

Los cambios y los retos de la nueva familia de libros de texto gratuitos

The changes and challenges of the new family of free textbooks

Mayra Margarito Gaspar

Universidad de Guadalajara, México

mayra.margarito@academicos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1743-6700>

Resumen

La Nueva Escuela Mexicana ha redefinido los Libros de Texto Gratuitos oficiales. Los materiales editados a partir de esta reforma educativa presentan una estructura y una organización de contenidos temáticos distintas a las ediciones de reformas anteriores. En lugar de seguir el esquema tradicional por asignaturas, los nuevos libros se organizan en proyectos integradores que abarcan tres espacios: el aula, la escuela y la comunidad. Este ensayo presenta un análisis crítico reflexivo sobre los cambios que presentan los volúmenes de la Nueva Escuela Mexicana en comparación con las ediciones de las reformas pasadas, para identificar los retos que deberán afrontarse en su implementación en las aulas. Se observa que los materiales actuales ofrecen una mayor flexibilidad para adaptar los contenidos a las necesidades y contextos específicos de cada aula. Sin embargo, esta transformación ha representado un desafío para los docentes, quienes deben replantear sus métodos de enseñanza y planificación para ajustarse a esta propuesta. Por ello, para que los Libros de Texto Gratuitos contribuyan de manera efectiva a la implementación de las innovaciones de la Nueva Escuela Mexicana, es fundamental brindar un acompañamiento constante, enfocado en la capacitación y el seguimiento de los maestros.

Palabras clave: Reforma educativa, libro de texto, proyectos integradores, plan de estudio, educación básica.

Abstract

The educational reform known as the New Mexican School has redefined the official free textbooks for basic education. The materials developed under this educational reform present a structure and thematic organization different from previous editions. Instead of following the traditional subject-based format, the new books are organized into integrated projects that encompass three settings: the classroom, the school, and the community. This approach stands out for including activities designed to foster critical thinking, collaboration, and creativity, as well as digital resources that expand learning opportunities. Unlike previous models that followed a fixed thematic sequence, the current materials provide greater flexibility for adapting content to the specific needs and contexts of each classroom. However, this transformation has posed challenges for teachers, who must rethink their teaching methods and planning to align with the new structure. Continuous professional development and resource allocation are essential for ensuring the successful implementation of the most recent educational reform, called the New Mexican School.

Keywords: Educational reform, textbook, integrated projects, curriculum design, basic education.

Fecha Recepción: Junio 2024

Fecha Aceptación: Diciembre 2024

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha introducido cambios significativos en la estructura y el contenido de los libros de texto gratuitos (LTG), lo que marca una transición hacia enfoques educativos más integradores. Desde su concepción, la NEM ha buscado reestructurar la enseñanza en México para fomentar una visión más holística del aprendizaje, alejándose de la tradicional separación por asignaturas. Este cambio, aunque ambicioso, ha suscitado tanto expectativas como desafíos considerables en su implementación en las aulas.

Los nuevos LTG responden a esta propuesta al incorporar proyectos integradores que abordan diferentes campos formativos y ejes articuladores. Esta estructura busca evitar la fragmentación del conocimiento al permitir que los estudiantes desarrollen competencias a través de la interacción con diversas disciplinas en proyectos reales y prácticos. Si bien esta metodología ofrece ventajas, la ausencia de un programa piloto antes de su implementación ha causado críticas y preocupaciones entre docentes y padres de familia.

Uno de los aspectos más innovadores de estos nuevos materiales es la inclusión de actividades y recursos que promueven la reflexión crítica, la colaboración y la creatividad, acercando el aprendizaje a contextos de la vida cotidiana. Sin embargo, esta novedad también conlleva retos, especialmente en la planificación y aplicación de estos proyectos en aulas con diferentes realidades y recursos. Por ello, es necesario abordar el libro de texto desde un análisis crítico y reflexivo para observar las propuestas de la denominada Nueva Familia de Libros de Texto Gratuitos.

El análisis crítico comparativo como metodología para acercarnos a los LTG parte de una revisión de las características de las ediciones anteriores para identificar cambios significativos en la estructura, el contenido y el enfoque pedagógico. Este proceso permite evaluar cómo han evolucionado los volúmenes oficiales para detectar patrones de continuidad o ruptura, lo que nos ofrece una visión más profunda de las tendencias y de los cambios educativos que han influido en la producción de los textos. En el contexto del análisis de materiales educativos, Collier (2020) destaca la importancia del método comparativo, señalando que es crucial en ciencias sociales y humanidades porque ofrece una perspectiva más amplia al poner en contraste diferentes sistemas, textos o teorías, lo que facilita un análisis más profundo y matizado.

De este modo, la comparación sistemática es considerada como una herramienta clave para descubrir patrones recurrentes y excepciones que no serían visibles en un enfoque aislado.

En el ámbito educativo, este método es especialmente útil para evaluar el impacto de distintas políticas, materiales didácticos o enfoques pedagógicos, proporcionando una base empírica sólida para mejorar la toma de decisiones y adaptar las prácticas educativas a las necesidades de los estudiantes. A partir de esta revisión, se puede establecer una comparación entre las distintas ediciones de los LTG para analizar la coherencia en la progresión de los aprendizajes y la inclusión de distintos enfoques pedagógicos y metodologías de aprendizaje. Un enfoque comparativo crítico permitiría, entonces, no solo identificar diferencias en términos de contenido, sino también explorar cómo estos textos se estructuran y conforman una propuesta para el trabajo con los estudiantes en las aulas de educación básica.

Los ltg en el marco de la nem

Desde los primeros anuncios sobre la NEM, se presentaron algunos documentos de trabajo que mostraban de forma previa las perspectivas educativas a proponer, con el propósito de que los miembros de la comunidad escolar se prepararan para la implementación de la reforma educativa. De hecho, durante todo el ciclo escolar 2022-2023, en los Consejos Técnicos Escolares y en las tres semanas de Talleres Intensivos, los colectivos docentes estuvieron analizando diferentes elementos de la Reforma Educativa, entre ellos, algunos avances sobre los enfoques de los planes y programas de estudio, así como la estructura y los contenidos de los LTG.

A pesar de la información preliminar disponible, los planes y programas de estudio definitivos no se dieron a conocer sino hasta los primeros días de agosto de 2023. En esas mismas fechas, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) publicó los LTG de los seis grados escolares, aunque no en su totalidad. Pocos días antes del inicio de clases, se incorporó un libro de apoyo para primer grado, centrado en la adquisición de la lectura y la escritura. Esta adición respondió a las críticas por la ausencia de actividades específicas para el desarrollo de estas habilidades, que son consideradas temáticas centrales en el inicio de la educación primaria.

La implementación de la NEM generó una fuerte polémica, no sólo por la ausencia del programa piloto previamente anunciado, sino especialmente por la publicación de los LTG. Las críticas a estos materiales abordaron aspectos pedagógicos, políticos y socioculturales. Ante la presión de grupos de padres de familia, actores políticos y el rechazo expresado por la comunidad educativa en distintos medios, se suspendió la distribución de los volúmenes en todo el país. Esta situación llevó a que investigadores independientes, universidades y las propias autoridades educativas revisaran y analizaran los libros desde diversas perspectivas. Al mismo tiempo, la necesidad de contar con materiales de apoyo para estudiantes y docentes provocó que también hubiera manifestaciones a favor de los nuevos LTG, reconociendo ciertos errores, pero también destacando su importancia en la educación. Finalmente, tras varias semanas almacenados, los libros fueron distribuidos en las primarias en septiembre y en las secundarias hasta mediados de noviembre.

Independientemente de la polémica inicial por los contenidos, convendría analizar estos materiales en el contexto del libro de texto en general y de los materiales que se han distribuido por la CONALITEG en México en particular. Richaudeau (1981, citado en Carbone, 2001) divide en dos grandes categorías a los libros empleados en las aulas: a) Los

libros de libros de texto que son los presentan una progresión sistemática para el aprendizaje y refieren una organización general del contenido relacionado con un curso o una materia; b) Las obras de consulta, que ofrecen una información más especializada, pero que no presentan ninguna secuencia u organización relacionada con la clase. Desde esta perspectiva, en los volúmenes editados para la NEM, tendríamos ambos tipos de materiales: los libros de texto corresponderían a los libros de proyectos integradores y libros de trazos; mientras las obras de consulta serían los volúmenes *Nuestros saberes*, *Múltiples lenguajes* y *Cartografía de México y el mundo*.

Aunque, en un primer momento, esta clasificación de los libros de la Nueva Escuela Mexicana podría apoyar a identificarlos de manera general, es necesario que observemos sus características particulares; sobre todo, de esos libros que hemos identificado como “libros de texto” propiamente dichos. El libro de texto es un recurso didáctico fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que proporciona una estructura organizada del contenido que se desea enseñar y aprender. Según Dubin y Olshtain (1986), el libro de texto sirve como una guía tanto para el docente como para el estudiante, pues ofrece una secuencia lógica y progresiva de los temas, lo cual facilita el desarrollo de los contenidos temáticos de un grado escolar.

Una de las principales características del libro de texto es su alineación con los programas educativos oficiales y los estándares de aprendizaje. Estos textos están diseñados no solo para presentar información, sino también para fomentar la reflexión crítica y el desarrollo de competencias a través de actividades y ejercicios que acompañan cada tema (Fernández Palop, Caballero García y Fernández Bravo, 2017). Asimismo, el libro de texto generalmente incorpora diferentes tipos de recursos, como gráficos, tablas y ejemplos prácticos, para facilitar la comprensión y aplicación del conocimiento, lo que refuerza la conexión entre la teoría y la práctica.

Otra característica clave de los libros de texto es su capacidad para adaptarse a diversos contextos educativos y niveles de aprendizaje, por lo cual deben ser flexibles y ajustables a las necesidades individuales de los alumnos. En este sentido, estos materiales proporcionan recursos complementarios que permiten atender distintos estilos y ritmos de aprendizaje, para fomentar una educación inclusiva y centrada en el estudiante. Coll (2016) destaca la creciente importancia de la personalización del aprendizaje escolar como un eje fundamental para adecuar la enseñanza a las particularidades de los estudiantes. Ejemplo de esto sería la incorporación de secciones diseñadas para distintos niveles de comprensión,

ofreciendo rutas alternativas de aprendizaje y actividades diferenciadas que permiten a los docentes adecuar el contenido a la diversidad del aula.

Otro aspecto fundamental es la adaptación de los materiales educativos a las innovaciones en el ámbito pedagógico y educativo. En este sentido, diversos autores han señalado la necesidad de reconfigurar los libros de texto para responder a las demandas de la educación en la era digital. Rentería Castro (2021) destaca que los libros de texto han evolucionado hacia formatos híbridos, combinando lo impreso con lo digital para ofrecer una experiencia de aprendizaje más interactiva. Esta integración tecnológica no solo actualiza el contenido, sino que también amplía las posibilidades de acceso a recursos complementarios, como videos, simulaciones y plataformas en línea. Estos elementos favorecen el aprendizaje autónomo, permitiendo a los estudiantes desarrollar sus habilidades de manera más flexible y personalizada.

A pesar de la diversidad de enfoques educativos y la evolución en los formatos de los libros de texto, es posible identificar elementos clave que los distinguen: la secuencia de actividades, la adaptación a un grado escolar específico, su propósito pedagógico, la aprobación oficial para su uso en el aula y su participación en el discurso educativo institucional (Fernández Palop, Caballero García y Fernández Bravo, 2017). Si se analizan los LTG publicados por la CONALITEG antes de la implementación de la NEM, se pueden observar características que reflejan los principios señalados anteriormente:

- Un título que anuncia el grado y la asignatura correspondientes.
- Un índice que indica la organización interna del libro en lecciones y unidades, así como el número de página lectura o ejercicio.
- Una división por unidades temáticas y subdivisiones por lecturas o lecciones de extensiones más o menos semejantes, acordes al programa de la asignatura del plan de estudios vigente.
- El contenido temático comprende información (y actividades) relacionados con una materia en específico.
- La información escrita puede incluir lecturas, ejercicios, instrucciones, datos resaltados, experimentos, resúmenes, glosario de conceptos, vocabulario.
- La información visual son ilustraciones o imágenes que, por lo general, guardan alguna relación con el texto escrito; aunque también pueden tener una intención puramente ornamental.

- Un carácter comunicativo y político que se establece en el diálogo con otros productos culturales.

Los LTG publicados en agosto de 2023 se diferencian de ediciones anteriores de la CONALITEG, ya que modifican algunos de los elementos mencionados previamente, en concordancia con las propuestas de la nueva reforma educativa. De este modo, la NEM ha impulsado cambios significativos tanto en los contenidos como en la organización de los materiales educativos. Entre las principales transformaciones estructurales de la denominada *Nueva Familia de Libros de Texto* se encuentran:

- El título que anuncia el grado y el ámbito (no asignatura) correspondiente. Para preescolar: *Láminas de diálogo con manifestaciones culturales y artísticas, Jugar e Imaginar con mi material manipulable de Preescolar, Explorar e Imaginar con mi libro de Preescolar, Múltiples lenguajes*. Para Primaria: *Proyectos escolares, Proyectos comunitarios, Proyectos de aula, Múltiples Lenguajes, Nuestros saberes, Cartografía de México y el Mundo*. Para secundaria: *Ética, naturaleza y sociedades, De lo humano y lo comunitario, Lenguajes, Múltiples lenguajes, Nuestro libro de proyectos, Saberes y pensamiento científico*.
- El índice que contiene los títulos de las lecturas o los proyectos.
- La organización del contenido por campos formativos (en el caso de la primaria) o por asignaturas (en el caso de la secundaria); aunque algunos libros, como los de *Leguajes* o *Múltiples lenguajes*, no tienen ninguna estructura evidente.
- El contenido temático que comprende información (y actividades) sobre temas relacionados con distintos campos formativos y ejes articuladores.
- La información teórica que considera a alumnos, maestros y padres de familia.
- La incorporación de elementos tecnológicos, como códigos QR o plataformas digitales, que facilitan el acceso a recursos adicionales en línea, ampliando las posibilidades de interacción con el contenido.

Para comprender mejor la evolución de los LTG en los últimos años, es fundamental examinar tanto su estructura como su contenido, ya que estos aspectos reflejan un cambio en la manera de presentar el conocimiento para alinearse con las propuestas de la Nueva Escuela Mexicana. Analizar estas modificaciones permite observar cómo las distintas ediciones se han adaptado a las transformaciones en las políticas educativas, incorporando nuevas prioridades en la formación de ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con su entorno. Sin embargo, para evaluar el impacto real de estos cambios en el aprendizaje y la

enseñanza, es necesario continuar con investigaciones que analicen su efectividad en el aula y su influencia en la construcción de nuevas prácticas pedagógicas.

El contenido de los Itg de la nem

La NEM deja atrás la división de los saberes por asignaturas para dar paso a cuatro campos formativos: Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, De lo humano y lo comunitario y Ética, naturaleza y sociedades. Además, la NEM incorpora siete ejes articuladores: Inclusión, Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Vida saludable, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, Artes y experiencias estéticas (SEP, 2024). Por ello, los libros de texto ya no se enfocan en una sola materia, sino que presentan proyectos integradores que permiten al docente trabajar los diferentes campos formativos y ejes articuladores de manera conjunta.

A pesar de que se ha explicado que el paso de las asignaturas a los campos formativos pretende evitar una fragmentación del conocimiento, al interior del libro de texto, sí se establece una división, no por lecciones como los libros anteriores, sino por campos formativos precisamente. Esto conlleva dos contradicciones. La primera contradicción es de carácter pedagógico. El proyecto integrador debería abarcar los diversos campos formativos para poder realmente dejar atrás la división de saberes. Sin embargo, el LTG destaca que cada proyecto está enfocado en un campo específico. Esta separación de los campos formativos se acentúa aún más porque se ha establecido que los proyectos de cada campo tendrán una diferente metodología sociocrítica (SEP, 2024): Lenguajes se apoya en el Aprendizaje basado por proyecto; Saberes y pensamiento científico –utiliza el Aprendizaje basado en Indagación (con un enfoque STEAM); Ética, naturaleza y sociedades emplea el Aprendizaje basado en Problemas; y De lo humano y lo comunitario se apoya en el Aprendizaje de servicio.

La segunda contradicción tiene un carácter laboral. En secundaria, los maestros tienen una carga horaria por asignatura y, en muchas ocasiones, laboran en varios centros de trabajo. Aunque algunos docentes han buscado cierta colaboración para la implementación de los proyectos integradores, también hay algunos maestros que abiertamente han informado a sus autoridades, compañeros y alumnos que no trabajarán por proyectos integradores. Posiblemente en previsión de la problemática de los docentes de secundaria, en este nivel educativo solo hay un libro por proyectos y uno para cada campo formativo. De este modo,

todavía se conserva una separación de las materias, aunque se encuentren integradas en un solo libro correspondiente a un campo formativo.

En el caso de las escuelas primarias, se han implementado los proyectos integradores de variadas formas, dependiendo del contexto, las indicaciones de los directivos y las posibilidades de cada maestro. La diferencia en la aplicación de los proyectos y el uso de los LTG ha llevado a distintas acciones por parte de las autoridades educativas; por ejemplo, el último CTE estuvo centrado en la planeación en el contexto de los proyectos integradores. También, en Jalisco, se han llevado a cabo talleres sobre proyectos que, si bien están encaminados a fortalecer la propuesta de RECREA, también pretenden abonar a la NEM.

Los libros de proyectos integradores son un tipo de libro de texto diseñado específicamente para guiar a los maestros en la implementación del trabajo por proyectos en tres distintos espacios: el aula, la escuela y la comunidad (SEP, 2024). Estos libros no solo presentan contenidos relacionados con los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) de los campos formativos, sino que también ofrecen una estructura que facilita la planificación y ejecución de proyectos, integrando los diversos ejes articuladores. Su propuesta consiste en una serie de actividades secuenciadas y contextualizadas para que los estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos de manera práctica y colaborativa, promoviendo un aprendizaje más profundo y significativo. Este enfoque es coherente con la Nueva Escuela Mexicana, que busca transformar la manera en que se abordan los contenidos curriculares, haciendo que estos sean más relevantes para la vida cotidiana de los estudiantes.

Una característica destacable de los libros de proyectos integradores es su autoría múltiple por maestros en activo. Esto supondría una ventaja importante, ya que los docentes que participan en su creación tienen un conocimiento directo de las realidades y necesidades de los alumnos en diferentes contextos escolares. Al tener docentes involucrados en el proceso de diseño, se pretendía asegurar que los proyectos fueran viables y aplicables en el aula; aunque se señala que es importante adecuarlos a las necesidades y los recursos disponibles, así como a las dinámicas particulares de cada grupo. Esta experiencia práctica contribuye a que los libros no solo sean teóricos, sino que proporcionen actividades prácticas y adaptadas a los desafíos de la NEM.

Si bien contar con diversos maestros como autores de los libros de proyectos integradores tiene el beneficio de incorporar experiencias y perspectivas prácticas, también puede generar ciertas desventajas. Una de las principales dificultades es la repetición de contenidos o la creación de proyectos similares a lo largo del material. Cuando múltiples

autores trabajan en un mismo libro, existe el riesgo de que los temas se aborden desde enfoques redundantes o que ciertos proyectos se repitan bajo distintas denominaciones. Esto no solo puede generar confusión entre los profesores y los estudiantes, sino que también afecta la progresión lógica y secuencial del aprendizaje. Cuando los proyectos son muy parecidos entre sí, los estudiantes no tienen la oportunidad de aplicar sus conocimientos en contextos variados o de experimentar situaciones que exijan la aplicación de habilidades distintas. Esta falta de diversidad puede disminuir el impacto positivo que el trabajo por proyectos puede tener en el aprendizaje, ya que uno de los principales objetivos de esta metodología es ofrecer experiencias enriquecedoras y variadas que permitan un aprendizaje más amplio y profundo.

El trabajo por proyectos es una metodología clave para el desarrollo de competencias, ya que permite a los estudiantes enfrentar situaciones reales y resolver problemas de manera activa y colaborativa. Según Tobón (2010), el trabajo por proyectos fomenta el aprendizaje significativo, permitiendo que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen habilidades críticas como la investigación, el trabajo en equipo y la toma de decisiones. Por esto, el enfoque en proyectos integradores es la propuesta de la NEM, para propiciar que los estudiantes trabajen los diferentes campos formativos y ejes articuladores, promoviendo una visión más holística de la educación que es esencial en un mundo cada vez más interconectado.

Aunque el trabajo por proyectos es una propuesta pedagógica interesante y efectiva para promover el aprendizaje activo y la integración de conocimientos, no debería ser la única metodología presentada en los LTG. Cada grupo de estudiantes es diverso, y no todos responden de la misma manera a una única estrategia (Tomlinson, 2005). Algunos alumnos pueden beneficiarse más de enfoques que incluyan instrucción directa, actividades individuales o secuencias más estructuradas de contenidos, especialmente cuando se trata de conceptos fundamentales que requieren una comprensión sólida antes de ser aplicados en proyectos. Limitar la metodología de los materiales educativos únicamente a la propuesta por proyectos puede restringir el abanico de posibilidades para que los maestros adapten su enseñanza a las necesidades y estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

Además, es importante que los LTG ofrezcan una variedad de enfoques didácticos que permitan a los docentes combinar diversas estrategias pedagógicas según el contexto y los objetivos de aprendizaje. El trabajo por proyectos es excelente para fomentar competencias como la colaboración, la resolución de problemas y la investigación, pero

también es necesario que los alumnos desarrollen habilidades de análisis crítico, memorización de información básica y dominio de procedimientos específicos que pueden ser mejor abordados a través de otras metodologías. Por ello, aunque el enfoque basado en proyectos integradores representa un cambio innovador en la educación, su éxito dependerá de la diversificación de estrategias pedagógicas y de la adecuada capacitación docente para su implementación efectiva.

La estructura de los Itg de la nem

Hasta el momento, se ha mencionado exclusivamente sobre los libros de proyectos integradores. Aún falta analizar los materiales de consulta, como los libros *Nuestros saberes* o *Múltiples lenguajes*. Estos libros proporcionan información adicional vinculada a los contenidos de los proyectos; sin embargo, es necesario establecer una guía que ayude al maestro, al alumno y al padre de familia a identificar la relación entre los proyectos y la información contenida en ellos.

El libro *Nuestros saberes* proporciona información objetiva sobre diversos temas vinculados con los PDA de cada campo formativo y con las temáticas abordadas en los proyectos integradores de los tres escenarios. A diferencia de los volúmenes de proyectos, carece de una organización clara en la secuencia de los contenidos: no se estructura por campos formativos, escenarios ni por orden alfabético. La falta de un orden explícito en los contenidos de un libro de texto genera serias dificultades tanto para los docentes como para los estudiantes. Sin una estructura clara que agrupe los temas, encontrar información específica se convierte en una tarea ardua y poco eficiente, pues los títulos de las lecturas superan los doscientos en los grados escolares más avanzados. Además, la ausencia de una secuenciación lógica o progresiva de los contenidos impide que los estudiantes puedan ver una continuidad en el desarrollo de los conceptos, lo que puede afectar la comprensión integral y el establecimiento de conexiones entre los distintos temas.

Múltiples lenguajes es un volumen que contiene lecturas de las materias relacionadas con el campo formativo “lenguajes”: arte, literatura, cultura, historia, matemáticas; aunque dichas lecturas también pueden contener información sobre otros campos formativos. Por ejemplo: La lectura “Las células” es un diálogo (por lo que se clasifica como literatura) pero hablan sobre las células (SEP, 2023). Aunque tampoco se presenta una organización evidente en el índice, sí se puede observar a qué materia refiere cada lectura por el color en que se anota el título.

Al analizar estos dos volúmenes, *Nuestros saberes y Múltiples lenguajes*, podemos observar una línea muy delgada que los divide: el primero pretende ser más científico y el segundo más lúdico. Sin embargo, la distinción no es tan evidente en algunas lecturas. Esta dificultad para diferenciar los materiales entre un libro y otro también se presenta en los libros de proyectos. En ocasiones, resulta complicado determinar por qué un proyecto se ubica en un escenario específico. Esto aparentemente no sólo le ocurre al lector externo, sino también a los mismos editores de los textos, porque algunos proyectos que se habían incluido en un escenario en las ediciones preliminares fueron cambiados en las ediciones finales.

Aunque los libros de proyectos integradores sí presentan en el índice una organización por campos formativos, es necesario considerar las diferencias en la estructuración del contenido de estos volúmenes y las ediciones de las reformas pasadas. Anteriormente, los libros llevaban una secuencia temática acorde con los planes y programas de estudio; por esto, aunque los maestros tenían la libertad de hacer los cambios que consideraran pertinentes para su grupo, generalmente se seguía la secuencia marcada en los LTG. Así, los libros de la CONALITEG proporcionaban una estructura clara y coherente para el aprendizaje, alineada con los objetivos educativos establecidos en los programas oficiales.

Díaz Barriga (2007) ha señalado la relevancia de estructurar el currículo de manera secuencial, resaltando cómo una adecuada organización de los contenidos permite un aprendizaje más significativo y alineado con los objetivos educativos. Además, plantea que una secuenciación clara facilita tanto la planificación docente como la evaluación del progreso de los estudiantes, asegurando que los contenidos se construyan progresivamente y de acuerdo con las necesidades formativas de cada nivel educativo. De este modo, la organización por bloques o unidades facilita la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, ya que permite a los maestros identificar claramente los momentos apropiados para evaluar competencias específicas. Al seguir una secuencia temática bien definida, los anteriores LTG ayudaban a planificar evaluaciones formativas o sumativas al final de cada unidad, lo que no solo favorece el monitoreo constante del rendimiento académico, sino que también permite ajustar las estrategias de enseñanza según las necesidades detectadas.

La estructura secuenciada también ayuda a los estudiantes o padres de familia a tener una visión más clara del progreso de los contenidos, así como la manera en se relacionan los temas en cada bloque o unidad. Mora Vargas (2001) señala que una estructura secuenciada y organizada del plan de estudios permite que los estudiantes construyan conocimientos sobre una base sólida, conectando conceptos previos con nuevos aprendizajes de forma lógica y

ordenada. Esto no solo contribuye a que los alumnos adquieran las competencias necesarias en cada etapa educativa, sino que también permite a los docentes planificar sus clases de manera más eficiente, alineando sus objetivos de enseñanza con las expectativas curriculares. Así, la organización tradicional del libro de texto apoya tanto a maestros como a estudiantes y padres de familia llevar un seguimiento adecuado del progreso en los temas, lo que contribuía a una mejor comprensión de los conceptos clave.

Al dividir el contenido en unidades, se ofrecía un enfoque más focalizado en cada tema, permitiendo que se profundizara en aspectos específicos antes de avanzar al siguiente. Con el cambio introducido por la NEM, los planes y programas de estudio adoptan una nueva lógica. En lugar de establecer una secuencia de contenidos temáticos organizados por unidades o bloques, la SEP estructura los aprendizajes a través de los PDA, que corresponden a las fases en que se divide la educación básica. Esta estructura permite un enfoque más flexible y adaptativo al aprendizaje, ya que los PDA están diseñados para acompañar el desarrollo cognitivo y socioemocional de las niñas, niños y adolescentes en cada fase de la educación básica. En lugar de enfocarse únicamente en la acumulación de conocimientos, los PDA buscan promover competencias integrales que se desarrollan de manera progresiva, permitiendo que los estudiantes avancen a su propio ritmo, intereses y necesidades. Con esto, se propone una educación más personalizada y contextualizada, ya que los maestros pueden adaptar las actividades y proyectos según las características y el contexto de sus alumnos.

En concordancia con esta postura, el colectivo docente de las escuelas debe elaborar un programa analítico, que les permita analizar y jerarquizar las problemáticas que enfrentan a fin de establecer con cuáles proyectos se trabajará para fortalecer determinados PDA (SEP, 2024). De esta manera, no existe una secuencia fija de contenidos temáticos ni en los planes y programas de estudio ni en los LTG, de modo que se configure una propuesta educativa encaminada a la atención de problemáticas específicas. La NEM tiene un sustento teórico en el constructivismo social, el humanismo y la pedagogía crítica latinoamericana. Para Santos (2017), la ecología de saberes, la traducción intercultural y la artesanía de las prácticas permiten considerar perspectivas prismáticas entre las culturas, los saberes y las prácticas. Con esto, se pretende establecer una propuesta centrada en la creación horizontal del conocimiento y la superación de la tradición colonialista.

La organización a través de campos formativos y ejes articuladores fomenta una visión más holística del aprendizaje, integrando diversas áreas del conocimiento en lugar de segmentarlas en temas aislados (SEP, 2024). Al no estar limitados por bloques temáticos

específicos, los maestros tienen la libertad de vincular contenidos de diferentes asignaturas y desarrollar proyectos interdisciplinarios que reflejan situaciones de la vida real. Este enfoque pretende que los estudiantes comprendan de manera más profunda las interrelaciones entre distintos conceptos y su aplicación en el mundo práctico. Sin embargo, esta falta de una estructura definida también puede propiciar una seria dificultad para llevar a cabo la planificación de las clases por parte del docente. Al no contar con una guía clara sobre cómo se interrelacionan los contenidos, los maestros deben dedicar más tiempo a estructurar sus lecciones de manera coherente y alineada con los objetivos de aprendizaje.

La ausencia de una secuencia de contenidos temáticos establecida por las autoridades educativas presenta un desafío considerable para los maestros, quienes han dependido de manera tradicional de esa organización para planificar y ejecutar sus clases de manera efectiva. Cuando no existe una secuencia definida, los docentes deben conocer de manera más profunda su realidad áulica, para analizar y seleccionar el orden de los temas, lo que implica un esfuerzo extra para mantener la coherencia entre los contenidos y los objetivos del programa. Por esto, la falta de directrices puede generar incertidumbre sobre qué conocimientos deben priorizarse o cómo articular diferentes áreas del aprendizaje. De hecho, ni siquiera se ha señalado un mínimo de proyectos para manejarse por trimestre. Sólo se han establecido tres escenarios para el trabajo por proyectos: el aula, la escuela y la comunidad.

Si bien esta flexibilidad permite a los maestros adaptar el proceso al ritmo de los estudiantes y a sus necesidades, también plantea interrogantes: ¿Qué sucede con los alumnos que cambian de escuela durante el ciclo escolar? Si han trabajado con contenidos distintos, podrían estar en desventaja al integrarse a un nuevo grupo. ¿Es viable trabajar con proyectos de un solo escenario si estos garantizan los aprendizajes del grado? ¿Deben trabajarse proyectos de varios escenarios de manera simultánea o se puede trabajar un solo campo formativo por algunas sesiones? Sólo por mencionar algunas preguntas.

Otra dificultad significativa que pueden enfrentar los docentes es la falta de continuidad en el desarrollo de competencias entre los distintos grados o niveles educativos. Sin una secuencia temática establecida, se corre el riesgo de que ciertos temas importantes se pasen por alto o se repitan innecesariamente, lo que genera vacíos o redundancias en el aprendizaje. Esto no solo puede afectar el progreso académico de los alumnos, sino también su motivación, ya que los estudiantes pueden sentirse desorientados al no comprender cómo los diferentes temas se relacionan entre sí o con su contexto general de aprendizaje. Además, la falta de agrupación por unidades o bloques trimestrales también limita la posibilidad de

diseñar estrategias de evaluación adecuadas, ya que no se cuenta con una referencia clara de cuándo y cómo deben evaluarse ciertos contenidos.

Uno de los principales retos de los maestros en el marco de la Nueva Escuela Mexicana y la implementación de los nuevos materiales educativos es la necesidad de trabajar colaborativamente para llevar a cabo los proyectos escolares. Los enfoques pedagógicos actuales, basados en el desarrollo de competencias integrales y en la aplicación de proyectos multidisciplinarios, exigen que los docentes de diferentes áreas y niveles coordinen sus esfuerzos para asegurar la coherencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Este tipo de trabajo colaborativo implica una planificación conjunta y la integración de diversas perspectivas, lo cual puede ser un desafío para los maestros que no están acostumbrados a trabajar de manera tan interdependiente. Además, requiere habilidades de comunicación, flexibilidad y disposición para ajustar las prácticas individuales en favor de objetivos compartidos.

La estructura de los LTG de la NEM representa un cambio significativo en la organización del currículo escolar. La Nueva Escuela Mexicana, se enfatiza la participación activa de los estudiantes, la contextualización de los aprendizajes y la promoción de habilidades socioemocionales, lo que demanda una sincronización constante entre los maestros para definir qué competencias se deben desarrollar y cómo integrarlas en el programa analítico de las escuelas. Aunque este enfoque permite mayor flexibilidad y contextualización del aprendizaje, también exige un esfuerzo adicional por parte de los docentes para diseñar secuencias de enseñanza coherentes y adaptadas a sus grupos. La colaboración entre educadores y el desarrollo de estrategias de planificación compartidas serán clave para garantizar que la implementación de estos nuevos materiales sea efectiva y cumpla con sus objetivos pedagógicos.

A manera de conclusión

La transformación en los libros de texto de la NEM responde a un replanteamiento profundo de la enseñanza, orientado hacia un aprendizaje más integral y contextualizado. Su estructura ha experimentado modificaciones importantes en respuesta a los nuevos enfoques educativos, entre ellos la inclusión de campos formativos para sustituir la separación de saberes en asignaturas. El contenido también ha experimentado cambios significativos, evolucionando de un enfoque basado en conceptos teóricos a uno más práctico y experiencial. En las ediciones correspondientes a la NEM, se observa una mayor inclusión de actividades

que invitan a los estudiantes a investigar, reflexionar y participar de manera activa en su propio proceso de aprendizaje. Además, se enfatiza la diversidad cultural y social mediante la inclusión de materiales que promueven la equidad y la conciencia sobre los problemas globales.

Los nuevos materiales educativos constituyen una de las principales dificultades con las que se han enfrentado las escuelas para la implementación de la NEM y de los proyectos integradores de los LTG. En estos momentos, es necesario analizar lo que ocurre en el interior de las aulas, para observar cómo esta reforma educativa impacta en un cambio en la metodología de aprendizaje, lo cual se ha manejado como la principal propuesta de la NEM. Debido a las dudas e incertidumbres del colectivo docente, la implementación del trabajo por proyectos con metodologías activas enfrenta dificultades considerables. Existe el riesgo de que las prácticas tradicionales persistan y que los libros de texto se utilicen únicamente como fuentes de información y materiales comunes para todo el grupo, en lugar de servir como herramientas para el aprendizaje activo. Por esto, es fundamental proporcionar un acompañamiento cercano y constante a los docentes mediante capacitaciones, talleres prácticos y asesorías pedagógicas que les permitan familiarizarse con las nuevas metodologías activas e integrarlas eficazmente en sus prácticas diarias.

Para consolidar la implementación de la NEM, es esencial evaluar de manera continua la efectividad de los materiales y metodologías propuestas, asegurando que se adapten a la diversidad de contextos escolares y contribuyan al desarrollo de un aprendizaje significativo y equitativo. Solo así se garantizará que la NEM trascienda el ámbito teórico y se traduzca en un cambio real y profundo en la dinámica del aula, permitiendo a los alumnos desarrollar competencias clave de manera colaborativa y práctica.

Referencias

- Carbone, G. M. (2001). *El Libro de texto en la escuela: textos y lecturas*. Miño y Dávila.
- Coll, C. (2016). *La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable*. En J. M. Vilalta (Dr.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015*. Fundació Jaume Bofill.
- Collier, D. (2020). El método comparativo: dos décadas de cambios. En G. Sartori y L. Morlino (comp.) *La comparación en las ciencias sociales*, (pp. 51- 80). Alianza Editorial
- Díaz Barriga, A. (2007). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. Paidós.
- Dubin, F. y Olshtain, E. (1986). *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge University Press.
- Fernández-Palop, M. P., Caballero-García, P. A. y Fernández-Bravo, J. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201- 217. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.229641>
- Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Aique.
- Mora-Vargas, A. (2001). Los contenidos curriculares del plan de estudios: una propuesta para su organización y estructura. *Revista Educación*, 25 (2), 147-156. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025213.pdf>
- Rentería-Castro, E. (2021). Pedagogía Virtual. Nueva propuesta para el diseño de libros de texto gratuito. *Delectus*, 4(2), 21-32. <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/390/3902197013/3902197013.pdf>
- Santos, B. (2017). Las ecologías de saberes. En *Justicia entre saberes Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio* (pp. 237-263). Morata.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). *Equidad e inclusión*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2024). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2023). *Múltiples lenguajes. Quinto grado*. SEP.
- Tobón, S. (2010). *Proyectos formativos: metodología para el desarrollo y evaluación de competencias*. Book Mart.

Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. aires:
Paidós.