

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.  
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), mayo-junio 2025,  
Volumen 9, Número 3.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i1](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1)

**FORMACIÓN DOCENTE Y CURRÍCULO  
TRANSVERSAL DEL BACHILLERATO:  
DESAFÍOS Y PROPUESTAS DESDE LA NUEVA  
ESCUELA MEXICANA**

**TEACHER TRAINING AND TRANSVERSALITY IN HIGH  
SCHOOL: CHALLENGES AND PROPOSALS FROM THE NEW  
MEXICAN SCHOOL**

**Evelyn Guerrero Amarillas**  
Universidad Autónoma de Sinaloa

**Ángel González-Escalante**  
Universidad Autónoma de Sinaloa

DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i3.18262](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18262)

## Formación docente y currículo transversal del bachillerato: desafíos y propuestas desde la Nueva Escuela Mexicana

Evelyn Guerrero Amarillas<sup>1</sup>

[eve.guerrero.a@uas.edu.mx](mailto:eve.guerrero.a@uas.edu.mx)

<https://orcid.org/0009-0009-6346-1211>

Universidad Autónoma de Sinaloa  
México

Ángel González Escalante

[angelgonzalez@uas.edu.mx](mailto:angelgonzalez@uas.edu.mx)

<https://orcid.org/0009-0007-6927-966X>

Universidad Autónoma de Sinaloa  
México

### RESUMEN

Este artículo analiza la formación docente como factor central en la implementación de la transversalidad curricular en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), en el marco de la transición del currículo 2018 hacia el currículo 2024, basado en los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). A partir de una perspectiva de pensamiento complejo, se examina si el profesorado cuenta con las competencias teóricas, metodológicas y pedagógicas necesarias para llevar a la práctica una enseñanza transversal, contextualizada e integradora. La investigación adopta un enfoque cualitativo con diseño etnográfico y se basa en entrevistas semiestructuradas, observaciones de aula y cuestionarios abiertos aplicados a docentes de diversas disciplinas en planteles de nivel medio superior. Los resultados evidencian avances puntuales, pero también desafíos significativos relacionados con la formación inicial, la escasa oferta de actualización profesional y la falta de condiciones institucionales que favorezcan el trabajo interdisciplinario. Asimismo, se identifican experiencias emergentes de buenas prácticas que podrían ser escaladas con el apoyo adecuado. El estudio concluye con una serie de propuestas para fortalecer la formación docente continua, generar comunidades de práctica y reconfigurar las condiciones institucionales que permitan avanzar hacia una cultura escolar transversal, coherente con los principios de la NEM.

**Palabras clave:** transversalidad curricular, formación docente, Nueva Escuela Mexicana, pensamiento complejo, educación media superior

---

<sup>1</sup> Autor principal

Correspondencia: [eve.guerrero.a@uas.edu.mx](mailto:eve.guerrero.a@uas.edu.mx)

## Teacher training and transversality in high school: challenges and proposals from the New Mexican School

### ABSTRACT

This article analyzes teacher training as a central factor in the implementation of curriculum transversality in upper secondary education at the Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), within the transition from the 2018 curriculum to the 2024 model based on the principles of the New Mexican School (NEM). From the perspective of complex thinking, the study examines whether teachers possess the theoretical, methodological, and pedagogical competencies required to put transversal, contextualized, and integrative teaching into practice. The research adopts a qualitative approach with an ethnographic design and uses semi-structured interviews, classroom observations, and open-ended questionnaires applied to teachers from various disciplines in upper secondary schools. The findings reveal isolated advances but also significant challenges related to initial training, limited professional development opportunities, and a lack of institutional conditions that promote interdisciplinary collaboration. Despite these barriers, emerging examples of good practices were identified, suggesting potential for broader implementation with adequate support. The study concludes with a set of proposals aimed at strengthening ongoing teacher training, fostering communities of practice, and reconfiguring institutional environments to support the consolidation of a transversal teaching culture aligned with the values and pedagogical vision of the NEM.

**Keywords:** curriculum transversality, teacher training, New Mexican School, complex thinking, upper secondary education

*Artículo recibido 15 mayo 2025*

*Aceptado para publicación: 16 junio 2025*



## INTRODUCCIÓN

El presente artículo aborda el tema de la formación docente como condición necesaria para la transversalización del currículo en la educación media superior, particularmente en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). En correspondencia con los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se plantea la necesidad de analizar si el profesorado de este nivel educativo cuenta con las herramientas teórico-metodológicas para implementar prácticas pedagógicas que respondan a una visión curricular integral, contextualizada y socialmente pertinente.

A pesar de que el currículo 2018 del bachillerato universitario de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) incorpora principios orientados al desarrollo de competencias genéricas, el aprendizaje significativo y la formación integral, su implementación en el aula presenta aún desafíos, especialmente en lo que respecta a la transversalidad del conocimiento. Esta complejidad se acentúa con la entrada en vigor del currículo 2024, basado en los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el cual plantea con mayor énfasis la necesidad de prácticas docentes integradoras, contextualizadas y socialmente pertinentes, orientadas al desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida. De hecho, la transición hacia el nuevo currículo implica repensar la lógica disciplinar en favor de propuestas integradas, lo cual exige nuevas habilidades de mediación y planificación por parte del profesorado (Alvarado et al., 2022). La transición entre ambos modelos pone en evidencia ciertas áreas de oportunidad en la formación pedagógica del profesorado, así como la necesidad de fortalecer los procesos de actualización profesional y de generar condiciones institucionales que favorezcan el trabajo interdisciplinario y colaborativo. Estas condiciones son fundamentales para facilitar el cumplimiento del perfil de egreso y avanzar de manera efectiva hacia los principios del nuevo paradigma educativo impulsado por la NEM.

Abordar este tema resulta relevante en tanto que la transversalidad curricular se configura como una estrategia clave para la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados, que respondan a los desafíos del siglo XXI. La transversalidad curricular se plantea como una alternativa crítica frente a los enfoques tradicionales del currículo, los cuales tienden a limitar una comprensión integral e interconectada de los problemas sociales. Su propósito es fomentar un pensamiento crítico y reflexivo que fortalezca en los individuos la habilidad de anticipar las consecuencias de sus acciones, resolver



problemas de manera autónoma y evaluar los resultados de sus decisiones. (Jáuregui, 2018). Este enfoque transdisciplinar rompe la fragmentación disciplinar y promueve una formación más contextualizada y pertinente. Estudios recientes muestran que la transversalidad ha sido identificada como una vía efectiva para integrar contenidos, valores y competencias ciudadanas en distintos niveles educativos; por ejemplo, Correa Mosquera y Pérez Piñón (2021) destacan que una transversalidad bien articulada puede promover aprendizajes más integrales y contextualizados, siempre y cuando exista una formación docente pertinente y condiciones institucionales favorables. Otros estudios subrayan que la transversalidad curricular no debe limitarse a la inclusión temática de ciertos ejes, sino traducirse en una transformación didáctica que impacte las prácticas cotidianas del aula (Paredes y Naranjo, 2018). De allí que la formación docente y el diseño de políticas institucionales que impulsen esta lógica curricular se conviertan en aspectos estratégicos para avanzar en la implementación efectiva del modelo educativo vigente.

El estudio se sustenta en un marco teórico compuesto por tres pilares fundamentales: la teoría de la transversalidad curricular, el pensamiento complejo y la pedagogía crítica. Desde la transversalidad, se parte de que los contenidos escolares deben articularse con valores, habilidades y actitudes para propiciar una formación holística del estudiantado. Estas ideas encuentran respaldo empírico en investigaciones aplicadas en México y América Latina. Por ejemplo, el estudio de Piza-Flores et al. (2018) encontró que la falta de lineamientos y de capacitación específica limita el desarrollo de ejes transversales como el medio ambiente, y este patrón se repite en otros contextos educativos donde la transversalidad depende más del compromiso individual que de estructuras curriculares formales (Barrientos et al., 2019). Autores como Bolívar (2008) plantean la necesidad de incorporar ejes como la paz, la equidad de género, la sustentabilidad y los derechos humanos a lo largo del currículo. Desde el pensamiento complejo (Morin, 1999), se asume que el conocimiento es interdependiente y multidimensional, por lo que su enseñanza debe propiciar conexiones entre saberes y contextos. Por su parte, la pedagogía crítica (Giroux, 1997; McLaren, 2005) destaca la importancia de una práctica educativa que cuestione estructuras de poder y forme sujetos sociales activos. Estas perspectivas confluyen en una categoría central de análisis: la transversalidad como eje articulador del currículo, operacionalizada mediante proyectos interdisciplinarios, productos integradores y metodologías activas.



Entre los antecedentes relevantes del estudio se encuentran diversas investigaciones que coinciden en señalar que una de las principales barreras para la transversalización del currículo es la formación insuficiente del profesorado en enfoques interdisciplinarios y metodologías activas (Tobón, 2006; Pozo & Pérez, 2009; Díaz Barriga, 2010). Si bien existen experiencias aisladas de colaboración docente, estas no suelen estar formalizadas ni respaldadas institucionalmente, por lo que la ausencia de apoyo institucional y de formación coordinada limita significativamente la transformación curricular planeada (Correa y Pérez, 2021). El presente trabajo aporta al campo al ofrecer un diagnóstico situado sobre el estado de la transversalidad en el bachillerato de la UAS, y al proponer acciones concretas para fortalecer la formación docente desde una lógica contextual y sistémica.

El estudio se desarrolla en el contexto de la educación media superior pública en Sinaloa, particularmente en los planteles de bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa ubicados en la zona urbana del municipio de Culiacán. Este contexto se caracteriza por una estructura institucional relativamente consolidada, pero con limitaciones en recursos, tiempo disponible para la planeación colegiada y oportunidades de formación continua. En términos sociales, los planteles atienden a una población estudiantil diversa, con necesidades educativas, culturales y emocionales complejas, lo que refuerza la necesidad de una enseñanza contextualizada e integradora. El análisis considera estos factores a partir de un enfoque cualitativo, con técnicas de entrevista, observación y cuestionarios aplicados a docentes de distintas áreas disciplinares.

Finalmente, este artículo persigue como objetivo general analizar las prácticas docentes y las condiciones institucionales que influyen en la implementación de la transversalidad curricular en el bachillerato universitario sinaloense, en el marco de los principios de la NEM. Si bien no se plantean hipótesis en sentido estricto, se parte del supuesto de que la transversalización efectiva del currículo requiere de una formación docente específica y de condiciones organizacionales que favorezcan el trabajo interdisciplinario y la innovación pedagógica. A partir de ello, se aspira a generar propuestas de mejora que contribuyan al fortalecimiento de una cultura pedagógica orientada al pensamiento complejo, la inclusión y la transformación social.

## **METODOLOGÍA**



Este estudio se desarrolló desde un enfoque metodológico mixto con predominancia cualitativa, en virtud de su capacidad para ofrecer una comprensión más profunda y contextualizada de las percepciones, prácticas y desafíos que enfrentan los docentes en relación con la implementación de la transversalidad curricular en el bachillerato universitario. Este tipo de estudios permite explorar cómo los actores educativos experimentan y dan significado a su práctica, lo cual resulta clave para captar fenómenos complejos como la transversalidad.

Esta elección metodológica responde al objetivo de captar no solo los hechos observables en el ámbito educativo, sino también los significados que los actores atribuyen a sus experiencias pedagógicas, así como las tensiones que emergen entre las intenciones expresadas en los documentos curriculares y su materialización en la práctica docente cotidiana.

El estudio se fundamenta teóricamente en el paradigma del pensamiento complejo, propuesto por Edgar Morin (1999), el cual permite comprender la educación como un fenómeno dinámico, multidimensional y sistémico. Desde esta perspectiva, se reconoce que las prácticas docentes no pueden analizarse de forma aislada, ya que están influenciadas por múltiples factores interrelacionados tales como los pedagógicos, institucionales, sociales y emocionales que interactúan en contextos específicos. Esta visión compleja del fenómeno educativo exige metodologías que permitan atender simultáneamente a la subjetividad del actor, a la estructura institucional y a las interacciones que emergen en el aula como espacio social y cultural.

Por esta razón, se optó por un diseño de tipo etnográfico, que permite aproximarse de manera directa a los contextos donde se desarrollan las prácticas educativas, observando y comprendiendo los fenómenos en su ambiente natural. Esta decisión metodológica responde a la necesidad de captar la realidad tal como es vivida por los docentes, más allá de las representaciones normativas o prescriptivas, permitiendo analizar de forma situada los procesos de enseñanza, las relaciones interpersonales y las estrategias didácticas que intervienen en la posible concreción de la transversalidad curricular.

Para la recolección de información se emplearon diversas técnicas complementarias, con el fin de triangular los datos y enriquecer la interpretación de los hallazgos. La triangulación de técnicas permite validar los hallazgos al contrastar perspectivas distintas donde la combinación de instrumentos aporta robustez metodológica al proceso interpretativo, particularmente útil en estudios sobre cambio educativo



(Flick, 2018). Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de educación media superior adscritos a planteles de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), lo cual permitió explorar sus experiencias, reflexiones y percepciones sobre la transversalidad en su práctica docente. Asimismo, se llevó a cabo observación no participante en sesiones de clase, con el propósito de documentar de forma directa las estrategias didácticas empleadas, los tipos de interacción docente-estudiante y el uso de materiales y recursos educativos. Como tercer instrumento, se aplicó un cuestionario abierto a una muestra representativa de profesores, orientado a conocer su familiaridad con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), así como su percepción respecto a la viabilidad y relevancia de aplicar el enfoque transversal en el aula.

La muestra de participantes fue seleccionada por conveniencia, tomando en cuenta criterios de diversidad disciplinar, experiencia docente y disposición para participar en el estudio. Este tipo de muestreo permite acceder a informantes clave con conocimiento profundo del fenómeno. En investigaciones aplicadas, la elección de participantes debe responder a su capacidad de aportar información rica y contextualizada (Hernández Sampieri et al., 2014). Se incluyeron 64 docentes que laboran actualmente en planteles de bachillerato de la UAS ubicados en la zona urbana del municipio de Culiacán, Sinaloa. Los participantes pertenecen a distintas áreas del conocimiento, tales como matemáticas, ciencias sociales, humanidades, ciencias naturales, metodología y orientación educativa. Esta diversidad permitió obtener una visión amplia y heterogénea del fenómeno investigado, atendiendo tanto a las especificidades de cada disciplina como a los elementos comunes que atraviesan la práctica docente en el marco de la transición curricular.

En cuanto al procedimiento de análisis, los datos fueron organizados, codificados y analizados mediante técnicas de análisis temático, lo que permitió identificar patrones recurrentes en los discursos destacando similitudes y contradicciones para construir categorías emergentes a partir de los testimonios y observaciones recogidas. Braun y Clarke (2019) afirman que el análisis temático facilita una lectura reflexiva del contenido y permite construir categorías interpretativas sólidas.

Las categorías principales se estructuraron en torno a tres ejes analíticos: (1) prácticas actuales de transversalidad en el aula, (2) obstáculos institucionales y pedagógicos, y (3) buenas prácticas emergentes. Esta categorización permitió no solo sistematizar la información, sino también interpretar



el fenómeno desde una perspectiva integradora, reconociendo tanto los avances como las tensiones presentes en el campo educativo.

Este enfoque de análisis facilitó la construcción de una visión sistémica del fenómeno educativo estudiado, en plena sintonía con la noción de complejidad adoptada como marco metodológico. A través de esta lente, fue posible articular las distintas dimensiones de la experiencia docente como la subjetiva, institucional, pedagógica y sociocultural, generando así un diagnóstico integral que da cuenta de los retos y posibilidades que plantea la transversalización curricular en el contexto del bachillerato universitario sinaloense.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **Prácticas actuales de transversalidad en el aula**

Los testimonios recabados mediante las entrevistas y observación de clase aplicado a docentes del bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa permiten identificar diversas experiencias de transversalidad que, aunque aún incipientes en su institucionalización, evidencian una apropiación gradual del enfoque transversal en las prácticas pedagógicas.

Una de las estrategias más recurrentes es el uso de productos integradores y proyectos compartidos entre distintas asignaturas, que permiten articular aprendizajes en torno a evidencias evaluables comunes. Estos formatos se utilizan tanto al final de cada unidad como al cierre del semestre, y permiten trabajar objetivos compartidos desde diversas disciplinas. Esto coincide con Hernández-Cruz et al. (2021), quienes presentan una metodología de evaluación basada en proyectos integradores, mostrando su potencial para generar nuevos aprendizajes mediante evaluación formativa y resolución de problemas profesionales. Testimonios como “por medio del producto integrador de cada unidad y al final del semestre” o “en el proyecto final de la unidad 5 se elabora un solo trabajo final en dos materias” ilustran cómo esta práctica ha comenzado a consolidarse en algunos planteles. Además, hay evidencias de colaboración total entre academias, como lo muestra el caso: “en el semestre 1 se trabajó de manera conjunta todos los docentes integrando un proyecto de investigación”.

Las experiencias reportadas involucran una amplia diversidad de áreas disciplinares, entre las que destacan: química, inglés, biología, computación, comunicación, ética, lógica, orientación educativa y



metodología de la investigación. En ciertos casos, se trata de proyectos binarios entre dos materias; en otros, se logra la participación articulada de varias academias completas. Ejemplos como “en la semana del conocimiento participaron inglés, computación, matemáticas y comprensión de textos” o “la asignatura de biodiversidad se trabajó en coordinación con inglés, química, comunicación oral y computación” reflejan el potencial del trabajo colaborativo cuando existe una intención pedagógica compartida.

Las estrategias empleadas en estas prácticas transversales se apoyan en metodologías activas e integradoras, como se muestra en la Figura 1, tales como exposiciones colaborativas, ensayos redactados en dos idiomas (español e inglés), elaboración de infografías, carteles y otros productos visuales, uso de aplicaciones digitales y proyectos de investigación en temas interdisciplinarios o socioculturales.



**Figura 1.** Estrategias didácticas recurrentes (elaboración propia)



El análisis de las estrategias didácticas más empleadas por el profesorado revela una fuerte inclinación hacia prácticas colaborativas y tradicionales como la exposición oral. No obstante, la baja frecuencia de metodologías como los simuladores, estudios de caso o mapeo de procesos sugiere limitaciones en la formación docente o en las condiciones institucionales para innovar. Esta tendencia plantea un reto para la transversalización efectiva del currículo, que demanda enfoques más integradores y contextualizados. Sin embargo, la intención pedagógica de estas experiencias es clara: evitar la fragmentación del conocimiento y favorecer una educación contextualizada. Los docentes buscan vincular los contenidos curriculares con problemáticas sociales relevantes, tales como el cuidado del medio ambiente, la identidad cultural o la historia de la ciencia. Un ejemplo ilustrativo lo ofrece este testimonio: “cada asignatura implementó actividades acordes a los temas de su contenido, abonando a la temática transversal del cuidado del medio ambiente”. Esta orientación temática refuerza el papel de la transversalidad como puente entre el currículo y la vida cotidiana.

A pesar del entusiasmo y creatividad evidenciados en estas prácticas, también se observa que muchas de ellas no están formalizadas ni sistematizadas. Con frecuencia dependen de la voluntad y liderazgo de ciertos docentes o equipos coordinadores, y no siempre cuentan con tiempos institucionales ni criterios

compartidos de evaluación. Estas limitaciones refuerzan la necesidad de que las prácticas transversales se integren en los marcos institucionales de planeación y evaluación, y no dependan exclusivamente de iniciativas aisladas. Es indispensable avanzar hacia una cultura pedagógica que asuma la transversalidad como principio estructurante del quehacer docente, y no como una actividad complementaria.

### **Obstáculos institucionales y pedagógicos**

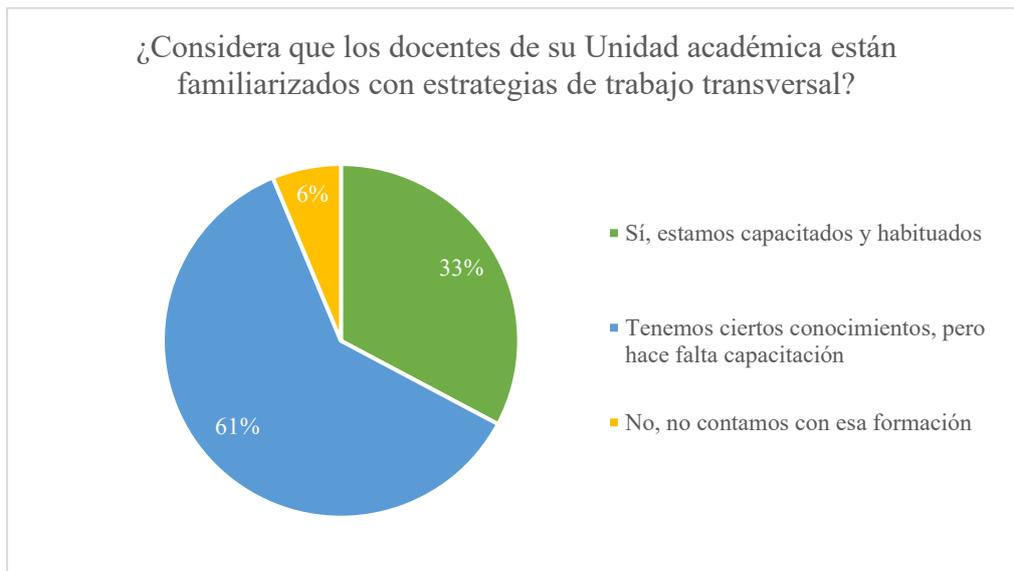
El análisis de entrevistas, cuestionarios y observación derivados del estudio revela que, aunque una proporción significativa del profesorado reconoce la importancia de la transversalidad como estrategia clave para una formación integral, persisten limitaciones metodológicas y estructurales que dificultan su implementación sistemática en el aula.

En primer lugar, la mayoría de los docentes manifiestan que carecen de preparación metodológica sólida para articular contenidos interdisciplinarios, lo cual constituye una de las principales áreas de oportunidad. Situaciones similares han sido reportadas en contextos latinoamericanos por Rodríguez et al. (2020), quienes advierten que la escasa formación en prácticas interdisciplinarias afecta directamente la implementación de proyectos transversales.

Aunque algunos afirman incorporar actividades transversales de manera ocasional, estas suelen surgir de forma espontánea y aislada, y no como parte de una planificación docente intencionada. Esta situación coincide con estudios previos (Tobón, 2006; Pozo & Pérez, 2009; Zorrilla y Barba, 2008; Díaz Barriga, 2010) que documentan cómo la falta de formación específica limita la implementación de enfoques interdisciplinarios, especialmente cuando las condiciones institucionales no favorecen la innovación pedagógica. La Figura 2 ilustra este fenómeno, mostrando que el 60.9% del profesorado encuestado indica que poseen ciertos conocimientos sobre transversalidad, pero requieren capacitación adicional, mientras que solo un 32.8% afirma estar capacitado y habituado a trabajar de esta forma.



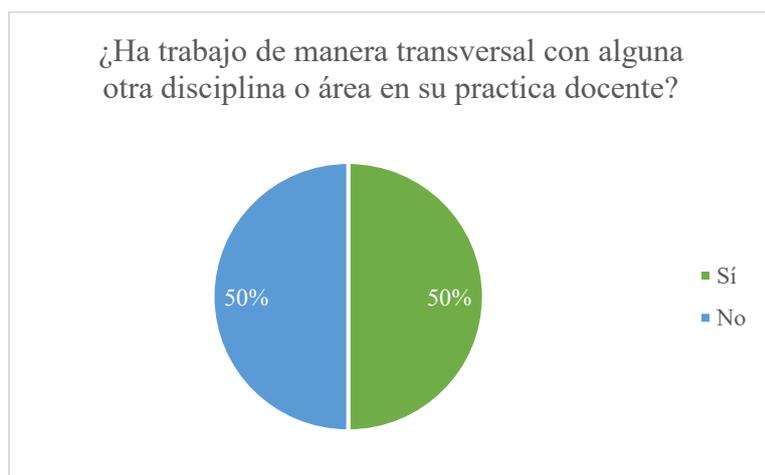
**Figura 2.** *Conocimiento de estrategias de trabajo transversal (elaboración propia)*



Este dato refuerza la necesidad urgente de diseñar programas de formación continua enfocados en metodologías transversales, así como de generar comunidades de práctica que permitan capitalizar las capacidades del grupo más experimentado.

Por otro lado, solo la mitad de los docentes reconoce que no ha trabajado de forma transversal con otras disciplinas (Figura 3). Está marcada división evidencia que la transversalización es aún incipiente y desigual, lo que sugiere que, si bien existen esfuerzos individuales o colaboraciones puntuales, no hay una estrategia institucional generalizada ni una cultura escolar que promueva sistemáticamente el trabajo interdisciplinario. Esto coincide con lo reportado por Correa Mosquera y Pérez Piñón (2021), quienes advierten que muchas de las limitaciones para implementar enfoques transversales derivan de la ausencia de estructuras institucionales de acompañamiento, así como de procesos de formación docente fragmentados y desconectados del enfoque curricular.

**Figura 3.** *Experiencia previa con trabajo transversal (elaboración propia)*



Estos obstáculos no se limitan a la formación docente. Uno de los principales hallazgos del estudio es la percepción generalizada de que la transversalidad curricular no está debidamente incentivada ni valorada institucionalmente. Entre las principales barreras se identifican la ausencia de lineamientos operativos claros para aplicar el enfoque transversal, la falta de tiempos institucionales asignados para la planificación colaborativa, la escasa oferta de formación continua centrada en el trabajo interdisciplinario y la sobrecarga administrativa, que reduce tanto el tiempo como la disposición del profesorado para innovar.

Desde la perspectiva del pensamiento complejo (Morin, 1999b), estas limitaciones pueden entenderse como rupturas sistémicas: factores que erosionan la coherencia entre el modelo educativo aspiracional —formación integral, contextualización del saber, interdisciplina— y las prácticas reales que ocurren en el aula. Lejos de configurar un ecosistema educativo dinámico, estas condiciones reproducen la fragmentación del saber y el aislamiento docente.

Autores como Hargreaves (2003) y Fullan (2002) coinciden en que la mejora educativa requiere transformar no solo el currículo, sino también la cultura organizacional de las escuelas, promoviendo liderazgo distribuido, acompañamiento pedagógico y autonomía profesional. Zabala (2007) añade que la verdadera transversalidad debe surgir desde el diálogo horizontal entre docentes, lo cual no es posible sin condiciones materiales y simbólicas adecuadas.

Finalmente, la evaluación institucional centrada en resultados individuales representa otro obstáculo. Esta lógica desincentiva el trabajo colaborativo y penaliza el error, dificultando la generación de

propuestas pedagógicas innovadoras. Como advierte Boaventura de Sousa Santos (2009), sin un cambio profundo en las estructuras institucionales, la innovación corre el riesgo de ser absorbida por la inercia del sistema. Además, los sistemas de evaluación centrados en resultados individuales tienden a inhibir la colaboración docente y la innovación colectiva (Poortman y Prenger, 2023).

En síntesis, los obstáculos identificados no son meramente técnicos, sino expresiones estructurales de una tensión entre el currículo deseado y la cultura escolar vigente. Superarlos implica repensar la formación docente, los marcos de gestión y la lógica de evaluación, desde una perspectiva sistémica, participativa y comprometida con la transformación educativa como proyecto colectivo.

### **Buenas prácticas emergentes**

A pesar de los obstáculos institucionales y pedagógicos previamente identificados, durante el trabajo de campo se documentaron diversas experiencias que pueden considerarse buenas prácticas emergentes en la implementación de la transversalidad curricular. Estas experiencias, aunque localizadas y no sistematizadas a nivel institucional, evidencian el potencial transformador de este enfoque cuando confluyen ciertos factores clave: autonomía docente, colaboración interdisciplinaria, liderazgo pedagógico y un entorno escolar que, aunque limitado, permite cierto margen de innovación.

Particularmente, se observaron casos en áreas como ciencias naturales, ciencias sociales, arte y orientación educativa, donde docentes han diseñado e implementado proyectos colaborativos centrados en problemáticas del entorno local, como la violencia de género, la identidad cultural, la participación ciudadana o el medio ambiente. Estas propuestas evocan las “pedagogías productivas” que, al articular contenidos de aula con problemáticas reales del entorno, promueven mayor interés y calidad de los aprendizajes, sobre todo en semestres avanzados (Rodríguez et al., 2022). Así mismo, estas iniciativas articularon contenidos de distintas asignaturas, promovieron el aprendizaje basado en proyectos y generaron espacios de reflexión crítica entre estudiantes, además de fomentar el vínculo con actores de la comunidad. En algunos casos, incluso se establecieron alianzas con organizaciones sociales o instancias gubernamentales para fortalecer la pertinencia y el impacto de los proyectos.

Estas experiencias refuerzan la idea de que la transversalidad curricular no depende exclusivamente de la existencia de un diseño programático o una normativa explícita, sino que requiere, sobre todo, del compromiso, la iniciativa y la creatividad del profesorado. Como señalan Bolívar y López (2009), el



docente actúa como “gestor curricular” cuando asume una postura activa en la resignificación del currículo, adaptándolo a las necesidades, intereses y realidades del estudiantado.

Asimismo, estas buenas prácticas se explican en gran medida por la presencia de bases formativas sólidas en algunos sectores del profesorado, quienes han participado en procesos de capacitación, diplomados o redes académicas que han ampliado su visión pedagógica y su repertorio metodológico. También influyen las dinámicas de liderazgo pedagógico compartido, donde directivos y coordinadores brindan apoyo, validan la innovación y facilitan espacios para la planificación conjunta, aunque sea de manera informal.

Desde el enfoque del aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991), estas experiencias pueden leerse como formas de “práctica legítima periférica”, donde se construyen nuevos sentidos pedagógicos a través de la interacción entre pares, la acción reflexiva y la resolución colectiva de problemas educativos. En este sentido, las buenas prácticas emergentes representan no solo una muestra de lo posible, sino un punto de partida para la construcción de comunidades de práctica orientadas a la transversalidad, el aprendizaje interdisciplinario y la innovación curricular.

Aunque aún fragmentarias, estas experiencias abren la posibilidad de avanzar hacia una cultura escolar más abierta al cambio, donde el currículo se viva como un proceso flexible, dinámico y contextualizado. Reconocer, sistematizar y difundir estas prácticas es clave para inspirar a otros docentes, fortalecer las redes de colaboración y generar condiciones institucionales que favorezcan la expansión de la transversalidad como principio pedagógico y no como excepción. Las innovaciones didácticas más efectivas emergen cuando los docentes reflexionan colaborativamente sobre sus prácticas cotidianas y adaptan de forma continua sus estrategias al contexto específico del aula, consolidando así un aprendizaje situado que potencia la autonomía docente y la pertinencia educativa (Vázquez-Recio et al.,2021).

## **CONCLUSIONES**

Los hallazgos de esta investigación evidencian que, si bien existe una apertura del profesorado hacia la implementación de prácticas transversales en el bachillerato universitario, su incorporación sigue presentando limitaciones. La transversalidad curricular, entendida como eje integrador del



conocimiento, cobra especial relevancia en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), al promover una formación más crítica, contextualizada y centrada en la realidad del estudiantado.

Sin embargo, persisten barreras importantes para su implementación sistemática. Entre las principales se identifican la insuficiente formación inicial y continua del profesorado en metodologías interdisciplinarias, la falta de lineamientos institucionales claros, y la ausencia de tiempos formales para la planeación colaborativa. Estos factores revelan una desconexión entre el currículo deseado y la cultura escolar vigente, lo cual dificulta la transición hacia prácticas pedagógicas coherentes con el paradigma de la NEM.

A pesar de ello, el estudio también documenta buenas prácticas emergentes que dan cuenta del potencial transformador de la transversalidad cuando existe liderazgo pedagógico, colaboración entre docentes y una orientación hacia problemas reales del entorno. Estas experiencias, aunque aún fragmentarias, muestran que es posible construir espacios de innovación educativa desde abajo, a partir del compromiso y la creatividad del profesorado. Estas conclusiones se alinean a hallazgos en estudios que identifican que las prácticas transversales más exitosas emergen cuando existe autonomía docente, acompañamiento institucional y claridad curricular (Paredes y Naranjo, 2018), condiciones que también se constatan en los casos positivos documentados en este estudio.

En suma, la transversalización del currículo no debe entenderse como una estrategia complementaria, sino como una necesidad estructural y ética de la educación contemporánea. Su viabilidad depende de una política integral de formación y acompañamiento docente, así como de un entorno institucional que favorezca el trabajo colegiado, la autonomía pedagógica y la reflexión crítica sobre la práctica educativa.

En este marco, se plantean propuestas orientadas a fortalecer la formación docente como eje central para la implementación de la transversalidad. Se propone el diseño de programas de actualización centrados en metodologías activas y pensamiento complejo, el impulso a comunidades de práctica interdisciplinaria, la revisión de criterios institucionales de evaluación que valoren enfoques transversales, y la creación de espacios de innovación pedagógica con apoyo técnico y tiempos formales. Además, se recomienda incorporar explícitamente el enfoque de la NEM en los procesos de inducción y formación continua, promoviendo una apropiación crítica y situada del nuevo modelo educativo. Estas acciones no solo apuntan al desarrollo profesional docente, sino a transformar las prácticas educativas



en favor de una formación más integral, humanista y comprometida con la realidad social del estudiantado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M., Carranza, J., & Guzmán, L. (2022). Retos y oportunidades del nuevo marco curricular mexicano: implicaciones para la práctica docente. *Perfiles Educativos*, 44(178), 5–26.
- Barrientos, A., Bravo, E., & Castro, J. (2019). La transversalidad curricular en la gestión del conocimiento. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 5(3), 160–170. <https://doi.org/10.23857/dc.v5i3.1020>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Correa Mosquera, D., & Pérez Piñón, F. A. (2021). La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria. *Pedagogía y Saberes*, (57), 39–49. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13588>
- DGEP/UAS. (2018). Currículo del Bachillerato UAS 2018. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Díaz Barriga, F. (2010). Currículum: crisis, tendencias y perspectivas. Trillas.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6.<sup>a</sup> ed.). Sage. Recuperado de <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/an-introduction-to-qualitative-research/book245107>
- Fullan, M. (2002). Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Akal.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Vázquez-Recio, R., Picazo-Gutiérrez, M., & López-Gil, M. (2021). *Estudio de casos e innovación educativa: un encuentro hacia la mejora educativa*. *Investigación en la Escuela*, 105, 1–10. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.01>



- Hernández Cruz, A., Pérez Martínez, L. D. L. C., & Mesa Barrera, Y. (2021). Metodología para la evaluación del aprendizaje a partir de proyectos integradores. *Transformación*, 17(3), 479-499. Recuperado de <http://ref.scielo.org/7xbnmx>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- McLaren, P. (2005). *La pedagogía crítica como forma de resistencia cultural*. Siglo XXI Editores.
- Morin, E. (1999a). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Morin, E. (1999b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Paredes, Í., & Naranjo, M. (2018). Formación integral, enfoque por competencias y transversalidad curricular: un nuevo paradigma educativo. *Formación Integral*, 2(4), 41–58.
- Piza-Flores, V., Aparicio López, J. L., Rodríguez Alviso, C., & Beltrán Rosas, J. (2018). Transversalidad del eje “Medio ambiente” en educación superior: un diagnóstico de la Licenciatura en Contaduría de la UAGro. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 598–621. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.360>
- Bolívar, A. (2008). *La transversalidad y la educación en valores*. Graó.
- Pozo, J. I., & Pérez, M. del P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Morata.
- Rodríguez, L. M., García-Pérez, F., & Mora, A. (2020). *Barreras para la integración curricular de competencias transversales en América Latina*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), e13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2255>
- Jáuregui Mora, S. Z. (2018). *La transversalidad curricular: Algunas consideraciones teóricas para su implementación*. *Revista Boletín REDIPE*, 7(11), 65–81. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/627>



- Rodríguez Guardado, M. del S., & Martínez Tomás, M. (2022). Pedagogías productivas y perspectivas de aprendizaje en estudiantes de Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario. Mérito – Revista de Educación, 4(12), 11–22. <https://doi.org/10.33996/merito.v4i12.948>
- Santos, B. de S. (2009). Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI Editores.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). La Nueva Escuela Mexicana. Fundamentos y orientaciones. SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2020). Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Gobierno de México.
- Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. ECOE Ediciones.
- Zabala, A. (2007). La práctica educativa: cómo enseñar. Graó.
- Zorrilla, M., & Barba, B. (2008). Reforma educativa y transversalidad curricular en México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13(38), 1171-1194.

