

Representaciones sociales docentes frente al Marco Curricular Común de la Nueva Escuela Mexicana

Teachers' social representations of the Common Curriculum Framework of the New Mexican School

Representações sociais dos professores sobre o Currículo Comum da Escola do Novo México

Elvia Garduño-Teliz* ID. 0000-0002-5971-4003

Fernando Damián-Julián ID. 0000-0002-2236-7095

Leticia Guzmán-Ríos. ID. 0000-0002-4121-8650

Escuela Superior de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Guerrero. Nicolás Catalán No. 48, Col. Centro, 39000, Chilpancingo de los Bravo, Guerrero, México. Email. elvia_garduno_teliz@uagro.mx

Recibido: 10/01/2025

Revisado: 25/01/2025

Aceptado: 18/03/2025

Publicado 06/06/2025

Resumen

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es una política educativa vigente que interpela a las instituciones formadoras de docentes a realizar cambios en la formación profesional al incorporar sus principios y orientaciones pedagógicas. El objetivo de este trabajo es identificar las representaciones sociales que tienen sobre el Marco Curricular Común (MCC) los docentes que participan en un programa educativo para formar licenciados en Ciencias de la Educación. Desde la teoría de las representaciones sociales se plantea responder ¿Qué representaciones sociales tienen las y los docentes sobre la formación profesional en Ciencias de la Educación frente al MCC de la NEM? Para ello, se analizan sus creencias, opiniones y acciones. A través de un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, se presenta un análisis deductivo de entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes del programa de licenciatura en Educación. Los resultados

muestran creencias relacionadas con la aplicabilidad, la transversalidad, la multiculturalidad, el posicionamiento crítico y humanista que contrasta con las construcciones mentales de género y con una necesidad de profundizar en la estética y la pedagogía decolonial. Las opiniones son favorables al MCC, pero desde el Modelo Educativo Universitario se reconocen múltiples desafíos, como la apertura al cambio y a la inmediata actualización del plan de estudios vigente. Finalmente, en las acciones, se enuncia una gran diversidad que concuerda con las creencias y opiniones vertidas y que se concretan en la práctica docente a partir de acciones formativas, desarrollo de tutoría, fomento de la convivencia, aplicación de estrategias didácticas, prácticas inclusivas, trabajo colegiado extracurricular, cultura e innovación del profesional en educación; estas deben ser legitimadas como parte de la actualización del plan y los programas de estudio.

Palabras clave: Formación universitaria, Representaciones sociales, Educación, Nueva Escuela Mexicana.

Abstract

The New Mexican School (NMS) is an active educational policy that challenges teacher training institutions to make changes in professional development by incorporating its principles and pedagogical guidelines. The aim of this work is to identify the social representations that teachers participating in an educational program to train graduates in Educational Sciences have regarding the Common Curriculum Framework (CCF). Using the theory of social representations, the study seeks to answer the question: What social representations do teachers have about professional training in Educational Sciences in relation to the CCF of the NMS? To do this, their beliefs, opinions, and actions are analyzed. Through an interpretative paradigm and a qualitative approach, a deductive analysis is presented based on semi-structured interviews conducted with teachers in the undergraduate Education program. The results show beliefs related to applicability, transversal integration, multiculturalism, critical and humanistic positioning, which contrast with gender-based mental constructs and a need to deepen understanding of aesthetics and decolonial pedagogy. Opinions are favorable towards the CCF, but within the University Educational Model, multiple challenges are acknowledged, such as openness to change and the immediate updating of the current curriculum. Finally, regarding actions, a great diversity is expressed, aligning with the beliefs and opinions shared, which are manifested in teaching practices through formative actions, mentoring development, promoting coexistence, applying didactic strategies, inclusive practices, extracurricular collegial work, and cultural and innovative aspects of the education professional; these need to be legitimized as part of the curricular update of the curriculum and study programs.

Keywords: University education, Social representations, Education, New Mexican School.

Resumo

A Nova Escola Mexicana (NEM) é uma política educacional atual que desafia as instituições de formação de professores a promoverem mudanças no desenvolvimento profissional, incorporando seus princípios e diretrizes pedagógicas. O objetivo deste estudo é identificar as representações sociais do Currículo Comum (CCM) entre professores que participam de um programa de Licenciatura em Educação. Utilizando a teoria das representações sociais, este estudo busca responder à seguinte questão: Quais são as representações sociais que os professores têm sobre o desenvolvimento profissional em Educação em relação ao CCM da NEM? Para tanto, suas crenças, opiniões e ações são analisadas. Por meio de um paradigma interpretativo e uma abordagem qualitativa, apresenta-se uma análise dedutiva de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores do programa de Licenciatura em Educação. Os resultados revelam crenças relacionadas à aplicabilidade, transversalidade, multiculturalismo e uma postura crítica e humanista, que contrastam com construções mentais de gênero e uma necessidade percebida de aprofundar a estética e a pedagogia decolonial. As opiniões são favoráveis ao Mestrado em Currículo e Design (MCC), mas o Modelo Educacional Universitário reconhece múltiplos desafios, como a abertura à mudança e a necessidade imediata de atualização do currículo atual. Por fim, as ações descritas demonstram uma ampla gama de perspectivas que se alinham com as crenças e opiniões expressas e são implementadas na prática docente por meio de atividades de formação, tutoria, fomento de relações positivas, aplicação de estratégias de ensino, práticas inclusivas, trabalho colaborativo extracurricular e promoção de uma cultura de inovação entre os profissionais da educação. Essas ações devem ser legitimadas como parte da atualização do currículo e dos programas de estudo.

Introducción

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha planteado una reforma integral en la educación básica y media superior, después de dos años de pandemia. Una de las principales afectaciones fue la no conclusión del ciclo escolar 2019-2020 por estudiantes de entre 3 a 29 años por las experiencias fallidas en las clases remotas, el desempleo y la falta de acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (INEGI, 2020), que sin duda ha ido repercutiendo en los años posteriores en el retraso educativo. Aunque se ha culpado a la brecha digital y se ha enfatizado en varios aspectos relacionados con el desarrollo de competencias, infraestructura y saberes digitales, no se debe dejar de observar que la pandemia ha “transformado los contextos de la implementación del currículo” (CEPAL, 2020) y se deben tomar decisiones sobre los nuevos objetivos, contenidos y materiales de aprendizaje. Además de recordar que, en el ejercicio del derecho humano a la educación, la pandemia “hizo visible que nuestro sistema educativo refleja las inequidades y desigualdades regionales, sociales y económicas que nos caracterizan como país” (Medina-Gual *et al.*, 2021) y, por lo tanto, se requiere de “una educación con sentido de bienestar y de formación integral, para la justicia social y la solidaridad con el entorno (SEP, 2022a). Desde el Gobierno Federal, estudios realizados por la Comisión Nacional de Mejora Continua en Educación (Mejoredu, 2021) han contribuido a establecer algunas propuestas fundamentales para mejorar el currículo, como parte de la política educativa nacional denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM) de la cual deriva la integración de un Marco Curricular Común (MCC). La característica principal es la transversalidad aplicable a distintos campos formativos y grados escolares, así como la inclusión de carácter decolonial que permita comprender el dominio

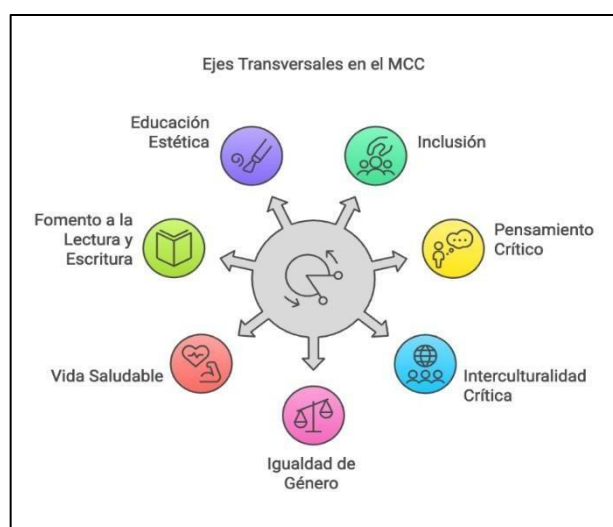


Figura 1. Ejes del Marco Curricular Común de la Nueva Escuela Mexicana. Elaborada con información de la NEM en Napking AI.

económico, político, social y epistémico buscando así que las desigualdades no se reproduzcan en el currículo (SEP, 2022a). En la Figura 1 se presentan estos ejes transversales. A continuación, se exponen los siete ejes articuladores de carácter transversal presentados en el MCC (SEP, 2022a):

- Inclusión. Además del reconocimiento a la diferencia y a la diversidad implica la decolonización del currículo, de los procesos de enseñanza aprendizaje, de la práctica docente y la evaluación, de manera que los saberes de los grupos sociales desfavorecidos, en distintas condiciones y contextos se vean visibilizados desde una posturaintercultural. Cuando se habla de decolonización, se entiende en una perspectiva teórica y epistemológica crítica y participativa que reconoce en el sistema educativo, la generación del conocimiento desde las comunidades indígenas, grupos oprimidos, explotados o invisibilizados, así como el reconocimiento de las relaciones interculturales, cuestionando la hegemonía occidental que ha prevalecido en la educación mexicana (Sandoval- Forero, 2016).
- Pensamiento crítico. Se trata de la comprensión del mundo para dar sentido a la vida propia y a la vida en comunidad. Implica propiciar diversas posturas sobre la realidad histórica y actual, las formas de hacer ciencia, los usos de las lenguas, las formas de pensamiento. Permite comprender un fenómeno, concepto o actividad en su complejidad con sus convergencias y divergencias y, así, establecer conexiones entre los saberes y conocimientos aprendidos y las realidades de las personas (SEP, 2022a).
- Interculturalidad crítica. Comprendida como un proyecto epistémico, social y educativo, que legitima la alteridad como herramienta pedagógica, con perspectiva crítica, para desmontar el papel de la escuela como reproductora de formas del poder, del saber y del ser, propias de la colonialidad (Bustos-Eraza, 2020).
- Igualdad de género. Se trata de una política y principio jurídico constitucional que decanta en una metodología incluyente en las escuelas, de modo que se promueva la erradicación de conductas y paradigmas predominante- mente patriarcales, así como el cuestionamiento de problemáticas arraigadas e invisibilizadas de discrimina- ción, exclusión y desigualdad en las identidades de género y los modelos subyacentes de masculinidad y feminidad. “También es insoslayable crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género como condición para que, en su caso, el conocimiento sea verdaderamente significativo” (SEP, 2022a).
- Vida saludable. La salud es percibida como un derecho humano, no como un privilegio. Se aborda en dos sentidos, uno es que coadyuva el aprendizaje de formas de cuidado de la salud en sus diferentes vertientes; y, otro que propicia formas de relación simbiótica entre la vida del ser humano en la comunidad y su entorno natural (SEP, 2022a).
- Fomento a la lectura y escritura. Se reconoce el derecho a la lectura para “reconocerse en las palabras

de otros y construirse por medio de una comunicación dialógica que atraviesa la historia de la humanidad [...] reencontrarse con el otro en su diversidad” (SEP, 2022a). “La lectura nos pone en relación con la otredad, de ahí la importancia de la lectura en relación con la identidad de los estudiantes” (SEP, 2022a). El plurilingüismo permite conocer otros mundos, otros modos de ser y de relacionarse; por ello, es necesario reconocer y preservar las lenguas originarias considerando su enseñanza en el currículo escolar. Educación estética. Es “una dimensión didáctica, metodológica y pedagógica para [...] crear relaciones con el mundo que atienden a los aspectos reflexivos y emocionales [...] con las manifestaciones culturales, las producciones artísticas y la naturaleza, así como con los contenidos de los demás campos formativos” (SEP, 2022a).

El MCC es sin duda una exigencia legal y social que permea en la formación profesional en educación por lo que se aborda desde la teoría de las representaciones sociales. “La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales las personas hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (Moscovici, 1979 citado por Piña-Osorio y Cuevas-Cajiga, 2004). Se aplica a la formación profesional en educación cuando se le permite convertirse en un “marco cognoscitivo estable y orientar tanto las percepciones o los juicios sobre el comportamiento, como las relaciones interindividuales” (Mora, 2002), entonces el objeto de representación que, en este caso, es la formación profesional en educación frente a un nuevo MCC conlleva al conocimiento de las realidades formativas respecto del planteamiento de sus principios.

Frente al MCC se plantea la necesidad de formar y preparar a los estudiantes normalistas, en Educación, en Pedagogía o en ámbitos educativos afines en torno a los cambios que plantea la NEM, pues en el aspecto profesional, éstos llevan a cabo en el corto y mediano plazo labores docentes, y otras más relacionadas con la gestión, diseño curricular, investigación e innovación educativa, entre otras. Sin embargo, más allá de proponer o cuestionar la integración del MCC en los programas educativos que forman profesionales de la educación, se plantea como objetivo de este trabajo identificar las representaciones sociales que tienen sobre el MCC las y los docentes que participan en un programa educativo para formar a los profesionales en Ciencias de la Educación dentro de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). Considerando que las representaciones sociales son conocimientos de sentido común, la pregunta que orienta el estudio es: ¿Qué representaciones sociales tienen las y los docentes sobre la formación profesional en Ciencias de la Educación frente al MCC de la NEM?

Dado que la NEM interpela a desarrollar habilidades, enfoques y perspectivas orientadas en cada uno de estos ejes articuladores, dentro de las representaciones sociales se consideran sus creencias, opiniones y acciones:

Las creencias suelen motivar ciertas conductas y comportamientos en diferentes ámbitos de

nuestra vida, como sociedad, escuela o familia. “Son construcciones mentales de la experiencia - a menudo condensadas e integradas en esquemas o conceptos - que se mantienen como verdaderas y que guían la conducta” (Latorre- Medina y Blanco-Encomienda, 2007). Las opiniones son juicios o valoraciones (RAE, 2024) favorables o desfavorables que las personas hacen fundamentadas en sus creencias, por lo que sus respuestas se relacionan con la integración del MCC a las experiencias formativas de profesionales en educación.

La acción es la práctica de la conducta humana (Lutz 2010). Es así que las acciones constituyen el ejercicio concreto de las creencias y opiniones en la práctica docente, es decir, el traslado de un marco cognoscitivo para realimentar el ciclo de las representaciones sociales desde la formación profesional como objeto de la representación.

Sobre estas bases, se considera que las representaciones sociales pueden profundizarse desde las miradas internas y las concreciones externas, finalmente, ambas constituyen parte de las concepciones sobre la formación en el marco de esta reforma educativa.

Materiales y métodos

La investigación se realiza con un paradigma interpretativo, “que toma en cuenta las experiencias para el entendimiento del mundo y reconoce en la configuración de las subjetividades la influencia de aspectos históricos, culturales y sociales” (Miranda y Ortiz, 2020). Interpretar permitió a su vez analizar cómo se representa por parte del profesorado que forma profesionales en la educación, los planteamientos del MCC y cómo se incorporan en su práctica docente.

Al interpretar, se trabaja desde un enfoque cualitativo, pues se “preocupa por la forma en la que el mundo es comprendido, por el contexto del objeto de estudio, por las perspectivas de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos” (Schenke y Pérez, 2018). Este enfoque permitió conocer la mirada de los docentes desde sus representaciones sobre cada uno de los ejes de formación del MCC.

La investigación emplea como método el estudio de casos, en el que se parte del contexto y las personas que lo integran para acercarse a sus realidades (López-González, 2013). El caso lo constituyen los docentes adscritos a la Escuela Superior de Ciencias de la Educación de la UAGro, quienes imparten desde hace 12 años el programa de licenciatura del mismo nombre en la ciudad de Chilpancingo, Guerrero, México. Se realizó un muestreo intencionado que “consiste en la elección por métodos no aleatorios de una muestra cuyas características sean similares a las de la población objetivo” (Casal y Mateu, 2003), y se realiza con base en “juicios preestablecidos por el investigador” bajo los siguientes criterios:

- Antigüedad de 12 años y sigan activos en su docencia en el programa educativo.

- Impartición de asignaturas en al menos tres de los ocho semestres que integran la formación profesional.

Tiempo completo en el programa educativo, pues esta condición es inherente a su participación en la actualización del Programa de Estudios.

Se incluye a tres docentes que tienen cargos directivos dentro de la institución, dado que ejercen funciones de docencia y tienen cargos estratégicos en la actualización e implementación del plan y programas de estudio. Se excluye a quienes tienen cargos de funcionarios universitarios fuera de la institución, debido a la descarga académica que suelen tener.

Aunado a lo anterior, es importante considerar la disponibilidad de los docentes para dar una entrevista, por lo que el muestreo intencionado también tomó matices de muestreo por voluntarios, pues de los siete seleccionados originalmente, solo cinco (D1-D5) accedieron a participar en el estudio, entre los que se incluyen a los tres directivos. Para recopilar la información se atendió a la realización de una entrevista semiestructurada (comunicación personal) que consiste en “una técnica que facilita la libre manifestación de los sujetos de sus intereses informativos (recuerdo espontáneo), sus creencias (expectativas y orientaciones de valor sobre las informaciones recibidas) y sus deseos” (De Toscano, 2009).

Para llevar a cabo la entrevista, se realizó un guion con base en la pregunta y objetivo de investigación, a partir del cual se plantearon las siguientes preguntas guía que derivan de los ejes articuladores del MCC:

Para las creencias: ¿Cómo conceptualiza cada uno de los diferentes ámbitos del MCC desde el contexto de la licenciatura en Ciencias de la Educación?

Para las opiniones: ¿Cuál es su opinión respecto a la integración de los ámbitos del MCC para actualizar la formación en Ciencias de la Educación?

Para las acciones: ¿Qué acciones realiza desde su práctica docente para integrar todos o algunos de los ámbitos del MCC en la formación en Ciencias de la Educación?

Previo a la aplicación del instrumento, se hizo un piloto con docentes invitados a la institución con el fin verificar la claridad y pertinencia de las preguntas, además, se revisó el instrumento por un profesional docente de nivel medio superior que trabaja en los procesos de reforma curricular en la UAGro.

Las entrevistas se realizaron en el contexto de la institución en el transcurso del primer semestre del año 2024, con un promedio de duración de media hora, aproximadamente, y se grabó con la autorización de los participantes con la debida garantía del anonimato y protección a sus datos personales. De manera previa se envió un consentimiento informado que incluyó las preguntas orientadoras.

La información se transcribió y se analizó con el apoyo del software de análisis cualitativo ATLAS.ti en su versión 23, bajo las categorías de representaciones sociales: creencias, opiniones y acciones, lo cual se describe en el siguiente apartado.

Resultados

Para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Qué representaciones sociales tienen las y los docentes sobre la formación profesional en Ciencias de la Educación frente al MCC de la NEM?, y cumplimiento del objetivo de identificar las representaciones sociales que tienen sobre el Marco Curricular Común (MCC) los docentes que participan en un programa educativo de licenciatura en Ciencias de la Educación, se enlistan cada una de ellas y se acompañan con algunas de las voces de la investigación.

Creencias

Las creencias se manifiestan de manera general y específica en cada uno de los ejes articuladores del MCC (Figura 2). De manera general, las y los docentes entrevistados tienen tres creencias que son clave en los procesos de implementación del MCC. La primera se refiere a la necesidad de conocer los ejes articuladores, la segunda a la transversalidad en las asignaturas existentes y, la tercera, está ligada a la primera en cuanto a la adopción de la agenda 2030 (ONU, 2015) en estos procesos es importante el tratamiento de la información, en lugar de convertirlo en asignatura. *“Como eje transversal no se abordaba equidad de género, es interesante trabajar y proponer contenidos para ver cómo se incluirían. Es importante el cómo se actúa, conocer la propuesta es necesario. Y es obligación de los maestros revisar las propuestas de la agenda 2030, para una sociedad libre de género, se trata de que no exista esa concepción”* (Comunicación personal D1, 2024).

Como puede verse también existen creencias propias sobre el género que pueden variar en cuanto a su concreción curricular y en el aula, esta situación puede permear en los demás ejes articuladores de la NEM y también se ha presentado en otros niveles educativos (Heredia-Espinosa y Rodríguez-Barraza, 2021).

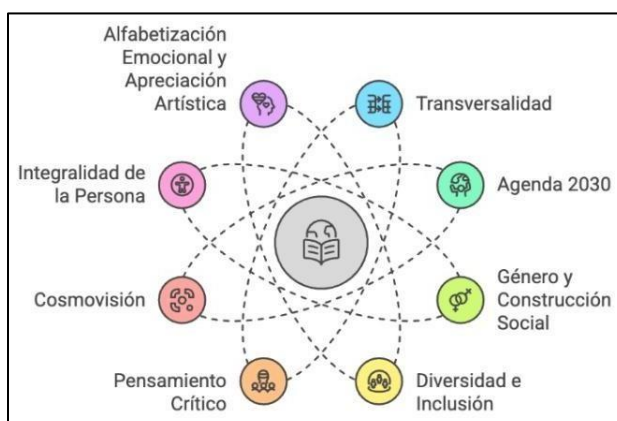


Figura 2. Creencias sobre el MCC. Elaborada con información propia en Napking AI.

De manera específica, se presentan las creencias para cada eje articulador: Sobre la decolonialidad e inclusión, las creencias se sustentan en la diversidad y sus ámbitos como la cultura, política y práctica inclusiva, pues se tienen experiencias previas en inclusión educativa (Garduño-Teliz *et al.*, 2019). *“Es un proceso para comprender que existen diferentes formas de ser, de pensar, de hacer. Al mismo tiempo facilitar los espacios escolares para que todos puedan desarrollarse de acuerdo con sus capacidades, a través de 3 elementos fundamentales, que desde Ciencias de la Educación pueden fomentarse, éstos son: política, cultura y práctica inclusiva”* (Comunicación personal D1, 2024).

En cuanto a la decolonialidad, persiste la creencia de contrarrestar posturas eurocentristas y una reconsideración a la visibilización de posturas latinoamericanas, como base de la justicia y equidad social. También se tiene la creencia del libre pensar y la diversidad de ideas, lo cual también puede abrir el debate para el cuestionamiento sobre la propia decolonialidad. *“Dan la posibilidad de poder acceder a una formación sin distinciones, que promueva el respeto a la diversidad de ideas, sin discriminación y que propicie un ambiente sin restricciones para construir pensamientos libres, lo cual es fundamental en el ámbito de las Ciencias de la Educación, y que se logra a través no sólo de conocimientos, sino del fomento de las acciones y valores”* (Comunicación personal D4, 2024).

Sobre las estructuras de poder existentes y frente a la polarización que prevalece en las controversias políticas, también se considera que la visibilización de grupos milenariamente excluidos, como los grupos indígenas, situación que, aunque ambigua coincide con lo planteado en escuelas multigrado (Castillo-Morán *et al.*, 2022), aunque siguen invisibilizados otros grupos como los afrodescendientes, los migrantes y los de desplazamiento forzado, esto puede ser clave para la integración del MCC: *“Analizando este concepto desde el enfoque educativo, considero que busca abatir las estructuras de poder y promover la equidad y la diversidad en el ámbito cultural y académico, garantizando que todos los grupos estén representados en todos los sectores, y la inclusión busca que todos los grupos sociales tengan acceso equitativo a las oportunidades. Una propuesta clave, es integrar al MCC perspectivas indígenas que ofrezcan y garanticen una visión inclusiva”* (Comunicación personal D5, 2024).

Sobre el pensamiento crítico, las creencias lo establecen como una habilidad ampliamente valorada y necesaria para los contextos actuales que se sustenta en el manejo de la información y la integración del pensamiento divergente, la problematización y la aplicación práctica del conocimiento, aunque esto queda limitado frente a la complejidad de los desafíos que encierra su aplicación, de conformidad con los planteamientos de la NEM (Villarruel-Fuentes y Villarruel-López, 2023).

“Creo que hay una contradicción, porque el pensamiento crítico es pensar en algo, no se puede ser crítico sin pensar en algo, entonces es el pensamiento aplicado en algo. Pero, me da la impresión que creen que el pensamiento crítico es lo que ellos creen y eso es lo único que está bien y si alguien piensa diferente ya no es pensamiento crítico, entonces se está haciendo un mal uso del concepto pensamiento crítico” (Comunicación personal D3, 2024).

Como puede verse, el pensamiento crítico es una habilidad que no sólo se reconoce como parte del MCC, sino que es valorada en su formación como una habilidad para la vida.

Sobre la interculturalidad crítica, las creencias se centran en la diversidad cultural y el diálogo para comprender el mundo, a partir del reconocimiento y consideración de la cosmovisión de las diferentes culturas que conforman nuestro país y la convivencia sana. De acuerdo con la NEM, debe concebirse como la posibilidad de entender las ciencias, matemáticas y los fenómenos sociales desde la forma de pensamiento y cosmovisión propias de cada lengua originaria. En el caso de la escuela de Ciencias de la Educación, asisten estudiantes de diferentes regiones del estado, algunos hablantes de lenguas originarias, mismos que pueden compartir sus saberes con sus compañeros y maestros, a través de la implementación de cursos y talleres. *“También tienen habilidades artísticas generadas por el lugar donde nacen, por ejemplo, en pintura con los grabados o técnicas sobre el uso de colores y matices, en danza por los grupos regionales, en música, por los sonidos característicos de los pueblos. Lo fundamental es el desarrollo armónico evitando la desigualdad y generando una convivencia sana”* (Comunicación personal D1, 2024). Estas creencias están arraigadas en la experiencia de formar estudiantes en el contexto escolar que pertenecen a diferentes grupos étnicos de Guerrero: amuzgos, nahuas, me’phaa y mixtecos.

Sobre la igualdad de género, la creencia de que es un enfoque, derecho o construcción social que tiene que enseñarse, se asocia con la desigualdad, los derechos humanos, el respeto, la justicia y el reconocimiento a la diversidad. *“Este enfoque tiene que ver con el respeto, sobre todo hacia las mujeres, pero también en algunos sectores se habla de que, no sólo se trata de una situación dualista (hombre – mujer), sino que ahora el género se trata de una construcción social que incluye a la diversidad de personas con distintas posturas ideológicas sobre el género”* (Comunicación personal D2, 2024).

También dentro de las creencias sobre el género se encuentra la identificación de diversas posturas ideológicas como parte de la construcción social pero todas arraigadas en la importancia y significatividad de la enseñanza del género en el profesional de la educación.

Respecto de la vida saludable, las creencias se basan en el reconocimiento a la integralidad de la persona por lo que se relaciona con el equilibrio entre el bienestar físico y mental. Esto incluye una serie de hábitos que se relacionan con la alimentación, la actividad física y el cuidado del pensamiento, también se tiene consciencia sobre la salud emocional. Esto en cierta medida concuerda con el

reconocimiento del cuerpo en los procesos educativos (Juárez-Lozano *et al.*, 2023).

La salud es importante en todos los aspectos de la vida. Dentro del contexto de las Ciencias de la Educación adquiere una especial relevancia debido a que, es a través de la educación con la que se adquieren los hábitos básicos para una buena salud. *“Por lo anterior es necesario incluir en el programa de Ciencias de la Educación diversas actividades, que no solo fomenten un estilo de vida saludable para los estudiantes, sino que estos adquieran las herramientas necesarias para fomentarlo en su ámbito laboral”* (Comunicación personal D4, 2024). Existe una fuerte creencia en la relación entre una vida saludable y la educación, por lo que su incorporación en el programa educativo se considera un aspecto estratégico del perfil profesional, aunque falta claridad y amplitud en ello.

Respecto del fomento a la lectura y escritura, se realizan actividades como parte del quehacer educativo a través de las asignaturas y de talleres de formación específica orientadas a la redacción y a la comprensión lectora, que también son vistas como desafíos a abordar (Ramírez- Bengoa, 2024). También se reconoce su incidencia académica, personal y cognitiva de ambas prácticas en los procesos de comunicación y pensamiento crítico. *“Es fundamental, pero, me parece que las personas que hablan en otra lengua, para ser incluidas, tendrían que pasar por aprender alguna otra lengua para no quedarse en lo anterior, sino adaptarse a lo nuevo”* (Comunicación personal D3, 2024).

La lectura y la escritura están vinculadas con la inclusión y la interculturalidad, es decir, con el reconocimiento a otras lenguas y al multilingüismo, pues no se plantea la sustitución sino la adopción de otras, además de la originaria.

En cuanto a la educación estética, se tienen creencias relacionadas con la sensibilidad, las emociones, el arte y su apreciación, así como su relación con el pensamiento crítico; finalmente, se considera su aplicación como parte de la formación profesional de manera transversal.

En resumen, las creencias de cada uno de los principios del MCC se visualizan como aplicables en el contexto presente en la licenciatura vinculadas con la transversalidad, el logro del perfil de egreso y los procesos de pensamiento que apuntalan al desarrollo cognitivo y emocional de las personas, así como hacia la construcción de una sociedad educada y humanista.

Opiniones

Se tiene una postura favorable pero autónoma en cuanto a la integración de los principios del MCC. Favorable, porque se consideran relevantes para el desarrollo personal

y profesional del educador en el ejercicio de su ciudadanía; autónoma, porque por su carácter global y estratégico se considera que los principios del MCC, están contenidos en el modelo educativo universitario.

“De cierta manera, algunos ámbitos están manifestados en el Modelo Educativo de la UAGro, sin embargo, podría decir que para enfrentar una sociedad tan cambiante y con un alto grado de descomposición, es necesario integrarlos con mayor profundidad, para asegurar que el tipo de ciudadano que se quiere formar, sea el adecuado para enfrentar los retos que demanda esta sociedad” (Comunicación personal D3, 2024).

Los entrevistados opinan que es necesaria la integración de concepciones o paradigmas para orientar y comprender el proceso y las finalidades de la formación del profesional en educación (Figura 3).

Por lo anterior, se considera relevante y favorable la actualización del plan y los programas de estudio de la licenciatura en los siguientes marcos:

a) Pedagógico: *“Necesitamos tener la concepción de la escuela que nosotros queremos, cómo sería el profesionista que va a egresar de ahí y luego construir lo didáctico y creativo de ello...”* (Comunicación personal D1, 2024).

b) Epistemológico: *“Retomar un paradigma como sistema operativo, por ejemplo, humanismo. Hacer una relectura de la educación, uniendo todo lo que hay, organizar el conocimiento...”* (Comunicación personal D1, 2024).

c) Reformador: *“Considerando las nuevas reformas educativas para que el perfil de egreso satisfaga las necesidades sociales en el mundo actual”* (Comunicación personal D2, 2024).

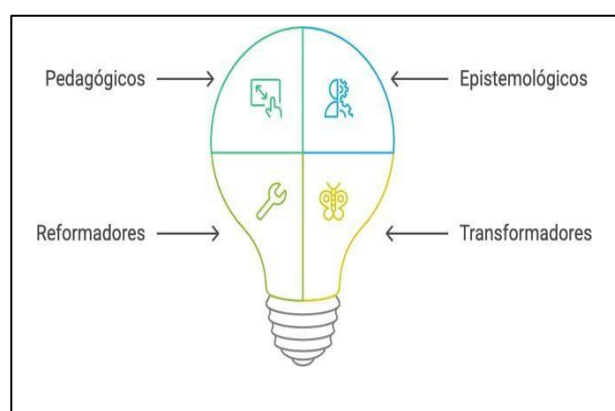


Figura 3. Opiniones sobre concepciones y paradigmas para integrar el MCC. Elaborada con información propia en Napking AI.

d) Transformador: *“La educación nunca está estancada, y debemos ser partícipes de la transformación de la misma, tomando en cuenta la evolución, las necesidades y características del entorno y contexto”* (Comunicación personal D4, 2024).

Las opiniones también enmarcan la necesidad de comprender la educación integral asociada a la calidad de vida y al desarrollo humano en un mundo en constante transformación, esta comprensión también debe verse reflejada en el perfil de egreso profesional.

“Considero que los ámbitos del MCC están planteados acorde con las necesidades de nuestros tiempos, por lo que me parecen no sólo acertados sino necesarios para la mejora de la calidad de vida y por ende del desarrollo humano” (Comunicación personal D4, 2024).

En este sentido, el perfil de egreso se visualiza desde un sentido humanista, crítico y transformador, al considerar que el ejercicio de ciudadanía comienza por un ejercicio del conocimiento, apreciación y autocuidado personal para incidir, desde ahí, en la formación de los integrantes de una sociedad.

“Se busca que el egresado cuente con los conocimientos y las habilidades necesarias para analizar y comprender su entorno, asimismo, tenga el compromiso para crear hábitos que garanticen un estilo de vida saludable y que también aprecie de forma objetiva su entorno inmediato” (Comunicación personal D5, 2024)

En las opiniones, también se vislumbran desafíos que van más allá de una integración o actualización curricular y que tienen que ver con una visión contextualizada, la necesidad de flexibilidad y adaptabilidad propias de la incertidumbre curricular: *“cómo trasladaríamos todos estos conceptos a la realidad, porque en ello se darían otras cosas”* (Comunicación personal D1, 2024), la revisión y adopción de paradigmas *“hacer una relectura de la educación”* (Comunicación personal D1, 2024) y los compromisos y responsabilidades que asumen los estudiantes en sus procesos formativos: *“conocer qué sí se comprometen a hacer los alumnos”* (Comunicación personal D1, 2024), así como la integración de los principios del MCC y los establecidos en el modelo educativo de manera efectiva y profunda en un mundo volátil, incierto y ambiguo (VUCA por sus siglas en inglés) se *“podría decir que para enfrentar una sociedad tan cambiante y con un alto grado de descomposición, es necesario integrarlos con mayor profundidad”* (Comunicación personal D3, 2024), lo que también implica replantear la

formación ciudadana: *“asegurar que el tipo de ciudadano que se quiere formar, sea el adecuado para enfrentar los retos que demanda esta sociedad”* (Comunicación personal D3, 2024), así como la participación activa y proactiva como profesionales en la mejora de la educación: *“la educación nunca está estancada, y debemos ser partícipes de la transformación de la misma...”* (Comunicación personal D4, 2024), para incidir no solo en el ámbito educativo, sino al menos en la

comprensión social “...que también aprecie de forma objetiva su entorno inmediato” (Comunicación personal D5, 2024).

En resumen, las opiniones son la concreción de las creencias y de las visiones con las que las y los docentes participantes hacen inteligibles las realidades en las que se inserta la formación y el ejercicio educativo, aunque se tiene claridad en los desafíos educativos, lo que en cierta medida contribuye a los cuestionamientos críticos que se han hecho a la NEM (Garduño-Rubio, 2023). Se asume desde la autonomía universitaria un reconocimiento a lo que plantea el propio modelo, pero a la vez, una apertura y un reconocimiento a la integración de una formación centrada en la persona, por la relevancia que tiene la profesión educativa en el ejercicio de la ciudadanía. Sin embargo, surge la pregunta: ¿cómo se concretan estas creencias y opiniones en las realidades manifestadas por los docentes? A continuación, se presentan las acciones que se contemplan para tal efecto.

Acciones

Desde las miradas de los docentes, las acciones que se presentan en la Figura 4 son posibles para la integración del MCC, en virtud de que se encuentran relacionadas con las creencias y opiniones. Estas acciones se refieren a diferentes principios del MCC en diferentes momentos de su práctica docente, a saber:

Formativas. En estas se comparten diversas opciones como cursos, talleres, consultas. “La implementación reciente de un taller de autorregulación emocional con los grupos a los que imparto clases, que desde la percepción que han compartido los estudiantes les ha servido a mejorar su estabilidad emocional” (Comunicación personal D2, 2024). Estas acciones se vinculan con las creencias de la significatividad del MCC y las opiniones de cómo trascienden en la formación integral.

Tutoría. Como parte del acompañamiento al estudiante, a nivel grupal en las situaciones específicas que requieran la



Figura 4. Acciones sobre el MCC. Elaborada con información propia en Napking AI.

integración de uno o varios ejes del MCC. *“Como tutor grupal trato de brindar el acompañamiento adecuado, de acuerdo con las situaciones que los tutorados me plantean hasta su egreso, o incluso, después de su egreso si lo requieren”* (Comunicación personal D2, 2024). Estas acciones se vinculan con las creencias relacionadas con un perfil de egreso sólido y humanista.

Convivencia. Se relaciona con acciones de convivencia que las y los docentes reportan como parte de su práctica, no supeditadas a una asignatura o acción curricular específica, sino a la generación de ambientes de aprendizaje. *“Convivo de forma sana con toda la comunidad escolar y participo de las diferentes actividades que se generan, respetando los derechos que a cada persona corresponden. Escucho las sugerencias de los estudiantes durante los cursos para fomentar la participación libre, en la que todos se incorporen y se sientan en confianza”* (Comunicación personal D2, 2024). Estas acciones se vinculan con las creencias y opiniones favorables relacionadas con la transversalidad del MCC.

Estrategias didácticas. La problematización va relacionada con el pensamiento crítico, por lo que se realizan interacciones que lo promueven: *“Yo considero que uno de mis mayores esfuerzos es por desarrollar el pensamiento crítico, planteando preguntas que tengan como respuesta una reflexión medianamente profunda y evitar preguntas que puedan ser contestadas con un sí o no”* (Comunicación personal D3, 2024).

La inclusión desde la docencia: dentro de su práctica, las y los docentes buscan la equidad, principalmente en un trato basado en el respeto a la diversidad y en el reconocimiento a la diferencia, aunque no se traduce en prácticas específicas que trasciendan hacia una cultura y política inclusiva, esto coincide con un estudio realizado a nivel universitario en el que la inclusión todavía tiene aspectos culturales y de práctica pedagógica que clarificar (Garduño *et al.*, 2024).

“Durante el trabajo docente trato de incluir a todos, pero definitivamente, en ocasiones es imposible porque se requiere de articulación entre el profesor y el estudiante; también no hay distingo en relación con el género, tanto por igual a hombres, mujeres y a la diversidad sexual, hasta el momento sin provocar conflicto en cuanto al respeto por sus condiciones o preferencias” (Comunicación personal D3, 2024)

Esta acción tiene relación con las creencias ligada a la adopción de la agenda 2030, la significatividad de la inclusión, decolonialidad y diversidad, así como en las opiniones favorables a la concreción de la inclusión como parte de los principios del MCC y del modelo y política educativa universitaria.

Trabajo colegiado extracurricular: el trabajo colaborativo se sustenta en las creencias de una sociedad educada y humanista y en las posturas favorables al desarrollo humano y saludable a partir del reconocimiento y contribuciones del MCC para tal efecto, en este sentido,

las acciones invitan a extender el currículo hacia actividades escolarizadas y no escolarizadas. *“Participo en la organización colegiada de actividades artísticas, culturales, deportivas, así como de talleres de lectura y redacción”* (Comunicación personal D2, 2024).

Cultura e innovación: desde la representación social se señalan comportamientos congruentes con las creencias y opiniones sobre los principios del MCC y se concatenan con un ideal que se traduce en elementos que definen el rol del docente como gestor de una comunidad escolar, como la tolerancia, la generación de propuestas, y la atención al estudiantado.

“Podría elaborar un curso, pero aún no se concreta, pero sí ser un maestro que conozca del tema, sea tolerante, que tenga propuestas de acciones de acercamiento a los alumnos, procurar que los alumnos tengan su mejor acción en cuanto a la estética; en el sentido particular, atender consultas que tienen que ver con psicología, en casos de abusos que reciben mujeres de parte de hombres” (Comunicación personal D1, 2024)

En cuanto a la innovación, desde la docencia se conectan las creencias de una educación cambiante, orientada a la calidad y a la mejora, así como las opiniones favorables hacia un paradigma humanista y la necesidad de actualizar el plan de estudios vigente.

“Considero que lo que mejor que puedo realizar dentro del aula es innovar, poner en práctica lo establecido en el MCC; considerando que la educación es evolutiva, y que al poner en práctica las nuevas directrices, puede propiciar cambios positivos dentro de mi labor como docente y por ende en el proceso educativo” (Comunicación personal D4, 2024)

En resumen, las acciones sintetizan y concretan las creencias y opiniones de las y los docentes sobre la integración de los principios del MCC que constituyen sus representaciones sociales. A su vez, corroboran la comprensión y el enraizamiento de las representaciones sobre el MCC como objeto de estudio, lo que también refleja y proyecta posibilidades de integración curricular o extracurricular, así como múltiples desafíos en su concreción hacia el logro de uno o varios perfiles profesionales de egreso, pues tan solo con la inclusión, el reconocimiento a la diferencia, el respeto a la diversidad y la interculturalidad se abren múltiples perspectivas y posibilidades para acciones educativas que atiendan a la concurrencia y transversalidad del MCC. Esto también abre las puertas al cuestionamiento de estructuras curriculares por asignatura, a la incorporación de estructuras curriculares integradas y de innovación en educación superior (Díaz-Barriga, 2020).

Discusión y conclusiones

Los profesionales de la educación ejercerán su carrera profesional en un contexto de volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad propio de un mundo VUCA lo que implica reinventar los modos en los que se forman las

personas para la vida y para el trabajo (Quiroga-Gil, 2021), aunado al considerar la transformación digital que están viviendo múltiples sectores además del educativo.

Las creencias, opiniones y acciones sobre los ejes articuladores que integran el MCC de la NEM constituyen percepciones docentes sobre la formación de profesionales de la educación. Según Vargas-Melgarejo (1994), las percepciones son “algo que comprende tanto la captación de las complejas circunstancias ambientales como la de cada uno de los objetos”. Esto implica una relación subjetiva, de cada una de las personas en este caso cada docente que forma a profesionales de la educación, e intersubjetiva, entre el colegiado de docentes, estudiantes y la comunidad escolar que intercambia y construye a su vez sus propias representaciones sociales.

En estas representaciones, las creencias son construcciones mentales que se vislumbran en comportamientos que corresponden a esquemas o conceptos previos o integrados. Se compartieron creencias sobre la relación del MCC con la agenda 2030, con la aplicabilidad, la transversalidad, el desarrollo cognitivo y emocional de las personas, así como de un perfil de egreso humanista. También se compartieron creencias de cada eje articulador entre las que destacan el libre pensar, el respeto a la multiculturalidad, la pluralidad y diversidad de condiciones, personas e ideas, el posicionamiento crítico y decolonizador frente a las estructuras de poder, así como el reconocimiento a la integralidad y el equilibrio entre el bienestar físico y mental de la persona, así como la integración de lenguas y culturas originarias para el fortalecimiento de los saberes y el conocimiento. Estas creencias concuerdan con una perspectiva de inclusión en la formación de educadores al movilizar “recursos y gestionar un nuevo currículum formativo, incorporando habilidades específicas de trabajo con la diversidad en sus perfiles de egreso... para [desarrollar] las competencias requeridas para educar en la escuela post-pandémica” (Castillo-Armijo, 2021). No obstante, también se integran posturas divergentes en cuanto al género por lo que “la educación para la igualdad de género [...] necesita ser atendida con urgencia, incorporando la visión de género a tres niveles (a) ideario y planes de centro, (b) currículum y programas de estudio, y (c) visión individual y conciencia de género” (Miralles-Cardona *et al.*, 2020). Aunque se reconoce el pensamiento crítico y la interculturalidad crítica, se requiere profundizar en una pedagogía decolonial, que conduce “a un proceso de resistencia e insurgencia que visibiliza la geopolítica del saber y la topología del ser, para que la escuela deje de ser espacio de colonización mental y se convierta en generadora de conocimiento emancipador” (Bustos-Erazo, 2020). Sobre la educación estética, las creencias se asocian principalmente con el arte, lo que necesita ampliarse para “desarrollar los valores estéticos a lo largo de toda la formación y a través de un proceso de educación estética sistémico y planificado; ...con especial relevancia en las

carreras pedagógicas, pues estos estudiantes aprenden para enseñar a aprender a otros” (Ventura-Pérez *et al.*, 2021).

Sobre las opiniones que están fundamentadas en las creencias, éstas son favorables al MCC, aunque se fundamenta que sus ejes articuladores se han trabajado y están sustentados en el modelo educativo institucional, también se plantean desafíos pedagógicos, epistemológicos, reformadores y transformadores en los procesos de educación integral y fortalecimiento del perfil de egreso profesional, así como la formación desde las realidades de los contextos educativos universitarios con educación inclusiva y humanista centrada en la persona que “incluye materias que aborden valores, dilemas, ejercicios y contenidos en torno a la inclusión para intervenir en su práctica pedagógica con población que presenta discapacidad, trastornos, aptitudes sobresalientes o en situaciones de vulnerabilidad” (Márquez *et al.*, 2021). En relación con vida saludable, se reitera la postura oficial que establece que “la educación es la base del desarrollo de capacidades vinculadas con el bienestar humano, individual y colectivo [...] conformada por salud mental y física; buena alimentación; desarrollo sensorial, afectivo, emocional y corporal; y reflexión acerca de distintos aspectos de la vida” (Mejoredu, 2024). En otros países también se han realizado estudios sobre la importancia de la implementación de la vida saludable en las escuelas, como es el caso de Chile, en el que analizan discursos y prácticas valorando elementos como la realidad estudiantil, el rol del Estado, la gestión, el trabajo con estudiantes, la alimentación, la actividad física, la sexualidad y autocuidado, y la promoción de hábitos saludables en la escuela (Torres *et al.*, 2019).

El vínculo entre lo deseable y lo posible se concreta a través de acciones que se enuncian en la práctica docente y que tocan los ejes articuladores del MCC, estas acciones son formativas, tutoriales, de convivencia, didácticas, inclusivas, colegiadas, culturales e innovadoras, todavía con cierta ambigüedad en la práctica; además, dan cuenta de las representaciones sociales y cómo la NEM y el MCC están latentes en el ideario universitario de la formación profesional en educación, pero con la necesidad de actualizar el plan y programas de estudio vigentes. Esto concuerda con la urgencia de aprender a vivir juntos desde procesos formativos sustentados en la “construcción intersubjetiva desde la tarea colectiva en la cotidianidad, desde el compartir y vivir proyectos comunes que nos permitan mirarnos desde el ‘nosotros’ como horizonte intercultural y lectura del mundo” (Hernández-Aguirre *et al.*, 2019). No obstante, sigue habiendo desafíos estructurales, uno de ellos es el fomento de lectura y escritura, en el que México enfrenta grandes retos, ya que las cifras de los organismos internacionales como UNESCO, OCDE y PISA muestran que el panorama general, incluso ha empeorado en relación con 2018, de acuerdo con un estudio realizado, en el que Jarvio- Fernández (2021) analiza las dos habilidades, identificando “los avances y los retos [...] sobre la importancia de fortalecer los lazos comunicantes de la universidad con los sectores sociales” (párr. 2).

Finalmente, la integración de los ejes curriculares del MCC en la formación profesional en

educación no es solo un asunto de reforma, sino que está latente en las representaciones sociales de los docentes que los integran desde su propia postura y concepciones de la profesión, incluso antes de la NEM, pero que, frente a ella, hacen un reconocimiento a las presencias, ausencias, necesidades de profundización y desafíos que impone cada uno de ellos. No obstante:

Desde su función y ejercicio de ciudadanía, las maestras y los maestros pueden impulsar acciones educativas, sociales, culturales y/o medioambientales, y realizar propuestas a favor de la inclusión, la igualdad y el reconocimiento de personas que han sido sistemáticamente desvaloradas y excluidas por el sistema educativo, procurando el bienestar humano y comunitario. (SEP, 2024).

En consecuencia, las y los docentes son agentes de cambio, por lo que sus representaciones sociales son clave para vislumbrar las condiciones y posibilidades de concreción y transformación de un proceso de reforma en el aula, que es en donde efectivamente se comprueba su eficacia desde el compromiso y responsabilidad docente al considerar a la docencia como parte de una serie de procesos complejos, multidimensionales de orientación académica y curricular pero de concreción eminentemente personal y social.

Otro aspecto que hay que considerar es que “los resultados sistémicos y confiables del logro de los aprendizajes, en el marco de lo que será el Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana no podrán ser conocidos en el sexenio en que fue creada...” (Aguilar *et al.*, 2021), a lo que también se suman las posibilidades de permanencia y continuidad de esta reforma educativa, como parte del marco de cambios e incertidumbre que plantea el mundo VUCA (Hernández-Hernández y Segarra, 2024) y las crisis latentes a nivel global derivadas de nuestra formación y comportamiento humano.

Entre los alcances de esta investigación se encuentran las posibilidades de contribuir a una visión contextualizada sobre la NEM y particularmente el MCC que como política educativa nacional pueda ser integrada en las actualizaciones del plan y programa de estudio vigentes, e incluso replicarse en otros programas educativos análogos dentro o fuera del contexto universitario. Las limitaciones se refieren a que no se aborda por completo el planteamiento de la NEM y que, por la complejidad del mismo, se afrontan desafíos que cuestionan si más allá de una comprensión o adopción de sus elementos se precisa de una transformación en las estructuras escolares (Martínez-Gómez, 2024), que forman profesionales en la educación para que su concreción sea efectiva.

En este sentido, pueden abrirse nuevas líneas de investigación dedicadas a la exploración del carácter transformador de la NEM, del MCC y de la propia

formación de los profesionales de la educación frente a las innovaciones docentes o de carácter curricular que emergen frente a las latentes crisis que vivimos como ciudadanía de México y del mundo.

La relevancia de este trabajo radica en que, a partir de las representaciones sociales y los resultados obtenidos, aborda los siguientes elementos centrales de la política curricular para la educación básica mexicana, establecidos en el MCC (SEP, 2022b): el derecho humano a la educación, la revalorización de los profesionales de la educación y el currículo nacional desde la diversidad.

La educación como “un derecho emancipador y uno de los instrumentos más potentes que permite que los niños y los adultos marginados económica y socialmente puedan salir de la pobreza y participar plenamente en la sociedad” (UNESCO, 2022). Para lograrlo, el MCC requiere, de acuerdo con Díaz Barriga, “transformar la educación, el sistema educativo, transformar a las autoridades educativas, a los docentes, la formación inicial de los docentes, la formación continua y a los alumnos” (SEP, 2022b).

La educación es el motor que impulsa los cambios que se desean ver en el mundo. Por ende, quienes educan a las futuras generaciones de profesionales de la educación deben abordar, dentro de un marco ético, axiológico y epistemológico, la formación integral desde un enfoque centrado en la persona y en sus derechos humanos. Esto se debe a que, en este marco, todo cambio es posible, y las representaciones sociales de los docentes reflejan cómo asumen su labor y el impacto que tienen en las nuevas generaciones de formadores.

Referencias

Aguilar, M.A.C., Elizalde, M.L.R., Guillén, M.C.A., Gordillo, M.F.A.C. (2021). Reflexiones prospectivas de la Nueva Escuela Mexicana: la reingeniería de los modelos educativos 2011 y 2017 en la NEM (perspectiva pedagógica). Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR) ISBN 978-607- 8671-46-5

[Perspectivas y Prospectivas de La Nueva Escuela Mexicana | PDF | Conocimiento | Maestros](#)

Bustos-Erao, R.C. (2020). Construcción de una pedagogía decolonial...una urgente acción humana. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 24, 15- 44.

<https://doi.org/10.22267/rhec.202424.71>

Casal, J., Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Revista de Epidemiología y Medicina Preventiva* 1, 3-7.

[Tipos de muestreo - Universitat Autònoma de Barcelona Research Portal](#)

Castillo-Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20, 359-375.

<https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>

- Castillo-Morán, A., Medina-López, J.E., Morales-Acosta, G.V., Contreras-Villarrea, M. del R. (2022). Percepción docente de la educación intercultural en multigrado del noreste mexicano. *Diálogo andino*, 67, 205-214. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100205>
- CEPAL (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Comisión Económica para América Latina y el Caribe-UNESCO. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content>
- De Toscano, G.T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. *In*: Tonon, G., Alvarado, S., Ospina, H. (Coords). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa, (47-68). Prometeo- Libros Unlam. https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48
- Díaz-Barriga, Á. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 42, 160-179. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478>
- Garduño-Teliz, E., Albarrán-Millán, D., Damián-Julián, F. (2019). Investigación evaluativa para la inclusión educativa. *Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación*, 7, 56-68. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v7i2.312>
- Garduño-Teliz, E., Damián-Julián, F., Méndez-Bahena, N.E., Miranda-Ramírez, A. (2024). Inclusión educativa desde la universidad: formación, sensibilización y concientización. *AULA PYAHU-Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 2, 104-121. [Inclusión educativa desde la universidad: Formación, sensibilización y concientización - Dialnet](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7611111)
- Garduño-Rubio, T. (2023). Marco curricular para la nueva escuela mexicana: un análisis crítico. *El Cotidiano- Revista de la Realidad Mexicana actual*, 38, 33-45. <https://elcotidianoenlinea.azc.uam.mx/index.php/numeros-por-articulos/marco-curricular-para-la-nueva-escuela-mexicana-un-analisis-critico/viewdocument/298>
- Heredía-Espinosa, A. L., Rodríguez-Barraza, A. (2021). Perspectiva de género: Creencias de docentes de primaria respecto a su incorporación en los programas. *Revista Inclusiones*, marzo, 160-170. [PERSPECTIVA DE GÉNERO: CREENCIAS DE DOCENTES DE PRIMARIA RESPECTO A SU INCORPORACIÓN EN LOS PROGRAMAS | Revista Inclusiones](https://www.inclusiones.com.mx/revista-inclusiones/numero-35-perspectiva-de-genero-creencias-de-docentes-de-primaria-respecto-a-su-incorporacion-en-los-programas)
- Hernández-Aguirre, F., Valdez-Regalado, J.L., Israel, J. (2019). Sentido de la intervención docente ¿interculturalidad como horizonte?, *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8, 21-33.

<https://www.redalyc.org/pdf/6681/668170995003.pdf>

- Hernández-Hernández, F., Segarra, J.O. (2024). Aprender en la Universidad en un mundo volátil, incierto, cambiante y ambiguo. Ediciones Morata.
- INEGI (2020). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) Presentación de resultados. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf
- Jarvio-Fernández, A.O. (2021). La promoción de la lectura en la vinculación universitaria. RIDE Revista Iberoamericana para La Investigación y el Desarrollo Educativo, 12, e285. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1058>
- Juárez-Lozano, R., Medrano-Don Lucas, G., Mendoza- López, D. (2023). Educación y Corporeidad: Una exploración de la Cultura Física en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales y Humanidades, 4, 850-868. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1360>
- Latorre-Medina, M.J., Blanco-Encomienda, F.J. (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. Docencia e Investigación, 17, 147-170. <https://ssrn.com/abstract=4072872>
- López-González, W.O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. Educere, 17, 139-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>
- Lutz, B. (2010). La acción social en la teoría sociológica: Una aproximación. Argumentos (México, D.F.), volumen 23, 199-218. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext &pid=S0187-57952010000300009&lng=es&tlng=es.
- Márquez-Cabellos, N.G., Jiménez-García, S.A., Moreles- Vázquez, J. (2021). Formación docente para una enseñanza inclusiva. Estudio de caso: Universidad de Colima. Revista Panamericana de Pedagogía, 32. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i32.2259>
- Martínez-Gómez, G.I. (2024). ¿Una Nueva Escuela Normal para la Nueva Escuela Mexicana? Kinesis- Revista Veracruzana de Investigación Docente, 9, 44-59. <http://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/152/92>
- Medina-Gual, L., Chao-Rebolledo, C., Garduño-Teliz, E., González-Videgaray, M.C., Baptista-Lucio, M.P., Montes-Pacheco, L.C., Medina-Velázquez, L., Rivera Navarro, M.A., Covarrubias-Santiago, C.A., Sánchez- Rojas, L.D., Ojeda-Núñez, J.A., Monereo-Font, C., Martínez, G.A., Salazar-Siqueiros, A.B., Verdugo-Rojas, W.M., Jiménez-Williams, A.G., Acosta-García, H.M. (2021). Educar en

contingencia durante la Covid-19 en México. México Fundación SM, A.C.

[Educar en contingencia durante la COVID-19 en México](#)

- Fundación SM - México

Mejoredu (2021). Construir el futuro de la educación en México. Hacia una agenda de política educativa nacional. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/agenda_politica.pdf

Mejoredu (2024). Educación y salud: Un vínculo indispensable. Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 3, 1-25.

<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/boletin26-2024.pdf>

Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M.C., Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. Educación XX1, 23, 231-257.

[LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LAS PERCEPCIONES DEL ALUMNADO](#)

Miranda-Beltrán, S., Ortiz-Bernal, J.A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11, e113.

<https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Athenea Digital. Revista De Pensamiento E investigación Social, 1, 1-25.

<https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>

ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Organización de las Naciones Unidas.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

UNESCO (2022). Qué debe saber acerca del derecho a la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.unesco.org/es/education/right-education/need-know>

Piña-Osorio, J.M., Cuevas-Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. Perfiles educativos, 26, 102-124.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es)

Quiroga-Gil, M., (2021). Los entornos digitales y el mundo VUCA. In: Quiroga-Gil, M., Martín, M., Baldivieso, S. (Comps). Entornos digitales y mundo VUCA (pp. 8-15). Nueva Editorial Universitaria. Universidad Nacional de San Luis. ISBN 978-987-733-276-6.

<https://www.collegesidekick.com/study-docs/2899380> Ramírez-Bengoa, J. (2024). La comprensión

lectora en el

contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 7, 95-104. <https://doi.org/10.62452/11dwvv78>

RAE (2024). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea].

<https://dle.rae.es>

Sandoval-Forero, E. (2016). Educación indígena zapatista para la paz y la no-violencia. *Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología*, 25, 23-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12246589002>

Schenke, E., Pérez, M.I. (2018). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. *Acta geográfica*, 12, 227-233. <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/5201/2603>

SEP (2022a). Marco curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. Dirección General de Desarrollo Curricular. Secretaría de Educación Pública, México.

https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf

SEP (2022b). Retos de la docencia ante el marco curricular 2022. [Archivo de Video]. Youtube.

Secretaría de Educación Pública. <https://www.youtube.com/watch?v=JAIVWO33Pyc&t=141s>

SEP (2024). Estrategia Nacional de Formación Continua 2024. Secretaría de Educación Pública.

<https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/XfjwTUaPYX-ENFC%202024.pdf>

Torres, J., Contreras, S., Lippi, L., Huaiquimilla, M., Leal,

R. (2019). Hábitos de vida saludable como indicador de desarrollo personal y social: discursos y prácticas en escuelas. *Calidad en la educación*, 50, 357-392.

<https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.728>

Vargas-Melgarejo, L.M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4, 47-53.

<https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

Ventura-Pérez, Y., Breijo-Worosz, T., García-Escobio, M.,

A. (2021). La educación estética en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. *Mendive. Revista de Educación*, 19, 673-688.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962021000200673&lng=es&tlng=es.

Villarruel-Fuentes, M., Villarruel-López, M. de L. (2023). La educación superior y la nueva escuela mexicana: sus desafíos y posibilidades: Higher education and the new mexican school: Challenges and possibilities. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4, 1088-1100. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.320>