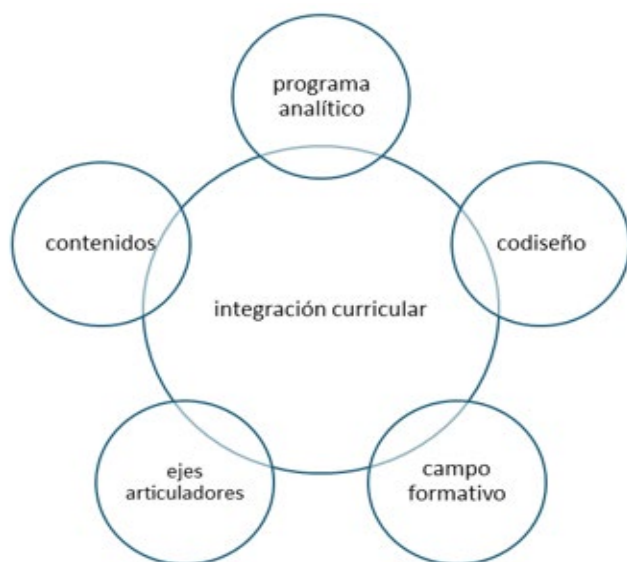


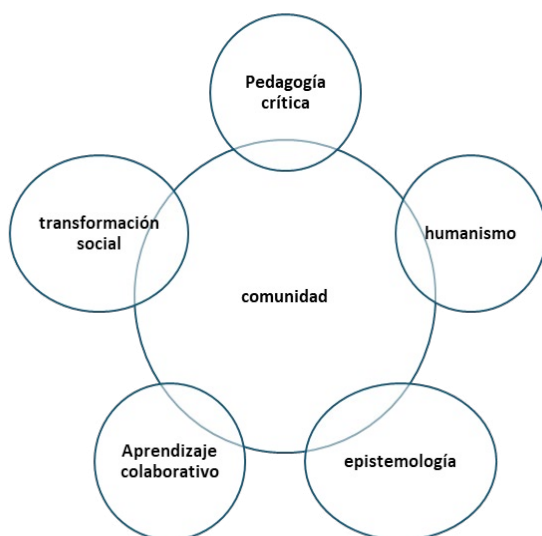
Figura 3

Elemento 2. Autonomía profesional



Figura 4

Elemento 3. Comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje



Fase Hermenéutica: Análisis de las Principales Posturas sobre Apropiación

En estudios sobre la conceptualización de “apropiación” se identificó como antecedente el de Chaparro (2003), quien analiza el proceso de apropiación desde un punto de vista sociológico, por lo que ve el proceso de apropiación del conocimiento como capital social; para él “el proceso de apropiación y uso del conocimiento se da por parte de individuos, de organizaciones o de la comunidad y de las instituciones sociales básicas de la sociedad”. Al socializarse el conocimiento se puede responder a las oportunidades y desafíos que el entorno brinda, lo que puede empoderar a una comunidad para solucionar problemas y construir el futuro.

Otro antecedente está presente en el trabajo que realizó Richmond (2004), donde retoma la interpretación de Roger Chartier, quien concibe la apropiación como múltiple, racional, transformativa y arraigada en las luchas sociales. Por su parte, Arroyo et ál. (2023) también retoman a Chartier, que además entiende la apropiación como una historia social de los usos y las interpretaciones relacionadas con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los construyen; pero también la define como el proceso de apropiación se sustenta a partir de la identificación de los bienes culturales apropiados por los sujetos (Chartier, 1995, citado en Arroyo et ál., 2023). Para Lucero (2023) implica “la voluntad, disposición, compromiso y condiciones de participación en cada una de las exigencias y fases del proceso” (p.

82), lo que debe ser de manera compartida y corresponsable por cada uno de los actores educativos.

Mientras tanto, Ceballos (2025) expresa que la apropiación es: un proceso de transformación de lo externo, cuyos cambios suelen obedecer a una intención de hacer pertinentes las propuestas a las condiciones particulares o a los objetivos de los sujetos en un contexto determinado, por lo que se moviliza una serie de valoraciones fundamentadas en la experiencia y las concepciones de los participantes involucrados. (p. 141)

Desde el punto de vista institucional, estudios desarrollados a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), como una aproximación al proceso de apropiación del Nuevo paradigma educativo en México (2023–2024), entienden la apropiación del Plan de Estudios 2022 como:

un proceso dinámico y complejo por el cual los docentes, directivos y demás actores educativos reinterpretan, adaptan y transforman el currículo prescrito en la práctica educativa; así como la forma en la que se asimila e integra la propuesta en las prácticas y vivencias cotidianas. (Reyes, 2024, p. 89)

También se identificó la conceptualización de “apropiación curricular”. Al respecto, uno de los principales trabajos es el de Reyes (2024), en el que se planteó como objetivo proporcionar un marco conceptual para la construcción de la categoría, con el fin de orientar las maneras en que los maestros hacen suya la propuesta del Plan de Estudios 2022. Para lograrlo, primero identificó que el término “apropiación” ha sido abordado desde diferentes perspectivas (filosóficas, sociológicas, antropológicas, históricas, culturales, técnicas y pedagógicas) que se pueden catalogar desde dos ópticas:

1. La apropiación como extracción de algo que me pertenece (expropiación).
2. Incorporar algo que no era originalmente mío (apropiación como internalización).

Posteriormente, define el “currículum” como un sistema integrado por contenidos, actores, normas, valores y mecanismos formales e informales, a través de los cuales se pretende lograr determinados fines educativos (Reyes, 2024). A partir de lo anterior, construyó la categoría de apropiación curricular “en tanto es un proceso complejo y dinámico, la apropiación comprende varios aspectos para analizar un currículo, como son: los grados, las fases, los medios, los factores, entre otros” (Reyes, 2024, p. 75). Es importante destacar que esta investigación contempla las dimensiones de la apropiación curricular, que solo son algunas perspectivas, estas son:

- La apropiación diferenciada de los componentes curriculares

como los principios pedagógicos, los campos formativos, los ejes articuladores, contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje (entre otros).

- Los factores de la apropiación curricular que son circunstancias que condicionan el proceso de apropiación como: las características profesionales, la formación profesional, experiencias educativas y contexto institucional.

- Medios y mediadores de información que pueden ser, en el primer caso, canales oficiales o conductos interpersonales, mientras que en el segundo término se refiere a los responsables de la formación continua, el intercambio de experiencias entre docentes o creadores de contenido digital.

Por tanto, en la revisión de la conceptualización del término “apropiación” se puede visualizar una tendencia socio-pedagógica importante, ya que se coincide en que es un proceso donde la socialización del conocimiento es fundamental para la reinterpretación, la internalización y la transformación; que en el marco de la Nueva Escuela Mexicana los actores educativos asimilan y ponen en práctica los elementos del Plan de Estudios 2022.

Análisis de la apropiación del Elemento I. Integración curricular.

La apropiación del Plan de Estudios 2022 implica apropiarse del currículum, es por ello que en este apartado se analizan los diversos trabajos documentales que dan cuenta de cómo se ha llevado a cabo este proceso; para desarrollar dicho análisis se organiza la información de acuerdo con los elementos fundamentales del Plan.

Ramírez (2024) desarrolló una propuesta metodológica y práctica para la construcción de programas, al considerar que en el contexto de la NEM el trabajo académico parte de dos elementos centrales: el programa sintético y el programa analítico; este último se construye desde tres planos: análisis del contexto socioeducativo, la contextualización y el codiseño. Al tener que transitar por ellos, los docentes se enfrentan a retos y desafíos, por ello su investigación contribuye al análisis y construcción del programa analítico y con ello a reorientar las prácticas docentes.

En cuanto a investigaciones que incorporan la apropiación de los ejes articuladores, se identificaron las realizadas por Guel (2025), quienes recabaron las percepciones de docentes en servicio en nivel primaria al incorporar la igualdad de género como parte de los contenidos; “las docentes valoraron la incorporación de los campos formativos como una herramienta para evitar la fragmentación del conocimiento” (Guel, 2025, p. 16). Otra de las investigaciones analizadas la realizaron Lara y Gómez (2023, p. 1), quienes “proponen estrategias como la lectura pausada y el fomento del hábito de la lectura, así como enfoques centrados en el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes”. En el mismo sentido, Mejía (2023) desarrolla un análisis documental de la lectura y la escritura en la Nueva Escuela Mexicana para

comprender las estrategias pedagógicas y los desafíos que enfrentan docentes y estudiantes en el desarrollo integral, ya que la sociedad contemporánea requiere de “sujetos críticos, reflexivos y comprometidos con la transformación social” (Mejía, 2024, p. 1). Esta idea es reforzada por Rodríguez (2025), quien trabajó sobre los factores que influyen en la comprensión lectora y las estrategias para llevar a cabo una lectura crítica, así como el desarrollo del pensamiento crítico, destacando la importancia del fomento del hábito de la lectura de forma que le permita al alumno “fortalecer la capacidad de análisis, reflexión, interpretación de textos de acuerdo con su contexto” (Rodríguez, 2025, p. 65), lo que hace ver a la lectura como una herramienta de transformación social.

Otros trabajos que se desarrollan en torno al eje articulador “pensamiento crítico” son los de Gómez Méndez (2024) y Partida Medina (2025), quienes coinciden en la exploración de la noción del pensamiento crítico a través del análisis documental; ambos coinciden en que este eje articulador representa una acción transformadora en la práctica educativa.

En cuanto a investigaciones relacionadas con los campos formativos —los cuales son: Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedades, y De lo Humano y lo Comunitario— se encontró el de la Secretaría de Educación Pública (2024) a través de estudios de caso: una visión desde las aulas de educación básica. En el libro se realiza una descripción detallada de cómo se dio el proceso de apropiación del Plan de Estudios 2022 en escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria en cinco entidades del país: Chiapas, Michoacán, Ciudad de México, Puebla y Baja California. El análisis por nivel educativo reveló que la integración de proyectos interdisciplinarios se desarrolló con mayor éxito en los niveles de preescolar y primaria; en cambio, en secundaria los campos formativos se han abordado de manera separada, evidenciándose el trabajo principalmente por disciplinas, ya que la organización del nivel por horas clase es uno de los factores que más influye en el desarrollo de proyectos interdisciplinarios.

Por otra parte, Beltrán Gutiérrez (2024) y Domínguez Saldívar y Vázquez Castelán (2025) desarrollaron estudios en relación con la implementación de la metodología STEAM (Science (Ciencia), Technology (Tecnología), Engineering (Ingeniería), Arts (Artes) y Mathematics (Matemáticas)). Para Beltrán Gutiérrez (2024), la metodología “en la educación primaria enfrenta desafíos significativos, pero también ofrece oportunidades importantes para mejorar la calidad educativa” (p. 216). Mientras que en la investigación de Domínguez Saldívar y Vázquez Castelán (2025) se propone el uso de STEAM+h para agregar una visión humanista al enfoque, lo que permite vincular campos formativos como Lenguajes, Saberes y pensamiento científico y Ética, naturaleza y sociedades. En ambos casos, la evaluación formativa juega un papel fundamental. Al respecto, González Nava y González Jara (2024) desarrollaron un “análisis de fuentes de información oficiales

donde se describe cómo debe ser este proceso de cambio en la práctica del docente” (p. 333) en cuanto a la evaluación formativa.

Hasta el momento se ha realizado un recorrido en cuanto a cómo se ha dado el proceso de apropiación del elemento “Integración curricular” considerando: el programa analítico, los ejes articuladores, los campos formativos, la metodología STEAM en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación formativa, y cómo los docentes, sobre todo, han ido incorporándolos en su práctica profesional.

Análisis del elemento II. Autonomía profesional

En el elemento de Autonomía profesional se destaca el papel de los profesores de educación básica desde el sustento normativo de las prácticas y acciones que habrán de incluirse en función de las necesidades y el propio contexto de las y los estudiantes (Bernal Cruz, 2025).

También se concibe la autonomía profesional como esa potestad o capacidad de regirse por sí mismo y tomar decisiones en torno al desempeño de tu profesión (Bernal Cruz, 2025). Pero además, Bernal Cruz (2025) también enfatiza en “que hablar de autonomía profesional como servidor público implica que dicha autonomía se encuentra supeditada al marco normativo de actuación dispuesto para el cargo que se desempeña” (p. 86).

Tomando en consideración lo anterior, Bernal Cruz (2025) también señala que “no podemos dejar de señalar que el docente en educación básica en México goza de una autonomía profesional que se encuentra delimitada en el marco normativo que rige su actuar como servidor público” (p. 87).

En la misma dirección, Sánchez (2025) “analiza la autonomía docente a partir de las dimensiones didáctica, social y organizativa y de gestión en los Consejos Técnicos Escolares” (p. 215). Menciona que “la autonomía profesional docente desde la Nueva Escuela Mexicana está basada en cuatro elementos” (Sánchez, 2025, p. 218). Sánchez (2025) los define de la siguiente manera:

1. La contextualización de la enseñanza se vincula con el lugar en el que viven los estudiantes, es decir, con la realidad social en la que se desenvuelven, ya que proporciona el marco en el que se deben desarrollar los contenidos.

2. La experiencia se refiere, por una parte, a la forma en la que los profesores desarrollan su práctica, puesto que durante su formación y ejercicio profesional se construye su propia concepción del aprendizaje, enseñanza y evaluación.

3. La formación, la preparación que el profesor adquiere para desarrollar su profesión como cursos, especialidades, maestrías en su disciplina y/o en la docencia con la finalidad de fortalecer su práctica profesional.

4. La didáctica del docente hace referencia a la praxis profesional del docente, la cual parte de un análisis de la realidad en la que se encuentra inmersa la escuela y el grupo con el que se trabaja, con la finalidad de identificar una problemática e intentar

resolverla.

En un primer reconocimiento de la autonomía profesional, ya se ha hecho una recapitulación sobre algunas definiciones y los cambios que implican para los docentes asumirse como profesionales de la educación, pero también encontramos las percepciones que tienen algunos agentes educativos al poner en práctica su autonomía. Para algunos los cambios han sido positivos, por ejemplo, en Hernández Hernández y Gómez Galindo (2024) se expresa: “La autonomía que tenemos, de ya no estar presionados por cumplir con una... con una serie de contenidos que se nos está pidiendo, y que puedes trabajar más al ritmo de los estudiantes” (p. 88). Pero también se pueden identificar opiniones contrarias; también en Hernández y Gómez Galindo (2024) se describe la siguiente percepción:

esta cuestión de darle al maestro, sin orientación, la posibilidad de él armar los proyectos, de los contenidos, las metodologías, se me figura como cuando hicieron libres a los esclavos, o sea, ya eres libre, bueno, y ¿qué hago?, no sé, es tu vida, eres libre, y ¿a dónde voy? (p. 87)

En la investigación realizada por De los Santos y Tinajero Villavicencio (2025, p. 131), otro testimonio expresó:

El tener esa libertad de poder elegir según las características de tu grupo, según las características de tu comunidad. Eso es lo que a mí me sigue haciendo eco. Si yo considero que mi grupo, por ejemplo, necesitas saber de agricultura, a mí me frustra el pensar que ese niño se va a otra comunidad donde la agricultura no le sirva.

Como se puede observar en los ejemplos que se recuperaron de las percepciones docentes ante la autonomía profesional, existen retos y dificultades a las que se les ha tratado de dar atención por medio de la actualización y formación profesional, la cual ha tenido como principal dispositivo de difusión el Consejo Técnico Escolar, como lo constatan De los Santos y Tinajero (2024), Sánchez (2025), Malaga (2025), Bernal Cruz (2025) y Castillo (2025). Sin embargo, los esfuerzos por actualizar al magisterio a través de los talleres en los CTE siguen siendo insuficientes. Hernández y Gómez (2025, p. 93) “visualizan las necesidades formativas docentes asociadas a la falta de herramientas para: abordar problemáticas de forma interdisciplinar”; por lo que es importante que se asuma la formación docente como un compromiso y responsabilidad colectiva para fortalecer la práctica docente (Bernal Cruz, 2025).

Si bien la Nueva Escuela Mexicana considera la autonomía profesional como un elemento fundamental para la apropiación del Plan de Estudios 2022, uno de los retos para el sistema educativo es identificar las necesidades de capacitación de manera contextualizada, que atienda las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Análisis del Elemento: Comunidad como Núcleo Integrador de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje

La Ley General de Educación en su artículo 14 plantea llevar a cabo acciones para concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación. Las investigaciones analizadas manifiestan que para que este elemento del Plan de Estudios 2022 se logre, las prácticas pedagógicas actuales se deben transformar para ser sociocríticas. Al respecto, Pérez (2025) hace un análisis de las prácticas pedagógicas sociocríticas desde la Nueva Escuela Mexicana.

Estas prácticas son acciones transformadoras que buscan formar personas críticas y comprometidas con la transformación social mediante el diálogo, la reflexión y la acción sobre su realidad (Pérez, 2025).

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, Pérez (2025) menciona que las prácticas pedagógicas sociocríticas se caracterizan por los siguientes elementos:

- Descolonización del conocimiento.
- Contextualización.
- Problematicación de la realidad.
- Diálogo de saberes.
- Participación democrática.
- Praxis transformadora.

Para describir la última característica, Vázquez (2025) explica que la praxis transformadora está inspirada en los principios de Freire, desafiando “continuamente las estructuras hegemónicas que influyen en el pensamiento. Su meta es lograr la emancipación individual para dar paso a una subversión colectiva frente a las narrativas dominantes” (Vázquez, 2025, p. 40). Esta epistemología propia del sur representa: “...una búsqueda de conocimientos y criterios de verdad que otorgan visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas (su enseñanza y aprendizaje) de los pueblos, clases y grupos sociales” (PEEB, 2022, como se citó en Luna, 2024).

En este sentido, “los rumbos educativos que propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM), representan un inicio en la transformación de la orientación formativa en nuestro país”, como lo menciona Luna (2024, p. 8), y agrega que poner la mirada en lo comunitario significa un avance ético y político.

La implementación de un enfoque comunitario en el marco de la NEM se enfrenta a retos como la resistencia al cambio y la necesidad de formación con un enfoque sociocrítico.

Fase Holística. Análisis de la Apropiación de la Nueva Escuela Mexicana

El análisis de la producción académica de la Nueva Escuela Mexicana revela que el concepto de apropiación es un proceso transformador, que implica la socialización del conocimiento, su internalización y transformación contextualizada que genere un cambio social.

Desde el enfoque pedagógico, la apropiación del Plan de Estudios 2022 se sustenta en investigaciones que dan cuenta de cómo los docentes se apropian de elementos fundamentales del currículum; desde la construcción del Programa Analítico como una estrategia que contextualiza el Plan sintético, nos trasladamos a estudios que abordan cómo las metodologías sociocríticas propuestas en las políticas educativas son adaptadas a las necesidades de aprendizaje, como lo fue la estrategia STEAM que permitió el desarrollo de proyectos para el aprendizaje. Otro de los temas constantes en las investigaciones se relaciona con los ejes articuladores, destacando estrategias pedagógicas que fomentan el pensamiento crítico.

El análisis revela también que la apropiación del currículum está fuertemente ligada al ejercicio de la Autonomía Profesional por parte del docente. Las investigaciones dan cuenta de la dualidad en las percepciones que tienen los maestros al respecto: para algunos es una oportunidad para adaptar los contenidos a los contextos educativos, mientras que para otros representa una dificultad y un reto al tener que dejar las actividades educativas de aplicación del currículum a una actividad con mayor participación en la reinterpretación del Plan de Estudios 2022 y su aplicación. Sin embargo, cabe destacar que para que la visión de la NEM tenga éxito se deben reestructurar los programas de formación y actualización en función de las necesidades pedagógicas; aun cuando los Consejos Técnicos Escolares son espacios para la formación docente, son insuficientes.

Finalmente, la apropiación como un aspecto importante para la integración curricular y la autonomía profesional, el cambio epistemológico que se plantea en la NEM es un elemento fundamental para transformar los entornos educativos. De acuerdo con las teorías sociocríticas, el aprendizaje comunitario potencia habilidades que se ven reflejadas en relación con valores de justicia y respeto; aunque también se reconoce que las teorías sociocríticas se enfrentan a la resistencia al cambio por parte del docente.

Conclusión

La apropiación del Plan de Estudios 2022 en el marco de la Nueva Escuela Mexicana constituye un reto para la comunidad docente de educación básica. Como se analizó en la fase heurística, los Consejos Técnicos Escolares son los principales dispositivos de formación docente; sin embargo, no han sido suficientes para que los maestros se actualicen y se profesionalicen. Estas deficiencias institucionales fortalecen las resistencias al cambio de estrategias pedagógicas tradicionales a la implementación de estrategias pedagógicas sociocríticas que contribuyan al cambio social. Aun con diversos aspectos que ponen en desventaja al docente frente a la apropiación del Plan de Estudios 2022, existen maestros que ven la propuesta educativa como un área de oportunidad para innovar y contribuir a la adquisición de aprendizaje.

Referencias

- Arroyo, G. C., Villavicencio, G. T., Cárdenas, J. P. y Villegas, S. G. M. (2023). Resultados del Proyecto Contextualización y apropiación de la nueva propuesta curricular 2022 en Baja California. Ciclo escolar 2022-2023.
- Alvarado Monroy, A., Rodríguez Vásquez, F. M., Ríos Laguna, M. G., Mares Orozco, C. D. y Pichardo Avila, F. L. (2024). Los animales de nuestra región: secuencia interdisciplinaria con docentes de preescolar en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/2002/4921>
- Ávila Carreto, A., Castillo Vergara, I. y Vázquez Vega, S. L. (2023). La Nueva Escuela Mexicana ante la cultura digital. ¿Propuesta técnica o construcción conceptual? *Congreso Internacional de Educación*. <https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2022/A171.pdf>
- Beltrán Gutiérrez, M. M. B. (2024). Desafíos y barreras para la implementación exitosa del método STEM en la enseñanza de las matemáticas en educación primaria en la nueva escuela mexicana. *Formación Estratégica*, 7(1), 216-234. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/144>
- Bernal Cruz, A. M. (2025). La autonomía profesional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Neuronum*, 11(1), 80-94. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/548>
- Bremner, N., Sakata, N. y Bórquez Morales, L. S. (2024). Stakeholder Experiences and Perspectives on the Nueva Escuela Mexicana Reform in Mexican Primary Education. *Education Sciences*, 14(10), 1066. <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/10/1066>
- Castañeda, M. del R. (2023). “La Escuela es Nuestra”: vivencias de su puesta en práctica. *Revista educ@rnos*. 51. 87-104. https://www.academia.edu/110828047/_LA_ESCUELA_ES_NUESTRA_VIVENCIAS_DE_SU_PUESTA_EN_PR%C3%81CTICA
- 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://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662025000100165
- Ceballos Escobar, F. I. (2025). Apropiación del Plan de Estudio para la educación básica 2022: un estudio de caso. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 40, 139-167. DOI: 10.25009/cpue.v0i40.2894

- Chaparro, F. (2003). Apropiación social del conocimiento, aprendizaje y capital social. En Simposio Internacional sobre Ciencia y Sociedad (p. 14). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Chávez, B. P. Á. (2024). Inclusión de la mediación escolar en la Nueva Escuela Mexicana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 8547-8568. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/13015>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2025). Contribuciones para favorecer la apropiación del Plan de Estudio 2022 en educación básica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.
- De los Santos Urias, I. S. y Tinajero Villavicencio, M. G. (2024). Los docentes ante las reformas educativas y la Nueva Escuela Mexicana: revisión de la literatura. Eduscientia. *Divulgación de la ciencia educativa*. 14, 142-163. <https://eduscientia.com/index.php/journal/es/article/view/495>
- De los Santos Urias, I. S. y Tinajero Villavicencio (2024). Configuración discursiva de la Nueva Escuela Mexicana en el Consejo Técnico Escolar 2019-2020 y 2022-2023. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, 1-21. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521676741054/>
- De los Santos Urias, I. S. y Tinajero Villavicencio, M. G. (2025). Significados docentes sobre la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 98(1), 131-145. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie9816771>
- Domínguez Saldívar, A. D. y Vázquez Castelán, A. C. (2025). Potenciando el futuro: STEAM+ h en la nueva escuela mexicana, un aprendizaje transformador. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-25. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/575>
- Elizalde, A. V. y Velásquez, G. Z. F. (2024). Lenguajes en la Nueva Escuela Mexicana. Docentes de Educación Básica ante la Nueva Escuela Mexicana, 325. <https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2025/02/2024-Libro-NEM-Sonora.pdf>
- Escobar, F. I. C. (2025). Apropiación del Plan de Estudio para la educación básica 2022: un estudio de caso. *Revista CPU-e*, (40), 1. DOI: 10.25009/cpue.v0i40.2894
- Galindo, J. M. R. (2024). Fundamentos filosóficos de la política educativa de la nueva escuela mexicana. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 95. <https://revistalatam.redilat.org/index.php/lt/article/view/1673>

- García, E. D. E. (2022). Educación, ambiente y desarrollo en la nueva escuela mexicana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 12109-12125. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4244/6506>
- Gómez Méndez, C. A. (2024). El pensamiento crítico en la nueva escuela mexicana: un estudio documental. *Formación Estratégica*, 7(1), 86-106. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/116>
- González Nava, C. E. y González Jara, J. (2024). La evaluación formativa y la práctica docente en la primaria de la Nueva Escuela mexicana. *Revista Neuronum*, 10(2), 333-347.
- González García, A. Y. y Cáceres Mesa, M. L. (2024). La enseñanza de la Historia, desde la perspectiva comparada internacional, en camino hacia la Nueva Escuela Mexicana. *Revista UGC*, 2(1), 11-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10056254>
- Guel Rodríguez, J. M. (2025). Percepciones docentes sobre La Nueva Escuela Mexicana: una mirada a la implementación del eje articulador de la igualdad de género en el aula de educación primaria. *Revista Educación*, 49(2), 2-26. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/1625>
- Hernández Hernández, M. R. y Gómez Galindo, A. A. (2024). Necesidades Formativas Docentes en el Contexto de la Nueva Escuela Mexicana y el Desarrollo de la Controversia Sociocientífica de COVID-19. *Sisyphus: Journal of Education*, 12(3), 75-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9797800>
- Iñiguez, J. E. M., Ramírez, E. L. y Ceballos, S. P. (2024). Los libros de texto gratuitos en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (15), 17. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521676741056/html/>
- Lara Argüelles, S. F. y Gómez González, J. A. (2023). La comprensión lectora en la nueva escuela mexicana: un estudio documental. *Formación Estratégica*, 7(1), 1-17. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/120>
- Lucero, R. (2023). Hacia una estrategia de apropiación del proyecto de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista edu@rnos*, 51, 81- 86. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2023/12/completo.pdf>
- Luna Martínez, A. (2024). Reflexiones sobre la epistemología del sur presente en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 9(20), 1-11. <https://www.redalyc.org/journal/6681/668178214002/>

- Malaga Villegas, S. G. (2024). *La Nueva Escuela Mexicana: un análisis discursivo*. Kinesis
- Mejía, K. V. (2023). La lectura y escritura en la nueva escuela mexicana. Un análisis documental en educación básica en México. *Formación Estratégica*, 7(1), 1-16. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/118>
- Montaño, M. G. V., Acosta, D. G. C., Cota, A. M. y Montaño, A. L. V. (2023). Transición pedagógica: un análisis comparativo entre la reforma educativa de 2013 y la nueva escuela mexicana. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera: Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Económicas Administrativas-Departamento de Ciencias Económico Administrativas-Campus Navojoa*, (40). <https://revistainvestigacionacademicasinfrontera.unison.mx/index.php/RDIASF/article/view/584>
- Pacheco García, L. F. y Cáceres Mesa, M. L. (2024). Algunas reflexiones sobre el Aprendizaje Basado en Problemas para la mejora de las habilidades del Pensamiento Matemático en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 4(1), 67-75. <https://revista.excedinter.com/index.php/rtest/article/view/106>
- Pérez, J. J. (2025). Prácticas pedagógicas sociocríticas: análisis desde la Nueva Escuela Mexicana. *Revista espacios*, 46(02), 268 - 276. DOI: 10.48082/espacios-a25v46n02p21
- Partida Medina, J. A. (2025). El pensamiento crítico en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Neuronum*, 11(2), 95-111.
- Piña, C. S. N. H. B. y Mendoza, J. B. F. (2024). Educar en la diversidad: La importancia de la alfabetización en lengua indígena en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(1), 8688-8701. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/10200>
- Ramírez F. (2024). El arranque de la Nueva Escuela Mexicana: las experiencias iniciales de los profesores de la Secundaria General Núm. 40 de Guadalajara. *Diálogos sobre la Educación*, 30, 1-16. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1460>
- Ramírez López, V. (2024). Metodología para la construcción del programa analítico y docente, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *DEDICA. Revista de Educación y Humanidades*, (22), 293-313. <https://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.29377>
- Ramírez Bengoa, J. (2024). La comprensión lectora en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Metropolitana de*

- Ciencias Aplicadas*, 7(3), 95-104. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/770>
- ReyesRubalcaba, Ó. (2024). Dimensiones de la apropiación curricular. *Revista educ@rnos*, 71-93. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2024/12/4oscar-reyes-ruvalcaba.pdf>
- Richmond, E. R. (2004). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía*, 1(1), 28-38. <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/memoria/article/view/528>
- Rodríguez García, N. (2025). La comprensión lectora en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Neuronum*, 11(1), 65-79. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/547>
- Ruvalcaba, O. R. (2023) Comunidad y diálogo educativo. Aportes de la Pedagogía de Paulo freire a la nueva escuela mexicana. *Revista educ@enos*, 50. 69-82. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2024/02/oscar-reyes.pdf>
- Ruvalcaba, O. R. (2023) Docencia, Currículum y apropiación cultural. *Revista Educ@rnos*, 95-110. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2024/05/6oscar.pdf>
- Sánchez Olavarria, C. (2025). La autonomía profesional docente: una mirada desde los Consejos Técnicos Escolares en educación básica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 30(104), 215-234. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662025000100215&lng=es&tlng=es
- Secretaría de Educación Pública. (2024). Una aproximación al proceso de apropiación del Nuevo Paradigma Educativo en México (2023-2024). Estudios de caso: una visión desde las aulas en educación básica. *Secretaría de Educación Pública*.
- Segura, R. M. (2020). El currículum y la innovación educativa: primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RedCA*, 3(7), 43-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9106823>
- Tapia, F. I. F. (2023). Educación Socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana: un Análisis Documental. *Formación Estratégica*, 7(1), 106-126. <https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/117>
- Vázquez Mora, J. A. (2025). Cartografía epistémica de la Nueva Escuela Mexicana. *QVADRATA, Estudios sobre educación, artes y humanidades*, 7(14), 38-52. <https://10.54167/qvadrata.v7i14.1894>
- Rodríguez Vasquez, F. M., García Salmerón, V. N. y Romero Valencia, J. (2024). Conexiones matemáticas asociadas al

concepto vector en un texto de secundaria de la Nueva Escuela Mexicana. *Avances de investigación en educación matemática: AIEM*, (25), 151-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9688391>