UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Barreras para el Aprendizaje y Participación BAP de tipo didácticas: perspectivas docentes de Educación media superior ante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana.

Tesis para obtener el grado de:

Maestra en Investigación Educativa

Mariana Sánchez Gaona

Directora de Tesis:

Dra. Sonalí Carranco Gómez

Comité tutorial:

Dr. Luis Ángel Piedra García

Dra. Amalia Isabel Izquierdo Campos

Comisión revisora:

Dr. José Francisco Alanís Jiménez

Dra. Ofmara Yadira Zúñiga Hernández

Cuernavaca, Morelos a 24 de noviembre de 2026.

ESTUVE RECORDANDO

Estuve recordando
un momento de alegría.
Y me recordé el sol de mis días

Eres tú hijo de mi alma
aliento de mi vida
agua que me calma

Estuve recordando
el momento de tu nacimiento.
Y veía por primera vez tu carita
tu primer aliento

Estuve recordando…

Anónimo. (2017, p.52).

A mi Núcleo.

AGRADECIMIENTOS

A mis Padres por haberme criado lo mejor que pudieron, a sus posibilidades y con muchos sacrificios, por haberme cuidado y seguirme cuidando incluso en aquellos días donde la vida pesa.

A mis abuelos que desde un punto imposible de alcanzar en la vida terrenal sé que están aquí conmigo y los recuerdo en cada atardecer.

A mi tía Silvia por ser como una madre sin haberlo sido.

A mi amiga Ma. Cristina por ver como a su propio hijo a mi Eugenio.

A mis hermanas porque aprendo de su fortaleza

A mi asesora de tesis la Dra. Sonalí por ser la persona más humana que conozco infinitamente gracias a usted y mi compañera, amiga Ana Angélica por apoyarme en toda la maestría. También agradezco a mi comité revisor por brindarme de su tiempo en las dificultades presentadas en especial al Dr. Luis Piedra.

A mi compañero de vida, mejor amigo, confidente gracias por ser nuestro refugio, nuestra raíz y nuestro hogar.

A mi hijo Eugenio que sin saberlo fue el motivo de este logro, sin saberlo me diste la fuerza que necesitaba en el momento preciso. Eres lo mejor que me pudo haber pasado no me alcanza la vida para pedirte perdón por haberte quitarte horas de mi compañía.

Pero sobre todo a la persona que fui, que resistió momentos difíciles, a lo que soy ahora y a la que seré mañana porque ahora comprendo que ser mamá no significa que se te acabo tu vida sino empieza una nueva y con más amor...

Esta investigación fue desarrollada de acuerdo con la línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) “Conocimiento, mediación y tecnología” y de acuerdo con el Marco General del Sistema de evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), donde responde al criterio de excelencia educativa, que promueve el mejoramiento integral y al máximo logro que comprenden los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la reflexión, toma de conciencia y desarrollo del pensamiento crítico.

Contenido / índice

1 Capítulo I 7
1.1 Introducción 7
1.2 Planteamiento del Problema 10
1.3 Pregunta de Investigación 12
1.4 Objetivo General 12
1.5 Objetivos Específicos 12
1.6 Justificación 13
2 Capitulo II 16
2.1. Estado de la Cuestión 16
3 Capítulo III 26
3.1 Marco teórico 26
3.2 NEM 27
3.2.1 Barreras Para el Aprendizaje y Participación 29
3.2.2 Didáctica 33
3.2.3 Papel del Docente 34
3.2.4 Progresión de Aprendizaje 38
3.2.5 Estrategias Didácticas 41
4 Capitulo IV 44
4.1 Metodología 44
4.1.1 Enfoque 44
4.1.2 Tipo de Estudio 47
4.2 Técnicas e Instrumentos 49
4.2.1 De los instrumentos 50
4.2.2 Etapas de investigación 56
4.3 Sujetos Participantes de la Investigación 57
4.3.1 Del escenario de la investigación 59
4.3.2 Organización del plan de estudios 60
4.4 Recolección de datos 61
5 Capitulo V 63
5.1 Resultados de la Investigación 63
5.2 Análisis de Resultados de Acuerdo a las Categorías 76

5.3 Conclusiones 89
5.4 Áreas de Oportunidad 93
5.5 Referencias 95
5.6 Anexos 102

Índice de figuras y tablas

Ilustración 1 Elaboración propia con base en la revisión de la literatura. 26
Ilustración 2 Secretaría de Hacienda (2025, p.4). 60
Ilustración 3 Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2024) 61

Tabla 1 Etapas del proceso de análisis del contenido 56
Tabla 2 Datos de docentes que participaron en la entrevista 59
Tabla 3 Guía de entrevista 54
Tabla 4 Categorías 62
Tabla 5 Preguntas generales y específicas de cada categoría 65
Tabla 6 Preguntas generales y específicas de cada categoría 65
Tabla 7 Preguntas generales y específicas de cada categoría 66
Tabla 8 Categoría NEM 70
Tabla 9 Categoría NEM 72
Tabla 10 Categoría papel docente 74
Tabla 11 Categoría BAP 75

Capítulo I

1.1 Introducción

Durante el mandato del expresidente Andrés Manuel López Obrador (2019–2024) se impulsó una nueva reforma educativa acompañada de un nuevo modelo educativo surgido a partir del diagnóstico y análisis de modelos anteriores: la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Este modelo propone una educación con enfoque humanista, inclusivo e intercultural, en la que el estudiantado ocupa un papel central dentro del proceso de aprendizaje y el docente es reconocido como un actor clave para la transformación educativa.

Dicho planteamiento representa una diferencia con respecto a la reforma educativa impulsada durante el gobierno del expresidente Enrique Peña Nieto (2012–2018), la cual estuvo orientada hacia un modelo basado en competencias y centró parte importante de sus acciones en los procesos de evaluación docente, situación que generó diversas críticas al ser percibida por algunos sectores como una reforma con carácter punitivo.

En este escenario, el papel docente y las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) adquieren especial relevancia. Las BAP no son sinónimo de inclusión; por el contrario, representan factores que dificultan que el alumnado participe plenamente en el proceso educativo y alcance las progresiones de aprendizaje favorables. Cuando estas barreras no se identifican y atienden oportunamente, pueden contribuir al rezago educativo, la deserción o el abandono escolar.

Ante ello, la experiencia docente adquiere importancia, ya que el docente mantiene contacto directo con el estudiantado y enfrenta constantemente las condiciones reales que pueden limitar el aprendizaje y la participación. Asimismo, la implementación de un nuevo modelo educativo no solo implica modificaciones curriculares o metodológicas, sino también procesos de adaptación por parte del profesorado. En este sentido, el sentir docente frente a la NEM resulta relevante, ya que la transición hacia nuevas formas de enseñanza puede generar diversas percepciones, expectativas y desafíos dentro de la práctica educativa.

Aunque la NEM plantea la revalorización docente y reconoce al profesorado como agente de transformación social, en la experiencia cotidiana surgen opiniones relacionadas

con las condiciones reales para su implementación, la capacitación recibida, la disponibilidad de recursos y la manera en que los principios pedagógicos se trasladan al contexto del aula.

Desde esta experiencia práctica, el docente no solo implementa estrategias propuestas por el modelo educativo, sino que también identifica barreras que pueden no estar contempladas dentro de las clasificaciones institucionales, generando reflexiones y conocimientos que contribuyen al fortalecimiento de los procesos de inclusión educativa y progresión académica.

En este sentido, la práctica docente tiene un papel fundamental. El artículo 3° constitucional establece que las maestras y los maestros deben ser sujetos activos en la transformación educativa, promoviendo valores como la democracia, la igualdad de derechos, el respeto a la diversidad cultural y el desarrollo integral del estudiantado. Asimismo, Martínez y Emynick (2024) señalan que el docente debe contar con información actualizada, herramientas metodológicas y estrategias didácticas acordes con las nuevas demandas educativas.

Bajo esta lógica, las BAP de tipo didáctico representan un punto estratégico de intervención, ya que se relacionan directamente con la práctica educativa y con las posibilidades del estudiantado para participar y avanzar en la progresión académica. Su atención requiere fortalecer la formación docente, promover estrategias inclusivas y asegurar coherencia entre currículo, pedagogía, tecnología y acompañamiento educativo.

No obstante, pese a las transformaciones curriculares impulsadas por la NEM, en la Educación Media Superior persisten problemáticas relacionadas con el rezago, el abandono y la deserción escolar, las cuales continúan afectando la progresión académica del estudiantado y limitando el cumplimiento de los objetivos educativos planteados.

Por ello, esta investigación busca generar espacios de escucha y reflexión sobre la implementación del modelo educativo actual desde la experiencia docente. Si bien la NEM sitúa al estudiantado como eje central del aprendizaje, este estudio dirige la mirada hacia el profesorado como agente transformador y actor clave en la concreción del modelo dentro del aula.

En consecuencia, la investigación busca comprender las experiencias, percepciones y vivencias del profesorado frente a las BAP de tipo didáctico que emergen en el entorno escolar, reconociendo cómo identifican, interpretan y enfrentan dichas barreras desde las condiciones reales de su práctica educativa.

De manera específica, el estudio se centra en identificar las BAP didácticas desde la experiencia de cuatro docentes de Educación Media Superior, con el propósito de visibilizar los desafíos que enfrentan durante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana y las formas en que intervienen para favorecer la progresión académica y la participación del estudiantado.

1.2 Planteamiento del Problema

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa una transformación del sistema educativo mexicano al promover una educación humanista, inclusiva e intercultural centrada en el estudiantado. Este modelo reconoce al docente como agente clave para favorecer procesos de aprendizaje más equitativos y responder a la diversidad presente en Educación Media Superior. Sin embargo, trasladar estos principios al contexto cotidiano del aula implica enfrentar condiciones reales que pueden dificultar su apropiación e implementación efectiva por parte de los distintos actores educativos, así como limitar el cumplimiento de los objetivos que el modelo busca alcanzar. Entre dichas condiciones destacan la progresión académica deficiente y la persistencia de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), particularmente las de tipo didáctico, debido a que se relacionan directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel del docente dentro del aula, las formas de evaluación y los mecanismos de participación del estudiantado. Estas condiciones pueden derivar en problemáticas como el rezago educativo, el ausentismo escolar e incluso la deserción definitiva del alumnado.

Estas barreras mantienen una estrecha relación con la adecuada progresión académica, entendida como el desarrollo gradual y continuo de aprendizajes, habilidades y saberes a lo largo de la trayectoria educativa. Cuando dicha progresión no se desarrolla de manera objetiva, sistemática y centrada en las necesidades del estudiante, puede convertirse en un obstáculo para el cumplimiento de los principios y objetivos del modelo educativo, limitando tanto su implementación como su eficacia. La permanencia de estas barreras compromete aspectos fundamentales del enfoque de la NEM, tales como el desarrollo progresivo de aprendizajes, la coherencia y continuidad curricular, la orientación de la planificación y práctica docente, la capacidad de adaptación a las necesidades individuales del estudiantado y la preparación para continuar su trayectoria educativa e incorporarse posteriormente al ámbito laboral.

En este sentido, atender y disminuir las BAP no solo constituye una condición necesaria para favorecer el acceso, la permanencia y el egreso exitoso del estudiantado dentro del sistema educativo, sino también una estrategia clave para fortalecer la consolidación de

una educación inclusiva, equitativa y con sentido social, en congruencia con los principios que plantea la Nueva Escuela Mexicana.

Aunque la reforma y el modelo educativo reconocen la existencia de las BAP y establecen orientaciones para su atención, aún resulta necesario comprender cómo estas barreras son experimentadas e identificadas por quienes implementan el modelo educativo dentro del aula. La experiencia docente adquiere relevancia porque permite reconocer situaciones, desafíos y estrategias que no siempre son visibles desde las disposiciones normativas o desde los indicadores educativos.

Cada aula es diversa y única porque los y las estudiantes tienen diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje. Las Progresiones parten de reconocer la heterogeneidad del aula y buscan contribuir a la tarea docente brindando herramientas y sugerencias para que puedan responder a las diferentes necesidades de aprendizaje de los y las estudiantes (DGB, 2025).

Sin embargo, mientras estas barreras en cualquiera de sus categorías persistan en el entorno educativo y afectar su progresión académica, el problema estructural del rezago no podrá ser superado. En este sentido, el docente, al formar parte del contexto inmediato del estudiantado, desempeña un papel crucial. Su intervención en el aula representa tanto una oportunidad como un desafío, dado que las barreras de tipo didáctico se relacionan directamente con su práctica pedagógica. En este sentido, más que determinar si la NEM funciona o no como modelo educativo, interesa comprender cómo el profesorado interpreta y enfrenta las Barreras para el Aprendizaje y la Participación de tipo didáctico dentro de su práctica cotidiana y de qué manera estas experiencias pueden aportar elementos para favorecer la progresión académica del estudiantado.

Dentro del Marco Curricular Común, la Educación Media Superior enfrenta el reto de favorecer una progresión académica pertinente y responder a la diversidad del estudiantado mediante prácticas inclusivas. Aunque la Nueva Escuela Mexicana ha identificado las Barreras para el Aprendizaje y la Participación y propone orientaciones para su atención, aún resulta necesario comprender cómo estas se manifiestan en el contexto inmediato del aula y cómo son reconocidas por quienes implementan el modelo educativo. Por ello, el problema de investigación se centra en comprender cuáles son las Barreras para

el Aprendizaje y la Participación de tipo didáctico que identifican cuatro docentes de Educación Media Superior durante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, así como las estrategias y significados que construyen para enfrentarlas desde su práctica educativa y favorecer la progresión académica del estudiantado.

1.3 Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las Barreras para el Aprendizaje y Participación de tipo didácticas desde la perspectiva de cuatro docentes de nivel medio superior desde el contexto de la Nueva Escuela Mexicana?

1.4 Objetivo General

Determinar la barrera para el aprendizaje y participación (BAP) de tipo didáctica que consideran cuatro docentes en educación medio superior dentro del contexto de la Nueva Escuela Mexicana.

1.5 Objetivos Específicos

1. Explorar las percepciones de cuatro docentes de nivel medio superior sobre las BAP didácticas presentes en sus prácticas pedagógicas ante el contexto de la NEM

2. Identificar las Barreras para el Aprendizaje y Participación que reconocen los cuatro docentes de nivel medio superior en su práctica educativa desde el contexto de la NEM.

3. Identificar los factores pedagógicos y contextuales que los docentes asocian con la generación de las BAP.

4. Identificar las estrategias que los cuatro docentes implementan para reducir o enfrentar las BAP didácticas en el marco de los principios de inclusión promovidos por la NEM.

1.6 Justificación

En México, el rezago educativo continúa representando un desafío para el sistema educativo, particularmente en el nivel medio superior, donde los indicadores muestran mayores niveles en comparación con otros niveles educativos. En el caso del estado de Morelos, contexto en el que se desarrolla esta investigación, las cifras se mantienen por encima del promedio nacional, lo que evidencia la necesidad de continuar analizando aquellos factores que intervienen en la permanencia, el desempeño y la trayectoria educativa del estudiantado. El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) estimó que el rezago educativo nacional total de la población de 15 años y más en 2023 fue de 27.9%. En particular, para el estado de Morelos, entidad federativa en la cual se lleva a cabo esta investigación, fue de 26.2% (INEA, 2023).

De acuerdo con las cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), a nivel nacional, el rezago educativo de 2000/2001 a 2022/2023 fue de 0.3% en nivel primaria, 2.7% en secundaria, 8.7% en media superior y 6% en superior. Puede observarse que hay un crecimiento acelerado en los niveles de media superior y superior respecto al básico. En el caso particular del estado de Morelos, las cifras fueron 0.7%, 2.6%, 10.1% y 4.7% respectivamente. Cabe resaltar que el porcentaje de nivel media superior de 10.1% de Morelos, que se posiciona en la media nacional con una diferencia de 1.4% (INEGI, 2023).

"Existen cuatro agentes sociales que contribuyen al origen del rezago educativo: estado, familia, escuela y sujeto-alumno" (Cruz-Vargas, 2023, p.156).

En este contexto, la presente investigación se justifica en la necesidad de comprender y visibilizar factores que pueden influir en la progresión académica, particularmente las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) de tipo didáctico. Si bien el rezago educativo responde a múltiples dimensiones sociales, económicas, institucionales y personales, el estudio se enfoca específicamente en aquellas barreras vinculadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje debido a que representan uno de los ámbitos donde el docente tiene mayores posibilidades de intervención desde su práctica educativa.

La relevancia de esta investigación radica en que la NEM reconoce la inclusión, la equidad y la atención a la diversidad como principios fundamentales; sin embargo, alcanzar

estos objetivos requiere comprender cómo dichas orientaciones son interpretadas y aplicadas dentro del aula. En este sentido, las BAP continúan siendo una condición que puede limitar el acceso, la permanencia, la participación y el logro académico del estudiantado, incluso cuando han sido previamente identificadas dentro del modelo educativo.

Por ello, recuperar la experiencia docente adquiere especial importancia, ya que el profesorado constituye el actor que mantiene una interacción directa con el contexto inmediato del estudiantado y posee la posibilidad de reconocer situaciones que no siempre son visibles desde las disposiciones normativas o desde los indicadores educativos. Analizar cómo cuatro docentes de Educación Media Superior identifican, interpretan y enfrentan las BAP didácticas permitirá comprender de manera contextualizada los retos que surgen durante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana y reconocer estrategias que favorezcan la progresión académica desde el aula.

Esta investigación posee relevancia práctica y educativa porque sus hallazgos pueden aportar elementos para la reflexión y fortalecimiento de la gestión educativa en distintos niveles, incluyendo docentes, directivos y otros actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque el estudio se desarrolla en un solo centro educativo y considera la participación de cuatro docentes, sus resultados pueden contribuir a visibilizar barreras que continúan presentes en el entorno escolar e incluso identificar otras que emergen desde la práctica docente y que podrían no estar contempladas dentro de las clasificaciones previamente establecidas.

La investigación adquiere relevancia social y educativa al centrarse en uno de los niveles más vulnerables del sistema educativo: la Educación Media Superior, donde se presentan con mayor intensidad riesgos asociados al abandono, la deserción y el rezago escolar. Comprender cómo las Barreras para el Aprendizaje y la Participación de tipo didáctico se manifiestan dentro del aula permitirá aportar elementos para fortalecer prácticas educativas orientadas a favorecer la permanencia escolar y promover aprendizajes significativos en el estudiantado.

Asimismo, la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa una transformación significativa de la práctica educativa a nivel nacional. Al tratarse de un modelo relativamente reciente, resulta fundamental generar evidencia exploratoria que

permita identificar los retos y oportunidades que enfrentan los docentes durante su aplicación. En este sentido, la implementación de la Nueva Escuela Mexicana representa una transformación significativa de la práctica educativa a nivel nacional. Al tratarse de un modelo reciente, resulta pertinente generar evidencia contextualizada que permita comprender los retos y oportunidades que enfrentan los docentes durante su implementación. En este sentido, la presente investigación busca aportar elementos para reconocer cómo las BAP de tipo didáctico se manifiestan dentro del aula y cómo son interpretadas y enfrentadas por el profesorado para favorecer la progresión académica del estudiantado.

Los resultados de esta investigación pueden contribuir a la gestión educativa en sus distintos niveles, incluyendo docentes, directivos y demás actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque el estudio se desarrolla en un solo centro educativo y considera la participación de cuatro docentes, sus hallazgos pueden aportar elementos para reflexionar sobre los desafíos que enfrenta la implementación de la Nueva Escuela Mexicana y visibilizar que las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) continúan presentes en los contextos escolares, aun cuando han sido identificadas y reconocidas dentro del modelo educativo actual. En este sentido, se reconoce que el docente, al mantener un contacto directo y cotidiano con el estudiantado, posee la capacidad de identificar barreras que pueden no estar contempladas dentro de las clasificaciones establecidas por la normativa o la literatura especializada. Recuperar su experiencia permitirá reconocer factores contextuales, pedagógicos y didácticos que influyen en la permanencia, el desempeño y la progresión académica de las y los estudiantes, así como aportar elementos para fortalecer prácticas educativas más inclusivas y contextualizadas.

Finalmente, esta investigación busca generar evidencia contextualizada sobre las barreras didácticas presentes en Educación Media Superior, aportando elementos para comprender cómo estas influyen en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana y cómo pueden atenderse desde una perspectiva inclusiva que favorezca la progresión académica, la permanencia escolar y el cumplimiento de los principios educativos del modelo vigente.

Capítulo II

2.1. Estado de la Cuestión

El sistema educativo mexicano ha tenido grandes reformas que modifican las estrategias del sistema; Cabrera (2017, p.2, como se citó en Ventura, 2023, p.163) menciona que:

> Las reformas educativas son actos de gobierno, es decir, son acciones donde el estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, resultado de un proceso complejo donde intervienen factores externos e internos a la realidad social educativa del país.

A través de esa realidad social el gobierno se ha inclinado a modificar el sistema educativo mexicano basado en el diagnóstico de las necesidades que en sexenios anteriores (Enrique Peña Nieto 2012-2018) el objetivo estaba centrado en atender distintas necesidades.

La reforma educativa de 2013 se presentó como un esfuerzo para mejorar la calidad de la educación en México y fue impulsada durante la administración de Enrique Peña Nieto (2012- 2018) donde buscaba garantizar que los maestros estuvieran mejor preparados y que se reconociera el mérito en su desempeño docente a través de la evaluación docente. Además de su modelo basado en competencias donde establecía que el alumno debería tener las bases para enfrentarse a la vida. Por su parte la Nueva Escuela Mexicana que se propuso durante el gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018- 2024), se caracteriza como una reacción a los retos y discusiones de la transformación centrado en un enfoque humanista, equidad e inclusión, asegurando que todos los estudiantes e independientemente de su contexto reciban educación de calidad aunado a ello revalora al cuerpo docente al alejarlo de las evaluaciones percibidas como sancionatorias (Valenzuela et al., 2023).

Está claro que los objetivos establecidos por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que promueven una educación de calidad e inclusiva, no surgen de manera espontánea, sino que responden a un trasfondo con fundamento teórico humanista.

Estos objetivos de la NEM además de centrar su modelo educativo en la teoría humanista donde menciona que el ser humano es el centro del aprendizaje y están alineados con el compromiso de cumplir las metas planteadas para el año 2030.

La NEM también busca que la función docente contribuya a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). El ODS 4 se enfoca en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (Rivera-del-Valle, 2023).

México es parte de los esfuerzos de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas ha asumido su preocupación por uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), enfocado en las consecuencias ambientales y la globalización, buscando implementar soluciones efectivas y el objetivo 4to menciona que 84 millones de niños y jóvenes no asistirán a la escuela de aquí a 2030 y aproximadamente 300 millones de estudiantes carecerán de las habilidades básicas de aritmética y alfabetización necesarias para tener éxito en la vida (Huerta-Estévez et al., 2023).

Huerta-Estévez et al. (2023) mencionan que este objetivo busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Consideran que la educación es el pilar para el logro de los demás objetivos de la ODS, ya que estos ayudan a reducir desigualdades y llevar una vida de mejor calidad y más sostenible, además de que promueve la tolerancia entre individuos; es sustancial mencionar que en el objetivo en educación de calidad pretende que para el año 2030 asegure que todas las niñas y niños terminen la educación básica, garantizar la educación gratuita, equitativa y de calidad, asegurar que el perfil de egreso de educación de primera infancia estén preparado para la educación primaria, asegurar que los jóvenes tengan acceso a una formación técnica, profesional y superior de calidad incluyendo la enseñanza universitaria y finalmente asegurar que todos los jóvenes y una proporción de adultos estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética

Es por ese motivo que a partir de estos objetivos de la agenda 2030 actualmente la NEM junto con el Sistema Educativo Mexicano consideran que lo más factible es centrar la educación en el humanismo, poniendo en el centro del aprendizaje al alumno tomando en cuenta todos los contextos que involucran un óptimo desarrollo integral.

De acuerdo a Villarruel y Villarruel (2023), conforme a los lineamientos de SEP, el Estado Mexicano es el responsable de impartir educación obligatoria a partir de los 0 a los 23 años de edad a los y las mexicanas. Como ya se mencionó en el apartado anterior. La NEM tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes por lo que su objetivo es promover el aprendizaje: excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo en su trayecto formativo y en la adaptación a las distintas regiones de la república.

El punto más importante de los nuevos planes y programas de estudio establece que no existe una realidad universal común para todo el mundo por lo que no se puede describir esa realidad desde un campo universal de conocimientos. Por ello, se estructuraron las asignaturas por medio de campos formativos que permitan la integración del conocimiento y permitan una visión más compleja de la realidad (Gallegos, 2024).

Por consiguiente, la Nueva Escuela Mexicana marca los logros por cada nivel educativo, la diferenciación de objetivos de ingreso y egreso etc. La educación básica considera que el aprendizaje debe estar enfocado en los ejes articuladores que cambian los nuevos planes de estudio haciendo pasar de asignatura a campos formativos que promueven el aprendizaje integral y la interacción del conocimiento de las distintas disciplinas, la educación básica se plantea como la base para construir el nuevo paradigma de egreso para la educación media superior, el cual, a su vez, establece lineamientos y objetivos que buscan optimizar la transición hacia la educación superior. Estos lineamentos se sustentan en el Marco Curricular Común de la Educación Media superior (MCCEMS) creada en el 2019 y que actualmente está sustentado a que basado en el contexto educativo la educación debe de ser integral y estar centrada en los adolescentes y jóvenes.

Sepúlveda (2023) cita los objetivos del MCCEMS establecidos por la Secretaría de Educación Pública que se construye entorno a la necesidad de crear estudiantes que puedan vivir sus vidas con felicidad, plenitud y sentido de pertenencia, sociables, conscientes de las cuestiones políticas, económicas y sociales no solo frente a la nación sino también que estén dispuestos a participar responsablemente, decidir a través de procesos democráticos participativos en las soluciones de los problemas y que el aprendizaje sea significativo para la vida.

La NEM en la educación básica se diferencia el aprendizaje en los campos formativos en el cual se rediseñan el currículo (lenguajes, Saberes y pensamiento científico, ética, Naturaleza y sociedad y Lenguajes múltiples), por su parte en la educación media superior establece un nuevo currículo dividiéndolo en currículo ampliado y currículo fundamental.

Sepúlveda (2023, p.86) a través de los lineamientos establecidos por la NEM en el MCCNEMS especifica lo siguiente:

> El currículum ampliado contiene los recursos socioemocionales, los cuales incluyen la responsabilidad social, cuidado físico-corporal y bienestar emocional-afectivo; con base en estas ramas busca formar a los estudiantes en cinco ámbitos, como es llevar a cabo la colaboración ciudadana; otorgar educación para la salud e integral en sexualidad y género. El currículum fundamental, es aquel que busca crear una integración entre disciplinas; éste está integrado por los recursos sociocognitivos y las áreas de conocimientos, en el primero se puede encontrar lo referente a lengua y comunicación, pensamiento matemático, conciencia histórica y cultura digital; en las áreas de conocimiento se incluye a las ciencias sociales, las naturales, experimentales, tecnología y las humanidades.

Al implementar los nuevos requerimientos en ambos currículos se espera que exista una correlación entre el currículo y el agente que implementara el modelo. Esta correlación debe tener en cuenta las dimensiones que la Secretaría de Educación Pública considera que son los necesarios para garantizar el éxito en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana a nivel Medio superior. Existe mucha discrepancia en como este nuevo sistema atenderá los principales problemas que en el pasado no se lograron, una de esas inquietudes y que ha sido parte de discusiones es sin duda el rezago educativo.

El Sistema Educación Nacional SEN (2021-2022) contempla el abandono escolar como “número de alumnos que dejan la escuela en el ciclo escolar, por cada 100 alumnos

que se matricularon al inicio de cursos de ese mismo nivel educativo" (DGPPyEE, 2022, p.6).

Con base a las cifras del SEN para el ciclo escolar 2019- 2020 la tasa de abandono escolar representaba un 10.3% en los diferentes subsistemas en la educación media superior, para 2020-2021 aumentó a 11.6% y para el ciclo escolar 2021-2023 disminuye a 9.1 % del total de la población y que de acuerdo a lo anterior se manifiesta en el porcentaje de rezago educativo (DGPPyEE, 2022).

Si bien, al observar la cifra en el ciclo escolar 2021-2023 se puede percatar de una clara disminución en el abandono escolar, sin embargo no se debe minimizar que detrás de esta cifra de rezago educativo en la matricula sigue existiendo una problemática donde se vislumbra una tasa de abandono escolar, en esta problemática influyen situaciones internas que pertenecen al contexto escolar como también externas que pertenecen al contexto del alumno (familiar, económico, emocional etc.) que impide avanzar en la erradicación del abandono escolar que a su vez generan rezago educativo. Estas problemáticas SEP las cataloga Barreras para el Aprendizaje y Participación (BAP).

Las BAP son obstáculos que impiden la progresión de aprendizaje del alumno, a esta progresión (SEP, 2024). Y es por eso que SEP (2023) determina las subcategorías de cada barrera que pueden atrasar la progresión del aprendizaje dependiendo el nivel educativo como son: trabajar en clase con niveles de aprendizaje estandarizados, negar la atención a los estudiantes por no contar con los recursos materiales o humanos en la escuela, pensar que solo puede atenderse a estudiantes con discapacidad o aptitudes en instituciones externas los asocian a la barrera estructural. Las barreras normativas enfatizan que la problemática radica en que no existe evaluaciones no diversificadas, que no existe organización escolar y que esta favorece a la exclusión, que los procesos de gestión son poco incluyentes y que los reglamentos no consideran la diversidad.

Por otro lado en las barreras actitudinales se encuentra la segregación de estudiantes, los prejuicios hacia determinados estudiantes, estereotipos, sobreprotección debido a condiciones propias de los estudiantes y la exclusión por rendimiento forman parte de las grandes determinantes que causan abandono, por último las barreras didácticas son la falta de metodologías didácticas diversificadas, ausencia de una enseñanza flexible, la

desvinculación con especialistas o tutores, familia, sociedad, no se promueva el trabajo colaborativo dentro del aula y que incluso es importante tomar en cuenta la organización del mobiliario escolar,. Se espera que a través del nuevo modelo educativo puedan mitigarse para no afectar el aprendizaje y que esto no sea una consecuencia de abandono escolar.

La NEM, dentro de sus múltiples objetos de estudio, menciona que la educación debe centrarse en la creación de un modelo inclusivo. En este contexto, las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) no son sinónimo de inclusión; por lo tanto, si no se diagnostican y se actúa a tiempo, los factores de riesgo de abandono escolar podrían seguir representando una problemática difícil de detener. Esto es parte de lo que la NEM identificó como problemática más no el impacto.

Hernández et al. (2024) citan a Booth y Ainscow (2016):

> La inclusión educativa implica que todas las políticas, prácticas y culturas escolares sean diseñadas para incluir a todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales., la inclusión no solo trata de incorporar a estudiantes con discapacidades, sino también de considerar la diversidad en términos de género, etnia, lenguaje y antecedentes socioeconómicos.

Es por ello que la propuesta curricular, la administración escolar y la didáctica empleada en la práctica docente son de vital importancia para poder eliminar las Barreras que contribuyen a la exclusión y discriminación que pueden poner en riesgo el progreso de aprendizaje y la posibilidad de abandono de las y los estudiantes.

> Las instituciones educativas inclusivas constituyen un entorno positivo para garantizar la equidad entre los individuos. Las oportunidades y la total implicación favorecen una educación más individualizada. Promueven la cooperación entre todos los integrantes de la comunidad educativa y forman parte de ella. Un avance crucial para progresar hacia sociedades más democráticas e inclusivas. (Booth y Ainscow, 2000, como se citó en SEP, 2023).

Aunado a ello, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Nueva Escuela Mexicana (NEM) están obligadas a garantizar que todas las instituciones educativas del país cumplan con ofrecer una educación inclusiva. Para lograrlo, es necesario identificar herramientas que permitan determinar la estrategia más efectiva para garantizar la inclusión educativa. El "Index for Inclusion", creado por Mel Ainscow y Antony Booth en el año 2000, es un conjunto de materiales diseñado para ayudar a las escuelas a avanzar hacia la educación inclusiva. Este índice se ha implementado en países como Noruega, Finlandia, Alemania, Rumania, Cataluña y Portugal, y ha sido evaluado en el Reino Unido, donde se ha concluido que es un recurso profundamente inclusivo (SEP, 2023). Actualmente, en América Latina, su implementación responde al propósito de la NEM, que busca identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) más significativas que contribuyen al rezago educativo y construir escuelas inclusivas (SEP, 2023). Este enfoque permite desarrollar estrategias específicas para superar estas barreras y avanzar en el proyecto de educación inclusiva

Con ayuda de este documento SEP (2023) realiza un manual centrado en las instrucciones de *"Index for inclution"* donde identifica las BAP que en los diferentes subsistemas educativos suelen ocurrir de manera recurrente. Enfatiza que: para realizarlo, se podrán retomar los diagnósticos que previamente se han trabajado; cuidando de analizar el nivel de construcción de comunidad que se lleva a cabo en la escuela, los valores que se comparten, las políticas escolares y de organización que prevalecen, así como su influencia en favorecer la inclusión. Cada una de estas categorías de BAP (Estructural, Normativa, actitudinal y didáctica) contiene y reúne datos que considera que forman parte de la problemática de rezago educativo.

Existe una disyuntiva en determinar cuáles de estas barreras representan el mayor porcentaje que contribuye al rezago, el centro educativo y el docente suelen carecer de información externa, lo que dificulta identificar cuáles son más propensas a causar abandono escolar. Sin embargo, la forma más factible y cercana de ayudar a mitigar algunas de estas barreras es abordar las de tipo didáctico, ya que se tiene un mayor grado de observación y control sobre ellas. El papel del docente en el aula y las estrategias didácticas que implemente

son esenciales en esta observación, pues, a través de su labor docente puede contribuir a disminuir esta barrera.

La Dirección General de Bachillerato (DGB) (2023c, pp.5-10) menciona que para tener éxito en el nuevo sistema, el docente debe asumir la identidad de su función, conocer a fondo el currículo, planear y ejecutar los procesos para la enseñanza y el aprendizaje, utilizar métodos de evaluación centrados en el aprendizaje significativo, fomentar el desarrollo integral de las y los estudiantes, definir su trayectoria de formación, capacitación y actualización para la mejora de su práctica profesional y reconocer la importancia de la misma en la implementación de un nuevo modelo educativo, que es clave para lograr el porcentaje deseado de éxito en el funcionamiento del modelo.

Ahora bien, toda transición conlleva una adaptación a las nuevas regularidades establecidas. Esta adaptación al nuevo modelo en el docente requiere una constante preparación para facilitar su comprensión y aplicación. Al ser un nuevo enfoque de aprendizaje se debe considerar las implicaciones que pueden existir detrás de cada transformación.

Villarruel y Villarruel (2023, p.6) mencionan que

> transformar no es lo mismo que cambiar, en el primero de los casos se busca la mejora sobre la base de los principios sustantivos que definen la estructura; en el segundo, se pretende sustituir un paradigma por otro, despojando al anterior de toda credibilidad y estigmatizándolo a partir de denostar al objeto de la destitución, y no, destacando las ventajas y bondades del nuevo modelo. Esto suele ser una práctica común, que deja en claro los déficits de las nuevas propuestas. Como no útil, obsoleto o conservador. En términos educativos se busca justificar el cambio a partir de demostrar al objeto de la destitución, y no, destacando las ventajas y bondades del nuevo modelo. Esto suele ser una práctica común, que deja en claro los déficits de las nuevas propuestas.

El proceso de adaptación suele venir acompañado de incertidumbres sobre todo en las cuestiones de implementación y acción en su quehacer docente. Puesto que el proceso de resiliencia involucra la capacidad del docente al asumir los nuevos retos educativos en el instante que las autoridades lo indique, por lo tanto, esta resiliencia se ve afectada continuamente por las expectativas del funcionamiento de las nuevas regularidades ante todo el cuerpo educativo donde está inmerso el alumno.

Vidaña et al. (2021, p.70) remarcan que:

> El único agente indefectible que creemos que puede generar ese cambio es el docente, pero no cualquier docente, sino aquél que abrace una pedagogía crítica, que le distingan conocimientos pedagógicos y disciplinares profundos, que cuente con las habilidades intelectuales de orden superior y con los mismos valores éticos que está llamado a favorecer en sus educandos.

Es por ello por lo que uno de los objetivos que favorecen al docente al implementar el nuevo modelo educativo consiste en el libre albedrío en la reorganización de los tópicos que el docente considere más oportunos en su práctica, ya que depende del contexto donde se encuentre y esto puede ayudar a que al cambio progresivo disminuya y por consiguiente se elimine. Al permitir que el docente tenga libre albedrío en la toma de decisiones para la reorganización de temas, se le da la oportunidad de descubrir áreas de mejora en su práctica y de identificar si, dentro de las barreras didácticas, se encuentra el foco del abandono escolar, contribuyendo así a su reducción. Sin embargo, la falta de una estructura o guía específica para la reorganización de temas deja al docente con la responsabilidad de tomar decisiones autónomas.

La Dirección General de Bachillerato (DGB) (2023a, p.3) plantea que son

> las y los docentes, en el marco de las Progresiones de aprendizaje, quienes contarán con la facultad de decidir con base en su contexto inmediato las estrategias pedagógicas y didácticas para el logro de las Metas de aprendizaje, considerando sus

condiciones de trabajo, los intereses, las habilidades y las necesidades de su estudiantado.

Aunque esto le permite identificar oportunidades, también plantea el desafío de que, sin un enfoque estructurado, es difícil determinar si estas decisiones realmente las barreras didácticas que influyen en el abandono escolar o si la causa de abandono está en otra dirección. Sin embargo, si el abandono escolar, rezago educativo o deserción se encuentran en otra dirección resultara poco difícil determinar la barrera con más porcentaje de injerencia.

Sin duda, el modelo educativo actual genera ciertas inquietudes que no provienen exclusivamente de su estructura, sino también de factores externos a los objetivos planteados. Reconocer que el modelo funciona de manera holística y que no puede operar de forma aislada es fundamental para su óptimo desempeño. Aunque persisten dudas sobre si el modelo alcanzará los objetivos esperados, recordar que se trata de un sistema relativamente nuevo, que requiere evaluación, práctica y un análisis progresivo para obtener conclusiones sólidas. Comenzando paso a paso, identificar qué aspectos requieren mayor atención y en qué áreas es necesario actuar para cumplir con las metas propuestas.

Capítulo III

3.1 Marco teórico

Yedigis y Weinbach (2005, como se citó en Rebollo, s/f, p.64) considera que el marco teórico es un proceso de inmersión en el conocimiento existente y disponible que puede estar vinculado con nuestro planteamiento del problema, y un producto (marco teórico) que a su vez es parte de un producto mayor: el reporte de investigación.

La construcción de un marco teórico permite establecer los conceptos clave que fundamentan una investigación y sirven de referencia para comprender el tema en profundidad, con el propósito de brindar un sustento conceptual claro y pertinente (Sepúlveda, 2023). En este sentido, el siguiente capítulo aborda de manera objetiva los elementos teóricos fundamentales que sustentan esta investigación.

Figura 1

Marco teórico

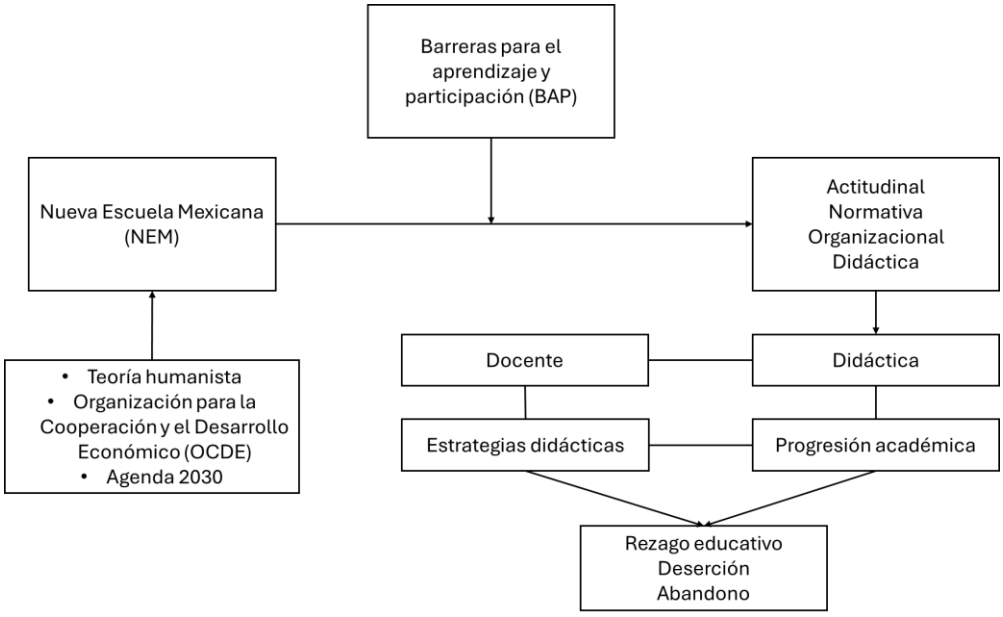

Ilustración 1 Nota: Elaboración propia con base en la revisión de la literatura.

La educación contemporánea presenta múltiples dimensiones de análisis, entre las cuales destaca el nuevo modelo educativo implementado en México. En este contexto, el

primer eje de estudio será la Nueva Escuela Mexicana (NEM), ya que representa la base sobre la que se articulan diversas perspectivas pedagógicas actuales.

3.2 NEM

La NEM constituye la consolidación del modelo educativo más reciente en México en respaldo por el artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que garantiza el derecho a una educación integral, inclusiva y equitativa para todas las personas. Este modelo se fundamenta en diversas corrientes pedagógicas, entre ellas, la teoría humanista, que pone énfasis en el desarrollo integral del ser humano, la relación interpersonal y la convivencia armónica.

De acuerdo con Bárcena (2000, p.128, como se citó en Aizpuru, 2008), la educación humanista se centra en el crecimiento personal del estudiante, la estimulación de la creatividad, la promoción de la experiencia y la influencia interpersonal mediante la comunicación y el trabajo colaborativo. Además, busca generar sentimientos positivos hacia el aprendizaje y fomentar aprendizajes significativos al vincular aspectos cognitivos con vivenciales. En este sentido, la NEM considera que, para llevar a cabo una educación verdaderamente integral, es fundamental atender las necesidades del contexto del alumno y promover valores como la democracia, la responsabilidad y el respeto.

Por ello, se plantea que todo lo que involucre al estudiante debe formar parte de su formación, concebida como un proceso integral que trasciende lo meramente académico y debe ser útil para la vida. Sin embargo, alcanzar este objetivo implica realizar transformaciones dentro del sistema educativo. Superar el modelo neoliberal que caracterizaba reformas anteriores exige ahora centrarse en el desarrollo de habilidades esenciales, Por lo tanto, es fundamental la transición de una educación basada en competencias para la rivalidad a una basada en el humanismo, cuyos principios impulsen el aprendizaje autónomo y significativo de los estudiantes. Bausela (2009) menciona que los principios que pueden impulsar el aprendizaje autónomo y significativo son: desarrollar habilidades tales como la participación activa del alumno en la toma de decisiones, el pensamiento crítico y reflexivo, el diálogo, la argumentación, la innovación y, especialmente, la responsabilidad social.

En esta línea, Kohlberg (1992), en concordancia con Piaget (1971), sostiene que el desarrollo moral del niño se basa en la construcción del sentido de justicia; desde esta perspectiva, la educación debe fomentar la toma de decisiones basadas en juicios éticos, priorizando el desarrollo de herramientas racionales que permitan al alumno construir su propio marco moral, en lugar de simplemente adherirse a un conjunto preestablecido de normas (Hersch et al., 1979).

La NEM, por tanto, propone un cambio profundo que busca dotar a los estudiantes no solo de saberes académicos, sino también de herramientas éticas, sociales y emocionales que les permitan desempeñarse como ciudadanos conscientes, responsables y comprometidos con su entorno de una sociedad.

Ornelas (2022) señala que los factores que influyen en la educación están estrechamente relacionados con contextos políticos, económicos y sociales, lo que hace indispensable una educación orientada a la construcción más equitativa. En este sentido, destaca la importancia de contar con un programa integral que promueva el desarrollo de los estudiantes mexicanos con el objetivo de "brindar calidad en la enseñanza". Para ello, se han definido acciones permanentes que buscan transformar la educación en México, entre las que se encuentran:

1. La revalorización del magisterio,
2. La mejora en infraestructura educativa,
3. La consolidación de una gobernanza efectiva, y
4. La redefinición de objetivos de aprendizaje, estrategias didácticas y la revisión de contenidos.

La implementación de estas acciones requiere una reflexión profunda sobre cómo deben llevarse a cabo y, especialmente, sobre la necesidad de cuestionar aquellas prácticas que no se alinean con el principio de inclusión, considerado eje central de la NEM. Si este modelo educativo pone al alumno en el centro del proceso formativo, entonces debe considerarse desde una perspectiva holística, reconociendo las múltiples dimensiones que influyen en su desarrollo, para así definir estrategias pertinentes que atiendan sus necesidades y, en el mejor de los casos, eliminen aquellas condiciones que limitan su aprendizaje.

3.2.1 Barreras Para el Aprendizaje y Participación

En ese sentido, cobra relevancia el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), y por ende en este trabajo de investigación se destaca a Covarrubias (2019) en su obra titulada "Barreras para el Aprendizaje y Participación una propuesta para su clasificación" , en ella se vislumbran diversos autores que realizan clasificaciones de las barreras, como Booth y Ainscow en su publicación del 2000, quienes sugieren reemplazar el término "necesidades educativas especiales" por uno que enfatice la necesidad de identificar y minimizar los obstáculos que impiden o restringen el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes dentro del entorno escolar.

Por su parte la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006, como se citó en Covarrubias, 2019, p. 140) menciona que

> las Barreras para el aprendizaje y participación es utilizado para identificar los obstáculos que se presentan en las escuelas –en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas– para que todos los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos. Consecuentemente, los procesos de integración educativa y/o inclusión implican identificar y minimizar las barreras, maximizar los recursos existentes o asegurar los que se requieren para apoyar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos […]. Al identificar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos se identifican las necesidades educativas especiales; es decir, los apoyos y los recursos específicos que algunos alumnos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje; por ello, se dice que un alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales cuando se enfrenta con barreras en el contexto escolar, familiar y/o social que limitan su aprendizaje y el acceso a los propósitos generales de la educación.

Es por ello que, al colocar a la NEM como nuevo modelo educativo, plantea como propósito que dichas barreras no se conviertan en un impedimento durante el trayecto formativo del alumnado.

Como advierten Booth y Ainscow (2015), estas barreras pueden manifestarse en diversos aspectos de la vida escolar: desde las condiciones físicas de los edificios, la organización institucional, las políticas internas, hasta las relaciones interpersonales y las metodologías empleadas por el profesorado. Asimismo, estas barreras pueden surgir fuera del ámbito escolar, en el entorno familiar, comunitario o en las políticas nacionales e internacionales, lo cual refuerza la necesidad de una acción educativa integral, sensible al contexto y centrada en la equidad. Además de ello la NEM está empatada con los objetivos de la agenda 2030 debido a que cada acción que se quiere realizar de forma permanente está estrechamente relacionada con los objetivos de desarrollo sostenible y se procura que pueda llegar a la meta establecida por dichos objetivos, en especial con el objetivo de desarrollo sostenible ODS.

> En el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon, República de Corea (UNESCO, 2015), se confirma que para poner en relieve la equidad, inclusión e igualdad de género "se deberán formular o mejorar políticas y planes intersectoriales, conformes en general a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, destinados a eliminar las barreras sociales, culturales y económicas que privan a millones de niños, jóvenes y adultos de una educación y un aprendizaje de calidad" (p.10) y como estrategia indicativa propone "determinar cuáles son las barreras que impiden a los niños y jóvenes vulnerables acceder a programas de educación de calidad, y tomar medidas firmes para eliminarlas". (p.20, como se citó en Covarrubias, 2019, p.141)

Covarrubias (2019) se considera que es el autor más complejo de acuerdo a la clasificación de las Barreras para el Aprendizaje y Clasificación (BAP) dicho autor toma de manera más específica cada barrera para poder así realizar una clasificación completa con apoyo de otros autores, entre ellos Puigdellívol (2009), quien propone una de las primeras

tipologías para su análisis. Este autor clasifica las barreras en cuatro categorías principales: actitudinales, metodológicas, organizativas y sociales. Según Puigdellívol (2009), muchas de estas barreras se originan en el ámbito operativo del sistema educativo, donde persiste una limitada capacidad para responder a los distintos niveles de aprendizaje presentes en el aula.

Entre los factores destacados se encuentra la falta de personal especializado para atender adecuadamente a estudiantes con discapacidad, así como la existencia de modelos organizativos poco flexibles que no favorecen la inclusión. Además, el autor subraya que las actitudes sociales y familiares también pueden constituir barreras importantes, ya que persisten prejuicios y estigmas hacia la discapacidad que dificultan la plena participación de estos alumnos tanto en el entorno escolar como en el familiar.

De manera similar la Dirección General de Educación Indígena (SEP, 2012, p.31, como se citó en Covarrubias, 2019, p.143) menciona que

> las barreras para el aprendizaje y la participación que pueden enfrentar el alumnado con discapacidad intelectual, están "presentes en los contextos y fundamentalmente se encuentran asociadas a aspectos de infraestructura, de comunicación, de acceso a la información, al uso de bienes y servicios, así como con las actitudes discriminatorias o estereotipos culturales negativos en torno a la discapacidad."

Cuando el modelo educativo entra en vigor en el año 2018-2019 el termino BAP vuelve a tomar relevancia ya que el tema de equidad, inclusión están sujetas al nuevo modelo, es por eso que SEP (2018) emite un documento de estrategias de equidad e inclusión en la educación básica. Las clasifica en: actitudinales pedagógicas, de organización y dentro de esa clasificación ya toma varios aspectos que en clasificaciones anteriores no formaban parte de la clasificación. SEP (2018) valora todo aquello que interactúa el alumno. La identificación de estas barreras genera un espacio donde la población que esta vulnerable tenga mayor oportunidad de desarrollar habilidades cognitivas y así fundamentar la escuela inclusiva.

Continuando con el trabajo de los autores anteriores para la clasificación de las barreras, Covarrubias (2019, p.146-147) sigue la misma línea agrupándolo de distinta

manera: cultura, política y prácticas; realiza una unificación donde las agrupa de la siguiente manera:

Cultural: en ella se puede encontrar todo lo relacionado a las ideas, creencias, comportamientos e interacciones. Considera la forma de actuar de todos los actores y por ende es una barrera difícil de eliminar debido a que dependen de manera directa del comportamiento. Dentro de esta barrera se subcategorizan la barrera actitudinal e ideológica. La barrera actitudinal hace referencia a responder de modo consistente y se refiere a un sentimiento a favor o en contra ante una persona; es decir la forma de ser y comportamiento de las personas que orientan el actuar de las personas. Por otro lado, se encuentra la barrera ideológica que son las manifestaciones de sus puntos de vista, ideas o razonamiento o creencias individuales o colectivas.

Política: guardan relación con normatividad y legislación que rigen la vida educativa de las instituciones tanto el cumplimiento de las mismas como la necesidad de la implementación. Se abarca no solo la organización del centro escolar sino también aspecto de orden superior como las autoridades administrativas, los procesos de gestión y organización del sistema educativo.

Prácticas: se subcategorizan las barreras de accesibilidad y barreras prácticas de didáctica. Las barreras de accesibilidad se refieren a todos aquellos físicos de la infraestructura que pueden impedir el acceso y la participación del alumnado en condiciones vulnerables y las barreras didácticas son aquellas que guardan estrecha relación con los aspectos de metodología, evaluación, concreción del currículo, actividades y organización del grupo, trabajo colaborativo, relación con la familia entre otros.

La clasificación de las barreras ayuda a identificar donde se encuentra la problemática y solo así poder encontrar estrategias pertinentes para que no continúen siendo un obstáculo.

3.2.2 Didáctica

Ahora bien, el alumno cuenta con diversos contextos como son la familia, comunidad, aula y la escuela. Covarrubias (2019, p.148-149) menciona con la clasificación de categorías anteriormente señaladas que el alumno es el centro del hecho educativo y por ende propone una organización de los contextos; en primera instancia el aula,

> ya que se considera que es ahí el primer espacio en donde la escuela inclusiva pone énfasis en la detección de las barreras para el aprendizaje y la participación; es en el aula donde se generan los procesos de interacción, aprendizaje, evaluación, comunicación y participación. Posteriormente se propone la escuela y su organización, ya que el centro escolar es donde se orquestan procesos de gestión, colaboración y organización a favor del aprendizaje.

A pesar de que la familia es el primer entorno en el que el estudiante interactúa y se desarrolla, se sitúa en el tercer nivel de los contextos, dado que la influencia que pueden ejercer docentes, especialistas, compañeros de clase o personal de la institución no siempre es directa, debido a que hay diversos factores que pueden afectar con éxito la participación activa de los integrantes de este contexto (Covarrubias, 2019).

> Finalmente, se coloca la comunidad, en donde se movilizan factores de política, administración, legislación, espacios comunitarios, apoyos complementarios, entre otros varios, y son ámbitos más alejados del aula, pero no por eso imposibles de modificar. Identificar el tipo de barrera que afecta puede ayudar a tomar acciones oportunas y de manera temprana para evitar la propagación. Si bien cada contexto implica que existan distintos tipos de barreras y por consiguiente buscar la mejor

estrategia de afrontarlos, sin embargo, resulta difícil intervenir en todas las categorías. (Covarrubias, 2019)

Covarrubias (2019) reconoce que es necesario recordar que, al eliminar barreras dentro de las aulas o los centros escolares, no solo se beneficia a algún alumno en particular, sino que se logra impactar en todas y todos los alumnos, ya que el principio de la inclusión es el reconocimiento de la diversidad. Si bien es cierto que algunas barreras se pueden identificar en contextos que están fuera del alcance del maestro de grupo o de la escuela, es necesario determinarlas para promover ante quien corresponda la eliminación o minimización de las mismas. El aula al formar parte del contexto más inmediato al alumno se puede intervenir de forma más inmediata ya que el actor principal está el docente y junto con las estrategias didácticas que el docente aplique puede minimizar consecuencias negativas.

3.2.3 Papel del Docente

El Diario Oficial de la Federación (DOF) (2018, párrafo 5) en el art. 3ro determina que:

> Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la trasformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional.

A comparativa de la reforma anterior donde el docente era evaluado para garantizar la "calidad" de educación en el nuevo modelo como lo menciona el Diario Oficial de la Federación en el art. 3 ro (DOF, 2018). Las maestras y maestros deben ser sujetos activos en la educación, promoviendo una transformación basada en principios clave. Estos incluyen:

- Democracia como sistema de vida.
- Mejora de la convivencia humana.

- Fraternidad e igualdad de derechos.
- Interculturalidad y respeto por las diferencias.
- Educación integral para el bienestar y desarrollo de capacidades.
- Excelencia en el aprendizaje crítico y el vínculo con la comunidad. Estos principios son esenciales para una educación efectiva y transformadora.

Martínez y Emynick (2024) menciona que el docente deberá dotarse de información, capacitación, metodologías, herramientas y otros requisitos que se propongan y que la capacitación docente es importante para la adaptación de las nuevas demandas educativas.

Zabalza (2007, como se citó en Martínez y Emynick, 2024) menciona que existen 3 dimensiones en las que se configura el rol del docente:

> Dimensión profesional: relativo a los componentes clave que define su profesión, a partir de parámetros que constituyen la función docente, incluyendo formación inicial y permanente.
>
> Dimensión personal: que implica el nivel de compromiso propio de la profesión docente, ciclos de vida, problemas personales que afectan al ejercicio profesional, fuentes de satisfacción e insatisfacción en el trabajo, carrera profesional.
>
> Dimensión laboral: relacionado con la situación contractual, sistemas de selección y promoción, incentivos laborales y carga laboral.

Por su parte la Dirección General de Bachillerato (DGB) (2023c, pp.5-10) menciona 5 apartados que desea para el perfil del docente en el nuevo modelo:

> Asume la identidad de su función: Desarrolla su función como agente fundamental en la formación integral del estudiantado, en un marco de inclusión y respeto a la diversidad, con la finalidad de contribuir al logro de la excelencia educativa.

Domina el currículo para la enseñanza y el aprendizaje: Comprende la articulación del modelo educativo con los contenidos, la transversalidad del conocimiento, considerando las características y contexto del estudiantado para el logro de los aprendizajes.

Planifica e implementa los procesos de enseñanza y aprendizaje: Planifica e implementa el trabajo pedagógico para generar ambientes de aprendizaje, a partir de los planes y programas de estudio, así como, de las características y contexto del estudiantado.

Participa en el trabajo colegiado y en las actividades colaborativas de la comunidad escolar: Contribuye a la consolidación de una comunidad escolar participativa para mejorar las actividades académicas, escolares y comunitarias.

Define su trayectoria de formación, capacitación y actualización para la mejora del ejercicio de su función: Reflexiona sobre su práctica, formación académica y habilidad socioemocional para orientar su trayecto formativo.

La NEM al reconocer el perfil deseado del docente deberá de ser capaz de reconocer cuales son las barreras didácticas que están impidiendo el alcance de la óptima progresión de aprendizaje es por ello que Covarrubias (2019) realiza una clasificación de la barrera didáctica en ella se puede encontrar, falta metodología didáctica diversificada, ausencia de una enseñanza flexible, currículo no diversificado, desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar, no existe trabajo colaborativo entre iguales (docentes y alumnos), existe desvinculación con especialistas o tutores, existe desvinculación con padres y madres de familia, separación del alumnado en aulas especiales, priorización del trabajo individualizado en lugar del colaborativo/adecuaciones curriculares, rigidez en las evaluaciones del aprendizaje.

En este sentido, reconocer una barrera didáctica no implica únicamente identificar una situación que dificulta el aprendizaje, sino también interpretar cómo dicha situación se presenta dentro del contexto particular del aula. Es aquí donde la percepción del docente adquiere relevancia, pues su experiencia cotidiana le permite observar, interpretar y otorgar significado a las situaciones que afectan la participación y progresión del estudiantado.

> La percepción se presenta como un proceso mental mediante el cual se elabora, se organiza, se interpreta y se da sentido a la información obtenida gracias a la interrelación existente entre el sujeto o conciencia cognoscente y el objeto cognoscible o realidad. (Aguilar, 2010, p.156-157)

Desde esta perspectiva, la percepción no se limita a observar una situación, sino que implica interpretarla y otorgarle un significado a partir de la relación del sujeto con su realidad.

En el ámbito educativo, Aguilar (2010) distingue entre la percepción del docente y la percepción del estudiante, señalando que esta es individual y que en ella intervienen elementos como “la sensación, la experiencia, los prejuicios y las mismas emociones” (p.157). Esto permite pensar que los docentes pueden interpretar de diferentes maneras las situaciones que se presentan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con sus experiencias y con el contexto en el que desarrollan su práctica.

En este sentido, la percepción adquiere relevancia en el papel del docente, ya que su experiencia cotidiana le permite identificar situaciones que pueden favorecer o dificultar el aprendizaje y la participación del alumnado. Sin embargo, Aguilar (2010, p.158) señala que “el accionar docente deberá traspasar la esfera de la simple percepción para avanzar hacia una visión que permita considerar los diferentes elementos que intervienen en el proceso educativo”. Esto resulta relevante para la presente investigación, debido a que identificar una Barrera para el Aprendizaje y la Participación de tipo didáctica no implica únicamente observar una dificultad en el estudiante, sino interpretar las condiciones de enseñanza que pueden estar influyendo en ella.

Desde esta perspectiva, recuperar la percepción de los docentes permite conocer cómo interpretan las situaciones que enfrentan en su práctica y cómo, a partir de su experiencia, identifican aquellas condiciones didácticas que pueden convertirse en BAP.

3.2.4 Progresión de Aprendizaje

Para efectos de esta investigación, es necesario distinguir entre la progresión de aprendizaje y otros conceptos relacionados con el desempeño o la trayectoria educativa. Cada una de estas barreras representa un obstáculo ante la progresión académica del alumno ya que la barrera didáctica incide en el aprendizaje. Para que el aprendizaje sea realmente significativo requiere que responda a las necesidades del estudiante y que este considerado el aprendizaje como algo importante para sus objetivos principales.

Esta distinción resulta especialmente importante debido a que, durante las entrevistas, el concepto de progresión no fue interpretado de una única manera por los participantes. Mientras algunos docentes relacionaron el avance con porcentajes de estudiantes, reprobación o cumplimiento de actividades, otros lo relacionaron con los distintos ritmos mediante los cuales los estudiantes construyen sus aprendizajes. Por ello, en esta investigación la progresión académica no se considera equivalente al concepto curricular de progresiones de aprendizaje, sino como una categoría que permite analizar cómo el profesorado interpreta el avance del estudiantado desde su experiencia cotidiana.

Basándose en ese contexto la NEM considera que la progresión académica de los estudiantes deberá estar enfocada en que se siga de manera gradual conforme a los objetivos de ingreso y egreso por cada uno de los niveles educativos priorizando la progresión académica del estudiante. La Dirección General de Bachillerato (DGB) (2025) identifica que una progresión de aprendizaje sigue una secuencia lógica, en la que los pasos se van construyendo unos sobre otros de manera gradual. Cada paso en la progresión se basa en lo aprendido de los pasos anteriores y agrega nuevas capas de conocimiento o habilidad. Esto permite a los estudiantes avanzar de manera incremental y consolidar lo que han aprendido antes de enfrentarse a desafíos más complejos. SEP (2024, como se citó en Pérez, 2024, p.12) menciona que

> en el aprendizaje se toma en cuenta dos cuestiones básicas, el biológico, que enfatiza el crecimiento humano como un proceso evolutivo que revela patrones universales y etapas que hay que atravesar para constituirse como persona adulta y madura. El sociocultural, el cual explica la influencia del ambiente, el contexto, el territorio y la cultura en el desarrollo de las infancias.

Es por ello que cada nivel educativo la NEM otorga documentos que ayuden a argumentar cada progresión académica dividida en niveles cognitivos y edad. Estas etapas son las mismas para todos los seres humanos y se dan en el mismo orden, creando estructuras que permitirían el paso a etapas posteriores. Un estadio supone una manera constante de pensar, se distingue cualitativamente del siguiente y tiene una secuencia invariable. El desarrollo biológico e intelectual es, según esto, una condición necesaria para el desarrollo moral, pero no suficiente, porque no todos los individuos llegan a alcanzar las etapas superiores de este progreso. Es por ello que el nivel medio superior se encuentra el marco curricular común de medio superior MMCEMS documento que permite alcanzar el objetivo según el nivel de desarrollo cognitivo. SEP (2017) menciona que el MMCEMS es uno de los pilares de la Reforma Educativa de la Educación Media Superior (RIEMS), cuya base es el perfil del egresado, de Educación Media Superior deben tener sin importar el subsistema al cual pertenezcan.

Este perfil está compuesto por las competencias genéricas y sus principales atributos, además de las competencias disciplinares básicas y extendidas, y las enfocadas en especialidad. Estas competencias según Bunk (1994, como se citó en Montaño, 2025, p.38)

> se entienden como la capacitación real para resolver determinados problemas, contando además de los conocimientos, destrezas y aptitudes, la flexibilidad y autonomía, con las competencias “humanas, las socioemocionales y sociopolíticas”, que “amplían el radio de acción a la participación en el entorno profesional, así como a la organización del trabajo y a las actividades de planificación.

Esto es; los conocimientos, habilidades y actitudes que todos los estudiantes en este caso el MMCEMS al estar dirigida a alumnos de tipo medio superior es necesario la elaboración de guías que faciliten y que estén acordes a los lineamientos de la NEM. La guía didáctica humanidades II (DGB, 2025) menciona que esta propuesta se realizó con el propósito de reducir estas brechas y mejorar tanto la eficiencia terminal como la calidad educativa y para lograrlo se encuentran las progresiones de aprendizaje que se espera que el alumno obtenga a través de las estrategias didácticas o secuencias didácticas.

> La Dirección General de Bachillerato (DGB) (2023b, p.5) describe que las progresiones de aprendizaje:
>
> Son recorridos posibles y pertinentes de enseñanza, basados en la noción de que el estudiantado debe explorar y aprender algunas ideas antes que otras para llegar a comprender cabalmente una noción o práctica científica específica. Esta estrategia pedagógica parte del hecho de que el aprendizaje no es lineal; se basa en la teoría del desarrollo cognitivo y en la investigación sobre cómo aprenden las persona.

El Programa de trabajo aula, escuela y comunidad PAEC es un instrumento que donde el docente elabora la planificación didáctica a través de secuencia didáctica tomando en cuenta la progresión del estudiante en cada unidad académica. Constituye un instrumento fundamental a partir de la cual se articulará el trabajo realizado en las progresiones de los recursos sociocognitivos, áreas de conocimiento, y los recursos socioemocionales, al tiempo que se fomenta la realización de acciones en beneficio de la comunidad, motivando a las y los jóvenes a desplegar prácticas de colaboración ciudadana que permitan ensayar nuevas formas de acción social y política, así como generar espacios alternativos para su participación.

> Con la misma concordancia, la planeación didáctica
>
> implica organizar un conjunto de métodos de enseñanza para desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad, es participativo, porque las y los docentes deben involucrarse activamente en la toma de decisiones sobre los

contenidos, las estrategias de enseñanza y los procesos evaluativos. Destaca la importancia de considerar las necesidades e intereses del estudiantado, así como el contexto sociocultural en el que se desarrolla la enseñanza (Gimeno Sacristán, 1991 y Peralta, 2016, como se citó en DGB, 2023a, p.5)

De igual forma la Dirección General de Bachillerato (DGB) (2023b) plantea una planificación didáctica flexible, participativa y centrada en el aprendizaje significativo de las y los estudiantes, que tenga en cuenta sus necesidades e intereses y el contexto educativo. Su enfoque crítico invita a los docentes a reflexionar constantemente sobre su práctica y a adaptar la planificación en función de las necesidades y realidades cambiantes del aula.

3.2.5 Estrategias Didácticas

Este autor argumenta que la planeación didáctica debe ser un proceso participativo, porque las y los docentes deben involucrarse activamente en la toma de decisiones sobre los contenidos, las estrategias de enseñanza y la evaluación. Destaca la importancia de considerar las necesidades e intereses de los estudiantes, así como el contexto sociocultural en el que se desarrolla la enseñanza de igual forma enfatiza que la planificación debe ser un medio para lograr una educación de calidad, centrándose en el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias. Plantea la importancia de establecer objetivos claros y alcanzables, y de diseñar actividades y recursos que promuevan la participación activa de los estudiantes y fomenten su autonomía.

Dichas estrategias didácticas tienen que estar de la mano con el modelo educativo actual, por ende, el MMCEMS considera que las estrategias a considerar son:

- Desarrollar pensamiento crítico, analítico y flexible, basado en la experiencia y en la observación, la búsqueda de alternativas y la decisión comprometida.
- Utilizar el conocimiento para lograr el gusto por aprender.

- Utilizar métodos y estrategias como el trabajo colaborativo, la indagación y la experiencia personal, y aquellas de mayor pertinencia que permitan la metacognición (COSFAC, 2022, p.46).

De esta manera, la Nueva Escuela Mexicana plantea orientaciones dirigidas a disminuir las barreras que pueden dificultar el aprendizaje y la participación del estudiantado. Desde este planteamiento, la atención de las barreras didácticas constituye una condición relevante para favorecer procesos educativos más flexibles e inclusivos. Sin embargo, el alcance de estas orientaciones depende también de las condiciones institucionales, formativas y pedagógicas en las que los docentes desarrollan su práctica.

Ahora bien, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea que, a través de sus diversas estrategias, es posible mitigar las brechas relacionadas con el abandono escolar, el rezago y la deserción. No obstante, para que estos objetivos puedan alcanzarse de manera efectiva, es indispensable que el sistema educativo también brinde el acompañamiento necesario al personal docente para llevar a cabo la implementación del modelo de forma óptima. En este sentido, es fundamental dotar a los docentes de las herramientas necesarias que faciliten y se enfatice el proceso de aplicación del nuevo modelo educativo. La SEP (2019, p.1) identifica como estrategia como "conjunto articulado de acciones pedagógicas y actividades programadas con una finalidad educativa, apoyadas en métodos, técnicas y recursos de enseñanza y de aprendizaje que facilita lograr los aprendizajes y guían los pasos a seguir".

Y es por eso que la Dirección General de Bachillerato (2023b) ha diseñado una serie de orientaciones metodológicas con el propósito de fomentar el diálogo y el análisis colectivo, especialmente en los Consejos Técnicos Escolares (CTE). Estas orientaciones se han materializado en talleres intensivos de formación continua y en las sesiones ordinarias de los CTE. Para ello, la SEP ha distribuido electrónicamente diversos insumos que, en la práctica, se traducen en guías y materiales metodológicos destinados a apoyar al personal docente en la apropiación del modelo.

Además de eso la SEP ofrece capacitaciones continúas dirigidas a los docentes, las cuales pueden ser cursadas de manera flexible, de acuerdo con la disponibilidad y

necesidades del propio docente. Estas capacitaciones tienen como objetivo fortalecer la comprensión del modelo y proporcionar herramientas prácticas que faciliten su implementación en el aula.

Capítulo IV

4.1 Metodología

En este capítulo se expone la metodología que orientó el desarrollo de la investigación. Se describen las etapas del proceso metodológico, el contexto en el que se realizó el estudio y las características de los participantes. De igual manera, se presenta la organización del plan de estudios de la institución seleccionada, así como las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de información y los procedimientos utilizados para el análisis e interpretación de los datos obtenidos.

4.1.1 Enfoque

La presente investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo entendiendo como cualitativa: "Es un método complejo y flexible que permite la recolección de datos no estandarizados ni predeterminados, que surgen de la observación del mundo social" (Álvarez-Gayou, 2003, como se citó en García, 2024, p.65). El autor destaca que la investigación cualitativa busca comprender la subjetividad, así como explicar e interpretar las interacciones y los significados individuales o colectivos construidos por los participantes.

Por consiguiente, el diseño de esta investigación es cualitativa y resulta pertinente ya que su propósito no es medir ni cuantificar variables sino comprender un fenómeno educativo antes no estudiados dentro de su contexto y con diferentes perspectivas, se centra en comprender cómo los docentes identifican, interpretan y atienden las BAP didácticas desde sus propias experiencias, sin pretender establecer relaciones causales ni generalizar los resultados a la totalidad del profesorado de Educación Media Superior. El enfoque cualitativo permite aproximarse a las perspectivas de los participantes y recuperar los significados que atribuyen a sus prácticas y al contexto educativo en el que se desenvuelven. Por ende, se tomaron en cuenta las experiencias de cuatro docentes que imparte clases en la institución de educación media superior seleccionado aportando su conocimiento su percepción ante la implementación del modelo y como se enfrenta en su práctica ante las BAP. Así mismo fue de tipo exploratorio entendiéndose como exploratorio lo siguiente:

> Se utilizan cuando el objetivo es examinar una variable, una situación, un tema o problema de investigación que ha sido poco estudiado o no se ha estudiado, es decir, cuando la revisión de la literatura especializada y los antecedentes indican que existen ideas vagas al respecto. Este tipo de investigación sirve para acercarse a fenómenos relativamente desconocidos, investigar problemas nuevos, identificar situaciones particulares, variables o conceptos, así como también es útil para identificar relaciones potenciales entre variables. (Gómez-Delgado y Villalobos-Galvis, 2014, p.63)

Adicionalmente, el enfoque cualitativo se vincula con la hermenéutica planteada por Van Manen (1999, p.56, como se citó en Fuster, 2019, p.208):

> su objetivo reside en transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de manera que el efecto del texto represente un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo: en la que el leyente cobre vida con fuerza en su propia experiencia vivida.

Según Martínez (2008, p.102, como se citó en Fuster, 2019, p.208) menciona que "es primordial aplicar diversos procesos de pensamiento los cuales serán específicos de acuerdo con los objetivos de cada etapa y fase del enfoque", los cuales se desarrollan a través de una serie de etapas que permiten aproximarse, describir e interpretar la experiencia vivida de los sujetos, con el fin de comprender su significado profundo: En un primer momento se encuentra la fase previa o de clarificación de presupuestos, en la cual el investigador identifica y examina sus propias ideas, creencias, valores y supuestos respecto al fenómeno de estudio. Esta reflexión inicial busca disminuir la influencia de prejuicios personales durante el proceso interpretativo.

Posteriormente, este mismo autor desarrolla la fase de recolección de la experiencia vivida, la cual tiene un carácter descriptivo. En esta etapa se obtiene información a partir de diversas fuentes como entrevistas, relatos, anécdotas, autobiografías u observaciones. El

objetivo es acceder a las vivencias tal como son narradas por los participantes, privilegiando descripciones abiertas que permitan captar la experiencia en su contexto (Van Manen, 2003, como se citó en Fuster, 2019, p.209).

En el tercer momento corresponde a la fase de reflexión o análisis estructural de la experiencia, donde el investigador profundiza en los significados presentes en los relatos; aquí se busca ir más allá de la descripción para identificar la esencia del fenómeno, interpretando lo que subyace a las experiencias y comprendiendo su sentido desde la perspectiva de los participantes (Van Manen, 2003, como se citó en Fuster, 2019, p.211).

En ella se encuentra la fase de escritura o síntesis fenomenológica, en la que se integran las distintas experiencias individuales para construir una comprensión general del fenómeno. En este punto, las vivencias particulares se articulan en una estructura común que representa la esencia compartida, la cual se expresa en un texto fenomenológico que da cuenta del significado global del estudio (Van Manen, 2003, como se citó en Fuster, 2019, p.213-214).

Finalmente, Stake (1995, como se citó en Mtisi, 2022) afirma que en la investigación cualitativa el interés se centra en la comprensión profunda del caso más que en la generalización de los resultados, lo cual es congruente con la selección del estudio de caso. Bajo esta perspectiva, es pertinente desarrollar la investigación en estos términos, ya que no se trata de generalizar resultados, sino de generar conocimiento contextualizado y comprender perspectivas particulares que forman parte del propio estudio de caso.

La metodología de esta investigación se construyó a partir de diferentes decisiones que se complementan entre sí para comprender el fenómeno estudiado. La perspectiva interpretativa permitió conocer y comprender las experiencias y los significados que los docentes atribuyen a su práctica. Por su parte, el enfoque cualitativo hizo posible acercarse a sus percepciones y experiencias considerando el contexto en el que realizan su trabajo. El alcance exploratorio permitió conocer con mayor profundidad un fenómeno que aún requiere ser comprendido desde la experiencia de los propios docentes, mientras que el estudio de caso permitió analizar esta situación dentro de un contexto educativo específico.

De igual manera, la aproximación hermenéutica ayudó a interpretar los discursos de los participantes tomando en cuenta el contexto en el que se expresan y el significado que tienen para quienes los viven. La dimensión fenomenológica permitió recuperar las experiencias de los docentes y conocer cómo interpretan y dan significado a las situaciones que enfrentan diariamente en su práctica. Para obtener la información se utilizaron entrevistas semiestructuradas, las cuales permitieron que los participantes expresaran sus experiencias y percepciones. Posteriormente, mediante el análisis cualitativo de contenido, la información fue organizada, revisada y agrupada en categorías para facilitar su interpretación.

En conjunto, estas decisiones metodológicas permitieron seguir una misma ruta de investigación y mantener relación entre la pregunta de investigación, los objetivos, la información obtenida de los participantes y el análisis de los resultados.

4.1.2 Tipo de Estudio

El siguiente estudio se centra en Estudio de Caso. Permiten registrar lo sucedido, "confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio", ayudando a comprobar o contrastar efectos, relaciones y contextos de la situación y los participantes (López, 2013, p.141). Dicha estrategia resulta pertinente utilizar debido que se trata de no generalizar sino comprender a profundidad la perspectiva de los cuatro docentes entrevistados referente a las BAP didácticas.

Puesto que analiza las experiencias de la población investigada, esta delimitación permite examinar el fenómeno dentro de un contexto institucional concreto, considerando que las prácticas pedagógicas, las condiciones de trabajo y las formas de comprender las BAP pueden adquirir características particulares de acuerdo con la realidad en la que se desarrollan. Por ello, el propósito no consiste en obtener resultados estadísticamente generalizables, sino en generar una comprensión contextualizada de las perspectivas de los participantes.

Según Yin (2018, p.45, como se citó en Mtisi, 2022), el estudio de caso es adecuado cuando se busca examinar un fenómeno contemporáneo en profundidad, especialmente cuando los límites entre el fenómeno de interés y su contexto no se encuentran claramente definidos. Puesto que el modelo educativo es relativamente nuevo y a pesar de que sus

objetivos ya están planteados los docentes carecen de información actualizada y capacitación para llevarlo a la práctica de manera óptima.

En esta investigación se exploraron las percepciones de cuatro docentes de nivel medio superior sobre las BAP didácticas presentes en sus prácticas pedagógicas ante el contexto de la NEM.

Siguiendo la misma línea, el estudio de caso es especialmente apropiado en investigaciones que buscan comprender procesos de enseñanza-aprendizaje reales, en los que intervienen condiciones institucionales, decisiones docentes y herramientas didácticas. El estudio de caso permitió:

1.- Explorar las percepciones de cuatro docentes de nivel medio superior sobre las BAP didácticas presentes en sus prácticas pedagógicas ante el contexto de la NEM

2. Identificar las Barreras para el Aprendizaje y Participación que reconocen los cuatro docentes de nivel medio superior en su práctica educativa desde el contexto de la NEM.

3. Identificar los factores pedagógicos y contextuales que los docentes asocian con la generación de las BAP.

4. Identificar las estrategias que los cuatro docentes implementan para reducir o enfrentar las BAP didácticas en el marco de los principios de inclusión promovidos por la NEM.

Finalmente, el estudio de caso permitió combinar diferentes factores como la teoría, práctica de las distintas políticas educativas.

El objetivo general de esta investigación se centra en determinar la barrera para el aprendizaje y participación (BAP) de tipo didáctica que consideran cuatro docentes en educación medio superior dentro del contexto de la Nueva Escuela Mexicana y se llevó a cabo en un contexto de nivel medio superior en el municipio de Xochitepec Morelos México. con la entrevista semi estructurada como técnica de recolección de datos.

4.2 Técnicas e Instrumentos

La técnica utilizada para la recolección de la información fue la entrevista semi estructurada cuya principal característica es que el investigador sea empático y posibilite la expresión libre de pensamientos, sentimientos y comportamientos, sin predisponerse o juzgar. Se trata de reducir al mínimo la influencia de las teorías e intereses propios y tratar de captar la realidad desde la óptica del participante (Gómez-Delgado y Villalobos-Galvis, 2014).

Además de ello

> esta técnica cuenta con cierta flexibilidad, esto no quiere decir que no tenga estructura, más bien, es un procedimiento que posee efectos desestructurantes, puesto que da lugar al surgimiento de sorpresas (no excluye la contingencia), lo que constituye un mejor reflejo y mayor fidelidad de lo que los profesores tienen que decir (Ríos, 2019, como se citó en Patiño, 2024, p.46).

> Esta flexibilidad que otorgan las entrevistas semiestructuradas pueden surgir preguntas secundarias. Esta característica ofrece como ventaja que el guion permitirá la adaptación de las respuestas de los estudiantes y profesores, logrando aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos, pero que, a su vez, mantiene la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los objetivos del estudio (Díaz et al., 2013, como se citó en Patiño, 2024, p.47)

"Las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar es muy difícil hacerlo por ética o complejidad" (Hernández et al., 2018, p.403) y permiten obtener información personal detallada. Una desventaja es que proporcionan información "permeada" por los puntos de vista del participante.

La entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos “se basan en una guía de asuntos o preguntas donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández et al., 2018, p.403).

El muestreo empleado en esta investigación es de tipo propositivo, ya que se busca conocer las percepciones del personal docente respecto al nuevo modelo educativo, así como las estrategias que implementan en su práctica profesional, la técnica utilizada de recolección de datos como se mencionó fue mediante la entrevista; Estas se aplicaron a cuatro docentes de Educación Media Superior. El área de conocimiento que imparten no constituye un criterio relevante en este caso para la selección, ya que lo que se busca es recopilar experiencias diversas. Se procuró incluir docentes con diferentes edades, así como los años en la práctica docente con el fin de obtener una perspectiva más amplia y enriquecida sobre el fenómeno de estudio.

Los espacios para la realización de las entrevistas fueron variados ya que se tuvo que adaptar a los espacios proporcionados tratando de que fueran los adecuados: la primera, segunda y tercera entrevista se llevó a cabo en la oficina de control escolar, ese espacio fue óptimo debido a que no existió ninguna interrupción y las preguntas como las respuestas fueron escuchadas de manera muy clara. Sin embargo, en la segunda entrevista se vio interrumpida por un docente ajeno a la entrevista para consultarle una duda académica al entrevistado. Posteriormente la cuarta entrevista se realizó con éxito, aunque el tiempo destinado fue muy corto.

4.2.1 De los instrumentos

El instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada, la cual permite identificar y profundizar en las experiencias, percepciones y opiniones de los docentes, lo que resulta pertinente para los objetivos del estudio.

De acuerdo a lo anterior se tomó la decisión de llevar a cabo un pilotaje con un docente del plantel seleccionado. Este pilotaje tuvo como propósito principal evaluar la comprensión de cada uno de los ítems, así como identificar posibles ambigüedades, redundancias o dificultades en la formulación de las preguntas. A partir de este ejercicio, se

realizó un análisis reflexivo que permitió ajustar y modificar la guía de entrevista, fortaleciendo así la calidad del instrumento y su adecuación al contexto de la investigación.

Es importante señalar que, aunque el pilotaje tuvo una función inicial de validación, la información recabada durante este proceso no fue descartada, así mismo se pudo identificar preguntas que se modificaron para su comprensión. Por ende, se decidió incorporarla al análisis de datos debido a la relevancia y riqueza de las respuestas obtenidas, las cuales aportan elementos significativos para la comprensión del fenómeno estudiado.

La guía de entrevista consta de datos generales como:

- **Materia o asignatura que imparte:** redacta géneros informativos y desarrollo proyecto de publicidad y propaganda
- **Sexo:** _femenino _
- **Años de experiencia docente:** media superior 7 y superior 10.
- **Edad:** 36 años

Las categorías a entrevistar fueron: Nueva Escuela Mexicana, Papel del docente y Barreras para el aprendizaje y participación

Al ser una entrevista semiestructurada se realizaron preguntas que no estaban incluidas en la guía de entrevista, esto debido a que se identificó que de una pregunta se podría obtener más información relevante sobre el tema

De acuerdo al resultado del pilotaje se modificaron dos preguntas que se muestran a continuación:

Tabla 3

Guia de entrevista

Categoría	**Preguntas**
NEM	**¿Qué conocimiento tiene usted sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM)?** ¿Qué sabe de la NEM? ¿A partir de qué momento se enteraron que se iba a implementar el nuevo modelo en su centro de trabajo?

	*Cuales fueron esos cambios *Que es una progresión *Cual es la diferencia entre progresiones y competencias **¿Cómo percibe usted la implementación de la NEM en su práctica educativa?** * positiva/negativa * ¿Por qué? **¿Ha recibido alguna capacitación para comprender e implementar la NEM?** • ¿Qué tipo de capacitación recibió? • ¿Cómo se llevó a cabo? • ¿Cuál fue el propósito de dicha capacitación? • Donde, quien, cuando y como **5. ¿Considera que la información y capacitación proporcionada es suficiente para una adecuada implementación del nuevo modelo educativo de acuerdo a la unidad de aprendizaje que imparte?** • ¿Qué agregaría para facilitar la comprensión e implementación del nuevo modelo? **6. ¿Conoce materiales, documentos necesarios para incorporarse plenamente o fortalecer su participación en el nuevo modelo educativo?** * ¿Qué documentos conoce? *¿Qué tipo de materiales, información * si existe capacitación ¿Qué tipo de capacitación?
Papel docente	**7. ¿Cómo impacta la NEM en su área de aprendizaje?** **. ¿Qué aspectos ha identificado en la NEM que no se han considerado adecuadamente para su materia?**

	De acuerdo a las estrategias didácticas que imparte en su materia **¿El Marco Curricular Común te da estrategias de progresiones?** **¿Qué estrategias implementaría o está implementando de acuerdo a los objetivos de la NEM?** *¿Cuántos alumnos tiene y aproximadamente cuantos reprueban su materia? * ¿Cuál es el motivo? * ¿Qué porcentaje de alumnado reprueba su materia? * ¿Considera usted que sus estudiantes avanzan conforme a la progresión académica esperada para su materia?
Barreras para el Aprendizaje y Participación	**La NEM tiene identificadas "Barreras para el aprendizaje y la participación ¿Cómo las definiría usted?** * si ya identifico esas barreras ¿Qué barreras usted identifica en su unidad de aprendizaje y como usted de acuerdo a sus estrategias didácticas eliminaría para evitar el rezago educativo? **Que estrategias usted haría para que los alumnos tuvieran motivación *** **¿Cree usted que de acuerdo a la NEM puede garantizar la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación? ¿Cómo usted cree que se pueden eliminar?** **De acuerdo con la siguiente categorización de barreras didácticas, ¿cuál considera que afectan la progresión académica de sus estudiantes?** • Falta de metodologías didácticas diversificadas. • Ausencia de una enseñanza flexible. • Falta de vinculación con especialistas, tutores, familias o la sociedad. • Falta de fomento del trabajo colaborativo en el aula (incluyendo aspectos como la organización del mobiliario escolar).

Tabla 1 Guía de entrevista	**¿Qué otro factor considera usted que contribuyen al rezago educativo?** • De acuerdo con su respuesta anterior, ¿cuál considera que es el principal factor que provoca abandono, rezago o deserción escolar?

Respecto a las modificaciones realizadas en el instrumento, se identifican diversas categorías vinculadas con el tema de investigación. Dentro de estas categorías se incluyen preguntas generales que orientan la entrevista y permiten abordar los ejes principales del estudio. A su vez, cada una de estas preguntas generales se complementa con preguntas subsecuentes, las cuales se encuentran identificadas mediante el uso de puntos, con la finalidad de profundizar en la información proporcionada por los participantes.

Es importante señalar que algunas de estas preguntas subsecuentes están marcadas con un asterisco (*), lo cual indica que fueron incorporadas de manera emergente durante el desarrollo de la entrevista. Estas adiciones surgieron conforme a la interacción con los docentes, respondiendo a la necesidad de profundizar en aspectos relevantes que no habían sido contemplados en un inicio, pero que resultaron significativos para la investigación.

Por otra parte, se empleó un sistema de codificación por colores para identificar el nivel de comprensión de las preguntas por parte de los docentes entrevistados. Las preguntas resaltadas en color rosa indican que ciertos verbos o predicados no fueron comprendidos por lo que se modificaron parcialmente para su comprensión Las preguntas marcadas en color azul corresponden aquellas que no fueron entendidas en su totalidad por el docente en estas se tuvo la necesidad de una reformulación más profunda.

Este proceso de revisión y ajuste permitió mejorar la calidad y comprensión del instrumento para su aplicación, favoreciendo la obtención de información más precisa y pertinente para la realización de la investigación.

Tomando en cuenta lo anterior se propuso utilizar la técnica de análisis de contenido. Ya que esta técnica ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso (en este caso la narrativa que arrojan dichas entrevistas realizadas a los docentes).

> El análisis de contenido es un procedimiento que permite examinar y cuantificar los materiales de la comunicación humana empleando cualquier instrumento de compendio de datos como: agendas, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas, test proyectivos, libros, anuncios, entrevistas, etc. (Porta y Silva, 2019, como se citó en Patiño, 2024, p.41)

Realizar los pasos definidos por la técnica de análisis de contenido facilitará la extracción del significado de las expresiones de los textos, así como del contenido conceptual y actitudinal, lo que permitirá establecer relaciones entre los contenidos y los tipos sociales que lo respaldan. La interpretación de los textos mediante este análisis no sigue un proceso lineal, sino más bien circular, comienza con la consideración de una lectura o texto individual que, al ser analizado como un modelo social concreto, se examina junto con otros textos y es reinterpretado a la luz de los contenidos encontrados en ellos (Gómez-Delgado y Villalobos-Galvis, 2014).

Además de eso la técnica de análisis de contenido lleva consigo diferentes fases o etapas del proceso.

De acuerdo con Andreu (2019), Fernández (2002) y Universidad de Murcia (2022) (como se citó en Patiño, 2024, p.42), la siguiente tabla explica el proceso que conlleva la técnica o metodología del análisis de contenido.

Tabla 1

Etapas del proceso de análisis de contenido

Etapa	*Concepto*
Determinación o tema de análisis	Equivale a seleccionar una dirección, evento, situación, hecho, comportamiento, tiempo, espacio, las personas y el contexto donde se decide investigar (población), el cual será susceptible de ser estudiado con el análisis de contenido. Una vez que esto se tiene claro se ha de encontrar el conocimiento previo sobre el tema y encajarlo en un marco teórico que permita clasificar y entender el problema y señale la forma en que se seleccionarán los datos, así como la relación que existe entre ellos.
Muestreo	Las muestras son necesarias, dada la imposibilidad de estudiar a toda la población; en cuyo caso se deben seleccionar con base en procedimientos adecuados a cada caso en particular. Son aquellas porciones del universo que serán analizadas y permitirán establecer relaciones entre conceptos que aparecen en los textos.
Unidades de análisis	Puede considerarse como parte de la unidad de muestreo que es posible analizar de forma aislada, son los segmentos que interesa investigar del contenido, susceptibles posteriormente de ser expresados y desglosados en categorías y subcategorías.
Categorización	Es un proceso de síntesis y agrupamiento de las unidades de registro, la categorización hace posible agrupar conceptualmente las unidades que tienen en común referirse a un determinado significado o sentido, a su vez, reflejan las reflexiones hechas, a partir de las perspectivas teóricas adoptadas para cada investigación en particular y se transforman en los distintos niveles en donde se expresan y desglosan las unidades de análisis.
Codificación	Consiste en la transformación de las unidades de análisis, categorías y subcategorías identificadas en los pasos anteriores, en unidades de registro que permitan su descripción para el análisis posterior, luego de la cuantificación de estas.
Análisis del contenido	Es la presentación simple, resumida e intuitiva del sistema de categorías, de manera que reflejen las relaciones entre éstas. Este depende de los intereses de los investigadores y los objetivos de cada investigación

Fuente: Andreu (2019), Fernández (2002) y Universidad de Murcia (2022).

Nota: Tomado de Patiño (2024, p.42).

Tabla 2 Etapas del proceso de análisis del contenido

4.2.2 Etapas de investigación

Como parte del proceso de preparación del instrumento se realizó una entrevista piloto con una docente del mismo plantel, cuyo propósito fue identificar posibles dificultades de comprensión, redacción o interpretación de las preguntas. A partir de esta aplicación se realizaron ajustes al guion de entrevista. La entrevista piloto tuvo únicamente una función de revisión y ajuste del instrumento, por lo que su información no se incorporó al corpus utilizado para el análisis de resultados. De esta manera, el análisis se realizó exclusivamente con las cuatro entrevistas correspondientes a las personas participantes seleccionadas para el estudio.

La revisión bibliográfica contribuyó a la formulación de las preguntas de investigación y de los objetivos, además de orientar la elaboración del marco teórico-conceptual, lo que permitió profundizar en la comprensión del tema.

Una vez definido el marco teórico, se procedió al diseño metodológico, en el que se determinó que la investigación tendría un enfoque cualitativo. En esta etapa se especificaron las técnicas de recolección de información y se justificó el tipo de enfoque seleccionado.

Para la población muestra se realizó un pilotaje de entrevista a una docente con el objetivo de identificar que las preguntas fueran comprendidas en su totalidad y de esa forma corregir redacción, comprensión para generar algún cambio de las mismas. El resultado del pilotaje ayudó a identificar errores de comprensión, las preguntas fueron corregidas y se procedió a realizar la siguiente fase.

Posteriormente, se llevó a cabo la selección de los participantes e inició el trabajo de campo. Para ello, se solicitó autorización a las autoridades correspondientes para acceder al contexto de estudio y se les entregó un documento explicando los propósitos y alcances de la investigación. De igual manera, los participantes recibieron consentimiento informado en el cual se les dio a conocer sobre la investigación y se les aseguró la protección de sus datos personales.

4.3 Sujetos Participantes de la Investigación

En esta investigación los participantes fueron seleccionados de entre la población docente que imparte alguna asignatura de especialidad en cualquier semestre en el CETIS No. 43 “Mariano Matamoros Gurudi”.

El criterio de selección de los participantes requirió de una etapa inicial, en la que se tuvo que contactar a los directivos y dar autorización para el acceso al plantel e identificar a los docentes que serían entrevistados. Para ello mediante oficio se solicitó el ingreso al centro educativo, una vez obtenida la respuesta de las autoridades se pudo ingresar al plantel. (Oficio en Anexo).

Posteriormente se tuvo contacto con la coordinadora escolar para definir el rol de entrevistas, así como el espacio adecuado para poder realizar las mismas. La comunicación con la coordinadora fue eficaz y se contó con su apoyo.

Las entrevistas en un inicio estaban planeadas para cinco docentes, sin embargo, solo se realizaron cuatro, esto debido a la falta de disposición por la última docente. Los docentes

entrevistados fueron tres mujeres y un hombre. La selección de los docentes para la realización de las entrevistas fue bajo los criterios siguientes:

1.-Que pertenecieran al nivel Medio superior

2.-La materia impartida fuera de especialidad

3.-Experiencia frente a grupo (5 años)

4.-Disponibilidad de tiempo

Con los docentes seleccionados para participar en las entrevistas la dinámica fue la siguiente: coordinar tiempo y espacio con los docentes entre su jornada laboral, una vez en común acuerdo con el primer docente se llevó a cabo la primera entrevista.

Al inicio de cada etapa (entrevista) los participantes leyeron los formatos de consentimiento informado (Anexo) en los cuales se les informaba del l objetivo de dicha investigación, la descripción de la actividad, mis datos personales, así como el tener derecho de retirarse del espacio en caso de no sentirse cómodos con la entrevista.

El total de los docentes entrevistados estuvieron de acuerdo con las condiciones de la investigación, sin embargo, en una entrevista un docente solo tuvo disponible veinte minutos en los cuales se trató de obtener la mayor información, con los docentes restantes no se tuvo inconveniente con el tiempo.

A continuación, se presenta una tabla en la que se muestran las características de los docentes que participaron en la entrevista.

Tabla 2

Datos de docentes que participaron en la entrevista

ALIAS	**TIEMPO DANDO CLASES**	**SEXO**	**EDAD**	**ÁREA DISCIPLINAR**	**MATERIAS QUE IMPARTE**
Docente 1	7 años nivel medio superior	F	36 años	Laboral	Géneros informativos, Desarrollo de proyectos de

	10 años nivel superior				publicidad y propaganda.
Docente 2	22 años en media superior	M	42 años	Especialidad	Conciencia histórica
Docente 3	25 años de experiencia en nivel medio superior	F	49 años	Laboral Especialidad	Gestiona contenidos para Redes sociales y especialidad imparte medios de comunicación
Docente 4	22 años	F	49 años	Especialidad	Lengua y comunicación y ciencias sociales

Tabla 3 Datos de docentes que participaron en la entrevista

4.3.1 Del escenario de la investigación

El municipio de Xochitepec se encuentra ubicado al poniente del estado de Morelos y tiene una extensión territorial de 93.2 Km², que representa 1.9% de la extensión territorial del estado (Secretaría de Hacienda, 2025, p.3). Dicha investigación tendrá lugar en el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de servicio (CETIS) número 43 Mariano Matamoros Gurudi con dirección Real del puente en el municipio de Xochitepec Morelos.

Figura 2

Mapa de la aplicación de la investigación

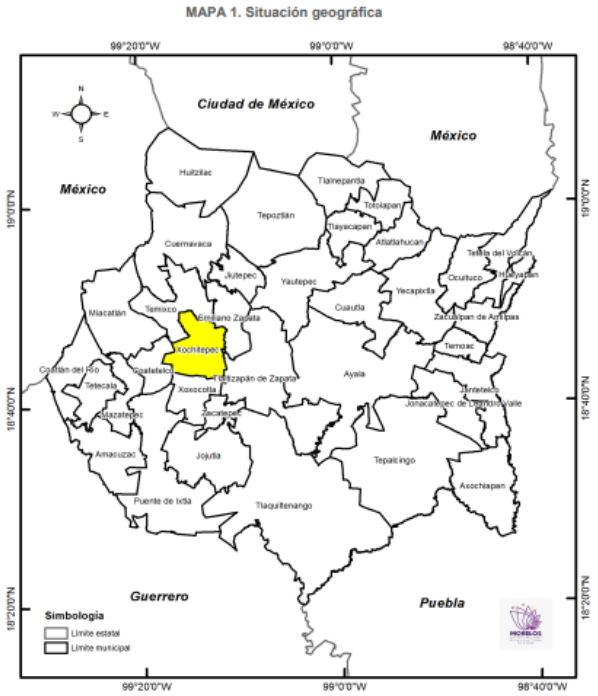

Ilustración 2 Secretaría de Hacienda (2025, p.4).

4.3.2 Organización del plan de estudios

Figura 3

Organización del plan de estudios

Horas y créditos, por componente de formación

Currículum	Componente de formación		Recursos, áreas o competencias laborales		Horas		Créditos		Total	
Currículum fundamental	Fundamental	Fundamental extendida (UAC obligatorias)	Recursos sociocognitivos	Lengua y comunicación	420	100	42	10	1,800 /180	380/ 38
				Pensamiento matemático	240	280	24	28		
				Conciencia histórica	180		18			
				Cultura digital	100		10			
			Áreas de conocimiento	Ciencias naturales, experimentales y tecnología	480		48			
				Humanidades	260		26			
				Ciencias sociales	120		12			
	Fundamental extendida (UAC optativas)		Recurso sociocognitivo o área de conocimiento a elegir		120		12		120/12	
Currículum laboral	Laboral		Competencias laborales	Competencias laborales básicas y extendidas, para carrera técnica	1,500		150		1,500/150	
Currículum ampliado	Ampliada		Recursos socioemocionales	Ámbitos de formación socioemocional			—		---	
				Total	3,800		380		3,800 / 380	

Currículum	Componente de formación	No. de UAC/UA	Horas	Créditos
Fundamental	Fundamental	27	1,800	180
	Fundamental extendida (UAC obligatorias)	4	380	38
	Fundamental extendida (UAC optativas)	2	120	12
Laboral	Laboral	5	1,500	150
Ampliado	Ampliada	6		---
	Total	44	3,800	380

Ilustración 3 Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2024)

4.4 Recolección de datos

Como parte del proceso de la recolección de datos para la sistematización de la información, se consideró pertinente la elaboración de una tabla para organizar de manera clara y sintética los elementos centrales de la investigación. En dicha tabla se presentan las categorías generales, las subcategorías correspondientes a cada una de ellas, así como los ítems específicos que las conforman. Este recurso facilitó la organización y el análisis de los datos recabados, contribuyendo a una mejor comprensión de la información obtenida.

Tabla 4

Categorías

CATEGORÍA		
Nueva Escuela Mexicana NEM	Papel Docente	Barreras para el Aprendizaje y Participación BAP
SUBCATEGORÍAS		
1.- Conocimiento y percepción de la NEM	1.- Impacto de la NEM en la práctica docente	1.-Barreras para el aprendizaje y Participación
2.-Capacitación recibida y necesidades de la NEM		
ITEMS POR SUBCATEGORIA		

1.-	1.	1.-
Conocimiento general de la NEM	Puntos positivos	Barreras Identificadas (Generales)
Tiempo	Puntos negativos/ desafíos	Barreras más persistentes en el grupo
Cambios	Estrategias de la NEM para áreas específicas	NEM y eliminación de BAP
-Percepción	Contexto en el aula	Barreras didácticas
		Factores que contribuyen al rezago/abandono y/o deserción
		Estrategias docentes para la motivación

2.-
Tipos de capacitación
Suficiencia de la capacitación
Propuestas de mejora
Materiales conocidos

Tabla 4 categorías

Una vez aplicadas las cuatro entrevistas, se procedió a su transcripción mediante una herramienta de inteligencia artificial denominada Transkriptor. Esta aplicación permite convertir los audios en texto de manera clara y precisa, además de incorporar marcas de tiempo que indican los minutos exactos en los que se desarrolla cada intervención, así como la identificación del emisor y del receptor dentro de la conversación. Estas funciones

facilitaron la organización inicial de la información y permitieron un mejor seguimiento de las respuestas obtenidas.

Posteriormente, se continuó utilizando la misma herramienta para la elaboración de resúmenes, aprovechando una de sus funciones complementarias. A través de este proceso, fue posible generar una síntesis de la información, así como identificar de manera preliminar categorías y subcategorías ya mencionadas derivadas de las respuestas de los docentes. Asimismo, la herramienta permitió reformular y parafrasear algunos fragmentos del discurso, lo que contribuyó a una mayor claridad en la interpretación de los datos.

Cabe destacar que el uso de esta herramienta tecnológica facilitó significativamente el proceso de transcripción, resultando especialmente útil en la mayoría de las entrevistas realizadas. No obstante, se mantuvo una revisión cuidadosa por el entrevistador para asegurar la fidelidad de la información.

Una vez concluido este proceso, se procedió a la elaboración de una tabla en Excel de manera manual, con el propósito de organizar, clasificar y codificar la información obtenida. Esta sistematización permitió llevar a cabo el análisis de los datos conforme a la técnica de análisis de contenido, favoreciendo una visualización más estructurada y detallada de los resultados.

Capitulo V

5.1 Resultados de la Investigación

La herramienta tecnológica utilizada para la transcripción y organización preliminar de la información tuvo una función de apoyo dentro del proceso de investigación. Los resúmenes y categorías generados por la aplicación fueron considerados únicamente como una aproximación inicial al material y no sustituyeron el proceso de análisis realizado por la investigadora. La información fue revisada y contrastada con las entrevistas originales, y posteriormente se realizó de manera manual la organización, clasificación y codificación del material en Excel. La interpretación de los testimonios, la identificación de patrones,

diferencias y categorías emergentes, así como la relación de los hallazgos con el marco teórico, correspondieron a la investigadora.

En este sentido, la primera tabla corresponde a la categoría "Nueva Escuela Mexicana", de la cual se desprende la subcategoría "Conocimiento y percepción de la NEM". Esta subcategoría se encuentra vinculada con una serie de preguntas específicas del guion de entrevista, orientadas a identificar el nivel de conocimiento que poseen los docentes sobre este modelo educativo, así como sus percepciones respecto a su implementación en el contexto escolar.

Tabla 5

Preguntas generales y específicas de cada categoría

Pregunta general	**Preguntas subsecuentes**
¿Qué conocimiento tiene usted sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM)?	¿A partir de qué fecha se enteraron que se iba a implementar el nuevo modelo?
¿Cómo percibe usted la implementación de la NEM en su práctica educativa?	Positiva/negativa ¿Por qué?
¿Ha recibido alguna capacitación para comprender e implementar la NEM?	• ¿Qué tipo de capacitación recibió? • ¿Cómo se llevó a cabo? • ¿Cuál fue el propósito de dicha capacitación? • Donde, quien, cuando y como
¿Considera que la información y capacitación proporcionada es suficiente para una adecuada implementación del nuevo modelo educativo de acuerdo a la unidad de aprendizaje que imparte?	• ¿Qué agregaría para facilitar la comprensión e implementación del nuevo modelo?
¿Conoce materiales, documentos necesarios para incorporarse plenamente o fortalecer su participación en el nuevo modelo educativo?	**¿Qué documentos conoce?** **- ¿Qué tipo de materiales, información**

	- si existe capacitación ¿Qué tipo de capacitación?

Tabla 5 preguntas generales y específicas de cada categoría

La segunda categoría corresponde al "Papel del docente". Dentro de esta se identifica la subcategoría "Impacto de la NEM en la práctica docente". Tanto la categoría como la subcategoría se encuentran vinculadas con las preguntas establecidas en el guion de entrevista.

Tabla 6

Preguntas generales y específicas de cada categoría

Pregunta general	**Preguntas subsecuentes**
¿Cómo impacta la NEM en su área de aprendizaje?	
¿Qué aspectos ha identificado en la NEM que no se han considerado adecuadamente para su materia?	**De acuerdo a las estrategias didácticas que imparte en su materia**
¿Qué estrategias implementaría o está implementando de acuerdo a los objetivos de la NEM?	¿Cuántos alumnos tiene y aproximadamente cuantos reprueban su materia? ¿Considera usted que sus estudiantes avanzan conforme a la progresión académica esperada para su materia?

Tabla 6 preguntas generales y específicas de cada categoría

En la tercera categoría abarca las "Barreras para el Aprendizaje y Participación" con la misma subcategoría.

Tabla 7

Preguntas generales y específicas de cada categoría

Pregunta general	**Pregunta subsecuente**
La NEM tiene identificadas "Barreras para el aprendizaje y la participación ¿Cómo las definiría usted?	Si ya identifico esas barreras ¿Qué barreras usted identifica en su unidad de aprendizaje y como usted de acuerdo a sus

	estrategias didácticas eliminaría para evitar el rezago educativo?
¿Cree usted que la NEM puede garantizar la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación?	¿Cómo usted cree que se pueden eliminar?
De acuerdo con la siguiente categorización de barreras didácticas, ¿cuál considera que afectan la progresión académica de sus estudiantes?	• Falta de metodologías didácticas diversificadas. • Ausencia de una enseñanza flexible. • Falta de vinculación con especialistas, tutores, familias o la sociedad. • Falta de fomento del trabajo colaborativo en el aula (incluyendo aspectos como la organización del mobiliario escolar).
¿Qué otro factor considera usted que contribuyen al rezago educativo?	• De acuerdo con su respuesta anterior, ¿cuál considera que es el principal factor que provoca abandono, rezago o deserción escolar?

Tabla 7 preguntas generales y específicas de cada categoría

Posteriormente, los datos fueron procesados mediante la aplicación de inteligencia artificial previamente mencionada, a partir de la cual se elaboraron cuatro tablas con la información obtenida, organizadas en categorías y subcategorías derivadas del análisis. Asimismo, se realizó la paráfrasis de las respuestas completas (véase Anexo). Cabe señalar que los datos fueron transcritos de manera manual.

Las categorías iniciales permitieron organizar el material obtenido de acuerdo con los objetivos y preguntas de investigación. Sin embargo, el análisis no se limitó a estas categorías previamente establecidas. A partir de la lectura comparativa de las entrevistas y de la identificación de coincidencias, diferencias, tensiones y significados recurrentes, se reconocieron temas que no estaban planteados inicialmente como categorías independientes. Este proceso permitió identificar categorías emergentes relacionadas con la distancia entre la política curricular y la práctica docente, la autonomía docente, las condiciones institucionales, la diversidad disciplinar, la comprensión de las progresiones y la manera en

que los docentes atribuyen determinadas dificultades al estudiante o a su contexto. Estas categorías permitieron avanzar de una descripción individual de las respuestas hacia una interpretación conjunta del fenómeno estudiado.

Tabla 8

Categoría NEM

	Tabla 1. Nueva Escuela Mexicana			
	Nueva Escuela Mexicana (NEM)			
	Conocimiento y Percepción de la NEM			
	Conocimiento general de la NEM	**Tiempo**	**Cambios**	**Percepción**
Docente 1	Básico, adquirido a través de capacitaciones sobre la reglamentación fundamental y la práctica docente diaria. El documento completo de la NEM es extenso y su comprensión es compleja.	Se enteró alrededor de 2017-2018 (tras la toma de posesión de AMLO), con una implementación paulatina. Los cambios radicales suelen ocurrir en periodos cortos (3-4 meses) entre semestres.	Los cambios son radicales y rápidos, sin una justificación clara del "por qué" o de las fallas del modelo anterior, genera inconsistencia en los docentes, quienes deben adaptarse constantemente a nuevas terminologías y estructuras, lo que se percibe como una carga administrativa más que una mejora educativa sustancial, Se siente que, en muchos casos, es un cambio de nombre para conceptos ya existentes, fragmentando una competencia en muchas "progresiones pequeñas" y el tiempo de implementación es insuficiente para una adaptación efectiva y una comprensión profunda	Mayormente negativa.

Docente 2	La NEM busca que el estudiante sea el protagonista del aprendizaje, con el docente como guía. Se prioriza la aplicación de contenidos a la realidad del aula, a diferencia de modelos anteriores que se enfocaban excesivamente en los contenidos teóricos.	La información sobre la NEM comenzó a descender a nivel estatal y en capacitaciones colegiadas alrededor de 2018, con su aplicación en aulas aproximadamente 1-2 semestres después.	Se otorgó libertad de cátedra, permitiendo a los docentes adaptar la enseñanza a las realidades de los jóvenes, en lugar de apegarse rígidamente a programas, se cambiaron nombres de asignaturas; por ejemplo, "Lectura, expresión oral y escrita" pasó a ser "Lengua y comunicación", introducción del concepto de "progresión": Secuencia de pasos a seguir para alcanzar un objetivo o meta, incluyendo objetivos, contenidos y estrategias de aprendizaje.	La implementación se percibe como positiva debido a la libertad que ofrece para aterrizar los contenidos en la realidad de los estudiantes y atender sus necesidades específicas.
Docente 3	El docente posee un conocimiento básico del nuevo marco curricular.	Se implementó hace aproximadamente 2.5 a 3 años, aunque tuvo noticias de ello hace 3 a 4 años.	El modelo cambió de un enfoque por competencias a uno basado en "progresiones" y "aprendizajes esperados". Esto implicó modificaciones en contenidos, nombres de asignaturas y la introducción de nuevas materias. La definición de "progresión" es vaga para él, considerándola más como unidades de contenido que como un aprendizaje esperado.	La califica de "neutra", pero considera que la implementación a nivel federal ha sido "improvisada". Menciona la imposición de un presidente nacional en la Academia de Conciencia Histórica sin el conocimiento necesario de la materia, lo que contrasta con la eficiencia de la presidenta estatal. Esto generó problemas en la formulación de preguntas para concursos académicos.

Docente 4	La NEM busca ser una escuela incluyente que promueva una interacción integral, involucrando no solo a estudiantes y maestros, sino también a padres de familia, autoridades y la comunidad.	Hace aproximadamente seis años y su implementación, principalmente a través de cursos, comenzó hace unos cinco años y medio con la llegada de la administración actual. Argumenta que muchas de las prácticas ya se venían desarrollando, y la NEM es en parte una "forma de gobierno" o un nuevo enfoque.	El principal cambio ha sido la mayor involucración con la comunidad y los padres de familia, ya que muchos padres suelen desentenderse de la educación de sus hijos a medida que crecen. Se busca un acompañamiento integral desde casa, el trabajo y la escuela, en las materias de tronco común, se implementaron "progresiones" (continuidad en el desarrollo del trabajo con un enfoque más académico). Sin embargo, en el área de comunicación, no ha habido cambios significativos en el contenido, solo en los nombres de las asignaturas (ej. "cine" por "cortometraje").	Positiva: La docente considera que la NEM es positiva, especialmente por el énfasis en la involucración de padres y comunidad. Utiliza proyectos de cortometrajes para abordar problemáticas sociales, involucrar a los estudiantes en la comunidad y mostrar el valor profesional de su trabajo.

Tabla 8 categoría NEM

Tabla 9

Categoría NEM

	Nueva Escuela Mexicana (NEM)			
	Capacitación Recibida y Necesidades de la NEM			
	Tipos de capacitación	**Suficiencia de la Capacitación**	**Propuestas de Mejora**	**Materiales Conocidos**

Entrevistado 1	Charlas generales por directivos en la institución, Curso obligatorio en línea en la plataforma COSFAC (autodidacta), Curso obligatorio en línea en la plataforma COSFAC (autodidacta), Se aplicó en 2022 el curso en línea y las asambleas de profesores para capacitación presencial	Insuficiente, especialmente para las asignaturas profesionalizantes (como publicidad/comunicación). La capacitación se enfoca más en el componente básico (matemáticas, español), dejando a las áreas especializadas con información general.	Se requiere una comprensión más profunda de la información desde los niveles superiores (Secretaría de Educación) para que los directivos y docentes puedan transmitirla y aplicarla eficazmente, incluyendo la justificación y los beneficios de los cambios.	Principalmente el documento general de la "Nueva Escuela Mexicana" que establece la normativa, objetivos y rubros
Entrevistado 2	El docente ha participado en diplomados a nivel nacional y capacitaciones estatales, tanto presenciales como virtuales (inicios de 2023-2024), con el propósito de comprender la NEM y sus progresiones.	Suficiente	Se sugiere que los capacitadores deberían entender mejor las realidades específicas de cada zona o región escolar y escuchar las prioridades y quejas de los docentes para hacer la formación más efectiva.	"Enfoque de la Nueva Escuela Mexicana" y las progresiones específicas detalladas para cada asignatura.
Entrevistado 3	Inicialmente sobre la NEM en general. Capacitación específica para Ciencias Sociales (hace ~3 años) y Conciencia Histórica (iniciada hace ~6 meses, con un retraso considerable).	Considera que la información y capacitación son suficientes. Discrepancia entre la teoría de la capacitación y la implementación en los planteles. Directivos y jefes de docentes a menudo desconocen o no comprenden las "progresiones", lo que los deja sin retroalimentación efectiva.	Capacitación generalizada tanto para directivos como para docentes.	Conoce el plan de la NEM y documentos específicos. Valora el enfoque en el aprendizaje basado en proyectos y problemas, método que él mismo utiliza en lugar de exámenes. Los materiales son proporcionados por las academias estatales.

Entrevistado 4	No ha recibido capacitación directa y presencial, sino numerosos cursos en línea a través de la COSFAC. Aunque inicialmente hubo resistencia, los docentes ahora son vistos como "guías" para los estudiantes.	Insuficiencia de la Capacitación: La información y capacitación proporcionadas son consideradas insuficientes, particularmente para el "componente profesional" (áreas vocacionales).	La docente sugiere la necesidad de cursos presenciales y detallados sobre cómo aplicar las "progresiones" en su campo.	Conoce la "ley" pero no cuenta con formatos o archivos específicos para fortalecer la implementación del nuevo modelo.

Tabla 9 categoría NEM

Tabla 10

Categoría papel docente

	Tabla 2. Papel docente			
	Papel docente			
	Impacto de la NEM en la Práctica Docente			
	Puntos Positivos	**Puntos Negativos/ Desafíos**	**Estrategias de la NEM para Áreas Específicas**	**Contexto del Aula**
Docente 1	Fortalece prácticas humanistas (empatía, escucha, formación integral) que muchos docentes ya aplicaban. Podría modificar la conducta de docentes menos humanistas.	Menos impacto directo en el área profesionalizante, donde la docente ya aplicaba un enfoque humanista y práctico, Falta de estrategias didácticas específicas para las materias profesionalizantes.	Espacios donde los docentes analizan el impacto de aspectos como "Comunidad y Aula" (PAC) y proponen progresiones específicas para sus materias	Entre 38 (sexto semestre) y 54 (segundo semestre), Reprobación: Baja (3-5 alumnos por grupo), atribuida principalmente a la falta de atención, no asistencia o no entrega de trabajos, Progreso Académico: Aproximadamente el 80% de los alumnos avanza conforme a las progresiones esperadas.

Docente 2	La NEM ha hecho el aprendizaje "más digerible" para los estudiantes al permitir enfocar la enseñanza en necesidades regionales o escolares, liberando al docente de la exigencia de cumplir con programas que a menudo distan de la realidad del alumno.	No mencionó puntos negativos o desafíos	El marco curricular común propone estrategias que invitan a los alumnos a involucrarse con su comunidad, realizando actividades prácticas y aterrizando el aprendizaje en su contexto social	El docente tiene cinco grupos, con aproximadamente 250 alumnos. El porcentaje de reprobación es bajo (7-10%), principalmente debido al ausentismo y la falta de entrega de trabajos. Los estudiantes avanzan, pero no al mismo ritmo. El gran número de alumnos por grupo es la principal limitante para un progreso conjunto.
Docente 3	El concepto de "laboratorio social" es bueno	Critica que el contenido de Conciencia Histórica es "cuadrado" y "tendencioso", centrándose solo en una perspectiva (ej. liberales en la historia de México) sin ofrecer ambas caras de la moneda (ej. conservadores), lo que limita el pensamiento crítico de los estudiantes. El documento sugiere una enseñanza dinámica, pero la asignación de tiempo (3 módulos/semana) es limitada, llevando a menudo a métodos tradicionales (líneas del tiempo).	Investiga e implementa sus propias estrategias. Para Conciencia Histórica, utiliza el sincretismo cultural (ej. un recetario de comida del siglo XVIII para enseñar la Independencia) para generar interés y una visión diferente de la historia. Su personalidad empática y relajada fomenta un ambiente de confianza, alentando la participación. Narra la historia como un cuento, captando la atención de los alumnos. Para alumnos problemáticos, los sienta en primera fila para enfocarlos.	En el primer parcial, 40 de 55 alumnos reprobaron debido a que, al elegir una evaluación con 70% actividades y 30% proyecto, muchos no realizaron las actividades básicas. Aunque no los "reprobó" oficialmente (les asignó un 6), esta experiencia los llevó a una mayor responsabilidad. Observa un cambio drástico en su actitud. En el quinto Semestre el índice de reprobación es muy bajo (2-5%).

Docente 4	Impacto de la NEM en su Área: El modelo ha impactado positivamente al permitir a la docente involucrar a los estudiantes en problemáticas sociales a través de proyectos como "Cine Minuto" (abordando vida saludable, drogadicción, etc.). Esto los prepara para los desafíos del campo laboral.	Existe un marco curricular común, pero es "muy escueto," requiriendo que los docentes lo "alimenten" y "fortalezcan" por su cuenta.	Fomenta el trabajo en equipo con integrantes diversos para simular el entorno laboral y enseña a los estudiantes a escuchar y resolver conflictos. Es una parte crucial, especialmente ante conflictos internos en los equipos. Como reto para el tercer parcial, todo el grupo elaborará un solo cortometraje, una estrategia que ha implementado previamente con dificultad debido a las dinámicas grupales y problemas de los alumnos. Se promueve la creación y el arte en la comunicación (colores, tipografías) como elementos fundamentales	La docente rara vez reprueba a los estudiantes, ya que considera que desmotiva. Busca fortalecer a los alumnos y acredita su esfuerzo. Proporciona herramientas y espera compromiso (asistencia, justificación de faltas, preguntas). Está disponible para consultas y ofrece trabajos extras para ayudar a los estudiantes a acreditar. Su objetivo es hacer a los alumnos responsables y comprometidos, evitando la repetición de materias

Tabla 10 categoría papel docente

Tabla 11

Categoría BAP

	Tabla 3. Barreras para el Aprendizaje y Participación		
	Barreras para el aprendizaje y participación (BAP)		
	Barreras Identificadas (Generales)	**Barreras Más Persistentes en su Grupo**	**NEM y Eliminación de BAP**

Docente 1	Acceso a la educación (falta de escuelas adecuadas), Cuestiones económicas (falta de apoyo familiar), Condiciones laborales precarias para los docentes (contratos a corto plazo, desmotivación)	Falta de motivación, especialmente en los semestres finales, con deseos de salir pronto de la escuela, problemas psicológicos y consumo de drogas	Se ve como complicado debido a: La falta de infraestructura educativa adecuada, La precariedad laboral de los docentes, La falta de condiciones para que los docentes puedan implementar plenamente el humanismo e inclusión exigidos
Docente 2	Desventajas socioeconómicas en algunas zonas escolares y la falta de atención en el hogar (padres que trabajan y dejan a los hijos con abuelos que ya no pueden ofrecer la misma supervisión), lo que desvía el interés de los jóvenes por la escuela.	Dificultad para trabajar en equipo entre los alumnos y la falta de conexión entre las materias.	El docente cree que la NEM puede garantizar la eliminación de las BAP si existe un compromiso conjunto de docentes y padres.
Docente 3	La parte introspectiva y yo diría que también el miedo a equivocarse y la burla del otro.	. Reconoce que las barreras didácticas existen, pero su superación depende más de la capacidad del docente.	Cree que la NEM "no puede garantizar" que se eliminen las BAP.
Docente 4	Que no existen estrategias claras principalmente para los del componente profesional	Falta de fomento del trabajo colaborativo en el aula es la que más afecta la progresión.	La docente cree que la NEM sí puede eliminar estas barreras, pero esto requiere un compromiso gubernamental real, apoyo económico y que se preste atención a todas las necesidades del país.

Tabla 11 categoría BAP

5.2 Análisis de Resultados de Acuerdo a las Categorías

En la categoría principal que es la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se desprende la subcategoría conocimiento y percepción de la NEM, la cual fue analizada a partir de distintos ítems vinculados con esta categoría y subcategoría.

Subcategoría Conocimiento y Percepción de la NEM

Respecto al ítem "Conocimiento general de la NEM", se identificó que el docente uno, así como el docente tres dos poseen un conocimiento básico sobre la Nueva Escuela Mexicana; sus respuestas se centran en ideas generales del modelo, sin profundizar en sus fundamentos pedagógicos o estructurales. En contraste, el docente tres y el docente cuatro demuestran un mayor dominio del tema, ya que mencionan con mayor claridad los objetivos principales del modelo educativo, tales como el enfoque humanista, la formación integral del estudiantado y la organización por progresiones de aprendizaje. Claro ejemplo es la opinión del docente uno ante dicho cuestionamiento "Pues lo básico, realmente no me he enfocado mucho, ahondar mucho en lo que es la Nueva Escuela Mexicana."

En cuanto al ítem "tiempo", los cuatro docentes coinciden en que el modelo comenzó formalmente a inicio de la administración federal 2017–2024. No obstante, el docente uno y el docente dos enfatizan que los cambios dentro de las instituciones educativas comenzaron a implementarse entre dos y tres meses después de su anuncio oficial. Por otro lado, el docente cuatro señala que el modelo ya se venía gestando e implementando parcialmente antes del inicio de dicha administración, argumentando que cada gobierno introduce un nuevo modelo educativo, a pesar de ser un nuevo modelo menciona que se mantienen ciertas bases previas del modelo anterior.

En relación con el ítem "cambios" se observan posturas diversas entre los participantes. De manera general, el docente uno considera que los cambios del modelo han sido radicales y carecen de justificación clara. Además, expresa que el profesorado resulta afectado, ya que debe adaptarse constantemente a nuevas disposiciones en periodos de tiempos reducidos, lo que dificulta una implementación adecuada del modelo educativo.

El segundo docente resalta aspectos positivos del modelo, como la libertad de cátedra, la posibilidad de adaptar los contenidos al contexto, la introducción del concepto de progresión y la

claridad en el planteamiento de metas de aprendizaje. Desde esta perspectiva, los cambios representan una oportunidad de mejora en la práctica docente.

El tercer docente centra su análisis en transformaciones más estructurales, particularmente en el cambio de enfoque respecto a modelos anteriores y en las modificaciones realizadas a los contenidos curriculares. Finalmente, otro de los docentes enfatiza las implicaciones del modelo en el contexto escolar, subrayando la necesidad de mayor involucramiento de los padres de familia. Aunque menciona el tema de las progresiones, señala que en su área disciplinar aún no se perciben cambios significativos.

En cuanto a la percepción general del modelo, el docente dos y el docente cuatro consideran que su implementación es positiva, argumentando que los objetivos de aprendizaje se han diversificado y permiten una formación más integral. En contraste, el docente uno manifiesta una percepción negativa, aunque no profundiza en los fundamentos de su postura. Por último, el docente tres adopta una postura neutral, sustentando su opinión en una visión más política del cambio educativo, al considerar que responde principalmente a decisiones gubernamentales propias de cada administración.

Esta situación puede relacionarse con lo planteado en el marco teórico acerca de que la NEM busca colocar al estudiante en el centro del proceso educativo y promover una formación integral, humanista y vinculada con su contexto. Aizpuru (2008) sostiene que el aprendizaje desde una perspectiva humanista debe considerar la experiencia, la comunicación, el trabajo colaborativo y las condiciones que rodean al estudiante. Por ello, la apropiación del modelo por parte del docente resulta fundamental, pues son sus decisiones pedagógicas las que permiten trasladar estos principios del plano curricular al aula.

Desde esta perspectiva, la diversidad encontrada entre los docentes no necesariamente debe interpretarse como una contradicción en sus argumentos, sino como evidencia de que la implementación de la NEM ocurre de manera diferente. El propio modelo señala que requiere que el docente conozca el currículo, planee y ejecute procesos de enseñanza, utilice estrategias orientadas al aprendizaje significativo y mantenga una formación continua. Por tanto, cuando algunos docentes señalan que necesitan mayor orientación para comprender o aplicar las progresiones, se hace visible las dificultades entre lo que plantea el modelo y las condiciones para llevarlo a la práctica.

Subcategoría Capacitación y Apropiación de la NEM

Continuando con la categoría NEM y con respecto a la subcategoría "Capacitación recibida y necesidades sobre la NEM", se analizaron distintos ítems relacionados con la formación docente.

En el ítem "tipos de capacitación" el docente uno y cuatro mencionaron haber participado en cursos ofrecidos por la plataforma Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico COSFAC. Asimismo, señalan que gran parte de su formación ha sido de carácter autodidacta, ya que dichos cursos se imparten en modalidad en línea, lo que les permite realizarlos en el momento que consideren conveniente. Por su parte, el docente dos no menciona de manera específica el nombre de los cursos que ha tomado; sin embargo, señala que ha participado en cursos de carácter nacional y en capacitaciones organizadas a nivel estatal. Finalmente, el docente cuatro menciona haber recibido capacitación específica relacionada con su asignatura, aunque no precisa el lugar ni el momento en que esta se llevó a cabo.

En el ítem sobre "capacitación recibida", el docente dos y tres coinciden en que la formación ha sido, en términos generales, suficiente; no obstante, señalan que aún existen áreas de oportunidad, particularmente en la forma en que los directivos transmiten la información hacia el personal docente. En contraste, los otros dos docentes consideran que la capacitación ha sido insuficiente. El docente uno argumenta que la información proporcionada suele centrarse en aspectos generales del modelo educativo, dejando de lado la especialización necesaria para cada área disciplinar, el docente cuatro comparte la postura de que la capacitación es insuficiente, aunque no profundiza en las razones de su opinión.

Los resultados muestran que la capacitación constituye un elemento relevante para la apropiación de la NEM. Aunque los participantes reportan haber recibido diferentes procesos formativos, no todos consideran que estos hayan sido suficientes. Esta situación se observa particularmente en el testimonio del docente uno, quien señala que existe una diferencia entre lo que se comunica durante la capacitación y lo que posteriormente ocurre en los planteles: "La verdad no. ¿En qué sentidos? Una quien nos da la capacitación nos dice una cosa y al momento de implementarse en los planteles se hace otra cosa".

Y agrega: "Incluso los mismos directivos, director, subdirector, jefes de docentes, están absolutamente perdidos y en desconocimiento…

Respecto al ítem de “propuestas de mejora”, cada docente expresó diferentes puntos de vista. El docente uno señala que es necesario que la información que maneja el cuerpo directivo se transmita de manera más profunda y clara, con el fin de que el personal docente pueda comprenderla y aplicarla adecuadamente en su práctica. El docente dos también hace referencia al papel del cuerpo directivo, pero enfatiza la importancia de fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes y autoridades inmediatas. Por su parte, el docente tres considera que la capacitación debería enfocarse en las realidades específicas de cada región o zona educativa, además de tomar en cuenta las inquietudes y necesidades que expresan los docentes. Finalmente, el docente cuatro sugiere que se implementen más capacitaciones presenciales, que permitan comprender de manera más clara cómo aplicar los contenidos de la NEM dentro de las progresiones de aprendizaje.

En el último ítem de esta categoría, relacionado con los “materiales conocidos para la capacitación”, se observa que los docentes uno, dos y tres principalmente identifican los materiales básicos proporcionados por las instancias estatales sobre la NEM, en los cuales se describen los objetivos, rubros y aprendizajes esperados vinculados con cada progresión. No obstante, solo el docente cuatro menciona conocer únicamente la normativa o “ley”, señalando que no cuenta con documentos o materiales específicos que orienten de manera más concreta la implementación del modelo en la práctica educativa.

Este resultado guarda relación directa con Martínez y Emynick (2024) ya que señalan que el docente requiere información, capacitación, metodologías y herramientas para responder a las nuevas demandas educativas. Asimismo, la SEP plantea que el docente debe definir una trayectoria de formación, capacitación y actualización para mejorar su práctica profesional.

No debe de interpretarse como una falta de capacitación, sino como una necesidad de que la formación docente tenga mayor relación con las situaciones concretas que enfrenta los docentes. Esto es importante porque los docentes no buscan solamente saber qué es la NEM, sino también entender cómo llevar sus principios a la práctica mediante estrategias, progresiones y actividades adecuadas para las diferentes áreas de aprendizaje. Por lo tanto, se puede señalar que conocer el modelo no significa necesariamente que los docentes sepan cómo aplicarlo en su práctica educativa.

La comparación de las experiencias de capacitación permite identificar que la formación recibida por los docentes no se traduce de manera uniforme en posibilidades de aplicación dentro del aula.

Aunque dos participantes consideran suficiente la capacitación, los otros dos expresan que esta no responde plenamente a las necesidades de su práctica, particularmente en lo relacionado con las áreas disciplinares y la orientación para implementar las progresiones. Asimismo, los testimonios muestran que la transmisión de información institucional y su aplicación en los planteles no siempre coinciden.

Este hallazgo permite interpretar que la apropiación de la NEM no depende únicamente de que el docente tenga acceso a cursos o documentos, sino también de que cuente con orientaciones que pueda relacionar con las características de su asignatura, su grupo y las condiciones institucionales.

Por consiguiente, la formación docente aparece como un proceso que requiere continuidad y contextualización, así como espacios de acompañamiento y trabajo colegiado. Esta interpretación no implica afirmar que la capacitación sea la única condición que determina la implementación, sino reconocer que, desde la perspectiva de los participantes, constituye uno de los elementos que intervienen en ella.

Categoría "Papel docente"

Respecto a esta categoría, se analiza la importancia del papel docente dentro del contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y su relación con la práctica educativa. En el ítem de "puntos positivos de la NEM en su práctica docente", los docentes consideran que este modelo ha fortalecido diversas áreas que no se habían tomado en cuenta en modelos educativos anteriores. El docente uno menciona que la NEM puede contribuir a fortalecer las prácticas docentes y también favorecer una reflexión sobre la conducta de aquellos docentes que no adoptan un enfoque humanista. Por su parte, el docente dos señala que el principal aspecto positivo se refleja en los estudiantes, ya que considera que el modelo "hace más digeribles" los contenidos y permite orientar el aprendizaje hacia las necesidades del contexto. El docente tres menciona algunas estrategias que considera positivas y que puede aplicar dentro de su área disciplinar. De manera similar, el docente cuatro coincide con el docente tres, destacando que uno de los aspectos favorables del modelo es la posibilidad de involucrar a los estudiantes en problemáticas de su entorno.

En el ítem de “puntos negativos y/ desafíos de la NEM en su práctica docente”, los docentes identifican diversas limitaciones. El docente uno señala que el principal desafío se relaciona con el área profesionalizante, ya que, aunque previamente implementaba un enfoque humanista y práctico, considera que existe una carencia de estrategias didácticas específicas para este tipo de asignaturas. El docente dos no reporta puntos negativos o desafíos. Por su parte, el docente tres realiza una crítica al contenido de Conciencia Histórica, proponiendo la necesidad de una enseñanza más dinámica y señalando que el tiempo asignado resulta limitado. Finalmente, el docente cuatro menciona que, si bien existe un marco curricular común, este es escueto y requiere que el docente fortalezca su práctica de manera autónoma.

En el ítem de “estrategias de la NEM para Áreas Específicas” que los docentes aplican o pueden aplicar dentro del contexto de la NEM, cada uno de ellos comparte diversas opiniones relacionadas con sus asignaturas. El docente uno menciona que en su práctica docente utiliza mesas de diálogo o de trabajo, en las cuales se analizan problemáticas relacionadas con la comunidad y el aula. El docente dos señala que el Marco Curricular Común invita a los estudiantes a involucrarse con su comunidad, lo cual se refleja en las actividades que se desarrollan en clase. Por su parte, el docente tres investiga e implementa sus propias estrategias de acuerdo con su área, por ejemplo, el uso del sincretismo cultural, lo cual permite generar mayor interés en los estudiantes y promover una visión diferente de los contenidos. Además, destaca que su personalidad empática contribuye a crear un ambiente de confianza que fomenta la participación. Finalmente, el docente cuatro promueve el trabajo en equipo, fomenta la resolución de conflictos entre los estudiantes y favorece el trabajo colaborativo dentro del aula. Los testimonios muestran una distancia entre lo establecido en el marco curricular y las posibilidades que los docentes encuentran para llevarlo a la práctica. Esta distancia no significa necesariamente un rechazo hacia la Nueva Escuela Mexicana, sino que aparece relacionada con las condiciones concretas de cada asignatura, el tiempo disponible y la necesidad de realizar ajustes para responder a las características de los grupos. El caso del docente que señala que investiga por cuenta propia las estrategias que utiliza resulta particularmente significativo, pues muestra que la implementación del modelo no ocurre únicamente mediante la aplicación directa de orientaciones institucionales, sino también mediante procesos de búsqueda, adaptación y valoración realizados por el propio docente.

Desde esta perspectiva, la apropiación de la NEM puede comprenderse como un proceso llevado a cabo desde el contexto. El docente debe interpreta las orientaciones curriculares y decide cómo llevarlas al aula de acuerdo con las características de su asignatura y de sus estudiantes. Por ello, la diferencia entre lo prescrito y lo realizado no debe interpretarse únicamente como una dificultad individual del docente, sino como un espacio en el que se negocia y reconstruye el sentido de la política curricular desde la práctica cotidiana.

Para conocer el Ítem "contexto del aula". El docente uno considera que el índice de reprobación es bajo; sin embargo, menciona que en semestres anteriores existió un porcentaje elevado de reprobación, lo cual atribuye principalmente a la falta de atención, el ausentismo y la no entrega de trabajos. Aun así, señala que aproximadamente el 80% de los estudiantes avanza conforme a las progresiones académicas. El docente dos, quien tiene a su cargo cinco grupos con aproximadamente 250 estudiantes en total, menciona que el índice de reprobación oscila entre el 7% y el 10%, porcentaje que también atribuye al ausentismo y a la falta de entrega de trabajos. Asimismo, considera que los estudiantes avanzan en su aprendizaje, aunque no al mismo ritmo, señalando que el número de alumnos por grupo representa una de las principales limitantes para lograr un progreso conjunto. Por su parte, el docente tres menciona que en evaluaciones parciales anteriores aproximadamente 40 de 55 estudiantes presentaron dificultades académicas, situación que atribuye a las decisiones que los propios estudiantes tomaron respecto a los criterios de evaluación, ya que otorgaron mayor peso a la entrega de trabajos que al proyecto principal. No obstante, una vez que identificaron esta situación, el índice disminuyó considerablemente. Finalmente, el docente cuatro menciona que rara vez reprueba a estudiantes, ya que considera que la reprobación puede generar desmotivación. Por ello, procura implementar diversas estrategias y herramientas que le permitan apoyar a los estudiantes para cumplir con los objetivos del curso, promoviendo la responsabilidad y el compromiso, así como evitando la repetición de materias.

Estos resultados guardan correspondencia con el planteamiento humanista desarrollado en el marco teórico. Aizpuru (2008) sostiene que el aprendizaje significativo se relaciona con la experiencia, la comunicación y el trabajo colaborativo, mientras que la NEM plantea que la formación debe considerar el contexto del estudiante y favorecer su participación activa.

Asimismo, las estrategias identificadas por los docentes coinciden con las orientaciones del MCCEMS y COSFAC, particularmente en relación con el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la indagación y la experiencia personal.

Estos testimonios evidencian que el docente busca relacionar los contenidos académicos con elementos cercanos a la experiencia y al contexto de los estudiantes, como ejemplo se menciona la asignatura Conciencia Histórica.

"He tratado de hacerlo a través del sincretismo cultural, por ejemplo, aquí en México el parcial pasado hicimos con la parte de la independencia, hicimos un recetario de comida que haya surgido en el siglo XVIII, XIX, entonces eso como que les despertó a los chicos un interés…"

Un aspecto importante que se identifica en los testimonios es que la autonomía docente puede tener dos sentidos. Por un lado, permite que los docentes adapten los contenidos, busquen diferentes estrategias y hagan cambios de acuerdo con las características y necesidades de sus estudiantes. Es decir, no se quedan sin actuar ante las dificultades que se presentan, sino que buscan soluciones a partir de su experiencia y de lo que consideran que puede funcionar en su grupo. Esto se puede observar en el caso de uno de los docentes, quien menciona que investiga por su cuenta las estrategias que utiliza y después observa si estas dan resultado o si es necesario cambiarlas por otras.

: "No, yo las investigo y las implemento y veo si me funcionan en alguna ocasión, si no cambio otra"

Por otro lado, esta misma autonomía puede convertirse en una dificultad cuando el docente tiene que buscar por sí solo las alternativas debido a la falta de orientaciones claras, apoyo especializado o espacios donde pueda compartir y trabajar junto con otros profesionales. De esta manera, la capacidad del docente para adaptarse representa una fortaleza, pero también muestra que una parte importante de la atención a las necesidades de los estudiantes termina dependiendo de sus propias iniciativas. Por ello, la autonomía docente no debe entenderse solamente como la libertad para tomar decisiones sobre la práctica educativa, sino también como una responsabilidad que necesita estar acompañada por apoyo y orientación institucional.

En los testimonios se identifica que la autonomía docente cumple una función doble dentro de la implementación de la NEM. Por una parte, permite que el docente tome decisiones, adapte los

contenidos y explore estrategias de acuerdo con las características de sus grupos. Por otra, cuando estas decisiones se realizan sin suficiente orientación, formación específica o acompañamiento institucional, la autonomía puede convertirse en una forma de asumir individualmente tareas que también requieren condiciones colectivas. Esta situación permite interpretar que la capacidad de adaptación del docente es un recurso para enfrentar las BAP didácticas, pero no sustituye la responsabilidad institucional de generar espacios de formación, colaboración y apoyo para atender la diversidad del alumnado.

Categoría Barreras para el Aprendizaje y Participación

Con relación a la categoría enfocada en las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), se identifican diversos ítems vinculados con esta temática. En primer lugar, se encuentran las "barreras generales" que cada docente reconoce dentro de su aula. En este aspecto, se observa que cada uno posee una percepción distinta, lo cual se relaciona con las diferentes asignaturas que imparten y, por lo tanto, con las particularidades de su práctica docente.

El docente uno menciona principalmente barreras de carácter estructural dentro de la institución, señalando que en ocasiones las condiciones de infraestructura no son las más adecuadas. Asimismo, hace referencia a factores económicos y a las condiciones laborales que enfrentan los docentes, las cuales pueden influir en el desarrollo del proceso educativo. Por su parte, el docente dos considera que gran parte de las dificultades provienen del contexto familiar del estudiante, ya sea por limitaciones económicas o por el poco involucramiento de los padres de familia en los procesos educativos.

En cambio, el docente tres identifica una barrera presente dentro del aula, relacionada con el temor del estudiante a equivocarse o a ser objeto de burla por parte de sus compañeros, lo cual se vincula con aspectos emocionales y de seguridad personal. Finalmente, el docente cuatro señala que una de las principales barreras se encuentra en el ámbito didáctico, argumentando que en su área no siempre se cuenta con suficientes estrategias pedagógicas para atender adecuadamente las necesidades del alumnado.

Al analizar las BAP de tipo didáctico, los participantes identificaron diferentes obstáculos relacionados con la práctica educativa. En el caso del Docente uno, al presentarle las categorías establecidas para la investigación, seleccionó las tres primeras: "Yo creo que las primeras tres",

haciendo referencia a la falta de metodologías didácticas diversificadas, la ausencia de una enseñanza flexible y la falta de vinculación con especialistas, tutores, familias o la sociedad

En el ítem correspondiente a las "barreras más persistentes en su grupo", el docente uno considera que una de las principales es la falta de motivación, especialmente en los semestres finales, donde los estudiantes manifiestan un mayor deseo de concluir sus estudios. Además, menciona problemáticas asociadas al consumo de sustancias y a aspectos psicológicos que influyen en el desempeño académico. Por otro lado, el docente dos identifica como principal dificultad el trabajo en equipo, así como la escasa conexión entre las distintas asignaturas.

El docente tres señala que las barreras didácticas continúan siendo una constante y considera que su superación depende en gran medida de la intervención del docente. De manera similar, el docente cuatro coincide con el docente dos al señalar que existe una problemática relacionada con el trabajo colaborativo, lo cual repercute en la progresión académica de los estudiantes.

Siguiendo con esta misma línea, al abordar la "barrera didáctica" identificada por el modelo educativo, el docente uno, dos y tres coinciden en que esta se relaciona con la falta de metodologías diversificadas y con la escasa vinculación con especialistas que apoyen el proceso educativo. Asimismo, los cuatro docentes coinciden en señalar que una de las principales dificultades es la ausencia de una enseñanza flexible que permita responder a las diversas necesidades del alumnado.

El análisis comparativo de las entrevistas permitió identificar que la ausencia de una enseñanza flexible dentro de la clasificación de las BAP mencionada en la NEM en el MCCESM constituye una coincidencia entre los cuatro docentes; sin embargo, las demás barreras se expresan de manera diferenciada, de acuerdo con las situaciones que cada participante reconoce en su práctica docente. Mientras que algunos destacan la falta de metodologías diversificadas y de vinculación con especialistas, otros enfatizan las dificultades para desarrollar el trabajo colaborativo y articular los contenidos entre asignaturas. Esta coincidencia en las barreras didácticas ya identificadas y su diversidad permiten interpretarlas y no se manifiestan de manera homogénea, sino que adquieren características particulares según las condiciones de enseñanza, la asignatura y el contexto en el que se desarrolla la práctica docente entendiendo que busca diferentes estrategias para resarcir lo que el modelo educativo sugiere ya que tiene la libertad de

modificar los contenidos del temario según las necesidades identificadas en cada grupo dando paso a una enseñanza flexible.

Desde la perspectiva de Covarrubias (2019), las barreras pueden relacionarse con las prácticas educativas y con otros contextos que intervienen en la participación y el aprendizaje. En este sentido, los testimonios permiten comprender que la flexibilización de la enseñanza es una preocupación compartida, mientras que las demás dificultades se encuentran vinculadas con las experiencias específicas de cada docente. Por tanto, la identificación de las BAP no se limita a reconocer obstáculos en el aula, sino que requiere analizar las condiciones que pueden favorecer su aparición o permanencia, así como las posibilidades de intervención docente e institucional.

Respecto al ítem denominado “factores que contribuyen al rezago, abandono y/o deserción escolar”, el docente uno y docente cuatro coinciden en que uno de los factores más relevantes es el consumo de sustancias, así como diversos problemas de salud emocional que afectan a los estudiantes. Además, señalan que la escasa colaboración de los padres de familia con la escuela también influye en estas problemáticas. Por otra parte, el docente dos considera que es necesario fortalecer el trabajo colectivo entre docentes, mientras que el docente tres menciona que una de las dificultades actuales está relacionada con el uso inadecuado de la tecnología, particularmente de la inteligencia artificial, ya que considera que su uso excesivo puede reducir la comprensión y la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes.

En el último ítem “estrategias que implementan para fomentar la motivación en el aula.” los docentes mencionan algunas y cada uno emplea diferentes acciones. Por ejemplo, el docente uno propone actividades basadas en retos, recompensas, dinámicas lúdicas y situaciones vinculadas con los intereses y la vida cotidiana de los estudiantes. El docente dos utiliza proyectos que se relacionan con la realidad de los alumnos, promoviendo que estos se acerquen a su comunidad para investigar y comprender su entorno. El docente tres destaca que la actitud del docente es fundamental para generar un ambiente motivador; sin embargo, reconoce que, aun manteniendo una actitud positiva, existen situaciones externas que deben ser atendidas por áreas especializadas, como los departamentos psicológicos. Por último, el docente cuatro señala que procura mantener una actitud positiva, fomentar la confianza y la empatía, utilizar el humor y crear un ambiente de apoyo, reconociendo que muchos estudiantes enfrentan situaciones personales que influyen en su proceso educativo.

En relación con otros factores asociados al rezago educativo, el Docente uno identifica dificultades relacionadas con aprendizajes previos, particularmente en comprensión lectora y conocimientos básicos. Desde su perspectiva, estas condiciones dificultan el abordaje de contenidos que requieren mayores niveles de abstracción. El docente expresa que el estudiante presenta una “comprensión lectora mínima”.

Este testimonio permite advertir que la progresión académica no depende únicamente de los contenidos correspondientes al curso actual, sino también de los aprendizajes construidos previamente. Esto resulta congruente con la concepción de progresión desarrollada en el marco teórico, según la cual cada aprendizaje se construye sobre conocimientos y habilidades anteriores

Este resultado coincide con el planteamiento de Booth y Ainscow y con la clasificación recuperada por Covarrubias (2019), según la cual las barreras pueden encontrarse en diferentes dimensiones del contexto escolar y social. Ya que se establece que las BAP no se encuentran exclusivamente en el estudiante, sino que pueden surgir de las políticas, la organización, las relaciones y las prácticas educativas.

Por ello, resulta importante no reducir el problema de la progresión académica a las características individuales del estudiante. Los resultados muestran precisamente que existen condiciones externas al aula que intervienen en el aprendizaje. Covarrubias (2019) subraya en su planteamiento de que se reconocen diferentes contextos: aula, escuela, familia y comunidad en lo que pueden generarse barreras.

Sin embargo, debido al objetivo de esta investigación, resulta necesario centrar el análisis en aquellas barreras sobre las que existe una posibilidad más directa de intervención docente.

A partir de los testimonios se puede observar que los docentes tienen diferentes formas de entender las Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Por una parte, reconocen que estas barreras no dependen únicamente de las características de los estudiantes, sino que también pueden estar relacionadas con aspectos familiares, escolares, económicos, sociales y con la propia forma en que se desarrolla la enseñanza. Sin embargo, al hablar de las situaciones que enfrentan diariamente en el aula, es común que mencionen factores como la falta de interés o motivación, las faltas constantes, las situaciones familiares, los problemas emocionales, el consumo de sustancias o el uso poco adecuado de la tecnología.

Esto no significa necesariamente que exista una contradicción entre lo que los docentes conocen y lo que expresan desde su experiencia. Más bien, permite observar que comprender las BAP en la práctica puede resultar complejo. Aunque los participantes reconocen que las barreras están relacionadas con diferentes condiciones del contexto, al explicar algunas de las dificultades que viven con sus estudiantes también recurren a situaciones propias del alumno o de su entorno más cercano. Esta forma de interpretar las dificultades muestra una tensión entre reconocer las BAP como un asunto que involucra al contexto y, en algunos casos, atribuir parte del problema a las condiciones personales o familiares del estudiante.

La relación entre el marco conceptual y los testimonios permite identificar una tensión en la manera en que se comprenden las Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Desde la perspectiva teórica recuperada en esta investigación, las BAP se relacionan con las condiciones del contexto y con las prácticas que pueden limitar el aprendizaje y la participación. Sin embargo, en las experiencias narradas por los docentes también aparecen explicaciones vinculadas con la motivación, las condiciones familiares, las dificultades emocionales y otras situaciones que afectan al estudiantado.

Esta relación no necesariamente representa una contradicción en el discurso de los docentes, sino que permite observar la complejidad de interpretar las dificultades educativas desde la experiencia cotidiana. Aunque los docentes reconocen la intervención de factores escolares y contextuales, al describir situaciones concretas también recurren a condiciones individuales o familiares. Por ello, los resultados sugieren que la apropiación de la perspectiva contextual de las BAP implica un proceso de reflexión sobre la interacción entre las características del estudiantado, las prácticas de enseñanza y las condiciones institucionales y sociales. Este hallazgo permite destacar la importancia de analizar las dificultades sin reducirlas exclusivamente al estudiante y de reconocer los ámbitos en los que pueden desarrollarse acciones de atención y acompañamiento.

Lo anterior permite identificar que conocer el concepto de BAP y reconocer que tienen un origen contextual no significa que esta manera de comprenderlas se aplique siempre al momento de analizar las situaciones que ocurren en el aula. Los testimonios muestran que los docentes todavía se encuentran en un proceso de apropiación de esta perspectiva, ya que llevar el concepto a las situaciones reales que enfrentan diariamente implica ir más allá de conocer su definición y aprender a identificar qué aspectos de la escuela, la enseñanza y el contexto pueden estar generando o manteniendo esas barreras.

5.3 Conclusiones

La presente investigación permitió conocer las Barreras para el Aprendizaje y Participación BAP de tipo didácticas: perspectivas docentes de Educación media superior ante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. A partir de los testimonios obtenidos, fue posible reconocer que la presencia de estas barreras no puede comprenderse únicamente desde las características individuales del estudiante ni como una responsabilidad exclusiva del docente, sino como un fenómeno relacionado con las condiciones pedagógicas, institucionales y contextuales en las que se desarrolla la práctica educativa. En este sentido, los resultados muestran que existe disposición por parte de los docentes para realizar ajustes, buscar estrategias y responder a las necesidades de sus grupos; sin embargo, dichas acciones se desarrollan en ocasiones de manera individual y bajo condiciones que no siempre favorecen una atención suficientemente diversificada y flexible.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a explorar las percepciones de los docentes respecto a las BAP didácticas y al contexto de la Nueva Escuela Mexicana, los resultados muestran que la apropiación del modelo no es homogénea entre los participantes. Mientras algunos docentes manifiestan contar con un conocimiento general de la NEM, otros muestran mayor familiaridad con sus objetivos y principios. Asimismo, las experiencias de capacitación recibida son diferentes y, en algunos casos, los docentes consideran que la información proporcionada resulta general o insuficiente para responder a las particularidades de las asignaturas que imparten. Esta diversidad permite interpretar que conocer los principios generales de la NEM no necesariamente significa contar con las herramientas necesarias para trasladarlos a situaciones concretas del aula. Por tanto, la percepción docente constituye un elemento relevante para comprender la manera en que el modelo es interpretado y apropiado, particularmente cuando existe una distancia entre las orientaciones curriculares y las posibilidades reales de aplicación.

Un hallazgo relacionado con este primer objetivo es que la implementación de la NEM aparece como un proceso contextual, en el que los docentes interpretan las orientaciones curriculares a partir de su experiencia, de las características de sus estudiantes, de su asignatura y de las condiciones institucionales. Esta situación no debe interpretarse necesariamente como rechazo al modelo, sino como un proceso de apropiación en el que los docentes adaptan, cuestiona y reconstruye determinadas orientaciones para responder a las situaciones que enfrenta cotidianamente. En este proceso, la autonomía docente representa una posibilidad para realizar ajustes y desarrollar alternativas; sin embargo, también puede convertirse en una carga cuando la construcción de estrategias depende principalmente de la búsqueda individual del profesor y no está acompañada de orientación especializada, formación situada o espacios sistemáticos de colaboración.

Respecto al segundo objetivo específico, dirigido a identificar las BAP que los docentes reconocen en su práctica educativa, los resultados muestran la presencia de barreras relacionadas con diferentes dimensiones del contexto. Los participantes mencionaron condiciones económicas y familiares, situaciones emocionales, dificultades para el trabajo colaborativo, condiciones laborales, infraestructura, tecnología y aspectos relacionados con la propia enseñanza. En particular, las BAP de tipo didáctico identificadas con mayor recurrencia se relacionan con la falta de metodologías diversificadas, la ausencia de una enseñanza flexible, la limitada vinculación con especialistas y otros actores educativos, así como las dificultades para favorecer el trabajo colaborativo y la articulación entre asignaturas. Estos resultados permiten interpretar que la barrera didáctica no constituye únicamente una carencia individual del docente, sino una dificultad para generar respuestas pedagógicas suficientemente diversas ante las características y necesidades de los grupos.

A partir de los testimonios también se identifica una tensión relevante en la manera en que se comprenden las BAP. Los docentes reconocen que las barreras pueden generarse en distintos contextos y que no deben atribuirse exclusivamente al estudiante; sin embargo, al explicar algunas dificultades educativas recurren también a factores como la falta de motivación, el ausentismo, las condiciones familiares, los problemas emocionales, el consumo de sustancias o el uso inadecuado de la tecnología. Esta situación permite observar una diferencia entre lo que los docentes reconocen

conceptualmente sobre las BAP, entendidas como situaciones relacionadas con el contexto, y la manera en que explican algunas de las dificultades que enfrentan los estudiantes en su práctica cotidiana. Más que considerarlo como una contradicción absoluta, este hallazgo muestra la complejidad del proceso mediante el cual el docente incorpora una perspectiva contextual e inclusiva a su interpretación de las situaciones educativas.

En cuanto al tercer objetivo específico encaminado a identificar los factores pedagógicos y contextuales que los docentes relacionan con la presencia de BAP y con las dificultades en el avance de los estudiantes, los resultados muestran una interacción entre diversas condiciones. Entre ellas se encuentran el acompañamiento familiar, las condiciones socioeconómicas, situaciones emocionales, el consumo de sustancias, el trabajo colaborativo, las condiciones laborales del profesorado, la infraestructura y el uso de la tecnología. Esta diversidad de factores permite interpretar que las dificultades educativas no pueden explicarse mediante una sola causa ni atribuirse exclusivamente a la práctica docente o a las características individuales del estudiante. Algunas barreras pueden ser atendidas directamente mediante decisiones pedagógicas, mientras que otras requieren la participación conjunta de familias, especialistas, directivos y otros actores educativos.

En este punto resulta necesario precisar el significado de progresión académica dentro de la investigación. Los testimonios muestran que los docentes no interpretan necesariamente el avance de los estudiantes de una misma manera: algunos lo relacionan con aspectos como aprobación, reprobación, cumplimiento de actividades o desempeño general, mientras que otros hacen referencia a los diferentes ritmos mediante los cuales los estudiantes desarrollan sus aprendizajes. Esta diferencia permite identificar una distancia entre el significado curricular de las progresiones de aprendizaje y la manera en que el concepto es comprendido y utilizado desde la práctica cotidiana. Por ello, en esta investigación la progresión académica no se considera equivalente a las progresiones de aprendizaje establecidas en el marco curricular, sino como una categoría que permite comprender cómo los docentes perciben el avance de sus estudiantes en su experiencia educativa.

En relación con el cuarto objetivo específico orientado a identificar las estrategias que los docentes implementan para favorecer la participación y el avance de sus estudiantes, se encontró una

diversidad de prácticas relacionadas con las características de cada grupo y asignatura. Entre ellas se encuentran los proyectos vinculados con la realidad de los estudiantes, las mesas de diálogo, las actividades relacionadas con la comunidad, el trabajo colaborativo, la resolución de conflictos, las dinámicas lúdicas, los retos y acciones orientadas al fortalecimiento de la confianza, la empatía y la motivación. Estas experiencias muestran que los docentes realizan ajustes y toman decisiones para responder a las necesidades que identifican en sus estudiantes, aun cuando no siempre nombran estas acciones como estrategias específicas para atender las BAP.

Sin embargo, el análisis de estas estrategias permite identificar nuevamente la tensión entre autonomía docente y acompañamiento institucional. Algunos docentes manifiestan que deben investigar y construir por cuenta propia las estrategias que utilizan, particularmente cuando consideran que las orientaciones disponibles no responden suficientemente a las necesidades de su área. Esta situación evidencia una capacidad de adaptación y una disposición del profesorado para transformar su práctica, pero también muestra que parte de la responsabilidad de encontrar soluciones puede recaer de manera individual en los docentes. En consecuencia, la autonomía puede representar una fortaleza profesional cuando permite contextualizar la enseñanza, pero puede convertirse en una carga cuando no existen condiciones institucionales que la acompañen y sostengan.

A partir de la integración de los cuatro objetivos específicos, el objetivo general de la investigación se considera alcanzado, debido a que fue posible comprender las BAP de tipo didáctico identificadas por los cuatro docentes participantes a partir de sus experiencias durante la implementación de la NEM. El núcleo problemático que emerge de los testimonios se relaciona principalmente con la dificultad para diversificar las metodologías de enseñanza, desarrollar prácticas suficientemente flexibles y establecer una vinculación sistemática con especialistas y otros actores educativos. No obstante, estos resultados no permiten interpretar la barrera didáctica únicamente como una falta de capacidad o disposición del docente. Por el contrario, muestran que existe iniciativa para adaptar las prácticas, pero que dicha iniciativa se desarrolla dentro de condiciones institucionales, formativas y contextuales que pueden favorecer o limitar las posibilidades de respuesta.

Uno de los principales aportes de la investigación consiste en mostrar que las BAP didácticas deben comprenderse como un fenómeno contextual. La dificultad para diversificar o flexibilizar la enseñanza no se encuentra aislada de las condiciones en las que trabajan los docentes, de la formación que recibe, de las características disciplinares de sus asignaturas, del número de estudiantes, del tiempo disponible y de las posibilidades de colaboración con otros actores educativos. Por ello, atender estas barreras requiere no solamente promover la capacidad de adaptación del docente, sino también generar condiciones institucionales que permitan que las estrategias individuales puedan convertirse en prácticas acompañadas, compartidas y sostenibles.

Finalmente, los hallazgos permiten señalar que la implementación de la NEM constituye un proceso que se construye en la interacción entre las orientaciones del marco curricular y las experiencias concretas del profesorado. Desde esta perspectiva, la investigación no pretende establecer que la NEM garantice por sí misma la eliminación de las BAP, sino mostrar cómo cuatro docentes interpretan, enfrentan y adaptan sus prácticas ante las condiciones que encuentran en su contexto. Los resultados permiten reconocer que existen posibilidades de transformación desde la práctica docente, pero también que estas posibilidades requieren acompañamiento, formación pertinente, colaboración institucional y atención a las condiciones que rodean el proceso educativo. Así, las BAP didácticas dejan de entenderse únicamente como un problema de estrategias dentro del aula y pueden analizarse como parte de una relación más amplia entre currículo, práctica docente, contexto institucional y diversidad del estudiantado.

De manera integradora, los resultados permiten comprender que las BAP didácticas reconocidas por los participantes se configuran en la interacción de diversos elementos: las condiciones institucionales, la formación y el acompañamiento docente, las características de los grupos y las decisiones pedagógicas que se toman en el aula. Los docentes describen estrategias para favorecer la participación y atender las dificultades que identifican; no obstante, sus posibilidades de acción se encuentran relacionadas con el tiempo disponible, la organización escolar, los recursos y el apoyo con el que cuentan. En este sentido, la investigación aporta una comprensión contextualizada de las experiencias de cuatro docentes de Educación Media Superior, mostrando que la atención a las BAP no depende exclusivamente de la iniciativa individual, sino que también requiere condiciones institucionales que favorezcan la reflexión, la colaboración y la diversificación de la enseñanza.

En este sentido, la NEM plantea la inclusión y la atención a la diversidad como principios orientadores del proceso educativo, así como la identificación y atención de las barreras que pueden limitar la participación y el aprendizaje del estudiantado. No obstante, el cumplimiento de estos propósitos depende de las condiciones en que se desarrolla la práctica educativa y de las acciones que realizan los distintos actores del sistema escolar. Por ello, en esta investigación se analizan las percepciones y experiencias de los docentes respecto a la identificación y atención de las BAP, sin asumir que los principios normativos del modelo se traducen automáticamente en su eliminación.

5.4 Áreas de Oportunidad

De acuerdo a los resultados de la investigación, se pudo visibilizar áreas de oportunidad que se consideran importantes, entre ellas las capacitaciones proporcionadas a los docentes por parte de las autoridades educativas, que estén orientadas a atender las necesidades reales que se presentan dentro del contexto escolar manifestándose como punto relevante dentro de las entrevistas. Además de ello se sugiere que la investigación se involucre a más docentes que estén dispuestos a ser parte de la misma para tener la posibilidad de contar con una mayor diversidad de perspectivas dentro del estudio.

5.5 Referencias

Aguilar, F. (2010). Percepción y meta-cognición en la educación: una mirada desde américa latina. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (8), 147-196. Redalyc. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846105007

Aizpuru, M. G. (2008). La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. *Acta Universitaria*, *18*(Esp), 33-40. Redalyc. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41601804

Anónimo. (2017). "Estuve recordando". En: Vergara, F. (ed.). *Yo sueño. Ilustraciones y relatos de mujeres del Centro Penitenciario Femenino de San Joaquín (*p.52*)*. Biblioteca Escolar Futuro, Pontificia Universidad Católica de Chile. https://es.scribd.com/document/634180475/Untitled

Bausela, E. (2009). Villa, A. & Poblet, M. (Dirs.) (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Editorial Mensajero, Colección Estudios e Investigación del ICE. Universidad de Deusto, 336 pp. En: *Estudios Sobre Educación*, *16*, 197-198. *https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/23342*

Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva*. España: Organización de Estados Iberoamericanos, FUHEM.

Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC). (2022). *Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2019-2022*. México: SEP. https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/4744/rediseno-marco-curricular-comun-educacion-media-superior-2019-2022

Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación. En Trujillo, J. A., Ríos, A. C. & García, J. L. (Coords.), *Desarrollo profesional docente: Reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*. 135–157. Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. https://sedmagdalena.gov.co/wp-content/uploads/Bareras-Aprendizaje-y-Participacion_Covarrubias_2019.pdf

Cruz-Vargas, M. S. (2023). El rezago educativo en México: Apuntes y reflexiones. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, *6*(S1), 153–157. Redalyc. https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778121017.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2018). *Artículo 3º Constitucional*. https://www.dof.gob.mx/

Dirección General de Bachillerato (DGB). (2023). *Orientaciones para implementar las progresiones de aprendizaje a través de la planeación didáctica*. México: SEP. https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/u76hbQe4LW-Orientaciones-de-Planeacion-Didactica.pdf

Dirección General de Bachillerato (DGB). (2023). *Orientaciones pedagógicas para la elaboración de progresiones de aprendizaje.* México: SEP. https://cobatabjoven.org/nmccems/wp-content/uploads/2023/06/Orientaciones-pedagogicas-para-la-elaboracion-de-progresiones-de-aprendizaje.pdf

Dirección General de Bachillerato (DGB). (2023). *Profesiograma para el bachillerato general ciclo escolar 2023–2024. Preparatorias federales por cooperación y escuelas preparatorias particulares incorporadas.* México: SEP. https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/informacion-academica/planteamiento-curricular/gZaDkkCwyF-Profesiograma-del-Bachillerato-General-ciclo-escolar-2023-2024-para-Preparatorias-Federales-por-Cooperacion-y-Escuelas-P.pdf

Dirección General de Bachillerato (DGB). (2025). *Implementación del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Modelo Educativo 2025*. SEP. https://sites.google.com/dgb.edu.mx/implementacion-del-mccems/inicio

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE). (2022). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2021–2022*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, *7*(1), 201-229. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

Gallegos, O. A. (2024). Retos educativos al cambiar las asignaturas por campos formativos en telesecundarias con la Nueva Escuela Mexicana (NEM). *Sincronía. Revista de Filosofía, Letras y Humanidades*, (85). Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9895332

García, C. M. (2024). *REA para la enseñanza de la química en educación media superior: estudio cualitativo con docentes*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. https://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/4683/GADC7ZR08T%20%281%29.pdf?sequence=1

Gómez-Delgado, Y. & Villalobos-Galvis, F. (2014). *Competencias para la formulación de un proyecto de investigación. Guía metodológica para docentes investigadores*. Editorial Universidad de Nariño.

Hersch, R., Reimer, J. & Paolitto, D. (1979). Español México. *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.

Hernández, M. C. A., Reveles, J. J. & Ceballos, E. (2024). Innovación Pedagógica para la Inclusión Educativa en la Nueva Escuela Mexicana: Evaluación del impacto y desafíos. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *5*(4), 1263-1274. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2330

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6.ª ed.). McGraw-Hill. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Huerta-Estévez, A., Severino-Parra, C. A. & Virginia, F. (2023). Agenda 2030 y educación de calidad en México, avances en el cumplimiento para el 2030. *RIDE. Revista*

Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, *14*(4). https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1567

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2023). *Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2022/2023*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Educacion_11&bd=Educacion

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). (2023). *Estimación de la población de 15 años y más en rezago educativo por entidad federativa*. http://www.inea.gob.mx/images/documentos/rezago_educativo/estim_rez_edu_2023_ent.pdf

López, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, *17*(56), 139-144. Redalyc. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004

Martínez, A. & Emynick, C. (2024). Diagnóstico del perfil deseado en Bachillerato para el éxito en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana como modelo educativo. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *5*(4), 292-303. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9709596.pdf

Montaño, C. (2025). *Uso de actividades lúdicas en línea para el aprendizaje significativo de la nomenclatura de compuestos orgánicos en alumnos de Nivel Medio Superior*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/2c0ddcd5-d328-4c18-b731-cf4eacea7a6e/content

Mtisi, S. (2022). The Qualitative Case Study Research Strategy as Applied on a Rural Enterprise Development Doctoral Research Project. *International Journal of Qualitative Methods*, *21*. https://doi.org/10.1177/16094069221145849

Ornelas, C. (2022). Las etapas de la Nueva Escuela Mexicana. *Nexos*. https://educacion.nexos.com.mx/las-etapas-de-la-nueva-escuela-mexicana/

Patiño, M. T. L. (2024). *El desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes de bachillerato del centro universitario de desarrollo integral*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. https://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/4697/PAHTRR09T.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pérez, A. (2024). *Psicología de la educación y del aprendizaje. Trabajo Final*. Universidad Católica de Chiapas. https://ucach.mx/wp-content/uploads/2024/12/Psicologia-de-la-Educacion-y-del-Aprendizaje.pdf

Puigdellívol, A. I. (2009). *Escuela inclusiva y NEE*. Gobierno Vasco. https://es.slideshare.net/slideshow/escuela-inclusiva-nee1-1/29206543

Rebollo, M.G. (s/f). Capítulo 4. Elaboración del marco teórico: revisión de la literatura y construcción de una perspectiva teórica. En: Proceso de la investigación cuantitativa. https://psetecnologiaplicada2011.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/capitulo-4-elaboracic3b3n-del-marco-tec3b3rico-revisic3b3n-de-la-lit-1.pdf

Rivera-del-Valle, M. D. (2023). Objetivos mundiales en la función docente dentro de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, *2*(3), 35-44. https://doi.org/10.62697/rmiie.v2i3.60

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/sep/documentos/planes-de-estudio-educacion-media-superior

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. México: SEP. https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/SxBDo7zY3u-1Informe-final_equidad-e-inclusion.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Guía para el diseño de estrategias didácticas*. Subsecretaría de Educación Media Superior. https://dgetaycm.sep.gob.mx/storage/recursos/2022/08/ZU9A7I6ewP-Gu%C3%ADa%20para%20el%20dise%C3%B1o%20de%20estrategias%20did%C3%A1cticasV3%20080819.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *Estrategias para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). Educación Básica. Ciclo escolar 2023-2024*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/10/2324_S2_E_INSUMO_SEGUNDA_SESION_17_OCTUBRE_2023_17_25.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Progresiones de aprendizaje del MCCEMS: Recursos sociocognitivos, áreas de conocimiento y recursos socioemocionales*. https://repositorio.buap.mx/rdocencia/public/inf_public/2024/0/Progresiones-del-MCCEMS-2024-final.pdf

Secretaría de Hacienda. (2025). *Síntesis Estadística Municipal 2025*. Xochitepec. Gobierno del Estado de Morelos. https://coespo.morelos.gob.mx/images/Datos_municipales/2025/XOCHITEPEC2025.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2024). Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Estructura curricular del plan de estudios de la DGETAyCM, DGETI y CECyTEs. Gobierno de México. https://dgetaycm.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/06/o6Kl8OiJxI-Estructura%20Curricular%202024.pdf

Sepúlveda, R. (2023). *Análisis de diseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (EMS) con base en el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco]. https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/43527

Valenzuela, M. G., Caballero, D., Montaño, A. & Valenzuela, A. (2023). Transición pedagógica: Un análisis comparativo entre la reforma educativa de 2013 y la nueva escuela mexicana. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera*, (40). https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi40.584

Ventura, F. (2023). Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, *12*(3). https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1996

Vidaña, C. E., Rodríguez, C. & Paredes, J. J. (2021). El papel del maestro en la transformación educativa ante un escenario de incertidumbre: Reflexiones desde y para México. *Yeiyá*, *2*(1), 69-81. https://doi.org/10.33182/y.v2i1.1537

Villarruel, M. & Villarruel, M. (2023). La educación superior y la nueva escuela mexicana: sus desafíos y posibilidades. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *4*(1), 1088-1100. https://www.researchgate.net/publication/368231011_La_educacion_superior_y_la_nueva_escuela_mexicana_sus_desafios_y_posibilidades_Higher_education_and_the_new_mexican_school_Challenges_and_possibilities

5.6 Anexos

Transkriptor

Mariana
Qué conocimientos tiene usted sobre la nueva Escuela Mexicana?

Profesor 1
Pues lo básico, realmente no me he enfocado mucho, ahondar mucho en lo que es la Nueva escuela mexicana.

Mariana
OK, ¿Que sabe de eso básico? ¿Qué es lo que usted conoce acerca?

Profesor 1
Bueno, el nuevo marco curricular, de hecho, ya me lo cambiaron otra vez hace dos años para acá, me tocó estar en capacitaciones cuando fue la implementación, porque me tocaron materias de primer semestre cuando se implementó, entonces si me empapé al respecto realmente, pero ya después como lo básico ya no de más.

Mariana
OK, ¿A partir de cuando se enteraron de que se iba a implementar nuevo modelo?

Profesor 1
Me dimensionase enterarme como tres, casi cuatro años.

Mariana
Cuatro años. OK. ¿En qué momento se empezó a implementarlo aquí de manera inmediata?

Profesor 1

¿En qué momento tendrá? Como. Dos años y medio, como tres años. Dos años y medio, tres años.

Mariana
¿Cuáles fueron esos cambios que recuerda?

Profesor 1
Bueno, cambiamos de un modelo educativo al de la Nueva Escuela Mexicana. Antes era por competencias, ahora es por progresiones y aprendizajes esperados. Tiene una cierta división también ahí de categorías, subcategorías, entonces sí hubo algunos cambios tanto en contenidos, nombres de las materias, incluso materias nuevas que antes no había.

Mariana
Por ejemplo, también hablando acerca de esos cambios que mencionó, que ahora se cambiaron a progresión, ¿Me podría explicar qué es una progresión?

Profesor 1
Tal cual, ¿Que es una progresión? No lo recuerdo, la verdad no.

Mariana
OK, bueno, ¿Cuál sería la diferencia entre una progresión y una competencia?

Profesor 1
Bueno, la competencia es la habilidad que el alumno debería de adquirir para poder hacer algo o saber algo. Y en el caso de la progresión yo nada más lo veo como unidades de contenido académico, realmente, no como un aprendizaje esperado tal cual.

Mariana
OK, perfecto. ¿Cómo percibe usted la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en su práctica educativa? ¿Positiva o negativa y por qué?

Profesor 1

Yo diría neutra, ni positiva ni negativa. Y el por qué considero que el trabajo que se está haciendo con la Nueva Escuela Mexicana ha sido un poco, desde mi perspectiva a nivel federal, improvisado realmente. Te voy a platicar el porqué. Yo estoy en la Academia de Conciencia Histórica y tuvimos una reunión nacional la semana pasada en la cual se supone que se debe de elegir un presidente nacional de todos los presidentes estatales, entre todos ellos votan y eligen. En esta ocasión no fue así, sino que fue impuesto desde la federación con una persona que realmente no conoce sobre historia. Nosotros estamos buscando, queríamos que la presidenta de aquí de Morelos se quedara porque ella es licenciada y tiene maestría en historia y la academia estatal ha trabajado muy bien, de hecho, yo soy el secretario y ella de repente cuando tenemos reuniones nos da nuestra capacitación sobre cómo abordar los temas, lo cual nos ha gustado mucho porque tenemos perfiles muy variados y nos ha asentado en una misma línea. ¿Y por esto digo que está improvisado porque realmente a quien pusieron a nivel nacional? Pues cuando hizo. Ahorita estamos preparando una cosa que se llama Festival Académico, que es un concurso interno, en este caso de Conciencia Histórica. La maestra que hizo como la categoría de preguntas hizo un relajo conforme al trabajo que nosotros estábamos llevando. A lo que están haciendo a nivel nacional. Sí, está como realmente bastante improvisado. Muy improvisado para mi gusto.

Mariana

OK. ¿Ha recibido alguna capacitación para comprenderla o implementar la nueva escuela mexicana? ¿Qué tipo de capacitación recibió?

Profesor 1

Primero que fue la Nueva Escuela Mexicana, después ya aterrizado en diferentes asignaturas, Ciencias Sociales específicamente y conciencia histórica.

Mariana

¿Cómo se llevó a cabo?

Profesor 1

La de Ciencias Sociales se preparó un curso, ya tendrá casi tres años prácticamente y fue en Cuautla con un maestro que tampoco era de Ciencias Sociales, pero se empapó mucho al respecto y le hizo bastante bien. Se ve que recibió una capacitación a nivel nacional y él como que complementó mucho desde su labor y la verdad es que estuvo bastante bien, bastante clara. Y la de Conciencia Histórica tendría que haber estado preparada hace un año y medio por lo menos y se empezó a trabajar hace 6 meses o menos que se integró la academia. Igual la maestra que elegimos como presidenta de la Academia estatal de conciencia histórica, muy buena maestra y con mucho conocimiento de causa. Entonces la verdad sí, hasta ese punto ha estado bastante bien, al menos a nivel, digamos, estatal.

Mariana
¿Cuál fue el propósito de dicha capacitación?

Profesor 1
Pues justamente comprender cómo venían los cambios tanto en el manejo de. Ya no se llaman asignaturas, se llaman WACs, creo, una cosa por el estilo, los cambios en los nombres de las materias. He visto por ahí un poquito de complicación en las ciencias experimentales, física, química, biología, que ya no se llama tal cual, se llama la matriz, interacciones, entre otras cosas, y de repente mezclan física con química, que realmente no hay tanto problema. Pero antes los tenían divididos por áreas, si eres maestro de biología exclusivamente dabas ecología, biología, ahora también los ponen a dar física, química y no necesariamente tienen una experiencia, una expertise que pueda ser útil para poder explicar a los chicos. Obviamente implica que tienes que estudiar muchísimo más. Entonces, este, digo a mí, yo también soy como arroz de todos los moles y me yo soy de medios de comunicación, pero me ponen a dar mucho Conciencia histórica y Ciencias sociales y a veces humanidades también me entiendo. Wax, como unidades de aprendizaje, no sé qué, no me acuerdo qué.

Mariana
OK, voy a averiguar, luego te lo busco también ¿Dónde fue? ¿Cuautla, ¿verdad? ¿Ya me mencionó cuándo fue?

Profesor 1
Ya tendría como. ¿Cuándo empezó? Si, ahorita los chicos están en quinto semestre, son dos años y medio, yo calculo tres años.

Mariana
¿Considera que la información y capacitación proporcionada es suficiente para una adecuada implementación del nuevo modelo educativo de acuerdo a la unidad de aprendizaje que imparte?

Profesor 1
La verdad no. ¿En qué sentidos? Una quien nos da la capacitación nos dice una cosa y al momento de implementarse en los planteles se hace otra cosa. Incluso los mismos directivos, director, subdirector, jefes de docentes están absolutamente perdidos y en desconocimiento de lo que es a veces las profesiones, realmente no comprenden cómo funcionan y no se han puesto, digamos, como capacitar bien en ese sentido, como para retroalimentarnos a nosotros de una manera más efectiva. Realmente nosotros a veces estamos solos. Puede ser que te manden alguna capacitación sobre tu asignatura, pero lo que hayas logrado aprender, si de repente aquí se llega a implementar y tienen ciertas medidas que han cambiado con respecto al plan de estudios anterior, a veces no se implementa como lo marca la Nueva Escuela Mexicana, seguimos a veces con la visión previa y ya no se adecua a lo que se está marcando actualmente.

Mariana
¿Qué agregaría para facilitar esa comprensión?

Profesor 1
Yo agregaría una capacitación generalizada tanto a directivos como a docentes.

Mariana
OK. ¿Conoce materiales, documentos necesarios para incorporarse plenamente o fortalecer su participación en el modelo educativo? Sí, sí. ¿Qué tipo de documentos conoce?

Profesor 1

Pues está el plan de la Nueva Escuela Mexicana y de ahí en adelante vienen como algunos. ¿Cómo se podría decir? Como su normas, por decirles cierta forma, o sus documentos y ya más específicos sobre las asignaturas y también marcan mucho lo de Aprendizaje basado en proyectos en problemas, esta parte como de más dinámica, más que estar como repitiendo contenidos, sino que se hagan más proyectos con los chicos, de hecho yo no evalúo con exámenes, justamente les hago proyectos.

Mariana
¿Qué materiales le han proporcionado o es vaya solamente de su bolsillo?

Profesor 1
No, sí ha sido más bien de las academias directamente estatales, ellos nos dan como esta parte de aprendizajes basados en proyectos, problemas, básicamente son con los que me he adecuado yo más fácilmente.

Mariana
OK, vamos a pasar a la categoría de papel del docente. ¿Qué aspectos ha identificado el ANEM que no se han considerado adecuadamente para su materia?

Profesor 1
En el caso de Ciencias Sociales maneja la parte de laboratorio social, pero considero que el tiempo que nos dan para la asignatura por hora semana es muy poco para poderlo realizar. Tenemos dos módulos a la semana de 50 minutos para ver contenidos y para establecer un laboratorio social. Evidentemente entre que pasas listas, evalúas y demás, no te da tiempo en lo absoluto de nada. Yo de primera aumentaría un par de horas más para poder abarcar mejor contenidos y realmente no hacer que las ciencias Sociales sea nada más estar aprendiendo el concepto, sino realmente aplicarlo como tu vida real, como un laboratorio social. Conciencia histórica De antemano menciona en el inicio del documento de manejo de contenidos de la asignatura que justamente no debe de ser como estarte aprendiendo personajes, fechas, batallas, hechos, sino que la hagas de una manera más dinámica, pero tampoco te da digamos mucho tiempo en tres módulos a la semana de poderlo hacer así, entonces terminas siempre la misma

dinámica de línea del tiempo, etc. Entonces yo como doy Ciencias Sociales trato de contextualizarlo en ambas partes, el fenómeno histórico y qué tanto ha cambiado el día de hoy, por ejemplo, que es una pregunta que le hago muy recurrente a los chicos y ha habido grupos que han respondido muy bien, se han vuelto bastante críticos sociales y hay otros que me cuesta demasiado trabajo simplemente que participen, que levanten la mano y que entonces también tiene mucho. Considero que la parte de la forma de ser de los estudiantes, por ejemplo, medios de comunicación son extremadamente extrovertidos y programación son muy introvertidos, entonces obviamente depende mucho de eso, pero también insisto, la parte del documento que viene contenido de conciencia histórica es muy cuadrado, extremadamente cuadrado y muy tendencioso. ¿Por ejemplo, los estudios poscoloniales, Derrida, Michel Foucault mencionan que tú para que comprendas un fenómeno social tienes que ver ambas partes de la moneda y ahorita estamos en una progresión que solamente liberales, atendiendo que MORENA, que el partido que está ahorita en el gobierno, pues su máximo líder liberal fue Benito Juárez y cómo les puedo yo explicar a los chicos que una cosa es buena o es mala? Realmente eso es un criterio muy reducido, si no les explico ambas caras de la moneda, si nada más les explico los liberales y decirles que son los héroes de la nación, ¿Cómo lo pueden saber si no comprenden los conservadores? Entonces así hasta desde el mismo contenido de la materia lo noto bastante tendencioso, entonces esa parte como que limita mucho poderla enseñar con mayor apertura y más dinámica.

Mariana
Ahorita mencionó algunas estrategias que usted aplica, entonces el marco curricular común le da estrategias para esas progresiones o usted solito las.

Profesor 1
No, yo las investigo y las implemento y veo si me funcionan en alguna ocasión, si no cambio otra.

Mariana
Bueno, aquí hay una parte de las estrategias didácticas que usted ha implementado, pero de acuerdo a los objetivos de la ANEM. De esas estrategias que usted me mencionó, ¿Cuáles han

implementado de acuerdo a los objetivos de la ANEM o son individuales?

Profesor 1
¿No, sí las implementé, por ejemplo, el simple hecho de enseñar la conciencia histórica, no? Como una colección de datos y personajes, he tratado de hacerlo a través del sincretismo cultural, por ejemplo, aquí en México el parcial pasado hicimos con la parte de la independencia, hicimos un recetario de comida que haya surgido en el siglo XVIII, XVIII, XIX, entonces no 17, 18, entonces eso como que les despertó a los chicos un interés de sobre indagar, oye, ¿De dónde vienen los tamales, en qué momento les pusimos carne, otros montón de platillos que algunos ni conocíamos, incluso yo también cuando me los trajeron y me los mostraron y trajeron la comida aquí, si fue como que ver la historia de una manera bien diferente, porque si los ves a ponerles línea de tiempo y pasó esto y aquello y así en automático como que se ponen en stand by? Pero ya cuando.

Profesor 2
Tienes a un niño haciendo prácticas contigo, Damián.

Profesor 1
Sí, mañana me va a apoyar tomando fotos de los del evento.

Profesor 2
Es que hoy no se va a presentar contigo porque tiene entrevista con Edith. Con Edith Zúñiga, porque quería una mujer política, entonces le conseguí y le dio la cita para hoy a las 2 de la tarde. Entonces yo creo que le dije, avísale a Checo por favor que no te vas a presentar por si se le pasa, porque andan bien alocados.

Mariana
Ella es la Mariana, la que lo.

Profesor 1
Está entrevistando, te va a entrevistar, está grabando todo lo que está. Por eso vine a decir que.

Procuro hacer ese tipo de dinámicas, entonces eso me gustaría hacerlo en Laboratorio Social, pero es un poquito complicado con la escasez de tiempo.

Mariana
Por ejemplo, ¿Cuántos alumnos tiene aproximadamente que reprueben en su materia?

Profesor 1
En primer semestre, este primer parcial si fueron como unos 40 de 55, pero hoy la verdad acabo de tener clase con ellos, justamente el que tuvo el mayor índice de reprobación y tiene una actitud totalmente diferente. Entonces les pongo la presentación y de inmediato se ponen a tomar la foto y hacen el apunte de la presentación. Yo incluso les digo, espérense, o sea, no tengo prisa, primero pélenme, tomen las fotos y la siguiente clase con toda la calma en un mundo pueden hacer el apunte ellos. 50% yo creo. Se puso el inmediato, deme tantito chance. Y era 9.15 chicos, vamos a receso, no hay que seguir platicando, que, de los masones, que, de esto, que, de aquello, porque les empezaba a marcar un poquito eso, los chavos ni parpadeaban. Entonces si noté un cambio bastante drástico, lo cual me dio mucho gusto incluso en los chicos que salieron muy bajos, literalmente de sentarse hasta atrás, empezaron a sentar hasta enfrente y en automático, sin que yo les diga saquen cuaderno, tomen la foto con el teléfono solitos. Y los de Conciencia Histórica son de quinto semestre, ya traen una dinámica diferente, entonces con ellos es súper bajo, realmente estamos hablando de 5%, 2% ¿Cuál fue el motivo?

Mariana
¿Cuál fue el Motivo que tuvo ese primer semestre? Me mencionó.

Profesor 1
Yo les di a elegir su forma de evaluación, realmente yo no les hago examen, entonces les evalúo con actividades y proyecto y les dije ustedes pónganle el porcentaje que quieran, yo se los hice un poquito como de trampa también y yo les dije si quieren poner 50% actividades, 50% proyecto y se los traduzco a ver si haces todos tus apuntes y trabajitos y tareas, lo que sea, tiene 5 de calificación, si haces el proyecto pues ya vas buscándole el 10 y dependiendo qué tan buen proyecto te tengas. 9,8,7,6 y llegaron al punto de que dijeron pues 70% actividades y te hago

todos mis apuntes, entonces ya tengo siete básicamente para ellos era como súper fácil y 30% mi proyecto. Bueno, llegó el día de que revisé cuadernos, habíamos hecho un solo apunté porque no había tenido yo muchas clases con ellos y más del 50% no lo había hecho, entonces ahí fue donde fue la tronadera y ahí fue donde ellos aprendieron. No me tengo que confiar tanto, ya no me tengo que estar esperando a que mi maestro me diga que tengo que ser mi apunte, ya estoy en otro nivel educativo diferente. Era para también como asentarlos un poquito en la transición de secundaria a prepa, realmente en la lista, en la plataforma no lo reprobé a los 40 les puse el 6, pero si ellos ya como que vieron que tienen que ser un poco más responsables por sí mismos a que estarles diciendo a ver niños, aquel cuaderno ya es como que más tratarlos como un poquito más con mayor madurez.

Mariana
¿Cuántos semestres hay aquí?

Profesor 1
Seis semestres.

Mariana
Seis semestres. ¿Cuál es la progresión de aprendizaje al finalizar el semestre que cada alumno tenga? Por ejemplo, en primer semestre, ¿Cuál se espera? ¿Que? ¿Qué es lo que se espera?

Profesor 1
¿Nada más materias? ¿Cómo en porcentaje?

Mariana
Sí, como el perfil de egreso del primer semestre.

Profesor 1
Ah OK. Pues básicamente en primer semestre, ya sabes que aquí es un bachillerato tecnológico, primer semestre es como justamente que tengan como los conocimientos básicos de las materias de tronco común sobre todo lo que es inglés, español y matemáticas, realmente no le dan mucho

peso ni a Ciencias Sociales ni humanidades. Bueno, humanidades creo que sí tiene un poco más de módulos, pero lo que es Conciencia histórica y Ciencias Sociales es como que tiene menos cantidad de horas frente a LU. Entonces, pero sí, la Nueva Escuela Mexicana menciona mucho esa parte, que sean seres humanos críticos, analíticos, reflexivos de la sociedad en la que viven y recalcan mucho la parte humanista, por eso las humanidades siento que no la maneja muy bien, antes manejamos por separado ética, lógica, filosofía, ahora la revuelven y lo mezclan más con Ciencias sociales que con cosas de filosofía o ramas de la filosofía como ética o lógica. Y siento que estamos perdiendo mucho justamente el humanismo que realmente se quisiera aplicar en la Nueva Escuela Mexicana. No los hacemos tan empáticos humanísticamente hablando, porque no les enseñamos esa parte, les enseñamos muchos derechos humanos por todos lados en Ciencias Sociales, en Conciencia histórica y en Humanidades, pero no les enseñamos lógica, es decir, cómo pensar de manera concreta, reflexiva y tampoco les enseñamos ética o es muy poquito lo que enseñamos de ética, entonces no aprenden, ha reflexionado sobre el bien, el mal, valores, etc. Esa parte para mí yo creo que es muy compleja, muy complicada que se pueda sobrellevar aquí en la Nueva Escuela Mexicana y que es algo que recalca muchísimo como parte del perfil de egreso, que sean críticos, analíticos, reflexivos y con un perfil muy humanista. ¿El mismo contenido no está permitiendo que sea humanista el trabajo con los chicos y al momento de egresar de aquí?

Mariana
¿Del plantel, entonces considera que están avanzando o les falta llegar a la progresión? Si, les falta por cada materia. OK, muy bien, vamos a pasar a la parte de las barreras para el aprendizaje y participación. La ANEM tiene identificada un aspecto que son barreras para el Aprendizaje y participación. ¿Cómo las definiría usted? ¿Qué son las barreras?

Profesor 1
Perdón, Pues las mencionaría como diferentes limitaciones para que ellos puedan ser más participativos y hay de muchos índoles, tanto personales, puede ser su mismo contexto socioeconómico, familiar, el lugar en el que viven, su historia familiar misma, su personalidad que abarca diferentes ámbitos, la parte social y familiar es una cosa, la parte económica viene como del mismo rama, la parte de personalidad, bueno, ya entré en otra parte, en otro aspecto,

perdón, entonces sí son diferentes limitaciones que ellos tienen para poder ser participativos o no.

Mariana
¿Qué barreras usted identifica en su unidad de aprendizaje que sea más visible? ¿Cuáles serían?

Profesor 1
La parte introspectiva y yo diría que también el miedo a equivocarse y la burla del otro.

Mariana
¿Ok, entonces no son para usted las barreras didácticas un limitante?

Profesor 1
Sí, pero ahí va a depender un poco más del docente, no tanto del alumno, va a depender más de la capacidad del docente para poder hacer que los chicos participen o no.

Mariana
Además de las estrategias que usted mencionó que son interesantes en cómo usted aplica el tema, ¿Qué otra estrategia usted aplica para que los alumnos tengan motivación?

Profesor 1
Como yo soy mi personalidad de ser muy empático con los alumnos y muy relajado con ellos, se sienten cómodos participando en mi clase, aunque vayan a decir una tontería, yo siempre les digo la peor pregunta que hay es la que no se hace y ellos tienden a preguntar mucho. ¿Ahorita no se querían ir a almorzar? Y así como yo también tengo hambre y ustedes tienen que comer porque después tienen otra clase, no, síganos platicando. Entonces llega un punto en el que como me encanta la historia, se las platico como si fuera justamente un cuento, estoy en la clase y estoy platicándoles como si fuera un cuento y ellos llega un punto que pierden la noción del tiempo y quieren quedarse. Entonces llego a un punto en el que no tengo complicación para que ellos realmente participen. ¿Se vuelve? Sí, obviamente me cuesta, aquellos que a lo mejor les gusta más cotorrear, relajo, perder el tiempo, pero los paso al frente la butaquita que está la primera fila

y se acaba el asunto. Realmente es como ayudarlos a que se enfoquen en lo que tienen que estar haciendo y llega un punto en el que no me cuesta trabajo que realmente participen, la mayoría siempre lo hace y hacen sus actividades.

Mariana
¿Cree usted que la ANEM puede garantizar que se elimine la las barreras para el aprendizaje participación?

Profesor 1
No, la verdad no lo creo.

Mariana
¿Cómo usted cree que se puedan eliminar?

Profesor 1
Híjole, primera sí, definitivamente tiene muchísimo que ver con la actitud del docente. Hay muchos docentes que son más antipáticos, más fríos, más secos y no generan como ese ambiente de confianza con los estudiantes. 1.2 Considero que la parte del trabajo, emocional con los estudiantes es fundamental. Hay muchos chicos que padecen ansiedad, depresión, muchas cosas y eso también les impide tener un desempeño óptimo, digamos, en la escuela, incluso hasta no querer participar en clase por lo mismo. Entonces, miedo al rechazo, miedo. Entonces son como dos puntos o aspectos que no están conectados en sí mismos, pero que si se deben de trabajar mucho es el perfil del docente. Eso yo creo que es fundamental y eso no es cuestión de la NEM, sino es cuestión de a quién estoy contratando como Secretaría de Educación Pública. Y la otra, afortunadamente aquí nosotros tenemos un departamento de psicología que apoya mucho a los chicos, pero una no todos los chicos aceptan tener o recibir una terapia y aunque algunos si lo acepten y lo necesiten y pidan la ayuda, los papás son los que se niegan. Entonces es como una barrera más compleja. Yo creo que serían los dos puntos y la NEM no está como que abarcando esas dos cuestiones. Tal cual.

Mariana

De acuerdo con la siguiente categorización de barreras didácticas, le voy a mencionar las cuatro barreras y usted me va a mencionar cuál es la progresión. Bueno, ¿Cuál considera que está afectando a esa progresión? Uno es la falta de metodologías didácticas diversificadas, la ausencia de una enseñanza flexible, la falta de vinculación con especialistas, tutores, familias o la sociedad o la falta de fomento del trabajo colaborativo en el aula, incluyendo aspectos como la organización del mobiliario escolar. Puede escoger una o dos.

Profesor 1
¿Me repites las primeras tres, por favor?

Mariana
Falta de metodologías didácticas, diversificaciones, ausencia de una enseñanza flexible y falta de vinculación con especialistas, tutores, familias o la sociedad, falta de fomento del trabajo colaborativo en el aula, incluyendo la parte de la organización del mobiliario escolar.

Profesor 1
Yo creo que las primeras tres.

Mariana
Las primeras tres. Muy bien. ¿Qué otro factor considera usted que contribuyen al rezago educativo?

Profesor 1
Híjole, yo creo que para mí uno de los peores enemigos que tenemos en el rezago educativo es la tecnología. En el 2000 pensamos que el Internet nos iba a resolver las cuestiones educativas o el rezago educativo porque íbamos a tener en la palma de la mano el acceso a toda la información del mundo y no es cierto. La gente lo ocupa para ver cualquier cosa, muchas redes sociales menos para realmente poner investigar por su cuenta. Y actualmente una nueva amenaza que yo veo es la inteligencia artificial, no porque yo se ha hecho chapado muy a la antigua, sino porque realmente ¿Cómo le pides a una inteligencia artificial que haga algo cuando el mismo alumno no sabe escribir y no sabe leer? Yo creo que ahí está la primera falla más grave de todas. El alumno

realmente a estas alturas tiene una comprensión lectora mínima, pero de verdad mínima. Es espeluznante ver a los chicos que les pones dos renglones y les pides explícamelo y no te lo pueden explicar, no saben cómo poner acentos, tienen demasiadas, demasiadas lagunas académicas en lo más básico que puede ser matemáticas y español, obviamente les pones un texto filosófico y le estás hablando en un idioma absolutamente diferente. Justamente uno de los aspectos negativos del parcial pasado al evaluar, yo les pregunté ¿Para ti qué es ser mexicano? Porque yo los veo enumerar a la bandera y saludaron a la bandera firmes, está con las manos, o sea, les digo, realmente ustedes no tienen, no reflejan en los símbolos patrios una identidad como mexicano. Entonces mi pregunta es, ¿Para ustedes qué significa ser mexicano? El 90 % de las respuestas fueron de inteligencia artificial, ¿Que significa que ellos no tienen la capacidad de pensar por sí mismo y eso la verdad es que es extremadamente preocupante? ¿Cómo le puedo yo enseñar algo a alguien que realmente no tiene una capacidad crítica, ni analítica, ni comprensión lectora y mucho menos puede escribir una sola idea coherente en un renglón, estructurada en una oración con sujeto, verbo y predicado? No puede hacer eso, de verdad está bastante complicado, si te soy sincero, frustrante.

Mariana
Bueno, la última pregunta era eso, ¿Cuál considero el principal factor? Pero ya me la respondió, entonces creo que es todo. No sé si quiera agregar algo más respecto a la investigación. Sí, muy bien. ¿Las preguntas se entendieron de manera sí o cree que hay alguna pregunta que tenga alguna laguna por ahí? Muchísimas gracias, profesor. Déjeme terminar de grabar.

Anexo 2

Cuernavaca, Mor., a 29 de septiembre del 2025.

Asunto: Solicitud de autorización para aplicación de instrumentos de investigación.

Dr. Javier Román Castañeda
Director del Centro de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios No. 43, "Mariano Matamoros Guridi"
Xochitepec, Morelos.

PRESENTE.

Por este medio, me permito solicitar de manera atenta y respetuosa la autorización para la aplicación de instrumentos de investigación en el marco de dos tesis desarrolladas por estudiantes de la Maestría en Investigación Educativa del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

Los títulos de las tesis son las siguientes:

1. "Percepción sobre el aprendizaje del Pensamiento Matemático en estudiantes de Educación Media Superior", elaborado por la Lic. Ana Angélica Quintos García, maestrante de tercer semestre.
2. "Barreras para el Aprendizaje y Participación (BAP) de tipo didácticas que impactan en las progresiones de aprendizaje en estudiantes de educación medio superior basado en la Nueva Escuela Mexicana NEM", elaborado por la Lic. Mariana Sánchez Gaona, maestrante de tercer semestre.

Los propósitos de ambos son: 1.-Conocer la percepción de los estudiantes en la Unidad de Aprendizaje del Pensamiento Matemático, y 2.-Analizar los conocimientos de los docentes con respecto a las Barreras para el Aprendizaje y Participación de acuerdo a la Nueva Escuela Mexicana. Los instrumentos a utilizar en ambos será la entrevista que se le aplicarán a estudiantes y docentes durante un periodo de 5 días.

Se garantiza que toda la información recolectada tendrá un uso exclusivamente académico, resguardando en todo momento la confidencialidad, el anonimato de los participantes y el respeto a la normativa institucional y ética en investigación.

Sin más por el momento, y agradeciendo de antemano las atenciones prestadas, quedamos en espera de su valiosa autorización.

S.E.P. D.G.E.T.I.
CETIS No. 43
01 OCT 2025
RECIBIDO
DIRECCIÓN

Atentamente.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANÓ INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

SONALI CARRANCO GOMEZ | Fecha:2025-09-29 13:39:53 | FIRMANTE

uv2+cgyY+zqfxWXiEic/AT2hOtYK52msR8lKjF1hHSYzZrx6hffdGJHta214qIuEC5mSYudLUFiZ9niGAe8K/ZEl6QSP1MV0ZvQG/78lAaBlWqkjowPVWgZuoxsPMvFAS6cR/tJta15C
wYi1pBKh/fGOFj1Ji5qXdc6/VumzKyrCyJRQSNi7k8W6JdFZH/O6LfLGCLhoMlWa9ERUqbStVtlTG0zTZGVHF/H1Eo8Q6G8JDsSTi/rlSZEXrlQqzum1vvZYOhsXxrZS24+9cxpMU
gA9tQgRskrNuLb4nYRPdZWGv8zR4aTJz8Vx7tG2xz8aA7MZ1kRrQHDGfjgpbC5LBA==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:

zeOVsqGRt

https://efirma.uaem.mx/noRepudio/ZY7XK7QgilNRgPEp5MyBFSH9N3Tal6Id

Cabe señalar que al momento de hacer la solicitud para la aplicación el título de la investigación aún no había sido modificado. Por esta razón, en dicho documento se conserva el título anterior.

Anexo 3

Carta de consentimiento informado: **Entrevista**

Título del Proyecto de investigación: Barreras para el Aprendizaje y Participación (BAP) de tipo didácticas que impactan en las progresiones de aprendizaje en estudiantes de educación medio superior basado en la Nueva Escuela Mexicana NEM

Investigadora: Mariana Sánchez Gaona mariana_gaona95@hotmail.com

Institución: Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Instituto de Ciencias de la Educación

Programa: Maestría en Investigación Educativa

Directora de Tesis: Sonalí Carranco Gómez

Se extiende una cordial invitación para participar en la investigación que tiene como objetivo: Identificar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) de tipo didáctico en el nivel medio superior, según lo establecido en el Marco Curricular Común, que influyen en la progresión académica en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana."

Los datos proporcionados serán resguardados por la investigadora y serán utilizados de manera confidencial solo para fines académicos y de investigación. La participación es libre y voluntaria.

Consentimiento:

Al aceptar la invitación, acepto lo siguiente:

• Que el estudio me ha sido explicado.

• Que tengo derecho a retirarme del estudio en cualquier momento.

• Que tengo libertad ahora y en el futuro para hacer preguntas acerca del estudio.

• Que conozco el compromiso de la investigadora para mantener mi información con carácter de confidencial.

( ) Por tanto, **acepto** participar en este proyecto de investigación educativa.

( ) Por tanto, **no acepto** participar en este proyecto de investigación educativa.

Usted cumple con las características para participar en la segunda fase de la investigación

Si usted acepta, participará en una entrevista con duración aproximada de 60minutos que será audio grabada, Puede elegir entre el formato presencial o por videoconferencia en el horario que de manera previa se acordará, tomando en cuenta su disponibilidad en sus clases.

Los datos proporcionados serán resguardados por la investigadora y utilizados de manera confidencial solo para fines académicos. La participación es libre y voluntaria.

Consentimiento:

Me han informado que la entrevista tiene una duración aproximada de 60 minutos y será audio grabada: y que la investigadora tiene la disposición de compartir conmigo los resultados que arroje este proyecto de investigación educativa.

( ) Por tanto, **acepto** participar en esta fase del proyecto.

( ) Por tanto, **no acepto** participar en esta fase del proyecto.

Nombre del (la) participante: _____

Firma:_____ Fecha: _____

¡Gracias!

ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los y las integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis de Maestría titulado: ***Barreras para el Aprendizaje y Participación BAP de tipo didácticas: perspectivas docentes de Educación media superior ante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana***. que presenta la candidata a Maestra en Investigación Educativa: **Mariana Sánchez Gaona**, quien realizó su investigación bajo la Dirección **de la Dra. Sonalí Carranco Gómez**, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: **APROBADA**

Observaciones: Sugerencias atendidas

Cuernavaca, Morelos, a 5 de octubre de 2026

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dra. Sonalí Carranco Gómez
LECTOR(A)	Dra. Amalia Isabel Izquierdo Campos
LECTOR(A)	Dr. Luis Ángel Piedra García
LECTOR(A)	Dr. José Francisco Alanís Jiménez
LECTOR(A)	Dra. Ofmara Yadira Zúñiga Hernández

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANÓ INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

SONALI CARRANCO GOMEZ | Fecha:2026-10-05 11:38:04 | FIRMANTE

cVKEwTTO6xoWbdgf/isILE8uC96LQOxrjJoVH5wdbTnPtVsuReavlUMNihQqX5Siwr/TUwFK0kdgXijrp5wvKFPGMvk5Oj+eNYN0dGV4pFUubXhbDXMFM+bRuFI85RDDLrq4RrbyPgpgeJT/ynvthRCAyPGeJ/l1CYwVGWgtCHIIg8ZFcOrmIt0WwuJ3+yUuAB73UsxNd4HoLINHDruWtAgP4wvesp4JRPDTFoJXYcqNsApnMBLIEiD/6BYO3eqac4JcLkXyf29SfgmNdXJZqMIDsqBNe96OsbbrhcBjmNoMK79WbD2UuW8VZyu5mYtCPODm8/EKPJuAfqdvqeYD6w==

LUIS ÁNGEL PIEDRA GARCÍA | Fecha:2026-10-05 12:32:37 | FIRMANTE

VZdl+kcoGQt0l8IIBgX5l424gHEFN/9NaqV7xJ+bwTGIgcCqH7vpJVEQvaTxtBjOz/jVDGFet1Syta9hWtsK/ng2EzUeMLkVapuU7UbJf9qsflHbyrelwlIeYzp9DOH8lcAFks9KfaDPmK/GRujNHW+pQXWpyt22qtHgKp2bLYa+oIkQSt+eq9i/B8eifg6upd0kk5nHcdJkalLOrom4EQ6JdJFS6vdfj5Bhltqa6po/8RIjSLFAmY9/OlvRkWpuoo9CEa+JLd/zuMe2cKFdv8+iGsjsfR7X1jMBPrzFBMmD5FeVRCNiRohbXmF7AvNoRnkV8NdEPjhBjSOUOs9HDw==

JOSE FRANCISCO ALANIS JIMENEZ | Fecha:2026-10-05 15:53:59 | FIRMANTE

iLygSS7D/RoYE0DiObPWyTOw6SH+NPDJ5aYWT0BY0CwBAGGcKdCWWhCdLl+Lgkv+IjBkDvawmT+vUCdAasFHrNT89zD5gDyR0RtF7j5NqsBoXMkAgT9hw6nAcmn1HdTLEaIMVlmpCR1T2em/PxfPKEiFAG46rJS6LfnNw0ohMZCszOZ2hiAOxa4jq/tOKE71cdeuq3wlEWrXiE9DLAtYCdJhFDdKhDT0wy2qL2MZyGNaT9rjx1R5x0T6NI6DZkjsp6XKEZC5FHdpvsfvTDZJxS6WfNkBzD6IkVuhFvbZANbwx6HvRLL8FBqbMTd04OsqOR9DOWbV4RI4yB2V9lhA1w==

AMALIA ISABEL IZQUIERDO CAMPOS | Fecha:2026-10-07 08:43:06 | FIRMANTE

fXB0iXrLXTS3aLnxBDV7rPN0Z9B1VxWsaAxdyDmHwrS89BfGvZNNZbpM3f2F4whOm4e95jXITKi7cEr3+jS7Q5ec7Znz08Wk5z2nCLs4Go8s3Fa/MjoufAwenJ5YYgpo8PzDORY0B+n6sSxhrl/XG1aPGOFD95BfxpvL5CF+SHbeLYeeRNBHbM+tAcpWQt5h1TC4PRGF+MD+XJznO5RHqKS2YV3YybBqgIjs9AOuRDynTRlu0Sl3Cklm/HJGTzf+2WcBSfbcMLNfIHei8EchS3bpkdPiIOZnTxVZRM+KGxRS11hCFRJTbRSDlFrG04iWXr0ELgRqtLDa5ebyFbjvrA==

OFMARA YADIRA ZUÑIGA HERNANDEZ | Fecha:2026-10-07 13:29:56 | FIRMANTE

L75bmOt9NfBkQik8wmD2yCqfXacxRdFAMsxlYMEXyzYVZz8H0tvaAnlwQqdOp/GphRF61tsZ3hef31alVbFXmeI30j7jzsvWF2YOMwSdwWOI3YrfEgdw2jYPH1oLqk9Ese7IvKp222rsci2OR2kMQ36wWNxvEDVcn1ugkFTgiH0ftZQIk9tx5tyIqV57XPiZCqT5brW3Cs2KC4dCXztPqcODrgO8LH4rgtP1iNR7+V25xzJjcKkLn+hB6KM0d3Qo24fJvi84O3tCMc/Th/A00xPm7ovJ8W6B3Nds5CRTiFdCAUdlVDAUT4KVR9JXXo7p6Z5Q422567EAAZP6uG0TIQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:

Vef51tTb4

https://efirma.uaem.mx/noRepudio/uxWjMW6hRJXF4unrCuhUSVZVSccumvXt