

Artículo de Investigación

Transformar desde el aula: aprendizaje basado en proyectos comunitarios en la nueva escuela mexicana, experiencias de docentes de educación básica

Transforming from the classroom: community-based project learning in the new mexican school, experiences of basic education teachers

Patricia Nolasco-Clemente¹: Centro Regional de Educación Normal, México.

patricia.nolasco983@jaliscoedu.mx

Carolina Alday-Mondaca: University of Lethbrige, Canada; Universidad Católica del Norte, Chile.

carolina.alday@uleth.ca

Fecha de Recepción: 25/08/2025

Fecha de Aceptación: 26/09/2025

Fecha de Publicación: 02/10/2025

Cómo citar el artículo

Nolasco-Clemente, P. y Alday-Mondaca, C. (2026). Transformar desde el aula: aprendizaje basado en proyectos comunitarios en la nueva escuela mexicana, experiencias de docentes de educación básica [Transforming from the classroom: community-based Project learning in the new mexican school, experiences of basic education teachers]. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 01-22. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2058>

Resumen

Introducción: Este estudio analiza las experiencias de docentes de educación básica en la implementación de proyectos comunitarios con perspectiva de género, desarrollados en el marco de un diplomado de formación continua. El objetivo es explorar los efectos de estas iniciativas en el alumnado y la comunidad escolar, los desafíos enfrentados, los factores que condicionaron su ejecución y los elementos necesarios para fortalecer su desarrollo. **Metodología:** La investigación corresponde a un estudio cualitativo descriptivo con perspectiva feminista. Se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas a docentes de preescolar,

¹ **Autor Correspondiente:** Patricia Nolasco-Clemente. Centro Regional de Educación Normal (México).

primaria y secundaria que participaron del diplomado. **Resultados:** Los proyectos comunitarios promovieron cambios positivos en las actitudes del estudiantado, mayor apertura al diálogo y colaboración entre pares. Además, propiciaron procesos de trabajo colegiado entre docentes y una mayor participación de las familias. Entre los desafíos identificados se encuentran la resistencia de docentes a temas de género, barreras ideológicas en las familias y limitaciones estructurales de la organización escolar. Se destaca la importancia del apoyo institucional y la creación de redes interinstitucionales de acompañamiento. **Conclusiones:** El aprendizaje basado en proyectos comunitarios se consolida como una metodología útil para articular los saberes docentes con su contexto y fortalecer el vínculo entre escuela-vida-hogar.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana; Aprendizaje basado en proyectos comunitarios; perspectiva de género; inclusión; formación continua; educación básica; metodologías sociocríticas; investigación cualitativa.

Abstract

Introduction: This study analyzes the experiences of basic education teachers in the implementation of community-based projects with a gender perspective, developed as part of a permanent education diploma program. It aims to explore the effects of these initiatives on students and the school community, the challenges encountered, the factors that shaped their development, and the elements needed to strengthen their implementation. **Methodology:** The research corresponds to a qualitative descriptive study with a feminist perspective. Twelve semi-structured interviews were conducted with preschool, elementary, and secondary school teachers who participated in the diploma program. **Results:** The community-based projects promote positive changes in students' attitudes, greater openness to dialogue, and increased peer collaboration. They also encouraged collegial work among teachers and greater involvement from families. Challenges identified include resistance from teachers to gender-related topics, ideological barriers from families, and structural limitations within school organization. The importance of institutional support and the creation of inter-institutional support networks is underscored. **Conclusions:** community-based project learning emerges as an effective methodology for connecting teachers' knowledge with their local context and for strengthening the relationship school-everyday life-home.

Keywords: New Mexican School; Community-based project learning; gender perspective; inclusion; permanent education; basic education; sociocritical methodologies; qualitative research.

1. Introducción

Este artículo examina las experiencias de docentes de educación básica en la implementación de proyectos comunitarios con perspectiva de género, diseñados en el marco de un diplomado de formación continua. El objetivo central es explorar el impacto de estas iniciativas en el alumnado y la comunidad escolar, así como en los desafíos enfrentados, los factores que condicionaron su ejecución y aspectos necesarios para fortalecer su desarrollo.

Desde un enfoque cualitativo, el estudio busca contribuir al estado del conocimiento sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y enriquecer las investigaciones sobre la incidencia que tienen los programas de formación continua en el trabajo en el aula y en el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas del profesorado.

En 2019, el cambio de régimen político en México propició una reforma constitucional en materia educativa, que sentó las bases de la NEM, concebida como una propuesta pedagógica orientada al: “desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad” (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2019a, p. 6).

La NEM se fundamenta en un paradigma humanista que reconoce las desigualdades estructurales del sistema educativo, y se inspira en corrientes como la pedagogía crítica, las epistemologías del Sur y la educación popular (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2023a), integrando además un enfoque social, crítico, comunitario e integral que busca fortalecer el vínculo entre escuela y comunidad (DOF, 2019a).

En coherencia con estos principios, en 2022 se presentó un nuevo plan de estudios para la educación básica (SEP, 2022a). Entre las potencialidades de este plan destaca la incorporación transversal de la perspectiva de género. Desde su publicación en agosto de ese año, la propuesta generó controversia por distanciarse de enfoques previos y de las recomendaciones internacionales, al proponer un modelo educativo adaptado a las particularidades sociales y culturales del país (Díaz-Barriga *et al.*, 2023). Esto ha dado lugar a un conjunto de análisis que examinan sus alcances, limitaciones y tensiones internas (Díaz-Barriga *et al.*, 2023; Osuna-Lever *et al.*, 2024; Pineda, 2024).

A su vez, la reforma educativa promovió una reestructuración curricular y la actualización de los libros de texto, lo que ha implicado para el profesorado realizar modificaciones importantes en su quehacer pedagógico. Estos cambios han exigido la adopción de nuevas metodologías didácticas, así como la adaptación a los ajustes derivados de la nueva estructura curricular.

En este marco, la NEM introduce un conjunto de metodologías sociocríticas para guiar el trabajo docente en los distintos campos formativos²: Lenguajes; Saberes y Pensamiento Matemático; Ética, Naturaleza y Sociedades; y De lo Humano y lo Comunitario. Dichas metodologías comprenden:

- a) Aprendizaje basado en proyectos comunitarios;
- b) Aprendizaje basado en indagación con enfoque STEAM;
- c) Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y
- d) Aprendizaje Servicio (AS).

En conjunto, buscan que: “las y los estudiantes se reconozcan como sujetos que forman parte de una comunidad, a la cual pueden contribuir desde la escuela en su mejoramiento o en la conservación de saberes, tradiciones y creencias, a partir de la colaboración” (SEP, 2022b, p. 2).

² A diferencia de los planes anteriores que se estructuraban por asignaturas, la NEM plantea una visión articulada en campos formativos.

Es importante señalar que el enfoque de trabajo por proyectos no es nuevo en el contexto educativo mexicano; ha sido retomado y adaptado en planes y programas de estudio previos, como los de 2011, 2017 y 2018 (Valdivia *et al.*, 2024). Sin embargo, su aplicación no ha estado exenta de desafíos, especialmente en lo que respecta a la formación docente, la organización institucional y la consolidación de una cultura pedagógica que favorezca la incorporación de metodologías innovadoras (Valdivia *et al.*, 2024).

Respecto a la nueva estructura curricular propuesta por la NEM, se identifican tres niveles de concreción: “el programa sintético establecido y definido por la SEP, el programa analítico que es definido por el colectivo escolar y la planeación didáctica que es elaborada por el maestro” (Cordero-Arroyo *et al.*, 2025, p. 127). Es decir, esta nueva forma de organizar el currículo, comprende tres niveles, articulados entre sí.

El primero es el programa sintético, establecido por la SEP, que determina los contenidos esenciales, propósitos y aprendizajes esperados³ para cada campo formativo. El segundo nivel es el programa analítico, construido por el colectivo docente, que adapta el programa sintético al contexto local mediante el co-diseño, tomando en cuenta las características del entorno, las necesidades del estudiantado y los saberes de la comunidad.

Esta fase permite contextualizar el currículo y, al mismo tiempo, posibilita que las y los docentes diseñen proyectos integradores, apoyándose en las metodologías sociocríticas propuestas por la NEM, a partir de problemáticas detectadas en el contexto inmediato, haciendo uso de su autonomía curricular (SEP, 2022a).

Finalmente, el tercer nivel corresponde a la planeación didáctica, que es elaborada por cada docente y consiste en la organización concreta de las actividades, recursos y estrategias de evaluación a implementar en el aula. Esta fase permite aterrizar el currículo en la práctica cotidiana del aula, en función de las características del grupo.

Los cambios ocasionados por la reforma educativa materializados en el nuevo plan de estudios, el currículo y los libros de texto, han generado al interior de la comunidad docente incertidumbres sobre cómo trabajar con las metodologías sociocríticas en el aula. Ante este escenario, la SEP (2023b) estableció como prioridades la formación del profesorado conforme a la propuesta pedagógica y los principios de la NEM, así como la sensibilización del colectivo docente en igualdad sustantiva, en atención a la incorporación transversal de la perspectiva de género en el currículo.

En México, la SEP, por medio de la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos, establece las políticas y prioridades nacionales en materia de formación continua. No obstante, la armonización e implementación de estas directrices en las entidades federativas recae en las autoridades educativas estatales (Manrique-Bandala, 2021). En este marco, el presente artículo documenta una experiencia de formación continua de carácter estatal que aborda directamente las prioridades nacionales previamente esbozadas.

1.1. Proyectos comunitarios con perspectiva de género

El diplomado Prácticas educativas para fomentar la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, se impartió en el estado de Colima, México, como parte de la oferta extracurricular de cursos de formación continua del año 2023.

³ Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA).

Su propósito fundamental fue sensibilizar al personal de educación básica en temas de género, así como promover su reflexión para la resignificación e incorporación de la perspectiva de género en su práctica educativa.

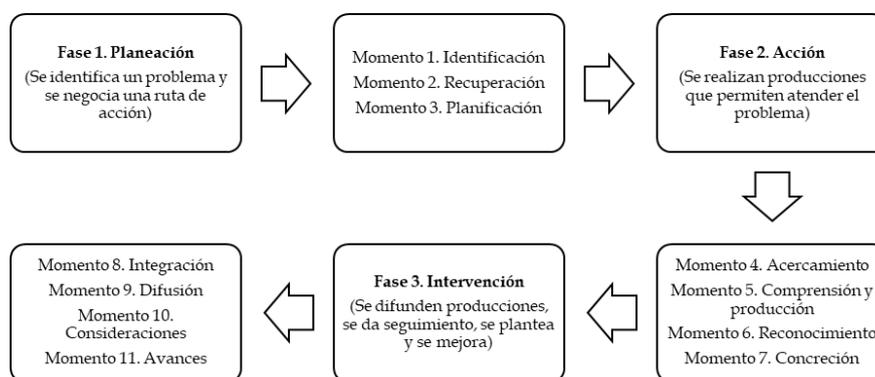
Con una duración total de 120 horas, combinó sesiones presenciales semanales con actividades virtuales, y se desarrolló del 5 de octubre al 9 de diciembre del mismo año. Asimismo, en atención a la demanda y con objetivo de garantizar el acceso equitativo del personal educativo a la oferta formativa, se impartió de manera simultánea en diversos municipios del estado.

En el diseño de los contenidos se procuró una estrecha vinculación con el Plan de estudios 2022 (SEP, 2022a). Como producto final, las personas participantes del diplomado elaboraron un proyecto comunitario, metodología didáctica sugerida para el trabajo docente por la NEM, el cual fue establecido por las autoridades educativas de la Secretaría de Educación y Cultura de la entidad como criterio para la acreditación.

Los proyectos se desarrollaron a partir del reconocimiento, por parte del profesorado, de problemáticas presentes en sus centros de trabajo, vinculadas con la igualdad de género y la inclusión en el ámbito escolar. A continuación, se presentan las etapas y fases establecidas por la SEP (2022b; 2023a) para el trabajo con esta metodología, las cuales sirvieron como referencia para la elaboración de los proyectos:

Figura 1.

Fases y momentos de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios



Fuente: Elaboración propia con base en SEP, 2022b, 2023a

Durante las sesiones del diplomado se ofrecieron orientaciones específicas para incorporar la perspectiva de género en cada etapa del proceso: desde el diagnóstico hasta la planeación, gestión y evaluación de los proyectos. Este fue uno de los aportes clave de la propuesta formativa, ya que los materiales revisados de la SEP (2022a, 2022b, 2023a) no contemplan su integración de manera explícita.

Analizar los efectos de la implementación de proyectos comunitarios en la educación básica, junto con los desafíos, condicionantes y aspectos necesarios para fortalecer su implementación, resulta relevante por diversas razones. En primer lugar, la producción de conocimiento sobre la NEM es aún incipiente, dada su reciente incorporación al marco normativo -a partir de la Ley General de Educación de 2019 (DOF, 2019a) y el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (DOF, 2020)-; además, los estudios empíricos existentes, en su mayoría de corte cuantitativo, se han centrado en el profesorado como objeto de estudio, sin profundizar en sus experiencias prácticas en el contexto escolar (Osuna-Lever *et al.*, 2024).

En segundo lugar, se advierte una falta de documentación sistemática sobre experiencias del trabajo por proyectos en el campo educativo (Da Costa y Goicochea, 2023), así como su aplicación e impacto en el marco de la NEM (Gómez-González, 2024). En tercer lugar, persiste una escasez de investigaciones que evalúen el impacto de los programas de formación continua (Cordero-Arroyo y Vázquez, 2022; Jiménez y Torres, 2019), particularmente en lo que respecta a sus efectos en el aula y en el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas del profesorado (Jiménez y Torres, 2019; Manrique-Bandala, 2021).

Por último, destaca la ausencia de investigaciones centradas en el análisis de las experiencias de formación continua en las distintas entidades federativas de México (Cordero-Arroyo y Vázquez, 2022; Manrique-Bandala, 2021), que puedan servir como referentes para la identificación, adaptación o réplica de buenas prácticas orientadas al fortalecimiento del desarrollo profesional docente. En este sentido, el presente trabajo busca aportar a la construcción del estado de conocimiento desde una perspectiva situada.

2. Metodología

2.1. Diseño

Este estudio cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo busca comprender las experiencias del profesorado en el marco de una propuesta formativa situada, desarrollada en el contexto de la NEM. El enfoque parte del supuesto epistemológico de que el conocimiento se construye social y culturalmente, lo cual justifica la centralidad otorgada a las voces docentes como productoras de saber pedagógico. Esta aproximación fue complementada con una perspectiva feminista, entendida como una orientación ética y política que promueve la visibilización de relaciones de poder, las desigualdades estructurales de género y la producción situada de conocimiento (Letherby, 2003; Rice, 2009). Esta perspectiva guió tanto el diseño del instrumento de producción de datos como los procesos de análisis e interpretación.

2.2. Participantes

El proceso de selección de participantes se basó en el muestreo socioestructural propuesto por Mejía (2000), que busca incluir una diversidad de experiencias contrastables. Se entrevistó a 12 docentes, priorizando la inclusión de personas provenientes de diferentes niveles educativos, géneros y tipos de instituciones. Esta estrategia permitió analizar las experiencias de personas con trayectorias profesionales, contextos educativos y características personales diversas, las cuales se presentan en la tabla 1.

Tabla 1.*Características sociodemográficas y profesionales de las personas participantes*

Categoría	Distribución
Género	75% mujeres (n=9), 25% hombres (n=3)
Nivel educativo don de ejercen la docencia	Primaria: 66.67% (n=8), Secundaria técnica: 16.67% (n=2), Preescolar: 16.67% (n=2)
Ubicación de las instituciones educativas	Urbanas: 75% (n=9), Rurales: 25% (n=3), Semi-rurales/semi-urbanas: 8.33% (n=1)
Roles duales	25% (n=3) personas con roles duales como directoras/es
Años de experiencia docente	Media: 18.83 años, DS: 12.66 años, Rango: 4-39 años

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Instrumentos de producción de datos

La producción de datos se realizó mediante entrevistas semi-estructuradas, diseñadas para abordar cuatro ejes temáticos principales:

1. Caracterización de las personas participantes;
2. Proyectos comunitarios con perspectiva de género;
3. Formación docente; y
4. Opiniones generales sobre los programas formativos.

El guión de entrevista fue construido en base a una revisión de literatura sobre formación docente y experiencias de trabajo comunitario, con énfasis en perspectivas feministas. Se realizó una entrevista piloto que permitió ajustar la redacción y orden de las preguntas. Asimismo, se cuidó que el lenguaje empleado fuera accesible y coherente con los principios éticos de la investigación feminista, favoreciendo un diálogo horizontal (Letherby, 2003; Rice, 2009). La apertura del guión respondió al objetivo de facilitar procesos reflexivos y relatos extensos por parte del profesorado.

Las entrevistas, cuya duración promedio fue de 47.73 minutos, fueron grabadas y protegidas con contraseñas para garantizar la confidencialidad. Además, se tomaron notas de campo con observaciones relevantes, evitando incluir información que permitiera identificar a las personas participantes.

2.4. Análisis de datos

Se utilizó un enfoque inductivo basado en el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967), lo que permitió construir las categorías a partir del análisis sistemático de los relatos. Este tipo de codificación temática no parte de categorías a priori, sino que busca generar conceptualizaciones desde los datos mismos, a través de una lectura reflexiva y situada. El proceso fue desarrollado por ambas autoras y discutido de forma iterativa hasta alcanzar consensos analíticos.

El proceso incluyó etapas de codificación abierta, axial y selectiva, utilizando los programas de Microsoft Word y Excel, lo que permitió organizar los hallazgos en tres ejes centrales:

1. Caracterización de participantes;
2. Valoración del programa formativo e impacto de este;
3. Proyectos comunitarios.

Se logró la saturación teórica tras la novena entrevista; sin embargo, se realizaron entrevistas adicionales para enriquecer el análisis con perspectivas distintivas. Para fortalecer la validez de los hallazgos, se recurrió a una triangulación en dos niveles. Primero, una triangulación teórica, considerando marcos provenientes de la pedagogía crítica, la investigación feminista y los estudios de formación docente. Segundo, una triangulación entre investigadoras, mediante sesiones de codificación conjunta y análisis intersubjetivo (Letherby, 2003; Merriam y Tisdell, 2016; Rice, 2009).

Finalmente, se adoptaron medidas rigurosas para resguardar la confidencialidad y anonimato de las personas participantes. Las entrevistas fueron codificadas utilizando un sistema alfanumérico que reflejó el tipo de institución, iniciales de la persona entrevistada, género y años de experiencia docente. Esta codificación fue clave para analizar los datos sin comprometer la privacidad de las personas participantes. La codificación seguida se presenta en la tabla 2.

Tabla 2.

Codificación de entrevistas

Código	Tipo de institución educativa	Iniciales	Identidad de género	Años de servicio
EPE_M.G._M_34	Escuela Preescolar	M.G.	Mujer	34
EPE_L.A._M_10	Escuela Preescolar	L.A.	Mujer	10
EP_ES_L.E._M_6	Escuela Primaria y Escuela Secundaria	L.E.	Mujer	6
EP_L.C._M_12	Escuela Primaria	L.C.	Mujer	12
EP_J.L._H_18	Escuela Primaria	J.L.	Hombre	18
EP_A.C._M_12	Escuela Primaria	A.C.	Mujer	12
EP_J.R._H_34	Escuela Primaria	J.R.	Hombre	34
EP_E.V._M_18	Escuela Primaria	E.V.	Mujer	18
EP_E.R._M_22	Escuela Primaria	E.R.	Mujer	22
ES_T.G._M_4	Escuela Secundaria	T.G.	Mujer	4
EST_A.Z._M_39	Escuela Secundaria Técnica	A.Z.	Mujer	39
EST_L.R._H_4	Escuela Secundaria Técnica	L.R.	Hombre	4

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, el enfoque metodológico del estudio permitió capturar las experiencias del profesorado con una perspectiva crítica y feminista, asegurando un análisis inclusivo y contextualizado de los impactos del diplomado en su práctica educativa.

2.5. Limitaciones metodológicas

Este estudio reconoce como principal limitación que la muestra estuvo conformada por docentes que participaron voluntariamente en un diplomado con perspectiva de género, lo cual podría inclinar los hallazgos hacia experiencias más afines o favorables a estas temáticas. No obstante, es importante señalar que las personas participantes también relataron resistencias vividas en sus centros escolares, lo que permitió documentar tensiones, obstáculos y posturas críticas presentes en sus contextos.

Asimismo, no se incorporaron otras figuras educativas, como personal de asesorías técnicas o de supervisión, lo que restringe la posibilidad de contrastar las percepciones docentes con otros niveles de la estructura escolar.

3. Resultados

A partir del análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, se identifican las siguientes categorías emergentes organizadas en cuatro ejes:

- 1) Problemáticas abordadas;
- 2) Efectos de la implementación del proyecto;
- 3) Desafíos en la implementación y
- 4) Aspectos necesarios para fortalecer su desarrollo.

A continuación, detallaremos los resultados:

3.1. *Problemáticas abordadas*

De acuerdo con las pautas establecidas por la SEP (2022b, 2023a) para el desarrollo de proyectos comunitarios, la primera fase contempla la identificación de una problemática. En el contexto del diplomado, y en consonancia con sus objetivos, se indicó al profesorado participante que la problemática a abordar en el proyecto debía vincularse con la igualdad de género y la inclusión. Para ello, se les solicitó revisar los diagnósticos escolares y/o del centro escolar, así como los diagnósticos grupales elaborados al inicio del semestre o ciclo escolar. Adicionalmente, se les proporcionaron orientaciones para la elaboración de instrumentos de diagnóstico con perspectiva de género, con el fin de identificar situaciones de desigualdad presentes en sus escuelas.

También se recomendó la consulta de materiales complementarios, entre ellos el informe del Programa Escolar de Mejoramiento Continuo (PEMC) correspondiente al último ciclo escolar. Esta sugerencia se basó en que, al ser un instrumento de gestión escolar elaborado de forma colectiva, el PEMC puede contener información relevante sobre necesidades detectadas en la comunidad educativa, particularmente en aspectos relacionados con la convivencia, la participación equitativa, la atención a la diversidad y el desarrollo socioemocional del alumnado. No obstante, se reconoce que la utilidad del PEMC como insumo para el diseño de proyectos comunitarios con perspectiva de género depende en gran medida del enfoque adoptado por cada colectivo docente al momento de elaborar el diagnóstico institucional.

Adicionalmente, se sugirió revisar materiales de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), dada la pertinencia de sus aportes en temas de equidad, inclusión y mejora educativa, así como su alineación con los principios de la NEM. Estas orientaciones buscaron ofrecer al profesorado referentes que les permitieran formarse una panorámica amplia sobre la problemática a trabajar en sus proyectos.

Los temas trabajados en dichos proyectos fueron diversos. Destacan, por un lado, aquellos relacionados con dinámicas de violencia/discriminación, violencia de género, machismo e inclusión. A continuación, se presentan algunos testimonios representativos que recogen las inquietudes y reflexiones del profesorado en torno a estas temáticas:

Pues las expresiones de violencia normalizadas hacia las mujeres. En general abordé expresiones de violencia en los diferentes contextos de los alumnos, pero sí detectamos que hay mayor violencia hacia las mujeres (EP_L.C._M_12).

Mi proyecto se trató en realidad sobre las actitudes machistas que tienen los alumnos conforme las autoridades femeninas, en el sentido de que no respetan las autoridades, cuando a una mujer les llama la atención sobre algo, no lo respetan, evaden ese compromiso, evaden la responsabilidad, hacen caso omiso o simplemente se agarran gritando o hablando a las niñas (EP_A.C._M_12).

Nosotros tenemos en la escuela dos alumnetos con autismo. Entonces uno de los ejes que maneja nuestro nuevo programa 2022 es la inclusión y también de eso abordamos en el diplomado, la inclusión (EPE_L.A._M_10).

Por otra parte, algunos proyectos se enfocaron en la visibilización de las mujeres en distintos ámbitos del conocimiento, como parte de un esfuerzo por revalorar sus aportes históricos. Asimismo, promovieron acciones de sensibilización en torno a las desigualdades de género y el reconocimiento/expresión de las emociones desde una perspectiva de género:

Entre una de las actividades que presentaba mi proyecto era que los alumnos tenían que expresar emociones. ¿Por qué? Porque se contraen, se contraen las emociones o simplemente el hecho de expresar esas emociones tan de llanto, de sufrimiento, de dolor, de desagrado, no lo veían ellos como un hombre lo expresa, un hombre no lo puede expresar o si lo expreso, 'ay que niña' o así, ¿no? (EP_A.C._M_12).

Los testimonios anteriores permiten dimensionar la relevancia de integrar la perspectiva de género en la formación socioemocional del alumnado de educación básica. La NEM plantea como objetivo: "formar a ciudadanas y ciudadanos críticos, autónomos, incluyentes, empáticos y solidarios" (SEP, 2022b, p. 2), lo cual requiere que el profesorado reconozca las condiciones culturales y sociales que moldean las habilidades emocionales. Incorporar la perspectiva de género en este ámbito posibilita identificar cómo los procesos de socialización diferenciada y los estereotipos que atraviesan la crianza, la escuela y la cultura impactan en el desarrollo de niñas y niños.

A partir de las problemáticas detectadas y a través de la integración de la perspectiva de género incorporada en el diplomado, las personas participantes desarrollaron proyectos orientados a dar respuesta a las necesidades identificadas en sus contextos escolares. Este proceso favoreció el diseño de intervenciones situadas que dieron lugar a múltiples efectos en las comunidades escolares.

3.2. Efectos de la implementación del proyecto

La implementación de los proyectos comunitarios permitió observar transformaciones tanto a nivel micro, en las dinámicas de la comunidad escolar, como a nivel meso, en aspectos institucionales vinculados a la colaboración docente y la proyección del trabajo a otras escuelas.

En lo que respecta a la comunidad escolar, el profesorado reportó cambios en las actitudes del estudiantado y mejoras en la dinámica grupal. En esta línea destaca el caso de una participante, cuyo proyecto se centró en abordar las dinámicas de violencia/discriminación en el aula. A partir de su intervención, observó mayor participación, apertura al diálogo, cooperación entre estudiantes y una actitud más reflexiva:

He visto más como involucramiento de los niños, en el sentido de que se les habla y, por ejemplo, yo expongo un tema y digo, 'bueno, vamos a guardar silencio por esto', y todos ponen atención, 'sí maestra', o sea, ese cambio, esa disposición a escuchar, a prestar actividades, a prestar este... a compartir con su compañero, eso es muy importante, a... 'oye, no, espérate, mi compañero está hablando', 'oye, lo hiciste bien', 'no, lo hiciste mal, no, es que cambia, es que modifica aquí', o sea, esa actitud colaborativa de los alumnos ha sido muy, muy buena, o sea, entre ellos, sí, muy buena. Y de hecho ellos quieren exponer, quieren, o sea, quieren proyectar esas situaciones (EP_A.C._M_12).

El profesorado identificó también cambios positivos en colegas docentes que no participaron del diplomado y a nivel directivo. Los testimonios muestran cómo algunos proyectos detonaron procesos de colaboración más amplios dentro del colectivo escolar:

Con el alumnado ya se lleva también un plan donde vamos a entrar todos los maestros, cada uno desde su área, desde los campos formativos y este...ya estamos, presentamos ahorita en enero esto del proyecto y ya se mostró el programa que se lleva, los contenidos que cada materia pudiera trabajar con el proyecto y ellos, estamos ahorita en esa etapa de ellos revisar el plan de cada una de las materias, los contenidos que se van a trabajar y qué le pueden agregar ellos al proyecto desde su materia (EST_A.Z._M_39).

Le gustó, se lo presentamos [a la directora], empezó a ver los foquitos y estuvo comentando ahí, creo que se nos va a presentar esto, esto y esto, pero vamos a ver de qué manera se soluciona. Yo creo que hay mucha disposición de ella y sí nos deja, nos da como libertad para proponer y para estar trabajando. Pues tanto le gustó que dijo: 'Me parece el proyecto y vamos a trabajar sobre eso. Vamos a verlo desde cada ámbito y a ver cómo lo vamos a hacer' (EST_A.Z._M_39).

Aunque se trata de casos puntuales, ciertos proyectos lograron extenderse al conjunto del colectivo docente. En estos contextos, las actividades se adaptaron para otros grupos, adecuándose al grado, edades y características del alumnado. En dichos procesos, el liderazgo y la disposición del personal directivo fueron factores clave para facilitar la implementación y favorecer el trabajo colaborativo entre el profesorado. Estas experiencias muestran que los beneficios del trabajo por proyectos -como el aprendizaje colaborativo y cooperativo, la apertura al diálogo y la reflexión crítica- no sólo impactan en el alumnado, sino que también pueden trasladarse al colectivo docente, promoviendo procesos pedagógicos más participativos.

Las personas participantes de la investigación señalan que la implementación de los proyectos propició una mayor participación e involucramiento de madres, padres y figuras tutoras. De igual manera, favoreció la vinculación con organizaciones e instancias externas de formación, lo cual permitió extender los aprendizajes del diplomado al resto del colectivo docente que no participó directamente en el programa:

Los papás están muy contentos con... porque yo les expliqué que estaba llevando a cabo este proyecto [...] De hecho, ellos me propusieron que sus hijos le expusieran el tema a sus papás, o sea, quieren que los niños expongan el tema a sus papás. O sea, que no nada más a los niños de la escuela, sino que haya un día, una clase donde los papás asistan y que los niños expongan ese tema a sus papás. Entonces, a mí se me hizo eso... Eso salió de ellos. Entonces, esa propuesta se me hizo muy bien (EP_E.V._M_18).

Con nosotros igual se va a llevar personal capacitado para ver todos esos temas que nosotros ya vimos en el diplomado y que van a ser base o van a ser básicos para partir con todos estos cambios y estos contenidos que vamos a estar viendo creo que durante todo el trimestre, lo vamos a hacer (EST_A.Z._M_39).

La vinculación con actores externos y la participación de distintos integrantes de la comunidad escolar reflejan el cumplimiento de uno de los principios del Aprendizaje basado en proyectos comunitarios: “tejer redes con distintos actores de la comunidad, a fin de involucrarlos gradualmente en las fases y momentos de los proyectos” (SEP, 2023a, p. 74). Este enfoque se materializa en la consolidación de redes tanto al interior de las escuelas como con instancias formadoras externas, distintas de las promovidas y/o proporcionadas por las autoridades educativas del estado.

En cuanto al impacto institucional, algunas personas entrevistadas señalaron que sus proyectos podrían tener un alcance más amplio, al considerarse como referentes para su eventual implementación en otras escuelas primarias de la entidad:

El ATP [Asesor Técnico Pedagógico] de la zona, pues hace visitas [...] Entonces ahorita... Estoy llevando ese proyecto que tiene que ver con un tema de proyectos comunitarios de libros, o sea, está... está totalmente... está encuadrado ahí. Eh... no, pues le pareció súper interesante, de hecho, me dijo que cuando ya termine el proyecto, que si le puedo este... también... mandar todo lo que se hizo, evidencias y todo, porque lo que él quiere es que este proyecto tenga trascendencia, o sea que... que se lleve a otras primarias, porque... me dice que hay muchas primarias donde hay muchos temas de violencia muy fuertes, sobre todo en niños entre quinto, cuarto, quinto y sexto grado (EP_E.V._M_18).

Cabe señalar que cada grado de educación primaria cuenta con un libro de proyectos comunitarios. Estos materiales proponen temas, actividades y recursos para que el profesorado, junto con el alumnado, desarrollen proyectos. En el caso de sexto grado, uno de los proyectos sugeridos lleva por título: Violencia de género: un problema social que nos afecta (SEP, 2023c, p.228), el cual fue tomado como base por la docente para la elaboración de su iniciativa. Considerando las características de su grupo, sus necesidades y el contexto local, la docente realizó un proceso de co-diseño, adaptando y contextualizando las actividades sugeridas. De este modo, el diplomado favoreció la apropiación de las metodologías sociocríticas propuestas por la NEM.

3.3 Desafíos en la implementación

Respecto a los desafíos enfrentados por el profesorado en la implementación de sus proyectos, las personas participantes refieren principalmente a la resistencia al cambio por parte de docentes que no están sensibilizados en temas de género:

Los hombres, el que les comentas, por ejemplo, yo les comentaba el proyecto y ¡ay, ay, ay, no, eso no, eso no, eso no, ya, ahí, déjelo, eso no, hay que verlo! Pero ya cuando empiezan a entender y que se les está explicando las situaciones, entonces como que ya se detienen un poquito y lo piensan, pero todavía creo que es un área de oportunidad ahí. El género masculino, que es el que se resiste todavía más a esos cambios (EST_L.R._H_4).

Sí, y sobre todo en mi centro de trabajo lo siento importante porque son maestros ya grandes, entonces son los que más trabajo cuesta como que acepten estos temas, sobre

todo impartirlos. Muchas veces nos llegan propuestas de impartir ciertas actividades y son los que menos quieren participar. Los maestros que somos un poco más jóvenes somos los que siempre estamos abiertos a la posibilidad de cualquier tema lo podemos impartir, hasta nos compartimos material, nos compartimos dinámicas, estrategias, pero los maestros que son los, ahora sí que los veteranos de la secundaria, son los que siempre se reducen a algo nuevo (ES_T.G._M_4).

Estos testimonios evidencian que uno de los principales retos para implementar proyectos con perspectiva de género radica en las actitudes de los miembros de la comunidad escolar. En particular, la resistencia entre docentes de mayor trayectoria se configura como un área de oportunidad para el diseño de estrategias de formación continua más inclusivas y pertinentes. En este contexto, una línea de investigación pendiente apunta a las experiencias diferenciadas de formación entre docentes con experiencia y docentes noveles, y a la necesidad de diseñar programas que consideren perfiles, contextos, trayectorias y generaciones (Gómez, 2023).

A la luz del nuevo plan de estudios, que incorpora de manera transversal la perspectiva de género y contenidos sobre igualdad e inclusión en los libros de texto, resulta imprescindible replantear la oferta formativa. Esto permitiría garantizar que el profesorado -particularmente aquel menos familiarizado o con mayores resistencias- cuente con herramientas y acompañamiento metodológico para abordarlos en el aula.

Además de las resistencias por parte de docentes, el profesorado señaló que, en algunos contextos, también enfrentaron barreras ideológicas por parte de las familias, así como desafíos derivados del nivel educativo de la comunidad en contextos rurales:

Es muy complicado porque son términos o son palabras que usan todo el tiempo. Recordemos que yo estoy en [Localidad], no por ser un municipio de bajo recurso, pero la sociedad no tiene mucho estudio. De acuerdo a investigaciones que se han hecho, los diagnósticos que se hicieron al principio del ciclo escolar, pues se ha detectado que son padres que no han llegado, no han concluido niveles de estudio o académicos muy altos (EST_L.R._H_4).

Hay mucha controversia, los padres de familia, demasiado controversia por los nuevos contenidos, las nuevas ilustraciones que hay dentro de los libros de texto. Hay mucha controversia de los padres de familia, como repito, para unas cosas sí quieren y para otras cosas no quieren. Hay mucha controversia de que esos temas no los vean, 'esto sí, esto no'. Pero sí veo como hasta cierto punto como rechazo de que los niños tengan conocimiento de ciertas situaciones, de ciertas inclinaciones sexuales (EP_A.C._M_12).

Las particularidades de cada contexto representaron desafíos diversos que exigieron al profesorado ajustar sus propuestas mediante la contextualización y/o co-diseño de actividades. Sin embargo, este ejercicio no estuvo exento de obstáculos estructurales. Las personas entrevistadas también identificaron limitaciones asociadas a la organización escolar, tales como la distribución del tiempo, la disponibilidad de espacios y los recursos materiales necesarios para el desarrollo de sus proyectos, lo que en algunos casos influyó en su implementación:

Primero, los tiempos y como hay recursos financieros que tengo que ocupar en comprar pintura. Estoy esperando un programa para que nos llegue, que supuestamente nos llega o a finales de enero o a finales de febrero, para poder hacer algunos cambios en la escuela, como son los juegos pintados (EPE_M.G._M_34).

Lo que me cuesta trabajo es que simultáneamente pues están trabajando otros proyectos, ahorita por parte de la escuela hay un acuerdo de trabajar el tema del medio ambiente, entonces pues estamos como que con eso porque hay que generar evidencias para la dirección, entonces sí he dejado como que de lado (EP_L.C._M_12).

Y pues, en tercer lugar, que se den el espacio para aplicarlos en las escuelas. Una, a veces estamos tan acostumbrados a seguir normalmente lo que dice el libro, que no nos damos tiempo de cambiar un poquito nuestro ritmo de trabajo para implementar nuevas estrategias relacionadas a esos temas (EST_L.R._H_4).

Actualmente, uno de los temas que sigue generando debate al interior de la comunidad docente es la distribución del tiempo entre el desarrollo de los proyectos propuestos en los libros de texto y el trabajo de los distintos campos formativos. Esto se debe a que la NEM no establece de manera explícita cuánto tiempo debe destinarse a cada proyecto y al trabajo de cada campo formativo, ni cuántos PDA deben cumplirse/abordarse por semestre.

Frente a esta ambigüedad, se ha señalado como una omisión relevante el hecho de que la SEP elaborara los libros de texto antes de publicar los programas sintéticos (Villalpando, 2023), lo cual generó un desfase entre la cantidad de proyectos sugeridos y los tiempos escolares, dificultando la planeación y el trabajo docente.

A ello se suman las exigencias de las autoridades educativas para trabajar proyectos integradores sobre temas específicos, cuyas evidencias deben presentarse de forma obligatoria. Esto interfiere con la continuidad de los proyectos diseñados por el profesorado para cada grupo o los acordados colectivamente como parte del programa analítico. Asimismo, la escasez de recursos materiales y las condiciones laborales del magisterio representan obstáculos adicionales para la implementación de proyectos.

3.4. Aspectos necesarios para fortalecer su desarrollo

Entre los aspectos señalados por el profesorado como necesarios para optimizar la implementación de los proyectos comunitarios, destacan el apoyo institucional -tanto al interior de las escuelas como por parte de la Secretaría de Educación y Cultura del estado-, así como la disponibilidad de espacios, recursos materiales y humanos para llevar a cabo sus iniciativas.

En esta línea, destaca el caso de una docente cuyo proyecto se centró en la inclusión. Como parte de su iniciativa, gestionó ante las autoridades educativas la asignación de un monitor que pudiera brindar apoyo en el aula para acompañar el proceso educativo de un estudiante diagnosticado con autismo. Si bien este tipo de apoyo puede ser gestionado por la institución, la solicitud no fue atendida de manera favorable:

Una de las cosas que yo propuse ahí en mi proyecto es buscar una gestión para un monitor, pero eso es un...ah, eso es un obstáculo, eso es un obstáculo, porque la directora fue, más bien, me hizo el favor de hacer un escrito de que necesitábamos un monitor. Ay, maestra, la Secretaría, este, pues es un obstáculo en esa situación, porque, porque pues no podemos tener a una persona como que no pertenece a nuestro colectivo escolar dentro de la escuela, por seguridad [...] la Secretaría que no es muy flexible ante las necesidades que a veces uno tiene (EPE_L.A._M_10).

Frente a estas limitaciones, algunas personas participantes plantearon la importancia de establecer redes de colaboración con instituciones que puedan brindar orientación, acompañamiento y formación en temas de igualdad de género e inclusión, tanto a docentes como a la comunidad escolar:

Hacer como una red, que yo siempre he dicho que las redes son buenas, con instituciones, que pudieran estar permanentes durante, o sea, identificarlas tal vez si se hace otro diplomado, identificar esas instituciones y ver de qué manera cada una nos puede apoyar, pero igual tener como ese compromiso en la institución, de estar apoyando a las escuelas y durante todo el año escolar, o sea, hacer ese juego de red de que los maestros con las instituciones, las instituciones con maestros, padres de familia y eso sería buenísimo, si queremos llegar a tener pues un cambio (EST_A.Z._M_39).

Finalmente, el profesorado expresó que enfrentó dificultades en la implementación de las metodologías didácticas propuestas por la NEM, debido a la falta de orientación clara y de referentes concretos que les permitieran guiar su práctica:

Porque no puedo mentir en ese sentido de que todavía con ese trabajo de proyectos que tenemos no tenemos una, como te diré, una guía muy clara. Y la verdad que a veces nos sentimos como que andamos perdidos, como que no sé si por ese camino es el correcto y los maestros así también se sienten, de que bueno, no sé si estoy bien, voy bien, pero bueno, la autoridad, te diré que es lo que nos ha hecho, nos ha dicho con la famosa autonomía, tú decides y tú has, entonces como que todavía no tenemos, o todavía no lo hemos sentido de esa forma de decir que lo que estoy haciendo es lo correcto (EP_J.R._H_40).

La Ley General de Educación establece que, antes de la implementación de un nuevo plan de estudios, se debe capacitar al colectivo docente en sus contenidos y metodologías (DOF, 2019b). Sin embargo, se ha señalado que la responsabilidad de la implementación del Plan de estudios 2022 recayó en gran medida en el profesorado, quien dispuso de un tiempo limitado para conocer, analizar y apropiarse de la propuesta (Pineda, 2024).

Como estrategia institucional para acercar al profesorado al nuevo plan de estudios, se implementó el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes (TIFCD), impartido durante los Consejos Técnicos Escolares⁴ en distintas sesiones a lo largo del ciclo escolar 2022-2023. De manera paralela, docentes buscaron espacios alternativos de formación, como cursos, diplomados, talleres y *webinars* ofrecidos por académicos y *edutubers* (Cordero-Arroyo *et al.*, 2025), lo cual implicó una inversión adicional de tiempo y recursos personales (Pineda, 2024).

El diplomado Prácticas educativas para fomentar la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, como se mencionó anteriormente, se impartió del 5 de octubre al 9 de diciembre de 2023, es decir, posterior al TIFCD. Los testimonios evidencian que persisten dudas y necesidades formativas entre el profesorado, especialmente en relación con las metodologías didácticas, lo que subraya la importancia de continuar fortaleciendo los procesos de formación continua, a fin de que el colectivo docente cuente con herramientas y marcos claros para interpretar e implementar el nuevo modelo educativo.

⁴ Los CTE se realizan mensualmente al interior de las escuelas con el objetivo de analizar, reflexionar y diseñar estrategias pedagógicas que contribuyan a fortalecer las prácticas docentes y mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

4. Discusión

Los resultados obtenidos permiten afirmar que los proyectos comunitarios implementados tuvieron una incidencia positiva, tanto a nivel micro, en la comunidad escolar, como a nivel meso, en el plano institucional.

En primer lugar, los hallazgos dan cuenta de transformaciones significativas en el ámbito de la comunidad escolar. Estos coinciden con investigaciones previas que han documentado el impacto positivo del trabajo por proyectos en la participación y motivación del alumnado, la sensibilización frente a problemáticas del entorno -en este caso en torno a cuestiones de género-, el desarrollo socioemocional y el fortalecimiento del aprendizaje colaborativo y cooperativo (Da Costa y Goicochea, 2023; Domínguez-Saldívar y Vázquez-Castelán, 2025; Mejía *et al.*, 2024; Ochoa y Herrera, 2022; Valdivia *et al.*, 2024).

Los efectos observados en el estudiantado se replicaron en algunos colectivos docentes, favoreciendo una mayor disposición a abordar temas relacionados con la igualdad de género y la inclusión, el fortalecimiento del trabajo colegiado, la apertura al diálogo y la capacidad de recibir retroalimentación crítica. Estos hallazgos se vinculan con investigaciones que han resaltado cómo el trabajo por proyectos puede contribuir al desarrollo profesional del profesorado, al promover actitudes reflexivas, habilidades colaborativas y la construcción colectiva de saberes pedagógicos (Mejía *et al.*, 2024; Ochoa y Herrera, 2022).

Los proyectos comunitarios permitieron también a las personas participantes vincular sus saberes con la realidad inmediata. De acuerdo con Ochoa y Herrera (2022), el trabajo por proyectos fortalece el vínculo escuela-vida, lo cual se evidenció en las actividades que involucraron a la comunidad escolar y en la conformación de redes con organizaciones e instancias externas de formación. En algunos contextos, esta articulación también impulsó una mayor participación de madres, padres y figuras tutoras, reforzando el lazo escuela-hogar (Mejía *et al.*, 2024).

En el plano institucional, destaca que los proyectos desarrollados en el marco del diplomado hayan sido reconocidos por figuras educativas como iniciativas con potencial de ser replicadas en otras escuelas de la entidad. Esto subraya la importancia de la sistematización de experiencias pedagógicas vinculadas al trabajo por proyectos, que puedan servir como referentes para la identificación, adaptación y replicación de buenas prácticas orientadas al fortalecimiento del desarrollo profesional docente. De igual manera, refuerza la necesidad de profundizar en el análisis del impacto que tienen los programas de formación continua en el aula, especialmente ante la limitada producción de estudios centrados en las distintas entidades federativas de México (Manrique-Bandala, 2021).

Respecto a los desafíos enfrentados, las personas entrevistadas señalaron la resistencia de colegas docentes a trabajar temas relacionados con la igualdad de género y la inclusión en las aulas. La formación continua, al tener un carácter voluntario, permite al profesorado decidir su participación con base en sus objetivos, posibilidades e intereses personales junto con la consideración de cómo estas diversas formaciones pueden aportar en su carrera docente. Esta lógica favorece una desigual distribución del acceso y apropiación de contenidos relacionados con la igualdad de género e inclusión (Fernández *et al.*, 2022), dado ello, consideramos que es necesario incluir estas temáticas en la formación inicial docente para lograr una nivelación de conocimientos que permita la correcta implementación del modelo educativo actual.

Entre los factores que han sido identificados como obstáculos para la formación del profesorado en estos temas se encuentran las creencias personales, la falta de voluntad, los tabúes, la desinformación y la reproducción de valores patriarcales (Fernández *et al.*, 2002). Estas barreras se reflejan en los testimonios recogidos durante la investigación, donde emergen tensiones que limitan al interior de las escuelas la implementación de prácticas pedagógicas con perspectiva de género, incluso cuando existen propuestas institucionales orientadas en ese sentido.

Además, quienes participaron de la investigación expresaron haber enfrentado barreras ideológicas por parte de las familias, especialmente en contextos rurales, donde el nivel educativo de madres, padres y figuras tutoras puede incidir significativamente en la recepción de los contenidos abordados en los proyectos. Desde una perspectiva interseccional, se reconoce que el nivel socioeconómico y educativo familiar condiciona el tipo de resistencias, las cuales tienden a manifestarse de manera distinta en zonas urbanas y rurales.

Los hallazgos ponen de relieve la importancia del co-diseño y/o contextualización de las actividades que conforman los proyectos comunitarios, considerando no sólo las características del alumnado, sino también las particularidades de las familias y contexto local. En esta línea, se enfatiza la relevancia de realizar diagnósticos que orienten el diseño de intervenciones pertinentes. De igual forma, evidencia la necesidad de que los programas de formación continua se diseñen desde una lógica situada (Manrique-Bandala, 2021; Vezub, 2020), atendiendo a los diversos contextos en los que se desempeña el profesorado y brindando herramientas pertinentes para su práctica docente.

Otro de los desafíos fueron las limitaciones asociadas con la organización escolar que tienen que ver con la distribución del tiempo, la disponibilidad de espacios y los recursos materiales. Nuestros resultados coinciden con lo señalado en diversas investigaciones previas que reconocen estos elementos como obstáculos frecuentes en el trabajo por proyectos (Da Costa y Goicochea, 2023; Domínguez-Saldívar y Vázquez-Castelán, 2025; Valdivia *et al.*, 2024).

En este marco, resulta fundamental que los programas de formación continua se diseñen a partir de una comprensión situada de las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente, considerando aspectos como la organización escolar, las culturas institucionales y los sistemas de apoyo a las escuelas (Vezub, 2020). Diseñar propuestas formativas sin atender estos factores puede derivar en experiencias de escasa aplicabilidad para la práctica docente o en la generación de proyectos de intervención pedagógica insostenibles.

Como advierten Valdivia *et al.* (2024): “el enfoque de proyectos tiene potencial para transformar significativamente la educación en la NEM, su implementación exitosa depende de factores como el soporte institucional, la capacitación docente y la adaptación curricular” (p.492). En este sentido, los cambios impulsados por las políticas y/o reformas educativas no pueden limitarse a lo curricular; también deben incidir en las condiciones estructurales que configuran el quehacer docente como parte de un compromiso institucional orientado a transformar el sistema educativo.

Por último, las personas participantes subrayaron que, para fortalecer la implementación de los proyectos comunitarios, se requiere más que ajustes en la organización escolar. Es indispensable contar con el respaldo efectivo de las autoridades educativas estatales, tanto en términos de acompañamiento como de provisión de condiciones adecuadas: recursos materiales y humanos. Además, destacaron la necesidad de generar redes interinstitucionales de apoyo y de ampliar las oportunidades de formación continua vinculadas a las metodologías didácticas planteadas por la NEM.

Como se mencionó anteriormente, el profesorado dispuso de un tiempo limitado para conocer, analizar y apropiarse de los fundamentos epistemológicos, filosóficos y metodológicos de la NEM. Su implementación, además, se realizó en un marco temporal apresurado, sin una preparación gradual que permitiera al colectivo docente interiorizar los cambios propuestos (Pineda, 2024), lo cual es complejo considerando que se espera la incorporación de temas de género sobre los que el profesorado no ha sido instruido previamente.

Además del tiempo limitado para la apropiación del modelo, la propuesta pedagógica de la NEM presenta un nivel de ambigüedad que ha generado incertidumbre entre el profesorado. Aunque se declara sustentada en un paradigma humanista -asociado con el desarrollo integral, las habilidades socioemocionales y el pensamiento crítico-, los documentos oficiales no ofrecen orientaciones pedagógicas ni didácticas claras sobre cómo llevarlo a la práctica (Osuna-Lever *et al.*, 2024).

Las metodologías didácticas aparecen descritas de manera general, sin criterios definidos que expliquen su relación con los campos formativos (Villalpando, 2023), ni una articulación explícita con los procesos de evaluación. Tampoco se incluyen ejemplos contextualizados, ni se abordan los desafíos que podrían surgir en su implementación. Esta falta de precisión se agrava con las inconsistencias entre los libros de texto que no siguen las pautas planteadas por los documentos orientadores emitidos por la SEP (Villalpando, 2023), lo que ha dificultado la comprensión e implementación del trabajo por proyectos por parte del colectivo docente.

5. Conclusiones

El presente estudio examinó las experiencias de docentes de educación básica en la implementación de proyectos comunitarios con perspectiva de género, los cuales fueron desarrollados en el marco de un diplomado de formación continua. El objetivo central fue explorar el impacto de estas iniciativas en el alumnado y la comunidad escolar, así como identificar los desafíos enfrentados, los factores que condicionaron su ejecución y los elementos necesarios para fortalecer su desarrollo.

La variedad de problemáticas abordadas en los proyectos no sólo refleja la complejidad de los contextos escolares, sino también la disposición del profesorado para problematizar su entorno y promover cambios desde la práctica docente. En este sentido, el Aprendizaje basado en proyectos comunitarios, al integrar la perspectiva de género, se consolidó como una metodología eficaz para articular los saberes docentes con su contexto, fortalecer el vínculo entre escuela-vida-hogar y promover procesos de sensibilización frente a las desigualdades de género.

Los hallazgos revelan importantes limitaciones estructurales que obstaculizan la implementación sostenida de estas prácticas. Entre ellas, destacan las resistencias ideológicas, la insuficiente formación específica del profesorado en materia de género, la ausencia de respaldo institucional y la escasez de recursos. Considerando que el profesorado es un agente clave en la concreción de las reformas educativas, resulta fundamental que cuente con una formación sólida en los aspectos metodológicos y didácticos para el desarrollo de proyectos integradores. Ante este panorama, la formación inicial y continua del profesorado emerge como una prioridad para la efectiva incorporación de los nuevos contenidos de género del modelo educativo actual.

Sin embargo, la superación de estas limitaciones trasciende la formación docente y exige un compromiso institucional sostenido. Esto implica asegurar el acompañamiento pedagógico continuo, la delimitación de tiempos escolares específicos y la provisión de recursos humanos y materiales que posibiliten un trabajo colaborativo y sostenido. Es crucial comprender que la perspectiva de género no puede reducirse a un mero contenido temático; por el contrario, debe permear transversalmente las relaciones pedagógicas, las formas de evaluación y la propia organización escolar.

Finalmente, y en congruencia con los hallazgos de este estudio, se plantean diversas líneas de investigación futuras. Resulta clave profundizar en el análisis del impacto de los programas de formación continua, especialmente en lo que respecta a su incidencia directa en el aula y en el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas del profesorado. Dado que este es aún un campo de estudio incipiente, es imperativo indagar cómo las distintas metodologías sociocríticas propuestas por la NEM se traducen en la práctica docente y los efectos que generan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Integrar activamente la voz del profesorado en estas indagaciones será fundamental para enriquecer el estado del conocimiento sobre este modelo educativo desde una perspectiva situada y crítica.

6. Referencias

- Cordero-Arroyo, G., Tinajero, M. G. y León, R. P. (2025). El Consejo Técnico Escolar como dispositivo formativo: la experiencia del ciclo escolar 2022-2023. *Revista CPU-e*, 40, 114-137. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i40.2905>
- Cordero-Arroyo, G. y Vázquez, M.D.A. (2022). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*. Juan Pablos Editor.
- Da Costa, C. C. y Goicochea, J. A. (2023). El aprendizaje basado en proyectos: una modalidad facilitadora del éxito escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3704-3731. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5606
- Diario Oficial de la Federación (DOF, lunes 06 de julio de 2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. <https://tinyurl.com/bdd8w8nz>
- Diario Oficial de la Federación (DOF, lunes 30 de septiembre de 2019a). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF, lunes 27 de mayo de 2019b). *Acuerdo número 12/05/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*. <https://tinyurl.com/4afefur7>
- Díaz-Barriga, A., Dussel, I., Acevedo, A., Gallardo, A. L., Andere, E., Orozco, B., Candela, A., Inclán, C., Casanova, H. y De Alba, A. (2023). Del marco curricular al plan de estudios 2022: Voces, controversias y debates. *Perfiles Educativos*, 45(180). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Domínguez-Saldívar, A. y Vázquez-Castelán, A. C. (2025). Potenciando el futuro: STEAM+h en la nueva escuela mexicana, un aprendizaje transformador. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-25. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-575>

- Fernández, M., Alonso, L., Sevilla, E. y Ruíz, M. E. (2022). Inclusión de la Diversidad Sexual en los Centros Educativos desde la Perspectiva del Profesorado: Un Estudio Cualitativo. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 11(2), 81-97. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.005>
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Gómez-González, J. A. (2024). Proyectos Formativos en el Aula: Una Estrategia Clave para Potenciar el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Nueva Escuela Mexicana. *Estudios y perspectivas. Revista científica y académica*, 4(2), 1349-1369. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i2.289>
- Gómez, L. A. (2023). Formación en servicio de docentes de la educación básica: revisión sistemática. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, 3(2). <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v3i2.25329>
- Jiménez, D. A. y Torres, M. G. (2019). Políticas de formación continua de los docentes de educación básica y su impacto en el desarrollo de la educación en México. *Contraste Regional*, 7(14), 135-162. <https://tinyurl.com/z97k7nuk>
- Letherby, G. (2003). *Feminist research in theory and practice*. McGraw Hill Education.
- Manrique-Bandala, E. R. (2021). Un acercamiento a la formación continua de docentes de educación básica. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente*, 6(6), 46-72. <https://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/96>
- Mejía, C. Y., Bucheli, F. A. y Gustín, M. E. (2024). Experiencias de Docentes, Estudiantes y Padres de Familia con el Aprendizaje Basado en Proyectos a Nivel Primaria. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(1), 2649-2668. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i1.218>
- Mejía, J. (2000). Técnicas cualitativas de investigación en las Ciencias Sociales. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165-180. <https://doi.org/10.15381/is.v3i3.6659>
- Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Ochoa, E. D. y Herrera, J. C. (2022). Pedagogía por proyectos como estrategia metodológica de motivación para la enseñanza. *Revista EDUCARE*, 26(1), 389-409. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i1.1540>
- Osuna-Lever, C., Medina-Barrios, M. y Díaz-López, K. (2024). La Nueva Escuela Mexicana: ¿Qué es? ¿Modelo educativo, política educativa o paradigma humanista? *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-22. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-723>
- Pineda, O. (2024). La Nueva Escuela Mexicana y el pensamiento crítico: De la parte procedimental a la sustantiva. *Mérito-Revista de Educación*, 6(18), 60-73. <https://doi.org/10.37260/merito.i6n18.5>

- Rice, C. (2009). Imagining the other? Ethical challenges of researching and writing women's embodied lives. *Feminism & Psychology*, 19(2), 245-266. <https://doi.org/10.1177/0959353509102222>
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023a). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3*. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1LPM.htm>
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023b). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2023*. Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos de la Secretaría de Educación Pública. <https://tinyurl.com/yvz8wwmt>
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023c). *Proyectos comunitarios. Sexto grado*. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P6PCA.htm>
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022a). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública. <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022b). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Ciclo escolar 2022-2023*. <https://tinyurl.com/yck6ce7>
- Valdivia, J., Reveles J. J. y Arias, D. (2024). Implementación y desafíos del enfoque de proyectos de kilpatrick en la Nueva Escuela Mexicana: Un análisis documental. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 486-495. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2267>
- Vezub, L. (2020). Formación docente situada y el juicio práctico. Desafíos del desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades. En *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades* (pp. 84-94). Organización de Estados Iberoamericanos; Mejoredu.
- Villalpando, I. (2023). *Los libros de proyectos de la NEM. Inconsistencias y contradicciones*. Nexos. <https://tinyurl.com/4buj8zav>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Apellidos, Nombres; **Software:** Apellidos, Nombres **Validación:** Apellidos, Nombres **Análisis formal:** Apellidos, Nombres; **Curación de datos:** Apellidos, Nombres; **Redacción-Preparación del borrador original:** Apellidos, Nombres **Redacción-Revisión y Edición:** Apellidos, Nombres **Visualización:** Apellidos, Nombres **Supervisión:** Apellidos, Nombres **Administración de proyectos:** Apellidos, Nombres **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Apellidos, Nombres.

Financiación: Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Agradecimientos: Agradecemos profundamente a las y los docentes que participaron en las entrevistas, por compartir generosamente sus experiencias y por recordarnos que la docencia sigue siendo una herramienta poderosa para transformar la realidad. Su compromiso nos renueva la esperanza en nuestra labor educativa.

Conflicto de intereses: No hay.

AUTOR/ES:

Patricia Nolasco-Clemente

Centro Regional de Educación Normal, México.

Licenciada en Filosofía y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Colima. Profesora-investigadora en el Centro Regional de Educación Normal en la Licenciatura en Educación Primaria. Diseñadora y facilitadora de cursos de formación continua dirigidos a personal educativo de nivel básico. Candidata a Investigadora Nacional por el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI). Líneas de investigación: teoría feminista, filosofía feminista, estudios de género, identidades sexo-genéricas diversas y formación docente con perspectiva de género.

patricia.nolasco983@jaliscoedu.mx

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0003-2545-3006>

Academia.edu: <https://cren.academia.edu/PatriciaNolascoClemente>

Carolina Alday-Mondaca

University of Lethbridge, Canada; Universidad Católica del Norte, Chile.

Psicóloga clínica, doctora en Psicología y máster en Estudios de Género. Actualmente es Investigadora Asociada en la Universidad de Lethbridge (ULeth), Canadá y en la Universidad Católica del Norte (UCN), Chile, donde lidera proyectos sobre vivienda cooperativa y población LGBTQIA+. Su investigación se enfoca en temas de familia, género, diversidad sexual y derechos humanos. Ha sido profesora invitada en diversas universidades de América Latina y Canadá, y ha contribuido con artículos publicados en revistas científicas.

carolina.alday@uleth.ca

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5470-831X>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=0aUUniwAAAAJ&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Carolina-Mondaca>

Academia.edu: <https://independent.academia.edu/AldayCarolina>