



Nayarit
NUESTRA PASIÓN Y COMPROMISO

SERVICIOS DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
DEL ESTADO DE NAYARIT

EDUCACIÓN PRIMARIA

AGENDA DE TRABAJO

TEJER DESDE LA REALIDAD

ENTRAMADOS METODOLÓGICOS, CODISEÑO Y
AUTONOMÍA PROFESIONAL EN EL AULA DE PRIMARIA

MAYO 2026 | CICLO ESCOLAR 2025-2026

DOCUMENTO ORIENTADOR PARA CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES.
AGENDA DE TRABAJO. TEJER DESDE LA REALIDAD. ENTRAMADOS
METODOLÓGICOS, CODISEÑO Y AUTONOMÍA PROFESIONAL EN EL
AULA DE PRIMARIA

DIRECCIÓN GENERAL

M. ED. EDUARDO VILLARREAL GUEREÑA

DEPARTAMENTO DE DESARROLLO DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN

MTRO. ERICK BECERRA SANTANA

SERVICIOS DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE NAYARIT

MAYO 2026

Nota para la Educación Primaria

Esta agenda es continuación directa del documento orientador *Habitar el Aula desde la Realidad* (SEPEN, CTE Nayarit, núm. 4, 2026), del que esta agenda es tributaria en sus dimensiones conceptual y metodológica. Su propósito central es que los colectivos docentes de educación primaria construyan, desde la lectura crítica de sus propias realidades de aula, criterios fundamentados para tejer entramados entre las metodologías sociocríticas que ofrece la NEM —y más allá de ellas—, ejerciendo el codiseño como práctica concreta de negociación curricular situada.

La Nueva Escuela Mexicana reconoce cuatro metodologías sociocríticas en los Libros de Texto Gratuitos (LTG): el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Basado en Indagación con enfoque STEAM (ABI STEAM), el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC) y el Aprendizaje Servicio (AS). Sin embargo, como señala el documento orientador de esta serie, estas cuatro metodologías no son las únicas formas legítimas de trabajo pedagógico desde la NEM, ni los proyectos de los LTG son la única expresión posible de cada una. Son posibilidades poderosas —no camisas de fuerza— que el docente, desde su autonomía profesional, puede habitar, combinar, intervenir o trascender cuando la lectura de la realidad así lo demanda.

El concepto de entramado didáctico nombra precisamente esa práctica: la combinación argumentada de dos o más metodologías, enriquecida con acciones formativas específicas, que responde a una problemática real del grupo y del territorio. Un entramado no es una metodología con otro nombre: es la evidencia de que quien enseña leyó la realidad con honestidad y construyó una respuesta pedagógica artesanal, situada e irrepetible.

El codiseño, en este marco, no es solo una estrategia de participación estudiantil: es el mecanismo pedagógico mediante el cual docentes, estudiantes y comunidades deciden conjuntamente qué contenidos curriculares entran en el proceso de aprendizaje —porque la realidad los demanda— y cuáles se desincorporan temporalmente —porque la realidad de ese grupo, en ese momento, no los convoca con pertinencia. Esta capacidad de incorporar y desincorporar contenidos desde la lectura de la realidad es una de las expresiones más profundas de la autonomía profesional docente.

Las actividades de esta agenda son intelectualmente exigentes, dialógicas y creativas. No simplifican ni esquematizan en exceso. Parten del principio de que los docentes de primaria en Nayarit son profesionales con experiencia, juicio pedagógico y capacidad de producir pensamiento crítico sobre su propia práctica cuando se les ofrecen condiciones para hacerlo.

ENCUADRE DE LA SESIÓN



Duración total: 5 horas



Modalidad: Presencial — Trabajo colaborativo

PROPÓSITO DE LA JORNADA

Que los colectivos docentes de educación primaria analicen, argumenten y construyan entramados didácticos situados, combinando metodologías sociocríticas y acciones formativas desde la lectura de la realidad de sus grupos, ejerciendo el codiseño como práctica de negociación curricular que incorpora y desincorpora contenidos según las necesidades reales de cada contexto escolar.

MATERIALES PARA LA SESIÓN

- Documento orientador: Habitar el Aula desde la Realidad, SEPEN CTE Nayarit, núm. 4 — un ejemplar por pareja (impreso o pantalla).
- LTG de primaria disponibles — al menos un Libro de Proyectos de Aula por grado presente en el colectivo.
- Papel bond: 6 pliegos mínimo (3 para la galería, 1 para la tejedura colectiva, 1 para el tablero de compromisos, 1 de reserva).
- Plumones de 6 colores distintos (uno por metodología / código del mapa).
- Cinta adhesiva para paredes.
- Hojas de media carta para storyboard: 8 por docente.
- Fichas 1-4 impresas (reproducibles al final) — una por docente.
- Opcional: un proyecto del LTG que el colectivo haya utilizado recientemente para el Bloque 1.

MAPA DE LA SESIÓN

Horario	Momento / Actividad central	Dinámica
8:00-8:15	Encuadre — El semáforo metodológico y la pregunta que abre el día	Posicionamiento activo · 15 min
8:15-9:05	Bloque 1 — El ADN metodológico: leer lo que realmente hacemos	Análisis forense · 50 min
9:05-9:15	Descanso	

9:15-10:15	Bloque 2 – La tejedura: construir entramados desde la realidad	Equipos + Fishbowl · 60 min
10:15-11:05	Bloque 3 – Codiseño: incorporar y desincorporar contenidos	Debate adversarial + construcción · 50 min
11:05-11:15	II Descanso	
11:15-11:55	Bloque 4 – Storyboard del entramado y el detective territorial	Individual + Pares · 40 min
11:55-12:00	Cierre – La promesa al territorio	Escritura + tablero · 5 min

ORIENTACIONES PARA QUIEN FACILITA



Sobre el ambiente:

- Un espacio dispuesto en círculo invita al diálogo mucho más que las filas tradicionales.
- Ofrecer café, agua o algo para compartir favorece el clima de cuidado mutuo desde el inicio.
- Vale recordar que la forma en que nos escuchamos durante la jornada también es evaluación formativa: estamos modelando lo que queremos que ocurra en las aulas.

MARCO DE REFERENCIA

LAS METODOLOGÍAS SOCIOCRTICAS Y LAS ACCIONES FORMATIVAS

El siguiente cuadro no es para memorizar: es el mapa conceptual del que parte toda la jornada. Cada celda puede consultarse durante las actividades. La última columna de cada fila —la pregunta que interroga a cada metodología— es la más importante: sin esa pregunta, toda metodología, por sofisticada que sea, puede convertirse en un formato burocrático con nombre académico.

Modalidad / metodología	¿Desde dónde surge?	Énfasis pedagógico central	Estructura / fases	Pregunta que la interroga
ABP	Problemas reales del contexto comunitario	Pensamiento crítico, multiperspectividad, solución creativa	M1: Presentamos · M2: Recolectamos · M3: Definimos · M4: Organizamos · M5: Vivimos · M6: Valoramos	¿El problema es genuino para el grupo o lo impuse yo desde el programa?
ABI STEAM	Declive en ciencias; brecha de género en STEM; curiosidad NNA	Indagación con evidencias, transdisciplina, pensamiento científico-tecnológico	F1: Saberes comunidad · F2: Indagamos · F3: Comprendemos · F4: Socializamos y aplicamos · F5: Reflexionamos	¿La indagación parte de una pregunta del grupo o del índice del LTG?
ABPC	Entorno inmediato; acción transformadora del ambiente social y pedagógico	Exploración, colaboración, transformación de escenarios comunitarios	Planeación (3 momentos) → Acción (4 momentos) → Intervención (4 momentos)	¿La comunidad participa como sujeto o como escenario decorativo?
AS	Necesidad social detectada por NNA; vínculo servicio-aprendizaje	Responsabilidad cívica, aplicación en vida cotidiana, reciprocidad	E1: Punto de partida · E2: Necesidades · E3: Organizar · E4: Creatividad en marcha · E5: Valoramos	¿El servicio transforma algo real o es asistencialismo con nombre bonito?
Diseño docente propio	Lectura de la realidad + autonomía profesional + codiseño con el grupo	Artesanal, situado, polifónico, irrepetible — sin etiqueta metodológica obligatoria	La que la realidad del grupo y el territorio determinen — el docente las argumenta	¿Puedo argumentar pedagógicamente por qué elegí esta forma y no otra?

Acciones formativas	Situaciones o problemas del contexto + horizonte de transformación	Contribuyen al cambio progresivo; son formativas cuando desarrollan capacidades humanas	No tienen una secuencia fija: son los actos pedagógicos que la realidad y el propósito demandan	¿Esta acción avanza hacia la transformación o solo produce cobertura?
----------------------------	--	---	---	---

Una nota conceptual antes de iniciar: las cuatro metodologías sociocríticas de la NEM (ABP, ABI STEAM, ABPC, AS) son propuestas construidas a partir de problemáticas educativas reales. Pero los proyectos concretos que aparecen en los LTG son solo una instancia de cada metodología —la instancia que un equipo editorial imaginó para un contexto tipo. La metodología es el principio organizador; el proyecto del LTG es una aplicación posible de ese principio. El docente puede construir otras aplicaciones, desde su propia lectura de la realidad, con la misma legitimidad pedagógica.

Las acciones formativas, en sentido estricto, no son una metodología más: son los actos pedagógicos concretos —entrevistas, cartografías, talleres, instalaciones, asambleas— que pueden articularse con cualquier metodología para enriquecer el proceso o para operar solos como respuesta a lo que la realidad demanda. La última fila del cuadro las presenta como categoría propia, con su lógica y su pregunta de interrogación.

ENCUADRE

EL SEMÁFORO METODOLÓGICO Y LA PREGUNTA QUE ABRE EL DÍA

15 minutos



Desarrollo

El encuadre no es bienvenida institucional: es ya la primera actividad analítica. Revela el estado real del colectivo respecto a las metodologías sociocríticas antes de cualquier marco teórico. Esa honestidad inicial es el punto de partida más productivo.

El semáforo metodológico — posicionamiento silencioso (10 min)

El semáforo metodológico | Posicionamiento individual activo — sin debate todavía | 10 min

Materiales: Una tira de papel con las 4 metodologías + "Diseño propio" + "Acciones formativas" impresa para cada docente; plumón rojo, amarillo y verde

1. Cada docente recibe la tira del semáforo (o la Ficha 1, sección A). Para cada metodología y para las acciones formativas, marca con el color que corresponde a su relación real con ella: VERDE = la uso con frecuencia y puedo argumentar por qué; AMARILLO = la uso ocasionalmente o la conozco pero tengo dudas sobre cómo aplicarla; ROJO = casi nunca la uso o no tengo claridad sobre su lógica.

2. Adicionalmente: para cada metodología donde marcó VERDE, escribe en la tira una sola palabra que describa qué hace que funcione en su contexto.

3. Para cada ROJO, escribe qué es lo que le genera resistencia o desconocimiento.

4. No se comparte todavía. El semáforo se guarda para la Ficha 1 y se retoma en el Bloque 1.

Variante para colectivos pequeños (2-4 docentes): El colectivo construye el semáforo colectivo directamente en el papel bond: cada docente dibuja una X con el color correspondiente junto a cada metodología.

Visualización colectiva y pregunta de apertura (5 min)

Quien facilita construye en 2 minutos el panorama del semáforo colectivo en el papel bond: ¿qué metodologías predominan en verde? ¿Cuáles están mayoritariamente en rojo? No se analiza todavía. Solo se nombra el paisaje real. Luego lanza la única pregunta que organiza toda la jornada —la que cada docente carga durante las cuatro horas siguientes:

"Si las metodologías sociocríticas son rutas posibles y no obligaciones, ¿desde qué lectura de la realidad decides cuál ruta tomar —y cuándo construyes tu propia ruta aunque no tenga nombre en ningún documento oficial?"

Orientaciones para quien facilita

El semáforo revela en 10 minutos algo que tardaría una hora en emerger en un diagnóstico verbal: la distribución real del colectivo respecto a las metodologías. Use ese dato durante toda la jornada.

Si la mayoría está en rojo para ABPC o ABI STEAM, eso no es un problema: es el punto de partida más honesto. "Bien, entonces vamos a construir desde lo que sí sabemos y desde ahí tejemos".

No corrija ni jerarquice los semáforos. Todos los colores son datos pedagógicos valiosos.

BLOQUE 1

EL ADN METODOLÓGICO: LEER LO QUE REALMENTE HACEMOS

50 minutos



Desarrollo

Anclaje — Habitar el Aula desde la Realidad, SEPEN (2026)

"Decir que los proyectos del LTG son una posibilidad y no una camisa de fuerza no es simplemente una declaración filosófica: tiene consecuencias prácticas concretas para la vida del aula [...] No es necesario completar un proyecto del LTG de principio a fin para que su intención pedagógica se cumpla. Un docente puede tomar solo los momentos o fases de un proyecto que son pertinentes para su realidad".

— **Habitar el Aula desde la Realidad, SEPEN CTE Nayarit, núm. 4 (2026), sección 3.4.**

Antes de discutir metodologías en abstracto, conviene interrogar la práctica real: ¿qué metodología —o combinación de metodologías— opera genuinamente en nuestras aulas cuando planeamos? No lo que decimos que hacemos. Lo que realmente hacemos cuando un proceso pedagógico funciona o cuando no funciona.

Este bloque propone dos actividades encadenadas. La primera es un análisis forense: diseccionar el código metodológico que opera en una práctica real. La segunda es una galería de proposiciones provocadoras sobre la relación entre los docentes de primaria y las metodologías sociocríticas. Juntas, producen el diagnóstico colectivo más honesto posible como punto de partida.

1.1 Secuenciación del ADN metodológico (25 min)

Secuenciación del ADN metodológico | Análisis forense en equipos — sin defender ni justificar |

25 min

Materiales: Un relato de práctica por equipo (impresos al final, o leídos en voz alta por quien facilita), Ficha 1 sección B, plumones de 6 colores

1. Se forman equipos de 3-4 docentes. Cada equipo recibe una de las cuatro relatos de práctica docente real que aparecen al final de este documento. El relato describe un proceso pedagógico completo sin nombrar ninguna metodología.

2. El equipo tiene 12 minutos para "secuenciar el ADN": identificar con los colores del mapa metodológico qué metodología —o combinación— está operando en esa práctica. Anotan en papel bond:

3. → ¿Qué hay de ABP? ¿De ABI STEAM? ¿De ABPC? ¿De AS? ¿De acciones formativas propias?

4. → ¿Qué inventó la o el docente del relato que no proviene de ninguna metodología nombrada?

5. → ¿Es eso un problema o es ejercicio de autonomía profesional? ¿Por qué?

6. → ¿Qué contenidos del Programa Analítico aparecen en el proceso? ¿Hay alguno que la o el docente del relato parece haber desincorporado? ¿Puede argumentarse esa desincorporación?

7. Plenaria: cada equipo presenta su "secuenciación" en 90 segundos. El resto escucha y puede agregar solo si detecta un elemento que el equipo no nombró.



Desarrollo

⚙️ **Variante para colectivos pequeños (2-4 docentes):** Con colectivos de 2-4 docentes: todos analizan el mismo relato de práctica y comparan sus lecturas. La diversidad de lecturas sobre una misma práctica es, en sí misma, el aprendizaje.

1.2 Galería de tensiones — cinco proposiciones sobre metodología y primaria (25 min)

Se colocan cinco proposiciones en papel bond por las paredes. Circulación silenciosa durante 10 minutos: cada docente lee, anota en el papel lo que quiera —reacción, evidencia de su práctica, pregunta, matiz, contraargumento. Puede responder a lo que otro ya escribió. Después: plenaria de lectura cruzada de 15 minutos.

Proposición 1

"Cuando un docente de primaria dice que está "haciendo un proyecto del LTG", lo más probable es que esté ejecutando una secuencia de actividades que alguien más diseñó, con un punto de partida que no emergió de su grupo, y un producto final que nadie en la comunidad esperaba. Eso no es una metodología sociocrítica: es un formato con vocabulario pedagógico".

Proposición 2

"Las cuatro metodologías sociocríticas de la NEM comparten una misma trampa: cuando se convierten en secuencias que se siguen, dejan de ser sociocríticas. El momento en que el docente se pregunta "en qué fase del proyecto estamos" en lugar de "qué está necesitando aprender este grupo ahora", la metodología se vació de su sentido".

Proposición 3

"El codiseño genuino en primaria implica que los estudiantes tienen poder real para modificar qué contenidos se trabajan y cómo. Un docente que "consulta" al grupo y luego hace lo que ya había planeado no está codiseñando: está simulando participación para cumplir un requisito".

Proposición 4

"Un docente de primaria que trabaja durante cuatro semanas con investigación histórica oral con la comunidad, sin usar ninguna de las cuatro metodologías nombradas, sin seguir ningún proyecto del LTG, pero con una lectura de la realidad profunda y un Programa Analítico argumentado, está más alineado con la NEM que uno que completa el proyecto del libro punto por punto".

Proposición 5

"La supervisión escolar es el principal obstáculo para que los docentes de primaria ejerzan su autonomía metodológica. Mientras la supervisión evalúe la "cobertura del LTG" en lugar de la "pertinencia del proceso pedagógico", ninguna formación docente en metodologías sociocríticas producirá cambio real".



Desarrollo

Orientaciones para quien facilita

La proposición 5 sobre la supervisión es la más delicada. Si el colectivo la evade, quien facilita puede nombrarla directamente: "Nadie marcó la proposición 5. ¿Por qué?" El silencio es, también, un dato.

En la secuenciación del ADN, algunos equipos querrán defender o criticar la práctica descrita en el relato. Si esto ocurre, redirija: "No se trata de evaluar a la o el docente del relato. Se trata de leer qué metodología o combinación opera ahí —y qué dice eso sobre las metodologías".

El propósito de la galería no es el consenso. Es que emerjan las tensiones reales del colectivo.

Descanso — 10 minutos

Pregunta flotante: "¿En cuál de tus proyectos del LTG de este ciclo la realidad de tu grupo modificó genuinamente el plan original —y qué dices que cambió?"

BLOQUE 2

LA TEJEDURA: CONSTRUIR ENTRAMADOS DESDE LA REALIDAD

 60 minutos



Desarrollo

Anclaje — Habitar el Aula desde la Realidad, SEPEN (2026)

"Crear pedagógicamente no significa inventar desde cero ni ignorar lo que ya existe. Significa tomar lo que hay —los LTG, las metodologías, los contenidos curriculares, los ejes articuladores— y transformarlo en función de la realidad específica de este grupo, en este lugar, en este momento. Significa [...] bordar a mano los puntos de convergencia entre los campos formativos: no seguir un patrón impreso, sino hacer surgir el patrón desde el propio movimiento de la aguja sobre el tejido vivo del aula".

— **Habitar el Aula desde la Realidad, SEPEN CTE Nayarit, núm. 4 (2026), sección 3.3.**

Un entramado didáctico no es la suma de metodologías: es su cruce intencional alrededor de una problemática real. La metáfora del telar que ofrece el documento orientador de esta serie —inspirada en la práctica wixáritari del Wejën Kajën— no es decorativa: el telar opera con urdimbre y trama. La urdimbre son los campos formativos y los contenidos curriculares; la trama son las metodologías y acciones formativas que los cruzan. El tejido que resulta es el entramado: artesanal, situado, argumentado, irrepetible.

Este bloque construye ese tejido en dos momentos: primero, el reconocimiento del catálogo expandido de acciones formativas que pueden enriquecer cualquier metodología; luego, la construcción concreta de entramados desde realidades reales de las escuelas nayaritas.

2.1 El catálogo expandido de acciones formativas (15 min)

El documento orientador de esta serie señala con claridad que las cuatro metodologías sociocríticas del CTE no son las únicas formas de trabajar desde la NEM. Las acciones formativas son actos pedagógicos concretos que pueden articularse con cualquier metodología —o funcionar solos— para enriquecer el proceso o para responder a lo que la realidad demanda. El siguiente catálogo es orientador, no exhaustivo:



Desarrollo

Acción formativa	¿En qué consiste?	¿Con qué metodología se articula?
Investigación histórica oral	Entrevistas a personas mayores de la comunidad sobre un evento, práctica o cambio del territorio	Cualquiera — enriquece el momento de recolección (ABP), de indagación (STEAM) o de recuperación de saberes (ABPC)
Cartografía pedagógica / territorial	Mapeo colectivo del espacio comunitario: recursos, conflictos, memorias, saberes situados en el territorio	ABPC especialmente · También como apertura de cualquier metodología
Taller de escritura crítica	Producción de textos argumentativos, narrativos o poéticos anclados en problemáticas reales del grupo	AS (producto comunicativo del servicio) · ABP (sistematización del proceso)
Conversación filosófica	Diálogo colectivo con estructura, sobre una pregunta abierta derivada de la realidad del grupo	Apertura o cierre de cualquier proceso — activa pensamiento crítico sin requerir producto
Instalación artística comunitaria	Producción colectiva de una obra (mural, sonido, video, texto visual) que expresa lo aprendido al territorio	AS (retribución al territorio) · ABPC (difusión de la intervención)
Bitácora de campo	Registro sistemático y reflexivo del proceso: observación, hipótesis, evidencias, preguntas nuevas	ABI STEAM (registro de indagación) · ABP (sistematización de la experiencia)
Asamblea de evaluación comunitaria	Sesión donde el grupo presenta su proceso a familias, comunidad o autoridades y recibe retroalimentación real	Cierre de cualquier metodología · Refuerza la dimensión de acción transformadora
Práctica de observación directa	Salida estructurada al territorio con instrumentos de registro previamente acordados con el grupo	ABI STEAM · ABPC · puede iniciar cualquier proceso cuando la realidad se verifica en el campo

El colectivo puede añadir al catálogo acciones formativas que ya practican en sus aulas y que no aparecen en esta tabla. Ese añadido es parte del codiseño metodológico del propio colectivo.

2.2 La mesa de tejedores: construir entramados situados (30 min)

La siguiente tabla muestra tres entramados contruidos desde realidades nayaritas concretas, incluyendo las decisiones de codiseño sobre contenidos que entran y contenidos que se desincorporan. El cuarto renglón es de trabajo libre para el colectivo.



Desarrollo

Realidad del grupo / territorio	Metodología ancla	Metodologías / acciones que se tejen	Contenidos que entran (codiseño)	Contenidos que se desincorporan (¿por qué?)
Estudiantes de 4.º que viven en comunidad con escasez de agua. Familias dependen del temporal. El grupo ha traído al aula preguntas sobre por qué el río lleva menos agua que antes.	ABPC	+ AS (servicio a la comunidad con la propuesta) + Acción formativa: entrevistas biográficas a pescadores y agricultores mayores	Ciclos del agua (Sab. Pens. Cient.) · Historia ambiental local (DHC) · Argumentación escrita (Lenguajes) · Ética del cuidado (ENS)	El proyecto del LTG sobre "ciudades del agua" — su contexto no corresponde a esta comunidad rural. Se sustituye por el proceso construido desde la lectura de realidad.
Grupo de 6.º en zona agrícola periurbana. Varios estudiantes trabajan con sus familias en la cosecha de caña. El LTG propone un proyecto de "tecnología y sociedad" desvinculado del contexto.	ABP	+ ABI STEAM (análisis del proceso de producción) + Acción formativa: documental oral sobre el trabajo familiar	Transformación de materia y energía · Trabajo, economía y comunidad · Narración documental (Lenguajes) · Derechos laborales (ENS)	Sección del LTG que presupone laboratorio equipado y conectividad permanente. Se sustituye por indagación con tecnologías disponibles y saberes de los propios padres.
Grupo de 3.º donde varias niñas wixáritari hablan poco o nada en clase. La maestra detecta que el español de instrucción inhibe su participación. La lectura de realidad revela un conflicto lingüístico no nombrado.	Acción formativa propia (sin metodología nombrada)	+ Rincón de lenguas (espacio bilingüe) + Narración oral en wixárika como fuente epistémica principal durante 4 semanas	Oralidad y escucha (Lenguajes bilingüe) · Identidad y territorio (DHC) · Diversidad lingüística como eje articulador de interculturalidad crítica	El proyecto del LTG sobre "comunicación escrita" se posterga hasta que el grupo tenga condiciones de participación más equitativa. La docente puede argumentarlo pedagógicamente.
(Tu realidad) — escribe la situación concreta de tu grupo que más pesa en este momento del ciclo:	(Metodología ancla)	(Metodologías / acciones formativas que se tejen)	(Contenidos que entran desde el codiseño)	(Contenidos que se desincorporan y argumentación)



Desarrollo

Instrucciones para el trabajo en equipos: cada equipo completa el cuarto renglón con una realidad concreta de sus propios grupos. No una realidad hipotética: la que más pesa ahora mismo en alguna de sus aulas. El equipo tiene 20 minutos para completar los cinco campos. Al terminar, presenta en 90 segundos: qué realidad eligió, cuál es el entramado que construyó y por qué desincorporó lo que desincorporó.

2.3 Fishbowl — El debate del entramado (15 min)

Cuatro docentes se sientan en el centro. El resto observa en silencio. El dilema que debate la pecera:

"Una docente de 5.º grado tiene un grupo con serias dificultades de comprensión lectora. El LTG propone un proyecto de ABPC sobre migración y territorio. La docente sabe que el proyecto es pertinente temáticamente, pero que sus estudiantes no tienen las herramientas de lectura para habitarlo con profundidad. ¿Posterga el proyecto y trabaja seis semanas en comprensión lectora sin metodología nombrada? ¿Interviene el proyecto para que funcione con las capacidades actuales del grupo? ¿O lanza el proyecto tal como está y acepta que algunos estudiantes quedarán excluidos del proceso real?"

Cada uno de los cuatro docentes en la pecera defiende una de las tres opciones — la cuarta persona defiende la que le parezca más honesta aunque esta no coincida con ninguna de las tres mencionadas. Debate libre de 8 minutos. Luego, 4 minutos de plenaria: ¿qué argumento no escucharon en la pecera que hubieran querido escuchar?

Quien facilita cierra con la pregunta del documento orientador: "¿Puedo argumentar pedagógicamente, ante mi grupo, ante la comunidad y ante la supervisión, por qué tomé la decisión que tomé?"

Orientaciones para quien facilita

En la mesa de tejedores, el error más frecuente es elegir una realidad "segura" en lugar de la más urgente. Si detecta eso, pregunte directamente: "¿Esa es la realidad que más pesa en su grupo ahora, o es la más fácil de trabajar con una metodología conocida?"

La decisión de desincorporar contenidos suele generar incomodidad —algunos docentes sienten que "no pueden" hacer eso. Recuerde al colectivo que el Programa Analítico es un instrumento vivo, no un inventario fijo. El documento orientador lo sostiene explícitamente.

En el fishbowl, si la pecera llega a consenso rápido, introduzca la tensión: "¿Pueden estar todos en lo correcto al mismo tiempo? ¿Qué dice eso sobre la naturaleza de las decisiones pedagógicas en primaria?"

BLOQUE 3

CODISEÑO: INCORPORAR Y DESINCORPORAR CONTENIDOS DESDE LA REALIDAD

 50 minutos

Anclaje — Habitar el Aula desde la Realidad, SEPEN (2026)

"El codiseño no es consultarle al grupo qué quiere hacer y luego hacer lo que el docente ya había planeado. Es un acto genuino de construcción compartida donde las voces de estudiantes, familias y comunidad modifican realmente las decisiones pedagógicas. El docente que codiseña no renuncia a su responsabilidad: la ejerce de manera más democrática, más honesta y más potente".

— Habitar el Aula desde la Realidad, SEPEN CTE Nayarit, núm. 4 (2026), sección 8, Principio orientador núm. 4.



Desarrollo

El codiseño en educación primaria tiene una dimensión que frecuentemente se silencia: no solo se refiere a cómo se aprende, sino a qué se aprende. Cuando el docente, junto con su grupo y la comunidad, decide incorporar un contenido que la realidad demanda pero que no estaba previsto en el calendario, o desincorporar temporalmente un contenido que el Programa Analítico incluye pero que la realidad de ese grupo no convoca con pertinencia, está ejerciendo la forma más profunda de codiseño curricular.

Este poder de negociación sobre los contenidos no es arbitrariedad: es autonomía profesional fundamentada. Requiere que el docente pueda argumentar su decisión desde la lectura de la realidad, desde los principios de la NEM y desde el conocimiento del currículo. El Programa Analítico, como instrumento vivo que es, tiene que poder registrar esos movimientos de incorporación y desincorporación y sus razones.

3.1 El tribunal del contenido (25 min)

El tribunal del contenido | Debate adversarial estructurado — dos equipos, un jurado | 🕒 25 min

📄 Materiales: Programa Analítico de referencia (o LTG de algún grado del colectivo), Ficha 2, papel bond para el equipo fiscal y la defensa

1. El colectivo se divide en tres partes: EL EQUIPO FISCAL, LA DEFENSA y EL JURADO (el resto del colectivo).

2. Caso a debatir (puede adaptarse a una realidad concreta del colectivo): "Una docente de 4.º grado tiene en su Programa Analítico el contenido de Movimientos de la Tierra y sus consecuencias (Saberes y Pensamiento Científico). En la lectura de realidad de octubre detecta que varias familias de su grupo están atravesando un proceso de migración y que el grupo tiene preguntas urgentes sobre qué ocurre con las familias cuando se separan, sobre los derechos de los migrantes y sobre la historia de la migración en la región. Decide incorporar ese contenido emergente y desplazar temporalmente el contenido del Programa Analítico".

3. EL EQUIPO FISCAL argumenta (4 min) que la docente no puede realizar esa sustitución: el Programa Analítico existe por razones pedagógicas sólidas, la progresión curricular tiene una lógica interna, y la supervisión evaluará esos contenidos.

4. LA DEFENSA argumenta (4 min) que la lectura de la realidad autoriza esa decisión, que el Programa Analítico es un instrumento vivo y que la NEM sostiene la autonomía profesional para exactamente este tipo de decisiones.

5. Réplica cruzada (2 min cada equipo). Deliberación del jurado (3 min). Veredicto: ¿puede la docente argumentar pedagógicamente su decisión ante la supervisión? ¿Con qué condiciones?

⚙️ **Variante para colectivos pequeños (2-4 docentes):** En grupos pequeños, cada docente defiende una posición aunque no sea la suya, durante 3 minutos. El resto delibera.

3.2 La arquitectura del codiseño: ¿quién decide qué entra y qué sale? (15 min)

El tribunal reveló las tensiones institucionales del codiseño curricular. Este momento las traduce en criterios operables para la práctica cotidiana. Quien facilita conduce una construcción colectiva en papel bond:



Desarrollo

Construcción colectiva de criterios de codiseño | Construcción en plenaria — 3 columnas simultáneas | ⌚ 15 min

📄 Materiales: Papel bond con tres columnas dibujadas, plumones

1. En papel bond se trazan tres columnas: ¿QUÉ PUEDE INCORPORARSE? / ¿QUÉ PUEDE DESINCORPORARSE? / ¿QUÉ SE NECESITA PARA ARGUMENTARLO?

2. El colectivo construye las tres columnas simultáneamente a partir del debate del tribunal. Cada docente puede añadir elementos a cualquier columna. Quien facilita organiza sin corregir.

3. Al terminar, la columna "¿qué se necesita para argumentarlo?" produce los criterios de autonomía profesional que el colectivo reconoce como propios. Esos criterios serán el soporte del Bloque 4.

4. Pregunta de cierre de la actividad: "¿Hay algún contenido en tu Programa Analítico actual que la realidad de tu grupo no ha convocado en todo lo que va del ciclo? ¿Qué dice eso sobre ese contenido en ese contexto?"

3.3 El codiseño con el grupo: tres formas que no son retórica (10 min)

Quien facilita presenta brevemente —en no más de 8 minutos— tres formas concretas de codiseño con los estudiantes que operan en primaria como práctica real, no como declaración de principios:

- *La asamblea de apertura con poder real: el grupo propone preguntas o problemas que modifican genuinamente el diseño del proceso. No es "qué les gustaría aprender" como ejercicio retórico: es "qué está pasando en su vida que debería estar en el centro de lo que aprendemos juntos". La diferencia entre las dos preguntas no es semántica: es política.*
- *La negociación explícita de contenidos: el docente comparte con el grupo qué contenidos tiene en el Programa Analítico, cuáles convoca la realidad del grupo en ese momento, y cuáles propone incorporar o desplazar. Los estudiantes de primaria —especialmente desde tercer grado— tienen criterio para participar en esa negociación si se les explica en qué consiste.*

La evaluación como codiseño: cuando los estudiantes participan en la definición de los criterios de evaluación —"¿cómo sabremos que aprendimos?"— están codiseñando no solo la evaluación, sino el propósito mismo del proceso. Ese propósito orienta qué contenidos son pertinentes y cuáles no.

🔑 Orientaciones para quien facilita

El tribunal del contenido puede generar posiciones muy polarizadas. Eso es pedagógicamente valioso. No busque un veredicto armónico: busque que el colectivo identifique las condiciones que hacen posible o imposible la autonomía curricular en su contexto específico.

La pregunta sobre el contenido que la realidad no ha convocado puede producir silencio o incomodidad. Si ocurre, dígalo directamente: "Ese silencio es un dato. ¿Qué significa que no podamos nombrar ese contenido todavía?"

Las tres formas de codiseño de la sección 3.3 no son para debatir: son para reconocer. Pregunte al colectivo cuál de las tres ya practica, aunque no la haya llamado codiseño.

Descanso — 10 minutos

Pregunta flotante: "¿Cuándo fue la última vez que un estudiante de tu grupo te hizo una pregunta que cambió lo que habías planeado enseñar esa semana? ¿Qué hiciste con esa pregunta?"

BLOQUE 4

**STORYBOARD DEL ENTRAMADO Y EL
DETECTIVE**

40 minutos



Desarrollo

Anclaje — Habitar el Aula desde la Realidad, SEPEN (2026)

"El docente creador no sigue caminos trazados: los traza. No ejecuta planes diseñados por otros: construye, junto con su grupo y su comunidad, el plan que esta realidad específica necesita. Los LTG, los proyectos, las metodologías constituyen su repertorio de herramientas pedagógicas, no su manual de instrucciones".

— **Habitar el Aula desde la Realidad, SEPEN CTE Nayarit, núm. 4 (2026), sección 3.3.**

Este bloque integra lo construido durante la jornada en una herramienta visual concreta: el storyboard del entramado. La elección del storyboard por encima del formato escrito no es arbitraria: dibujar obliga a tomar decisiones que escribir con frecuencia permite posponer. Cuando se dibuja quién está en el aula en cada momento del proceso, quién se mueve, quién permanece, qué del territorio entra al aula y qué del aula sale al territorio, emergen preguntas sobre el proceso pedagógico que ningún cuadro de planeación permite hacer visibles.

4.1 Storyboard del entramado didáctico (25 min)

Storyboard del entramado didáctico | Diseño visual individual — lápiz o plumón, no palabras | 25 min

Materiales: 8 hojas de media carta numeradas (o 1 hoja dividida en 8 recuadros) por docente; lápiz o plumón

1. Cada docente dibuja, en ocho fotogramas, el entramado didáctico que va a implementar en las próximas semanas. La consigna es precisa: se dibuja, no se escribe. Las palabras solo aparecen como leyenda mínima al pie de cada fotograma —máximo 10 palabras por cuadro.

2. Los ocho fotogramas no son las fases de ninguna metodología: son los ocho momentos pedagógicamente más significativos del proceso. Los que muestran que algo está cambiando — en los estudiantes, en el espacio, en la relación con la comunidad.

3. Preguntas que guían el dibujo de cada fotograma:

4. → F1-F2: ¿Desde qué lectura de la realidad inicia el proceso? ¿Quién o qué lo desencadenó?

5. → F3-F4: ¿Qué metodología o combinación está en el núcleo? ¿Cómo se ve en los cuerpos y el espacio?

6. → F5-F6: ¿Dónde entran las acciones formativas? ¿Qué del territorio entra al aula —o el aula sale al territorio?

7. → F7: ¿Qué decisión de codiseño tomó el docente o tomó el grupo? ¿Qué contenido entró o salió del proceso?



Desarrollo

8. → F8: ¿Qué quedó transformado? ¿En los estudiantes, en el aula, en la relación con la comunidad?

9. Al terminar: en el reverso de la última hoja, escribir en máximo tres líneas la lógica del entramado — por qué esa combinación metodológica y no otra para esta realidad específica.

⚙️ **Variante para colectivos pequeños (2-4 docentes):** Quien tiene resistencia al dibujo trabaja con palabras clave + flechas + formas geométricas. Pero primero: 5 minutos de intento con dibujo puro.

4.2 El detective territorial (15 min)

El detective territorial | Retroalimentación entre pares — tres preguntas de investigación | ⌚ 15 min

📄 **Materiales:** El storyboard de cada quien, Ficha 3

1. Se forman parejas. Cada docente entrega su storyboard al par. El par es el detective territorial: no evalúa si el entramado es correcto o bien diseñado, sino si tiene raíces reales en el territorio y en las decisiones de codiseño del proceso.

2. El detective formula exactamente tres preguntas de investigación —no de evaluación. Ejemplos de buenas preguntas de detective:

3. "¿En qué fotograma puedo ver que la realidad del grupo modificó el plan y no al revés?"

4. "¿La acción formativa del fotograma 5 emergió del proceso o la planeaste desde el inicio?"

5. "¿Hay algún estudiante de tu grupo que no aparece en ningún fotograma? ¿Por qué?"

6. "¿Qué parte de este entramado solo podría ser de tu escuela, en tu territorio, con tu grupo — y qué parte podría ser de cualquier escuela del país?"

7. El docente investigado responde brevemente y anota en la Ficha 3 lo que el detective encontró o no encontró. Cambian roles.

⚙️ **Variante para colectivos pequeños (2-4 docentes):** En grupos pequeños, el detective es el colectivo entero mirando el storyboard de uno y formulando juntos tres preguntas.

🔑 **Orientaciones para quien facilita**

En el storyboard, circule y observe. Si un docente llena todo de texto y evita el dibujo, no insista: pero sí pregúntele en privado por qué. La resistencia al dibujo frecuentemente revela algo sobre la relación con la incertidumbre y la improvisación fundamentada.

Las preguntas del detective son el corazón del bloque. Antes de que las parejas empiecen, modele una mala pregunta de detective ("¿cuál metodología vas a usar?") y una buena ("¿en qué fotograma puedo ver que el territorio modificó tu plan?"). La diferencia es entre evaluar el formato y leer la sustancia.

Conserve los storyboards: constituyen el insumo más valioso para el próximo CTE. Pueden fotografiarse y circular como banco de prácticas del colectivo.



Desarrollo

La promesa al territorio | Escritura individual privada — no se comparte | 5 min

Materiales: Media hoja en blanco, bolígrafo

1. Cada docente escribe en cinco líneas o menos una promesa al territorio específico donde trabaja —no al sistema educativo, no a la supervisión, no al CTE: al territorio. A la comunidad concreta. A los estudiantes con nombre.
2. La promesa no es un compromiso de cumplimiento de metodologías: es una declaración pedagógica sobre cómo va a leer la realidad la semana siguiente. Puede empezar así si quiere: "A la comunidad de [nombre]: esta semana voy a..". O puede empezar de cualquier otra manera.
3. No se lee en voz alta. No se entrega. Se guarda en el bolsillo.
4. Instrucción final de quien facilita: "Léala antes de su primera clase del lunes. No como recordatorio de la metodología elegida, sino como reorientación hacia lo que importa: quiénes son las niñas y los niños que van a llegar a su aula, y qué territorio traen consigo".

El tablero de compromisos colectivos se construye en papel bond en 2 minutos, antes de la promesa individual. Tres columnas: ¿Qué entramado voy a implementar esta semana? / ¿Qué contenido incorporé o desincorporé con argumentación? / ¿Quién me pregunta al respecto en el próximo CTE? La tercera columna garantiza rendición de cuentas horizontal —entre pares, no hacia la supervisión.

El pensamiento crítico en la docencia no tiene punto de llegada. Tiene compromisos renovados con la realidad de quienes aprenden. Esta sesión fue uno de esos compromisos. El siguiente ocurre el lunes, en el aula, con las niñas y los niños que llegan con su territorio.

Relatos de práctica docente — material para el Bloque 1

Los siguientes relatos describen procesos pedagógicos reales sin nombrar ninguna metodología. Se asigna uno por equipo para el ejercicio de "Secuenciación del ADN metodológico". Pueden reproducirse individualmente o leerse en voz alta por quien facilita.

Relato de práctica A — Una maestra de 4.º grado, zona costera

Una maestra detecta en septiembre que varias familias de su grupo están enfrentando la reducción de la captura de camarón por el calentamiento de las aguas. Los niños llevan esa preocupación al aula. La maestra suspende el proyecto del LTG que había planeado y propone al grupo una pregunta: "¿Por qué hay menos camarón que antes?" Pasan dos semanas entrevistando pescadores, madres y abuelos. La maestra les enseña a registrar lo que escuchan con fichas de campo que ella misma diseña —nada de esto viene del LTG. En la tercera semana incorporan textos del LTG sobre ecosistemas marinos, pero los leen desde las preguntas que el grupo ya tiene. En la cuarta semana los estudiantes producen un reportaje oral que presentan en la asamblea comunitaria. El reportaje es imperfecto, pero genuino. Dos familias de pescadores asisten a escucharlo.

Relato de práctica B — Un maestro de 6.º grado, sierra sur

Un maestro tiene en su Programa Analítico contenidos sobre movimientos sociales y derechos humanos. En la lectura de realidad de noviembre detecta que en su comunidad hay un conflicto por el agua entre el ejido y una empresa agroindustrial. Los estudiantes de 6.º conocen el conflicto porque sus familias lo viven. El maestro decide vincular ambas cosas: propone al grupo que investiguen el conflicto y lo analicen con las herramientas conceptuales de los derechos humanos. El grupo se divide en equipos: unos investigan los antecedentes históricos del ejido, otros revisan la legislación sobre el agua, otros entrevistan a representantes de ambas partes. Al final diseñan una propuesta ciudadana —no una solución, sino una propuesta— que redactan en dos versiones: una para la asamblea ejidal y otra para los compañeros de las escuelas vecinas. El maestro no sigue ningún proyecto del LTG pero puede señalar exactamente qué contenidos de sus cuatro campos formativos trabajó y cómo.

Relato de práctica C — Una maestra de 2.º grado, zona periurbana

Una maestra de 2.º grado trabaja en una colonia donde conviven familias de distintos estados del país. Nota que en su grupo hay una tensión entre los niños de familias locales y los de familias migrantes del sur. En octubre decide no ignorar esa tensión y hacer de ella el centro del aprendizaje. Durante tres semanas, cada familia comparte con el grupo —a través de los niños— una práctica, una receta, una historia o una palabra en alguna lengua del hogar. La maestra construye un "mural de las familias" donde cada aportación tiene el mismo espacio. Lee con el grupo cuentos de distintas regiones del país. Propone preguntas de escritura sobre dónde somos de y a dónde pertenecemos. No hay un proyecto nombrado. Al terminar las tres semanas, la tensión no ha desaparecido, pero ha sido nombrada: ahora los niños cuentan con vocabulario para hablar de ella. La maestra anota en su Programa Analítico qué contenidos trabajó y desde qué lectura de la realidad.

Relato de práctica D — Un maestro de 5.º grado, zona indígena

Un maestro de 5.º en una comunidad Na'ayeri tiene en su programa el contenido de geografía física: relieve, ríos, climas. Decide no trabajarlo desde el mapa del LTG sino desde el territorio que sus estudiantes conocen con el cuerpo: los caminos que caminan para llegar a la escuela, los ríos que cruzan, las montañas que ven cada mañana. Propone al grupo que elaboren su propio mapa del territorio con los nombres en na'ayeri — muchos de los cuales los niños conocen de memoria, aunque no sepan que son nombres geográficos. Invita a un anciano de la comunidad para que les cuente la historia de esos nombres. El mapa que producen tiene capas: la capa del LTG (relieve, hidrografía, clima) y la capa de la memoria comunitaria (los nombres, las historias, los conflictos por el agua). Al presentar el mapa al colectivo docente, el maestro puede señalar qué contenidos curriculares trabajó y argumentar por qué el mapa bilingüe y biepistémico es una respuesta más pertinente que el mapa convencional del libro.

FICHA 1 — El semáforo metodológico y el ADN | Encuadre y Bloque 1
Registro de posicionamiento real y análisis de la práctica propia.

Sección A — El semáforo metodológico (Encuadre)

Metodología	● Verde — Uso frecuente y argumentado	● Amarillo — Uso ocasional o con dudas	● Rojo — Poco uso / poca claridad
ABP			
ABI STEAM			
ABPC			
AS			
Diseño propio (sin metodología nombrada)			
Acciones formativas			

Para cada metodología marcada en ●: ¿qué te genera resistencia o desconocimiento? (una oración por metodología):

Sección B — Secuenciación del ADN metodológico (Bloque 1)

Relato de práctica analizado por el equipo:

--

¿Qué hay de ABP / ABI STEAM / ABPC / AS en esa práctica? Identifique con los colores del mapa los elementos de cada metodología:

**¿Qué inventó la o el docente del relato que no proviene de ninguna metodología nombrada?
¿Es ejercicio de autonomía profesional o falta de fundamentación? Argumente:**

¿Qué contenido curricular la o el docente del relato parece haber desincorporado? ¿Puede argumentarse pedagógicamente esa desincorporación desde la lectura de la realidad?

De las cinco proposiciones de la galería: ¿cuál nombra algo que usted ha pensado pero nunca ha dicho en un CTE? ¿Por qué no lo había dicho?

FICHA 3 — El detective territorial y el plano didáctico | Bloque 4
Registro del storyboard, lo que el detective encontró y el esbozo escrito del entramado.

Las tres preguntas que me hizo el detective territorial (escríbalas tal como las formuló):

--

¿Qué encontró el detective en mi storyboard que yo no había visto? ¿Qué no encontró que debería haber estado?

--

¿Hay algún estudiante de mi grupo que no aparece en ningún fotograma del storyboard? ¿Qué significa eso en el plano didáctico y en la práctica?

--

Descripción escrita del entramado (lo que el storyboard dibujó): ¿desde qué lectura de la realidad parte? ¿Qué metodologías y acciones formativas articula? ¿En qué momento ocurren las decisiones de codiseño con el grupo?

--

¿Cómo sabré que el grupo está aprendiendo a lo largo del proceso —no al final, sino en el camino? ¿Qué voy a observar, preguntar o registrar?

--

¿Qué eje articulador está genuinamente vivo en este entramado —no declarado en el encabezado, sino operando en las actividades y las decisiones?

Tablero de compromisos colectivos | Cierre
Regístrelo con plumón en el papel bond colectivo. Esta copia es su registro personal.

¿Qué entramado implementaré esta semana?	¿Qué contenido incorporé o desincorporé con argumentación?	¿Quién me pregunta al respecto en el próximo CTE?

REFERENCIAS

- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Akal.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO / Siglo XXI.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO / Siglo del Hombre.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós / Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 4*. SEP / CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública. (2025). *Serie Wejën-Kajën: Canasta de hilos prácticos de los libros de texto gratuitos. Fascículo 1*. Dirección General de Materiales Educativos, SEP.
- Secretaría de Educación Pública / Consejo Técnico Escolar. (2025-2026). *Tema 3: Sentipensar, crear y diseñar proyectos desde el corazón del aula*. Documento de trabajo CTE 2025-2026. SEP.
- Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit (SEPEN) / Subsecretaría de Educación Básica. (2026). *Habitar el aula desde la realidad: orientaciones para el trabajo didáctico situado, el plano creativo y la autonomía profesional docente*. Documento orientador Serie CTE Nayarit, núm. 4. SEPEN.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Abya-Yala.



Nayarit

NUESTRA PASIÓN Y COMPROMISO

SERVICIOS DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
DEL ESTADO DE NAYARIT