

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD COMO COMPONENTE PRINCIPAL DE LA NUEVA ESCUELA Mexicana en educación media superior

The pedagogy of otherness as a key component of the New Mexican School in upper secondary education

Perla Isabel Arango Ortiz¹

Resumen

El presente artículo científico es producto de una investigación sistemática desarrollada en el contexto de la educación media superior (EMS), específicamente en el Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios Núm. 93 (CETis 93) de Nuevo Casas Grandes, Chihuahua, durante el ciclo escolar 2024-2025. El *objetivo* de la investigación es analizar la pedagogía de la alteridad como componente principal de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), considerando su impacto en la práctica docente y en las dinámicas relacionales entre estudiantes y docentes. La pedagogía de la alteridad se fundamenta en el reconocimiento del otro como sujeto digno y diverso, promoviendo una educación humanista basada en el respeto, la empatía y el diálogo. Desde un enfoque cualitativo-comprensivo, se aplicaron entrevistas y encuestas a profesores y alumnos para identificar percepciones, prácticas y desafíos en torno a la alteridad educativa. Los resultados preliminares muestran que, aunque existe una conciencia emergente sobre la importancia del respeto y la inclusión, persisten limitaciones estructurales, resistencias culturales y falta de estrategias formativas, que fortalezcan la relación

1 Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), unidad Nuevo Casas Grandes (NCG). Maestra en Educación Media Superior. Docente en Educación Media Superior en el Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios Núm. 93 (CETis 93) de Nuevo Casas Grandes, Chihuahua. Maestra investigadora y doctorante de sexto semestre del Doctorado en Educación de la UPNECH, unidad Nuevo Casas Grandes. perla_arango@yahoo.com.mx. <https://orcid.org/0009-0004-9448-1104>

pedagógica desde la ética del reconocimiento. Se concluye que la implementación de la pedagogía de la alteridad en la NEM requiere una formación docente reflexiva, crítica y ética, capaz de transformar las prácticas educativas hacia una educación más justa, inclusiva y humana.

Palabras clave: alteridad; educación media superior; inclusión educativa; Nueva Escuela Mexicana; práctica docente.

Abstract

This scientific article is the result of a systematic research project conducted within the context of upper secondary education, specifically at Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios Núm. 93 (CETis 93) in Nuevo Casas Grandes, Chihuahua, during the 2024-2025 school year. The *objective* is to analyze the pedagogy of otherness as a main component of the New Mexican School (NMS), considering its impact on teaching practices and relational dynamics between students and teachers. The pedagogy of otherness is based on recognizing the “other” as a worthy and unique subject, fostering a humanistic education built on respect, empathy, and dialogue. Using a qualitative-comprehensive approach, interviews and surveys were conducted with teachers and students to identify perceptions, practices, and challenges related to otherness in education. Preliminary results reveal that, while awareness of respect and inclusion is growing, structural limitations, cultural resistance, and a lack of formative strategies still hinder the consolidation of ethical and dialogical educational relationships. The study concludes that implementing the pedagogy of otherness within the NMS requires reflective, critical, and ethically grounded teacher training to transform educational practices toward a more equitable, inclusive, and human education.

Keywords: educational inclusion; New Mexican School; otherness; teaching practice; upper secondary education.

Introducción

La educación mexicana contemporánea se encuentra en un proceso de profunda transformación. Las reformas derivadas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantean un giro paradigmático, que busca superar los modelos tradicionales centrados en la transmisión de conocimiento, promoviendo en cambio una educación basada en valores, equidad y sentido comunitario. En este contexto, la pedagogía de la alteridad se presenta como un componente esencial para repensar la práctica docente en la educación mediasuperior (EMS), especialmente en instituciones como el Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios Núm. 93 (CETis 93) de Nuevo Casas Grandes, Chihuahua, donde convergen estudiantes con trayectorias, contextos y necesidades diversas.

Este trabajo parte de la necesidad de comprender cómo se materializa la alteridad en las prácticas cotidianas del aula y cómo esta puede contribuir al fortalecimiento del enfoque humanista de la NEM. La alteridad, entendida como la apertura ética hacia el otro —como propone Emmanuel Lévinas (2001)—, exige un replanteamiento de las relaciones educativas, situando al estudiante no solo como receptor del conocimiento, sino como un ser humano integral, portador de experiencias, emociones y saberes propios. Desde esta perspectiva, la enseñanza deja de ser un acto unidireccional para convertirse en un encuentro de subjetividades, donde el respeto y el reconocimiento mutuo son la base del aprendizaje.

En la realidad de la EMS, las prácticas docentes suelen enfrentarse a múltiples desafíos: la sobrecarga administrativa, la falta de capacitación en enfoques humanistas, la resistencia institucional al cambio y las limitaciones materiales. No obstante, también surgen oportunidades valiosas para transformar la educación desde el aula cuando el docente asume un papel ético, reflexivo y comprometido con el desarrollo integral del alumno. En este sentido, el presente estudio propone analizar cómo la pedagogía de la alteridad puede convertirse en un camino viable para fortalecer la misión humanista de la NEM dentro de un contexto escolar técnico-industrial, como el CETis 93.

La investigación se sustenta en un enfoque cualitativo-comprensivo, orientado por los principios de la fenomenología y la hermenéutica. A través de instrumentos como entrevistas semiestructuradas y encuestas exploratorias, se recogieron percepciones y experiencias, tanto de docentes como de estudiantes, con el propósito de interpretar los significados que atribuyen a la inclusión, la empatía y el reconocimiento del otro. Este estudio pretende aportar elementos teóricos y prácticos para resignificar la práctica docente y promover una educación más equitativa, solidaria y humana.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño no experimental y un alcance descriptivo-interpretativo, inscrito en el paradigma comprensivo, con el propósito de analizar la presencia de la pedagogía de la alteridad en la práctica docente de la EMS en el marco de la NEM. La investigación se llevó a cabo en el CETis 93, ubicado en Nuevo Casas Grandes, Chihuahua, y contó con la participación de doce docentes de EMS ($n = 12$), seleccionados mediante muestreo intencional. Los criterios de inclusión consideraron a profesores en activo durante el ciclo escolar 2024-2025, con al menos un año de experiencia docente y disposición voluntaria para participar en el estudio; se excluyó al personal administrativo, personal de apoyo y directivos, así como a profesores con licencias prolongadas durante el periodo de recolección de la información.

De igual manera, se incorporó la voz del estudiantado mediante una muestra significativa por grupo, seleccionándose tres alumnos por cada uno de los veinte grupos, conformando así una muestra total de sesenta estudiantes. La selección se realizó a través de un muestreo intencional, considerando criterios

de heterogeneidad, tales como género, nivel de desempeño académico y grado de participación en el aula, con el propósito de recuperar distintas experiencias y percepciones del proceso educativo.

Para la recolección de los datos, se emplearon una entrevista semiestructurada, orientada a explorar las percepciones y prácticas docentes relacionadas con la inclusión, el reconocimiento del otro y la justicia social; un cuestionario con preguntas cerradas, cuyo objetivo fue identificar la frecuencia de prácticas pedagógicas asociadas a la alteridad en el aula; observación participante, un diario de campo y una bitácora reflexiva elaborada por la investigadora, para registrar observaciones relevantes del contexto institucional.

El procedimiento de investigación se desarrolló en tres etapas: una fase de planeación, que incluyó el diseño de los instrumentos y su validación mediante juicio de expertos; una fase de trabajo de campo, realizada entre agosto de 2024 y septiembre de 2025, en la que se aplicaron de manera presencial las encuestas, las entrevistas individuales y los cuestionarios, la entrevista abierta (a manera de charla) y la observación participante; y una fase de sistematización, en la cual se transcribieron las entrevistas y se organizaron los datos obtenidos para su análisis.

El análisis de la información cualitativa, se llevó a cabo mediante análisis de contenido temático, a partir del cual se establecieron categorías emergentes relacionadas con la alteridad, la inclusión, el reconocimiento del estudiante y las prácticas pedagógicas. De manera complementaria, los datos cuantitativos se organizaron a través de frecuencias y porcentajes descriptivos, con fines ilustrativos.

En todo momento se atendieron consideraciones éticas propias de la investigación educativa, garantizando el consentimiento informado de los participantes, el anonimato mediante un sistema de codificación (D1, D2, D3...) y el uso exclusivo de la información con fines académicos.

Desarrollo

La pedagogía de la alteridad surge como una respuesta ética frente a las formas tradicionales de la enseñanza, que reducen al estudiante a un sujeto pasivo dentro del proceso educativo. Desde los planteamientos de Emmanuel Lévinas (2001), la alteridad se entiende como la apertura radical hacia el otro, como la disposición a reconocer su diferencia y su humanidad antes que su función dentro de un sistema. En términos educativos, implica situar al alumno en el centro del proceso formativo, no como un objeto de enseñanza sino como un sujeto con voz, identidad y dignidad. Esta concepción transforma la relación educativa en un encuentro ético, donde enseñar deja de ser un acto de transmisión para convertirse en uno de responsabilidad frente al otro.

Autores como Carlos Skliar (2017) y Joan-Carles Mèlich (2014) han desarrollado esta perspectiva desde una lectura pedagógica contemporánea, enfatizando que la educación debe nacer del reconocimiento del otro y de la experiencia compartida. Skliar (2017) sostiene que educar desde la alteridad significa aceptar la diferencia como punto de partida, no como obstáculo; mientras que Mèlich (2014) propone que la pedagogía debe ser, ante todo, una pedagogía de la compasión, de la escucha y del encuentro. En este sentido, la alteridad no solo alude a un discurso filosófico, sino a una práctica concreta que humaniza la enseñanza y que invita a los docentes a repensar su modo de estar con los estudiantes.

En el marco de la NEM, este enfoque adquiere un papel protagónico. Como política educativa vigente, la NEM propone una educación integral, inclusiva y con sentido comunitario, en la que se reconozcan las diferencias culturales, sociales y personales de los estudiantes (SEP, 2022). Sin embargo, su aplicación enfrenta tensiones entre el ideal pedagógico y la realidad institucional. La pedagogía de la alteridad permite encauzar estas tensiones hacia una comprensión más profunda de la práctica docente, reconociendo que el acto educativo no se agota en los contenidos curriculares, sino que se teje en las relaciones humanas que se establecen dentro del aula.

En el CETis 93, de Nuevo Casas Grandes, Chihuahua, esta investigación permitió observar cómo los valores de respeto, empatía y reconocimiento del otro se expresan —o se limitan— en las dinámicas cotidianas de la enseñanza. La institución, perteneciente al subsistema de EMS Tecnológica (DGETI), atiende a una población estudiantil heterogénea: jóvenes con distintas condiciones socioeconómicas, intereses profesionales y, en algunos casos, con discapacidades o necesidades educativas específicas. Esta diversidad constituye un terreno fértil para el análisis de la alteridad, ya que pone de relieve las múltiples formas en que los profesores se enfrentan al desafío de enseñar en contextos inclusivos.

Las entrevistas aplicadas a docentes del plantel revelaron que, aunque existe un reconocimiento discursivo de la importancia de la inclusión y del respeto hacia los alumnos, muchas prácticas siguen reproduciendo esquemas verticales, donde el profesor conserva el rol de autoridad única y el estudiante es receptor de conocimiento. Uno de los docentes participantes señaló: “Entendemos la alteridad como respeto, pero a veces las condiciones no nos permiten aplicarla, porque tenemos grupos grandes y programas muy cargados” (Entrevista, Docente 2, CETis 93, 2024). Esta declaración ilustra cómo los factores estructurales —como la saturación de grupos o la falta de tiempo para la reflexión pedagógica— dificultan la puesta en práctica del enfoque humanista de la NEM.

Asimismo, en relación con la pedagogía de la alteridad, los profesores expresaron un conocimiento general del enfoque, sin claridad sobre su aplicación práctica: “He escuchado hablar de metodologías centradas en el alumno, pero no

siempre sé cómo llevarlas al aula con mi grupo” (Entrevista, Docente 9, CETis 93, 2024).

Respecto a la relación docente-estudiante, los participantes manifestaron la intención de mantener un trato equitativo, aunque reconocen dificultades para atender la diversidad del alumnado: “Intento tratar a todos por igual, pero no siempre es fácil atender las necesidades de cada alumno, sobre todo cuando el grupo es grande” (Entrevista, Docente 12, CETis 93, 2024).

El análisis de las narrativas del profesorado permitió profundizar en la comprensión de las prácticas pedagógicas y las tensiones que enfrentan en su quehacer cotidiano. En relación con la predominancia de prácticas tradicionales, varios docentes reconocieron que su enseñanza continúa centrada en la exposición directa de contenidos, debido principalmente a la presión curricular y al tiempo limitado: “La verdad es que sigo explicando yo la mayor parte del tiempo, porque el programa es extenso y siento que si no lo hago así no alcanzo a cubrir los temas” (Entrevista, Docente 3, CETis 93, 2024).

Por otro lado, las encuestas aplicadas a los estudiantes muestran una tendencia significativa hacia la valoración de las relaciones humanas en el aula. Más de 70 % de los participantes expresó que “se sienten más motivados cuando el docente los escucha y los trata con empatía”, lo que confirma la relevancia del vínculo afectivo en los procesos de aprendizaje (Encuesta, CETis 93, 2024). Esta evidencia empírica coincide con lo planteado por Bárcena (2018), quien afirma que toda educación verdaderamente humana requiere un espacio de reconocimiento mutuo, donde el aprendizaje se construya a partir del encuentro con el otro.

A partir de los datos obtenidos, puede afirmarse que la pedagogía de la alteridad aún se encuentra en una fase incipiente dentro del contexto de la EMS, especialmente en instituciones técnicas como el CETis 93. Sin embargo, su potencial transformador es innegable. Jorge de la Rosa (2020) señala que educar desde la alteridad implica una disposición ética que trasciende los métodos y las estrategias; es una manera de habitar el aula desde la responsabilidad, la apertura y la sensibilidad. Esta forma de comprender la enseñanza coincide con la visión de la NEM, que busca una educación para la vida, centrada en el bienestar común, la justicia social y la equidad educativa.

El paradigma cualitativo-comprensivo adoptado en esta investigación permitió aproximarse al fenómeno educativo, no desde la medición de variables sino desde la interpretación de significados. La *hermenéutica* se convirtió en una herramienta esencial para comprender cómo los actores educativos —profesores y alumnos— dan sentido a sus experiencias de alteridad. Del mismo modo, la *fenomenología* permitió reconocer las vivencias cotidianas de la enseñanza y el aprendizaje como espacios de encuentro y transformación. Este enfoque, más

que ofrecer respuestas cerradas, busca abrir preguntas y generar conciencia sobre la necesidad de repensar la práctica docente desde la ética del otro.

La observación participante dentro de las aulas del CETis 93 permitió identificar momentos concretos donde la alteridad se hace presente: el docente que escucha con paciencia a un alumno que enfrenta dificultades personales; la colaboración entre compañeros en la resolución de un problema contable; o el gesto de empatía ante la frustración de quien no logra comprender un tema. Estos gestos, aparentemente simples, son en realidad manifestaciones profundas del reconocimiento del otro, de la comprensión de su vulnerabilidad y de la posibilidad de construir comunidad, a partir del respeto mutuo.

No obstante, también se evidencian resistencias. Algunos profesores expresaron temor a “perder autoridad” al flexibilizar las relaciones pedagógicas, mientras que ciertos estudiantes confundieron la empatía con permisividad. Estos hallazgos muestran que la implementación de la pedagogía de la alteridad requiere no solo voluntad ética, sino formación teórica y acompañamiento institucional. En este sentido, Boaventura de Sousa Santos (2018) ofrece un aporte fundamental al proponer las *Epistemologías del Sur*, que reivindican los saberes y experiencias de los sujetos históricamente marginados. Aplicadas a la educación, estas epistemologías invitan a construir conocimientos situados, dialógicos y respetuosos de la diversidad cultural y humana.

La articulación entre la alteridad y las *Epistemologías del Sur* permite imaginar una escuela más justa, donde el conocimiento no sea impuesto desde una visión única, sino construido colectivamente desde las múltiples voces que conforman la comunidad educativa. En el CETis 93 este horizonte comienza a vislumbrarse en proyectos colaborativos, tutorías empáticas y actividades socioemocionales que fomentan la participación y la inclusión. Si bien aún quedan desafíos por superar, el avance hacia una educación centrada en la alteridad representa un paso decisivo en la consolidación de la NEM como modelo humanista y transformador.

Discusión

La reflexión en torno a los hallazgos obtenidos en esta investigación permite comprender que la pedagogía de la alteridad no puede reducirse a un discurso idealista o moralizante dentro de la práctica docente. Su fuerza radica en la posibilidad de transformar las relaciones educativas desde la ética, la sensibilidad y el reconocimiento del otro como sujeto activo del proceso formativo. En este sentido, la alteridad no constituye una metodología ni un conjunto de técnicas, sino una actitud ante la vida y la educación. Implica reconocer la vulnerabilidad y la dignidad humana de quienes participan en el acto educativo, de modo que cada encuentro pedagógico se convierta en un espacio de construcción compartida de sentido.

En el contexto de la EMS, y particularmente en el CETis 93, esta perspectiva adquiere una relevancia especial. La población estudiantil de este plantel, se caracteriza por su diversidad social, cultural y cognitiva, lo que convierte a la escuela en un microcosmos donde se reflejan los desafíos de la sociedad contemporánea. Los resultados empíricos revelan que los alumnos valoran positivamente las prácticas docentes, que fomentan el diálogo, la comprensión y la cercanía emocional. Sin embargo, también evidencian la persistencia de una cultura escolar basada en la jerarquía, la evaluación punitiva y la falta de espacios de reflexión pedagógica.

Desde esta mirada crítica, la discusión sobre la alteridad educativa se vincula directamente con la propuesta transformadora de la NEM, que postula una educación centrada en el bienestar de las personas, la justicia social y la construcción de una ciudadanía democrática (SEP, 2022). No obstante, su concreción depende en gran medida de la práctica docente y de la capacidad de los educadores, para traducir estos ideales en experiencias significativas dentro del aula. La pedagogía de la alteridad ofrece un marco ético y epistemológico que puede orientar este proceso, al poner en el centro la relación humana y el diálogo como fundamentos del aprendizaje.

A lo largo de la investigación, se identificó que la resistencia al cambio constituye uno de los principales obstáculos para implementar una educación basada en la alteridad. Algunos profesores, formados en paradigmas tradicionales, encuentran difícil abandonar el modelo vertical de enseñanza. Esta resistencia no debe interpretarse únicamente como un problema de actitud, sino como el resultado de una estructura institucional que no siempre favorece la reflexión y la innovación pedagógica. Es indispensable que las políticas educativas contemplen programas de formación docente continua, donde la alteridad no sea solo un tema teórico, sino una experiencia vivida que transforme la mirada del docente hacia sus estudiantes.

La discusión también llevó a considerar la importancia de las *Epistemologías del Sur*, formuladas por Boaventura de Sousa Santos (2018), como complemento indispensable para la pedagogía de la alteridad. Ambas perspectivas coinciden en la necesidad de reconocer la pluralidad de saberes, de dar voz a quienes históricamente han sido excluidos de los procesos de producción de conocimiento. Desde esta óptica, el aula puede convertirse en un espacio donde los saberes locales, comunitarios y experienciales dialoguen con los conocimientos académicos, generando un aprendizaje más contextualizado, inclusivo y liberador. Este diálogo de saberes es, en esencia, una práctica de alteridad: escuchar al otro, reconocer su palabra y aprender de su diferencia.

El caso del CETis 93 demuestra que la implementación de estrategias basadas en la alteridad puede mejorar no solo el clima escolar, sino también la motivación académica de los alumnos. Las actividades colaborativas, las tutorías empáticas y las dinámicas socioemocionales contribuyen a fortalecer la cohesión grupal y

el sentido de pertenencia. Estos resultados coinciden con estudios recientes de Bárcena (2018) y Mèlich (2014), quienes sostienen que la educación humanista solo es posible cuando existe un vínculo ético entre el docente y el estudiante. En este marco, la práctica educativa deja de ser una rutina administrativa para convertirse en una experiencia de encuentro, diálogo y reconocimiento.

La conclusión general del estudio destaca que la pedagogía de la alteridad representa una vía necesaria para consolidar los principios humanistas de la NEM en la EMS. Si bien la alteridad no es nombrada de manera literal en el marco normativo, su presencia se infiere a partir de principios como la *educación humanista*, la *inclusión*, la *justicia social*, el *reconocimiento de la diversidad* y la *centralidad del estudiante como sujeto de derechos*, los cuales atraviesan el discurso pedagógico de la NEM (SEP, 2022; DOF, 2019). Estos elementos permiten comprender la alteridad no como una estrategia aislada, sino como un *horizonte ético-pedagógico*, que orienta la práctica educativa hacia el reconocimiento del otro en su singularidad y contexto.

Desde el ámbito teórico, esta investigación se sustenta en los aportes de Emmanuel Lévinas (1977), quien concibe la alteridad como una relación ética fundamental basada en la responsabilidad hacia el otro, anterior incluso al conocimiento. En el campo educativo, dicha noción ha sido retomada para cuestionar modelos pedagógicos centrados en la homogenización y para promover prácticas que reconozcan al alumno como sujeto histórico, cultural y epistémico.

Su aplicación en el CETis 93 ha permitido evidenciar que la formación docente debe trascender los aspectos técnicos, para incorporar dimensiones éticas, afectivas y reflexivas. La alteridad exige una nueva mirada sobre el acto de enseñar: que no separe conocimiento y humanidad, sino que los integre en un mismo proceso de transformación recíproca. El profesor, al reconocer al otro en su diferencia, también se transforma a sí mismo.

Finalmente, se propone fortalecer este enfoque mediante estrategias institucionales que incluyan espacios de diálogo pedagógico, comunidades de aprendizaje entre docentes, programas de acompañamiento emocional y prácticas curriculares, que promuevan la participación activa de los estudiantes. Solo así la pedagogía de la alteridad podrá dejar de ser un ideal abstracto para convertirse en una práctica viva dentro de la escuela. En palabras de Skliar (2017), “educar no es formar al otro según lo que esperamos de él, sino abrirnos a lo que el otro puede enseñarnos de su diferencia”.

En síntesis, la pedagogía de la alteridad no es una moda educativa, sino una urgencia ética y social en tiempos donde la fragmentación, la indiferencia y la desigualdad amenazan el sentido mismo de la educación. La experiencia del CETis 93 demuestra que, cuando el docente se atreve a mirar al estudiante como un ser humano completo, la escuela se convierte en un lugar de encuentro y de esperanza. La NEM tiene en la alteridad no solo un componente, sino un princi-

pio vital para construir una educación más humana, más justa y verdaderamente transformadora.

Referencias

- Bárcena, F. (2018). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- De la Rosa, J. (2020). *Educación y ética de la alteridad: horizontes para una pedagogía humanista*. Noveduc.
- De Sousa Santos, B. (2018). *Epistemologías del Sur: perspectivas*. Siglo XXI Editores.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019). Ley General de Educación. <https://www.dof.gob.mx>
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad* (2.^a ed.). Ediciones Sígueme.
- (2001). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Mèlich, J.-C. (2014). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Marco curricular común de la educación media superior: fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana*. SEP.
- Sklíar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Miño y Dávila.

Anexos

Tabla de reactivos para la recolección de información en la investigación

<i>Preguntas para recabar información</i>
• ¿Cómo describiría su forma de enseñar en el aula? • ¿Qué estrategias utiliza para motivar la participación de sus estudiantes?
• ¿Considera que sus clases fomentan la reflexión y el pensamiento crítico? • ¿Qué importancia da a la comprensión frente a la memorización?
• ¿Qué tan fácil le resulta relacionarse con todos los estudiantes de manera equitativa? • ¿Cómo atiende las necesidades y diferencias individuales de sus alumnos?
• ¿Qué significa para usted una relación docente-estudiante ética y empática? • ¿Qué estrategias utiliza para que todos los alumnos se sientan incluidos?
• ¿Conoce estrategias pedagógicas que promuevan la inclusión y la alteridad? • ¿Ha intentado aplicar alguna metodología centrada en el estudiante?
• ¿Qué apoyo considera necesario para incorporar la pedagogía de la alteridad en su práctica docente?
• ¿Qué dificultades enfrenta al implementar nuevas metodologías de enseñanza? • ¿Qué ventajas o desventajas ve en modificar su forma de enseñar?
• ¿Ha recibido capacitación sobre la Nueva Escuela Mexicana o pedagogía de la alteridad? • ¿Qué tipo de formación considera que necesita para mejorar su práctica docente?
• ¿Cómo afecta el tamaño de los grupos al aprendizaje de sus estudiantes?
• ¿Qué recursos considera necesarios para atender mejor a cada estudiante? • ¿Qué estrategias utiliza cuando los recursos son limitados?

Tabla de resultados

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Hallazgos principales</i>
Predominancia de prácticas docentes tradicionales	Enseñanza unidireccional	Predomina el rol del docente como transmisor del conocimiento; la participación estudiantil es limitada y mayormente guiada.
	Memorización como método principal	Se privilegia la repetición de contenidos sobre la comprensión, reflexión y pensamiento crítico.
Dificultad para establecer relaciones éticas, empáticas e inclusivas	Relación con estudiantes	Existen dificultades para atender la diversidad y las diferencias individuales de manera equitativa.
	Inclusión	La inclusión se reconoce a nivel discursivo, pero no se consolida como práctica sistemática en el aula.
Carencia de estrategias para integrar la pedagogía de la alteridad	Conocimiento de metodologías	Conocimiento general y superficial de enfoques centrados en el estudiante.
	Aplicación en el aula	Escasa implementación de estrategias pedagógicas basadas en la alteridad; se demanda un mayor acompañamiento institucional.
Resistencia a abandonar modelos tradicionales	Cambios metodológicos	El cambio se percibe como complejo, demandante y poco viable ante las condiciones reales del trabajo docente.
Falta de formación docente específica	Capacitación	Insuficiente formación en la NEM y pedagogía de la alteridad; se reconoce la necesidad de capacitación continua.
Desigualdades estructurales	Tamaño de grupos	Los grupos numerosos dificultan la atención personalizada y la inclusión.
	Recursos didácticos	La carencia de recursos limita la implementación de estrategias innovadoras e inclusivas.

Fuente: resultados obtenidos a partir del cuestionario y entrevistas aplicadas a docentes del CETis 93, ciclo escolar 2024-2025.