Artículo de Investigación

Cambio curricular en aulas de educación básica: el caso de cuatro docentes frente a la Nueva Escuela Mexicana

Fernando Iván Ceballos Escobar[1*]
https://orcid.org/0000-0001-8897-5328
Ileana Karina Gómez Rincón[2]
https://orcid.org/0009-0003-1383-1970
Antonio Gómez-Nashiki[3]
https://orcid.org/0000-0001-9411-2422

1. Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo; Orcid: 0000-0001-8897-5328; ferceb89@gmail.com
2. Universidad Pedagógica Nacional Unidad, Colima; Orcid: 0009-0003-1383-1970; ileanakarina8818@gmail.com
3. Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía; Orcid: 0000-0001-9411-2422; gnashiki@ucol.mx

Curriculum change in basic education classrooms: the case of four teachers in the context of the New Mexican School

https://doi.org/10.54104/papeles.v19n37.2506

* Autor de correspondencia: Fernando Iván Ceballos Escobar. Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo; Orcid: 0000-0001-8897-5328; Carretera Transpeninsular Ensenada-Tijuana No.3917 Fraccionamiento Playitas, C.P. 22860, Ensenada, México; ferceb89@gmail.com

Para citar este artículo: Ceballos Escobar, F. I., Gómez Rincón, I. K., & Gómez-Nashiki, A. (2027). Cambio curricular en aulas de educación básica: el caso de cuatro docentes frente a la Nueva Escuela Mexicana. *Papeles, 19*(37), e2506 https://doi.org/10.54104/papeles.v19n37.2506

Versión aprobada por pares

Recibido: 17 de julio de 2026
Aprobado: 12 de octubre de 2026
Publicado: 18 de noviembre de 2026

Resumen

Introducción: El Plan de Estudio para la Educación Básica 2022 se ha presentado como un cambio curricular a profundidad, cuya apropiación ha representado un desafío para el profesorado mexicano. Este trabajo tuvo como objetivo analizar las formas en que algunas de sus propuestas se ponen en acto. **Metodología:** Se llevó a cabo un estudio cualitativo a partir de la revisión de planeaciones didácticas, la observación del trabajo de cuatro profesoras de preescolar y primaria, y el análisis de narrativas pedagógicas. **Resultados y discusión:** Los hallazgos muestran procesos diferenciados de apropiación curricular: por un lado, la incorporación de metodologías y modalidades del Plan 2022, una participación más activa del estudiantado y experiencias de socialización de productos con la comunidad; por otro lado, persistieron prácticas centradas en temas y actividades, así como escasas experiencias de vinculación con la comunidad y las familias. **Conclusiones:** En su conjunto, los resultados permiten comprender el cambio curricular como un proceso gradual y situado en el que coexisten innovación y continuidad, y cuya forma se encuentra mediada por las culturas escolares y las condiciones de posibilidad que se generan como parte de la implementación curricular.

Palabras clave
Currículum; educación básica; cambio curricular; práctica docente; Nueva Escuela Mexicana

Abstract

Introduction: The 2022 educational reform has represented a curricular change and its appropriation has entailed significant challenges for Mexican teachers. This study aimed to examine how some of its curricular proposals are enacted in a classroom practice. **Methodology:** A qualitative study was conducted based on the analysis of documents, classroom observations of four preschool and elementary school teachers, and the examination of pedagogical narratives. **Results and discussion:** The study reveals differentiated processes of curriculum appropriation. In some cases, teachers incorporated the methodologies and instructional modalities suggested by the 2022 Curriculum, fostered more active student participation, and developed experiences that involved sharing projects with the community. On the other hand, traditional practices and activities persisted, and in some cases, opportunities for engaging families and the community remained limited. **Conclusions:** The results suggest that curriculum change should be understood as a gradual and situated process in which innovation and continuity coexist, and its appropriation is conditioned by school cultures and the enabling conditions that emerge throughout curriculum implementation.

Keywords
Curriculum; elementary education; curriculum change; teaching practice; New Mexican School

1. Introducción

Las reformas curriculares han tenido un papel central en las políticas educativas de diferentes países en América Latina (Terigi, 2004; Dussel, 2005; Ravela, 2024). El cambio curricular ha representado una oportunidad para concretar las propuestas y agendas de quienes lo diseñan e impulsan. Sin

embargo, el seguimiento, la evaluación y los resultados son diversos, contradictorios y poco difundidos.

En México, el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (Plan de Estudio 2022) se ha presentado como un cambio a profundidad, cuyo diseño integró diversas propuestas de la investigación educativa y de distintas innovaciones curriculares, por ejemplo: el codiseño por parte de los colectivos escolares, la construcción de programas analíticos, la organización de los contenidos por campos formativos, la vinculación con las comunidades, el trabajo con diferentes metodologías didácticas, entre otras. En palabras de Díaz-Barriga (2026), "una reforma de la envergadura que tiene la actual busca transformar, no cambiar, ni incluir solo un elemento más, es una meta ambiciosa y necesaria para el sistema educativo nacional" (p. 93).

Determinados cambios radicales han representado un desafío para el profesorado mexicano. Diversos estudios han dado cuenta de dificultades para comprender la propuesta en los consejos técnicos escolares (CTE), que se han configurado como los principales espacios destinados a la autoformación en el Plan de Estudio 2022 (Cordero et al., 2025), respecto a la comunicación de sus propuestas (Ceballos, 2024; Gómez-Nashiki, 2024), a la forma en que se concretan algunas tareas —como el codiseño— (Díaz-Barriga, 2025), a cómo se ejerce la autonomía curricular (Sánchez-Olavarría, 2025), así como a las acciones de acompañamiento de los equipos de supervisión escolar (Ceballos, 2025; Sánchez-Olavarría, 2025).

En un estudio múltiple de diez casos durante el primer año de operación del Plan de Estudio 2022, la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2024f) encontró que las primeras aproximaciones a la propuesta curricular representaron un reto para los profesores, quienes manifestaban incertidumbre y falta de consenso acerca de cómo atender tareas como el codiseño, aunque también se registraron diversas decisiones basadas en su autonomía que les permitieron llevar a cabo el trabajo solicitado.

Se han documentado también algunos avances en la puesta en marcha de la propuesta curricular. Estudios en los CTE de algunos establecimientos han encontrado que los procesos de autonomía docente y de gestión se articulan eficazmente (Jiménez-Vázquez, 2025), y que el liderazgo pedagógico del directivo escolar es valorado positivamente por el profesorado (Luna, 2025). Trabajos de mayor amplitud corresponden a estudios de seguimiento llevados a cabo por instancias públicas, en los que se da cuenta de un avance progresivo y gradual (SEP, 2024c), así como diferenciado según las figuras educativas y las condiciones de los contextos (Mejoredu, 2025).

La mayoría de estos trabajos se llevaron a cabo a partir de observaciones de CTE, de entrevistas y de cuestionarios a diversos miembros de la comunidad educativa, así como de grupos focales con equipos de docentes. Por lo tanto, se cuenta con poca información acerca de lo que sucede con las propuestas del Plan de Estudio 2022 en las aulas de educación básica, y sobre la manera en que se están integrando en las prácticas cotidianas del profesorado y del alumnado. Es importante señalar que una situación similar se ha presentado con anteriores reformas curriculares, pues no se dio el suficiente seguimiento de las propuestas implementadas.

Por esta razón, estudiar una propuesta curricular como la del Plan de Estudio 2022 desde el trabajo del aula resulta relevante, pues permite dar cuenta de cómo se concretan algunas de sus principales propuestas y de cómo se ejerce la autonomía docente. Asimismo, permite conocer de manera más

CC BY NC ND

cercana qué decisiones curriculares toma el profesorado en la práctica, además de ofrecer información contextualizada con respecto a la forma en que se ponen en acto las propuestas didácticas. En su conjunto, esta información aporta a la comprensión del cambio curricular en la educación básica.

Es bien sabido que no se puede esperar un cambio en la enseñanza como resultado de la simple puesta en marcha de un nuevo currículum. De acuerdo con Terigi (2004), un currículum es una propuesta a la que se debe dar tiempo y que debe ser revisada. De esta manera, a tres años de la puesta en marcha del Plan de Estudio 2022, el presente estudio tuvo el objetivo de analizar las formas en que cuatro docentes pusieron en acto algunos de los cambios propuestos por el currículum en su práctica cotidiana.

1.1. La propuesta didáctica en la Nueva Escuela Mexicana

Dos rasgos del Plan de Estudio 2022 ayudan a caracterizar la forma en que se espera sean llevados a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. El primero consiste en la incorporación de diversos fundamentos del paradigma sociocrítico de la educación. El segundo es el rechazo a la prescripción para el trabajo docente.

De acuerdo con Sierra, el paradigma sociocrítico (2015): i) pugna por la trasformación social a través del currículum; ii) concibe al docente como un intelectual trasformador que ha de organizar, negociar e impulsar la propuesta curricular; y iii) resalta la importancia del contexto y la participación activa de los sujetos.

La pretensión de no emitir prescripciones al trabajo docente se ha fundamentado en la idea de que el profesorado es un sujeto con autonomía y con la capacidad de tomar decisiones relevantes con respecto al aprendizaje de su alumnado (SEP, 2024b). Dicha idea

> […] los faculta para construir metodologías pertinentes a la lógica, los temas y las problemáticas de cada ámbito del saber y su articulación con otras disciplinas en cada fase y grado de aprendizaje de los campos formativos, desde el nivel preescolar hasta la educación secundaria (SEP, 2024b, p. 70).

A partir de algunos textos curriculares se rechaza la noción de acto didáctico por considerarlo un modelo que "hacía de los procesos de enseñanza-aprendizaje un mero proceso de transmisión de saberes […] desarticulado de la experiencia cotidiana debido a su homogenización" (SEP, 2024e, p. 52). Frente a lo cual se propone una didáctica decolonial que "deconstruye la noción de estrategias de enseñanza" (SEP, 2024e, p. 53).

A partir de estas nociones, y fundamentado en diversos métodos de enseñanza y aprendizaje activos, se configuraron algunas propuestas de trabajo didáctico que en un primer momento se agruparon bajo la denominación *metodologías sociocríticas*. No hay definición en los textos curriculares que las caracterice, pero se enfatiza en su utilidad al mencionar que "representan una posibilidad de acercamiento a los elementos disciplinares que integran cada campo", y se aclara que "en ningún momento pretenden ser un recetario que limite la creatividad, el desarrollo y la autonomía profesional del magisterio" (SEP, 2024d, p. 74).

Las metodologías sociocríticas definidas en el Plan de Estudio 2022 son cuatro: i) aprendizaje basado en proyectos comunitarios; ii) aprendizaje basado en indagación bajo enfoque Steam (*science*, *technology*, *engineering*, *arts*, *mathematics*); iii) aprendizaje basado en problemas (ABP); y iv) aprendizaje en servicio (AS). En cada una de ellas se proponen algunas fases, pasos o etapas para su desarrollo.

Durante el segundo ciclo escolar de operación del Plan de Estudio 2022 se presentó otra propuesta didáctica destinada particularmente al profesorado de educación preescolar, a la que se nombró *modalidades para la acción transformadora y el codiseño*, las cuales:

> […] permiten, aunque no exclusivamente, abordar los contenidos curriculares desde una perspectiva integradora, así como diseñar acciones formativas para fomentar en las niñas y niños el planteamiento y solución de problemas de su territorio a partir de la observación, la indagación, la reflexión, la descripción y la narración. (SEP, 2024a, p. 7)

Las modalidades para la acción transformadora y el codiseño son: i) proyectos, ii) aprendizaje basado en juego (ABJ), iii) centros de interés, iv) talleres críticos, v) rincones de aprendizaje y vi) unidades didácticas. En este caso, además de los momentos para su desarrollo, hay un libro de texto particular que le ofrece información al profesorado con respecto a los contenidos posibles por abordar, sus limitaciones, sus beneficios, así como el tiempo, los espacios y los materiales necesarios para su puesta en práctica (SEP, 2024a).

En general, se puede observar que las propuestas de enseñanza para primaria y preescolar son muy amplias, diversas y no obligatorias. Estas se fundamentan en una crítica abierta a la didáctica, aunque suelen recurrir a diversos de sus planteamientos para estructurar los momentos y fases que dan forma a cada metodología o modalidad.

El énfasis se centra en la apertura metodológica para que el profesorado decida qué propuesta utilizar o, incluso, si considera pertinente no usar ninguna de las opciones. Sin embargo, en la práctica se puede tratar de un mensaje confuso entre el llamado a que las y los docentes elijan su propia forma de trabajo, y métodos que cuentan con estructuras definidas.

A pesar de que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone una transformación profunda del enfoque educativo, muchos docentes aún no logran articular los fundamentos filosóficos y pedagógicos que sustentan esta propuesta, lo que limita su capacidad para traducirlos en prácticas concretas dentro del aula. Por ejemplo, el tema del codiseño o de la concreción curricular sigue presentando problemas tanto conceptuales como operativos (Gómez-Nashiki, 2024: Díaz-Barriga, 2025).

Desde el anuncio de la propuesta, un tema que ha sido señalado es que el Plan de Estudio 2022 no contempló un esquema de formación adecuado, lo que ha generado diversas problemáticas. En los procesos de reforma curricular, la falta de formación continua y pertinente para los docentes provoca que las innovaciones se perciban como imposiciones externas, lo que genera incertidumbre y resistencia. Los cambios vertiginosos en las políticas educativas en México han evidenciado que, sin una preparación adecuada, los maestros carecen de las herramientas necesarias para traducir los nuevos enfoques a prácticas pedagógicas efectivas, lo que limita el impacto de la reforma en el aula (Delgado, 2023).

CC BY NC ND

2. Metodología

Con el objetivo de analizar las formas en que se pone en acto el cambio curricular propuesto desde el Plan de Estudio 2022 desde las prácticas cotidianas del profesorado de educación preescolar y primaria, se llevó a cabo un estudio de corte cualitativo (Flick, 2015) y con énfasis interpretativo (Erickson,1989).

2.1. Contexto

El estudio se llevó a cabo en Colima (México), específicamente en Armería, un municipio costero cuya población en el último censo era de 27.626 habitantes. Su principal actividad económica es la agricultura, principalmente la siembra de melones, sandías y papayas. El nivel de escolaridad del municipio se concentra en la educación básica: primaria (34 %) y secundaria (32,1 %). Con bachillerato se registró el 19,2 % de la población y con licenciatura, el 9,56 %. La tasa de analfabetismo es del 7,14 % (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [Inegi], 2020).

Los establecimientos en los que se desarrolló el trabajo de campo se ubican en la cabecera municipal. Ambas escuelas se encuentran en colonias de la periferia de la ciudad. El preescolar es de sostenimiento federal y de organización bidocente; la primaria también es federalizada y es de organización completa, con un profesor(a) por cada grado.

2.2. Participantes

La muestra se seleccionó de manera intencional y con fines no estadísticos. Se buscó la participación voluntaria de cuatro docentes con más de cinco años de servicio y que trabajaran en educación preescolar y primaria (tabla 1). Se consideró que esta cantidad lograba el equilibrio entre la posibilidad de hacer las visitas a campo y la obtención de la información necesaria para cumplir con el objetivo de investigación.

Tabla 1. *Caracterización de las participantes*

Nivel	Profesora	Formación inicial	Posgrado	Experiencia docente **	Antigüedad en la escuela**
Preescolar	Pree-01*	Lic. en Educación Preescolar	N/A	8	3
Preescolar	Pree-02	Lic. en Educación Preescolar	N/A	25	1
Primaria	Prim-03	Lic. en Pedagogía	Maestría en Educación	9	3
Primaria	Prim-04	Lic. en Educación Primaria	Maestría en Educación Básica	14	8

* Código utilizado para mantener el anonimato de las participantes. En los hallazgos, este código se complementa de acuerdo con la fuente del dato. Por ejemplo, NP-Pree01 para la narrativa pedagógica de la docente.

** Las cifras corresponden a años.

Fuente: elaboración propia.

2.3. Estrategias

Para la recolección de información se utilizaron tres recursos: el análisis documental de producciones escritas elaboradas en la escuela, como la planeación didáctica y el programa analítico; la observación no participante de clases; y una narrativa pedagógica elaborada por cada docente en el periodo final del trabajo de campo.

El análisis de documentos tiene el propósito de acercarse a un repertorio de objetivaciones construidas por los sujetos en campo (Díaz, 2011). De acuerdo con Hammersley y Atkinson (1994), los documentos producidos en las escuelas permiten la interpretación de los límites normativos y empíricos en los que se desenvuelven sus miembros.

En este estudio, se analizaron dos programas analíticos, uno por cada escuela, con la intención de acercarse a las decisiones curriculares tomadas en colectivo, y por ser un referente para el trabajo didáctico del profesorado. También se sometieron a análisis cuatro planeaciones didácticas, que representan el último tramo en la concreción de un currículum.

La observación se entiende como una forma de convertir en objeto de nuestros sentidos un conjunto de comportamientos humanos que se producen en un dominio de acción concreto (Díaz, 2011). En este caso, se pensó como un medio privilegiado para registrar la forma en que las metodologías y modalidades del Plan de Estudio 2022 se materializaban en el trabajo cotidiano del aula.

El registro se llevó a cabo mediante un diario de campo en el que se documentó el desarrollo de las actividades, la interacción entre los diferentes miembros del aula, los apoyos visuales que se utilizaron, así como las dinámicas de trabajo en los diferentes momentos de las clases. Estos elementos se complementaron con notas analíticas y reflexivas de las personas observadoras.

El periodo de observación comprendió entre octubre de 2025 y enero de 2026. A las profesoras se les propuso que se observarían por lo menos cuatro sesiones, con la intención de dar seguimiento al desarrollo de una modalidad o metodología desde el inicio hasta el cierre. En algunos casos esto no se pudo cumplir por diversas eventualidades, en otro se superó el número de sesiones planeadas (tabla 2).

Tabla 2. *Registro de sesiones observadas*

Profesora	Visitas programadas	Registros realizados	Observaciones
Pree-01	4	3	La docente funge como directora comisionada del preescolar, y un imprevisto en su agenda impidió observar una sesión
Pree-02	4	3	La asistencia de la docente a un taller de artes imposibilitó la realización de una de las visitas
Prim-03	4	4	
Prim-04	5	5	Las vacaciones decembrinas interrumpieron el proyecto, por lo que el periodo de observación se prolongó

Fuente: elaboración propia.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una modalidad de trabajo pedagógico entre docentes, y entre docentes e investigadores, que promueve la participación en procesos de indagación (Suárez & Metzdorff, 2018). En este caso, se buscó que las docentes realizaran un texto en el que reflexionaran sobre el desarrollo de su metodología o modalidad y sobre los resultados alcanzados, con la finalidad de recuperar algunas de sus subjetividades relacionadas con sus decisiones curriculares y su experiencia en el proceso.

Para su realización, se organizó un taller breve sobre la elaboración de narrativas pedagógicas impartido por el equipo de investigación en el que participaron las cuatro docentes. Una vez que finalizaron su metodología o modalidad, se solicitó que cada profesora redactara el texto.

2.4. Análisis de la información

En total, se contó con un corpus conformado por dos programas analíticos, cuatro planeaciones didácticas, quince registros en el diario de campo y cuatro narrativas. En un principio, este material empírico se sometió a una codificación deductiva (Gibbs, 2012), apoyada en un libro de códigos elaborado a partir de algunos rasgos del Plan de Estudio 2022, como el trabajo con metodologías/modalidades y la vinculación con la comunidad. Posteriormente, se llevó a cabo una codificación inductiva para identificar información relevante para el estudio que no formó parte del libro de códigos. A partir de este proceso se definieron y se encontraron códigos relacionados con las dificultades para el trabajo con la propuesta curricular.

Posteriormente, se llevó a cabo una triangulación (Gibbs, 2012) de los datos codificados de cada una de las estrategias, a partir de los cuales se trabajó mediante un proceso iterativo en ciclos de pregunta-respuesta (Huberman & Miles, 2000). El análisis se apoyó en clasificaciones conceptuales, conteos, comparaciones constantes y elaboración de matrices (Miles & Huberman, 1994). Como resultado, se definieron las categorías de análisis (tabla 3).

Tabla 3. *Organización de los hallazgos*

Categorías	Subcategorías
Trabajo por metodologías y modalidades	Caracterización
	Momentos
Dificultades	Continuidad
	Integración del alumnado
	Falta de recursos
Vinculación con la comunidad	Participación familiar
	Discusiones en el aula sobre el contexto

Fuente: elaboración propia.

En todo el proceso se ejerció la reflexividad como estrategia metodológica para la interpretación de los datos. Como consideraciones éticas, se contó con el consentimiento informado de todas las participantes, se aseguró su anonimato en todas las fases del estudio y se solicitó ante las autoridades correspondientes el permiso para llevar a cabo las observaciones.

3. Resultados y discusión

3.1. El trabajo por metodologías y modalidades

Las actividades llevadas a cabo por las docentes en el marco del desarrollo de las metodologías y modalidades tuvieron una duración de entre tres y seis semanas. Se identificó una diferenciación por niveles en cuanto al tipo de proyecto realizado, pues en primaria se desarrollaron a partir de lo propuesto en los libros de texto gratuito (LTG) y en preescolar se trató de diseños propios en ambos casos (tabla 4).

Tabla 4. *Caracterización de los proyectos*

Nivel	Profesora	Metodología/ modalidad	Nombre	Ejes articuladores	Diseño	Duración
Preescolar	Pree-01	Taller crítico	Catrinas y catrines	Artes y experiencias estéticas, inclusión e interculturalidad	Propio	4 semanas: 1.º al 31 de octubre de 2025
	Pree-02	Aprendizaje basado en proyectos	Mis emociones	Inclusión y pensamiento crítico	Propio	3 semanas: 29 de septiembre al 17 de octubre
Primaria	Prim-03	Aprendizaje basado en problemas	Cuidamos de los seres vivos	S/D	LTG proyectos escolares	4 semanas: 9 al 31 de octubre
	Prim-04	Basada en el aprendizaje situado, dialógico y colaborativo, promoviendo experiencias reales de comunicación*	Campaña social para transforma r la basura	Inclusión, pensamiento crítico, vida saludable e interculturalidad crítica	LTG proyectos comunita rios	6 semanas**: del 18 de noviembre de 2025 al 20 de enero de 2026

* Este nombre no corresponde a ninguna metodología para primaria. Así lo llamó la profesora en su planeación.
** Se contabilizó solamente el periodo lectivo, y no las dos semanas de vacaciones decembrinas.
Fuente: elaboración propia.

Con respecto a los ejes articuladores, en las planeaciones se encontró que, en uno de los casos, aquellos no se incluyeron, mientras que en otros dos se enunciaron en algún apartado de los formatos. Destaca una profesora de preescolar quien, además de mencionarlos, argumentaba la vinculación entre cada uno de los tres ejes con sus propósitos formativos y algunos rasgos de su estudiantado. Por ejemplo, en el caso de la inclusión, argumentaba lo siguiente:

> […] [que] al fortalecer su sentido de pertenencia a su comunidad, a sus costumbres y tradiciones, reconozcan el valor de su cultura y aprendan sobre la diversidad que puede existir dentro del aula, como por ejemplo con Wendy que viene de Michoacán y las celebraciones de Día de Muertos allá son muy representativas. (PD-Pree01)

En dos casos se encontró que el conjunto de actividades no cumplía con las características de las modalidades o con las metodologías mencionadas, pues no tenían una vinculación entre sí, no había una progresión en su desarrollo ni se proponía un producto final (tabla 5).

Conviene señalar que en las planeaciones de ambos proyectos sí hay una distinción formal de los momentos o etapas de cada metodología o modalidad enunciada; se trata de actividades que comparten temas, pero sin vinculación entre sí. Con esto, se puede observar un intento de cumplir con la demanda de trabajar bajo las propuestas del currículum, por lo menos en la forma. También habría que mencionar que no se identifica una diferencia en la formación, la antigüedad o el nivel en el que se desempeñan las profesoras que trabajan bajo las metodologías/modalidades, y aquellas que no lo hacen.

Tabla 5. *Rasgos de la práctica en los que no se identifica el trabajo por metodología/modalidad*

Metodología/modalidad	Descripción de las actividades	Observaciones
Mis emociones	Trabajos independientes entre sí, con fines similares, como la identificación de emociones en el alumnado y en los otros, así como formas de relajación	La mayoría de las actividades se llevan a cabo de manera individual, y al final de las diez sesiones que se trabajaron, se propuso la presentación de un producto que se realizó desde la segunda clase.
Cuidemos de los seres vivos	Trabajos con dos fines: i) definir el ser vivo, a partir de matrices, investigaciones y transcripciones de libro; ii) identificar acciones para cuidar animales, a partir de dibujos, listado de compromisos y preguntas en libro	La mayoría del trabajo se llevó a cabo de manera individual, y al final se realizó una presentación en la ceremonia cívica que no estaba considerada en la planeación

Fuente: elaboración propia.

3.1.1. Momentos

Las diferentes metodologías o modalidades del Plan de Estudio 2022 proponen distintas fases o etapas para su desarrollo, aunque estas siguen una lógica similar que se podría agrupar en tres momentos: apertura, desarrollo y cierre. Esta caracterización se utilizó en el presente estudio para analizar el trabajo de las profesoras observadas, particularmente de aquellas dos en las que se identificó de manera más clara que trabajaron bajo una metodología y una modalidad.

En general, en el momento de apertura se proponen acciones encaminadas a identificar problemas o necesidades del contexto, vincular los nuevos contenidos a saberes previos y planear las acciones (SEP, 2024d; SEP, 2024a). En los casos observados se pudo identificar que una de las profesoras comenzó su proyecto a partir de una problematización del contexto inmediato, pues solicitó a los estudiantes que salieran a recorrer las instalaciones de la escuela para observar el tipo de basura que había en los botes, y si había alguna tirada en los pisos (RO-Prim04-251125).

En otra de las aulas se registró la forma en que una de las profesoras comunicaba los resultados esperados del proyecto a su estudiantado. En el pizarrón se observaron símbolos que representaban a un niño y a una niña, así como las preguntas: "¿Qué aprenderé?" y "¿qué haré?". Al primer cuestionamiento se respondió "celebraciones"; mientras que para el segundó se enlistó lo siguiente: "nombre", "canción", "saberes", "celebraciones", "relacionar", "Día de Muertos", "recreo", "videos", "socializar", "tarea", "máscara", "cuento", "tiempo libre" y "casa" (RO-Pree01-021025).

El momento de desarrollo suele tener el propósito de recuperar información de las problemáticas o necesidades del contexto, diseñar propuestas de intervención y llevar a cabo las acciones necesarias para su implementación (SEP, 2024d; SEP, 2024a). Al respecto, en el taller crítico de las catrinas se pudo observar un alto involucramiento del alumnado en las actividades para el desarrollo de los productos. Los estudiantes, durante varios días, elaboraron engrudo, armaron una catrina (NP-Pree01) y prepararon la masa para elaborar un pan de muerto (RO-Pree01-271025).

En este mismo caso, también se identificó un seguimiento a las actividades que se llevaban a cabo, pues al terminar alguna de ellas, el alumnado la anotaba en el pizarrón. Este registro servía para

que el estudiantado se diera cuenta de la progresión en el desarrollo del proyecto. En una ocasión, la profesora preguntó qué es lo que trabajarían ese día. Se dirigió a la tabla del pizarrón y dijo: "Miren, hoy toca ponerle engrudo [a la catrina], por eso traen ropa que pueden manchar" (RO-Pree01-161025).

En el momento de cierre se propone la presentación de los hallazgos, la difusión de algún mensaje, así como la reflexión sobre la problemática abordada (SEP, 2024d, 2024a). En los casos registrados, esto se pudo observar en las diversas acciones que las profesoras realizaron para la presentación de sus resultados ante diferentes públicos. Esta socialización fue llevada a cabo por las cuatro docentes, aun por aquellas en las que no se identificó propiamente un trabajo por metodologías o modalidades.

La primera forma de socialización de resultados fue la exposición de carteles en otras aulas, como en lo observado con el trabajo "Campaña social para transformar la basura". La profesora organizó al estudiantado en equipos y les solicitó que fueran a otros salones a presentar sus productos. Se dio seguimiento a uno de los grupos de trabajo, y se identificó que no había una preparación previa para la actividad, por lo que en un principio tuvieron dificultades para organizarse al momento de su exposición. Uno de los estudiantes tomó la iniciativa y coordinó a sus compañeros(as). Una vez terminada la exposición, ese mismo estudiante hizo preguntas con respecto a lo que hacían para manejar la basura, y retroalimentaba las participaciones del grupo (RO-Prim04-041225).

Una segunda forma de presentación de resultados fue la intervención de cinco estudiantes del grupo en la ceremonia cívica para presentar un cartel que habían elaborado el día anterior. Al terminar el acto cívico, la maestra observada explicó ante los miembros de la comunidad escolar lo que harían sus alumnos y, por turnos, estos procedieron a mencionar algunas recomendaciones para cuidar los dos árboles de la escuela: "No hay que arrancarles las hojas", "hay que echarles agua", "no hay que tirarles basura", fueron algunas de las consignas. El sonido de un par de tráileres interfirió en la exposición, ya que la escuela se encuentra al borde de la carretera (RO-Prim03-231025). También conviene señalar que esta actividad no se encontraba en la planeación de la profesora.

Como tercera forma de presentar resultados, la docente que llevó a cabo el taller de catrinas organizó una exposición para las madres de familia en que se podían observar los panes de muerto y las calaveritas elaboradas. Finalmente, en las actividades relacionadas con las emociones, la profesora invitó a las familias del alumnado para presentarles un collage que se había elaborado casi al comienzo del trabajo con ese tema.

3.2. Dificultades

El desarrollo de las diferentes metodologías y modalidades de trabajo se caracterizó por llevarse a cabo en periodos de tiempo que van de dos a cuatro semanas, además de requerir un alto involucramiento por parte del alumnado. En los casos estudiados se identificaron diversas situaciones que dificultaron su puesta en marcha por parte de las docentes.

Una de las primeras dificultades se observó en la falta de continuidad para el desarrollo de las actividades que en su conjunto conformaban cada metodología/modalidad. Esto se debía a múltiples situaciones que provocaban la suspensión de clases o a que el tiempo no se destinara a

trabajar en las acciones de aprendizaje planeadas. Algunas de estas situaciones obedecían a contingencias en el traslado del profesorado hacia la escuela (RO-Prim03-231025), a un temblor (RO-Prim04-041225), a los ensayos para un festival en la escuela (RO-Prim03-041225), a asambleas sindicales y fiestas municipales (RO-Prim04-041225), o a la condición de una profesora que ejercía también la función de directora, y debía atender requerimientos de gestión en sus horas de clase (NP-Pree01).

Lo anterior permite observar la fragmentación de los tiempos en las escuelas de educación básica y cuán compleja resulta la continuidad de las actividades que requiere el trabajo por proyectos en las diferentes modalidades que se desarrollan en el marco del Plan de Estudio 2022. Por ejemplo, en uno de los casos se dio comienzo a las actividades en noviembre y concluyeron en enero, debido a las festividades decembrinas y a las vacaciones (RO-Prim04-200125).

Esta falta de continuidad puede llegar a afectar de diferentes maneras el trabajo por proyectos. En uno de los casos se registró que el alumnado, que retomaba un proyecto en el que se habían elaborado contenedores para la separación de la basura, no recordaba, después de un tiempo prolongado, qué función tenía cada uno (RO-Prim04-200125). Además, una de las profesoras tuvo que limitar el trabajo que había planeado: "Unas actividades tuvieron que ser modificadas o en su caso eliminadas para poder concluir en tiempo y forma" (NP-Pree01).

A lo anterior habría que añadir la ausencia de buena parte del alumnado debido a enfermedades (RO-Prim04-290125) o a la participación en actividades deportivas, como un torneo de futbol en el municipio (RO-Prim04-271125). Esta situación condicionaba los alcances esperados, como en el caso de una docente: "Fue muy escasa y baja la cantidad de alumnos que asistió ese día [presentación de resultados], por lo que no se pudo dar ese impacto y proyección del proyecto a la comunidad escolar" (NP-Pree01).

Otra de las dificultades se observó en la integración e involucramiento del alumnado para la elaboración de las actividades que conformaban parte de los proyectos, principalmente cuando los estudiantes se organizaban en equipos de trabajo. En una de las situaciones observadas, un estudiante preguntó a sus compañeros(as) qué responsabilidad tendría él, pero fue ignorado y no le permitieron participar. En esa misma sesión, en otro equipo, a un estudiante le impedían participar en la actividad porque "pintaba feo" (RO-Prim03-211025). En otro de los casos, una alumna tuvo que trabajar sola un proyecto porque había faltado a la escuela algunos días y no fue integrada a ningún grupo. Esto último es otra afectación resultante de la ausencia del alumnado (RO-Prim04-200125).

La falta de recursos materiales para la realización de los productos y actividades de los proyectos fue otra de las dificultades identificadas. En una situación esto generó que una parte del alumnado solo observara, mientras el resto trabajaba en unos dibujos (RO-Prim03-211025). Esta dificultad se reconocía como una necesidad que debía ser considerada por parte de una de las profesoras:

> En cuanto a mi intervención pedagógica, considero tener más en tiempo y forma los materiales a necesitar, ya que en dos ocasiones los materiales no estaban en tiempo, además tener en cuenta los materiales suficientes para todos los niños por si alguien no cumple con los materiales. (NP-Pree02)

Las dificultades registradas no impiden el desarrollo de las actividades en su totalidad, pero sí limitan sus alcances en términos de los aprendizajes pretendidos, así como en la posibilidad de que todo el estudiantado se integre efectivamente a las actividades planeadas.

3.3. Vinculación con la comunidad

Uno de los fundamentos del Plan de Estudio 2022 ubica a la comunidad como núcleo de los procesos educativos. Desde el texto curricular se señala que "la comunidad puede ser entendida desde el medio rural en la forma de municipio o pueblo, o bien, en zonas urbanas en la forma de barrio o colonia" (SEP, 2024c, p. 15).

La articulación entre el contexto escolar y la comunidad se plantea desde la propuesta curricular a partir de

> La construcción de complejas relaciones entre los individuos cuyo tejido tiene como fundamento un continuo proceso formativo en el que la construcción de saberes va aunada a la construcción de relaciones que establezcan grupos o individuos en diversos ámbitos de la realidad. (SEP, 2024c, p. 83)

En los cuatro casos estudiados se pudo observar que la vinculación se daba de dos maneras. La primera, a partir de distintas formas en que los familiares del estudiantado se involucraban con actividades relacionadas con la formación de sus hijos(as); la segunda, en algunas situaciones en que las problemáticas o dinámicas culturales del entorno del alumnado se discutían en las aulas.

La participación de familiares en actividades escolares se registró en dos contextos: la escuela y el hogar. En el primero de ellos se limitaba a la presencia de algunas madres de familia en acciones de apoyo a ciertas actividades de los proyectos, como batir harina, leche, huevo y levaduras para preparar una masa (RO-Pree01-271025), o con el fin de decorar el rostro de una catrina (PD-Pree01).

Este tipo de involucramiento se observó más en educación preescolar. Además, habría que señalar que la participación era relativamente baja. Por ejemplo, en la actividad de la masa participaron tres madres de familia. Al respecto, una profesora señalaba: "Me hubiera gustado que hubieran participado más las mamás en las actividades dentro de la escuela, ya que solamente se les consideró dos veces y solamente participaron tres mamás" (NP-Pree02).

La participación fuera de la escuela se manifestó en las exigencias que regularmente se hacen a madres y padres de familia, como la dotación de material para las actividades de clase y el desarrollo de los proyectos, por ejemplo, llevar revistas, fotografías y juguetes (PD-Pree02). Se presentó además en el apoyo a las tareas escolares, como en la lectura de cuentos en casa (PD-Pree02) por parte de los padres, que estos les contaran a sus hijos una leyenda para que posteriormente la compartieran en clase o que realizaran alguna investigación (PD-Pree01).

Con respecto a las discusiones en el aula sobre el contexto del alumnado, se identificaron algunas situaciones en que las profesoras buscaban apoyarse en el universo próximo del estudiantado para abordar temáticas vinculadas a los proyectos. Un ejemplo se observó cuando una docente presentó la fotografía de una festividad del municipio, a partir de la cual el estudiantado compartió sus

experiencias. Además, se discutió sobre el tipo de alimentos que se acostumbraba comer en dichos festejos (RO-Pree01-021025).

En otro caso, la discusión se dio en torno a los hábitos del manejo de las basuras en sus hogares. El alumnado refirió la cantidad de bolsas con desechos que generaban, el tipo de basura que producían, así como la falta de un sistema para separarlos y reciclarlos. Este diálogo permitió que una estudiante cuestionara una problemática con estas acciones: "Maestra, en mi casa sí tenemos un bote en la cocina, otro en el baño, otro en mi cuarto y así, pero de todos modos la revolvemos cuando la sacamos" (RO-Prim04-251125).

Este tipo de diálogos también permitían que en el aula se comentaran problemáticas del municipio. Por ejemplo, una profesora les preguntaba a sus alumnos qué sucedía en Armería cuando llovía. Un estudiante respondió que se inundaba, y la docente añadió que eso pasaba "porque tiramos mucha basura". A este comentario, algunos estudiantes añadieron que los perros también rompían las bolsas, que las ramas de los árboles que talaban se quedaban en las calles porque los recolectores no se las querían llevar, y que la acumulación de basura olía feo (RO-Prim04-251125).

Como se pudo observar, la vinculación con la comunidad se limitó, en los casos estudiados, a la relación con las familias del estudiantado en acciones que tradicionalmente han relacionado ambos contextos. Si bien se destaca el involucramiento en las actividades de los proyectos, la participación fue baja, y limitada a las mujeres. Por último, vale la pena destacar que los diálogos en plenaria permiten problematizar lo que pasa en contextos que superan el de la escuela o su entorno próximo. Esto último es una forma de vinculación con la comunidad, aunque resulta muy limitada en relación con los alcances esperados desde la propuesta curricular.

3.4. Discusión

Los hallazgos evidencian que las profesoras respondieron de manera diferenciada a un plan de estudio, incluso dentro de una misma escuela. Esto se vincula con la literatura sobre el cambio curricular, en la cual se ha afirmado desde hace tiempo que el profesorado es un actor que reconstruye el currículum a partir de criterios como sus conocimientos, experiencias y condiciones de trabajo (Snyder et al., 1992). Remillard (2005) amplía esta idea al señalar que los materiales curriculares ofrecen únicamente posibilidades de acción.

Desde los estudios de las reformas, Spillane (1999) sostenía que estas atraviesan procesos de *sense-making*, mediante los cuales se interpretan las propuestas antes de decidir cómo actuar. En los casos estudiados, para las docentes podía tener sentido socializar los resultados de sus trabajos como si fueran productos de un proyecto, aunque no así el trabajar bajo las metodologías o modalidades propuestas en su práctica diaria. De manera más reciente, los estudios sobre la apropiación curricular dan cuenta de que las decisiones que el profesorado toma son producto de su comprensión y sus valoraciones (Ceballos, 2025). Por lo tanto, las diferencias observadas no necesariamente representan diferentes grados de implementación o cumplimiento, sino distintos momentos en que se encuentran las profesoras con respecto a lo que conocen sobre el Plan de Estudio 2022 y la pertinencia que ven en sus propuestas.

Trabajos en América Latina han encontrado que las políticas curriculares son interpretadas a partir de un movimiento continuo de integración y contextualización (Tavares, 2026), cuyo desarrollo

requiere de procesos suficientes de formación continua, apoyo técnico para superar las barreras que se presentan en la práctica y disponibilidad de recursos pedagógicos vinculados a las propuestas (Castillo, 2025; Guzmán, 2024).

Los resultados dialogan con las investigaciones recientes sobre la apropiación del Plan 2022 en México, que dan cuenta de cómo docentes, directivos(as) y supervisores(as) se encuentran construyendo significados respecto al codiseño, la autonomía curricular y las metodologías propuestas (Ceballos, 2025; Cordero et al., 2025; Mejoredu, 2025).

También permiten identificar de qué manera coexisten la innovación y la continuidad en las prácticas docentes durante el cambio curricular. Las observaciones muestran cómo conviven los cambios asociados al Plan de Estudio 2022 —como el trabajo por proyectos, la socialización pública de resultados y un mayor involucramiento del alumnado— con formas tradicionales de enseñanza —como la organización por contenidos y las actividades independientes—. Al respecto, Fullan (2020) afirma que el cambio educativo no responde a un acontecimiento puntual, sino a un proceso prolongado de aprendizaje en las instituciones. Rockwell (2018), por su parte, señala que las prácticas escolares se inscriben en temporalidades específicas que condicionan el ritmo de institucionalización de las innovaciones.

De acuerdo con lo anterior, los resultados sugieren que el cambio curricular es un proceso híbrido en el que las nuevas formas de enseñar y aprender conviven con prácticas sedimentadas en el tiempo y que tienen su origen en anteriores planes de estudio. De esta manera, el reto de quienes promueven la apropiación de una nueva propuesta curricular consiste en visibilizar el trabajo del profesorado y someterlo a discusión con el resto de la comunidad escolar para promover procesos de formación situada.

Uno de los principios del Plan de Estudio 2022 se ubica en la considerable confianza que se deposita en la autonomía profesional del profesorado. Sin embargo, el estudio muestra que la posibilidad de ejercerla en la práctica se ve limitada por condiciones institucionales que superan la voluntad individual. Esto se asocia a lo señalado por Priestley et al. (2015), para quienes la agencia docente no es un atributo propio del profesorado, sino un logro situado que se puede movilizar a partir de las capacidades personales, las trayectorias profesionales y las condiciones contextuales.

Biesta y Tedder (2007) afirman que la capacidad de actuar profesionalmente también depende de los recursos disponibles y de las oportunidades que se ofrecen en los contextos institucionales. En los casos observados, la agencia se vio limitada por la escasez de materiales, las responsabilidades administrativas y la fragmentación del tiempo escolar. En este escenario, se puede señalar que la autonomía profesional se debe reconocer desde la propuesta curricular, pero no basta con enunciarla si no se generan las condiciones de posibilidad para que esta sea ejercida. En el caso del Plan de Estudio 2022, se han documentado limitaciones relacionadas con la formación continua, el acompañamiento y la comunicación de la reforma (Sánchez-Olavarría, 2025; Ceballos, 2024; Díaz-Barriga, 2025).

La ausencia de implementación de las metodologías sociocríticas y de las modalidades de trabajo también se puede explicar a partir de las dificultades para la práctica docente bajo diversas metodologías activas, las cuales son la base de la propuesta del Plan de Estudio 2022, como la alta demanda en la planificación y la preparación de las actividades (Flórez, 2024), la carga adicional de

trabajo para el profesorado y los problemas para su adecuada implementación (Hincapié et al., 2018), así como las dificultades internas dentro de los grupos de trabajo (Plaza-Ángulo & López-Toro, 2025).

Uno de los aportes del estudio consiste en identificar que las culturas escolares pueden llegar a condicionar el cambio curricular, sobre todo cuando su diseño no contempla las formas de hacer en los establecimientos escolares. Ezpeleta (2004) advertía que las reformas no llegan a contextos vacíos, sino a espacios en donde hay rutinas, tradiciones y formas particulares de gestionar el trabajo.

De acuerdo con Rockwell (2018), la vida cotidiana constituye una dimensión central para comprender el funcionamiento real de las escuelas. Los resultados de este trabajo muestran cómo las temporalidades condicionan la continuidad requerida para el desarrollo de las metodologías/modalidades, lo cual representa un aspecto a tomar en cuenta para el desarrollo curricular, pues trabajar únicamente con estas propuestas didácticas hace más vulnerable la práctica docente ante las diversas contingencias que forman parte de la cotidianidad en los establecimientos escolares.

Otro de los hallazgos se ubica en la propuesta del Plan de Estudio 2022 de identificar a la comunidad como un núcleo articulador del currículum, pues las observaciones mostraron que, en los casos estudiados, la vinculación se limitó a las formas tradicionales de la participación familiar enfocadas en el apoyo a las tareas, la dotación de materiales y la asistencia a eventos organizados por la escuela. Habría que señalar que la relación escuela-familia se ha caracterizado por el bajo interés de ambas partes por trabajar de manera conjunta (Franco & Orrego, 2023). Al respecto, la literatura sobre los planes de estudio basados en la comunidad sostiene que esta vinculación implica la incorporación de saberes locales como recursos para el aprendizaje, y no solo el acto de pedir el apoyo de las familias en momentos puntuales (González et al. 2005).

Implicar a padres y madres de familia únicamente como un apoyo logístico representa una participación muy limitada frente a las aspiraciones establecidas en los documentos curriculares, las cuales se proponen la construcción de experiencias de aprendizaje situadas en la comunidad. Al respecto, Gruenewald (2003) proponía que los currículums enfocados en el territorio requieren que las problemáticas comunitarias sean objeto de discusión, investigación, reflexión y acción, lo cual va más allá de su abordaje como ejemplos ilustrativos en las clases.

Para Ezpeleta (2004), la radicalidad de los cambios es uno de los rasgos que condiciona la puesta en marcha de innovaciones en las instituciones educativas. En el caso del Plan de Estudio 2022, se reconoce que "se trata de un proyecto ambicioso muy complejo, lo que dificulta la comprensión cabal del mismo" (Díaz-Barriga, 2026, p. 93). Sin embargo, habría que señalar que la influencia de las reformas educativas en las prácticas cotidianas suele llevar tiempo (Rockwell, 2026). En este sentido, la evidencia obtenida en este trabajo da cuenta del avance, pero también representa información relevante sobre los procesos que requieren atención para fortalecer su apropiación por parte del profesorado mexicano.

CC BY NC ND

4. Conclusiones

El presente estudio se planteó el objetivo de analizar las formas en que cuatro docentes pusieron en acto algunos de los cambios propuestos por el currículum en su práctica cotidiana. Los hallazgos permiten comprender que el cambio curricular en las aulas estudiadas se ha dado mediante procesos diferenciados de apropiación por parte de las docentes. Las prácticas analizadas muestran que las propuestas curriculares adquirieron formas particulares en cada aula, condicionadas por las decisiones de las maestras, la disponibilidad de recursos, la participación del alumnado y los ritmos de trabajo en las escuelas. De esta manera, se puede señalar que el cambio curricular con las profesoras estudiadas corresponde a un proceso gradual y situado en el que coexisten la innovación y la continuidad.

Ante el predominio de investigaciones centradas en las percepciones del profesorado o en los procesos de formación en el marco de la puesta en marcha del Plan de Estudio 2022, este trabajo presenta evidencia empírica sobre el currículum en acción. Entre los principales aportes se encuentra la identificación de avances en la incorporación del trabajo por proyectos fundamentados en las metodologías y modalidades; las decisiones que toman las profesoras para adaptar las propuestas a sus condiciones y contextos; así como las tensiones relacionadas con los tiempos de trabajo y la vinculación con la comunidad.

El trabajo también aporta elementos para el estudio del cambio curricular desde los contextos y las prácticas educativas, con lo que contribuye a la discusión sobre las posibilidades de decisión que tienen los sujetos para interpretar y transformar las propuestas de un plan de estudio en las aulas de educación básica. Desde esta perspectiva, los resultados permiten reconocer que las propuestas formuladas en el currículum formal están mediadas por las condiciones y las decisiones de quienes las ponen en acto en los contextos escolares.

Los hallazgos sugieren la necesidad de robustecer los procesos de formación continua del profesorado, particularmente aquellos orientados a la actualización en las propuestas del Plan de Estudio 2022, como el desarrollo de los proyectos de las diferentes modalidades o metodologías. También resulta pertinente fortalecer el acompañamiento de los equipos de supervisión, el cual se podría focalizar en el profesorado con mayores dificultades para comprender o concretar las propuestas.

El estudio presenta algunas limitaciones que deben tomarse en cuenta al interpretar los resultados. En primer lugar, el número reducido de participantes y el carácter situado del estudio limitan el alcance de los hallazgos, por lo que estos no pretenden ser representativos del cambio curricular correspondiente al Plan de Estudio 2022. En segundo lugar, el levantamiento de datos corresponde a un momento particular del proceso, por lo que no permite afirmar que los hallazgos sean concluyentes sobre su evolución o consolidación a lo largo del tiempo.

Finalmente, resulta necesario ampliar los acercamientos empíricos a las aulas para generar más información acerca de cómo se está apropiando el Plan de Estudio 2022 y, con ello, robustecer la comprensión sobre el cambio curricular en la educación básica. En este sentido, se podrían desarrollar estudios que recuperen información durante periodos más prolongados, que recuperen información de otros actores, como las familias y los directivos, así como investigaciones comparativas que se pregunten sobre cómo las condiciones inciden sobre la concreción de las propuestas curriculares.

CC BY NC ND

Financiación
Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses
Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas
No hubo un comité de ética para este trabajo, pero se cuenta con el consentimiento informado de los sujetos involucrados en el estudio.

Contribución de autores
Diseño de la investigación: Fernando Iván Ceballos Escobar e Ileana Karina Gómez Rincón; análisis de datos: Fernando Iván Ceballos Escobar, Ileana Karina Gómez Rincón y Antonio Gómez-Nashiki; metodología: Fernando Iván Ceballos Escobar e Ileana Karina Gómez Rincón; revisión del manuscrito: Fernando Iván Ceballos Escobar y Antonio Gómez-Nashiki. Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura
Durante la preparación de este trabajo, los(as) autores(as) han utilizado Chat GPT para hacer una revisión del manuscrito y generar ideas para las conclusiones, las cuales apoyaron la redacción. Tras utilizar esta herramienta/servicio, los(as) autores(as) revisaron y editaron el contenido según las necesidades y se responsabilizaron plenamente del contenido de la publicación.

Referencias
Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, *39*(2), 132-149. https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545

Castillo, I. (2025). Retos y dificultades docentes ante la implementación del Plan de Estudio 2022 desde los Consejos Técnicos Escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *30*(104), 165-189. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662025000100165&lng=es&tlng=es

Ceballos, F. (2024). ¿Cómo se ha acercado el profesorado de una secundaria al Plan de Estudio para la Educación Básica 2022? *Revista Educarnos*, *14*(55), 11-34. https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2024/12/1fernando-ivan-ceballos-escobar.pdf

Ceballos, F. (2025). Apropiación del Plan de Estudio para la educación básica 2022: un estudio de caso. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (40). https://doi.org/10.25009/cpue.v0i40.2894

Cordero-Arroyo, G., Tinajero, M., & León, R. (2025). El Consejo Técnico Escolar como dispositivo formativo: la experiencia del ciclo escolar 2022-2023. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, *40*. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i40.2905

Delgado, A. (2023). Retos de la formación de docentes en México: una retrospectiva en relación a las últimas reformas de educación básica. *Entrelineas*, *2*(1), 40-53. https://doi.org/10.56368/Entrelineas214

Díaz-Barriga, A. (2025). Desafíos en la gestión del Plan de Estudio 2022. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *30*(104), 141-163. https://www.redalyc.org/journal/140/14081723008/html/

Díaz-Barriga, A. (2026). El plan de estudios para la educación básica 2022: una utopía, un reto de transformar la educación mexicana. En M. Ibarrola, & I. Dussel (Coords.), *Reformas educativas 1990-2022: comparaciones y contrastes de la historia reciente* (pp. 93-108). Bonilla Artigas.

Díaz, A. (2011). *El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Dussel, I. (2005). Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas. En *Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas* (pp. 93-102). Fundación Santillana.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Coord.), *La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación* (pp. 23-47). Paidós.

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas: reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *9*(21), 403-424. https://www.redalyc.org/pdf/140/14002106.pdf

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

Flórez, L. (2024). Metodologías activas de aprendizaje: aprendizaje basado en proyectos, problemas y retos. *Revista Investigación & Praxis en Ciencias Sociales*, *3*(1), 67-82. https://doi.org/10.24054/ripcs.v3i1.3042

Fullan, M. (2020). *The new meaning of educational change*. Teachers College.

Franco, K., & Orrego, J. (2023). Familia y escuela: límites y posibilidades en la construcción de vínculos educativos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *19*(1), 53-74. https://doi.org/10.17151/rlee.2023.19.1.4

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

Gómez-Nashiki, A. (2024). *Percepciones de directores, docentes, asesores técnico-pedagógicos y supervisores sobre el Plan de Estudios de la Educación Básica 2022*. En G. Guevara, & J. Navarro (Coords.), Al borde del abismo: actualidad y perspectiva de la educación básica (pp. 453-485). Penguin Random House.

González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classroom*s. Lawrence Erlbaum Associates.

Guzmán, L. (2024). Posicionamiento identitario en contextos de implementación de agendas educativas en Chile: el caso de los profesores de historia y la reforma de la asignatura en el

currículo escolar. *Praxis Educativa*, *28*(1), 260-280. https://doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280118

Gruenewald, D. (2003). The best of both worlds: a critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, *32*(4), 3-12. https://doi.org/10.3102/0013189X032004003

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Paidós.

Hincapié, D., Ramos, A., & Chirino, V. (2018). Aprendizaje basado en problemas como estrategia de aprendizaje activo y su incidencia en el rendimiento académico y pensamiento crítico de estudiantes de medicina. *Revista Complutense de Educación*, *29*(3), 665-681. https://doi.org/10.5209/RCED.53581

Huberman, M., & Miles, M. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En C. Denman, & J. Haro (Comps.), *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 253-299). El Colegio de Sonora.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/

Jiménez-Vázquez, M. (2025). Liderazgo y autonomía: urdimbre y trama en el Consejo Técnico Escolar en primaria indígena otomí. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *30*(104), 191-214. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/250/504

Luna, A. (2025). Gestión del conocimiento en el contexto del Consejo Técnico Escolar desde la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *30*(104), 251-277. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/255/509

Mejoredu. (2025). *Contribuciones para favorecer la apropiación del Plan de Estudio 2022 de educación básica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Contribuciones_apropiacion.pdf

Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage.

Plaza-Angulo, J., & López-Toro, A. (2025). Aprendizaje basado en problemas: ventajas y desventajas percibidas por el alumnado. *Revista Colombiana de Educación*, (96), e19777. https://doi.org/10.17227/rce.num96-19777

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: an ecological approach*. Bloomsbury Academic.

Ravela, P. (2024, 20 de febrero). 4 argumentos en contra de las reformas curriculares y 4 propuestas para la política educativa. *Ideas para transformar las prácticas educativas*. https://www.pedroravela.com/post/4-argumentos-en-contra-de-las-reformas-curriculares-y-4-propuestas-para-la-pol%C3%ADtica-educativa

Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, *75*(2), 211-246. https://doi.org/10.3102/00346543075002211

Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, (47), 21-32. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-275X2018000100002&script=sci_abstract

Rockwell, E. (2026). Historizar el análisis de las reformas educativas. En M. Ibarrola, & I. Dussel (Coords.), *Reformas educativas 1990-2022: comparaciones y contrastes de la historia reciente* (pp. 109-19). Bonilla Artigas.

Sánchez-Olavarría, C. (2025). La autonomía profesional docente: una mirada desde los Consejos Técnicos Escolares en educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *30*(104), 215-234. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/253/507

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024a). *Modalidades de trabajo para la acción transformadora y el codiseño*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024b). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024c). *Seguimiento a la apropiación del plan y programas de estudio 2022*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/10/SeguimientoalaapropiaciondelPlanyProgramasdeestudi_2024-10-03_23-15-16.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024d). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024e). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024f). *Una aproximación al proceso de apropiación del Nuevo Paradigma Educativo en México (2023-2024). Estudios de caso: una visión desde las aulas en educación básica*. Crefal.

Sierra, B. (2015). Aspectos epistemológicos de la investigación científica: los paradigmas. En A. Pantoja (Ed.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. EOS.

Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435). Macmillan.

Spillane, J. P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: the mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, *31*(2), 143-175. https://doi.org/10.1080/002202799183205

Suárez, D., & Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación: la documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (28), 49-74. https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/78

Tavares, S. (2026). Reforma curricular à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): efeito nas práticas curriculares de professores. *Revista e-Curriculum*, *24*, e66179. https://doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e66179

Terigi, F. (2004). *El cambio curricular en la enseñanza básica: perspectiva histórica y problemas prácticos* [Ponencia]. Tercer Encuentro Internacional El currículum en la Enseñanza Básica, México, 27-28 de febrero.