

The background is a collage of images with the colors of the Mexican flag (green, white, and red) at the corners. It features photos of smiling students: a girl in a pink shirt using a laptop, a girl in a blue shirt standing, and a boy in a plaid shirt. Overlaid on the bottom half are several circular icons representing values: a map of Mexico, a person, a handshake, a dove, a flower, and a person with a gear.

TRANSFORMAR DESDE LA ESCUELA: INCLUSIÓN, INNOVACIÓN Y BIENESTAR EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Compiladores

Guadalupe Fernández-López

Jorge Alberto Vidal-Urrutia

Mabel Domínguez-Carrera

Luis Efraín Velasteguí López

El libro **TRANSFORMAR DESDE LA ESCUELA: INCLUSIÓN, INNOVACIÓN Y BIENESTAR EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA. PERSPECTIVAS DESDE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR EN LA BUAP** está avalado por un sistema de evaluación por pares doble ciego, también conocido en inglés como sistemas “double-blind paper review” registrados en la base de datos de la **EDITORIAL CIENCIA DIGITAL** con registro en la Cámara Ecuatoriana del Libros No.663 para la revisión de libros, capítulos de libros o compilación.

Evaluadores:

Dr. C. Idevís Lores Leyva (Universidad de Guantánamo, Cuba)

Dr. C. Arnoldo Higinio Santos Assán (Universidad de Holguín, Cuba)

TRANSFORMAR DESDE LA ESCUELA: INCLUSIÓN, INNOVACIÓN Y BIENESTAR EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Perspectivas desde la Educación Media Superior y Superior en la BUAP

Transforming from the School: Inclusion, Innovation and Well-being in the New
Mexican School. Perspectives from Upper Secondary and Higher Education at
BUAP

Guadalupe Fernández-López

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Complejo Regional Sur

<https://orcid.org/0000-0002-2890-2765>

lupita.fernandez@correo.buap.mx

Jorge Alberto Vidal Urrutia

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

<https://orcid.org/0000-0003-3364-2299>

jorge.vidal@correo.buap.mx

Mabel Domínguez-Carrera

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Complejo Regional Sur

<https://orcid.org/0000-0002-6411-6286>

mabel.dominguez@correo.buap.mx

Como citar: Fernández-López, G., Vidal Urrutia, J. A. & Domínguez-Carrera, M., D. (2025). *Transformar desde la escuela: Inclusión, innovación y bienestar en la Nueva Escuela Mexicana. Perspectivas desde la Educación Media Superior y Superior en la BUAP*. Ciencia Digital. <http://libros.cienciadigital.org/index.php/CienciaDigitalEditorial/catalog/book/>

ISBN: ISBN_978-9942-7437-1-8

Primera edición: Agosto, 2025

Coeditado e impreso: Ambato - Ecuador

Ilustración de portada: Lianet Suárez-Cuba

Diseño y diagramación: Félix Díaz-Pompa

Ilustraciones: Lianet Suárez-Cuba

El libro que se publica es de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan el pensamiento de la Editorial Ciencia Digital.

El libro queda en propiedad de la editorial y por tanto su publicación parcial y/o total en otro medio tiene que ser autorizado por el director de la Editorial Ciencia Digital.

ISBN_978-9942-7437-1-8

Primera edición, marzo 2025

Edición con fines didácticos

Coeditado e impreso en Ambato - Ecuador

El libro que se publica es de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Editorial Ciencia Digital**.

El libro queda en propiedad de la editorial y por tanto su publicación parcial y/o total en otro medio tiene que ser autorizado por el director de la **Editorial Ciencia Digital**.



Jardín Ambateño, Ambato, Ecuador

Teléfono: 0998235485 – 032-511262

Publicación:

w: www.cienciadigitaleditorial.com

w: <http://libros.cienciadigital.org/index.php/CienciaDigitalEditorial>

e: luisefrainvelastegui@cienciadigital.org

AUTORES

AUTORES



Guadalupe Fernández-López

(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)



Jorge Alberto Vidal Urrutia

(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)



Mabel Domínguez Carrera

(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)



Luis Efraín Velasteguí López

(Ciencia Digital Editorial)

**CIENCIA DIGITAL EDITORIAL**

La **Editorial Ciencia Digital**, creada por Dr.C. Efraín Velasteguí López PhD. en 2017, está inscrita en la Cámara Ecuatoriana del Libro con registro editorial No. 663.

El **objetivo** fundamental de la **Editorial Ciencia Digital** es un observatorio y lugar de intercambio de referencia en relación con la investigación, la didáctica y la práctica artística de la escritura. Reivindica a un tiempo los espacios tradicionales para el texto y la experimentación con los nuevos lenguajes, haciendo de puente entre las distintas sensibilidades y concepciones de la literatura.

El acceso libre y universal a la cultura es un valor que promueve Editorial Ciencia Digital a las nuevas tecnologías esta difusión tiene un alcance global. Muchas de nuestras actividades están enfocadas en este sentido, como la biblioteca digital, las publicaciones digitales, a la investigación y el desarrollo.

Desde su creación, la Editorial Ciencia Digital ha venido desarrollando una intensa actividad abarcando las siguientes áreas:

- Edición de libros y capítulos de libros
- Memoria de congresos científicos
- Red de Investigación

Editorial de las revistas indexadas en Latindex 2.0 y en diferentes bases de datos y repositorios: **Ciencia Digital** (ISSN 2602-8085), **Visionario Digital** (ISSN 2602-8506), **Explorador Digital** (ISSN 2661-6831), **Conciencia Digital** (ISSN 2600-5859), **Anatomía Digital** (ISSN 2697-3391) & **Alfa Publicaciones** (ISSN 2773-7330).



ISBN: 978-9942-7437-1-8



ISBN: 978-9942-7437-1-8 Versión Electrónica

-  Los aportes para la publicación de esta obra, está constituido por la experiencia de los investigadores

EDITORIAL REVISTA CIENCIA DIGITAL



 Efraín Velasteguí López¹

Contacto: Ciencia Digital, Jardín Ambateño, Ambato- Ecuador

Teléfono: 0998235485 - 032511262

Publicación:

w: www.cienciadigitaleditorial.come: luisefrainvelastegui@cienciadigital.org

Editora Ejecutiva

Dr. Tatiana Carrasco R.

Director General

Dr.C. Efraín Velasteguí PhD.

¹ **Efraín Velasteguí López:** Magister en Tecnología de la Información y Multimedia Educativa, Magister en Docencia y Currículo para la Educación Superior, Doctor (**PhD**) en Ciencia Pedagógicas por la Universidad de Matanza Camilo Cien Fuegos Cuba, cuenta con más de 120 publicaciones en revista indexadas en Latindex y Scopus, 21 ponencias a nivel nacional e internacional, 16 libros con ISBN, en multimedia educativa registrada en la cámara ecuatoriano del libro, tres patente de la marca Ciencia Digital, Acreditación en la categorización de investigadores nacionales y extranjeros Registro REG-INV-18-02074, Director, editor de las revistas indexadas en Latindex Catalogo 2.0, Ciencia Digital, Visionario Digital, Explorador Digital, Conciencia Digital, Anatomía Digital, Alfa Publicaciones y editorial Ciencia Digital registro editorial No 663. Cámara Ecuatoriana del libro director de la Red de Investigación Ciencia Digital, emitido mediante Acuerdo Nro. SENESCYT-2018-040, con número de registro REG-RED-18-0063

EJEMPLAR GRATUITO
PROHIBIDA SU VENTA

El “copyright” y todos los derechos de propiedad intelectual y/o industrial sobre el contenido de esta edición son propiedad de CDE. No está permitida la reproducción total y/o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, electrónico, mecánico, por fotocopia o por registro u otros medios, salvo cuando se realice con fines académicos o científicos y estrictamente no comerciales y gratuitos, debiendo citar en todo caso a la editorial.

Índice

Introducción.....	13
El valor de los estudios descriptivos: comprender para transformar	15
Guadalupe Fernández-López	
Capítulo I. Violencia, convivencia escolar y promoción de cultura de la paz en la Nueva Escuela Mexicana.....	20
Jorge Alberto Vidal-Urrutia	
Capítulo II. Inclusión y diversidad en la Educación Media Superior: un análisis descriptivo desde los principios de la Nueva Escuela Mexicana	37
Maria del Rocio Herrera Rojas	
Capítulo III. El poder transformador de la tutoría, más allá del acompañamiento académico en la Nueva Escuela Mexicana	66
Diana Leticia Campos Daniel	
Miriam Daniela Huerta Campos	
Capítulo IV. Uso de tecnología e innovación en la Educación Media Superior: un estudio descriptivo en estudiantes de Química de la BUAP desde los preceptos de la Nueva Escuela Mexicana	90
María del Pilar Quiroz Carcaño	
Capítulo V. Salud y bienestar en estudiantes de Estomatología de la BUAP: un análisis descriptivo desde la salud escolar y su alineación con la Nueva Escuela Mexicana.....	116
David Rabadán Martínez	
Francisco Lázaro Balderas Gómez	
Capítulo VI. Calidad educativa en la Educación Superior: un enfoque desde los principios de la Nueva Escuela Mexicana.....	143

Guadalupe Fernández-López

Ignacio Delgado Castellanos

**Capítulo VII. Responsabilidad social de la BUAP en su entorno: un
panorama descriptivo desde los principios de la Nueva Escuela Mexicana**

..... 169

Mabel Domínguez-Carrera

María Elena Amalia Pérez Sordo

Conclusiones generales y recomendaciones 224

Síntesis biográfica de los autores 228

Prólogo

El presente libro colectivo constituye una valiosa e imprescindible contribución al diálogo fundamental entre las políticas educativas nacionales y las prácticas cotidianas que se desarrollan en nuestras escuelas y universidades. En un contexto donde la educación enfrenta no solo los persistentes desafíos de la equidad y la calidad, sino también las complejas demandas sociales, éticas y tecnológicas propias del siglo XXI, los principios rectores de la Nueva Escuela Mexicana se presentan como una guía orientadora para edificar comunidades educativas más humanas, inclusivas, justas y participativas.

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, fiel a su profunda vocación pública y compromiso social, ha impulsado de manera decidida espacios de reflexión, investigación y acción que reflejan la pluralidad de realidades, necesidades y aspiraciones presentes en sus aulas. Este libro es el resultado palpable de dicho compromiso: una obra colectiva que reúne experiencias diversas, análisis rigurosos y propuestas innovadoras desde múltiples voces, disciplinas y niveles educativos, todas convergiendo en una misma convicción de transformación educativa.

Cada capítulo va más allá de la mera presentación de evidencia empírica; ofrece una mirada crítica, sensible y situada que permite comprender con mayor profundidad la complejidad inherente al proceso educativo en México. Lejos de presentar recetas fáciles o soluciones inmediatas, este compendio invita a ser un punto de partida para continuar pensando, dialogando y actuando desde las instituciones educativas, reafirmando el papel central de la educación en la construcción social del país.

Expreso mi más sincera felicitación a las autoras y autores por su compromiso académico y ético, así como un reconocimiento especial a quienes, a través de la docencia, la gestión y la investigación, hacen posible que los principios de la Nueva Escuela Mexicana se traduzcan en acciones concretas que inciden positivamente en la vida y el desarrollo integral de las y los estudiantes.

Este libro no representa un cierre definitivo, sino una apertura hacia nuevas preguntas, metodologías, prácticas y perspectivas; un llamado permanente a reinventar y fortalecer la educación para transformar profundamente nuestra sociedad.



Dra. María Lilia Cedillo Ramírez

Rectora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (periodo 2021-2025)

Introducción

La educación mexicana atraviesa actualmente una etapa de profunda transformación definida por la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Este proyecto nacional no se limita a una mera reforma estructural; representa un replanteamiento integral de los fines, valores y métodos educativos, orientado hacia el humanismo, la justicia social, la equidad y el bienestar colectivo en un país diverso y en constante cambio. Bajo la NEM, la educación se asume como derecho fundamental y bien público, destinado a formar personas libres, críticas, participativas y responsables, capaces de contribuir a la construcción de una sociedad más democrática, inclusiva y sostenible.

En este contexto, las universidades públicas tienen una responsabilidad estratégica como agentes activos de esta transformación educativa. Particularmente, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) ha asumido con decisión el desafío de alinear su quehacer académico, investigativo y social con los principios rectores de la NEM. Desde su conducción en los niveles de educación media superior y superior, la BUAP ha impulsado esfuerzos innovadores para promover una formación integral que va más allá del aprendizaje académico, atendiendo también dimensiones como el bienestar físico y emocional, la cultura de paz, la innovación tecnológica y la responsabilidad social.

El presente libro, *Transformar desde la escuela: Inclusión, innovación y bienestar en la Nueva Escuela Mexicana. Perspectivas desde la Educación Media Superior y Superior en la BUAP*, surge como un resultado tangible del compromiso institucional de la BUAP. Esta obra colectiva pretende dar cuenta, a través de estudios de caso situados y análisis descriptivos, de cómo los principios de la NEM se están transitando, problematizando y poniendo en práctica en diversos contextos universitarios y escolares.

El objetivo general de la obra es describir, analizar y sistematizar experiencias, retos y aprendizajes surgidos en la implementación de la NEM en la BUAP, contribuyendo así a la reflexión crítica, la mejora institucional y la generación de propuestas contextualizadas para el sistema educativo mexicano. Los capítulos

que integran la obra exploran dimensiones clave como la convivencia escolar y la cultura de paz, inclusión y diversidad, bienestar estudiantil, innovación pedagógica, calidad educativa y responsabilidad social universitaria.

Esta compilación está especialmente dirigida a docentes en formación y en servicio, gestores educativos, investigadores del campo educativo, responsables de políticas públicas y líderes institucionales interesados en comprender y transformar sus propias experiencias en el marco de la NEM. Además, puede ser de utilidad para estudiantes de posgrado y profesionales comprometidos con la mejora educativa en México y América Latina.

El hilo conductor de este libro radica en un enfoque metodológico descriptivo y empático, que privilegia el testimonio de actores educativos y la reconstrucción situada de prácticas cotidianas, tensiones, logros y desafíos. Aun cuando los capítulos abordan problemáticas diversas, todos comparten la lógica de comprender la complejidad educativa desde la pluralidad de voces y contextos. Se busca, así, articular el marco normativo de la NEM con la realidad vivida por quienes día a día transforman la escuela y la universidad desde el aula, la gestión y la investigación.

En suma, este libro no solo aspira a ser un testimonio de transformación, sino también un recurso para el diálogo, el análisis crítico y la acción colectiva, incentivando prácticas educativas más inclusivas, innovadoras y orientadas al bienestar desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana.

Los compiladores

El valor de los estudios descriptivos: comprender para transformar**Guadalupe Fernández-López**

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Complejo Regional Sur

<https://orcid.org/0000-0002-2890-2765>lupita.fernandez@correo.buap.mx

En el vasto y complejo campo de la investigación educativa, los estudios descriptivos han sido tradicionalmente subestimados en comparación con los enfoques experimentales, correlacionales o predictivos, considerados como paradigmas más rigurosos o causales. Sin embargo, esta percepción ha comenzado a cambiar, pues comprender un fenómeno educativo desde su configuración real y concreta se ha reconocido como una tarea fundamental para la transformación educativa. Describir no consiste simplemente en relatar hechos evidentes, sino en observar con profundidad, interpretar con sensibilidad y sistematizar con un propósito. Este libro de colectivo de autores, está enfocado en las experiencias educativas bajo el marco de la Nueva Escuela Mexicana, se fundamenta precisamente en esta vocación epistemológica: documentar para comprender, comprender para transformar.

El valor del estudio descriptivo radica en su naturaleza rigurosa y ética, que busca detallar las características de un fenómeno sin intervenirlo, tratando de ofrecer una visión sistematizada y contextualizada. Hernández Sampieri & Mendoza Torres (2018), referentes en metodología de la investigación, definen el estudio descriptivo como aquel que busca especificar propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. En ese sentido, el presente volumen no aspira a controlar o modificar variables, ni a probar hipótesis generalizables, sino a mostrar con claridad y orden lo que ocurre en contextos educativos reales mediante la observación sistemática, el análisis reflexivo y la reflexión pedagógica.

Autores como Stake (1995) y Yin (2010), expertos en estudios de casos cualitativos, enfatizan que lo descriptivo posee el valor singular de capturar la complejidad y riqueza del entorno educativo, dar voz a actores y contextos específicos, y construir conocimiento situado, sensible a las particularidades socioculturales. Para estos autores, la investigación descriptiva es una herramienta indispensable cuando se trata de explorar procesos vivos, dinámicos y profundamente marcados por el contexto social e histórico, como ocurre con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en diversos niveles educativos y regiones del país.

Bajo esta lógica, la metodología descriptiva se alinea perfectamente con una política educativa que prioriza la equidad, la inclusión y el bienestar integral, pilares de la NEM. Los estudios descriptivos cumplen una función esencial: identificar prácticas emergentes que surgen desde lo local, reconocer necesidades y problemáticas no atendidas y sistematizar experiencias que, aunque particulares y contextuales, pueden ofrecer insumos valiosos y transferibles para la toma de decisiones a nivel institucional y público. En la misma línea, Miranda Beltrán & Ortiz Bernal (2020) argumentan que los estudios descriptivos constituyen un medio para desarrollar una comprensión empática, densa y holística de los fenómenos humanos, encaminada a interpretar realidades complejas desde la pluralidad de perspectivas de sus protagonistas.

Esta comprensión empática y situada es fundamental en el entorno educativo, donde coexisten múltiples actores con intereses, roles y experiencias diferentes. Las investigaciones aquí presentadas no pretenden imponer modelos o soluciones universales, sino compartir narrativas auténticas que emergen desde las propias escuelas y universidades, con sus logros, tensiones y contradicciones. Así, el conocimiento se construye desde la escucha atenta y el respeto hacia quienes viven y transforman cotidianamente la realidad educativa.

Desde esta mirada, este libro colectivo se configura también como una contribución importante al pensamiento educativo situado, en el que el discurso normativo y formal de la NEM se articula con las vivencias reales del estudiantado, el personal docente y las instituciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza–aprendizaje. Esta articulación genera un puente vital

entre política y práctica, entre ideal y factibilidad, entre lo prescrito y lo vivido. Cada capítulo, desde su enfoque particular y contexto específico, aporta elementos para conformar una cartografía educativa más rica, compleja y comprensiva, que no solo registra hechos, sino que interpreta sentidos y posibilidades.

Por ello, lejos de ser un enfoque limitado o secundario, la investigación descriptiva se erige como una forma poderosa de producción de conocimiento que parte de la escucha activa, la atención al detalle y la valoración respetuosa de las realidades educativas tal como son vividas y expresadas por sus protagonistas. Estos principios metodológicos y epistemológicos han sido destacados en artículos de revistas académicas de alto impacto en educación, que subrayan cómo los estudios descriptivos robustos enriquecen la comprensión de los procesos educativos y facilitan la formulación de políticas más pertinentes y contextualizadas.

Finalmente, esta obra colectiva reafirma la importancia de “conocer para actuar”: un conocimiento que no es un fin en sí mismo, sino un instrumento para la transformación educativa sustantiva. Como afirman Maxwell y Mittapalli (2010), la investigación descriptiva sirve a la toma de decisiones informada y sensible a las particularidades del contexto, amigable con la complejidad y dinámica propias de la educación contemporánea. Así, este trabajo invita a continuar valorando y profundizando en la exploración descriptiva como un paso imprescindible para innovar, incluir, y fomentar el bienestar en la escuela mexicana, en línea con los valores y principios de la NEM.

Referencias bibliográficas

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (Primera edición ed.). McGraw-Hill, inc.
<https://biblioteca.ucuenca.edu.ec/digital/s/biblioteca-digital/ark:/25654/2140#?c=0&m=0&s=0&cv=0>

- Maxwell, J., & Mittapalli, K. (2010). Realism as a stance for mixed methods research. In A. Tashakkori, C. Teddlie (Eds.) *Realism as a stance for mixed methods research* (2 ed., pp. 145-168). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781506335193.n6>
- Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J., A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educative. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Yin, R. (2010). Descriptive case study. In A. J. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (Eds.) *Encyclopedia of case study research* (Vol. 0, pp. 289-289). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412957397.n108>



VIOLENCIA, CONVIVENCIA ESCOLAR Y PROMOCIÓN DE CULTURA DE LA PAZ EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Culture, not violence.

Capítulo I. Violencia, convivencia escolar y promoción de cultura de la paz en la Nueva Escuela Mexicana

Violence, school coexistence, and promotion of a culture of peace in the new Mexican school

Autores:

Jorge Alberto Vidal-Urrutia

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

<https://orcid.org/0000-0003-3364-2299>

jorge.vidal@correo.buap.mx

Resumen

La violencia en los espacios escolares constituye un reto significativo para la educación en México, afectando tanto el bienestar de los estudiantes como la cohesión social. En este contexto, la Nueva Escuela Mexicana ofrece un marco conceptual basado en principios epistemológicos y axiológicos que promueven la instauración de una cultura de paz en la educación, incentivando el desarrollo del pensamiento crítico y ético en niños, niñas, adolescentes y jóvenes. El objetivo es analizar los factores que inciden en la violencia escolar y su relación con la formación integral desde la perspectiva de la NEM, destacando la importancia de restablecer una convivencia democrática y participativa. Se adopta un enfoque conceptual y analítico, revisando el marco histórico y social que influyó en la dinámica educativa, particularmente el impacto de reformas orientadas a formar capital humano bajo lógicas de mercado. Estas reformas contribuyeron a la fragmentación social y al debilitamiento de las bases de convivencia, especialmente en entornos urbanos donde la violencia y la delincuencia se han incrementado. Se reconoce que, durante el siglo XX, el nacionalismo educativo y cultural favoreció la construcción de espacios escolares armónicos e inclusivos. Sin embargo, en las últimas décadas, el abandono de la cultura de paz ha deteriorado el tejido social y las formas básicas de convivencia. La NEM representa una oportunidad para retomar y fortalecer

los principios educativos que fomentan la formación ciudadana, la ética y el pensamiento crítico, buscando reconstruir una convivencia armónica que permita el desarrollo integral y la participación activa de los estudiantes en una sociedad más justa y democrática.

Palabras clave: Violencia escolar, Educación, Nueva escuela mexicana, Educación, cultura de paz.

Abstract

Violence in school spaces constitutes a significant challenge for education in Mexico, affecting both the well-being of students and social cohesion. In this context, the New Mexican School offers a conceptual framework based on epistemological and axiological principles that promote the establishment of a culture of peace in education, encouraging the development of critical and ethical thinking in children, adolescents and young people. The objective is to analyze the factors that affect school violence and its relationship with comprehensive education from the perspective of the NEM, highlighting the importance of reestablishing a democratic and participatory coexistence. A conceptual and analytical approach is adopted, reviewing the historical and social framework that influenced the educational dynamics, particularly the impact of reforms aimed at forming human capital under market logics. These reforms contributed to social fragmentation and the weakening of the bases of coexistence, especially in urban environments where violence and crime have increased. It is recognized that, during the twentieth century, educational and cultural nationalism favored the construction of harmonious and inclusive school spaces. However, in recent decades, the abandonment of the culture of peace has deteriorated the social fabric and the basic forms of coexistence. The NEM represents an opportunity to take up and strengthen the educational principles that promote citizenship training, ethics and critical thinking, seeking to rebuild a harmonious coexistence that allows the integral development and active participation of students in a more just and democratic society.

Keywords: School violence, Education, New Mexican school, Education, culture of peace.

Introducción:

La educación institucionalizada en México, presenta en los últimas décadas retos complejos uno de ellos es la instauración de condiciones de trabajo colaborativo y entre pares, que favorezcan los aprendizajes esperados, pero sobre todo coadyuve aun entendimiento y acompañamiento académico fortaleciendo el compañerismo, la construcción de ambientes seguros y la conciencia social, sin embargo la violencia y acoso escolar en los espacios escolares es lamentablemente un continuo, resulta imperante que la escuela recupere el protagonismo social al que está destinada, por lo que, el golpe de timón es lo que conocemos como Nueva Escuela Mexicana (NEM) de esta manera, se menciona:

Un propósito de la Nueva Escuela Mexicana es el compromiso por brindar calidad en la enseñanza. Las mediciones de diversos instrumentos aplicados en educación básica y media superior muestran que tenemos rezago histórico en mejorar el conocimiento, las capacidades y las habilidades de los educandos en áreas fundamentales como la comunicación, las matemáticas y las ciencias (SEP, 2019: 2)

Un proceso de escolarización completo e integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) es una nueva estrategia educativa nacional que se basa en ocho principios fundamentales, estos aseguran el cumplimiento de las demandas sobre educación que incluya valores, además de un enfoque social y humanista. En este estudio se retoman, específicamente, dos principios: el fomento a la identidad en México y la responsabilidad ciudadana.

Metodología

La metodología empleada en la presente investigación es predominantemente cualitativa, con un enfoque tanto exploratorio como explicativo. Se implementa el análisis de teoría argumentada y un análisis documental y de contenido sobre fuentes que abordan el pensamiento social y educativo en México.

La revisión documental la concebimos como:

Una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia. De este modo, no debe entenderse ni agotarse la investigación documental como la simple búsqueda de documentos relativos a un tema. (Tancara, 1993: 94)

Así, la revisión documental de estos contenidos, realizado desde una perspectiva hermenéutica, permitirá evaluar los objetivos y características de la formación ciudadana en México dentro del contexto socioeducativo e histórico. Este enfoque puede conducir al desarrollo de una línea de investigación que incorpore competencias transversales en la educación básica del país.

Resultados

La violencia escolar

La expresión violencia escolar puede referirse a cualquier forma de violencia que ocurre en el entorno escolar, lo que incluye la propiedad de la escuela, el trayecto hacia o desde la escuela, o durante eventos patrocinados por la escuela. Esta violencia puede ser perpetrada por estudiantes, maestros u otro personal escolar, y puede afectar a cualquiera dentro de la comunidad educativa, incluyendo a adultos.

La violencia escolar es un fenómeno complejo con múltiples causas, que a menudo se entrelazan.

En opinión de los investigadores en el tema:

Desde el punto de vista de las ciencias sociales, es bastante evidente que el comportamiento violento, en sus distintos matices y con sus distintos agravantes y atenuantes, es un fenómeno psicosocial donde alguien ataca injustificadamente a otro y le causa un daño físico, psicológico o moral. Pero no está muy claro que sea este tipo de

conductas lo que más preocupa o que sea sólo la violencia interpersonal la que focalice el problema. Desde comportamientos disruptivos como el incumplimiento de elementales normas de comportamiento social; la desobediencia activa ante las tareas escolares; formas especiales de vestir o de comportarse que son interpretadas agresivamente, vocabularios y formas de hablar que los adultos consideran intolerables y los adolescentes no están dispuestos a modificar, etc. hasta el chantaje y la coacción para cometer delitos, cuando no la crueldad más despiadada realizada casi con la más absoluta impunidad, son fenómenos que afectan, en mayor o menor grado, la vida social en general y, desde luego, la de la escuela. (Ortega, Et al, 2001: 96)

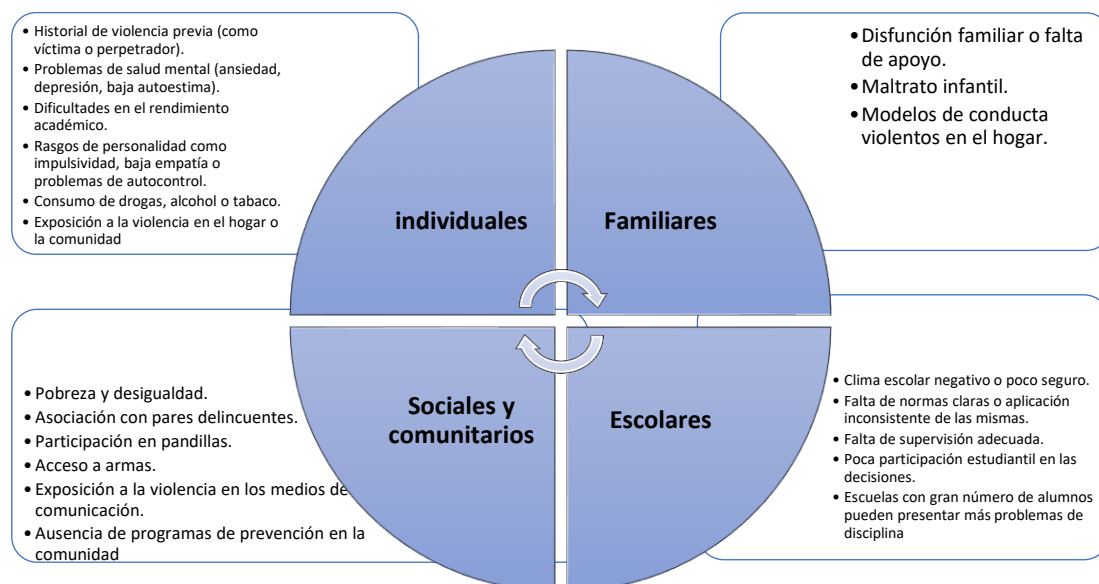
Estos argumentos reflejan claramente las variables y contextos sin generalizar en muchos espacios escolares en sus distintos grados. La violencia escolar se manifiesta de diversas formas, abarcando desde actos directos hasta comportamientos más sutiles, pero igualmente dañinos:

- I. Violencia Física: Incluye agresiones como golpes, empujones, patadas, o el uso de armas.
- II. Violencia Psicológica o Emocional: Se manifiesta a través de abusos verbales, insultos, humillaciones, amenazas, exclusión social, rumores, mentiras o cualquier forma de aislamiento y desprecio.
- III. Acoso Escolar (Bullying): Es un patrón de comportamiento intencional y agresivo que se repite contra una víctima. Puede ser:
 - a) Físico: Golpes, patadas, destrucción de propiedad.
 - b) Verbal: Teasing, insultos, amenazas.
 - c) Relacional: Difusión de rumores, exclusión de grupos.
 - d) Sexual: Bromas o comentarios sexuales, gestos inapropiados.
- IV. Ciberacoso (Cyberbullying): Acoso que ocurre a través de medios digitales como redes sociales, mensajes de texto o correos electrónicos, con la intención de dañar o humillar.
- V. Violencia Sexual: Abarca desde la intimidación de naturaleza sexual y el acoso sexual, hasta tocamientos no deseados, coerción sexual y

- violación. Puede ser perpetrada por compañeros, maestros o personal escolar.
- VI. **Violencia de Género en el Ámbito Escolar:** Cualquier forma de violencia basada en normas y estereotipos de género, incluyendo la violencia contra y entre niños, y el acoso homofóbico y transfóbico.
- VII. **Violencia relacionada con pandillas:** La presencia de pandillas en las escuelas puede llevar a peleas, tráfico de drogas y uso de armas.
- VIII. **Uso de Armas:** La amenaza o el uso de armas (armas de fuego, cuchillos, objetos contundentes) en el entorno escolar.

Entre sus factores podemos estudiar (Figura 1).

Figura 1. Factores



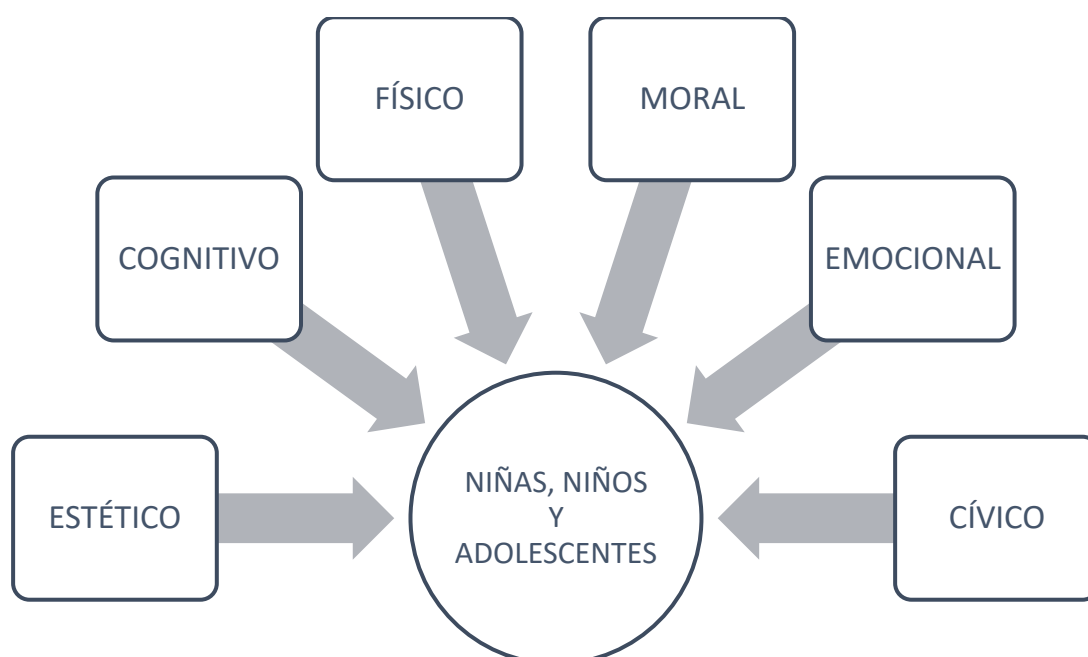
Sin caer en una visión simplista o reduccionista el fenómeno de la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones, es un fenómeno social, cuyos componentes psicológicos pueden ser modificados mediante procesos educativos.

La Nueva Escuela Mexicana, Orientaciones

Y la estrategia que se está operando en la política educativa escolar desde 2019, es a través de humanizar la enseñanza en contexto desde los principios y orientaciones pedagógicas de la Nueva Escuela Mexicana, pero como entender conceptualmente a la NEM (Figura 2), los documentos oficiales nos afirman que:

Es la institución del Estado Mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en todo el trayecto de los 0 a los 23 años de las y los mexicanos. Esta institución tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república. (NEM, 2019: 17-19).

Figura 2. Formación Integral NEM

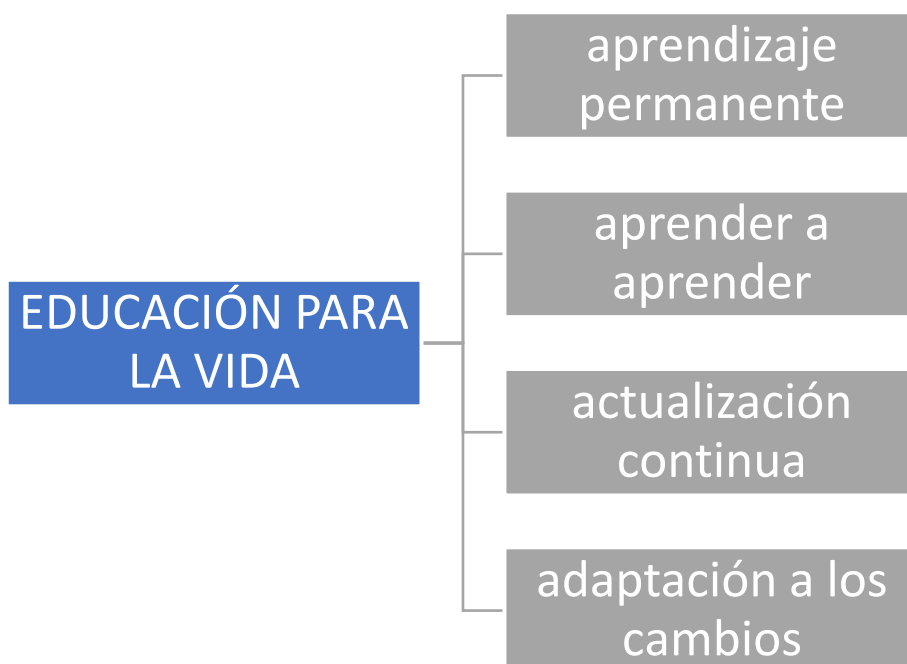


El desarrollo del currículo educativo demanda una formación integral en los estudiantes, esto se refiere tanto a los conocimientos como a las habilidades necesarias para su futuro profesional (Figura 3). Este aspecto puede considerarse fundamental, y al mismo tiempo, mínimo para consolidar la verdadera transformación de la escuela. Los cuatro pilares de la educación, enfatizados en todo plan curricular, aspiran a configurar el Nuevo Modelo Educativo del siglo XXI, y son esenciales para la formación completa de los futuros profesionales, padres de familia y, sobre todo, ciudadanos (NEM, 2019: 4-7).

Sin embargo, el sistema educativo actual parece enfrentar un dilema reflejado en las siguientes interrogantes:

¿Se enfoca la educación en impartir conocimientos relevantes y pertinentes?
¿Es eficiente y eficaz la educación actual? ¿Se prioriza educación para la formación ciudadanía? ¿Se promueve la conciencia cívica a través de la educación?

Figura 3. Eje sobre Educación para la vida de la NEM



Los lineamientos y orientaciones pedagógicas de la NEM enfatizan la importancia de que la educación será relevante y funcional para la vida, como se ilustra en el esquema anterior. Se debe interpretar como aprendizajes pertinentes, en contexto, deben ser trascendentes y significativos en el educando; aprender a aprender demanda la postura constructivista y humanista donde todos nos instruimos en comunidad. En este sentido, parafraseando a Freire (2004) cuando afirmaba que la curiosidad del estudiante, a veces, puede hacer remecer la certeza del profesor. Concretamente, la interpretación es que, al limitar la curiosidad del alumno, el profesor autoritario está limitando también la suya.

El tema de la actualización continua independientemente de que es un eje de esta adaptación impacta al docente, su motivo directo debe incidir en el currículum, cuidando perfiles de ingreso y egreso en cada nivel socioformativo, y, por último, el aspecto de adaptación a los cambios el cual es más que

pertinente por nuestra condición posmoderna donde la característica de esta es la pérdida de sentido, de todo lo que significó algo en la humanidad incluso la educación.

Este fundamento es crucial, ya que los fundamentos relacionados con la existencia y la interacción social son muy importantes para que el proceso educativo tenga un impacto significativo, de esta manera, permitiría una transformación humanista. Es esencial que dicho proceso contribuya efectivamente a la construcción personal y tenga un impacto positivo en la sociedad; lo cual es especialmente necesario para el contexto actual.

Para destacados pedagogos como David Ausubel:

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad.
(Ausubel, 1983: 2)

Este ensayo trata de recuperar el sentido de la formación cívica y ética desde la NEM lo cual implica ángulos antropológicos e históricos, desde la cimiento de un modelo humanista basado en el pensamiento crítico y ético, desde una perspectiva de orientaciones y principios que permitan recuperar la sana convivencia y consolide sus valores. Particularmente, se presenta un esfuerzo por regresar a los fundamentos del civismo mexicano, situándolos en contexto y examinando las categorías que se encuentran intrínsecamente con aspectos como la cultura y la educación cívica del ciudadano mexicano; estas categorías son claramente reconocidas como resultado del nacionalismo posrevolucionario, del cual apenas se vislumbran rastros en el panorama del liberalismo social contemporáneo.

A manera de suposición en este contexto, se busca reflexionar y proponer que los términos y principios de la formación cívica y ética sean integrados en el análisis y la acción social en el desarrollo educativo de México. Se aspira a que se reconozca y comprenda su impacto en la manera en la que se percibe el

conocimiento de la cultura nacional, lo que facilita un examen teológico que guía la construcción del individuo social desde la enseñanza escolar obligatoria.

En este sentido, el año 2019, la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció modificación sobre el curso de Formación Cívica y Ética para la educación básica, abarcando desde preescolar hasta secundaria. Estos ajustes buscaban incorporar la enseñanza y aplicación de principios y valores como la integridad, el respeto y la equidad; además de temas sociales importantes para abordar en la revitalización de la cultura de la paz en el país. El propósito fundamental de este cambio es fomentar el desarrollo de una postura ética y reflexiva en los niños, adolescentes y jóvenes de México (NEM, 2019: 13-18).

En el sitio web oficial del Gobierno de México se pueden encontrar los detalles sobre los ajustes y mejoras en los materiales educativos destinados a educadores y familias que trabajan con niños de la etapa preescolar, con el propósito de promover una convivencia más positiva. Además, se introdujo la serie denominada los niños expresan valores, la cual se encuentra disponible en varias lenguas nacionales y elaborada desde una perspectiva intercultural. En esta colección, son los niños quienes comparten sus opiniones y reflexiones sobre conceptos como la integridad y el respeto (SEP, 2019).

Para establecer y edificar la Nueva Escuela Mexicana, es crucial fomentar una educación cívica fundamentada en el intercambio de ideas y la colaboración integral. Esto implica el desarrollo de ciertas habilidades como la escucha activa, la comprensión de argumentos y emociones de otros individuos, además de la integración en una cultura de inclusión y respeto hacia la diversidad, lo que nos capacita para identificarnos en la esfera pública.

Esto puede suponer algo implícito en las relaciones humanas y sociales, pero, la base de este cambio a nivel escolar y social es la capacidad de diálogo entre los distintos de la sociedad que permitan el acuerdo y el disenso en democracia.

Si se promueve la exploración de la identidad nacional desde etapas tempranas de la formación, se podrá entender de forma retrospectiva los factores que en cierto momento moldearon la identidad y la cultura en México, así como los intentos por incentivar el sentido de pertenencia nacional, rescatando las

narrativas principales en la historia de la cultura, la identidad y la educación en el país. Esto, podría contribuir al fortalecimiento de las prácticas y comportamientos adecuados para una buena convivencia.

En las primeras dos décadas del siglo XXI, se puede observar una aparente ausencia de valores en la sociedad, esto resalta la necesidad de introducir innovaciones en la enseñanza y volver al enfoque tradicional en los planes y programas de estudio. Esta desorientación y descuido de los principios sobre la identidad nacional dificultan la profunda comprensión, y, por ende, una perspectiva futura sobre el estudio de los elementos para fortalecer la ciudadanía, donde la educación puede y debe tener un papel protagónico.

Consolidar la cultura de paz a través de la escuela

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) concibe la cultura de paz como un eje transversal y fundamental para la educación integral de niñas, niños y adolescentes. No se trata solo de la ausencia de conflictos, sino de la construcción activa de un entorno donde prevalezcan el respeto, la justicia, la democracia, la tolerancia, la igualdad y la solidaridad. La cultura de la paz a través de las estrategias de la política educativa actual busca ser un enfoque fundamental que transforme los entornos educativos en espacios donde se promueva activamente la convivencia armónica, el respeto, la resolución pacífica de conflictos y la no violencia. No se trata solo de la ausencia de guerra, sino de la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria.

Para otros autores:

Los términos cultura y paz se implican uno al otro en razón de las normas, las creencias, los valores, los comportamientos y los estilos de vida. Hay una relación entre la cultura y la paz, porque ambas se condicionan en un proceso dinámico de creación que toma forma en la práctica humana (Landeró, 2019:16)

A continuación, se explican los pilares y enfoques de la cultura de paz en la NEM (Figura 4):

Figura 4. Pilares y enfoques de la cultura de paz en la NEM



La educación juega un papel crucial en la formación de individuos y, por lo tanto, en la construcción de la sociedad. Al integrar la cultura de la paz en los planes de estudio y en el ambiente escolar, se busca fomentar valores, fomentar la convivencia, el desarrollo de habilidades clave para la vida y prevenir la violencia.

A la par de este esfuerzo por promover y consolidar la cultura de paz se retoma curricularmente la enseñanza de la cívica y ética, se trata de un tipo de enseñanza que facilita la comprensión del rol de cada ciudadano dentro del país al asumir sus responsabilidades, concretamente, derechos sociales y políticos. Así, la educación cívica promueve el respeto por los valores patrios y fortalece el conocimiento de los símbolos nacionales para también incentivar la identidad nacional.

La educación cívica, prepara a las personas para ser ciudadanos informados, activos, responsables, capaces y autosuficientes, preparados para tener una participación, inclusiva y de convivencia en un gobierno democrático, les permite reflexionar y por ende valorar la misma.

Según algunos investigadores de Cuba, el desarrollo de los valores constituye el núcleo central de la educación cívica y la formación ciudadana. Este proceso inicia cuando se reconoce la importancia de adoptar un comportamiento adecuado sobre la base de un sistema de valores imperantes los cuales serían:

Educar en el civismo (solo en el contexto de la Educación Cívica) significa, por tanto, Descubrir la necesidad de la conducta en y para la colectividad, Asimilar conocimientos, valores y habilidades prácticas que permitan actuar en los límites legales y morales de la época, ofrecer medios alternativos y espacios para el despliegue de esta capacidad.

Existen tres valores que por su condición de invariantes del comportamiento ciudadano actúan como integradores del sistema de valores que caracterizan al civismo: la identidad social, la responsabilidad cívica y la participación ciudadana. (Thomson-Vigon, 2016: 6)

Teniendo en cuenta que la educación representa una herramienta efectiva para la promoción de la conciencia cívica entre los ciudadanos respecto a su país, con el objetivo de alcanzar una participación en la toma de decisiones; destaca la importancia de fomentar el desarrollo de recursos humanos para alcanzar un sistema estable y democrático.

La educación cívica y ética que busca impulsar la NEM se debe observar como una disciplina que se enfoca fundamentalmente en la formación de ciudadanos que asuman la responsabilidad y el compromiso en el ámbito familiar, comunitario y político.

De esta manera, algunas de las características de la educación cívica y ética son:

1. La capacidad de tomar decisiones informadas y responsables.
2. La definición de un proyecto de vida personal, comunitario o nacional.
3. La preocupación y empatía por los demás.
4. La orientación de nuestros actos hacia fines y valores comunes.
5. La valorización de las diferentes manifestaciones culturales del país.

6. El cuidado del medio ambiente.
7. Y, la no discriminación.

Estos siete puntos que se esbozan de manera general representan el compromiso de construir esas capacidades humanas en las etapas primarias de la vida, que le permitan a cada niño, niña, adolescente y joven la oportunidad de integrarse a su entorno socio productivo y personal, garante del cambio social desde el individuo como la base de la dinámica comunitaria.

Entonces, la educación cívica y ética tiene como fin la creación de ciudadanos que reflejen los valores fundamentales de una sociedad democrática, tales como la tolerancia, el respeto por la diversidad cultural y la defensa de los derechos Humanos y viene a fortalecer también de manera transversal la instauración de la cultura de paz.

Conclusiones

La cultura de paz en la Nueva Escuela Mexicana busca ser un compromiso profundo con la formación de ciudadanos conscientes, críticos y capaces de construir un futuro más justo, equitativo y armonioso, partiendo desde el aula y extendiéndose a toda la sociedad.

El reto que supone la NEM y las bases que orienta la formación cívica y ética y la consolidación de la cultura de paz, dependen en gran medida de las características del diseño curricular de unidades de aprendizaje sobre educación cívica que permita potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los profesores en las etapas de la instrucción inicial, donde la capacitación y formación de los docentes sea un tema clave a desarrollar e investigar.

La educación cívica y ética de los NNAJ y del fomento de la cultura de la paz en la Nueva Escuela Mexicana constituye una necesidad sobre el impacto que tienen las responsabilidades ciudadanas en la vida personal y social de las personas. Estas obligaciones reflejan la complejidad de las relaciones humanas en el mundo contemporáneo.

Los elementos del civismo como pilares fundamentales de la conducta cívica abarcan las principales orientaciones de la construcción de la educación

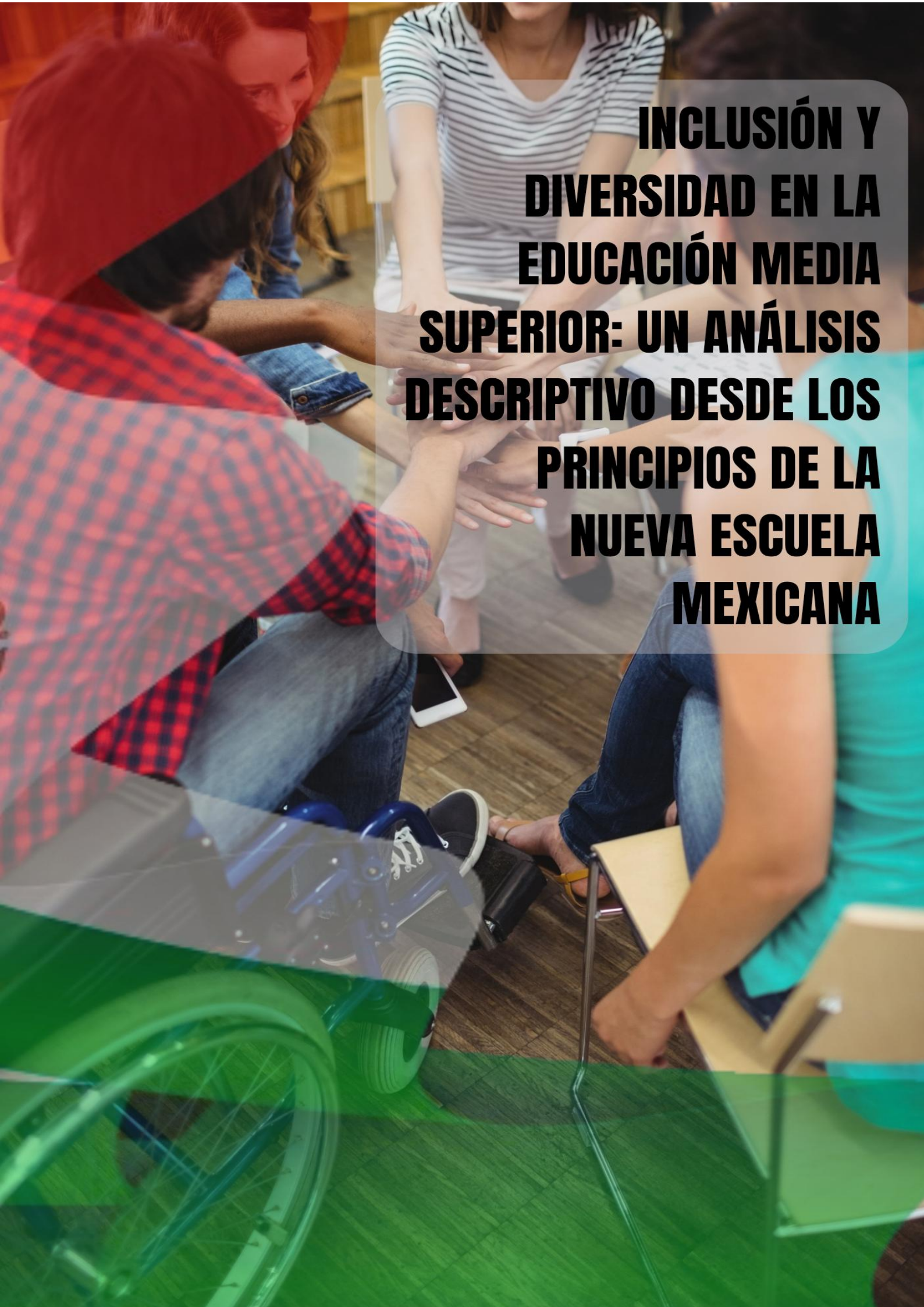
ciudadana, abarcando el ámbito escolar y social. Cada uno de estos valores y criterios refleja las normas que se encargan de guiar la convivencia y la conducta ciudadana de manera ordenada y consiente, fortaleciendo la cultura de paz.

Finalmente, comprender la naturaleza y fundamentos de la cultura de la paz, para implementar estrategias de convivencia, resolución de conflictos en los ámbitos escolares y académicos ya que, su influencia tanto en la esfera individual como la social conduce a la exploración de prácticas y hábitos esenciales, la cultura de la paz en la educación es un compromiso continuo y colectivo para formar personas conscientes, responsables y capaces de construir un mundo más justo y pacífico.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1983). *Aprendizaje significativo*. Codelca.
https://conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/E_Teoria_del_Aprendizaje_significativo.pdf
- Castañeda, J. G. (2011). *Mañana o pasado: El misterio de los mexicanos*. Aguilar.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra S.A.
- Gamio, M. (2006). *Forjando patria*. Porrúa.
<https://archive.org/details/forjandopatriapr00gamiuoft/page/n7/mode/2up>
- Gobierno de México (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019–2024*.
<https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>
- Landero, E. C. (2019). *Bases fundamentales de la cultura de paz*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. <https://orcid.org/0000-0003-4801-3735>
- Monterde Valenzuela, M. de los Ángeles, & Morales Tostado, M. del C. (2020). Formación cívica, estructura fundamental de la participación ciudadana. BIOLEX REVISTA JURIDICA DEL DEPARTAMENTO DE DERECHO, 12(22 ene-jun), 103–122. <https://doi.org/10.36796/biolex.v22i0.173>

- Ortega, R., Rey, R. del, & Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares: Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 95–113. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404107.pdf>
- Ramos, S. (2010). *El perfil del hombre y la cultura en México*. Austral. <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2012/07/samuel-ramos-el-perfil-del-hombre-y-la-cultura-en-mexico.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Superior. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20pincipios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Los niños expresan valores*. Gobierno de México. <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/detalle-ficha/29235/>
- Tancara, C. (1993). *La investigación documental*. Temas Sociales. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rts/n17/n17a08.pdf>
- Thompson-Wint, H. C., & Vignon-Martínez, C. E. (2015). *La educación cívica y la formación ciudadana en la educación de la personalidad*. Universidad de Guantánamo. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475752820032/>
- Vázquez, J. Z. (1979). *Nacionalismo y educación en México*. El Colegio de México.

A group of students are sitting in a circle on a wooden floor, holding hands in a supportive gesture. In the foreground, a person is seated in a blue wheelchair, partially visible. The background shows other students sitting on chairs. The scene is overlaid with a semi-transparent grey box containing the title text. The bottom of the image features a green, textured overlay.

INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: UN ANÁLISIS DESCRIPTIVO DESDE LOS PRINCIPIOS DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Capítulo II. Inclusión y diversidad en la Educación Media Superior: un análisis descriptivo desde los principios de la Nueva Escuela Mexicana

Inclusion and Diversity in Upper Secondary Education: A Descriptive Analysis
from the Beginnings of the New Mexican School

Autor:

Maria del Rocio Herrera Rojas

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

<https://orcid.org/0009-0006-4152-5366>

maria.herrera@correo.buap.mx

Resumen

La inclusión y diversidad en la educación son pilares para garantizar acceso y aprendizaje de todos los estudiantes. El objetivo de investigación fue describir el estado actual de la inclusión y la diversidad en la Educación Media Superior en México desde el modelo de la Nueva Escuela Mexicana. La metodología empleó un diseño descriptivo y transversal con una muestra no probabilística de 325 estudiantes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, utilizando un cuestionario validado. Los principales resultados mostraron una muestra predominantemente femenina. En las dimensiones analizadas, se destacan altas valoraciones en acceso educativo, igualdad de oportunidades de género y respeto a derechos humanos, pero puntuaciones bajas en adaptaciones curriculares, prácticas interculturales, sensibilización de género, recursos para necesidades específicas y resolución de conflictos. Las conclusiones evidencian una brecha entre los principios de la NEM y su implementación práctica, requiriéndose políticas que fortalezcan la formación docente, institucionalicen mecanismos de rendición de cuentas y promuevan participación estudiantil efectiva para materializar una educación inclusiva de calidad.

Palabras clave: Inclusión educativa, diversidad cultural, equidad de género, Educación Media Superior, Nueva Escuela Mexicana, ODS, cultura de paz.

Abstract

Inclusion and diversity in education are fundamental pillars to ensure access and learning for all students. The research objective was to describe the current state of inclusion and diversity in Upper Secondary Education in Mexico under the framework of the New Mexican School model. The methodology used a descriptive and cross-sectional design with a non-probabilistic sample of 325 students from the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, employing a validated questionnaire. The main results showed a predominantly female sample. In the analyzed dimensions, high ratings were observed in educational access, gender equality of opportunity, and respect for human rights, but low scores were found in curricular adaptations, intercultural practices, gender awareness, resources for specific needs, and conflict resolution. The conclusions reveal a gap between the principles of the New Mexican School and their practical implementation, highlighting the need for policies that strengthen teacher training, institutionalize accountability mechanisms, and promote effective student participation to achieve quality inclusive education.

Keywords: Educational inclusion, cultural diversity, gender equity, Upper Secondary Education, New Mexican School, SDGs, culture of peace.

Introducción:

La inclusión y la diversidad son pilares fundamentales para construir un sistema educativo que garantice el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, sociales o culturales. En el contexto de la Educación Media Superior (EMS), estos principios adquieren una relevancia particular, ya que es en esta etapa donde se consolidan las bases para el desarrollo integral de los jóvenes y los prepara para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más complejo y diverso.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), como modelo educativo integral, enfatiza la importancia de promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad, alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030,

en particular con el ODS 4 dirigido a lograr una educación de calidad (Pavón León et al., 2024; Subsecretaría Educación Media Superior, 2019; Vargas Macías, 2024). Este nuevo enfoque busca garantizar que todos los estudiantes, sin importar su origen, género, condición socioeconómica o necesidades educativas especiales, tengan las mismas oportunidades de aprender y desarrollarse plenamente.

Sin embargo, a pesar de los avances en la implementación de políticas educativas inclusivas, aún persisten desafíos significativos en la EMS. Estudios previos han señalado que las barreras para la inclusión y el respeto a la diversidad incluyen la falta de recursos, la insuficiente capacitación docente y la persistencia de prácticas discriminatorias y estereotipos de género (Secretaría de Educación Pública, 2025; UNESCO, 2024). Estos factores no solo limitan el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, sino que también afectan su rendimiento académico y su bienestar emocional.

En este contexto, la presente investigación se justifica por la necesidad de comprender cómo se están implementando los principios de inclusión y diversidad en la EMS, específicamente en el marco de la NEM. A través de un enfoque descriptivo, este estudio busca identificar las prácticas, los recursos y las políticas que promueven la inclusión y la diversidad en las escuelas, así como las áreas de oportunidad para mejorar la calidad y la equidad educativa.

El objetivo de este trabajo es describir el estado actual de la inclusión y la diversidad en la EMS, analizando ocho dimensiones clave: inclusión educativa, diversidad cultural y lingüística, equidad de género, atención a necesidades específicas, participación y pertenencia, respeto a la dignidad humana, cultura de paz y no violencia, y sostenibilidad y cuidado del medio ambiente. Estas dimensiones se alinean con los principios de la NEM y los ODS, proporcionando un marco integral para evaluar y mejorar las prácticas educativas.

Los resultados de esta investigación no solo contribuyen a la generación de conocimiento sobre la inclusión y la diversidad en la EMS, sino que también sirven como base para diseñar estrategias y políticas que promuevan una educación más inclusiva, equitativa y de calidad. Además, este estudio se alinea con la visión de la NEM de construir una sociedad más justa, respetuosa y

sostenible, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar su potencial y contribuir al bienestar colectivo (Hernández Moreno, 2024a; Moreno Rodríguez et al., 2024; Secretaría De Educación Pública, 2019).

En este sentido, la presente investigación no solo tiene relevancia académica, sino también social, al proponer acciones concretas para mejorar la formación de los jóvenes, quienes desempeñan un papel fundamental en el desarrollo económico, social y cultural de México. A través de un enfoque descriptivo y basado en los principios de la NEM, este estudio busca sentar las bases para futuras intervenciones que fomenten una cultura de inclusión y respeto a la diversidad en la EMS.

Revisión de la Literatura

La inclusión educativa y el respeto a la diversidad han sido temas centrales en las discusiones sobre políticas educativas a nivel global. La UNESCO ha enfatizado la importancia de garantizar una educación inclusiva y equitativa para todos, como se establece en el ODS 4 (UNESCO, 2015). En América Latina, los esfuerzos por promover la inclusión y la diversidad en la educación han enfrentado desafíos significativos, como la falta de recursos, la insuficiente capacitación docente y la persistencia de prácticas discriminatorias (UNESCO, 2024).

En México, la NEM surge como un modelo educativo que busca transformar el sistema educativo, promoviendo una formación integral que incluye no solo el desarrollo académico, sino también el bienestar físico, emocional y social de los estudiantes (Subsecretaría Educación Media Superior, 2019). Esta se alinea con los principios de inclusión y equidad, garantizando el derecho a la educación para todos, independientemente de su origen, género, condición socioeconómica o necesidades educativas especiales (Secretaría De Educación Pública, 2019).

La inclusión y la diversidad en la EMS han cobrado relevancia en el marco de la NEM, que promueve principios orientados a la equidad, la justicia social y el reconocimiento de la pluralidad cultural y social del país (Hernández Moreno, 2024a; Secretaría De Educación Pública, 2019). Diversos estudios coinciden en

señalar que, si bien existen avances normativos y discursivos, persisten retos estructurales y prácticos para la materialización de una educación verdaderamente inclusiva (Cervera Delgado & Martí Reyes, 2018; Maqueira Caraballo et al., 2023; Moreno Rodríguez et al., 2024).

Sin embargo, a pesar de estos avances, la EMS en México enfrenta desafíos significativos en términos de inclusión y diversidad. Estudios previos han señalado que las barreras para la inclusión incluyen la falta de recursos, la insuficiente capacitación docente y la persistencia de prácticas discriminatorias y estereotipos de género (INEGI, 2022; Secretaría de Educación Pública, 2025). Estos factores no solo limitan el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, sino que también afectan su rendimiento académico y su bienestar emocional.

En el caso específico de la diversidad cultural y lingüística, México es un país con una gran riqueza cultural, con más de 68 lenguas indígenas reconocidas (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), 2024). En tal sentido, el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística es otro de los pilares de la NEM. Sin embargo, investigaciones como las de (Rodríguez Sánchez & Becerril Molina, 2014; Schmelkes, 2013) evidencian que la interculturalidad en el ámbito escolar mexicano suele reducirse a enfoques folclorizantes, sin una integración real en las prácticas pedagógicas y curriculares.

En cuanto a la discriminación, los datos de la Encuesta Nacional sobre Discriminación Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2023) y los informes del INEGI (2021) documentan la persistencia de prácticas excluyentes hacia estudiantes indígenas, con discapacidad, LGBTI+ y de bajos recursos, lo que confirma la necesidad de políticas más robustas y mecanismos efectivos de prevención y atención.

En cuanto a la equidad de género, aunque se han realizado avances significativos en la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres, aún persisten desafíos en la EMS. Las mujeres continúan enfrentando barreras para acceder a carreras tradicionalmente masculinas, como las ingenierías y las ciencias, y son más propensas a experimentar acoso y discriminación en el entorno escolar (INEGI, 2022). Por su parte, Fernández Saavedra and

Beramendi Usera (2023) analizan los avances y dilemas en las políticas de igualdad de género en América Latina, señalando que, a pesar de los marcos normativos, persisten estereotipos y resistencias institucionales que obstaculizan la equidad efectiva.

La formación docente es un eje fundamental para la implementación de políticas inclusivas. Cervera Delgado and Martí Reyes (2018) destacan que, en México, los esfuerzos por preparar a los docentes para la atención a la diversidad y la inclusión siguen siendo insuficientes, con una agenda pendiente en materia de capacitación, actualización y acompañamiento profesional. Hernández Moreno (2024b) subraya los desafíos específicos que enfrentan los maestros en contextos interculturales, señalando la necesidad de fortalecer competencias pedagógicas y socioemocionales para responder a la heterogeneidad del estudiantado.

La literatura reciente documenta la persistencia de brechas entre el acceso formal y la calidad de la inclusión. Reveles Márquez (2024) identifica que, pese a la ampliación de la matrícula y la cobertura, las prácticas inclusivas y la personalización pedagógica siguen siendo limitadas, lo que genera una disociación entre los postulados teóricos de la NEM y su aplicación cotidiana. Coincidiendo con este diagnóstico, Maqueira Caraballo et al. (2023); Niembro et al. (2021) advierten que la inclusión educativa en México se encuentra fragmentada y enfrenta obstáculos vinculados a la falta de recursos, la rigidez curricular y la escasa participación de los actores escolares en la toma de decisiones.

La gestión de la convivencia y la cultura de paz son componentes esenciales para una escuela inclusiva. Documentos como los de la Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial (2022) y Ventura Soriano and Torres Ruiz (2018) subrayan la importancia de estrategias institucionales para la resolución pacífica de conflictos y la promoción de ambientes escolares seguros y respetuosos. Asimismo, la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente se han incorporado como dimensiones clave en la agenda educativa, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Pavón León et al., 2024; UNESCO, 2015).

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024) y la Secretaría de Educación Pública (2020) reconocen los avances en la construcción de marcos normativos y orientaciones pedagógicas para la inclusión. No obstante, advierten que la efectividad de estas políticas depende de su articulación con programas intersectoriales, la asignación de recursos específicos y la consolidación de mecanismos de rendición de cuentas. Marchesi et al. (2021) insisten en que la calidad y la equidad educativa requieren reformas profundas que democratizen las estructuras escolares y promuevan la participación activa de todos los actores.

La presente investigación se justifica por la necesidad de comprender cómo se están implementando los principios de inclusión y diversidad en la EMS, específicamente en el marco de la NEM. Aunque existen estudios previos sobre la inclusión y la diversidad en la educación, la mayoría se han centrado en niveles educativos básicos o superiores, con menos atención a este nivel educativo y, en particular, a los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes en esta etapa.

Este estudio busca llenar este vacío en la literatura, proporcionando un análisis detallado de las prácticas, los recursos y las políticas que promueven la inclusión y la diversidad en la EMS. Además, este estudio se alinea con los principios de la NEM y los ODS, proporcionando un marco integral para evaluar y mejorar las prácticas educativas.

Los resultados de esta investigación aportarán nuevos conocimientos y evidencias sobre la inclusión y la diversidad en la EMS, sirviendo como base para el diseño de estrategias y políticas que promuevan una educación más inclusiva, equitativa y de calidad, en línea con la visión de la NEM. Así, el estudio trasciende su relevancia académica al proponer acciones concretas para mejorar la formación de las y los jóvenes, agentes clave del desarrollo económico, social y cultural de México y sentar las bases para futuras intervenciones que fomenten una cultura de inclusión y respeto a la diversidad en la EMS.

Metodología

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque descriptivo y transversal, con el objetivo de analizar el estado actual de la inclusión y la diversidad en la Educación Media Superior, considerando los principios rectores de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El diseño descriptivo permitió identificar, caracterizar y analizar las principales variables asociadas a la inclusión educativa, la diversidad cultural y lingüística, la equidad de género, la atención a necesidades específicas, la participación y pertenencia estudiantil, el respeto a la dignidad humana, la cultura de paz y no violencia.

La población objetivo estuvo conformada por estudiantes de Educación Media Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia 325 estudiantes repartidos en todos los semestres de la carrera, con el propósito de captar la heterogeneidad del estudiantado.

Para la recolección de datos, se diseñó un cuestionario estructurado que recopila información cuantitativa sobre las dimensiones de interés. El instrumento consta de 26 preguntas cerradas y escalas tipo Likert, organizadas en siete bloques temáticos, cada uno alineado con las variables previamente definidas. El cuestionario fue sometido a un juicio de expertos en el área de educación y diversidad para garantizar la validez de contenido, y se aplicó una prueba piloto con 35 estudiantes para evaluar su confiabilidad. El coeficiente alfa de Cronbach obtenido (0.959) indica una excelente consistencia interna del instrumento.

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo de manera presencial en las instalaciones de la BUAP, durante horarios académicos regulares. Se aseguró la participación voluntaria de los estudiantes y se brindaron instrucciones claras sobre el propósito del estudio y la confidencialidad de la información. La recolección de datos estuvo supervisada por el equipo investigador, garantizando la integridad y el correcto llenado de los instrumentos.

Los datos obtenidos fueron procesados y analizados utilizando el software estadístico SPSS v.25. Se realizaron análisis descriptivos (frecuencias,

porcentajes, medias y desviaciones estándar) para caracterizar las variables de interés.

Consideraciones Éticas

El estudio se realizó bajo los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y las normativas institucionales. Se garantizó el anonimato de los participantes, la confidencialidad de la información y el consentimiento informado. Los estudiantes participaron de manera voluntaria y pudieron retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias académicas.

Resultados

La Tabla 1 presenta la distribución de la muestra en función del género. Los datos muestran una predominancia de participantes que se identifican como femeninas, representando el 59,5% de la muestra total, seguido por un 36,3% que se identifica como masculino. Las categorías minoritarias, “otro” y “prefiero no responder”, registran frecuencias mínimas, con 0,6% y 0,3% respectivamente.

Tabla 1. Distribución de la muestra según el género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Femenino	200	61,5	61,5
	Masculino	122	37,5	99,1
	Otro	2	,6	99,7
	Prefiero no responder	1	,3	100,0
	Total	325	100,0	

En cuanto a la composición etaria en la Tabla 2 se detalla de la muestra categorizada en cuatro rangos. Los resultados revelan una concentración predominante en el grupo de 15-17 años, que abarca el 86,0% de la muestra total, seguido por el grupo de 18-20 años con un 7,4%. Las categorías extremas presentan frecuencias significativamente menores. Este perfil etario coincide con la población típica de Educación Media Superior en México, donde la mayoría de

los estudiantes se ubican en el rango de 15 a 17 años, correspondiente al nivel de bachillerato.

Tabla 2. Distribución de la muestra según la edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Menos de 15 años	4	1,2	1,2
	15-17 años	289	88,9	90,2
	18-20 años	25	7,7	97,8
	Más de 20 años	7	2,2	100,0
	Total	325	100,0	

La distribución de los participantes en función de su nivel educativo se presenta en la Tabla 3 categorizado por semestres. Los datos muestran una concentración significativa en el 2° semestre, que representa el 50,9% de la muestra total, seguido por el 4° semestre con un 22,0% y el 3° semestre con un 19,9%. En contraste, el 1° semestre registra una frecuencia notablemente menor, con el 3,9%. La acumulación de porcentajes válidos indica que el 56,6% de la muestra cursa los primeros dos semestres, mientras que el 77,2% abarca hasta el tercer semestre, alcanzando el 100% al incluir el cuarto semestre.

Tabla 3. Distribución de la muestra según el nivel educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	1° semestre	13	4,0	4,0
	2° semestre	171	52,6	56,6
	3° semestre	67	20,6	77,2
	4° semestre	74	22,8	100,0
	Total	325	100,0	

La Tabla 4 presenta datos sobre la identificación de los participantes con culturas o lenguas indígenas. Los resultados revelan que la gran mayoría de los encuestados (82.7%) no se identifica con estos grupos. Por otro lado, un 14.0% de la muestra total afirma pertenecer a alguna cultura o grupo lingüístico indígena. Estos hallazgos muestran una baja representación de estudiantes indígenas en el contexto educativo estudiado, lo cual puede reflejar tanto patrones demográficos regionales como posibles barreras de acceso y permanencia para estos grupos en la Educación Media Superior. Desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, estos resultados destacan la necesidad de investigar las experiencias educativas específicas y diseñar intervenciones que garanticen el pleno acceso a los beneficios del sistema educativo, en concordancia con los principios de equidad e inclusión de los estudiantes indígenas subrepresentados en la muestra del presente estudio.

Tabla 4. Distribución de la muestra según las culturas o lenguas indígenas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	47	14,5	14,5
	No	278	85,5	100,0
	Total	325	100,0	

En lo referido a la discapacidad o necesidades educativas especiales en la Tabla 5 se presenta una distribución extremadamente desigual entre los encuestados. La gran mayoría de los participantes 97.2% indicaron no tener ninguna discapacidad o necesidad educativa especial, mientras que solo un mínimo 2.8% (9 estudiantes) reportó poseer alguna de estas condiciones.

Tabla 5. Distribución de la muestra según discapacidad o necesidad educativa especial

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	9	2,8	2,8
	No	316	97,2	100,0
	Total	325	100,0	

Inclusión educativa

La Tabla 6 presenta los resultados correspondientes a tres indicadores clave de la inclusión educativa: acceso a la educación, adaptaciones curriculares y participación en actividades escolares. En el indicador de acceso a la educación se observa la valoración más alta (Media=3.92; Mediana=4.00), lo que sugiere que los estudiantes perciben condiciones relativamente favorables para el ingreso y permanencia en el sistema educativo. No obstante, la desviación estándar (1.091) indica una dispersión moderada en las respuestas, lo que refleja experiencias desiguales entre los participantes.

El indicador de adaptaciones curriculares presenta la media más baja (3.33) y una mediana de 3.00, lo que evidencia percepciones menos favorables sobre la flexibilidad del sistema para atender necesidades educativas diversas. La desviación estándar (1.071) muestra una variabilidad similar al indicador anterior, sugiriendo que mientras algunos estudiantes reconocen esfuerzos de adaptación, otros perciben carencias en este aspecto. Respecto a la participación en actividades escolares, se registra una media (3.62) con una mediana de 4.00, indicando que, en general, los estudiantes se sienten incluidos en las dinámicas escolares, aunque con una mayor dispersión en las respuestas (Desv. = 1.200). Esta variabilidad podría reflejar diferencias en las oportunidades de participación según contextos institucionales o características individuales.

Tabla 6. Dimensión: Inclusión educativa

		Acceso a la educación	Adaptaciones curriculares	Participación en actividades escolares
Total	N	325	325	325
	Media	3,92	3,33	3,62
	Mediana	4,00	3,00	4,00
	Desv. Desviación	1,091	1,071	1,200

Diversidad cultural y lingüística

La Tabla 7 evalúa tres componentes fundamentales para la diversidad cultural y lingüística en el ámbito educativo: reconocimiento de la diversidad, prácticas interculturales y materiales educativos inclusivos. En cuanto al reconocimiento de la diversidad destaca como el indicador mejor valorado, con una media de 3.91 y una mediana de 4.00, lo que sugiere que los estudiantes perciben un ambiente escolar donde se valora positivamente la pluralidad cultural. No obstante, la desviación estándar (1.015) indica variabilidad en estas percepciones, reflejando que este reconocimiento no es homogéneo en todos los contextos. En contraste, tanto las prácticas interculturales (Media=3.39; Mediana=3.00) como los materiales educativos inclusivos (Media=3.43; Mediana=3.00) presentan valores significativamente más bajos. Estas medias inferiores, cercanas al punto medio teórico de la escala, sugieren que, si bien existen algunas iniciativas en estas áreas, su implementación resulta insuficiente o poco sistemática. Las desviaciones estándar (1.035 y 1.031, respectivamente) muestran una dispersión similar entre respuestas, indicando que la experiencia de los estudiantes varía considerablemente en estos aspectos.

Tabla 7. Dimensión: Diversidad cultural y lingüística

		Reconocimiento de la diversidad	Prácticas interculturales	Materiales educativos inclusivos
Total	N	325	325	325
	Media	3,91	3,39	3,43
	Mediana	4,00	3,00	3,00
	Desv. Desviación	1,015	1,035	1,031

Equidad de género

Los resultados presentados en la Tabla 8 permiten analizar tres aspectos fundamentales para la equidad de género en el contexto educativo: igualdad de oportunidades, eliminación de estereotipos y sensibilización de género. Los datos muestran que el indicador de igualdad de oportunidades registra la valoración más alta (Media=4.13; Mediana=4.00), lo cual sugiere que los

estudiantes perciben condiciones relativamente equitativas en el acceso a beneficios educativos, independientemente de su género. Sin embargo, la desviación estándar (1.033) indica que persisten diferencias significativas en estas percepciones entre subgrupos de la población estudiantil. En cuanto a la eliminación de estereotipos, se observa una valoración intermedia (Media=3.74; Mediana=4.00), con una mayor dispersión en las respuestas (Desv.=1.146).

Esta variabilidad refleja que, mientras algunos estudiantes reconocen esfuerzos institucionales por superar roles de género tradicionales, otros perciben la persistencia de estos patrones en la dinámica escolar. El aspecto menos valorado corresponde a la sensibilización de género (Media=3.43; Mediana=3.00), cuyos resultados se sitúan cerca del punto medio de la escala. Esta medición, combinada con una desviación estándar elevada (1.138), sugiere que las acciones formativas sobre perspectiva de género resultan insuficientes o poco efectivas para una proporción importante del alumnado.

Tabla 8. Dimensión: Equidad de género

		Igualdad de oportunidades	Eliminación de estereotipos	Sensibilización de género
Total	N	325	325	325
	Media	4,13	3,74	3,43
	Mediana	4,00	4,00	3,00
	Desv. Desviación	1,033	1,146	1,138

Atención a necesidades específicas

La Tabla 9 examina tres componentes para la atención educativa a la diversidad: identificación de necesidades, recursos y apoyos, y formación docente. Los resultados muestran que el indicador mejor evaluado corresponde a la identificación de necesidades (Media=3.61; Mediana=4.00), este resultado sugiere que las instituciones han desarrollado cierta capacidad para reconocer las demandas específicas de su población estudiantil. Sin embargo, la desviación estándar (1.011) indica variabilidad en estas percepciones, lo que

podría reflejar diferencias en los mecanismos de detección empleados por la institución o áreas académicas.

Los aspectos de recursos y apoyos (Media=3.30) y formación docente (Media=3.41) presentan medias significativamente más bajas, ambas con medianas de 3.00. Estos datos señalan que la provisión de recursos especializados y la preparación del profesorado para atender la diversidad constituyen los eslabones más débiles del proceso. Las desviaciones estándar (1.084 y 1.044 respectivamente) muestran una considerable dispersión en las respuestas, sugiriendo experiencias marcadamente desiguales entre los estudiantes.

Tabla 9. Dimensión: Atención a necesidades específicas

		Identificación de necesidades	Recursos y apoyos	Formación docente
Total	N	325	325	325
	Media	3,61	3,30	3,41
	Mediana	4,00	3,00	3,00
	Desv. Desviación	1,011	1,084	1,044

Participación y pertenencia

La Tabla 10 explora tres aspectos fundamentales para la construcción de comunidades educativas inclusivas: participación en decisiones, sentido de pertenencia y relaciones interpersonales. Los resultados revelan un interesante contraste entre estos componentes. El indicador de participación en decisiones muestra la media más baja (3.52), aunque con una mediana de 4.00 que sugiere una distribución asimétrica de las respuestas. La elevada desviación estándar (1.184) la mayor entre los tres indicadores, revela una marcada disparidad en las percepciones estudiantiles, donde mientras algunos alumnos se sienten activamente involucrados en procesos decisorios, otros experimentan exclusión en estos espacios.

En contraste, tanto el sentido de pertenencia (Media=3.82) como las relaciones interpersonales (Media=3.81) presentan valoraciones notablemente más altas, ambas con medianas de 4.00. Estas cifras sugieren que, en términos generales, los estudiantes desarrollan vínculos positivos con su institución y compañeros. Las desviaciones estándar más bajas (.984 y 1.022 respectivamente) indican mayor consenso en estas percepciones positivas comparado con la participación decisoria.

Tabla 10. Dimensión: Participación y pertenencia

		Participación decisiones	en Sentido pertenencia	de Relaciones interpersonales
Total	N	325	325	325
	Media	3,52	3,82	3,81
	Mediana	4,00	4,00	4,00
	Desv. Desviación	1,184	,984	1,022

Respeto a la dignidad humana

La Tabla 11 evalúa tres componentes fundamentales para la construcción de ambientes educativos basados en el respeto a la dignidad humana: respeto a los derechos humanos, promoción de valores y eliminación de prácticas discriminatorias. Los resultados muestran un panorama alentador, pero con áreas de oportunidad específicas. El indicador de respeto a los derechos humanos alcanza la media más alta (3.99), seguido muy de cerca por la promoción de valores (3.96), ambos con mediana de 4.00. Estas cifras, cercanas al máximo de la escala, sugieren que los estudiantes perciben un fuerte compromiso institucional con estos principios fundamentales. Sin embargo, las desviaciones estándar (1.027 y 1.013 respectivamente) revelan que persisten variaciones significativas en estas percepciones entre subgrupos estudiantiles. El aspecto de eliminación de prácticas discriminatorias presenta una media ligeramente inferior (3.80), aunque mantiene una mediana de 4.00. La mayor desviación estándar (1.089) en este indicador señala que las experiencias de

discriminación o su percepción varían considerablemente más entre los estudiantes que en los otros dos componentes analizados.

Tabla 11. Dimensión: Respeto a la dignidad humana

		Respeto a los derechos humanos	Promoción de valores	Eliminación de prácticas discriminatorias
Total	N	325	325	325
	Media	3,99	3,96	3,80
	Mediana	4,00	4,00	4,00
	Desv. Desviación	1,027	1,013	1,089

Cultura de paz y no violencia

La Tabla 12 examina tres componentes esenciales para la construcción de ambientes escolares pacíficos: convivencia pacífica, resolución de conflictos y promoción de valores. El indicador mejor valorado corresponde a la promoción de valores (Media=3.89; Mediana=4.00), lo que sugiere que las instituciones educativas están realizando esfuerzos significativos en la formación ética de los estudiantes. Sin embargo, la desviación estándar (1.089) la más alta de los tres indicadores indica una considerable variabilidad en estas percepciones, reflejando posiblemente diferencias en la implementación de programas de formación en valores entre planteles o grupos escolares.

Los aspectos de convivencia pacífica (Media=3.73) y resolución de conflictos (Media=3.65), aunque con medianas de 4.00, presentan puntuaciones más moderadas. Estas medias, combinadas con desviaciones estándar similares (1.067 y 1.075 respectivamente), sugieren que mientras el clima general de convivencia es positivo, persisten desafíos en el manejo constructivo de conflictos. La menor puntuación en resolución de conflictos es particularmente relevante, ya que señala un área crítica para la consolidación de una auténtica cultura de paz.

Tabla 12. Dimensión: Cultura de paz y no violencia

		Convivencia pacífica	Resolución de conflictos	de Promoción de valores
Total	N	325	325	325
	Media	3,73	3,65	3,89
	Mediana	4,00	4,00	4,00
	Desv. Desviación	1,067	1,075	1,089

Discusión

Los hallazgos de esta investigación revelan avances significativos en la implementación de los principios de inclusión, equidad y sostenibilidad que promueve la Nueva Escuela Mexicana (NEM), aunque persisten desafíos estructurales que requieren atención prioritaria. La distribución demográfica de la muestra evidencia una sobrerrepresentación femenina (61.5%) frente a la masculina (37.5%), lo que coincide con estadísticas nacionales que reportan mayor permanencia de mujeres en Educación Media Superior (Secretaría de Educación Pública, 2025). Sin embargo, la marginal presencia de identidades no binarias (0.6%) refleja un número insuficiente comparado con las estadísticas nacionales, donde 1 de cada 20 personas mayores de 15 años de edad se autoidentifica como LGBTI+ (INEGI, 2021) y al mismo tiempo una limitación en la materialización del enfoque de diversidad que propone la NEM (Secretaría de Educación Pública, 2020), sugiriendo la necesidad de protocolos específicos para garantizar la inclusión de poblaciones LGBTQ+ en el ámbito educativo.

En relación con la dimensión de inclusión educativa, los resultados revelan una contradicción: mientras que el acceso a la educación recibe valoraciones elevadas, las adaptaciones curriculares obtienen puntuaciones considerablemente bajas. Esta diferencia corrobora los hallazgos previos de Reveles Márquez (2024) acerca de la brecha entre la cobertura universal y la calidad inclusiva, poniendo de manifiesto que el sistema educativo tiende a priorizar la matrícula sobre la personalización pedagógica. Tales resultados resaltan la necesidad de abordar la inclusión educativa desde una perspectiva

diferenciada, que tome en cuenta la diversidad de necesidades y contextos (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2024; Maqueira Caraballo et al., 2023). Además, subrayan la urgencia de impulsar políticas educativas que trasciendan el mero acceso y aseguren experiencias de aprendizaje auténticamente inclusivas y adaptadas a la heterogeneidad del estudiantado.

En diversidad cultural, aunque el reconocimiento de la diversidad es alto, su operacionalización en prácticas interculturales y materiales educativos es limitada. Esta brecha entre el discurso y la práctica refleja una limitación en la operacionalización de los principios interculturales en el quehacer cotidiano de las escuelas. Lo cual confirma investigaciones previas (Schmelkes, 2013) sobre el predominio de un enfoque folclorizante de la interculturalidad en México, donde se celebra la diferencia sin integrarla pedagógicamente. El 14.5% de estudiantes indígenas en la muestra supera la media nacional (Secretaría de Educación Pública, 2025), pero su presencia no se correlaciona con adaptaciones lingüísticas o curriculares, violando el principio de educación plurilingüe de la NEM (Hernández Moreno, 2024b). Los resultados enfatizan la necesidad de fortalecer la formación docente en enfoques interculturales, desarrollar materiales educativos que reflejen la diversidad cultural y lingüística del país e institucionalizar prácticas que vayan más allá del reconocimiento simbólico.

La equidad de género muestra un patrón similar, altas percepciones de igualdad en oportunidades contrastan con bajos resultados en estereotipos y sensibilización de género. Estos hallazgos sugieren que las políticas han logrado equidad formal, pero no transformación cultural, lo cual puede estar dado por la dificultad en transformar los patrones culturalmente arraigados, resistencia a intervenciones en materia de género, entre otras, tal como advierte Fernández Saavedra and Beramendi Usera (2023) sobre el riesgo de igualdad superficial en sistemas educativos latinoamericanos. Por tanto, se hace necesario repensar las estrategias implementadas (Machillot, 2017). La NEM promueve la deconstrucción de estereotipos (Secretaría de Educación Pública, 2020), pero los resultados indican que esta meta requiere estrategias más robustas, particularmente en formación docente y revisión de contenidos curriculares.

La atención a necesidades específicas evidencia la brecha más crítica entre los hallazgos de la presente investigación, la identificación de necesidades no se traduce en apoyos efectivos, lo cual limita la capacidad institucional para darle respuesta a esta problemática, resultados similares a Niembro et al. (2021) sobre la inclusión declarativa en sistemas educativos. La escasa representación de estudiantes con discapacidad (2.8%) sugiere posibles barreras de acceso, pese a que la NEM establece ajustes razonables como obligatorios (Secretaría de Educación Pública, 2020).

La NEM enfatiza la necesidad de transformar las prácticas docentes para atender la diversidad (Secretaría de Educación Pública, 2020), pero los datos revelan que persisten obstáculos en la formación docente y provisión de recursos, coincidiendo con estudios que identifican insuficiencias en la capacitación para educación inclusiva (Cervera Delgado & Martí Reyes, 2018; Maqueira Caraballo et al., 2023; Reveles Márquez, 2024). Estos resultados destacan que, si bien se han dado pasos importantes en el reconocimiento de la diversidad estudiantil en la Educación Media Superior, persisten retos fundamentales para materializar los principios de educación inclusiva en la práctica cotidiana, por tanto, urge establecer mecanismos de evaluación y seguimiento a las necesidades educativas especiales, fortalecer los programas de desarrollo profesional docente en pedagogía de la diversidad, implementar estrategias que fortalezcan los roles de docentes, especialistas, familia y comunidad, entre otras.

En participación estudiantil, el bajo puntaje en toma de decisiones frente al alto sentido de pertenencia revela un modelo de inclusión pasiva, donde los estudiantes se sienten acogidos, pero no agentes de cambio, contradiciendo el ideal de democracia escolar de la NEM (Secretaría de Educación Pública, 2020). En tal sentido se requiere crear estructuras participativas con poder real de incidencia, formación en liderazgo estudiantil, fortalecer el capital social mediante la creación de redes de apoyo y la construcción de una identidad institucional inclusiva, entre otras. Este desafío resulta perentorio para materializar el principio de educación democrática que postula la Nueva Escuela Mexicana, donde la inclusión debe medirse no solo por sentido de pertenencia, sino por capacidad de agencia colectiva.

Los hallazgos en respeto a la dignidad humana presentan matices relevantes para el contexto mexicano. Aunque se observan altas valoraciones en respeto a derechos humanos y promoción de valores, la eliminación de prácticas discriminatorias muestra un desempeño inferior, con mayor dispersión en las respuestas. Esto coincide con los resultados de la encuesta del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2023), quien identifica que en las escuelas mexicanas persisten formas de discriminación encubierta especialmente hacia estudiantes indígenas, con discapacidad o de bajos recursos, pese a los avances normativos. La NEM establece el derecho a una educación libre de discriminación como eje rector (Secretaría de Educación Pública, 2020), pero los datos sugieren que su implementación requiere mecanismos más efectivos de detección y sanción, así como campañas de sensibilización que trasciendan el discurso institucional.

En cuanto a la cultura de paz, la brecha entre la promoción de valores y la resolución de conflictos es particularmente preocupante en un país donde el 23.7% de la población mexicana reporta haber sufrido algún tipo de discriminación (INEGI, 2022). Como señala Ventura Soriano and Torres Ruiz (2018), muchas escuelas en México priorizan la armonía aparente sobre el manejo pedagógico de los conflictos, lo que explicaría por qué los estudiantes perciben que se fomentan valores abstractos, pero no se les dotan de herramientas concretas para la mediación. La NEM propone construir ambientes pacíficos a través del diálogo (Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, 2022; Secretaría de Educación Pública, 2023; Secretaría de Educación Pública, 2020), pero los resultados indican que esto no se traduce en protocolos claros ni en formación docente especializada, replicando hallazgos de Reveles Márquez (2024) sobre la insuficiente capacitación en habilidades socioemocionales. Estos resultados destacan que, si bien se han establecido bases importantes para la cultura de paz, el reto actual consiste en traducir los valores en prácticas cotidianas efectivas, particularmente en el manejo de conflictos. La Nueva Escuela Mexicana enfrenta así la oportunidad de evolucionar desde un enfoque principalmente preventivo hacia un modelo más participativo y capacitante, donde la resolución pacífica de conflictos se convierta en una competencia fundamental del proceso educativo.

Los resultados analizados hasta aquí, revelan implicaciones para el contexto mexicano, entre los que se encuentran: 1) Políticas docentes que trasladen los principios de la NEM a prácticas áulicas; 2) Mecanismos de rendición de cuentas para garantizar adaptaciones curriculares reales; 3) Estrategias intersectoriales que vinculen inclusión educativa con políticas sociales. Como advierte López (2021), sin inversión en formación docente y recursos específicos, el modelo inclusivo de la NEM corre el riesgo de convertirse en retórica.

Como advierte (Marchesi et al., 2021), ningún modelo educativo puede ser verdaderamente inclusivo si no democratiza sus estructuras de poder. Los resultados de este estudio sugieren que la NEM ha sentado bases importantes, pero su éxito dependerá de su capacidad para traducir sus postulados en cambios concretos en las prácticas cotidianas de las escuelas mexicanas.

Conclusiones

- Los resultados de este estudio evidencian avances sustantivos en la implementación de los principios de inclusión y diversidad propuestos por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), especialmente en aspectos como el acceso a la educación, la igualdad de oportunidades de género y el respeto a los derechos humanos, dimensiones que registraron las valoraciones más altas entre los participantes. Sin embargo, persisten desafíos críticos en áreas clave como las adaptaciones curriculares, la operacionalización de prácticas interculturales, la sensibilización en materia de género, la atención a necesidades educativas específicas y la resolución pacífica de conflictos. Estas brechas reflejan una disociación entre los postulados teóricos de la NEM y su materialización en la práctica educativa cotidiana.
- La sobrerrepresentación femenina en la muestra, frente a la escasa presencia de estudiantes indígenas, con discapacidad o de identidades no binarias, así como las disparidades observadas entre las distintas dimensiones evaluadas, confirman que la inclusión en la Educación Media Superior continúa siendo un proceso fragmentado y marcado por desigualdades persistentes. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de abordar la inclusión educativa desde un enfoque interseccional, que

reconozca la superposición de desventajas asociadas al género, la etnia, la discapacidad y otras identidades, y que trascienda la mirada tradicional centrada exclusivamente en el acceso.

- Asimismo, los resultados cuestionan la eficacia de las políticas que priorizan únicamente la cobertura educativa, sin atender integralmente la calidad, la equidad y la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se subraya la urgencia de avanzar hacia modelos teóricos y prácticos que integren la justicia curricular y la participación estudiantil como ejes centrales de la transformación educativa. La persistencia de estereotipos de género y la insuficiente interculturalidad en las prácticas pedagógicas evidencian, además, que los marcos conceptuales deben incorporar críticamente las resistencias institucionales y culturales que dificultan el cambio.
- Para materializar genuinamente los principios de la NEM, se requieren acciones inmediatas y coordinadas: (1) la formación docente obligatoria y permanente en pedagogía diferenciada, interculturalidad y perspectiva de género, acompañada de incentivos institucionales; (2) la asignación de recursos específicos para el desarrollo de adaptaciones curriculares, materiales inclusivos y apoyos a estudiantes con necesidades educativas especiales; (3) la creación de mecanismos de rendición de cuentas que permitan monitorear y evaluar la equidad en el acceso y la permanencia; y (4) la implementación de protocolos claros y participativos para prevenir la discriminación y gestionar los conflictos, con la implicación activa de las comunidades educativas.
- A nivel macro, los resultados exigen alinear las políticas educativas de la NEM con programas sociales intersectoriales, dado que la inclusión educativa no puede alcanzarse sin abordar las desigualdades estructurales que trascienden el ámbito escolar. En definitiva, este estudio subraya que la transformación del sistema educativo hacia una inclusión real demanda no solo reformas pedagógicas, sino también un cambio cultural y político profundo, que sitúe la diversidad como valor fundamental y motor de la convivencia democrática.
- Limitaciones y proyecciones

- Aunque este estudio aporta evidencia significativa sobre la implementación de principios inclusivos en la Educación Media Superior, es importante reconocer ciertas limitaciones que inciden en la interpretación de los resultados. En primer lugar, la sobrerrepresentación del alumnado del segundo semestre (52.6%) podría introducir un sesgo relevante, dado que estudiantes en etapas más avanzadas de su trayectoria académica podrían presentar percepciones y experiencias distintas sobre la inclusión educativa. En segundo lugar, el análisis se enfocó exclusivamente en las percepciones reportadas por el estudiantado, por lo que sería recomendable complementar estos datos con metodologías cualitativas, como observaciones etnográficas o entrevistas a docentes, para obtener una visión más integral de la realidad institucional. Además, el estudio no consideró variables institucionales como el liderazgo directivo o la participación de las familias que podrían explicar parte de la variabilidad observada en los resultados.
- En futuras investigaciones, se sugiere profundizar en el análisis de estos factores contextuales, examinando cómo el liderazgo escolar y la implicación familiar moderan el impacto de las políticas inclusivas. Asimismo, se recomienda ampliar la muestra para abarcar una mayor diversidad de niveles y perfiles estudiantiles, así como incorporar estrategias mixtas que permitan una comprensión más completa de los procesos de inclusión educativa.

Referencias bibliográficas

- Cervera Delgado, C., & Martí Reyes, M. (2018). Formación docente para la inclusión y la diversidad: retos y agenda pendiente en México. *Atenas*, 3(43). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055153005>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *Retos y perspectivas de la educación inclusiva: una mirada regional*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/retos-y-perspectivas-24.pdf>

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2023). *ENCUESTA NACIONAL SOBRE DISCRIMINACIÓN 2022 · PRONTUARIO DE RESULTADOS*.

https://sindis.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2024/05/ENADIS_2022_prontuario_de_resultados.pdf

Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial. (2022). *Resolución de Conflictos en los Centros Escolares*. Subsecretaría de Educación Básica.

https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Documento-Resolucion-de-conflictos_25_OCT_2022_21_X_27-ALTA.pdf

Fernández Saavedra, A. G., & Beramendi Usera, C. (2023). *Políticas públicas de igualdad de género en América Latina y el caribe en el siglo XXI: nuevos protagonismos y viejos dilemas en tiempos de incertidumbre*. FLACSO.

<https://www.flacso.org/sites/default/files/2023-03/Libro-FLACSO-III-informe-DIGITAL.pdf>

Hernández Moreno, M. V. (2024a). *LA NUEVA ESCUELA MEXICANA Y SU IMPACTO EN LA SOCIEDAD*. Secretaría de Educación Pública.

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf>

Hernández Moreno, M. V. (2024b). *Retos de las maestras y los maestros en la educación intercultural e inclusiva de la Nueva Escuela Mexicana*. Secretaría de Educación Pública.

INEGI. (2021). *Conociendo a la población LGBTI+ en México*. INEGI.

<https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/lgbti/>

INEGI. (2022). *Discriminación en México*. INEGI.

<https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/discriminacion/>

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2024). *AVANCE Y RESULTADOS Enero 2023 – Junio 2024 (PROGRAMA DERIVADO DEL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2019-2024, Issue. S. d. Cultura*.

https://site.inali.gob.mx/pdf/Avance_Resultados_Enero_2023-Junio_2024_Proinali_2020-2024.pdf

- Machillot, D. (2017). Normas sociales, estereotipos, discriminación y violencia entre pares. El caso de una secundaria en Jalisco. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 209-227. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100209
- Maqueira Caraballo, G. d. I. C., Guerra Iglesias, S., Isaac Martínez, R., & Velasteguí López, E. (2023). La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of Science and Research*, 8(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>
- Marchesi, Á., Tedesco, J. C., & Coll, C. (2021). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). http://www.psyed.edu.es/archivos/grintie/MarchesiTedescoColl_CalidadEquidadyReformas.pdf
- Moreno Rodríguez, V. M., Jurado Flores, V. D., & López Hernández, O. N. (2024). La implementación de la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM): el marco en acción. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, XII(Edición Especial), 1-28. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i.4402>
- Niembro, C. A., Gutiérrez, J. L., Jiménez, J. A., & Tapia, E. E. (2021). La inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8(2), 42-51. www.reibci.org
- Pavón León, L. M., López Landa, L., & Pavón Verdejo, J. A. (2024). LA APLICABILIDAD DE LOS ASPECTOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE DENTRO DEL ÁMBITO EDUCATIVO DE CONFORMIDAD CON LOS OBJETIVOS DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA. *Universita Ciencia*, 12(34). <https://doi.org/10.5281/zenodo.12796509>
- Reveles Márquez, J. d. J. (2024). Abordando los desafíos de la inclusión educativa en México: un estudio comparativo sobre la cultivación de culturas y prácticas inclusivas en el sistema educativo. *LATAM Revista*

Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(1), 1563 – 1578.

<https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1693>

Rodríguez Sánchez, B., & Becerril Molina, V. (2014). Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. *Perfiles educativos*, 36(145).

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000300013

Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctia*, (40).

http://www.sinectia.iteso.mx/artiulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Eduquemos para la paz en las escuelas*. Secretaría de Educación Pública. <https://gob.mx/sep>

Secretaría De Educación Pública. (2019). Hacia una nueva escuela mexicana. *Perfiles educativos*, 41(166).

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.5961>

Secretaría de Educación Pública. (2020). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública.

<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2025). *Información estadística estatal de Educación Media Superior. Ciclo escolar 2023-2024*.

https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/SEMS_en_cifras

Subsecretaría Educación Media Superior. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública.

www.gob.mx/sep

UNESCO. (2015). *UNESCO and Sustainable Development Goals*.

<https://www.unesco.org/en/sdgs>

UNESCO. (2024). *Cómo la UNESCO forma a los docentes para que puedan abordar el antisemitismo y la discriminación en las escuelas*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/como-la-unesco-forma-los-docentes-para-que-puedan-abordar-el-antisemitismo-y-la-discriminacion-en#:~:text=Noticia-.C%C3%B3mo%20la%20UNESCO%20forma%20a%20los%20docentes%20para%20que%20puedan,saca%20provecho%20plenamente%20de%20%C3%A9ste>.

Vargas Macías, S. E. (2024). La inclusión en la nueva escuela mexicana. Un análisis documental. *REVISTA FORMACIÓN ESTRATÉGICA*, 8(2), 1–17. <https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/122>

Ventura Soriano, L., & Torres Ruiz, Y. B. (2018). Hacia la construcción de una cultura de paz en las escuelas. *Interdisciplina*, 6(15), 157-169. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2018.15.63835>

EL PODER TRANSFORMADOR DE LA TUTORÍA, MÁS ALLÁ DEL ACOMPañAMIENTO ACADÉMICO EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA



Capítulo III. El poder transformador de la tutoría, más allá del acompañamiento académico en la Nueva Escuela Mexicana

The transformative power of tutoring, beyond academic accompaniment in the new Mexican school

Autores:

Diana Leticia Campos Daniel

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Complejo Regional Sur

<https://orcid.org/0000-0002-8433-9305>

diana.camposda@correo.buap.mx

Miriam Daniela Huerta Campos

Tecnológico de Monterrey, México

<https://orcid.org/0009-0006-3156-7837>

a01734480@tec.mx

Resumen

La tutoría en el contexto actual se concibe como una estrategia integral que abarca dimensiones socioemocionales, inclusión y desarrollo de competencias, contribuyendo a comunidades escolares más justas y empáticas. Este estudio tuvo como objetivo analizar el impacto de los Programas de Acción Tutorial en el nivel medio superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla bajo los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Se empleó un enfoque cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo. Además, se aplicó un cuestionario validado a 30 tutores, donde se exploraron aspectos como la capacitación de los tutores, recursos materiales disponibles, apoyo institucional, comunicación y efectos en el rendimiento y la retención estudiantil. Los resultados muestran que la mayoría de los tutores tiene experiencia y valora la tutoría, pero identifica limitaciones en la capacitación, recursos disponibles y apoyo institucional, así como tiempo insuficiente para la labor tutorial. La comunicación con los

estudiantes es generalmente positiva y se observan mejoras en el rendimiento académico y la reducción de la deserción. Se concluye que los Programas de Acción Tutorial en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla son una herramienta valiosa para el acompañamiento integral, pero requieren fortalecimiento en formación, recursos y condiciones institucionales para maximizar su impacto en los estudiantes.

Palabras clave: Programa de Acción Tutorial, tutoría, BUAP, inclusión, nivel medio superior.

Abstract

Tutoring in the current context is conceived as a comprehensive strategy that encompasses socioemotional dimensions, inclusion and development of competencies, contributing to fairer and more empathetic school communities. The objective of this study was to analyze the impact of the Tutorial Action Programs at the high school level of the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla under the principles of the New Mexican School. A quantitative, non-experimental, cross-sectional and descriptive approach was used. In addition, a validated questionnaire was applied to 30 tutors, where aspects such as tutor training, available material resources, institutional support, communication and effects on student performance and retention were explored. The results show that most tutors are experienced and value tutoring, but identify limitations in training, available resources and institutional support, as well as insufficient time for tutoring. Communication with students is generally positive and improvements in academic performance and dropout reduction are observed. It is concluded that the Tutorial Action Programs at the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla are a valuable tool for comprehensive accompaniment, but require strengthening in training, resources and institutional conditions to maximize their impact on students.

Keywords: Tutorial Action Program, tutoring, BUAP, inclusion, high school level.

Introducción:

La educación en México desempeña un papel fundamental como agente de transformación social, al asumir la responsabilidad de formar individuos capaces de responder a los desafíos contemporáneos. En este contexto, la acción tutorial adquiere una relevancia estratégica, al consolidarse como un pilar esencial para la inclusión, la equidad y la construcción de una cultura de paz, en sintonía con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Tradicionalmente, la tutoría se ha entendido como un acompañamiento académico; sin embargo, el contexto actual, marcado por una creciente diversidad, desigualdades persistentes y retos socioemocionales, exige una redefinición profunda de su papel. Así, la tutoría se transforma en un espacio pedagógico integral que fortalece competencias socioemocionales, fomenta valores y atiende las necesidades individuales del estudiantado (Gracia Juárez & Peña Guajardo, 2024).

En este sentido, el Plan de Acción Tutorial (PAT) implementado en el nivel medio superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), establece lineamientos flexibles que respetan las particularidades de cada contexto educativo. Esta adaptabilidad permite que los PAT respondan a las necesidades específicas de cada unidad académica, con el objetivo central de reducir los índices de deserción y reprobación, así como fortalecer el sentido de pertenencia institucional, según lo establece la Dirección de Acompañamiento Universitario.

Desde la perspectiva de las políticas educativas mexicanas y la NEM, se reconoce la urgencia de generar entornos escolares que valoren la diversidad, la multiculturalidad y los diferentes pensamientos y creencias, promoviendo la equidad, empatía, solidaridad y respeto en un marco que privilegie la resolución pacífica de conflictos. Por tal motivo, los PAT de la BUAP, sientan bases sólidas para políticas educativas orientadas al bienestar integral del estudiante y a la consolidación de comunidades escolares más justas, inclusivas y empáticas.

Revisión de la Literatura

La tutoría constituye un componente esencial dentro de los sistemas educativos modernos, al erigirse como un mecanismo estratégico de calidad (Cachay Vela & Sopla Tafur, 2023). Su relevancia primordial reside en la capacidad de ofrecer un seguimiento individualizado que permite diagnosticar necesidades específicas del estudiante, adaptar metodologías pedagógicas a su estilo de aprendizaje, consolidar conocimientos fundamentales y profundizar en áreas de interés particular, hecho que optimiza el proceso de adquisición de saberes y competencias (Jaimez-Rodríguez et al., 2023; Sandoval Montenegro & Moreno Guzmán, 2024).

Estudios recientes han demostrado que el espacio tutorial contribuye, además, a la reducción de las tasas de abandono escolar, al nivelar oportunidades para alumnos provenientes de contextos desfavorecidos o con necesidades educativas específicas (Medina-Lozano et al., 2025; Suberviola Ovejas, 2024). Esta efectividad, sin embargo, depende de la existencia de tutores con formación pedagógica y relacional adecuada, programas bien estructurados, recursos suficientes y voluntad institucional (Salinas-Salgado & Gamboa-Graus, 2024). Por tal motivo, su consolidación es un imperativo para sistemas educativos que aspiran a ser verdaderamente inclusivos y de calidad.

En este sentido, el empleo de la tecnología en el contexto del acompañamiento tutorial adquiere especial importancia. En su investigación Delgado-Castellanos et al. (2024), propone un modelo de gestión integrador de tutoría entre pares con apoyo de las tecnologías de la informática y las comunicaciones (TIC), para potenciar el aprendizaje del inglés en entornos educativos. De igual modo Díaz Roldán (2021), resalta la importancia de la tutoría durante la emergencia sanitaria provocada por la pandemia COVID-19, cuando las actividades académicas continuaron en el entorno virtual en medio del aislamiento y la incertidumbre del estudiantado.

Otros estudios, centran su atención en el uso de los llamados Sistemas de Tutoría Inteligente, que vinculan principios pedagógicos, teorías del aprendizaje y técnicas de inteligencia artificial para establecer entornos de aprendizaje interactivos (Muñoz, 2024). Paralelamente, Cipagauta-Esquivel and Pardo-Bolívar (2018), en su investigación revelan que aquellos estudiantes que reciben

tutorías presentan mejores promedios académicos, mayor permanencia universitaria y menor riesgo de retiro académico en comparación con quienes no las reciben.

Asimismo, Guerra Ramírez et al. (2025), en su estudio sobre el papel de tutoría en la adquisición de competencias transversales en estudiantes del nivel medio superior de la Universidad de Guanajuato declara cómo estos programas no solo mejoran la actitud hacia el aprendizaje, sino que promueve la expresión de ideas como un área de oportunidad. De modo contrario Guzmán et al. (2015), destaca aquellos elementos que obstaculizan la labor de los tutores y cita ejemplos como la escasez de tiempo, la falta de espacios y un horario establecido y la falta de capacitación para ejercer la tutoría.

Cabe destacar además que los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) orientan la acción tutorial hacia la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad, al promover ambientes escolares libres de violencia y propicios para el desarrollo pleno de los estudiantes (Durand Villalobos & Benítez Alcaraz, 2025). En este sentido, los programas de tutoría guiados por los preceptos de la NEM, se consolidan como una estrategia fundamental en la educación mexicana, pues su función trasciende el acompañamiento académico, para atender también dimensiones emocionales y formativas de los estudiantes (Ruiz Pérez et al., 2024).

Los programas de tutoría en México han evolucionado desde modelos centrados exclusivamente en el acompañamiento académico (Boroel Cervantes et al., 2018) hacia enfoques más integrales, que reconocen la importancia de atender las dimensiones socioemocionales y de fomentar valores democráticos y éticos en la comunidad escolar (Gracia Juárez & Peña Guajardo, 2024). Diversas investigaciones documentan la eficacia de estos programas para disminuir los índices de deserción y reprobación (Matú-Sansores et al., 2023), así como para fortalecer el sentido de pertenencia institucional y mejorar el clima escolar (Medina-Lozano et al., 2025).

El estado actual de las investigaciones sobre el tema revela que la tutoría, una vez se implementa de manera sistemática y contextualizada, puede incidir

positivamente en la trayectoria escolar y personal de los jóvenes. Lo que facilita la identificación y el seguimiento de necesidades específicas, así como la prevención de factores de riesgo asociados al abandono escolar. En este sentido, en instituciones como la BUAP, los PAT demuestran ser una herramienta valiosa para el acompañamiento integral (García-Salazar, 2023).

A partir del análisis de los estudios previos, se identifican vacíos que la presente investigación busca abordar. En primer lugar, se observa la necesidad de profundizar en la evaluación de los componentes socioemocionales y de inclusión de los PAT, así como en la identificación de buenas prácticas que puedan ser replicadas en otros contextos educativos.

La novedad y aporte principal de este estudio radica en su enfoque integral y contextualizado, que permite comprender la acción tutorial no solo como una estrategia académica, sino como un recurso fundamental para el acompañamiento emocional, el fortalecimiento de valores y la construcción de comunidades escolares más inclusivas.

Además, la investigación busca generar recomendaciones para el diseño y la implementación de políticas educativas que promuevan la formación continua de los tutores, la articulación efectiva entre los diferentes actores educativos y la evaluación sistemática de los resultados de la tutoría. De este modo, se espera contribuir al debate académico y a la mejora de las prácticas educativas en el nivel medio superior, sentando bases sólidas para el bienestar integral de los estudiantes y la consolidación de entornos escolares más justos, equitativos y empáticos.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, transversal y descriptivo, se utilizó como técnica principal la encuesta mediante un cuestionario de 16 preguntas organizadas en 5 categorías de opción múltiple vinculadas a las dimensiones capacitación y formación tutorial, recursos y apoyo institucional, comunicación y relación tutorial, así como el impacto y resultados del programa de tutorías. Este instrumento fue aplicado a 30 tutores de instituciones de Educación Media Superior alineadas con la NEM, los datos

numéricos se recopilaron en un único momento temporal sin manipulación de variables. Para garantizar la validez interna, se implementó el coeficiente Alfa de Cronbach, y se obtuvo el valor $\alpha=0.8$, tras un proceso que incluyó prueba piloto con 10 participantes, ajuste de 3 ítems con baja carga factorial y verificación de homogeneidad mediante correlación ítem-total, superando el umbral mínimo de confiabilidad establecido por Nunnally (1978).

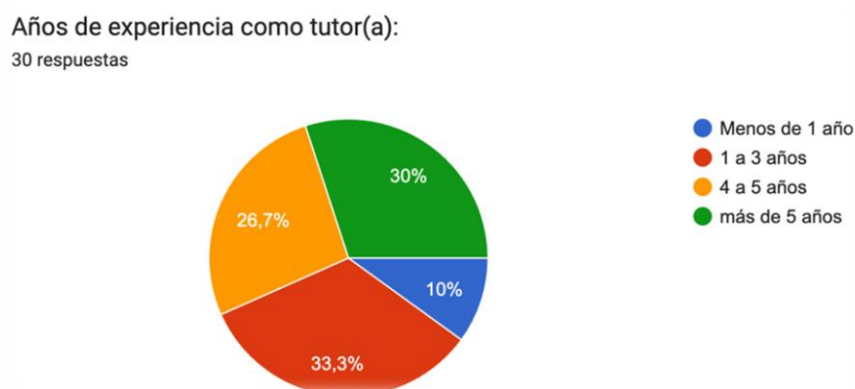
En cuanto a los principios éticos, el estudio se rigió por protocolos de consentimiento informado con participación voluntaria documentada, diseño de preguntas no invasivas para asegurar la no maleficencia, preservación del anonimato al omitir datos personales y transparencia metodológica auditada externamente. Aunque el tamaño muestral ($n=30$) podría limitar la generalización, se implementaron controles mediante estratificación por experiencia docente (≤ 5 vs >5 años) y aleatorización en la distribución del instrumento, complementado con validación de contenido mediante juicio de tres expertos y estabilidad temporal verificada en prueba-retest ($r = 0.82$) con submuestra de 15 participantes, lo que refuerza el rigor metodológico acorde con estándares internacionales en investigación educativa.

Resultados

Datos Generales

La figura 1 muestra que la mayoría de los tutores encuestados cuentan con entre 1 y 3 años de experiencia en la labor tutorial, lo que representa el 33,3% de la muestra. Les siguen aquellos con más de 5 años de experiencia (30%), mientras que el 26,7% se ubica en el rango de 4 a 5 años. Por último, solo el 10% de los tutores tiene menos de un año desempeñándose en esta función. Estos datos sugieren un alto nivel de experiencia entre los tutores encuestados, lo que puede representar una oportunidad valiosa para las instituciones educativas participantes.

Figura 1. Distribución por años de experiencia



La figura 2 muestra el número de estudiantes que tutora actualmente cada participante. Esta revela que la mayor parte de los tutores (46.7%) atiende a más de 30 estudiantes. Le sigue el grupo que tiene a su cargo entre 21 y 30 estudiantes, que representa el 26.7% de la muestra. Un 16.7% de los tutores reporta trabajar con un grupo más reducido, de 1 a 10 estudiantes, mientras que solo el 10% atiende entre 11 y 20 estudiantes. Estos resultados muestran que una proporción considerable de tutores se enfrenta a grupos numerosos, lo que puede suponer un desafío para brindar una atención personalizada y de calidad a cada estudiante.

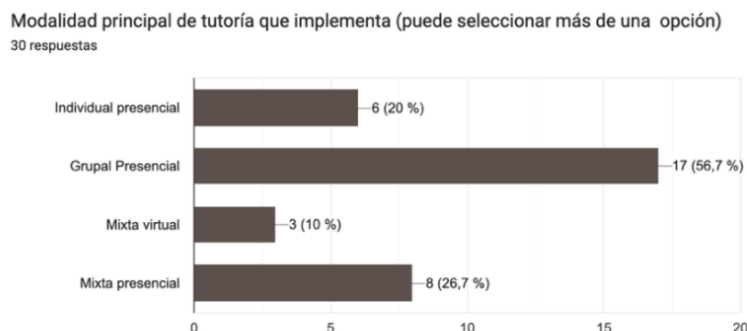
Figura 2. Distribución por número de estudiantes que tutora



La figura 3 muestra los resultados sobre la modalidad principal de tutoría que implementan los participantes. El 56.7% de los encuestados utiliza la modalidad grupal presencial, lo que representa la cifra más representativa de la muestra. Le sigue la modalidad mixta presencial, con un 26.7%, y luego la modalidad individual presencial, que representa el 20%. Finalmente, la modalidad mixta

virtual es la menos frecuente, con solo un 10% de los tutores que la implementan. Estos resultados indican una preferencia clara por las modalidades presenciales, especialmente en grupo, lo que puede reflejar la importancia del contacto directo y la interacción en el proceso tutorial. Sin embargo, sugiere una apertura hacia la incorporación de herramientas virtuales en la tutoría.

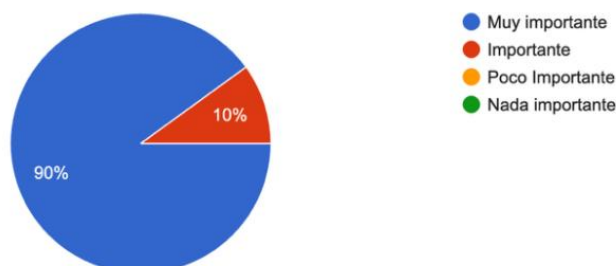
Figura 3. Distribución por modalidad de tutoría



La figura 4 muestra que la mayoría de los tutores encuestados (90%) considera que la tutoría es muy importante para el desarrollo académico de los estudiantes. Mientras el 10% restante la califica como importante. Además, cabe destacar que no se registraron respuestas en las categorías de poco importante ni nada importante. Estos resultados evidencian una alta valoración del rol tutorial entre los participantes, lo que puede interpretarse como una base favorable para fortalecer las estrategias de acompañamiento académico en las instituciones educativas.

Figura 4. Importancia de la tutoría

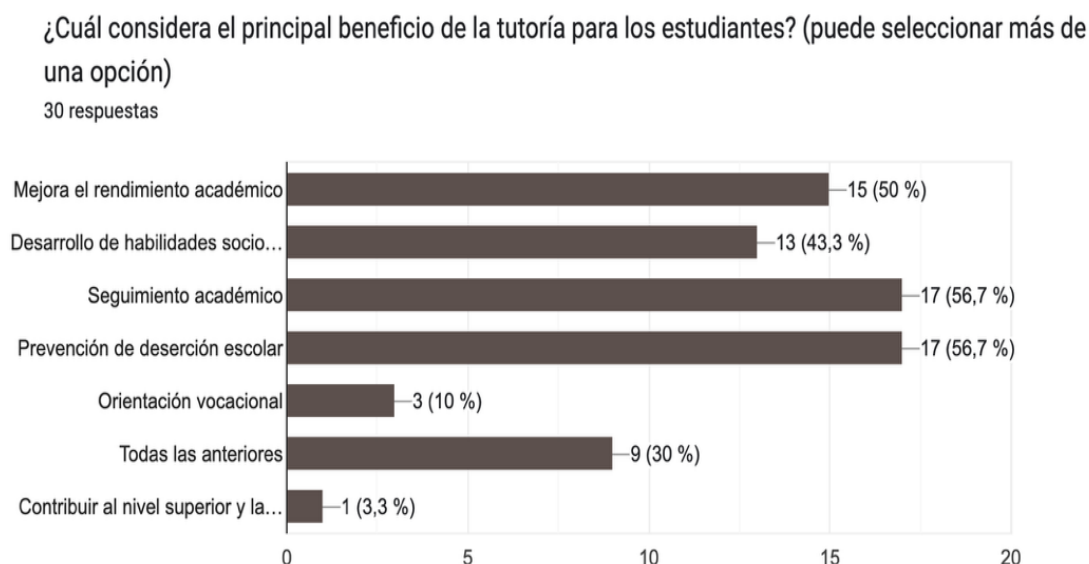
¿Qué tan importante considera la tutoría para el desarrollo académico de los estudiantes?
30 respuestas



Como se muestra en la figura 5, el seguimiento académico y la prevención de la deserción escolar son los beneficios más valorados de la labor tutorial, ambos con un 56.7%. Esto indica que los tutores perciben su labor como clave para mantener a los estudiantes comprometidos y en el camino correcto académicamente. En segundo lugar, la mejora del rendimiento académico fue señalada por el 50% de los encuestados y el desarrollo de habilidades socioemocionales por un 43.3%.

Por otro lado, beneficios como la orientación vocacional (10%) y la contribución al nivel superior y la empleabilidad (3.3%) fueron menos valorados; lo que sugiere que estos aspectos no son percibidos como prioridades inmediatas. Estos resultados destacan que los tutores ven su función como un pilar fundamental para el seguimiento académico, la retención estudiantil y el desarrollo integral de los alumnos, aunque existen áreas como la orientación vocacional que podrían fortalecerse en futuras estrategias.

Figura 5. Beneficios de la tutoría

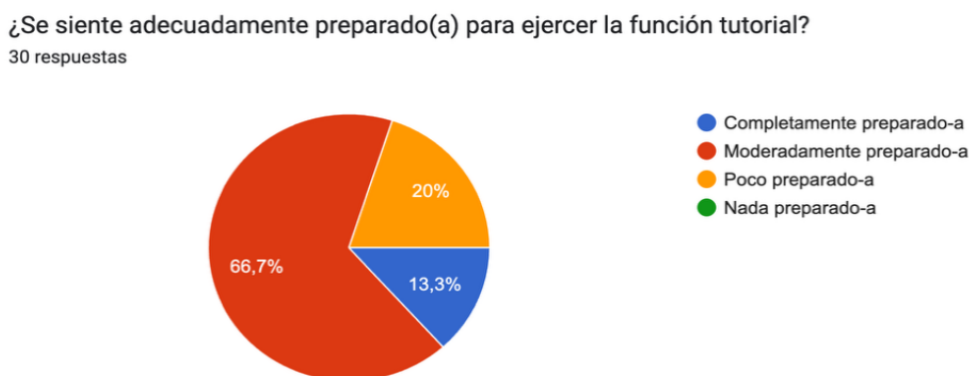


Capacitación y formación tutorial

La figura 6 revela que la mayoría de los participantes (66,7%), se siente Moderadamente preparado(a) para ejercer la función tutorial. Un 20% adicional de los encuestados reporta sentirse Poco preparado(a), mientras que solo el

13,3% se considera Completamente preparado(a). Estos datos sugieren que, aunque la mayor parte de los tutores posee al menos un nivel moderado de preparación, existe una clara oportunidad para implementar programas de desarrollo profesional.

Figura 6. Preparación para la función tutorial



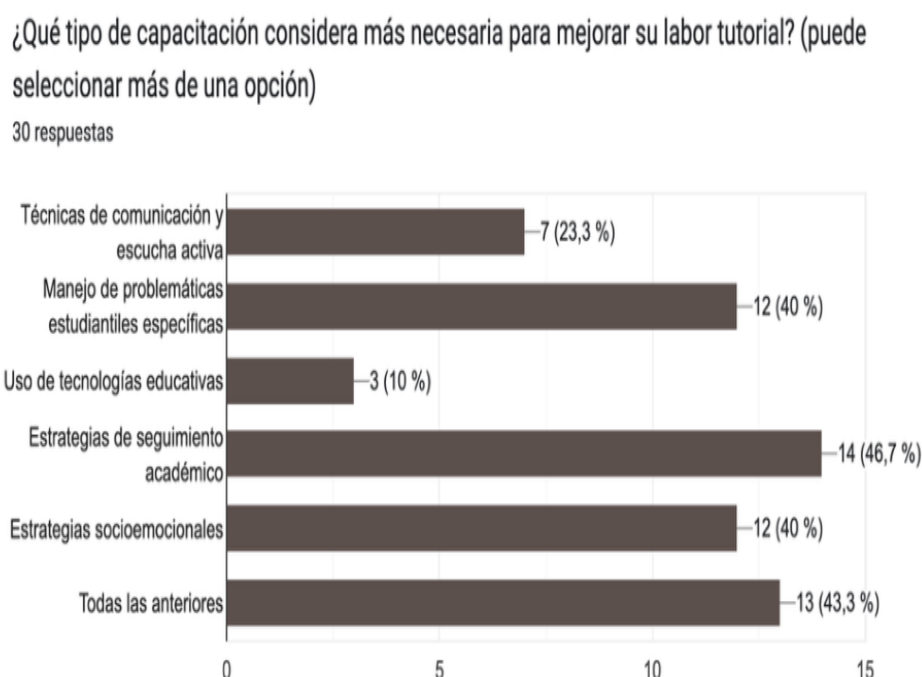
La figura 7, por su parte, presenta la distribución de la frecuencia de capacitación sobre tutoría recibida por la muestra. Un 46,7% de los encuestados, indica recibir esta formación de manera semestral, lo que representa el grupo de respuestas más común. Seguido de un 20% que reporta capacitación mensual. Es notable que un 16,7% de los encuestados afirma que nunca o casi nunca recibe este tipo de formación. Por último, el 10% de los participantes recibe capacitación semanalmente, mientras que un 6,6% la recibe anualmente. Estos resultados sugieren que, si bien una proporción considerable de tutores recibe formación con una periodicidad razonable (semestral o mensual), existe un segmento significativo que carece de capacitación regular o no la recibe en absoluto.

Figura 7. Frecuencia de capacitación sobre tutoría



Los datos plasmados en la figura 8 revelan que los tutores identifican como prioridades clave las estrategias de seguimiento académico (46.7%) y el manejo de problemáticas estudiantiles específicas (40%), junto con el desarrollo de habilidades socioemocionales (40%). Casi la mitad de los encuestados (43.3%) respaldó la opción Todas las anteriores, surge así la necesidad de una capacitación multifocal. En contraste, aspectos como las técnicas de comunicación (23.3%) y el uso de tecnologías educativas (10%) fueron menos valorados, lo que demuestra que, aunque relevantes, no son percibidos como urgentes para la muestra analizada en este estudio.

Figura 8. Distribución por tipo de capacitación

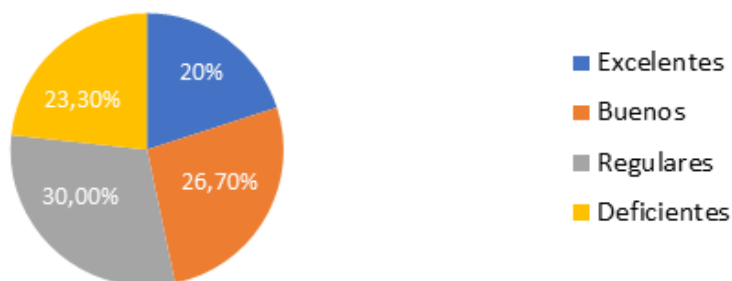


Recursos y apoyo institucional

La figura 9 muestra que la cifra más representativa de la muestra (30%), califica los recursos materiales como regulares. Seguido por un 26.7% que los considera buenos. Además, el 23,3% los califica como deficientes. Por último, la cifra menos significativa de la muestra opina que son excelentes, con un 20% de las respuestas. Estos resultados sugieren que existe un margen significativo para mejorar y optimizar los recursos para apoyar de manera más efectiva la labor tutorial.

Figura 9. Calidad de los recursos materiales para realizar tutorías

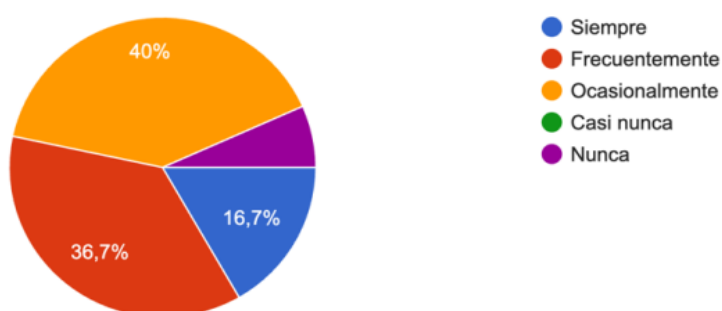
¿Cómo califica los recursos materiales para realizar la tutoría?



Como se muestra en la figura 10, el 40% de los tutores recibe apoyo suficiente de la institución solo de manera ocasional, cifra más representativa de la muestra. Mientras que el 36.7% indica que lo recibe frecuentemente, solo un 16.7% señala que siempre cuenta con este apoyo y una minoría, representada por el 6,6%, indica que nunca lo recibe. Estos resultados sugieren que, aunque una parte importante de los tutores percibe apoyo institucional, la mayoría lo considera insuficiente o irregular, lo que evidencia la necesidad de fortalecer las estrategias de acompañamiento y respaldo institucional para mejorar la labor tutorial.

Figura 10. Apoyo de las instituciones en la labor tutorial

¿Recibe apoyo suficiente de la institución para desarrollar su labor tutorial?
30 respuestas

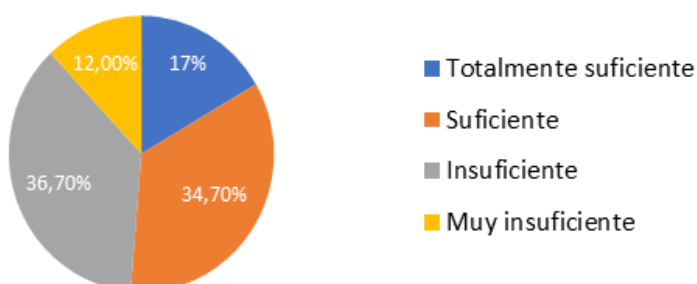


La figura 11 muestra que la mayoría de los tutores encuestados considera insuficiente el tiempo asignado por las tutorías, lo que representa el 36,7% del total de respuestas. Seguido de cerca por un 34,7% que lo califica como suficiente, mientras que un 17% considera que es muy suficiente. Por último, la

cifra menos representativa de la muestra (12%) lo calificó como muy insuficiente. Estos resultados evidencian la necesidad de incrementar el tiempo destinado a la labor tutorial para responder mejor a las demandas del rol.

Figura 11. Tiempo asignado para las actividades de tutoría

¿Considera suficiente el tiempo asignado para las actividades de tutoría?

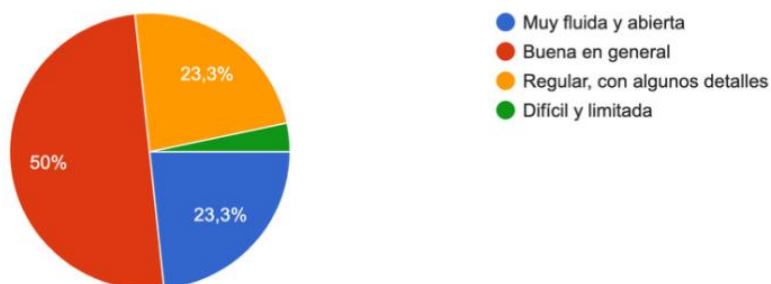


Comunicación y relación tutorial

De acuerdo con los datos mostrados en la figura 12, el 50% de los tutores considera que la comunicación con sus tutorados es buena en general, destacándose como la percepción mayoritaria. En segundo lugar, con 23.3% cada una, se ubican dos categorías contrastantes: un grupo equivalente de tutores describe la comunicación como muy fluida y abierta (23.3%), mientras que otro porcentaje idéntico la califica de regular, con algunos detalles (23.3%). Finalmente, el 3.4% restante señala una comunicación difícil y limitada.

Figura 12. Calidad de la comunicación tutor-tutorado

¿Cómo describe la comunicación con sus tutorados?
30 respuestas

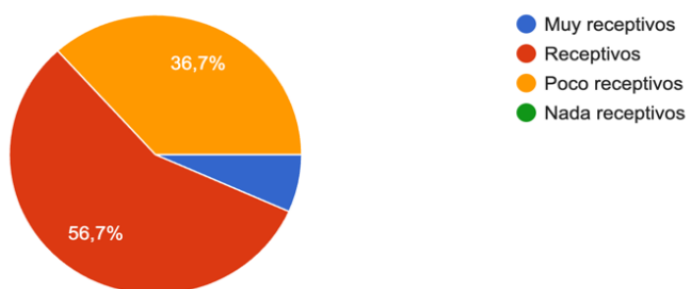


Como se muestra en la figura 13 sobre la receptividad estudiantil hacia la tutoría, el 56.7% de los encuestados califica a los estudiantes como receptivos,

constituyendo la categoría más representativa. Le sigue un 36.7% que los describe como poco receptivos, lo que indica una percepción altamente positiva. El 6.6% restante considera que se muestran muy receptivos. Cabe señalar que ningún encuestado consideró a sus tutorados nada receptivos.

Figura 13. Receptividad de los estudiantes hacia las tutorías

¿Cómo evalúa la receptividad de los estudiantes hacia la tutoría?
30 respuestas

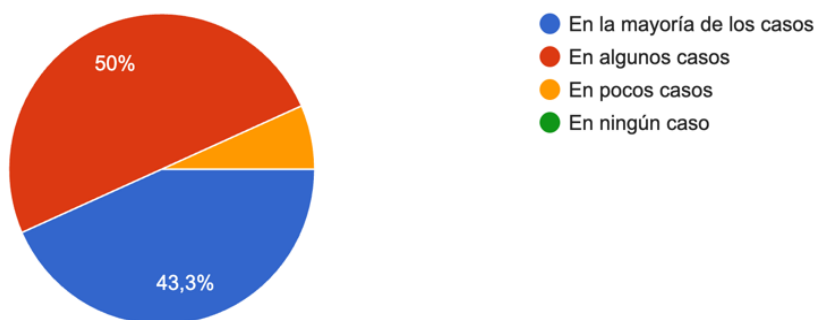


Impacto y resultados

De acuerdo con los resultados que se muestran en la figura 14 sobre mejoras en el rendimiento académico, el 50% de los tutores reporta avances en la mayoría de los casos, consolidándose como la percepción dominante. Seguido por un 43.3% que identifica progresos en algunos casos. El 6.7% restante, observa mejoras en pocos casos, cifra menos representativa de la muestra. Esta distribución revela que 9 de cada 10 tutores perciben algún grado de mejora académica en sus estudiantes.

Figura 14. Mejoras en el rendimiento académico a través de las tutorías

¿Ha observado mejoras en el rendimiento académico de sus tutorados?
30 respuestas

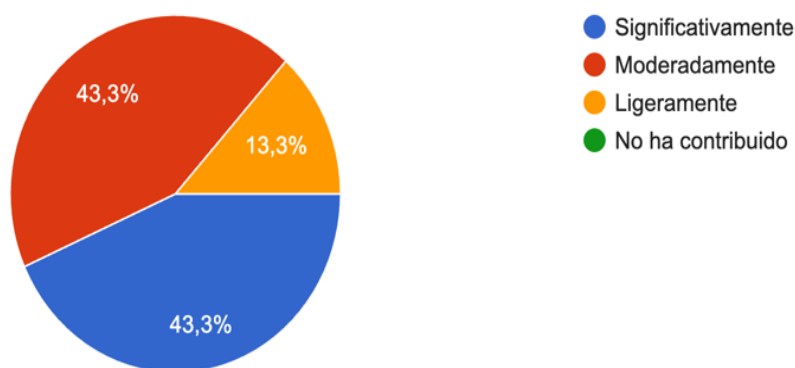


Los resultados que se muestran en la figura 15, evidencian una polarización en la percepción de efectividad de las tutorías para reducir el abandono escolar. Mientras un 43.3% atribuye una contribución significativa a estas intervenciones, un porcentaje idéntico reporta un impacto moderado, mientras solo 13.3% identifica efectos ligeros. Esta dualidad estadística sugiere que, mientras casi la mitad de los educadores considera las tutorías como herramienta central para la retención estudiantil, una proporción equivalente percibe limitaciones sustanciales en su alcance.

Figura 15. Disminución de la deserción escolar a través de las tutorías

¿Considera que la tutoría ha contribuido a reducir la deserción escolar?

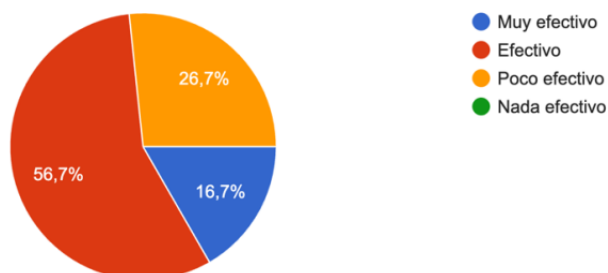
30 respuestas



La figura 16 revela una percepción mayoritariamente positiva sobre la efectividad de los programas de tutorías, donde el 56.7% de los encuestados califica el programa como muy efectivo, en caso contrario, un 26.7% que lo considera poco efectivo. Además, un 16.7% los categorizar como muy efectivos, mientras que ningún encuestado lo evaluó como nada efectivo. Esta distribución destaca una amplia aceptación del programa como herramienta pedagógica válida, pero también la existencia de un segmento considerable que señala oportunidades de mejora.

Figura 16. Efectividad de los programas de tutorías

¿Cómo califica la efectividad del programa de tutorías en su institución?
30 respuestas



Discusión

Los hallazgos del estudio muestran que, aunque la mayoría de los tutores cuenta con experiencia relevante y una alta valoración de la labor tutorial, persisten desafíos estructurales y formativos que limitan el alcance transformador de la tutoría. En primer lugar, la experiencia acumulada de los tutores y su percepción positiva sobre la importancia de la tutoría sugieren una base sólida para el desarrollo de estrategias integrales de acompañamiento (Reyes Hernández, 2022; Valles Espinosa, 2022).

Sin embargo, la atención a grupos numerosos y la preferencia por la modalidad grupal presencial pueden dificultar la personalización del seguimiento, lo que coincide con estudios previos que señalan la necesidad de fortalecer la atención individualizada para maximizar el impacto académico y socioemocional (Guzmán et al., 2015). Así lo plantea Rojas Valladares et al. (2022), quien destaca entre las premisas de la tutoría una atención más personalizada, que deviene en una relación de ayuda y acompañamiento en el aprendizaje. De igual modo, Ocampo-Gómez et al. (2021), considera que la labor de tutoría resulta más sencilla cuando el número de estudiantes asignados es menor.

Respecto a la formación y capacitación, los datos revelan que la mayoría de los tutores se siente moderadamente preparados y que una proporción significativa carece de capacitación regular. Esta situación limita la capacidad de los tutores para abordar problemáticas emergentes, como el manejo de la diversidad y el desarrollo de habilidades socioemocionales, aspectos que la literatura identifica como fundamentales para la tutoría contemporánea (Salinas-Salgado &

Gamboa-Graus, 2024). Según Sanchez Legorreta (2025), para que la tutoría logre orientarse hacia la inclusión, la capacitación de los docentes debe incluir además de los elementos mencionados anteriormente el desarrollo de competencias pedagógicas, así como una formación en equidad de género.

En cuanto a los recursos y el apoyo institucional, los tutores perciben una insuficiencia tanto en los materiales disponibles como en el respaldo recibido, lo que refleja una brecha entre las expectativas y la realidad operativa de los PAT. Esta percepción es consistente con investigaciones previas que destacan la importancia de condiciones materiales y organizacionales adecuadas para el éxito de la tutoría (Ponce Ceballos et al., 2022; Salinas-Salgado & Gamboa-Graus, 2024). El tiempo asignado a la labor tutorial también es señalado como insuficiente por una mayoría, lo que puede incidir negativamente en la calidad del acompañamiento y en la prevención de la deserción escolar (Lumbreras García, 2025).

La comunicación tutor-tutorado y la receptividad estudiantil son valoradas positivamente, lo que constituye una fortaleza del modelo actual. Como lo plantea Ocampo-Gómez et al. (2021), la interacción entre el tutor y el estudiante es un aspecto fundamental, al incluir modalidades comunicativas que contribuyen a construir una relación basada en la confianza. No obstante, la polarización en la percepción de la efectividad de las tutorías para reducir el abandono escolar y mejorar el rendimiento académico sugiere que los beneficios no se distribuyen de manera homogénea entre los estudiantes, posiblemente debido a las limitaciones antes mencionadas.

Conclusiones

Los principales hallazgos revelan que, si bien la mayoría de los tutores reconoce la importancia de la tutoría y cuenta con experiencia significativa, existen limitaciones en la capacitación, los recursos materiales disponible y el tiempo asignado a la labor, lo que afecta la calidad y el alcance del acompañamiento integral en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Desde una perspectiva práctica, los resultados evidencian la urgencia de diseñar políticas educativas que prioricen la capacitación continua de los tutores y

aseguren el acceso equitativo a recursos materiales y tecnológicos de calidad, elementos esenciales para fortalecer la función tutorial en el nivel medio superior. En el plano teórico, este trabajo amplía el conocimiento sobre la acción tutorial en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, lo que subraya su papel no solo en el acompañamiento académico, sino también en la inclusión, el desarrollo socioemocional y la innovación educativa en contextos diversos.

La principal limitación del estudio radica en el tamaño reducido de la muestra, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otras instituciones o contextos educativos. Además, al tratarse de un diseño transversal, no se pudo evaluar la evolución o impacto sostenido de los Programas de Acción Tutorial a lo largo del tiempo.

Se recomienda que futuras investigaciones amplíen la muestra y adopten diseños longitudinales para evaluar el efecto sostenido de los PAT, además de explorar intervenciones específicas en capacitación tutorial y modelos híbridos que potencien la atención personalizada y el uso de tecnologías educativas.

Referencias bibliográficas

- Boroel Cervantes, B. I., Sánchez Santamaría, J., Morales Gutierrez, K. D., & Henríquez Ritchie, P. S. (2018). Educación exitosa para todos: la tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educativa. *Revista Fuentes*, 20(2), 91-104.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/6085>
- Cachay Vela, W. B., & Sopla Tafur, R. (2023). Programa de tutoría para la formación integral de estudiantes universitarios. *Scienceevolution*, 1(5), 117-122.
<https://revista.scienceevolution.com/index.php/scienceevolution/article/view/44>
- Cipagauta-Esquivel, A. P., & Pardo-Bolívar, D. C. (2018). EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LAS TUTORÍAS ACADÉMICAS EN EL DESEMPEÑO Y LA PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD

CATÓLICA DE COLOMBIA: ESTUDIO CORRELACIONAL. 8va Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Panamá.

Delgado-Castellanos, I., Pérez-Sordo, M. E. A., Morales-Maceda, D. A., & Fernández-López, G. (2024). Modelo de gestión integrador de tutoría entre pares con apoyo tecnológico para el aprendizaje del Inglés. *Ciencia & Futuro*, 14(4), 522-538.
<https://revista.ismm.edu.cu/index.php/revistacyf/article/view/2648>

Díaz Roldán, J. L. (2021). Administración de la práctica tutorial en tiempos del COVID-19: Atendiendo las necesidades especiales de los alumnos universitarios a través de la tutoría en línea. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(1).
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2557>

Durand Villalobos, J. P., & Benítez Alcaraz, E. J. (2025). Explorando la Nueva Escuela Mexicana: percepciones y desafíos en educación secundaria en Sonora. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 9, e2423. <https://doi.org/10.33010/recie.v9i0.2423>

García-Salazar, J. F. (2023). Las tutorías, un programa que va más allá de lo académico. *Revista Vinculando*, 21(2).
<https://vinculando.org/educacion/las-tutorias-un-programa-que-va-mas-alla-de-lo-academico.html>

Gracia Juárez, K. I., & Peña Guajardo, F. O. (2024). Educación Socioemocional a través del Programa de Tutorías en Nivel Bachillerato de la Escuela Superior de Tizayuca. *Boletín Científico INVESTIGIUM de la Escuela Superior de Tizayuca*, 10(Especial), 187-199.
<https://doi.org/10.29057/est.v10iEspecial.13881>

Guerra Ramírez, J. A., Mondelo Villaseñor, M., & Ortiz Ciénega, J. B. (2025). Importancia de la tutoría para adquirir competencias transversales en estudiantes del Nivel Medio Superior UG. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 14(40).
<https://espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/456>

- Guzmán, B. M., Montenegro, M. D. S. S., & Camarena, Y. R. V. (2015). Las concepciones de los docentes sobre la tutoría. Un estudio en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(3). <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/15>
- Jaimez-Rodríguez, M. G., Cahuich-Pech, G., & Sánchez-Ehuan, A. D. (2023). Importancia de la tutoría como parte del seguimiento en el rendimiento académico de estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social del Instituto Campechano. *Revista ACANITS Redes Temáticas en Trabajo Social*, 1(1), 21-29. <https://doi.org/10.62621/acanits-redes-t-ts.v1i1.5>
- Lumbreras García, A. M. (2025). Impacto de la tutoría en el programa de Química Industrial de la FCByT de la UATx. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 14(40). <https://www.espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/455>
- Matú-Sansores, M. d. J., Poot-López, F. R., Fernández-Loría, C. G., & Soria-Fernández, M. (2023). Evaluación de la eficiencia del programa institucional de tutorías para prevenir la deserción escolar en el tecnológico de Tizimín. *TZHOECOEN*, 15(2), 35-54. <https://doi.org/10.26495/tzh.v15i2.2588>
- Medina-Lozano, A., Amador-Ortiz, C. M., & Flores-Castañeda, A. K. (2025). Programa de Tutoría entre Pares como estrategia para reducir la reprobación y deserción en instituciones de Educación Superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2332>
- Muñoz, G. F. R. (2024). Integración de la tecnología y la pedagogía en los sistemas de tutoría inteligente. *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (89), 144-155. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.89.3199>
- Ocampo-Gómez, E., Rodríguez-Orozco, N., & Aguilar-Tamayo, M. F. (2021). Tutores sobresalientes y sus prácticas de tutoría académica en una

- universidad mexicana. *Formación universitaria*, 14(4), 151-166.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400151>
- Ponce Ceballos, S., Martínez Iñiguez, J. E., & Moreno Salto, I. (2022). Recomendaciones para la tutoría académica en tiempos de contingencia. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25), e370. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1240>
- Reyes Hernández, L. B. (2022). *El papel de las tutorías en el desempeño académico de los alumnos de nivel medio superior* Universidad Pedagógica Nacional]. Veracruz, México.
<http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/141689/1/UPN305LPHELI2022.pdf>
- Rojas Valladares, A. L., García Álvarez, I., Alfonso Moreira, Y., & Domínguez Urdanivia, Y. (2022). La tutoría académica en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 298-306. <https://doi.org/10.62452/27pf3q55>
- Ruiz Pérez, A., Anzaldo Cárdenas, P. O., & Martínez Ramírez, A. (2024). La tutoría como experiencia de acompañamiento en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista CPU-e*, (38), 173-192.
<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i38.2868>
- Salinas-Salgado, E., & Gamboa-Graus, M. E. (2024). Educación emocional como pilar de la tutoría efectiva en la Educación Media Superior. *Revista Didáctica y Educación*, 15(1).
<https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía>
- Sanchez Legorreta, D. (2025). La tutoría como estrategia para la educación inclusiva. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, 12(23), 85-89. <https://doi.org/10.29057/prepa3.v12i23.14057>
- Sandoval Montenegro, M. d. S., & Moreno Guzmán, B. (2024). La intervención del tutor en el seguimiento académico del tutorado. Caso plantel Lic. Adolfo López Mateos. *Diversidad Académica*, 4(1), 120-148.

<https://diversidadacademica.uaemex.mx/article/view/24339%JDiversidadAcadémica>

Suberviola Ovejas, I. (2024). Intencionalidad de abandono escolar temprano. Un estudio sobre la vinculación de la identidad. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 19(2), 270-284. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.10>

Valles Espinosa, A. G. (2022). La importancia del Programa de Tutoría en Educación Media Superior. *RIESED - Revista Internacional De Estudios Sobre Sistemas Educativos*, 3(13), 433-458. <https://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/163>

**USO DE TECNOLOGÍA
E INNOVACIÓN EN LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR:
UN ESTUDIO DESCRIPTIVO EN
ESTUDIANTES DE QUÍMICA DE
LA BUAP DESDE LOS
PRECEPTOS DE LA NUEVA
ESCUELA MEXICANA**

Capítulo IV. Uso de tecnología e innovación en la Educación Media Superior: un estudio descriptivo en estudiantes de Química de la BUAP desde los preceptos de la Nueva Escuela Mexicana

Use of technology and innovation in Upper Secondary Education: a descriptive study in Chemistry students of the BUAP from the precepts of the New Mexican School

Autores:

María del Pilar Quiroz Carcaño

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

<https://orcid.org/0009-0000-2961-4362>

maria.quiroz@correo.buap.mx

Resumen

La integración de tecnología e innovación en la educación es crucial en el contexto actual, donde las competencias digitales son cada vez más demandadas. En este sentido el presente estudio tiene como objetivo centra en analizar el uso e impacto de la tecnología e innovación por parte de los estudiantes de Química de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en línea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se empleó un enfoque descriptivo, utilizando un cuestionario validado que abarcó cinco dimensiones: uso de tecnología educativa, innovación pedagógica, competencias digitales, impacto en el aprendizaje y acceso a recursos tecnológicos. La muestra incluyó 271 estudiantes. Los hallazgos indican que los estudiantes utilizan tecnología principalmente para el aprendizaje y la investigación, aunque la calidad de la conectividad a internet se percibe como un obstáculo. Además, la mayoría reporta un incremento en sus conocimientos gracias al uso de herramientas digitales. Este estudio subraya la necesidad de políticas educativas que promuevan la capacitación docente y mejoren el acceso a recursos tecnológicos. Además, se recomienda ampliar la investigación a otras

instituciones y explorar la efectividad de metodologías activas en diferentes disciplinas, contribuyendo así a un marco educativo más inclusivo y equitativo.

Palabras clave: Tecnología educativa, Innovación pedagógica, Competencias digitales, Educación Media Superior, Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Abstract

The integration of technology and innovation in education is crucial in the current context, where digital competencies are increasingly demanded. In this sense the present study aims to analyze the use and impact of technology and innovation by Chemistry students of the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), in line with the principles of the New Mexican School (NEM). A descriptive approach was employed, using a validated questionnaire that covered five dimensions: use of educational technology, pedagogical innovation, digital competencies, impact on learning and access to technological resources. The sample included 271 students. The findings indicate that students use technology mainly for learning and research, although the quality of internet connectivity is perceived as an obstacle. In addition, the majority report an increase in their knowledge thanks to the use of digital tools. This study highlights the need for educational policies that promote teacher training and improve access to technological resources. In addition, recommends extending the research to other institutions and exploring the effectiveness of active methodologies in different disciplines, thus contributing to a more inclusive and equitable educational framework.

Keywords: Educational technology, Pedagogical innovation, Digital competences, Higher Middle Education, New Mexican School (NME).

Introducción:

En el contexto actual, marcado por avances tecnológicos acelerados y una creciente demanda de competencias digitales, la integración de la tecnología y la innovación en el ámbito educativo se ha convertido en un pilar fundamental

para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La Nueva Escuela Mexicana (NEM), como modelo educativo integral, enfatiza la importancia de incorporar herramientas tecnológicas y metodologías innovadoras para garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, alineada con los desafíos del siglo XXI. Este enfoque es especialmente relevante en la Educación Media Superior, donde la formación de los estudiantes debe prepararlos no solo para el ámbito académico, sino también para un mundo laboral y social en constante evolución.

En el caso específico de los estudiantes de Química de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la integración de tecnología e innovación en su formación académica representa una oportunidad para fortalecer su aprendizaje, fomentar la investigación y desarrollar competencias clave para su futuro profesional. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por incorporar herramientas tecnológicas en el aula, aún existen desafíos relacionados con el acceso a recursos, la capacitación docente y la adopción de metodologías innovadoras que maximicen el potencial de estas herramientas.

Este estudio se justifica por la necesidad de comprender cómo los estudiantes de Química de la BUAP utilizan la tecnología y cómo esta influye en su proceso de aprendizaje, considerando los principios de la NEM. Aunque existen investigaciones previas sobre el uso de tecnología en la educación, la mayoría se centran en niveles educativos básicos o superiores, con menos atención a la Educación Media Superior y, en particular, a carreras científicas como Química. Además, pocos estudios han explorado cómo los preceptos de la NEM pueden aplicarse para mejorar la integración de tecnología e innovación en este nivel educativo.

El objetivo de esta investigación es analizar el uso de tecnología e innovación en la formación de los estudiantes de Química de la BUAP, analizando cinco dimensiones clave: uso de tecnología educativa, innovación pedagógica, competencias digitales, impacto en el aprendizaje y acceso a recursos tecnológicos. A través de un enfoque descriptivo, este estudio busca identificar patrones, áreas de oportunidad y buenas prácticas que permitan fortalecer la

integración de tecnología e innovación en el currículo, en línea con los principios de la NEM.

Los resultados de esta investigación no solo contribuirán a la generación de conocimiento sobre el uso de tecnología en la Educación Media Superior, sino que también servirán como base para diseñar estrategias que promuevan una educación más inclusiva, equitativa y de calidad. Además, este estudio se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, en particular con el ODS 4 (Educación de Calidad), al promover el uso de tecnología e innovación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la presente investigación no solo tiene relevancia académica, sino también social, al proponer acciones concretas para mejorar la formación de los futuros profesionales de la Química, quienes desempeñarán un papel crucial en el desarrollo científico y tecnológico de México. A través de un enfoque descriptivo y basado en los principios de la NEM, este estudio busca sentar las bases para futuras intervenciones que fomenten una cultura de innovación y uso responsable de la tecnología en la Educación Media Superior.

Revisión de la Literatura

El uso de tecnología e innovación en la educación ha sido un tema de creciente interés en las últimas décadas, especialmente en el contexto de la Educación Media Superior, donde se busca preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más digitalizado. Estudios previos resaltan que la integración de herramientas tecnológicas en el aula puede mejorar el rendimiento académico, fomentar la motivación y desarrollar competencias clave (Castillo et al., 2022; García-Chontal et al., 2023; Vega-Sampayo et al., 2022).

Por otro lado, también se identifican desafíos que tienen relación con el acceso a recursos, la capacitación docente y la adopción de metodologías innovadoras que maximicen el potencial de estas herramientas (Morales-Zambrano et al., 2021; Villalobos et al., 2023). Frente a estos desafíos, resulta imperativo que las políticas educativas y las directrices institucionales promuevan iniciativas de formación continua y faciliten la incorporación de metodologías que optimicen el

uso de las distintas herramientas tecnológicas en el proceso educativo (Dussel & Williams, 2023).

En el caso específico de los estudiantes de Química, la tecnología puede desempeñar un papel fundamental en su formación, ya que permite la simulación de experimentos, el análisis de datos complejos y el acceso a recursos educativos especializados (Iriarte-Solis et al., 2022; Lacolla, 2024). Por ejemplo, el uso de laboratorios virtuales y simuladores resulta ser efectivo para complementar las prácticas presenciales, especialmente en contextos donde los recursos físicos son limitados (Jiménez et al., 2025; Naula & Gordón, 2024).

Además, la implementación de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación, muestra resultados positivos en términos de engagement y adquisición de conocimientos (Fernández-Castro & Villegas-Pantoja, 2024; Reyes-Cabrera, 2022). Otro enfoque analizado ampliamente por la literatura académica es la existencia de brechas digitales, que llevan consigo desigualdades en el acceso a dispositivos, conectividad y recursos tecnológicos por parte tanto de estudiantes como docentes (Gómez Navarro et al., 2018; Luna-Meneses, 2023).

En este sentido, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) surge como un modelo educativo que busca transformar el sistema educativo en México, promoviendo una formación integral que incluye no solo el desarrollo académico, sino también el bienestar físico, emocional y social de los estudiantes (Tiburcio & Jiménez, 2020). La NEM se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, en particular con el ODS 4 (Educación de Calidad), que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (ONU, 2015).

Sin embargo, a pesar de los avances en la integración de tecnología e innovación en la educación, aún existen brechas significativas en términos de acceso, uso y capacitación. Estudios realizados en México han señalado que, aunque la mayoría de los estudiantes tienen acceso a dispositivos como smartphones y computadoras, la calidad de la conectividad a internet y la disponibilidad de software especializado siguen siendo limitadas (Gómez-Navarro, 2019; Pérez,

2021). Además, se ha identificado que los docentes enfrentan desafíos para integrar la tecnología de manera efectiva en sus clases, debido a la falta de capacitación y recursos adecuados (González Cisneros et al., 2021).

En este sentido, la presente investigación se justifica por la necesidad de comprender cómo los estudiantes de Química de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) utilizan la tecnología y cómo esta influye en su proceso de aprendizaje, considerando los principios de la NEM. Aunque existen investigaciones previas sobre el uso de tecnología en la educación, la mayoría se han centrado en niveles educativos básicos o superiores, con menos atención a la Educación Media Superior y, en particular, a carreras científicas como Química. Además, pocos estudios han explorado cómo los preceptos de la NEM pueden aplicarse para mejorar la integración de tecnología e innovación en este nivel educativo.

Además, este estudio contribuirá a la generación de políticas y programas educativos que promuevan el uso responsable y efectivo de la tecnología en la formación de los estudiantes. Los resultados de esta investigación no solo beneficiarán a los estudiantes de Química, sino que también servirán como un modelo para otras carreras del área de las ciencias, promoviendo una cultura de innovación y uso responsable de la tecnología en la comunidad universitaria.

Metodología

Este estudio se enmarca en un enfoque descriptivo, con el objetivo de analizar el uso de tecnología e innovación en la formación de los estudiantes de Química de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), bajo los preceptos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La población objeto de estudio está conformada por estudiantes de la carrera de Química de la BUAP en el nivel de Educación Media Superior. Se seleccionó una muestra no probabilística por conveniencia, compuesta por 271 estudiantes de todos los semestres de la carrera.

Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario para recopilar información cuantitativa sobre 5 dimensiones: uso de tecnología educativa (Frecuencia de uso, tipos de tecnología y propósito), innovación pedagógica (Metodologías

activas y recursos innovadores), competencias digitales (Habilidades técnicas, informacionales y comunicativas), impacto en el aprendizaje (Rendimiento académico y adquisición de conocimientos), acceso y recursos tecnológicos (Disponibilidad de dispositivos, conectividad y acceso a plataformas).

Este consta de 14 preguntas cerradas y escalas Likert, basadas en las variables e indicadores previamente definidos. El cuestionario fue validado mediante un juicio de expertos en el área de educación y tecnología, y se realizó una prueba piloto con 30 estudiantes para evaluar su confiabilidad, obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.87, lo que indica una alta consistencia interna.

El estudio se realizó bajo los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y las normativas institucionales. Se obtuvo la aprobación del Comité de Ética en Investigación de la BUAP antes de iniciar la recolección de datos. Se garantizó el anonimato de los participantes, la confidencialidad de la información y el consentimiento informado. Los estudiantes participaron de manera voluntaria y pudieron retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias académicas.

Resultados

Datos sociodemográficos

Los resultados obtenidos en términos de género (Figura 1), indican que la mayoría de los encuestados (162) son del género femenino para un 59%, mientras 107 participantes (40%) se identifican como masculinos. Además, 2 estudiantes (1%) prefirió no responder. En cuanto a la edad de los participantes, como se muestra en la figura 2, 255 encuestados (94%) son menores de 18 años, lo que indica que la mayoría de los estudiantes se encuentra en una etapa educacional temprana. Solo 16 personas (6%) están en el rango de 18 a 20 años.

Figura 1. Distribución por género

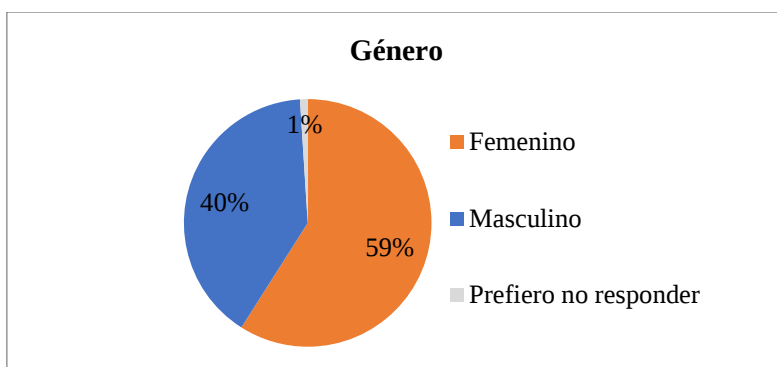
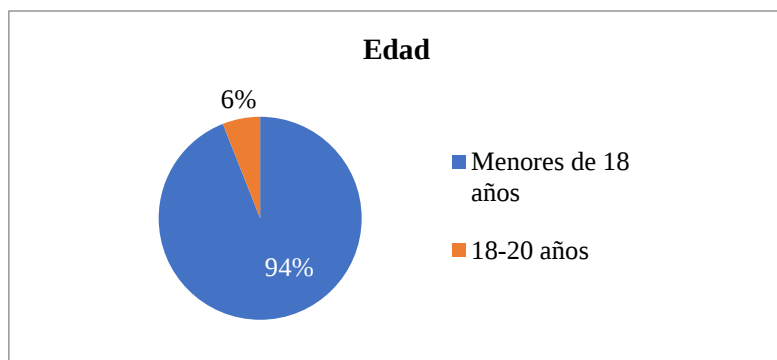
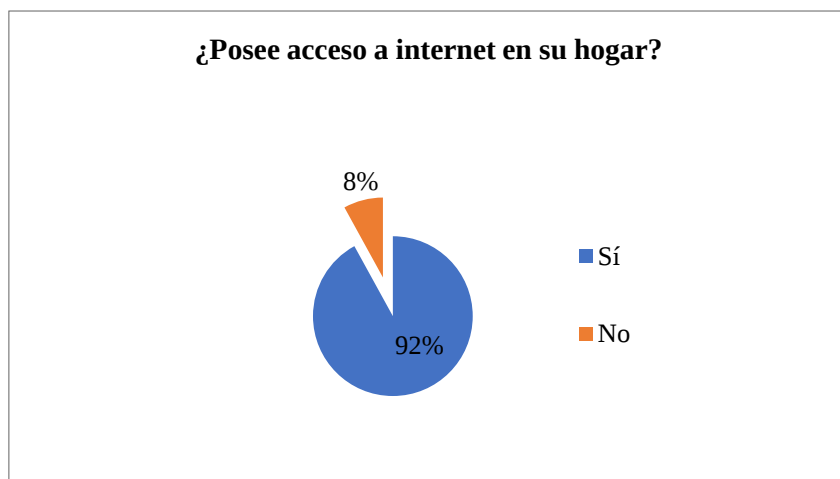


Figura 2. Distribución por edad



Los resultados obtenidos sobre el acceso a internet en el hogar se muestran en la figura 3. Estos indican que la porción más representativa de la muestra posee acceso a Internet, con un total de 250 estudiantes que representan un 92% del total. En caso opuesto, solo un 8% refiere no poseer acceso a Internet desde su hogar (21 respuestas). Estos datos sugieren un alto nivel de acceso de la muestra a la red de redes.

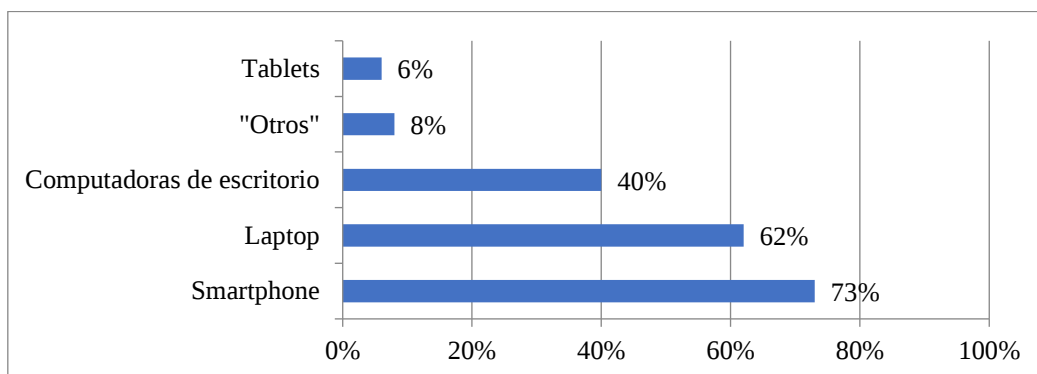
Figura 3. Acceso a internet en el hogar



Uso de tecnología educativa

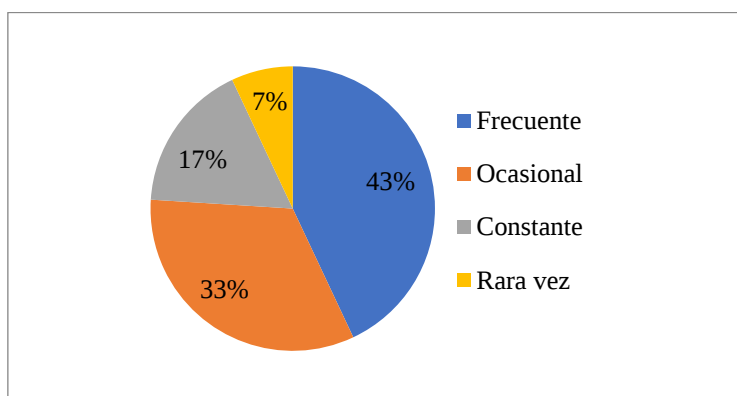
En cuanto a los dispositivos utilizados para estudiar (Figura 4), se reporta que el dispositivo más empleado por la muestra es el smartphone, seleccionado por 198 estudiantes para un 73%. Luego se ubica la laptop, preferida por el 62% de la muestra (168 respuestas), seguido de las computadoras de escritorio, seleccionadas por un total de 108 estudiantes que representan un 40% del total. Cifras menos significativas obtienen la categoría “Otros” con 21 respuestas (8%) y los tablets con 16 respuestas (6%). Estos resultados sugieren una gran diversidad en las herramientas tecnológicas empleadas por la muestra.

Figura 4. Dispositivos utilizados para estudiar



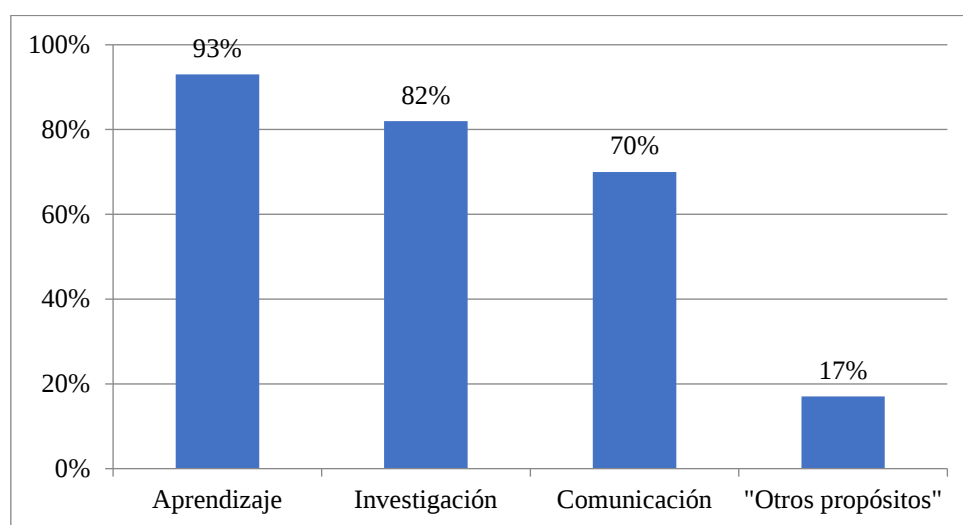
Los resultados indican que la frecuencia de uso de herramientas tecnológicas de la muestra es elevada (Figura 5). La mayor parte de la muestra (117 participantes) indicaron que usan estas herramientas frecuentemente para un 43% del total, seguido por 89 estudiantes que las utilizan a veces (33%) y 46 encuestados que las emplean siempre (17%). Por último, solo un 7% del total emplea herramientas tecnológicas rara vez (19 estudiantes).

Figura 5. Frecuencia de uso de herramientas tecnológicas



Respecto al propósito del uso de la tecnología, como se muestra en la figura 6, 252 encuestados (93%) la utilizan principalmente para el aprendizaje, enfocándose en estudiar y realizar tareas. Además, 222 participantes (82%) utilizan la tecnología para la investigación, lo que incluye buscar información y analizar datos. La comunicación a través de foros y chats con compañeros o profesores es otra función importante, con 190 respuestas (70%) que indican su uso para este propósito. Finalmente, 46 encuestados (17%) las emplean para “otros propósitos”, aunque estos son menos comunes.

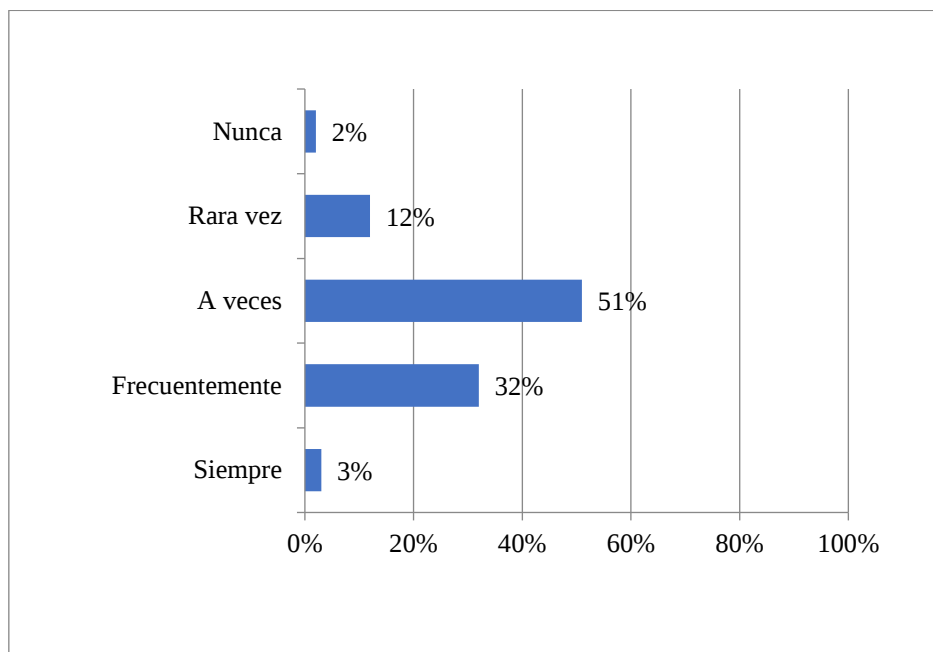
Figura 6. Propósito del uso de tecnología



Innovación pedagógica

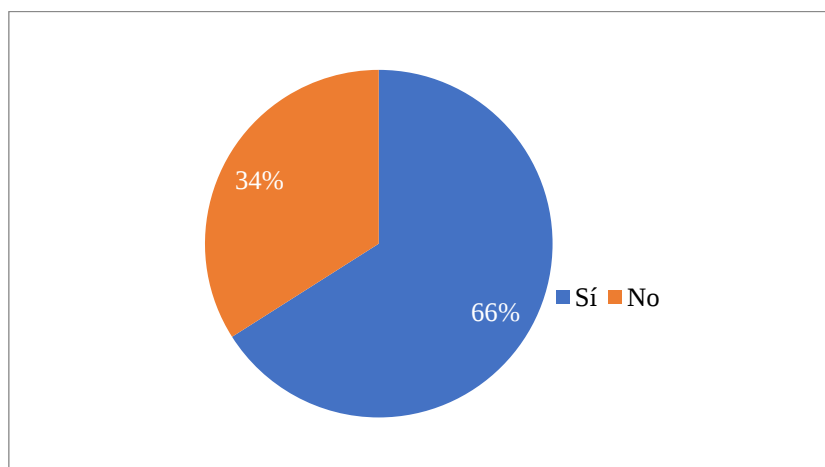
En cuanto a la frecuencia de uso de metodologías innovadoras por parte de los profesores (Figura 7), un total de 138 estudiantes considera que estas se utilizan a veces (51%), siendo esta la opinión más común entre la muestra estudiada, seguido de un 32% que afirma que estas son aplicadas frecuentemente (87 respuestas). Un menor por ciento de la muestra (12%) considera que estas metodologías se practican rara vez, para un total de 33 respuestas. Por último, 8 estudiantes consideran que sus profesores siempre las aplican (3%) y 5 afirman que nunca lo hacen (2%).

Figura 7. Frecuencia de uso de metodologías innovadoras por parte de los profesores



Respecto al uso de recursos innovadores en las clases (Figura 8), un notable número de los encuestados (179 estudiantes), considera que, si ha utilizado herramientas como videos interactivos, realidad aumentada o inteligencia artificial, esto representa un 66% del total; lo que indica una alta integración de la tecnología en su aprendizaje. En caso contrario, el restante 34%, dice no haber empleado estas herramientas.

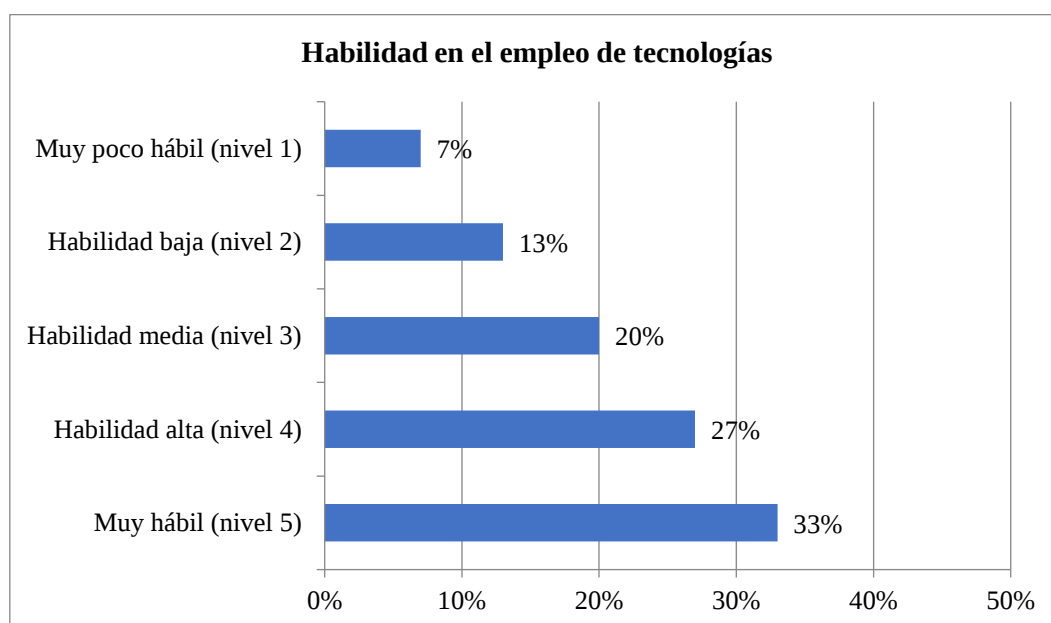
Figura 8. Uso de recursos innovadores (videos, realidad aumentada, IA)



Competencias digitales

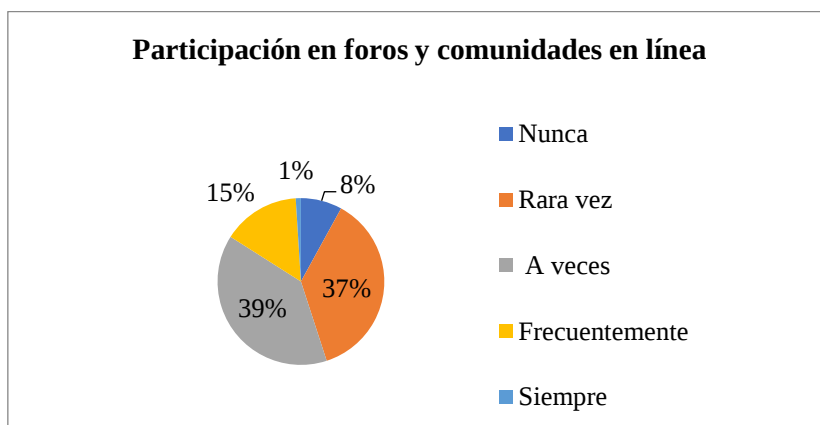
En cuanto a las competencias digitales, como se muestra en la figura 9 los estudiantes calificaron sus habilidades técnicas (manejo de software y/o programación, etc.) en una escala del 1 al 5 (1= Poco hábil, 5=Muy hábil). La mayor parte de los estudiantes (90 respuestas) se hallaron en la categoría Muy hábil, lo que representa el 33% del total. En segundo lugar, un total de 73 encuestados se considera con un nivel 4 de habilidad en el tema (27%), mientras que un 20% se autoevalúa con un 3, por lo que 54 estudiantes se ubican en una posición media. Por último, un 13% de la muestra (35 respuestas) se otorga un 2 y un 7% (19 respuestas) un 1, estos últimos considerados los niveles con menores habilidades. Estos resultados muestran claramente como el mayor número de los encuestados se siente preparado para emplear las tecnologías como método de aprendizaje.

Figura 9. habilidades técnicas (manejo de software y/o programación, etc.)



Como se refleja en la figura 10, en cuanto a las habilidades comunicativas (participación en foros y comunidades en línea), el por ciento más representativo de estudiantes (39%) participa a veces en estas actividades, para un total de 106 respuestas; seguido por un 37% que lo hace rara vez y un 15% de la muestra que lo hace frecuentemente. En un menor por ciento se encuentran los encuestados que nunca participan en esta clase de actividades (8%) y aquellos que siempre lo hacen (1%).

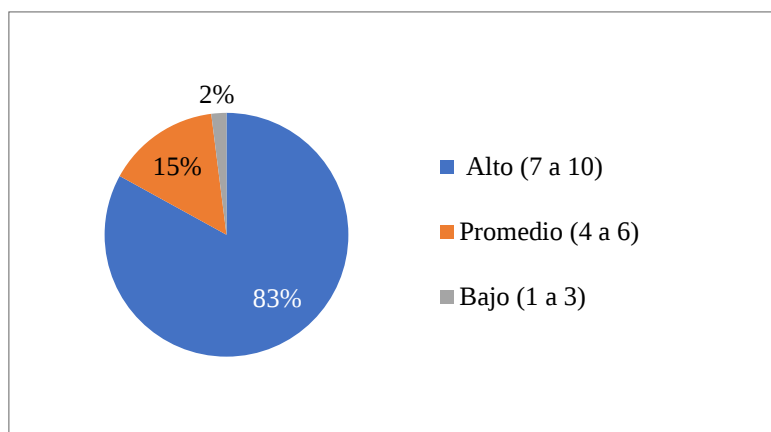
Figura 10. habilidades comunicativas (participación en foros y comunidades en línea)



Impacto en el aprendizaje

Los resultados obtenidos sobre el rendimiento académico de la muestra (Figura 11), indican que un 83% de los estudiantes califica su desempeño como alto (7 a 10), para un total de 225 respuestas, siendo esta la cantidad más representativa. Por otro lado, un total de 40 estudiantes poseen un rendimiento promedio (4 a 6), lo que representa un 15% del total y finalmente solo 6 estudiantes (2%) evalúan su rendimiento académico como bajo (1 a 3).

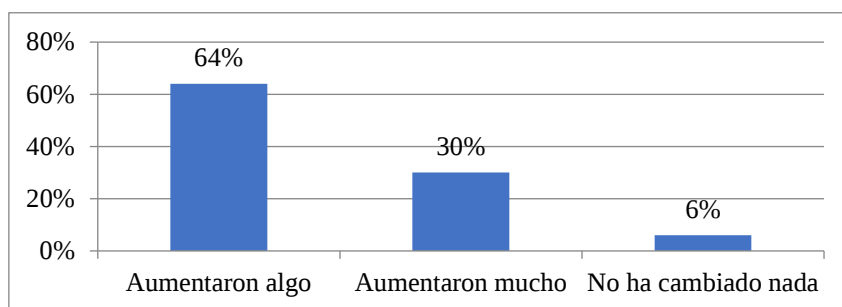
Figura 11. Rendimiento académico



Los resultados obtenidos en cuanto a la adquisición de conocimientos y habilidades (mejora del aprendizaje) a través del empleo de las tecnologías (Figura 12), indican que la cifra más representativa de la muestra (173 estudiantes) considera que sus conocimientos han aumentado algo con estas prácticas, cifra que representa el 64% del total. Luego se encuentra un 30% que afirma que sus conocimientos y habilidades han aumentado mucho (81 estudiantes). Estos datos demuestran el impacto positivo que pueden tener las

herramientas tecnológicas en el aprendizaje de los estudiantes. Por último, un total de 17 estudiantes consideran que no ha cambiado nada en su aprendizaje, lo que representa un 6% del total.

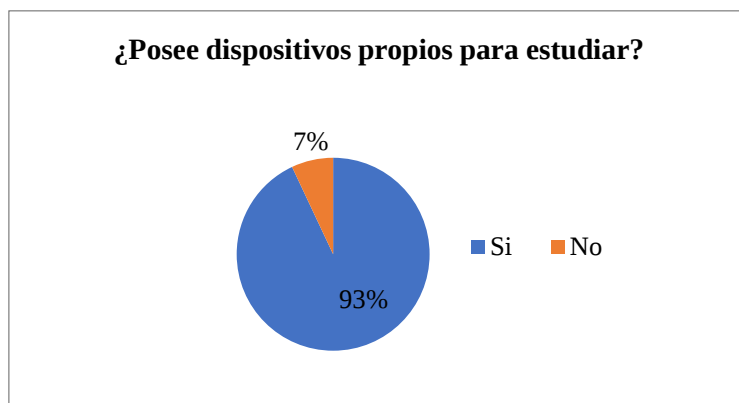
Figura 12. Adquisición de conocimientos y habilidades (mejora del aprendizaje)



Acceso y recursos tecnológicos

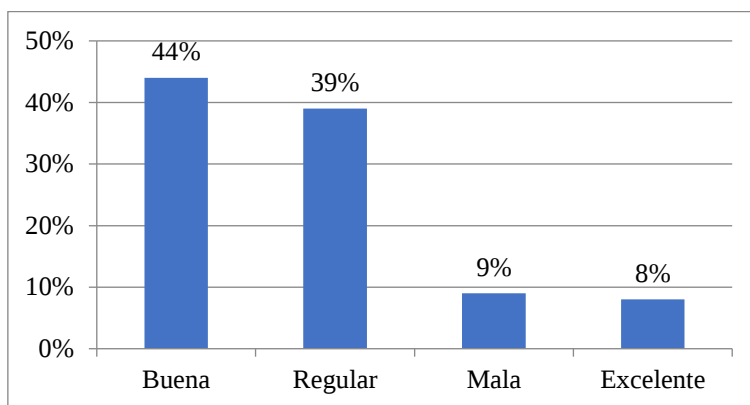
En cuanto al acceso y recursos tecnológicos (Figura 13), un 93% de los estudiantes cuenta con dispositivos propios para estudiar, lo que facilita el acceso de la mayoría de los encuestados a recursos digitales. En caso contrario, un total de 19 estudiantes refieren no poseer estos recursos, lo que representa el 7% restante.

Figura 13. Empleo de dispositivos propios para estudiar



Además, como se muestra en la figura 14, 119 estudiantes califican de buena la calidad de su conectividad a internet (44%), cifra más representativa de la muestra. En caso contrario, un por ciento similar (39%), la califica de regular y un 9% de mala. Lo que puede constituir una limitante a la hora del empleo de las tecnologías con fines educativos por parte de los estudiantes. Finalmente, un 8% de los encuestados la califica de excelente.

Figura 14. Calidad de la conectividad a internet



Discusión

Los resultados obtenidos reflejan una muestra predominantemente femenina y en su mayoría menor de 18 años. Este predominio de estudiantes en etapas tempranas sugiere que la incorporación y el uso de tecnología e innovación educativa se da en un contexto en el que se forman las bases del aprendizaje digital y de las competencias tecnológicas (Morales et al., 2021). Hecho que puede tener implicaciones importantes para el diseño de estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades y capacidades de los jóvenes, y al mismo tiempo respondan positivamente al proceso de enseñanza y aprendizaje (Burbano Pérez & Torres, 2021; Carvajal et al., 2024; Dúo Terrón et al., 2023).

Los resultados demuestran, además, un elevado nivel de penetración digital en los estudiantes encuestados, con un 92% de la muestra contando con acceso a Internet en el hogar. Esto establece una base favorable para la integración tecnológica en el proceso educativo. Resultados similares obtiene Morales-Mota et al. (2021), en su estudio llevado a cabo en el Estado de Puebla, donde más del 50% de los estudiantes encuestados afirmó poseer servicio de internet, aunque no todos garantizaron que este fuese de calidad.

En este sentido, la reciente pandemia Covid-19 hizo aún más palpable la brecha digital vinculada al trabajo escolar en los hogares (Cáceres Mesa et al., 2022). Según Ávila Romero (2024), la carencia de conexión a internet y la cobertura de telefonía móvil, sobre todo en zonas rurales como Chiapas, obstaculizó

considerablemente la conectividad de los estudiantes mexicanos para las clases en línea.

Así como lo reconoce Morales-Mota et al. (2021) en su investigación; el teléfono móvil constituye el recurso más empleado por la muestra analizada en el presente estudio. Este es complementado por el uso de laptops y computadoras de escritorio. Hecho que evidencia la diversidad de dispositivos empleados para acceder a los recursos académicos, destacándose la necesidad de llevar a cabo estrategias curriculares para adaptar los contenidos tanto a formatos móviles, como de escritorio (Cáceres Mesa et al., 2022).

El uso intensivo de herramientas tecnológicas se refleja en que el 43% de los alumnos las utiliza frecuentemente, siendo el aprendizaje (93%) y la investigación (82%) los principales fines de su aplicación. Estos resultados se traducen en un fortalecimiento de las competencias digitales, tanto en habilidades técnicas como informacionales y comunicativas, lo que resulta crucial en el contexto educativo actual, donde se maneja una dinámica de fomento y priorización de las TIC en función del desarrollo (Graells, 2013).

Los resultados indican que, aunque existe un esfuerzo por incorporar la innovación pedagógica, su implementación aún es parcial. La mayoría de los estudiantes percibe que las metodologías innovadoras se utilizan “a veces” (51%) y solo un pequeño grupo reporta una aplicación constante, lo que sugiere una integración no sistemática de estas prácticas. No obstante, el alto uso de recursos tecnológicos como videos interactivos, realidad aumentada o inteligencia artificial destaca el potencial y la presencia de la tecnología en el aula. Este contraste señala que, si bien las herramientas digitales se han adoptado con éxito, su aprovechamiento máximo constituye una oportunidad.

En este sentido, el estudio de Burbano Pérez and Torres (2021), resalta la importancia de la búsqueda constante de alternativas innovadoras, en los procesos de enseñanza- aprendizaje. De igual modo Alpizar Garrido and Martínez Ruiz (2024), reconocen cómo la implementación de métodos innovadores como es el caso de la inteligencia artificial generativa, promueve de forma más efectiva que los métodos tradicionales el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades creativas de los estudiantes. En este sentido, se

requiere mayor formación en el manejo de las herramientas IA por parte de los docentes (Álvarez Sampayo et al., 2021; Cerón-Garnica et al., 2024).

En cuanto a las competencias digitales indican que una parte significativa de los estudiantes se perciben como hábiles y muy hábiles en el manejo de herramientas tecnológicas, por lo que se evidencia que la mayoría se siente preparada para incorporar la tecnología en sus procesos de aprendizaje. En este sentido, dada la abundancia de información disponible en la web, es crucial fomentar en los estudiantes habilidades para filtrar y gestionar dicha información (Olavarría-Sánchez & Lozano-Carrasco, 2021). Esto incluye saber cómo y dónde buscar, seleccionar, analizar y sintetizar documentos, con el fin de obtener resultados útiles que reflejen la seriedad y confiabilidad de su trabajo.

Por su parte, las habilidades comunicativas en entornos digitales muestran una participación más moderada. Aunque un 39% participa “a veces” en foros y comunidades en línea, un 37% lo hace “rara vez” y solo un 15% participa frecuentemente. Según Morales (2023), los foros educativos en línea, además de fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes, promueven la interacción y la cohesión social y grupal.

El impacto en el aprendizaje se refleja de forma positiva, puesto que, la mayoría de los estudiantes evalúa su rendimiento como alto y percibe un incremento tanto en su motivación como en la adquisición de conocimientos y habilidades. Este aspecto es fundamental, pues demuestra que el uso adecuado de herramientas tecnológicas puede contribuir significativamente a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentando un ambiente educativo más dinámico y colaborativo (Vargas-Zúñiga et al., 2024).

En este sentido Campuzano et al. (2022), reconoce cómo la implementación de aulas digitales, por ejemplo, fomenta una mayor participación de los estudiantes en clase, impulsa su motivación y el trabajo en equipo, facilita el entendimiento de los contenidos y acelera el desarrollo de las actividades. De igual modo, varios autores sostienen que el éxito de estas herramientas depende de factores como la capacitación docente, la calidad del software y la conectividad, así como de

las políticas educativas y directrices institucionales que las respaldan (Erazo-Luzuriaga, 2024; Iturralde et al., 2024; Litardo et al., 2023; Pacheco et al., 2023).

Los hallazgos sobre el acceso a recursos tecnológicos muestran un panorama favorable, pues el 93% de la muestra cuenta con dispositivos propios para estudiar. Sin embargo, las percepciones sobre la calidad de la conectividad a internet reflejan una realidad más compleja. Aunque el 44% la considera buena, un 48% la califica como regular y mala. Esto revela que, a pesar de contar con dispositivos, una proporción importante de estudiantes enfrenta limitaciones que pueden obstaculizar el uso eficiente de herramientas digitales, especialmente aquellas que dependen de una conexión estable, como las videollamadas o plataformas en la nube.

Así lo defiende Cortés-Villela and Islas-Contreras (2021), cuando declara la incidencia de la COVID-19 y la brecha digital en el ámbito educativo. Aunque es reconocida por la autora como una oportunidad para transformar antiguos paradigmas y prepararse para posibles situaciones similares en el futuro. En este orden de ideas, el uso de plataformas, software especializado, simuladores y laboratorios virtuales se ha convertido en herramientas fundamentales para el proceso educativo, sobre todo en campos como la Química. Estos permiten realizar experimentos, repetir pruebas y ajustar variables en un entorno digital sin riesgos (Yáñez-Romero, 2024).

Conclusiones

El estudio reveló que la mayoría de los estudiantes de Química de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) utilizan diversas herramientas tecnológicas, principalmente para el aprendizaje y la investigación. Sin embargo, a pesar de un acceso generalizado a dispositivos tecnológicos, la calidad de la conectividad a internet constituye una limitante para el uso efectivo de estas tecnologías.

Las implicaciones de este estudio son significativas tanto a nivel práctico como teórico. Desde un enfoque práctico, los hallazgos sugieren la necesidad de políticas educativas que faciliten la capacitación docente y garanticen el acceso a recursos tecnológicos de calidad. Teóricamente, este estudio contribuye al

cuerpo de conocimiento existente sobre la integración de tecnología en la Educación Media Superior, especialmente en disciplinas científicas, y resalta la importancia de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como marco para la innovación educativa.

El estudio presenta limitaciones. El enfoque en una sola institución educativa, puede limitar la generalización de los hallazgos. Además, la muestra no probabilística por conveniencia puede no reflejar la diversidad completa de la población estudiantil. Las percepciones sobre la calidad de la conectividad a internet también pueden variar significativamente según la ubicación geográfica y el contexto socioeconómico de los estudiantes.

Para futuras investigaciones, se sugiere ampliar el alcance del estudio a otras instituciones y contextos educativos, así como explorar en mayor profundidad las experiencias de los docentes en la integración de tecnología. Además, sería beneficioso investigar la efectividad de diferentes metodologías activas y su impacto en el aprendizaje en diversas disciplinas.

Referencias bibliográficas

- Alpizar Garrido, L. O., & Martínez Ruiz, H. (2024). Perspectiva de estudiantes de nivel medio superior respecto al uso de la inteligencia artificial generativa en su aprendizaje. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1830>
- Álvarez Sampayo, R. R., Sarmiento Guevara, R. R., & Rafael, A. d. A. T. (2021). Incorporación Y Apropiación De Las TIC En Los Procesos De Enseñanza Y Aprendizaje En El Nivel De Educación Media. *Ciencia y técnica*, 26(1), 37-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84966670005>
- Ávila Romero, L. E. (2024). La educación del más allá. La pandemia y el limitado acceso a la conectividad: Education from the afterlife. The pandemic and limited access to connectivity. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(1), 1098 – 1107. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1659>

- Burbano Pérez, E. Y., & Torres, C. (2021). Modelo didáctico MAPIC para la enseñanza- aprendizaje de la química en educación media. *Revista Oratores*, (14), 38–54. <https://doi.org/10.37594/oratores.n14.533>
- Cáceres Mesa, M. L., Suárez Monzón, N., Gómez Suárez, V., Zúñiga Rodríguez, M., & Quintero López, I. (2022). Evaluación exploratoria de los factores socioeducativos y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en condiciones de covid-19. Un estudio comparado entre estudiantes universitarios ecuatorianos y mexicanos. *Revista Universidad y Sociedad*, 14, 412-426. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000500412&lng=es&tlng=en
- Campuzano, M. F. P., Sánchez, J. L. M., Ponce, E. A. H., & Campuzano, I. M. C. (2022). Herramientas digitales educativas utilizadas en el nivel medio y su importancia en el rendimiento académico. *Revista Científica Sinapsis*, 2(21). <https://www.itsup.edu.ec/myjournal/index.php/sinapsis/article/view/655>
- Carvajal, X. T. M., Heredero, A. A. P., Montes, J. A. M., & Cevallos, X. R. C. (2024). Inteligencia artificial en el aula: nuevas estrategias para la enseñanza y aprendizaje en la educación media. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 7(19), 507-517. <https://repsi.org/index.php/repsi/article/view/207>
- Castillo, E. A., Tarango, J., & Quiñones, F. G. (2022). Blended learning y factores sociodemográficos en el aprendizaje del idioma inglés en educación media superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 277-298. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32299>
- Cerón-Garnica, C., Fernández-Pérez, J., Archundia-Sierra, E., & Flores-Santos, A. (2024). Herramientas de la inteligencia artificial en la práctica docente en educación media superior. *TECNOLOGÍA EDUCATIVA*, 11(1), 67-72. <https://www.terc.mx/index.php/terc/article/view/381/287>
- Cortés-Villela, F., & Islas-Contreras, D. S. (2021). La brecha digital como una nueva capa de vulnerabilidad que afecta el acceso a la educación en

- México. *Revista Academia y Virtualidad*, 14(1), 169-187.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7959920>
- Dúo Terrón, P., Moreno Guerrero, A. J., López Belmonte, J., & Marín Marín, J. A. (2023). Inteligencia Artificial y Machine Learning como recurso educativo desde la perspectiva de docentes en distintas etapas educativas no universitarias. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (15), 58-78.
<https://doi.org/10.6018/riite.579611>
- Dussel, I., & Williams, F. (2023). Los Imaginarios sociotécnicos de la política educativa digital en México (2012-2022). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 39-60.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/26247>
- Erazo-Luzuriaga, A. F. (2024). Integración de las TICs en el aula: Un análisis de su impacto en el rendimiento académico. *Revista Científica Zambos*, 3(1), 56-72. <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n1/12>
- Fernández-Castro, J., & Villegas-Pantoja, R. A. (2024). Metodologías activas en educación superior: el caso de una universidad particular en México. *European Public Social Innovation Review*, 9, 1-15.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-631>
- García-Chontal, J. A., Murillo-Faustino, A. M., & Pérez-Vertel, R. M. (2023). Simuladores ensamble y Packet Tracer y el rendimiento académico en estudiantes de educación media técnica. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(11), 63-78. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-02822023000100063&script=sci_arttext
- Gómez-Navarro, D. A. (2019). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación por universitarios mayas en un contexto de brecha digital en México. *Región y sociedad*, 31.
<https://doi.org/10.22198/rys2019/31/1130>

- Gómez Navarro, D. A., Alvarado López, R. A., Martínez Domínguez, M., & Díaz de León Castañeda, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, 6(16), 47-62. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-80642018000100047&scr>
- González Cisneros, A. L., Pedraza Melo, N. A., Barajas Villarruel, J. I., & Álvarez Herrera, M. (2021). Capital humano, aprendizaje y desempeño organizacional en escuelas de educación media superior mexicanas. *Revista De Ciencias Sociales*, XXVII(4), 283-305. <https://produccioncientifialuz.org/index.php/rcs/index>
- Graells, P. R. M. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2(1), 2. https://scholar.google.com/scholar_url?url=https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3Fcodigo%3D4817326&hl=es&sa=T&oi=gscr&ct=res&cd=0&d=15693745220057455653&ei=RF3xZ-mUHpm7ieoP0tiL6Qw&scisig=AFWwaebFY45fSyJ7Xykfn5glAYJ4
- Iriarte-Solis, A., González-Villegas, M. P., & Suarez-Escalona, R. (2022). Retos y oportunidades de la realidad mixta en la enseñanza de la química. *Programación matemática y software*, 14(3), 57-64. <https://progmatt.uaem.mx/progmat/index.php/progmat/article/view/2022-14-3-07>
- Iturralde, J. A. B., Cajas, J. A. R., Cajas, E. P. R., Cajas, M. E. R., & Llumiquinga, L. J. C. (2024). La necesidad de capacitación docente para una Implementación efectiva de la tecnología educativa en el aula. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(2), 2347-2367. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9481392>
- Jiménez, F. A. S., Bermudez, L. Q., Hernández, A. T., & Vallejo, J. B. (2025). Laboratorios virtuales: Innovación en la Educación Superior de Física y Química durante la pandemia COVID-19. *Ciencia Latina Revista Científica*

Multidisciplinar, 9(2), 1079-1093.

<https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/16933>

Lacolla, L. (2024). Enseñanza de las Ciencias en contexto: reflexiones y ejemplos de Enseñanza de Química con enfoque Química-Tecnología-Sociedad (QTS). *Educación Química*, 35(1), 135-147.
<https://revistas.unam.mx/index.php/reg/article/view/85824>

Litardo, J. T., Wong, C. R., Ruiz, S. M., & Benites, K. P. (2023). Retos y oportunidades docente en la implementación de la inteligencia artificial en la educación superior ecuatoriana. *South Florida Journal of Development*, 4(2), 867-889.
<https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/2500>

Luna-Meneses, E. (2023). Desigualdad en el acceso a la enseñanza respaldada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Nexus Research Journal*, 2(1), 14-24. <https://doi.org/10.62943/nrj.v2n1.2023.7>

Morales-Mota, S., Meza-Marín, R. N., & Rojas-Solís, J. L. (2021). Estrés académico en estudiantes mexicanos de nivel medio superior durante el confinamiento por COVID-19. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2955>

Morales-Zambrano, F. F., Pazmiño-Campuzano, M. F., & San Andrés-Laz, E. M. (2021). Competencias digitales de los docentes en la educación media del Ecuador. *Polo del conocimiento*, 6(2), 185-203.
<https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2246>

Morales, C. B. A. R. (2023). El trabajo colaborativo en los foros en línea, ventanas a la actitud dialógica. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 15(30).
<https://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/download/86526/75867/263129>

Morales, K. F., Angona, S. R., & López-Ornelas, M. (2021). Apropiación tecnológica, habilidades digitales y competencias digitales de los estudiantes universitarios: mapeo sistemático de la literatura. *Revista*

Conhecimento Online, 2, 46-72.
<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/2493>

Naula, M. P. C., & Gordón, F. d. R. A. (2024). Los laboratorios virtuales (LV) como recurso didáctico para el fortalecimiento del aprendizaje virtual de las reacciones químicas inorgánicas en los estudiantes de primero de bachillerato del Colegio Sayausi de Cuenca-Ecuador. *Visión Antataura*, 8(2), 68-92.
<https://revistas.up.ac.pa/index.php/antataura/article/view/6569>

Olavarría-Sánchez, C., & Lozano-Carrasco, M. E.-E. (2021). Competencias digitales en educación superior. *Etica@ net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(1), 28-50. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v21i1.16944>

ONU, O. d. N. U. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible (ODS)*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible>

Pacheco, R. J. P., Ashqui, M. T. U., Loachamin, L. A. M., Revelo, G. P. P., & Hidalgo, L. A. J. (2023). Revolucionando la educación: Implementación efectiva de la tecnología en el aula. *GADE: Revista Científica*, 3(1), 33-47. <https://revista.redgade.com/index.php/Gade/article/view/188>

Pérez, R. (2021). El software como apoyo didáctico en la enseñanza de la electrónica digital en la educación superior en México. *UNAS. Journal of Education and Culture*, 2(3), e21045. <https://doi.org/10.46652/runas.v2i3.45>

Reyes-Cabrera, W. (2022). Gamificación y aprendizaje colaborativo en línea: un análisis de estrategias en una universidad mexicana. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 17(1), 24-35. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.02>

Tiburcio, C., & Jiménez, V. D. (2020). Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista EntreRios do*

Programa de Pós-Graduação em Antropologia, 3(1), 84-99.
<https://doi.org/10.26694/rer.v3i01.10512>

Vargas-Zúñiga, M. P., Guerrero-Ceja, Y. J., Medina-Morón, E. M., & Salinas-Rodríguez, M. I. (2024). La Implementación de la Tecnología para el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Revista Docentes 2.0*, 17(2), 286-295. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.565>

Vega-Sampayo, Y., Olivero-Vega, E., & Acosta-Prado, J. C. (2022). Efecto mediador de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la relación capacidad de innovación y satisfacción estudiantil, en instituciones de educación superior. *Formación universitaria*, 15(3), 107-118. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000300107>

Villalobos, R. M., Martelo, R. J., & Franco, D. A. (2023). Competencias docentes para el uso de tecnologías de información y comunicación en educación media general. *Revista De Ciencias Sociales*, XXIX(8), 63-76. <https://produccioncientifialuz.org/index.php/rcs/index>

Yáñez-Romero, M. (2024). Integración efectiva de las TIC en la enseñanza de química: estrategias innovadoras para la docencia universitaria. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e181. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)181](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)181)

**SALUD Y BIENESTAR EN
ESTUDIANTES DE
ESTOMATOLOGÍA DE LA
BUAP: UN ANÁLISIS
DESCRIPTIVO DESDE LA
SALUD ESCOLAR Y SU
ALINEACIÓN CON LA
NUEVA ESCUELA
MEXICANA**

Capítulo V. Salud y bienestar en estudiantes de Estomatología de la BUAP: un análisis descriptivo desde la salud escolar y su alineación con la Nueva Escuela Mexicana

Health and well-being in Stomatology students at BUAP: a descriptive analysis
from school health and its alignment with the New Mexican School

Autores:

David Rabadán Martínez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Complejo Regional Sur

<https://orcid.org/0000-0001-5370-0834>

david.rabadan@correo.buap.mx

Francisco Lázaro Balderas Gómez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Complejo Regional Sur

<https://orcid.org/0000-0002-2250-968X>

francisco.balderas@correo.buap.mx

Resumen

La formación en estomatología se caracteriza por una elevada exigencia académica y clínica que puede comprometer la salud física, mental y social del estudiantado. En este contexto, la Nueva Escuela Mexicana plantea como ejes fundamentales de la educación la equidad, la inclusión y el bienestar integral, elementos que deben ser considerados en el diseño y gestión de políticas universitarias como una forma de alineación de todos los sistemas educativos en México. Sin embargo, se ha observado una débil integración de estos conceptos en entornos de la Educación Superior, particularmente en las ciencias de la salud. Describir el estado de salud y bienestar de los estudiantes de Estomatología de la BUAP a partir de la alineación de su entorno institucional con los ejes de la NEM desde el enfoque de salud escolar. El estudio es descriptivo de tipo transversal aplicado a una muestra de 125 estudiantes. Se

utilizó un cuestionario estructurado, complementado con preguntas sobre hábitos de salud, servicios institucionales y factores psicosociales. Se identificaron altos niveles de estrés percibido, hábitos de sueño y alimentación deficientes, bajo uso de servicios psicológicos y una percepción limitada sobre programas de promoción del bienestar. El entorno universitario presenta brechas respecto a los principios de la NEM. Se recomienda implementar un modelo integral de salud escolar con enfoque preventivo y de equidad, alineado a marcos nacionales e internacionales de promoción del bienestar educativo.

Palabras clave: Salud estudiantil, Bienestar universitario, NEM, Educación dental, BUAP, Salud escolar.

Abstract

Training in stomatology is characterized by a high academic and clinical demand that can compromise the physical, mental and social health of students. In this context, the New Mexican School proposes equity, inclusion and integral well-being as fundamental axes of education, elements that must be considered in the design and management of university policies as a form of alignment of all educational systems in Mexico. However, a weak integration of these concepts has been observed in higher education settings, particularly in the health sciences. To describe the state of health and well-being of BUAP Stomatology students based on the alignment of their institutional environment with the axes of the NEM from the school health approach. The study is descriptive of a cross-sectional type applied to a sample of 125 students. A structured questionnaire was used, complemented by questions about health habits, institutional services and psychosocial factors. High levels of perceived stress, poor sleeping and eating habits, low use of psychological services, and limited perception of wellness promotion programs were identified. The university environment presents gaps with respect to the principles of the NEM. It is recommended to implement a comprehensive school health model with a preventive and equity approach, aligned with national and international frameworks for the promotion of educational well-being.

Keywords: Student Health, University Welfare, NEM, Dental Education, BUAP, School Health.

Introducción:

La formación en Estomatología se distingue por una exigente carga académica y una intensa preparación clínica, características que imponen retos significativos para el bienestar integral de los estudiantes. Los resultados de investigaciones realizadas en México y América Latina evidencian que quienes cursan esta disciplina enfrentan niveles críticos de estrés académico durante toda la carrera, con una prevalencia significativa según distintos reportes transversales. Este estrés no solo proviene de la rigurosidad teórica, sino de la prolongada actividad práctica, posturas clínicas forzadas y hábitos de vida poco saludables, incluyendo la desregulación del sueño y la alimentación, todo lo cual impacta negativamente tanto en la salud física como la mental de los futuros odontólogos.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) y la UNESCO a lo largo del tiempo resaltan la importancia de la salud escolar en contextos de la Educación Superior (ES), promoviendo el modelo de escuelas promotoras de salud como referente para diseñar y evaluar entornos académicos más saludables, donde el bienestar físico, psicológico y social se considera un prerrequisito para el rendimiento y el desarrollo académico-profesional sostenible (UNESCO, 2017; WHO, 2021).

En el contexto mexicano, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), enmarcada en el Artículo 3º Constitucional, propone una transformación profunda del sistema educativo que coloca en el centro tres ejes: equidad (acceso universal a oportunidades), inclusión (atención a la diversidad sociocultural) y bienestar integral (integración de las dimensiones física, mental y emocional en la formación profesional) (Secretaría de Educación Pública, 2020). En el ámbito de la ES, este enfoque obliga a rediseñar políticas institucionales y a repensar la gestión universitaria para situar al estudiante como sujeto de derechos, más allá de su rol tradicional como receptor de conocimientos.

Sin embargo, a pesar de la existencia de marcos formales y recomendaciones internacionales, en la práctica persisten vacíos significativos en la gestión del bienestar estudiantil en las escuelas de odontología en México. Estudios recientes confirman no solo la alta prevalencia de estrés, sino también las

disparidades de género, pues las estudiantes reportan mayores dificultades en el manejo del estrés, actividad física insuficiente y hábitos alimenticios menos saludables en comparación con sus compañeros varones. Por ejemplo, en universidades mexicanas y latinoamericanas, hasta siete de cada diez estudiantes de odontología refiere estrés moderado o alto, siendo este más intenso en mujeres y en los ciclos clínicos avanzados.

En la BUAP, si bien existen instancias como la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU) (Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU), 2025), la gestión institucional de la salud estudiantil se ha caracterizado por medidas fragmentadas y reactivas, centradas en el cumplimiento administrativo más que en la promoción integral y proactiva del bienestar. Las acciones actuales, como la exigencia de certificados médicos para movilidad o prácticas, evidencian la ausencia de programas específicos que articulen los principios de la NEM, tales como equidad de género, inclusión y promoción de la vida saludable. Esta desconexión limita el potencial transformador de la universidad y contribuye a que los problemas de salud estudiantil permanezcan insuficientemente abordados.

A partir de lo antes expuesto se determina como objetivo de la investigación: describir el estado de salud y bienestar de los estudiantes de Estomatología de la BUAP y evaluar de manera crítica la gestión universitaria desde la perspectiva de salud escolar, proponiendo lineamientos de alineación con los postulados de la Nueva Escuela Mexicana.

Revisión de la Literatura

La salud escolar cobra relevancia mundial como un campo interdisciplinario prioritario, orientado a la promoción, protección y mejora del bienestar de estudiantes en diversos niveles educativos. Domínguez-Carrera et al. (2024) confirman el aumento significativo en la producción científica que aborda esta temática, destacando el papel crucial de las universidades como agentes activos en la promoción integral de la salud.

Históricamente, la salud escolar no solo se ha entendido como la ausencia de enfermedad, sino que esta evoluciona hacia un concepto integral que incluye el

desarrollo de competencias individuales para el autocuidado, mediante procesos educativos, participativos y comunitarios. Esta evolución implica un compromiso con la mejora progresiva de los estilos de vida saludables, la sensibilización y la formación crítica de la comunidad educativa sobre los factores que afectan la salud y el entorno (Figueroa Verdecía, 2005; Torres-García & Santana-Hernández, 2017).

En este marco, el modelo de Escuelas Promotoras de Salud (EPS), desarrollado y promovido por la Organización Mundial de la Salud y la UNESCO, plantea a las instituciones educativas como ecosistemas dinámicos que propician la salud física, mental y social a través de tres pilares fundamentales: la educación para la salud, la creación de entornos seguros y saludables, y la articulación con servicios sanitarios y comunitarios (Newton et al., 2016; UNESCO, 2017; WHO, 2021, 2024). Este modelo aporta evidencia internacional sólida que vincula la promoción de la salud con mejores resultados académicos y competencias socioemocionales, consolidando un círculo virtuoso donde la salud y la educación se potencian mutuamente (Gállego Diéguez, 2024; Mantilla Uribe et al., 2020).

Complementariamente, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), consignada en el Artículo 3° Constitucional y fundamentada en documentos recientes de la Secretaría de Educación Pública, exige que las instituciones educativas integren los principios de equidad, inclusión y bienestar integral. Este paradigma educativo redefine la calidad académica, demandando modelos curriculares sostenibles, servicios psicológicos preventivos, estrategias de autocuidado y mecanismos formales de inclusión (Secretaría De Educación Pública, 2019, 2020, 2022; Subsecretaría Educación Media Superior, 2019). De esta manera, el bienestar estudiantil es concebido no solo como un derecho, sino como un indicador clave de responsabilidad social universitaria y calidad institucional.

En lo que respecta específicamente a la formación en áreas clínicas como la estomatología, el bienestar universitario se ve influenciado por diversos determinantes que interactúan en niveles académico, institucional y psicosocial:

Determinantes académicos: La alta carga horaria, así como las prolongadas prácticas clínicas y la presión por competencias técnicas, generan estrés crónico, trastornos musculoesqueléticos y hábitos de sueño y alimentación irregulares. Reportes indican que hasta el 68% de los estudiantes de odontología sufre lumbalgia y que menos del 30% mantiene una dieta saludable (Barbosa Almeida et al., 2023; Dahan & Bedos, 2010).

Determinantes institucionales: La accesibilidad efectiva de servicios médicos y psicológicos, la existencia de protocolos estructurados para prevenir el desgaste emocional, y la calidad de espacios de descanso o tutoría son variables determinantes para el bienestar. Sin embargo, menos del 15% de las facultades mexicanas de odontología cuentan con programas de manejo del estrés consolidados (Jiménez-Ortiz et al., 2019; Jiménez Luna et al., 2025).

Determinantes psicosociales: El apoyo social entre compañeros, las redes académicas de soporte y la posibilidad de compatibilizar responsabilidades laborales y académicas funcionan como factores protectores. No obstante, persisten barreras culturales y estigma respecto a la búsqueda de ayuda psicológica, afectando especialmente a la población masculina (Espinoza & Cárdenas, 2021; McLean et al., 2022; Wright, 2009).

Este enfoque multidimensional y socioecológico implica que las universidades vinculadas a la NEM y al modelo de EPS deben implementar gestiones integrales que monitoreen las cargas académicas, provean servicios accesibles y equitativos, promuevan ambientes psicosociales saludables y establezcan redes intersectoriales que aseguren una atención continua, integral y participativa (Subsecretaría Educación Media Superior, 2019; WHO, 2021, 2024).

En el contexto mexicano y latinoamericano, la revisión revela un panorama preocupante de deterioro en la salud mental y bienestar de estudiantes de estomatología. Se documenta una prevalencia del estrés académico moderado a alto entre 60 y 75% y una tasa de burnout que supera el 38% (Arrieta Vergara et al., 2013; Guadarrama-Analco et al., 2023). La pandemia de COVID-19 agravó estos indicadores, aumentando la ansiedad y el insomnio hasta en un 42%, con mayor impacto en mujeres que evidencian menor resiliencia psicológica (Espinoza & Cárdenas, 2021). Solo un 12% de las facultades mexicanas cuenta

con protocolos efectivos para la atención mental (Rueda Lara & Zamora García, 2016).

A nivel institucional, la Red Mexicana de Universidades Promotoras de la Salud (RMUPS) promueve políticas de bienestar, pero menos del 30% de las instituciones mexicanas aplica monitoreos sistemáticos y, proporcionalmente, menos incorporan salud mental en sus planes educativos (Jiménez Luna et al., 2025). La UNAM reporta un aumento en diagnósticos psiquiátricos sin contrapartidas preventivas suficientes (Medina Mora Icaza, 2023).

Por contraste, en países como Chile y Colombia, modelos integrales basados en estrategias sistémicas de apoyo emocional, mediación de conflictos, tutorías y participación estudiantil han demostrado reducciones significativas en eventos psicosociales negativos y tasas de abandono (Mantilla Uribe et al., 2020).

A nivel global, la Federación Dental Internacional y la UNESCO promueven la alfabetización física y el autocuidado psicoemocional como fundamentos para el desarrollo integral universitario, sin embargo, México enfrenta la tarea de avanzar en la adopción plena de estos marcos (FDI, 2023; UNESCO, 2017).

Finalmente, persiste una desconexión estructural entre los principios de la NEM que enfatizan vida saludable, equidad e inclusión y la operacionalización efectiva en la educación superior mexicana, especialmente en contextos locales. La fragmentación de los modelos de evaluación de bienestar y la carencia de un enfoque sistémico robusto representan un desafío crucial para la formulación y ejecución de estrategias institucionales integrales (Jiménez Luna et al., 2025; Rueda Lara & Zamora García, 2016).

Este diagnóstico justifica la presente investigación como aporte fundamental para la generación de evidencia contextualizada, que sustente el diseño y aplicación de políticas de salud escolar en la BUAP, alineadas con el marco normativo nacional y los estándares internacionales, y orientadas a construir entornos educativos inclusivos, saludables y de alta calidad para el desarrollo integral de sus estudiantes.

Este estudio busca llenar ese vacío, proporcionando evidencia empírica sobre el estado de salud y bienestar del estudiantado de estomatología en la BUAP desde un enfoque integral, articulado con los principios de la NEM y las propuestas de las Universidades Promotoras de Salud. Además, pretende aportar elementos para el diseño de políticas institucionales que garanticen entornos más saludables, inclusivos y resilientes.

Metodología

Se realizó un estudio descriptivo transversal cuyo objetivo fue caracterizar el estado de salud y bienestar de los estudiantes de la Licenciatura en Estomatología de la BUAP, así como evaluar aspectos de gestión institucional vinculados a los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La población de referencia incluyó a los estudiantes inscritos en el ciclo 2025-2026, distribuidos en los cinco años de la carrera.

Se determinó una muestra representativa no probabilística por conveniencia de 125 estudiantes de todos los años académicos. El tamaño de muestra se calculó para una población finita, con un 95% de confianza, 5% de margen de error y varianza máxima ($p = 0.5$), utilizando la fórmula estadística correspondiente.

Para la recolección de datos se empleó un cuestionario estructurado organizado en cuatro dimensiones: bienestar físico, salud mental, factores institucionales, alineación con la NEM. La validez de contenido fue verificada mediante la revisión de tres expertos en salud pública y educación superior; la confiabilidad se obtuvo a partir de una prueba piloto aplicada a 30 estudiantes, arrojando coeficientes Alfa de Cronbach de 0.87.

La aplicación del cuestionario se realizó de manera presencial en las aulas, previa obtención del consentimiento informado. Los datos fueron analizados con el software SPSS v.26 mediante estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias y desviación estándar). Se siguieron las directrices metodológicas propuestas por Hernández Sampieri and Mendoza Torres (2018) para estudios transversales.

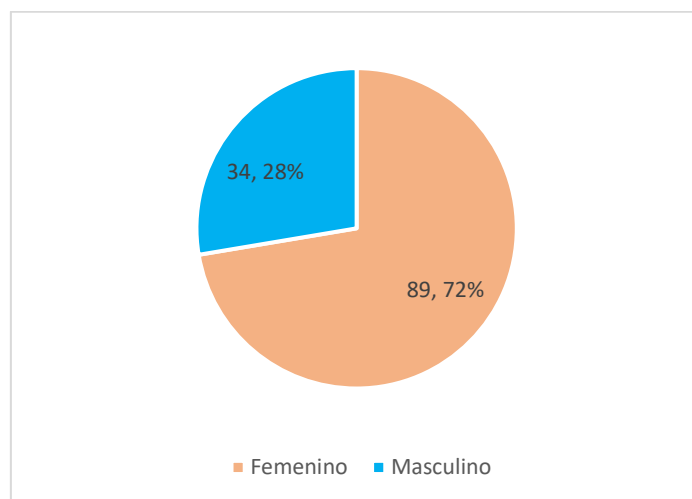
Esta metodología permite no sólo documentar la situación de bienestar entre los estudiantes, sino también identificar posibles brechas en la implementación de

los pilares de equidad, inclusión y vida saludable de la NEM dentro de la gestión institucional universitaria, aportando así evidencia útil para la mejora continua de las políticas educativas y de salud.

Resultados

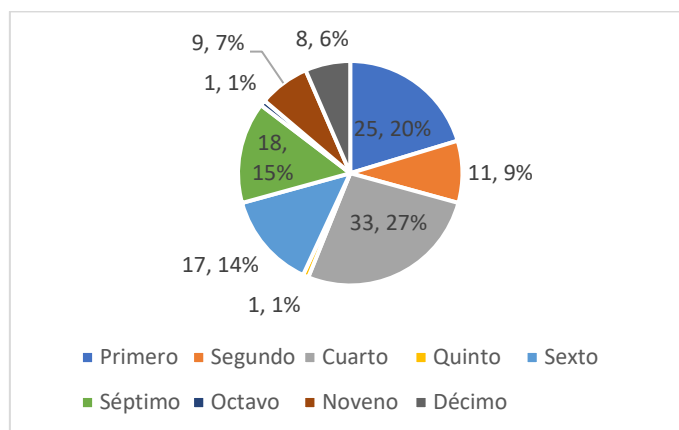
La Figura 1 presenta la distribución de la muestra según la variable género. Se aprecia una marcada mayoría de estudiantes mujeres, que conforman el 72 % del total. Los hombres representan el 28 % de la muestra, mientras que no se registró participación en la categoría “Otro”. Este resultado refleja la predominancia femenina entre los estudiantes de Estomatología incluidos en el estudio.

Figura 1. Distribución de la muestra por género



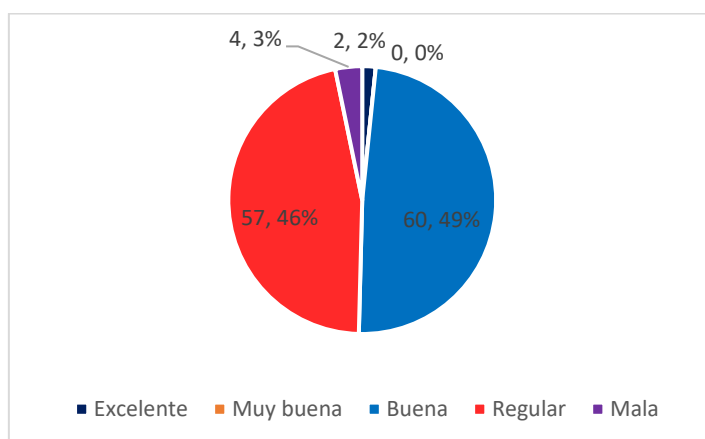
En cuanto a la distribución por semestres (Figura 2) la muestra tuvo una mayor representación en el cuarto semestre con un 27%, seguido del primer semestre con el 20%. La mayor representación de estudiantes se encuentra en los primeros semestres. Por otro lado, los semestres, específicamente el quinto y octavo, registran una participación considerablemente menor, con el 1% cada uno de ellos.

Figura 2. Distribución de la muestra por semestre



En relación con la percepción que los estudiantes tienen sobre su salud general (Figura 3), los resultados muestran una tendencia clara hacia la polarización en las respuestas. El 49 % de los participantes considera que su estado de salud es bueno, mientras que un 46 % lo percibe como regular. Solamente el 2 % se describe con un estado de salud excelente y el 3 % refiere encontrarse en una condición de salud mala. Esta distribución refleja que casi la mitad del alumnado manifiesta cierto grado de insatisfacción o preocupación respecto a su bienestar general, en contraste con un porcentaje apenas marginal que se percibe en óptimas condiciones.

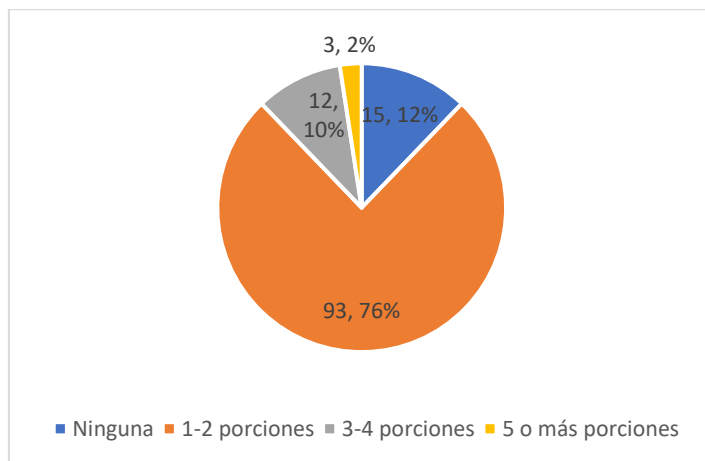
Figura 3. Percepción del estado de salud general



En cuanto al consumo diario de frutas y verduras, la Figura 4 refleja que la mayoría de los estudiantes (76%) reporta consumir entre una y dos porciones al día. Por otro lado, un 12% de la muestra indica no consumir frutas ni verduras regularmente. Asimismo, un 10% refiere tener un consumo de tres a cuatro porciones diarias, mientras que solo un 2% alcanza a consumir más de cinco

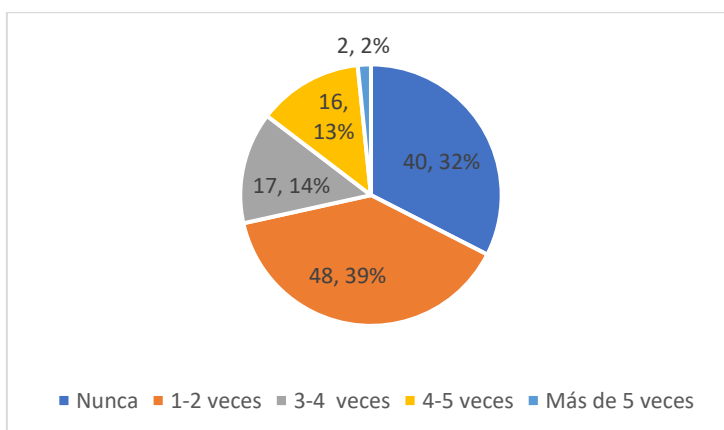
porciones al día. Estos resultados evidencian que una parte significativa del estudiantado no cumple con las recomendaciones internacionales de ingesta diaria de frutas y verduras, lo cual puede tener implicaciones para su salud y bienestar general.

Figura 4. Consumo de frutas y verduras



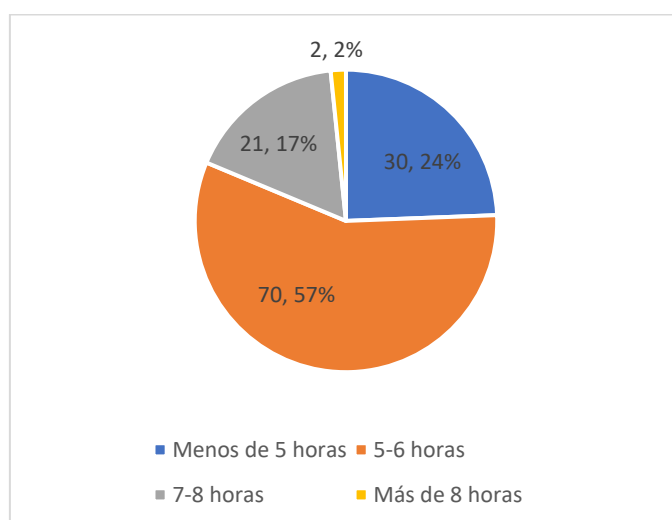
En relación con la realización de actividad física, el 39 % de los estudiantes reporta practicar ejercicio entre una y dos veces por semana (Figura 5). Por otro lado, un 32 % señala no realizar ningún tipo de actividad física regular. Además, un 14 % informa practicar ejercicio entre tres y cuatro veces semanales, mientras que el 12 % restante lleva a cabo actividades físicas entre cuatro y cinco veces por semana. Estos datos sugieren que, aunque una parte importante de los estudiantes mantiene cierta frecuencia de ejercicio, existe un porcentaje considerable que no incorpora la actividad física a su rutina, lo cual podría repercutir negativamente en su bienestar físico y mental.

Figura 5. Frecuencia de prácticas de actividad física



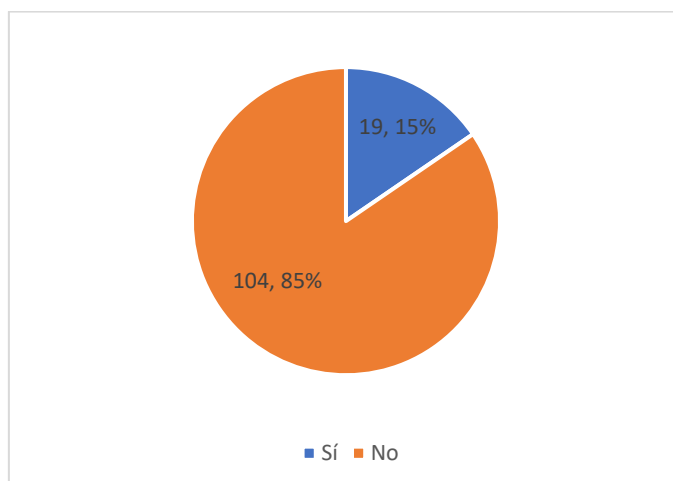
La Figura 6 muestra la distribución del promedio de horas de sueño por noche entre los estudiantes de la muestra. La mayoría, un 57 %, reporta dormir entre cinco y seis horas diarias, una cantidad que está por debajo de la recomendación habitual para adultos jóvenes. Además, un 24 % indica dormir menos de cinco horas, lo cual puede representar un riesgo significativo para su salud física y cognitiva. En contraste, solo el 17 % de los estudiantes afirma descansar entre siete y ocho horas por noche, el rango considerado óptimo para un buen funcionamiento diario, mientras que un 2 % supera este margen. Estos resultados evidencian que una proporción importante del estudiantado no alcanza una cantidad adecuada de sueño, hecho que puede influir negativamente en su bienestar integral y en su rendimiento académico.

Figura 6. Frecuencia de horas de sueño promedio por noche



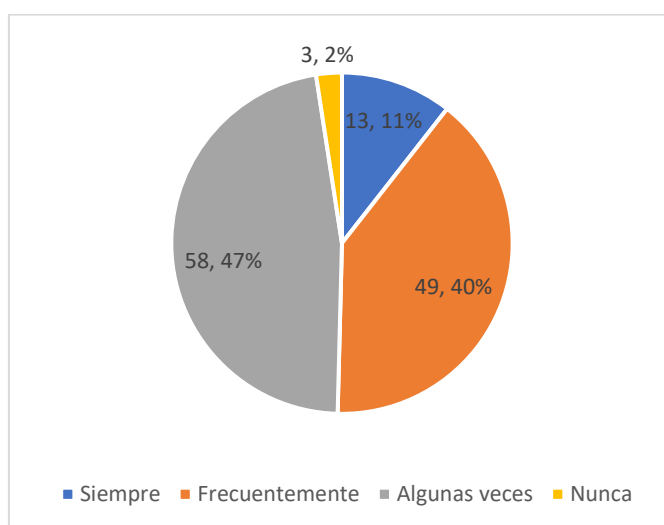
La Figura 7 revela que una amplia mayoría de los estudiantes encuestados, el 85 %, reporta no haber utilizado los servicios médicos que ofrece la universidad durante el último año. Por su parte, únicamente el 15 % de la muestra reconoce haber accedido a estos servicios. Este dato sugiere una baja frecuencia en el uso de la atención médica institucional, situación que es frecuente en poblaciones universitarias debido a factores como la percepción de buena salud, dificultades para acceder o desconocimiento de la oferta disponible.

Figura 7. Uso de los servicios médicos de la universidad en el último año



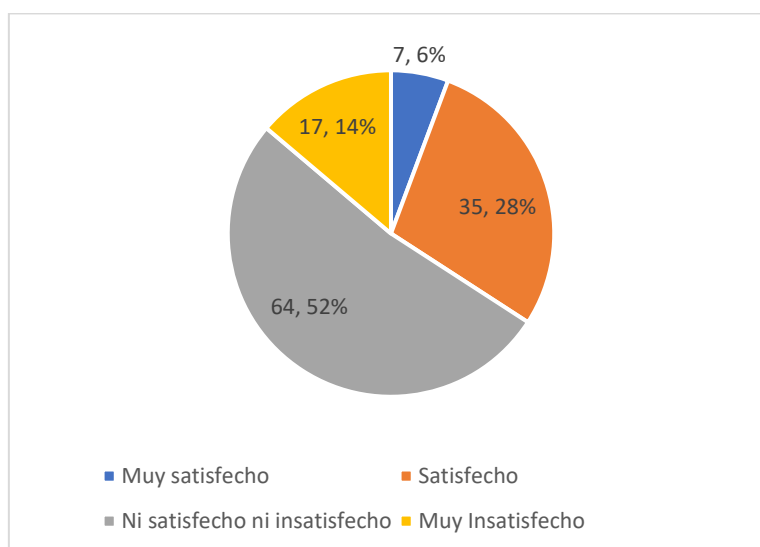
Respecto a la frecuencia con la que los estudiantes se sienten tristes o desanimados (figura 8) el 47% refiere sentirse triste o desanimado algunas veces. El 40% respondió frecuentemente mientras que el 11% se encuentra siempre triste o desanimado. Solo un 2% respondió no verse afectado.

Figura 8. Expresión de sentimientos de tristeza o desánimo



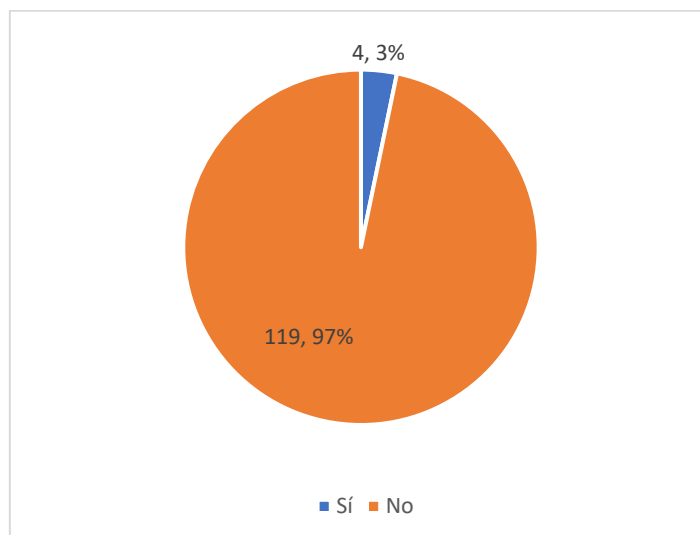
En la figura 9 se muestran los resultados respecto a la satisfacción de los estudiantes con el estado general de su vida. En tal sentido, el 52% de los estudiantes asumió una posición neutral (ni satisfecho ni insatisfecho), el 28% se sintió satisfecho mientras que el 14% refirió sentirse insatisfecho. Solo el 6% estuvo muy satisfecho.

Figura 9. Satisfacción con el estado general de su vida actual



Otro aspecto evaluado fue el uso por parte de los estudiantes de los servicios de consejería psicológica en la universidad (figura 10). Al respecto, el 97% de la muestra estudiada respondió no haber requerido de estos servicios, mientras que el 3% refirió acudir a estos servicios.

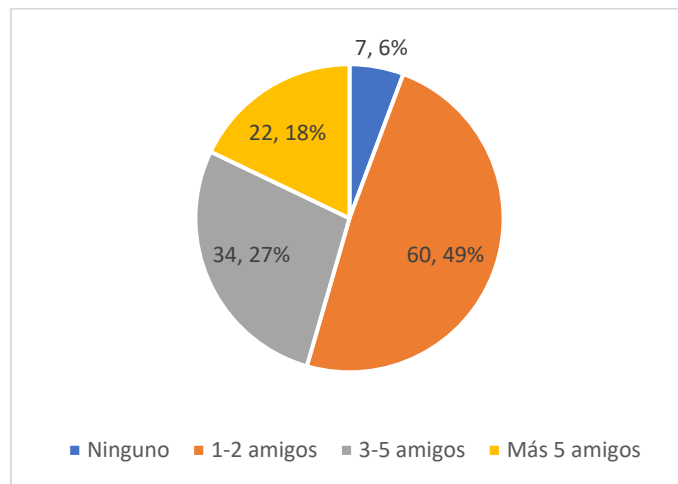
Figura 10. Servicios de consejería psicológica en la universidad



En la Figura 11 se representa el nivel de cercanía social entre los estudiantes dentro de la universidad, reflejando la cantidad de amigos cercanos con los que cuentan. La mayoría de los participantes refirió tener un círculo pequeño de amistades: el 49 % indicó contar con uno o dos amigos cercanos en la institución. Un 27 % señaló tener entre tres y cinco amigos, mientras que un 18 % dispone

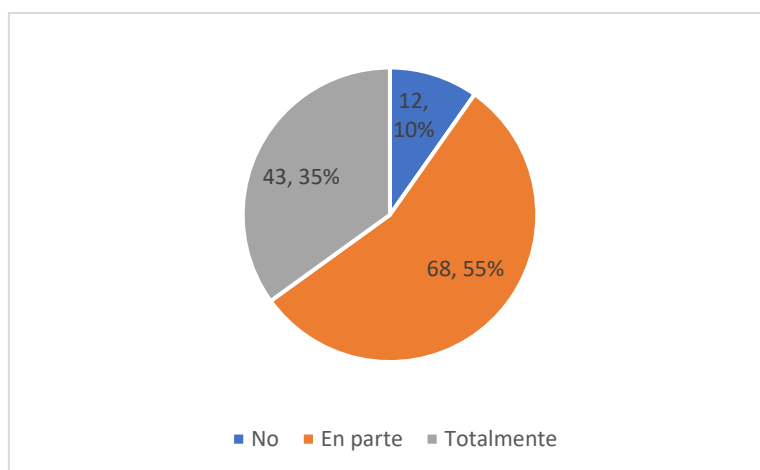
de más de cinco. Por otro lado, una minoría significativa, el 6 %, expresó no tener amigos en la universidad.

Figura 11. Amigos cercanos en la universidad



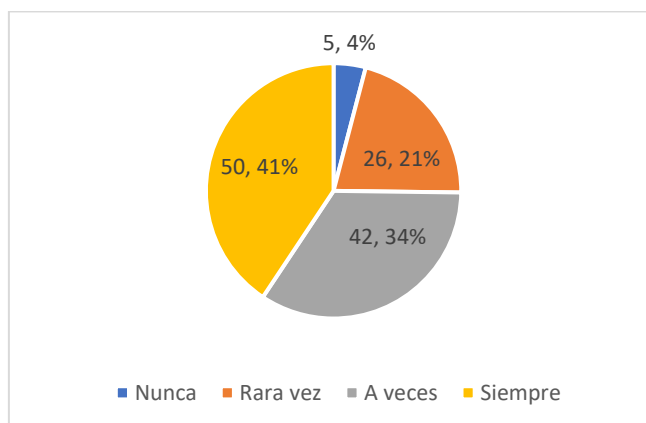
La figura 12 presenta los resultados correspondientes al grado de inclusión en la comunidad universitaria. Los datos revelaron que la mayoría de los estudiantes 55% de la carrera se sienten parte de la comunidad universitaria, el 35% refirió sentirse totalmente parte de la comunidad universitaria mientras que el 10% no se identifica con la comunidad universitaria.

Figura 12. Inclusión en la comunidad universitaria



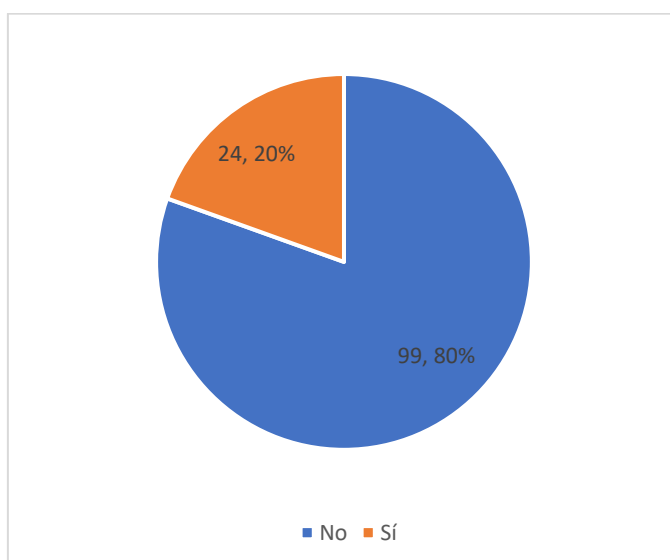
En cuanto al apoyo emocional recibido por parte de familiares, amigos o profesores los estudiantes (Figura 13) refirieron el 51% sentirse siempre apoyados. El 34% y 21% respondió sentir apoyo a veces y rara vez respectivamente. Mientras que el restante 4% afirmó no contar con apoyo emocional.

Figura 13. Apoyo emocional de familiares, amigos o profesores



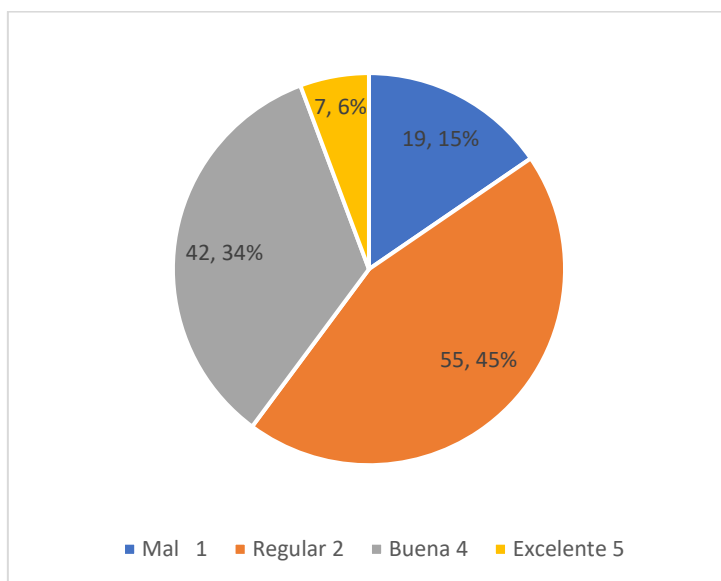
Desde el punto de vista de los servicios institucionales, se indagó en la percepción de los estudiantes sobre la participación en las actividades extracurriculares (figura 14). Los datos revelan que el 80% no participa en este tipo de actividades mientras que solo el 20% respondió participar en estas actividades.

Figura 14. Participación en actividades extracurriculares



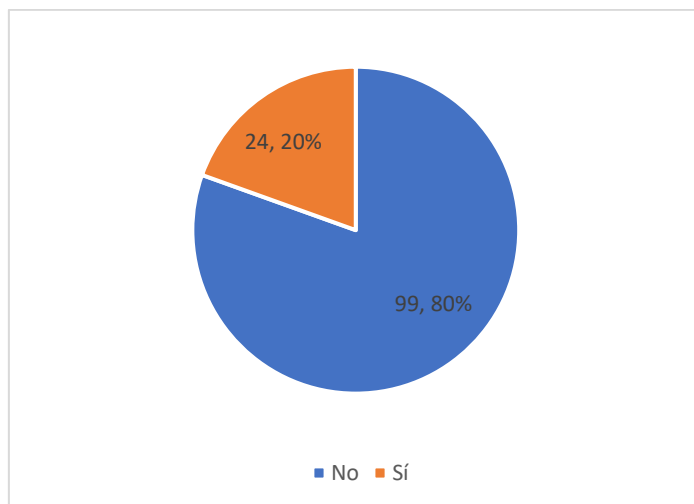
Respecto al estado de las instalaciones de la universidad el 45% de los estudiantes de la muestra respondió que las instalaciones se encuentran en estado regular (figura 15). El 34% las consideró en buen estado mientras que los porcentos más bajos estuvieron repartidos, el 15% las consideraron en mal estado y el 6% dieron una evaluación de excelente.

Figura 15. Estado de las instalaciones de la universidad



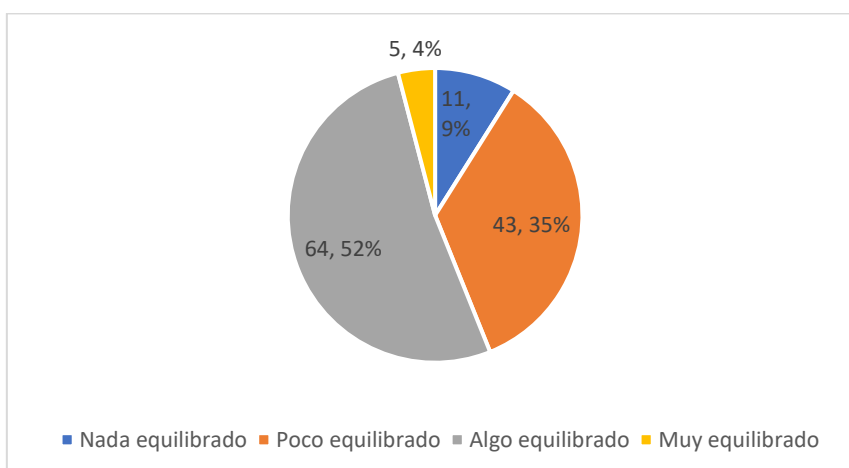
La figura 16 muestra los resultados de los encuestados en cuanto al conocimiento de los programas de promoción de la salud que ofrece la institución al estudiantado. Los datos revelaron que el 80% de los estudiantes de la muestra no conoce de la existencia de estos programas. El restante 20% demostró tener conocimiento de los programas que ofrece este campus universitario.

Figura 16. Conocimiento de los programas de promoción de salud



Finalmente, al indagar sobre el equilibrio existente entre la vida académica y personal de los estudiantes de la muestra se pudo apreciar que la mayoría 52% respondió encontrar su vida algo equilibrada (figura 17). El 35% respondió poco equilibrada, el 9% expresó sentirse nada equilibrada mientras que el restante 4% se encuentra con un excelente equilibrio entre lo académico y personal.

Figura 17. Equilibrio entre la vida académica y personal



Discusión

Los resultados de este estudio revelan que los estudiantes de Estomatología de la BUAP enfrentan altos niveles de estrés percibido y síntomas de malestar integral, lo cual confirma las tendencias documentadas en la literatura nacional y regional. La prevalencia de insatisfacción con el bienestar físico, dificultad para mantener hábitos saludables y una notable demanda psicológica reflejan patrones persistentes en México y Latinoamérica, donde entre el 60% y el 75% de los estudiantes de odontología reportan estrés clínico significativo y hasta 38% cumplen criterios de burnout (Arrieta Vergara et al., 2013; Guadarrama-Analco et al., 2023).

Comparando estos datos, se observa que los estudiantes muestran mayor vulnerabilidad al estrés y menor utilización de servicios institucionales, una tendencia concordante con diversos estudios que señalan una exposición más alta a factores biopsicosociales adversos y menor resiliencia principalmente en la población femenina (Espinoza & Cárdenas, 2021; Rueda Lara & Zamora García, 2016; Texco Rivera et al., 2019). En el ámbito de la salud mental, la frecuencia de tristeza y desánimo, junto con el bajo uso de consejería psicológica universitaria, refuerza lo señalado por Texco Rivera et al. (2019) respecto al estigma persistente y la insuficiencia de protocolos efectivos de apoyo en facultades mexicanas.

La percepción de servicios médicos y psicológicos revela una insuficiente integración con las necesidades reales de los estudiantes. Aunque existen mecanismos como la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU), su enfoque sigue siendo mayormente reactivo y centrado en requisitos administrativos, más que en acciones preventivas y de promoción continua del bienestar. Las limitaciones de horarios, la baja visibilidad de programas de salud y el desconocimiento de campañas específicas reflejan una desconexión entre la oferta institucional y las necesidades expresadas por la comunidad estudiantil, lo cual coincide con los reportes de RMUPS para universidades públicas mexicanas, donde menos del 30% implementa monitoreo sistemático del bienestar estudiantil y menos del 20% articula la salud mental en sus modelos pedagógicos (Jiménez Luna et al., 2025).

La satisfacción limitada con las instalaciones, especialmente en lo relativo a áreas de descanso y espacios deportivos, se traduce en oportunidades perdidas para fortalecer la salud preventiva, aunque este déficit también ha sido documentado regionalmente (Jiménez-Ortiz et al., 2019; Preciado-Serrano & Vázquez-Goñi, 2010; Saliba Garbin et al., 2012).

Desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, que plantea la centralidad del bienestar integral, la equidad y la inclusión como ejes transformadores del sistema educativo (Secretaría de Educación Pública, 2020), los resultados de la BUAP revelan importantes áreas de oportunidad. Si bien existen avances, como la existencia de algunos servicios de atención y campañas informativas, los estudiantes perciben escasa alineación entre el discurso institucional y la práctica cotidiana. Persisten brechas en:

Equidad e inclusión: La falta de estrategias diferenciadas para estudiantes con dobles jornadas, responsabilidades familiares, o en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica limita la aspiración de una educación universitaria realmente equitativa y centrada en derechos (Jiménez Luna et al., 2025; Meneses, 2025).

Bienestar integral: Los programas actuales tienden a la fragmentación y no alcanzan la transversalización curricular recomendada por la NEM y organismos

internacionales como la OMS y la UNESCO, que enfatizan la importancia de intervenir simultáneamente en los ámbitos físico, mental y social (UNESCO, 2017; WHO, 2021, 2024).

La literatura internacional muestra que universidades de países como Colombia y Chile han logrado reducir los indicadores de estrés, deserción y eventos psicosociales negativos mediante enfoques integrales y sistemáticos, articulando el apoyo institucional y la participación estudiantil (Mantilla Uribe et al., 2020). La escasa incorporación de tutorías emocionales, espacios de mediación y acompañamiento proactivo en la BUAP contrasta con los modelos de bienestar estudiantil más consolidados.

Los resultados sugieren la pertinencia de adoptar nuevas estrategias de gestión estudiantil alineadas a la NEM, como la creación de un Programa Integral de Bienestar Estudiantil, que incluya:

- Tutorías emocionales y académicas.
- Integración curricular de competencias de autocuidado y salud psicosocial.
- Campañas sistemáticas de prevención y sensibilización sobre salud mental, con enfoque de género e interseccionalidad.
- Ampliación y mejora de los espacios de descanso, actividades extracurriculares y consejería accesible.
- Implementación de sistemas de monitoreo y evaluación permanente del bienestar, con participación estudiantil en el diseño de políticas y prácticas.

A nivel de política pública, sería recomendable que la SEP establezca lineamientos obligatorios para la integración transversal de la salud escolar en el nivel superior, con indicadores específicos de alineación a los ejes de la NEM (inclusión, equidad, autocuidado).

La evidencia aquí discutida reafirma la necesidad de trascender el enfoque asistencialista y administrativo que predomina en la gestión universitaria de la salud, favoreciendo una visión integral, preventiva y transformadora, como demanda la NEM y recomiendan la OMS y la UNESCO. Implementar estas

recomendaciones no solo contribuiría al bienestar estudiantil y al rendimiento académico, sino que promovería el desarrollo de ciudadanos críticos, empáticos y saludables, en sintonía con los fines de la educación contemporánea.

Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten concluir que, en el caso de los estudiantes de la Facultad de Estomatología de la BUAP, persiste una situación crítica en materia de salud y bienestar integral. Se identificaron niveles elevados de estrés académico, insatisfacción con el sueño, deficiente actividad física y alimentación irregular, así como una baja utilización de los servicios psicológicos universitarios. Estos hallazgos coinciden con la literatura nacional y regional que advierte sobre el deterioro del bienestar en carreras clínicas, y evidencian que la carga estructural del plan de estudios, junto a las exigencias clínicas, impacta de forma negativa en la salud física y mental del estudiantado.

Desde una perspectiva institucional, se observó que las políticas actuales de bienestar en la BUAP son mayormente reactivo-administrativas, centradas en el cumplimiento de requisitos y no en la construcción de entornos universitarios alineados con el paradigma de promoción de salud de la Nueva Escuela Mexicana. Esto se refleja en la ausencia de programas transversales de autocuidado, escasa integración del acompañamiento emocional en el currículo y percepción limitada del acceso equitativo a servicios de salud, sobre todo entre estudiantes con jornadas laborales o en situación de vulnerabilidad.

En cuanto a la postura normativa de la NEM, se constataron importantes desfases entre sus pilares, equidad, inclusión, bienestar integral y su integración efectiva en las políticas y prácticas universitarias. Esto sugiere una oportunidad estratégica urgente para reconfigurar la gestión institucional del bienestar estudiantil desde un enfoque sistémico y preventivo.

Este estudio aporta evidencia empírica sobre las condiciones reales de salud y bienestar de estudiantes de estomatología en una institución pública mexicana, condición poco explorada en la literatura, y establece una base para futuras reformas institucionales alineadas con la NEM, el modelo de universidades promotoras de salud y las directrices internacionales de la OMS/UNESCO.

Entre las principales limitaciones se encuentran: el enfoque transversal impide establecer relaciones causales sólidas, por lo que los hallazgos reflejan condiciones al momento del estudio y el tamaño muestral representa solo a una facultad universitaria, lo que limita la generalización a otras carreras o instituciones.

Se recomienda para futuras investigaciones:

- Implementar estudios longitudinales en distintas generaciones de estudiantes para monitorear la evolución del bienestar.
- Evaluar intervenciones pedagógicas y psicosociales centradas en el autocuidado y salud escolar desde la NEM.
- Explorar comparativamente las condiciones de bienestar entre facultades de ciencias de la salud en México.
- Integrar en futuros estudios un enfoque interseccional que examine las condiciones diferenciadas de estudiantes según género, condición laboral y situación socioeconómica.

Referencias bibliográficas

- Arrieta Vergara, K., Díaz Cárdenasa, S., & González Martínez, F. (2013). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de odontología: prevalencia y factores relacionados. *REV COLOMB PSIQUIAT*, 42(2), 173-181. www.elsevier.es/rcp
- Barbosa Almeida, M., Póvoa, R., Tavares, D., Moleirinho Alves, P., & Oliveira, R. (2023). Prevalence of musculoskeletal disorders among dental students: A systematic review and meta-analysis. *Heliyon*, 9(10), e19956. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19956>
- Dahan, H., & Bedos, C. (2010). A typology of dental students according to their experience of stress: a qualitative study. *J Dent Educ*, 74(2), 95-103. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20145064/>
- Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU). (2025). *Acompañamiento Universitario*. BUAP. <http://www.dau.buap.mx/>

- Domínguez-Carrera, M., Rabadán-Martínez, D., Fernández-López, G., & Balseira-Sanamé, Z. (2024). Producción científica sobre salud escolar en la Educación Superior: un análisis bibliométrico. *Revista Luz*, 23(1), e1398. <http://scielo.sld.cu/pdf/luz/v23n1/1814-151X-luz-23-01-e1398.pdf>
- Espinoza, F., & Cárdenas, C. (2021). Estrés y depresión en el entorno académicosocial durante el 2020 en estudiantes de Odontología. *Rev Cient Odontol (Lima)*, 9(4), e080. <https://doi.org/10.21142/2523-2754-0904-2021-080>
- FDI. (2023). *Salud mental y bienestar para los profesionales de la salud bucodental y los estudiantes de odontología*. FDI.
- Figueroa Verdecía, D. V. (2005). Salud e Higiene Universitaria: Objetivo Estratégico para los Centros de Educación Superior. *TIPICA, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 1(1). www.tipica.org
- Gállego Diéguez, J. (2024). Marco de las Escuelas Promotoras de Salud: un modelo integral para la salud, el bienestar y la sostenibilidad. Escuelas promotoras de salud,
- Guadarrama-Analco, J., Orozco-Valdés, L. R., Juárez-Medel, C. A., Alvarado-Castro, V. M., & Martínez-Muñoz, E. (2023). Perceived stress in dental students of a private university in Acapulco, Mexico. *Rev Estomatol Herediana*, 33(3), 191-198. <https://doi.org/10.20453/reh.v33i3.4937>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (Primera edición ed.). McGraw-Hill, inc. <https://biblioteca.ucuenca.edu.ec/digital/s/biblioteca-digital/ark:/25654/2140#?c=0&m=0&s=0&cv=0>
- Jiménez-Ortiz, J., L, Islas-Valle, R., M, Jiménez-Ortiz, J., D, Pérez-Lizárraga, E., Hernández-García, M., E, & González-Salazar, F. (2019). Emotional exhaustion, burnout, and perceived stress in dental students. *J Int Med Res*, 47(9), 4251-4425. <https://doi.org/10.1177/0300060519859145>

- Jiménez Luna, A., Paez Manjarrez, P., & Aragón Castillo, J. (2025). *Prácticas exitosas para la promoción de la salud en instituciones de Educación Superior*. RMUPS. <https://VisorLab.com>
- Mantilla Uribe, B., P, Hernández Sánchez, J., Hkspiel Plata, M., C, Rincón Méndez, A., Y, & Oviedo Cáceres, M. d. P. (2020). *Promoción de la salud en la escuela, mirada al ayer y retos en América Latina* (I. PROINAPS, Ed.). Universidad Industrial de Santander (UIS). <http://proinapsa.uis.edu.co/index.php/top-blocks/233-libro?fbclid=IwAR1NmWOKVrACCCf-A44d7CkF4sXYBccapzoH4jAq4ES2mkJG3MeZGLIeovU>
- McLean, L., Gaul, D., & Penco, R. (2022). Perceived Social Support and Stress: a Study of 1st Year Students in Ireland. *Int J Ment Health Addict*, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00710-z>
- Medina Mora Icaza, M. E. (2023). *Tercer Informe de Actividades 2022-2023*. <https://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/FP-2022-2023.pdf>
- Meneses, M. (2025). La Nueva Escuela Mexicana y la educación media superior. 17(33). <https://doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2025.33.91006>
- Newton, J., Dooris, M., & Wills, J. (2016). Healthy universities: an example of a whole-system health-promoting setting. *Global Health Promotion*, 23(1), 57-65. <https://doi.org/10.1177/1757975915601037>
- Preciado-Serrano, M. d. L., & Vázquez-Goñi, J. M. (2010). Perfil de estrés y síndrome de burnout en estudiantes mexicanos de odontología de una universidad pública. *REV CHIL NEURO-PSIQUIAT*, 48(1), 11-19. <https://doi.org/10.4067/S0717-92272010000200002>
- Rueda Lara, C. G., & Zamora García, C. (2016). *Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes De odontología de cuarto, sexto y octavo semestre en clínica Almaraz de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México*. Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México.

<https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2016/octubre/0751432/0751432.pdf>

Saliba Garbin, C. A., Adas Saliba, N., Reis dos Santos, R., Leal do Prado, R., & Isper Garbin, A. J. (2012). Burnout en estudiantes de odontología: evaluación a través mbi – versión estudiantes. *Med Segur Trab (Internet)*, 58(229), 327-334. <https://dx.doi.org/10.4321/S0465-546X2012000400005>

Secretaría De Educación Pública. (2019). Hacia una nueva escuela mexicana. *Perfiles educativos*, 41(166). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.5961>

Secretaría de Educación Pública. (2020). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024*. S. d. E. Superior.

Subsecretaría Educación Media Superior. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. www.gob.mx/sep

Texco Rivera, M. M., Gómez Tolentino, A. N., San Martín López, A. L., Ramírez Vera, K. G., Saavedra Osorio, I. A., & Ojeda-Betancourt, C. (2019). Estado de salud mental en estudiantes de la facultad de Odontología de la Universidad Veracruzana región Poza Rica Tuxpan. *Rev Mex Med Forense*, 4(2), 29-31. <https://doi.org/10.25009/revmedforense.v4i2sup.2686>

Torres-García, M., & Santana-Hernández, H. (2017). La Educación para la Salud en la formación de maestros desde el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1083-1101. <https://doi.org/10.5209/RCED.51536>

- UNESCO. (2017). *Estrategia de la UNESCO sobre la educación para la salud y el bienestar: contribución a los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246453_spa
- WHO. (2021). *La UNESCO y la OMS instan a los países a que conviertan cada escuela en una escuela promotora de la salud*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news>
- WHO. (2024). *Informing the development of the Implementation Guidance for School Health Services*.
- Wright, J. D. (2009). *Perceptions of Mental Health Stigma and Discrimination in a Mexican American Sample*. Mexican American Sam University of Denver]. Denver. https://digitalcommons.du.edu/etd/716?utm_source=digitalcommons.du.edu%2Fetd%2F716&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

CALIDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ENFOQUE DESDE LOS PRINCIPIOS DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA



Capítulo VI. Calidad educativa en la Educación Superior: un enfoque desde los principios de la Nueva Escuela Mexicana

Educational quality in Higher Education: An approach based on the principles of the New Mexican School

Autores:

Guadalupe Fernández-López

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Complejo Regional Sur

<https://orcid.org/0000-0002-2890-2765>

lupita.fernandez@correo.buap.mx

Ignacio Delgado Castellanos

Escuela Normal "Instituto Jaime Torres Bodet", Cuautlancingo, Puebla. México

<https://orcid.org/0009-0004-9186-4230>

idelgado@enijtb.edu.mx

Resumen

Este estudio evaluó la percepción de la calidad educativa en la Educación Superior mexicana, en el marco de los principios de la Nueva Escuela Mexicana y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, mediante un diseño descriptivo transversal aplicado a 296 estudiantes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Los resultados mostraron que las dimensiones mejor valoradas fueron la equidad de género y las prácticas profesionales, mientras que las áreas más críticas incluyeron la participación ambiental, los proyectos sociales y las adaptaciones curriculares. Las elevadas desviaciones estándar en innovación pedagógica y formación docente reflejan una implementación desigual, evidenciando tensiones entre modelos educativos tradicionales y emergentes. Estos hallazgos ponen en evidencia brechas significativas entre los ideales de la Nueva Escuela Mexicana y su aplicación práctica, especialmente en aspectos de inclusión real, sostenibilidad curricular y vinculación comunitaria. En conjunto, este trabajo aporta un marco integrado para avanzar de una calidad educativa

declarativa hacia una vivencial, alineando la Educación Superior con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los principios de la Nueva Escuela Mexicana a través de transformaciones pedagógicas, sociales y ambientales concretas.

Palabras clave: Calidad educativa, Educación Superior, Nueva Escuela Mexicana, inclusión, equidad, innovación pedagógica, sostenibilidad, ODS.

Abstract

This study evaluated the perception of educational quality in Mexican higher education, within the framework of the principles of the New Mexican School and the Sustainable Development Goals, through a cross-sectional descriptive design applied to 296 students of the Meritorious Autonomous University of Puebla. The results showed that the most valued dimensions were gender equity and professional practices, while the most critical areas included environmental participation, social projects and curricular adaptations. The high standard deviations in pedagogical innovation and teacher training reflect an uneven implementation, evidencing tensions between traditional and emerging educational models. These findings highlight significant gaps between the ideals of the New Mexican School and their practical application, especially in aspects of real inclusion, curricular sustainability, and community engagement. Overall, this work provides an integrated framework to move from a declarative educational quality to an experiential one, aligning higher education with the Sustainable Development Goals and the principles of the New Mexican School through concrete pedagogical, social and environmental transformations.

Keywords: Educational quality, Higher education, New Mexican School, equity, pedagogical innovation, sustainability.

Introducción:

La calidad educativa en la Educación Superior (ES) es una prioridad global, ya que el mercado laboral, los avances tecnológicos y los desafíos sociales en la actualidad exigen una formación integral, actualizada y adaptada a las

necesidades contemporáneas (Marginson, 2016; UNESCO, 2023). En México, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4, que promueve el acceso universal a una educación de calidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Secretaría de Educación Pública, 2020). Desde esta perspectiva se reconoce la importancia de fomentar no solo el desarrollo académico, sino también el bienestar emocional, la responsabilidad social y la sostenibilidad ambiental, aspectos esenciales para formar ciudadanos comprometidos y preparados para enfrentar los retos del siglo XXI.

La ES enfrenta retos importantes para asegurar y elevar la calidad educativa, los cuales incluyen la permanente actualización de los planes de estudio, la incorporación de tecnologías innovadoras, la promoción activa de la inclusión y la equidad, así como, el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes (Baltodano García & Leyva Cordero, 2024; Secretaría de Educación Pública, 2022). Asimismo, la vinculación efectiva con el entorno social y productivo, junto con la adopción de prácticas sostenibles, resulta fundamental para formar profesionales preparados y comprometidos con los desafíos actuales (Secretaría de Educación Pública, 2022).

La NEM presenta un modelo educativo que prioriza la formación integral, la innovación en las estrategias pedagógicas y el fortalecimiento de la responsabilidad social. Este enfoque busca garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad para todas las personas, independientemente de su origen, género, situación socioeconómica o necesidades educativas especiales, permitiéndoles desarrollar plenamente su potencial y contribuir significativamente al bienestar social (Madrigal Segura, 2020; Secretaría de Educación Pública, 2020). Sin embargo, persisten brechas relevantes en la implementación efectiva de estos principios dentro de la ES, particularmente en aspectos relacionados con la inclusión real y la equidad de oportunidades (Baltodano García & Leyva Cordero, 2024; Guerrero Sánchez et al., 2025).

La relevancia de este estudio radica en la necesidad de analizar de manera sistemática cómo la ES está asumiendo los principios de la NEM, con especial

énfasis en la calidad educativa. Mediante un enfoque descriptivo, la investigación pretende reconocer las prácticas, los recursos institucionales y las políticas que impulsan la excelencia académica, así como detectar los principales retos y oportunidades para fortalecer la formación de los estudiantes, en línea con los estándares actuales del nuevo modelo educativo mexicano, del cual la ES no está ajena.

En tal sentido, el propósito central de este artículo consiste en caracterizar el estado actual de la calidad educativa en la ES, a partir del análisis de siete dimensiones fundamentales. Estas dimensiones se sustentan en los principios de la NEM y se articulan con los ODS, ofreciendo un marco integral y actualizado para la evaluación y el fortalecimiento de la calidad educativa en las instituciones de ES.

Los resultados de esta pesquisa no solo contribuirán a la generación de conocimiento sobre la calidad educativa en la ES, sino que también servirán como base para diseñar políticas y estrategias que promuevan una educación más inclusiva, equitativa y de calidad. Además, este estudio se alinea con la visión de la NEM de construir una sociedad más justa, respetuosa y sostenible, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar su potencial y contribuir al bienestar colectivo.

Revisión de la Literatura

En las últimas décadas, la calidad educativa en la ES cobra especial relevancia, debido a la creciente demanda del mercado laboral, los avances tecnológicos y los desafíos sociales que exigen una formación integral y actualizada. En tal sentido, la UNESCO destaca la importancia de garantizar una educación de calidad para todos, tal como lo establece el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNESCO, 2015). Sin embargo, en América Latina, los esfuerzos por mejorar la calidad educativa en la Educación Superior han enfrentado obstáculos importantes, entre los que se encuentran la escasez de recursos, la limitada formación docente y la persistencia de desigualdades sociales (Ricaurte et al., 2024).

En México, la NEM emerge como un modelo educativo innovador que busca transformar el sistema, al promover una formación integral que abarca no solo el desarrollo académico, sino también el bienestar físico, emocional y social de las nuevas generaciones (Secretaría De Educación Pública, 2019, 2020). El modelo educativo de la NEM garantiza la calidad educativa a través de un enfoque integral que prioriza el acceso universal, incluyente y equitativo para todas las personas, sin importar su origen, género o condiciones particulares, promoviendo aprendizajes significativos y una formación integral y humanista que incluye valores como la responsabilidad social, la interculturalidad y el cuidado del medio ambiente (Secretaría de Educación Pública, 2020, 2023). Además, enfatiza la revalorización del magisterio mediante la capacitación continua y sistemas justos de promoción, la creación de entornos escolares dignos y seguros que favorezcan la convivencia sana, así como la innovación pedagógica y la evaluación formativa para mejorar los procesos educativos (Secretaría De Educación Pública, 2019, 2020).

Del mismo modo, la NEM también impulsa la vinculación coherente entre los distintos niveles educativos y con el entorno social y productivo, asegurando trayectorias educativas pertinentes y continuidad en el aprendizaje (Secretaría de Educación del Estado de Puebla, 2024). Estos principios rectores, que incluyen identidad nacional, honestidad, participación social y cultura de paz, configuran un marco que busca no solo la excelencia académica, sino también la inclusión, equidad, justicia social y sostenibilidad como garantías fundamentales de la calidad educativa en México.

Sin embargo, a pesar de los avances recientes, la ES en México continúa enfrentando retos importantes en materia de calidad educativa. Diversos estudios y reportes oficiales identifican como principales obstáculos la escasez de recursos, la formación insuficiente del profesorado y la persistencia de prácticas discriminatorias y estereotipos de género (Buitrón-Ramírez et al., 2020; Secretaría de Educación Pública, 2022). Estos factores no solo dificultan el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, sino que también repercuten negativamente en su desempeño académico y bienestar emocional (de Oliveira et al., 2019; Secretaría de Educación Pública, 2022).

Por ejemplo, la formación académica de excelencia es un eje recurrente en la discusión sobre la NEM. La educación superior desempeña un papel fundamental en la preparación de profesionales capaces de asumir los retos que impone la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, al promover la formación integral y actualizada de los docentes y otros agentes educativos. Los programas académicos deben integrar no solo el dominio disciplinar, sino también el desarrollo de competencias transversales como el pensamiento crítico, la educación socioemocional, el manejo de tecnologías digitales y la comunicación en lenguas extranjeras, aspectos clave que la NEM prioriza para responder a las demandas del mundo laboral contemporáneo (Barcenas Salazar et al., 2024). En este sentido, la vinculación entre la educación superior y la educación básica, así como la adaptación curricular a contextos diversos y cambiantes, resultan esenciales para garantizar que los egresados cuenten con las herramientas necesarias para innovar en la práctica docente, fomentar la inclusión y la equidad, y contribuir activamente a la transformación social desde las aulas.

Del mismo modo, la Educación Superior, particularmente en las escuelas normales, desempeña un papel estratégico en la formación de docentes capaces de enfrentar los retos que impone la Nueva Escuela Mexicana y las demandas del entorno laboral actual. Los estudios recientes destacan la necesidad de actualizar los planes de estudio para integrar competencias clave como la enseñanza del inglés, el desarrollo socioemocional y el manejo de tecnologías digitales, todo ello enmarcado en un enfoque humanista, crítico y comunitario que la NEM promueve (Monroy Segundo et al., 2024).

Por otro lado, la inclusión y la equidad son dimensiones centrales en la literatura sobre liderazgo escolar y calidad educativa. Guerrero Sánchez et al. (2025) demuestra que el liderazgo directivo, cuando está orientado a la equidad, puede mejorar el desempeño académico y la gestión escolar, aunque su impacto se ve limitado por factores estructurales como la carga administrativa y la falta de recursos. Si bien la equidad es un objetivo explícito de la NEM, los estudios sugieren que su materialización en la práctica cotidiana aún enfrenta importantes

desafíos, lo que resalta la necesidad de profundizar en cómo se implementan políticas y prácticas inclusivas en las escuelas mexicanas.

De igual modo, la innovación pedagógica es ampliamente discutida en la literatura sobre la NEM. Madrigal Segura (2020) destaca que la reforma implica repensar el currículum y las prácticas educativas desde una perspectiva innovadora, considerando a los docentes como agentes de cambio y sujetos activos en la transformación educativa. Sin embargo, también se señala que la innovación requiere condiciones institucionales y culturales favorables para su consolidación (Villarruel Fuentes & Villarruel López, 2023), lo que plantea retos para la implementación efectiva de nuevas metodologías y enfoques pedagógicos.

Aunque el desarrollo de competencias socioemocionales es un objetivo declarado de la NEM, la literatura revisada se centra principalmente en aspectos curriculares, innovación educativa y liderazgo, sin abordar de manera específica cómo se promueve y evalúa esta dimensión en la práctica escolar (Maya & Segovia, 2025). Esta ausencia evidencia la pertinencia de investigar el desarrollo socioemocional como parte fundamental de una educación integral y de calidad, especialmente en contextos de cambio y complejidad social. La vinculación con el entorno social y productivo también es reconocida en los documentos oficiales de la NEM como una prioridad, pero la literatura científica reciente se ha enfocado más en otros aspectos. Por ello, resulta relevante abordar esta dimensión para analizar cómo la escuela puede responder mejor a las necesidades de la comunidad y contribuir al desarrollo local y nacional.

El análisis de la literatura muestra que, aunque algunas dimensiones como la formación académica de excelencia, la innovación pedagógica y la evaluación han sido objeto de atención, otras como el desarrollo de competencias socioemocionales, la vinculación con el entorno, la sostenibilidad y la inclusión requieren mayor profundización empírica y conceptual. Estudiar la calidad educativa a partir de estas dimensiones en el marco de la Nueva Escuela Mexicana es pertinente porque permite ampliar la comprensión sobre cómo el nuevo modelo responde a los desafíos contemporáneos de la educación.

Los resultados de esta investigación no solo contribuirán a la generación de conocimiento sobre la calidad educativa en la Educación Superior, sino que también servirán como base para diseñar estrategias y políticas que promuevan una educación más inclusiva, equitativa y de calidad. Además, este estudio se alinea con la visión de la NEM de construir una sociedad más justa, respetuosa y sostenible, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar su potencial y contribuir al bienestar colectivo.

Metodología

Este estudio se enmarca en un enfoque descriptivo y transversal, con el objetivo de analizar el estado actual de la calidad educativa en la ES, bajo los principios de la NEM. El diseño descriptivo permite identificar y caracterizar las variables relacionadas con la calidad educativa, proporcionando una visión general de la situación actual en las instituciones de ES.

La población objetivo está conformada por estudiantes de Educación Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Se seleccionó una muestra no probabilística por conveniencia, compuesta por estudiantes de todos los semestres de la carrera. El tamaño de la muestra fue de 296 estudiantes, determinado considerando un nivel de confianza del 95%, un margen de error del 5% y una prevalencia estimada del 50% para las variables de interés, utilizando la fórmula para poblaciones finitas. De acuerdo con estos parámetros, la población total a la que pertenece la muestra es aproximadamente de 1,288 estudiantes.

Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario. Este fue diseñado para recopilar información cuantitativa sobre las dimensiones de interés, se basó en las variables e indicadores previamente definidos. Constó de 21 preguntas cerradas y escalas Likert, organizadas en siete bloques, formación académica de excelencia, inclusión y equidad, desarrollo de competencias socioemocionales, innovación pedagógica, vinculación con el entorno social y productivo, sostenibilidad y responsabilidad ambiental y evaluación y mejora continua.

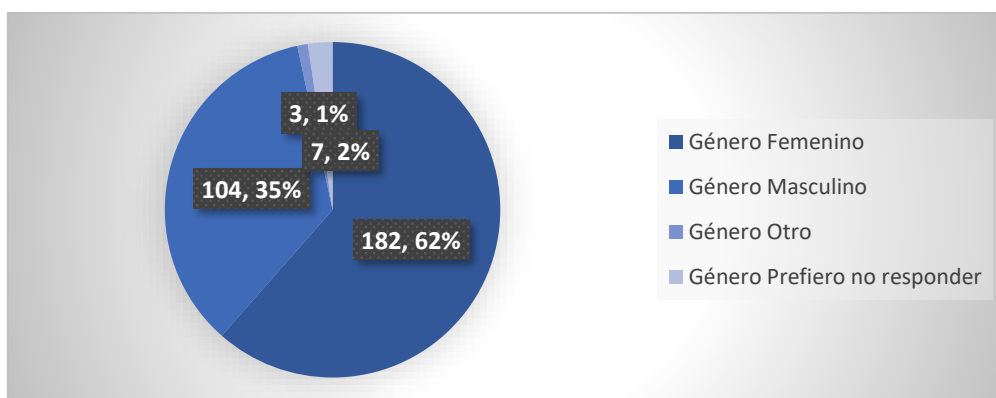
El cuestionario se validó mediante un juicio de expertos en el área de educación y calidad educativa, y se realizó una prueba piloto con 30 estudiantes para evaluar su confiabilidad, obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.959, lo que indica una alta consistencia interna. A continuación, se aplicó de manera presencial en las instalaciones del Complejo Regional Tehuacán de la BUAP, durante horarios académicos. Los datos del cuestionario se analizaron utilizando el software SPSS v.26. Se realizaron análisis descriptivos (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar) para caracterizar las variables de interés.

El estudio se realizó bajo los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y las normativas institucionales. Se garantizó el anonimato de los participantes, la confidencialidad de la información y el consentimiento informado. Los estudiantes participaron de manera voluntaria y pudieron retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias académicas.

Resultados

La figura 1 muestra los datos sociodemográficos sobre género, la misma muestra una distribución desigual entre las categorías, donde el sexo femenino representa el 61.5% de la muestra, seguido del masculino con el 35.1%, lo que sugiere una mayoría significativa del sexo femenino. El grupo Otros alcanza solo el 1.0%, mientras que el 2.4% prefirió no responder, completando el 100% de la distribución.

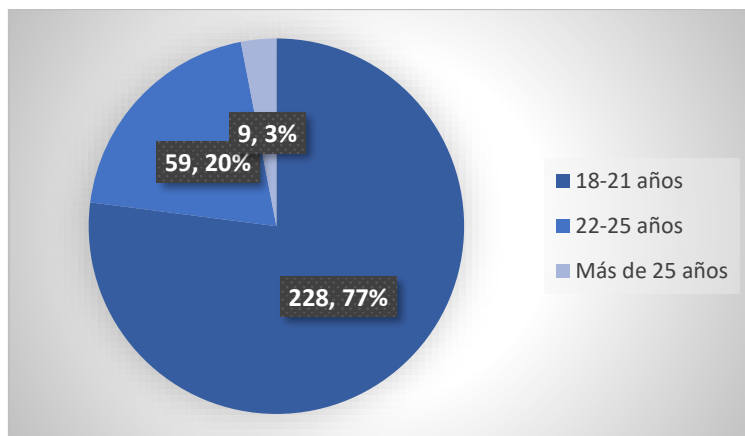
Figura 1. Distribución de la muestra por género



La figura 2 de distribución por edad presenta tres grupos etarios principales, donde el primero comprendido en el rango de 18 a 21 años concentra el 77,0%

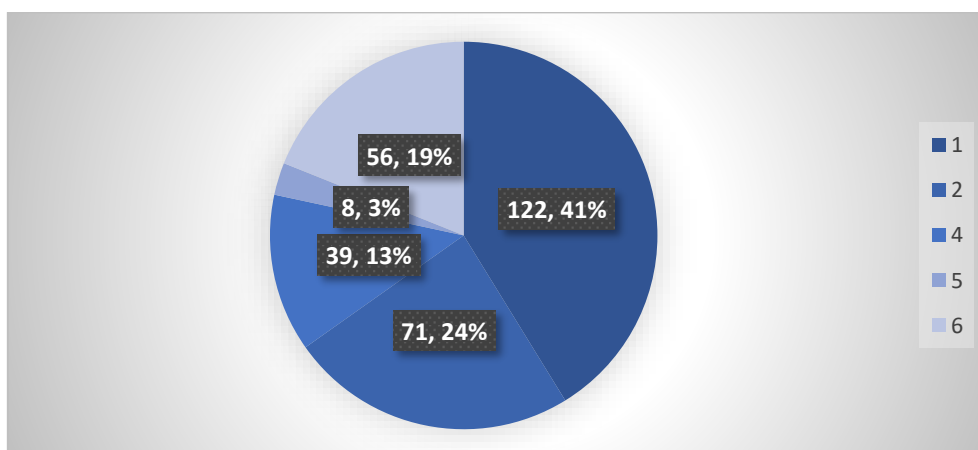
de los casos, lo que indica que la gran mayoría de la muestra pertenece a este rango de edad. El segundo grupo (22-25 años) representa el 20%, siendo significativamente menor pero aún relevante, mientras que el tercer grupo de más de 25 años solo abarca el 3%.

Figura 2. Distribución de la muestra por la edad



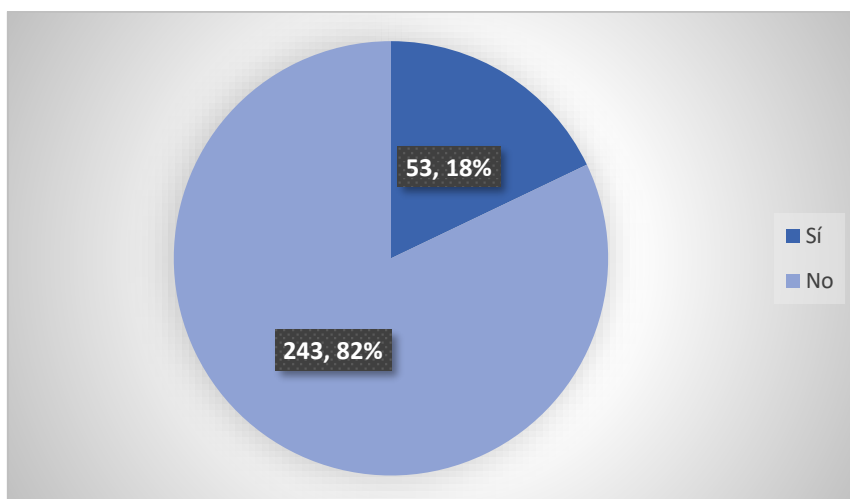
La distribución por semestres (Figura 3) muestra una mayor concentración de estudiantes en los niveles iniciales, destacando que el primer semestre agrupa al 41.2% de la muestra, constituyéndose como el grupo más numeroso, seguido por el segundo semestre con un 24.0%. En conjunto, estos dos primeros niveles representan el 65.6% de los participantes. Por otro lado, los semestres intermedios, específicamente el cuarto y quinto, registran una participación considerablemente menor, con 13.2% y 2.7% respectivamente. El sexto semestre presenta un repunte al alcanzar un 18.9%, comparado con los dos semestres anteriores.

Figura 3. Distribución de la muestra por el nivel educativo



La figura 4 sobre identificación con culturas o lenguas indígenas muestra una distribución marcadamente desigual en la muestra analizada. El 82% de los encuestados (243 estudiantes) indicó no identificarse con ninguna cultura o lengua indígena, mientras que solo el 18% (53 estudiantes) afirmó identificarse con alguna de estas tradiciones.

Figura 4. Distribución de la muestra según identificación con culturas o lenguas indígenas



Formación académica de excelencia

La tabla 1 muestra los resultados de tres indicadores relacionados con la formación académica de excelencia, reflejando una valoración media moderadamente positiva por parte de los estudiantes. En el ítem de rigor académico (programas educativos exigentes y demandantes), se registra una media de 3.33 con una desviación estándar de 1.102, lo que indica cierta variabilidad en las respuestas. El indicador sobre la actualización de los planes de estudio presenta una media ligeramente superior (3.42), aunque con una mayor dispersión (desviación estándar de 1.211). Por último, la integración de tecnologías digitales para mejorar el aprendizaje alcanza una media de 3.40, acompañada de la desviación estándar más alta (1.244), reflejando opiniones más polarizadas, posiblemente debido a diferencias en el acceso o uso efectivo de estas herramientas entre distintas facultades o disciplinas. Las modas, que se sitúan en 3.00 para todos los ítems, confirman una percepción aceptable, pero

con margen de mejora, especialmente en la consistencia de la exigencia académica y en la homogenización de la innovación tecnológica.

Tabla 1. Dimensión: Formación académica de excelencia

		Rigor académico	Actualización de planes de estudio	Integración de tecnologías
Total	N	296	296	296
	Media	3,33	3,42	3,40
	Mediana	3,00	3,00	3,00
	Desv. Desviación	1,102	1,211	1,244

Inclusión y equidad

Se evaluaron tres dimensiones clave de inclusión y equidad en la institución educativa, los cuales evidencian percepciones variadas entre los estudiantes (Tabla 2). En cuanto al acceso para grupos vulnerables (como indígenas y personas con discapacidad), la media fue de 3.38 con una desviación estándar alta (1.324), lo que refleja opiniones diversas, algunos reconocen los esfuerzos institucionales, mientras otros perciben limitaciones en estas políticas. La moda de 3.00 indica que una proporción significativa de respuestas se concentra en valoraciones neutras o ligeramente positivas. Respecto a la equidad de género, se registró la valoración más alta (3.81), con desviación estándar de 1.276 y moda de 4.00, mostrando que la mayoría de los estudiantes percibe avances significativos en igualdad de oportunidades. Finalmente, las adaptaciones curriculares para necesidades especiales obtuvieron la media más baja (3.26), con desviación estándar de 1.259 y moda de 3.00, lo que señala que, a pesar de los esfuerzos, muchos estudiantes consideran insuficientes los ajustes para personas con discapacidad o requerimientos educativos específicos.

Tabla 2. Dimensión: Inclusión y equidad

		Acceso para grupos vulnerables	Equidad de género	de Adaptaciones curriculares
Total	N	296	296	296
	Media	3,38	3,81	3,26
	Mediana	3,00	4,00	3,00
	Desv. Desviación	1,324	1,276	1,259

Desarrollo de competencias socioemocionales

El análisis del desarrollo de competencias socioemocionales revela una percepción estudiantil moderada, con áreas significativas de mejora en los tres indicadores evaluados. En la tabla 3 se muestra como los programas orientados a desarrollar habilidades socioemocionales alcanzan una media de 3.28, acompañada de una alta dispersión en las opiniones ($DE=1.279$) y una moda de 3.00, lo que indica una percepción mayoritariamente neutral y sugiere que muchos estudiantes no identifican una oferta clara o efectiva en este ámbito. La participación en actividades extracurriculares para fortalecer habilidades blandas presenta la valoración más baja (3.21) y la mayor variabilidad ($DE=1.313$), reflejando probablemente una oferta limitada o poco atractiva, con una moda también neutra. En cuanto al bienestar emocional, aunque registra la media más alta (3.30), esta sigue tiene una ligera tendencia positiva y con una dispersión similar ($DE=1.299$), lo cual evidencia que las iniciativas institucionales no son percibidas como suficientemente robustas por un sector considerable de estudiantes.

Tabla 3. Dimensión: Desarrollo de competencias socioemocionales

		Programas socioemocionales	Participación actividades extracurriculares	en Bienestar emocional
Total	N	296	296	296

Media	3,28	3,21	3,30
Mediana	3,00	3,00	3,00
Desv. Desviación	1,279	1,313	1,299

Innovación pedagógica

Los datos de la tabla 4 revelan percepciones estudiantiles moderadamente positivas, pero con notables áreas de mejora en los tres componentes de innovación pedagógica evaluados. La implementación de metodologías activas (aprendizaje basado en proyectos, gamificación, entre otras) obtiene la media más alta (3.40), aunque la moda de 3.00 y la desviación estándar de 1.128 indican que predominan valoraciones neutras y existe dispersión significativa en las opiniones, sugiriendo una aplicación desigual de estas metodologías entre asignaturas o docentes. La formación docente en innovación pedagógica muestra resultados similares, pero ligeramente inferiores (3.34), con mayor variabilidad (DE=1.195) y misma moda (3.00), reflejando que los estudiantes perciben diferencias notables en la preparación del profesorado para implementar enfoques innovadores. En cuanto a recursos tecnológicos, se registra la media más baja (3.30) con alta dispersión (DE=1.198), evidenciando que, pese a existir infraestructura tecnológica, muchos estudiantes la consideran insuficiente o inadecuada para sus necesidades formativas.

Tabla 4. Dimensión: Innovación pedagógica

		Metodologías activas	Formación docente en innovación	Recursos tecnológicos
Total	N	296	296	296
	Media	3,40	3,34	3,30
	Mediana	3,00	3,00	3,00
	Desv. Desviación	1,128	1,195	1,198

Vinculación con el entorno social y productivo

Los resultados muestran percepciones desiguales en los tres aspectos evaluados sobre la vinculación institucional con el sector productivo y social. En la tabla 5 se observa que el ítem mejor valorado es el de prácticas profesionales (media de 3.40), donde la moda alcanza 3.00 y la desviación estándar es de 1.192, indicando que, aunque existe una percepción generalmente positiva sobre los convenios con empresas, persiste un grupo significativo de estudiantes con valoraciones críticas, probablemente por diferencias en la calidad o disponibilidad de estas prácticas según carreras. En contraste, la participación en proyectos de impacto social registra la media más baja (3.05) y una moda de 3.00, con una desviación estándar de 1.146, lo que refleja una percepción neutra o limitada sobre estas iniciativas, sugiriendo que son poco accesibles, poco difundidas o de alcance reducido en la comunidad estudiantil. Finalmente, la preparación para la inserción laboral muestra una media intermedia (3.32), pero con una moda (3.00) y una desviación estándar de 1.156, lo que señala que, si bien un sector importante de estudiantes reconoce una formación adecuada para el empleo, otro grupo considerable percibe deficiencias en este ámbito.

Tabla 5. Dimensión: Vinculación con el entorno social y productivo

		Prácticas profesionales	Proyectos de impacto social	de Inserción laboral
Total	N	296	296	296
	Media	3,40	3,05	3,32
	Mediana	3,00	3,00	3,00
	Desv. Desviación	1,192	1,146	1,156

Sostenibilidad y responsabilidad ambiental

La evaluación de las prácticas institucionales en sostenibilidad y responsabilidad ambiental revela percepciones estudiantiles moderadas, con áreas críticas que requieren atención prioritaria (Tabla 6). En el aspecto mejor valorado, las prácticas sostenibles institucionales (reciclaje, ahorro energético) obtienen una

media de 3.24, aunque con una moda de 3.00 y desviación estándar de 1.203, lo que indica que, si bien existen iniciativas reconocibles, muchos estudiantes las perciben como básicas o insuficientes, con notables variaciones según áreas del campus. Los contenidos ambientales en el currículo presentan resultados similares (media 3.23) pero con mayor dispersión (DE 1.277), sugiriendo una incorporación irregular de estos temas entre asignaturas y carreras. El punto más crítico corresponde a la participación en actividades ambientales, que registra la única media por debajo de 3.00 (2.93), combinada con alta variabilidad (DE 1.267) y moda en 3.00. Esto evidencia que las iniciativas ecológicas institucionales (jornadas de reforestación, campañas de concienciación, entre otras.) tienen baja convocatoria o escasa difusión, limitando el compromiso estudiantil.

Tabla 6. Dimensión: Sostenibilidad y responsabilidad ambiental

		Prácticas sostenibles	Contenidos ambientales	Actividades ambientales
Total	N	296	296	296
	Media	3,24	3,23	2,93
	Mediana	3,00	3,00	3,00
	Desv. Desviación	1,203	1,277	1,267

Evaluación y mejora continua

Los datos reflejan percepciones moderadamente positivas sobre los procesos de evaluación institucional, aunque con espacio para mejoras. En la tabla 7 se muestra que la acreditación de programas presenta la media más alta (3.40) y una desviación estándar de 1.165, lo que indica que, en general, los estudiantes reconocen la calidad formal de los programas; sin embargo, la moda de 3.00 sugiere que persisten dudas respecto a su alcance o impacto real. En cuanto a la evaluación del desempeño docente y estudiantil, la media es de 3.33 con una mayor dispersión (DE=1.202), esto revela que los procesos son visibles pero aplicados de manera desigual, posiblemente debido a diferencias entre departamentos o facultades. Finalmente, el ítem de mejora continua, con

resultados similares (media=3.29; DE=1.213), revela que los estudiantes no siempre perciben que las evaluaciones conduzcan a cambios concretos en los programas educativos.

Tabla 7. Dimensión: Evaluación y mejora continua

		Evaluación desempeño	del Mejora continua	Acreditación de programas
Total	N	296	296	296
	Media	3,33	3,29	3,40
	Mediana	3,00	3,00	3,00
	Desv. Desviación	1,202	1,213	1,165

Discusión

Los resultados de este estudio ofrecen una visión integral sobre la percepción estudiantil de la calidad educativa en el Complejo Regional Tehuacán de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla desde los elementos que aporta el modelo de la Nueva Escuela Mexicana. De forma general, los hallazgos evidencian avances institucionales, pero también áreas que requieren de atención para consolidar una ES más inclusiva, innovadora y pertinente atemperada al nuevo modelo educativo. De forma tal, que la presente propuesta brinda pautas para ser tenidas en cuenta para garantizar una mayor calidad en la formación integral de los estudiantes, de este modo, se supera la propuesta de (Baltodano García & Leyva Cordero, 2024).

La muestra, se concentra fundamentalmente en primeros semestres, con una reducción significativa en los niveles avanzados, esto puede ser resultado de la disposición de los estudiantes a colaborar con la investigación o la deserción, una problemática que está acorde con las estadísticas nacionales reportadas (Secretaría de Educación Pública, 2022, 2025), donde se estima que solo el 58% de los estudiantes mexicanos completa sus estudios universitarios, aspectos que requieren mayor investigación.

En cuanto a la percepción de los estudiantes sobre la formación académica, los hallazgos revelan resultados moderadamente positivos en cuanto al rigor académico, la actualización de planes de estudio y la integración de tecnologías digitales. Estos coinciden con investigaciones previas que señalan la importancia de mantener programas exigentes y actualizados en la educación superior mexicana. Sin embargo, la variabilidad en las respuestas sugiere desigualdades en este sentido, fenómeno reportado también por Delgado Coronado (2019), quien advierte que la excelencia académica depende en gran medida de la formación y actualización docente, así como, de la infraestructura institucional. Del mismo modo, resulta preocupante la baja valoración de las adaptaciones curriculares, especialmente para segmentos de estudiantes con necesidades educativas especiales o que se identifican con otras culturas o lenguas indígenas. Lo que podría indicar barreras de acceso para este segmento, lo cual refuerza la necesidad de fortalecer estrategias de inclusión efectiva.

Los resultados en innovación pedagógica muestran un patrón similar a lo encontrado por Fernández-de-Castro and Villegas-Pantoja (2024) en universidades públicas mexicanas, donde las metodologías activas, la formación docente en innovación y el empleo de recursos tecnológicos reciben puntuaciones bajas. Esta brecha coincide con lo señalado por Quiñónez Guagua et al. (2024) quien revela la necesidad de formación continua del profesorado para implementar de forma efectiva enfoques innovadores que permitan atender las necesidades formativas de los estudiantes y de una cultura institucional que promueva el cambio y la experimentación sistemática en las aulas. La insuficiencia de recursos tecnológicos percibida por algunos estudiantes coincide con hallazgos de investigaciones sobre brechas digitales en instituciones mexicanas.

Los hallazgos sobre la inclusión y equidad evidencian percepciones variadas entre los estudiantes. El acceso para grupos vulnerables (como indígenas y personas con discapacidad), y las adaptaciones curriculares para necesidades especiales obtuvieron los resultados más bajos, lo cual refleja una polarización en las opiniones. Algunos estudiantes reconocen los esfuerzos institucionales, mientras otros perciben limitaciones en estas políticas. Estos resultados son

consistentes con los de Didou Aupetit (2018). Al mismo tiempo señalan que, a pesar de los esfuerzos, se consideran insuficientes los ajustes para personas con discapacidad o requerimientos educativos específicos. Sin embargo, en lo referido a la equidad de género, las valoraciones son más altas, revelando avances significativos en igualdad de oportunidades.

Por otro lado, las valoraciones neutras y la alta dispersión en los indicadores socioemocionales sugieren que, aunque existen iniciativas, estas no son lo suficientemente robustas ni accesibles para todos los estudiantes. Esta situación es coherente con lo reportado por González Serna et al. (2018), quienes destacan que el desarrollo socioemocional sigue siendo un desafío en la educación superior latinoamericana, a pesar de su relevancia para el bienestar y el éxito académico.

Si bien las prácticas profesionales son valoradas positivamente, la baja percepción de proyectos de impacto social y la preparación para la inserción laboral reflejan un desafío en la articulación de la universidad con el entorno. Esto es consistente con lo reportado por Barreno Salinas et al. (2018) e Ibarra Uribe et al. (2020), quienes argumentan que la vinculación efectiva con el sector productivo y social es clave para la pertinencia de la ES, pero suele ser limitada por factores estructurales y de gestión.

Las percepciones moderadas sobre la sostenibilidad institucional y la baja participación en actividades ambientales evidencian que, aunque existen iniciativas, estas no logran involucrar plenamente a la comunidad estudiantil. Investigaciones recientes subrayan la necesidad de transversalizar la educación ambiental en el currículo y promover una cultura ecológica activa en las universidades mexicanas (Maya & Segovia, 2025).

Por último, aunque la acreditación de programas y la evaluación del desempeño son reconocidas, los estudiantes perciben que los procesos de mejora continua no siempre se traducen en cambios tangibles. Este hallazgo coincide con lo obtenido por Hernández-Ramírez (2025), quien advierte que la evaluación formativa y la mejora institucional requieren mecanismos de retroalimentación efectivos y una cultura de rendición de cuentas para impactar realmente en la calidad educativa.

Los resultados de este estudio corroboran hallazgos previos sobre los avances y desafíos de la educación superior mexicana en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Se requiere transitar de una calidad declarativa a una calidad vivencial, donde los indicadores formales se traduzcan en experiencias educativas significativas para toda la diversidad estudiantil. La percepción de los estudiantes revela que, si bien existen esfuerzos institucionales en todas las dimensiones analizadas, persisten desigualdades y áreas de oportunidad que deben ser atendidas para consolidar una educación de calidad, inclusiva, innovadora y socialmente pertinente. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de fortalecer la implementación de políticas y prácticas en cada dimensión, así como de profundizar en la investigación sobre los factores que inciden en la experiencia educativa de los estudiantes universitarios en México.

Conclusiones

El presente estudio proporciona una visión integral de la percepción estudiantil sobre la calidad educativa en el Complejo Regional Sur de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, evaluada a partir de las dimensiones alineadas a los preceptos de la Nueva Escuela Mexicana. Los resultados permiten identificar avances institucionales, así como áreas que requieren atención para consolidar una educación superior más inclusiva, innovadora y pertinente.

La percepción de los estudiantes revela que, si bien existen esfuerzos institucionales en todas las dimensiones analizadas, persisten desigualdades y áreas de oportunidad que deben ser atendidas para consolidar una educación de calidad, inclusiva, innovadora y socialmente pertinente. El estudio destaca la pertinencia de abordar la calidad educativa desde un enfoque multidimensional, alineado con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, y subraya la necesidad de fortalecer la implementación de políticas y prácticas en cada dimensión para responder a los retos contemporáneos de la ES en México.

Este estudio aporta evidencia empírica relevante al campo de la calidad educativa en educación superior bajo el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Al operacionalizar dimensiones como formación académica de excelencia,

inclusión y equidad, desarrollo socioemocional, innovación pedagógica, vinculación con el entorno, sostenibilidad y evaluación, se fortalece el enfoque multidimensional y se actualiza el debate sobre cómo debe entenderse y medirse la calidad en contextos universitarios contemporáneos. Los hallazgos respaldan la necesidad de considerar no solo indicadores académicos tradicionales, sino también aspectos socioemocionales, ambientales y de vinculación social, alineándose con tendencias internacionales en la investigación educativa.

En cuanto a las implicaciones prácticas del estudio, los resultados sugieren a los gestores de las instituciones de ES que se debe generalizar la exigencia académica y la integración tecnológica en todos los programas. Fortalecer las políticas de inclusión y adaptaciones curriculares, especialmente para estudiantes con discapacidad o de grupos vulnerables. Ampliar y diversificar las estrategias para el desarrollo de competencias socioemocionales y la innovación pedagógica. Mejorar la difusión y el acceso a proyectos de impacto social, prácticas profesionales y actividades ambientales, promoviendo una mayor vinculación con el entorno de forma que se garantice que los procesos de evaluación y mejora continua sean visibles y percibidos como efectivos por la comunidad estudiantil.

Como limitación, el estudio con diseño transversal y la muestra no probabilística por conveniencia limitan la generalización de los resultados a toda la población universitaria. La sobrerrepresentación de estudiantes de primeros semestres y del sexo femenino puede sesgar algunas percepciones. De igual modo, el instrumento se basó en la autopercepción, lo que puede estar influido por factores subjetivos y sociales. Futuras investigaciones deberían atender estas limitaciones e incluso analizar comparativamente instituciones con diferentes modelos educativos para identificar prácticas exitosas que puedan generalizarse.

Referencias bibliográficas

Baltodano García, G., & Leyva Cordero, O. (2024). Criterios de evaluación de la calidad en la educación superior en México. *Journal of the Academy*, (10), 200-230. <https://doi.org/10.47058/joa10.10>

- Barcenas Salazar, A., Márquez Laredo, M., & Román Palacios, F. d. M. (2024). Formación de maestros bajo el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana con énfasis en la inclusión educativa. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, V(5), 4346. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2928>
- Barreno Salinas, M., Barreno Salinas, Z., & Olmedo Valencia, A. C. (2018). La educación superior y su vinculación con la sociedad: referentes esenciales para un cambio. *Universidad y Sociedad*, 10(3), 40-45. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Buitrón-Ramírez, H. A., Hernández-Gracia, J. F., Sauza-Toledo, M., Altamirano-Cardoso, T. T., & Avendaño-Hernández, V. (2020). Análisis prospectivo de los escenarios posibles para para la educación superior en México, “Fuente de retos para el sistema educativo nacional”. *Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula*, 7(14), 1-3. <https://doi.org/https://doi.org/10.29057/esat.v7i14.6033>
- de Oliveira, J. F., Cabrito, B., & Santuário, A. A. (2019). Access to Higher Education in Portugal, Brazil, and Mexico: Tensions Between, and Challenges to, Democratization and Quality. In A. de Albuquerque Moreira, J. J. Paul, & N. Bagnall (Eds.), *Intercultural Studies in Higher Education. Intercultural Studies in Education* (pp. 137–167). Palgrave Macmillan, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15758-6>
- Delgado Coronado, S. (2019). PERSPECTIVAS EN TORNO A LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA POSIBILIDAD DE UNA CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN CONSTANTE: UNA MIRADA DESDE LOS ACTORES EN UNA UNIVERSIDAD MEXICANA. *PANORAMA*, 13(24), 33-41. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1204>
- Didou Aupetit, S. A. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 93-109. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.420>

- Fernández-de-Castro, J., & Villegas-Pantoja, R. A. (2024). Metodologías activas en educación superior: el caso de una universidad particular en México. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-631>
- González Serna, A., Tôrres Aguiar Gomes, E., & Souza Silva, D. N. (2018). Puntuando algunos de los desafíos de las universidades latinoamericanas en el futuro presente. *Avaliação (Campinas)*, 23(3). <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000300005>
- Guerrero Sánchez, K. N., Castillo Intriago, V. R., Reyes Trigos, L. A., Arriola Carrera, G. A., & Delgado Maciel, J. (2025). El Impacto del Liderazgo Escolar en la Calidad Educativa: Evidencia desde la Nueva Escuela Mexicana. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, VI(1), 2962. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3551>
- Hernández-Ramírez, A. M. (2025). Indicadores de calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) en México: liderazgos, tendencias y áreas de oportunidad. *RIDE*, 15(30), e832. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2290>
- Ibarra Uribe, L. M., Fonseca Bautista, C. D., & Santiago García, R. (2020). La responsabilidad social universitaria. Misión e impactos sociales. *Sinéctica*, (54), e1008. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-011)
- Madrigal Segura, R. (2020). El currículum y la innovación educativa: primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RedCA*, 2(7), 43-53. <http://dx.doi.org/10.36677/redca.v3i7.14700>
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *High Educ*, 72, 413–434. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>
- Maya, A., & Segovia, S. (2025). La Nueva Escuela Mexicana en la educación superior odontológica. *Rev ADM*, 82(1), 27-29. <https://doi.org/10.35366/119366>

- Monroy Segundo, G., Garduño Nava, V., Cruz Albarrán, O. R., & Ramírez Pérez, C. (2024). Retos de los docentes formadores de las escuelas normales ante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 6(1). <https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.1.1489>
- Quiñónez Guagua, E. F., Cambindo Quiñónez, B. K., Gruezo Realpe, M. S., & Barcia Cedeño, E. I. (2024). Programas de Formación Continua de Calidad para el Profesorado. *Código Científico Revista De Investigación*, 5(E3), 1129–1147. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/nE3/375>
- Ricaurte, K., Roser-Chinchilla, J., Galán-Muros, V., Ceserani, F., Ginoyan, K., Ribeiro Barao, G., . . . Colus, F. (2024). La educación superior en América Latina y el Caribe: avances y retos; documentos de apoyo para la CRES+5. Regional Conference on Higher Education (CRES+5), Brasilia.
- Secretaría de Educación del Estado de Puebla. (2024). *Programas de Estudio del Currículum Laboral de BGE, BD y EMSAD. Área de la Salud*. Secretaría de Educación del Estado de Puebla.
- Secretaría De Educación Pública. (2019). Hacia una nueva escuela mexicana. *Perfiles educativos*, 41(166). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.5961>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20pincipios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024*. S. d. E. Superior.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Eduquemos para la paz en las escuelas*. Secretaria de Educación Pública. <https://gob.mex/sep>
- Secretaría de Educación Pública. (2025). *Información estadística estatal de Educación Media Superior. Ciclo escolar 2023-2024*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/SEMS_en_cifras

UNESCO. (2015). *UNESCO and Sustainable Development Goals*.
<https://www.unesco.org/en/sdgs>

UNESCO. (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. Retrieved 13/06 from
<https://www.unesco.org/en/articles/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education>

Villarruel Fuentes, M., & Villarruel López, M. d. L. (2023). La Educación Superior y la Nueva Escuela Mexicana: sus desafíos y posibilidades. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 1088–1100. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.320>

A woman with long brown hair, wearing a teal shirt, is pointing her right index finger towards the center of the image. The background is a dense word cloud with various terms related to education and social issues. The words are in different colors (green, red, black) and sizes. Some prominent words include 'México', 'educación', 'universidad', 'sostenibilidad', 'equidad', 'promoción', 'retos', 'inclusión', 'compromiso', 'responsabilidad', 'cambio', 'ética', 'ambiental', 'formación', 'cultura', 'estudiante', 'escuela', 'desafíos', 'contemporáneos', 'humanista', 'academia', 'entorno', 'buap', 'nem', 'social', 'estudiantes', 'promoción', 'inclusión', 'compromiso', 'responsabilidad', 'cambio', 'ética', 'ambiental', 'formación', 'cultura', 'estudiante', 'escuela', 'desafíos', 'contemporáneos', 'humanista', 'academia', 'entorno', 'buap', 'nem', 'social', 'estudiantes'. The overall theme is the social responsibility of the BUAP in its environment, viewed through the lens of the New Mexican School.

RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA BUAP EN SU ENTORNO: UN PANORAMA DESCRIPTIVO DESDE LOS PRINCIPIOS DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Capítulo VII. Responsabilidad social de la BUAP en su entorno: un panorama descriptivo desde los principios de la Nueva Escuela Mexicana

Social Responsibility of the BUAP in its Environment: A Descriptive Overview
from the Beginnings of the New Mexican School

Autores:

Mabel Domínguez-Carrera

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Complejo Regional Sur

<https://orcid.org/0000-0002-6411-6286>

mabel.dominguez@correo.buap.mx

María Elena Amalia Pérez Sordo

Escuela Normal "Instituto Jaime Torres Bodet", Cuautlancingo, Puebla. México

<https://orcid.org/0009-0003-8470-9286>

eperez@enijtb.edu.mx

Resumen

La presente investigación analiza el impacto social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, con el objetivo de describir el estado actual de la responsabilidad social universitaria desde la perspectiva estudiantil. Se empleó un enfoque cuantitativo, descriptivo y transversal, aplicando un cuestionario validado a 467 estudiantes de diversas facultades y semestres. Los resultados muestran percepciones positivas en dimensiones como formación ética, compromiso social, promoción cultural e inclusión, aunque persisten retos en la vinculación con el entorno productivo, la equidad en apoyos económicos y la integración de la sostenibilidad ambiental. La mayoría de los participantes son mujeres y jóvenes de nuevo ingreso, lo que influye en la perspectiva predominante. Se concluye que, aunque la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla avanza hacia el modelo integral y humanista propuesto por la Nueva Escuela Mexicana, es necesario fortalecer la equidad, la sostenibilidad, la vinculación productiva y la pertinencia académica para

consolidar su papel como agente de cambio social y responder eficazmente a los desafíos contemporáneos de la educación superior en México.

Palabras clave: Impacto social, BUAP, Nueva Escuela Mexicana, inclusión, equidad, sostenibilidad, responsabilidad social, ODS.

Abstract

This research analyzes the social impact of the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla within the framework of the New Mexican School, with the aim of describing the current state of university social responsibility from the student perspective. A quantitative, descriptive and cross-sectional approach was used, applying a validated questionnaire to 467 students from various faculties and semesters. The results show positive perceptions in dimensions such as ethical training, social commitment, cultural promotion and inclusion, although challenges persist in the link with the productive environment, equity in economic support and the integration of environmental sustainability. Most of the participants are women and young newcomers, which influences the prevailing perspective. It is concluded that, although the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla is moving towards the comprehensive and humanistic model proposed by the New Mexican School, it is necessary to strengthen equity, sustainability, productive linkage and academic relevance to consolidate its role as an agent of social change and respond effectively to the contemporary challenges of higher education in Mexico.

Keywords: Social impact, BUAP, New Mexican School, inclusion, equity, sustainability, social responsibility, SDGs.

Introducción:

La responsabilidad social de las Instituciones de Educación Superior (IES) en su entorno es un tema de creciente relevancia en el contexto global, donde se espera que las universidades no solo formen profesionales competentes, sino que además contribuyan al desarrollo integral de la sociedad (Ricaurte et al.,

2024; Vázquez Parra & Ortiz Meillón, 2018). En México, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) establece un marco educativo que busca transformar la educación en un motor de cambio social, desde sus preceptos se promueve la inclusión, la equidad, la sostenibilidad y la responsabilidad social (Secretaría de Educación Pública, 2020). En este sentido, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), como una de las instituciones de Educación Superior (ES) más importantes del país, tiene un papel fundamental desde la responsabilidad social con su entorno.

La NEM, es un modelo educativo que se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, principalmente con el ODS 4 (Educación de Calidad), que enfatiza en la importancia de una educación que no solo forme académicamente, sino que tenga en cuenta el fomento de valores cívicos, éticos y sociales (Rivera-del-Vallem, 2023). Este enfoque implica que las IES mexicanas deben trascender su función tradicional de enseñanza e investigación para convertirse en agentes activos en la solución de problemas sociales, económicos y ambientales (Maya & Segovia, 2025). Desde esta perspectiva, se logra alinear todos los sistemas educativos mexicanos desde los principios que establece este modelo educativo. En este contexto, la responsabilidad social de la BUAP se convierte en un tema central para evaluar su contribución al desarrollo de la región y del país.

La responsabilidad social de una universidad puede medirse a través de diversas dimensiones, como su vinculación con el entorno social y productivo, su compromiso con la inclusión y equidad, su contribución al desarrollo sostenible, la generación de conocimiento aplicado, la formación de profesionales comprometidos, aporte al desarrollo cultural y capacidad de evaluación. Estas dimensiones, alineadas con los principios de la NEM, permiten analizar cómo la BUAP cumple con su misión de ser una institución transformadora y socialmente responsable.

Sin embargo, a pesar de los avances en la implementación de políticas y programas alineados con la NEM, aún existen desafíos significativos para medir y maximizar la responsabilidad social de las IES mexicanas (Alvarado Lagunas et al., 2017; Barajas Villarruel et al., 2020; Cantú-Martínez, 2013; Ibarra Uribe et

al., 2020; López Hernández, 2024; Morales Espinosa et al., 2017; Porto Serantes & Castromán Diz, 2006; Vázquez Parra & Ortiz Meillón, 2018). Entre estos desafíos se encuentran la falta de indicadores claros, la insuficiente participación de los estudiantes en proyectos sociales y la necesidad de una mayor vinculación con los sectores productivos y comunitarios. Además, es fundamental comprender cómo los estudiantes perciben este fenómeno en su universidad, ya que son ellos los principales actores y beneficiarios de estas iniciativas.

En tal sentido, el objetivo de esta investigación es describir el estado actual de la responsabilidad social de la BUAP con su entorno, a partir de seis dimensiones clave: vinculación con el entorno social y productivo, inclusión y equidad, desarrollo sostenible y responsabilidad ambiental, generación de conocimiento aplicado, formación de profesionales comprometidos y contribución al desarrollo cultural. Estas dimensiones se alinean con los principios de la NEM y los ODS, proporcionando un marco integral para evaluar y mejorar el impacto social de la universidad. Los resultados de esta investigación no solo contribuirán a la generación de conocimiento sobre el papel de las IES en el desarrollo social, igualmente servirán como base para diseñar estrategias que fortalezcan el impacto social de la BUAP.

Revisión de la Literatura

En la actualidad, en el contexto de las IES, la responsabilidad social constituye un tema de interés creciente, especialmente en un contexto global donde se espera que las universidades no solo formen profesionales competentes, sino que también contribuyan al desarrollo integral de la sociedad (Ibarra Uribe et al., 2020; Méndez Sáenz et al., 2019). La UNESCO ha enfatizado la importancia de garantizar una educación de calidad para todos, como se establece en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 (UNESCO, 2015). En América Latina, los esfuerzos por mejorar el impacto social de las IES han enfrentado desafíos significativos, como la falta de recursos, la insuficiente vinculación con el entorno y la persistencia de desigualdades sociales (Ricaurte et al., 2024).

La ES en México atraviesa un proceso de transformación profunda, impulsado por la implementación de la NEM, que plantea un modelo educativo integral,

humanista y socialmente comprometido (Ramírez Aguilar, 2024). Este modelo busca no solo la formación de profesionales competentes, sino también de ciudadanos críticos, responsables y capaces de incidir en la transformación social (Urrutia et al., 2023). La NEM enfatiza la inclusión, la equidad, la responsabilidad social universitaria (RSU) y la vinculación efectiva con el entorno, elementos que se han vuelto prioritarios en la agenda educativa nacional.

En la actualidad, la RSU se consolida como un eje transversal en las políticas y prácticas de las IES en México. Según Alvarado Lagunas et al. (2017), esta implica tanto la formación ética y el desarrollo de competencias en los estudiantes como la transparencia, la rendición de cuentas y la no corrupción en los procesos institucionales. Este enfoque es retomado por Ibarra Uribe et al. (2020), quienes subrayan que la RSU debe permear la misión, la gestión y el impacto social de las universidades, orientando sus acciones hacia la transformación positiva del entorno y el fortalecimiento del tejido social.

Barajas Villarruel et al. (2020) refuerzan esta perspectiva al demostrar que los estudiantes universitarios mexicanos manifiestan un alto nivel de responsabilidad social y compromiso con su comunidad, independientemente de su género, edad o carrera. Este hallazgo sugiere que la RSU no solo es una política institucional, sino una práctica vivida y valorada por los propios estudiantes, lo que coincide con las aspiraciones de la NEM de formar sujetos críticos y comprometidos socialmente.

Del mismo modo, la inclusión educativa, entendida como un proceso de transformación social para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, es un pilar de la NEM (Vargas Macías, 2025). La literatura destaca la importancia de superar barreras normativas, organizativas y culturales para lograr una educación superior verdaderamente inclusiva y equitativa. La inclusión es concebida como un derecho humano y un bien público, lo que exige de las IES una visión ética y política que reconozca y valore la diversidad, fomente la equidad y promueva la justicia social (López Hernández, 2024).

La pertinencia social y productiva de la educación superior es otro de los grandes retos señalados en la literatura. Pérez Cruz (2019) señala que la innovación y la transferencia de tecnología desde las universidades mexicanas dependen de la articulación efectiva con grandes empresas, centros de investigación y la sociedad en general. Sin embargo, los resultados suelen ser limitados cuando la vinculación se restringe a pequeñas y medianas empresas, lo que evidencia la necesidad de fortalecer las alianzas estratégicas y la transferencia de conocimiento aplicado para contribuir al desarrollo nacional.

Vázquez Parra and Ortíz Meillón (2018) agregan que la innovación educativa es parte fundamental de la doble responsabilidad social de las universidades: no basta con brindar educación de calidad, sino que es imprescindible adaptar los modelos educativos a las nuevas necesidades sociales y productivas, especialmente en el contexto de la industria 4.0. La falta de innovación puede llevar al rezago institucional y limitar el impacto social de las IES.

De igual forma, el desarrollo sostenible y la responsabilidad ambiental cobra relevancia en la agenda universitaria, aunque la literatura señala que su integración curricular y práctica aún es incipiente en muchas IES mexicanas (Morales Espinosa et al., 2017). La sostenibilidad debe entenderse no solo como una dimensión ambiental, sino como parte de la formación integral y el compromiso ético de las universidades con las generaciones presentes y futuras.

Por otro lado, la contribución al desarrollo cultural y la preservación del patrimonio local son elementos centrales en la formación universitaria, alineados con los principios de la UNESCO y la misión de la NEM de fortalecer la identidad, la diversidad y la cohesión social a través de la educación superior (Porto Serantes & Castromán Diz, 2006).

Sin embargo, a pesar de estos avances, las IES en México enfrentan desafíos significativos en términos de impacto social (Ibarra Uribe et al., 2020). Estudios previos han señalado que las barreras para maximizar el impacto social incluyen la falta de indicadores claros, la insuficiente participación de los estudiantes en proyectos sociales y la necesidad de una mayor vinculación con los sectores productivos y comunitarios (Ricaurte et al., 2024; Secretaría de Educación

Pública, 2022). Estos factores no solo limitan la capacidad de las IES para contribuir al desarrollo social, sino que también afectan la percepción de los estudiantes sobre el papel de su universidad en la sociedad.

En el caso específico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se han realizado esfuerzos significativos para fortalecer su impacto social, como la implementación de programas de inclusión, la promoción de prácticas sostenibles y la generación de conocimiento aplicado (Vicerrectoría de Docencia, 2024). Sin embargo, aún existen áreas de oportunidad, como la necesidad de una mayor articulación entre la investigación y las necesidades sociales, así como la evaluación sistemática del impacto de las iniciativas implementadas.

En tal sentido, la presente investigación se justifica por la necesidad de comprender cómo se está implementando la responsabilidad social de la BUAP en su entorno, alineado con los principios de la NEM. Aunque existen estudios previos sobre este fenómeno en las IES, la mayoría se han centrado en aspectos específicos, como la vinculación con el entorno o la inclusión, con menos atención a un enfoque integral que considere todas las dimensiones del impacto social.

Este estudio busca llenar este vacío en la literatura, proporcionando un análisis detallado de las prácticas, los recursos y las políticas que promueven la responsabilidad social de la BUAP, alineados con los principios de la NEM. Además, este estudio se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), proporcionando un marco integral para evaluar y mejorar el impacto social de las IES.

Los resultados de esta investigación no solo contribuirán a la generación de conocimiento sobre el impacto social de la BUAP, sino que también servirán como base para diseñar estrategias y políticas que promuevan una educación más inclusiva, equitativa y de calidad. Además, este estudio se alinea con la visión de la NEM de construir una sociedad más justa, respetuosa y sostenible, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar su potencial y contribuir al bienestar colectivo (Secretaría de Educación Pública, 2020).

Metodología

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, descriptivo y transversal, orientado a analizar el impacto social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en su entorno, desde la perspectiva estudiantil y en concordancia con los principios de la NEM. El diseño descriptivo permite identificar y caracterizar las variables relacionadas con el impacto social, proporcionando una visión integral de la situación actual en la BUAP. Este enfoque resulta adecuado para explorar percepciones y experiencias de los estudiantes, así como para detectar áreas de mejora en la implementación de los principios de la NEM.

La población objetivo estuvo conformada por estudiantes de licenciatura de la BUAP, abarcando diversas facultades y programas educativos. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando participantes de diferentes semestres y carreras. El tamaño de la muestra se determinó utilizando la fórmula para poblaciones finitas, considerando un nivel de confianza del 95%, un margen de error del 5% y una prevalencia estimada del 50% para las variables de interés. El cálculo arrojó un tamaño muestral de 467 estudiantes.

La información se recabó mediante un cuestionario estructurado, diseñado para obtener datos cuantitativos sobre las dimensiones de interés, basado en variables e indicadores previamente definidos. El instrumento incluyó 21 preguntas cerradas con escalas tipo Likert. La validez de contenido fue evaluada por expertos en educación y responsabilidad social universitaria, y se realizó una prueba piloto con 30 estudiantes. El cuestionario mostró una alta consistencia interna, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.924, lo que respalda su confiabilidad.

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo de manera presencial en las instalaciones de la BUAP, durante el horario académico. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes, quienes recibieron información detallada sobre los objetivos del estudio y firmaron un consentimiento informado antes de participar. La participación fue voluntaria y

los estudiantes tuvieron la libertad de retirarse en cualquier momento, sin repercusiones académicas.

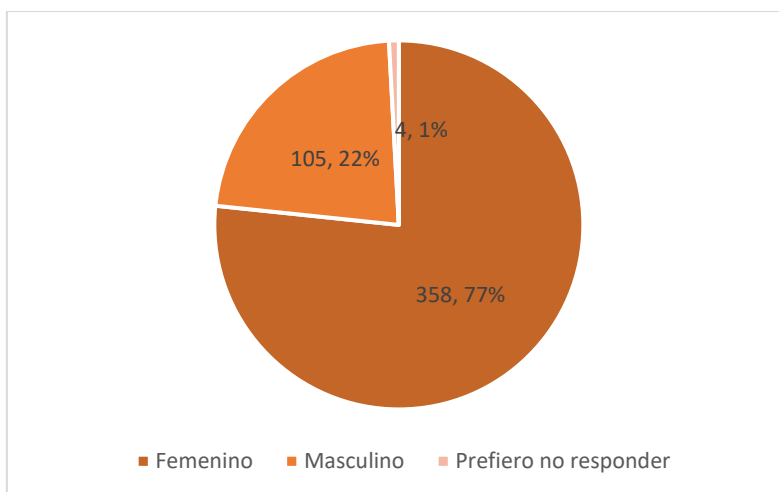
Los datos recolectados fueron procesados y analizados utilizando el software estadístico SPSS versión 26. Se realizaron análisis descriptivos, frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar para caracterizar las variables principales y responder a los objetivos del estudio.

El estudio se condujo conforme a los principios éticos de la Declaración de Helsinki y las normativas institucionales vigentes. Se garantizó el anonimato de los participantes, la confidencialidad de la información y el respeto al consentimiento informado.

Resultados

El análisis de la distribución por género en la muestra (Figura 1) revela una clara mayoría de estudiantes femeninas, con 358 participantes que representan el 76.7% del total. Los estudiantes masculinos suman 105 casos (22.5%), mientras que 4 participantes (0.9%) optaron por no responder esta pregunta.

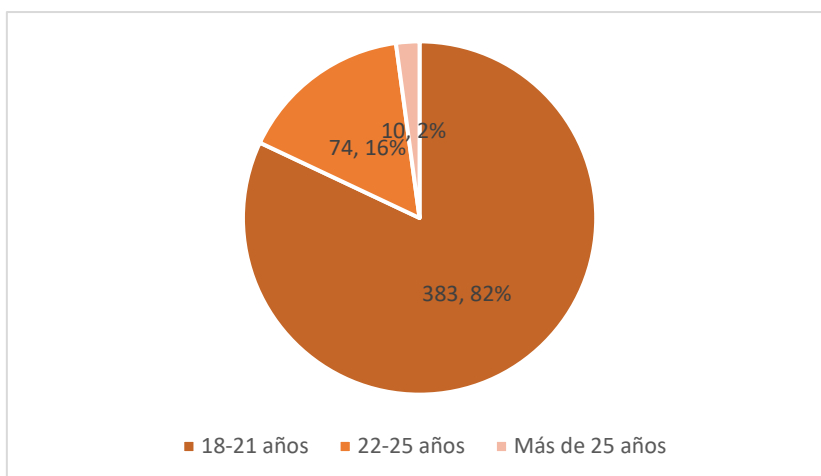
Figura 1. Distribución de la muestra según el género



El análisis de la variable de edad muestra en la figura 2 una clara predominancia de estudiantes menores de 18 años, quienes representan 383 casos (82.0%). El grupo de 18 a 21 años suma 74 estudiantes (15.9%), mientras que únicamente 10 estudiantes (2.1%) tienen entre 22 y 25 años. Esta distribución indica que la mayoría de los participantes son jóvenes que probablemente ingresaron a la

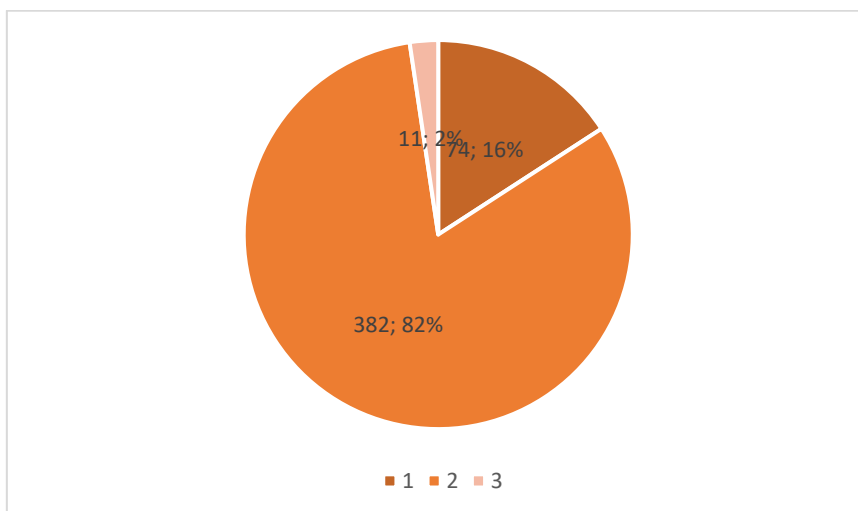
universidad de manera inmediata tras concluir el bachillerato, lo que sugiere que los resultados reflejan principalmente la perspectiva de una población universitaria de nuevo ingreso y con poca diferencia generacional.

Figura 2. Distribución de la muestra según la edad



El análisis de la distribución por semestre (Figura 3) revela una marcada concentración de participantes en el segundo semestre, con 382 estudiantes (81.8%), mientras que el primer semestre cuenta con 74 estudiantes (15.9%) y el tercer semestre apenas con 11 estudiantes (2.4%). Esta distribución indica que los resultados del estudio están fuertemente influenciados por la perspectiva de estudiantes que se encuentran en las primeras etapas de su formación universitaria.

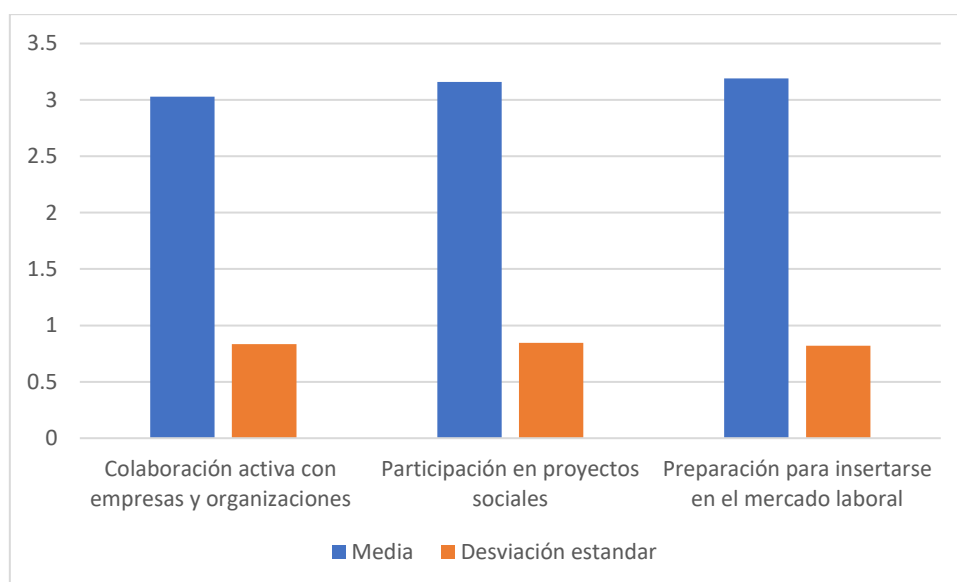
Figura 3. Distribución de la muestra según el nivel educativo



Vinculación con el entorno social y productivo

En el contexto de la educación superior en México, específicamente en la BUAP, los resultados obtenidos en la dimensión de Vinculación con el entorno social y productivo (Figura 4) muestran que los estudiantes perciben un nivel moderado de colaboración activa con empresas y organizaciones (media = 3.03, desviación estándar = 0.83), una participación ligeramente mayor en proyectos sociales (media = 3.16, desviación estándar = 0.84) y una mejor preparación para insertarse en el mercado laboral (media = 3.19, desviación estándar = 0.82); estos datos reflejan que, aunque existe una percepción positiva y homogénea en cuanto a la preparación profesional y la participación social, aún hay margen de mejora en la colaboración directa con el sector productivo.

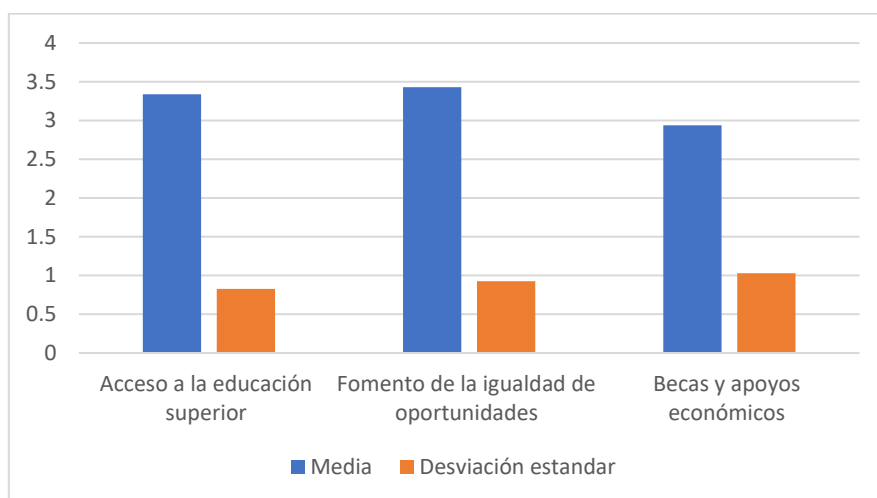
Figura 4. Vinculación con el entorno social y productivo



Inclusión y equidad

En el estudio realizado sobre la dimensión de Inclusión y equidad en la educación superior (Figura 5), los resultados indican que los estudiantes perciben un buen nivel de acceso a la educación superior (media = 3.34, desviación estándar = 0.83) y un fomento aún mayor de la igualdad de oportunidades (media = 3.43, desviación estándar = 0.93), lo que sugiere un ambiente relativamente favorable en estos aspectos; sin embargo, la percepción sobre las becas y apoyos económicos es notablemente más baja (media = 2.94, desviación estándar = 1.03), además de presentar una mayor variabilidad en las respuestas.

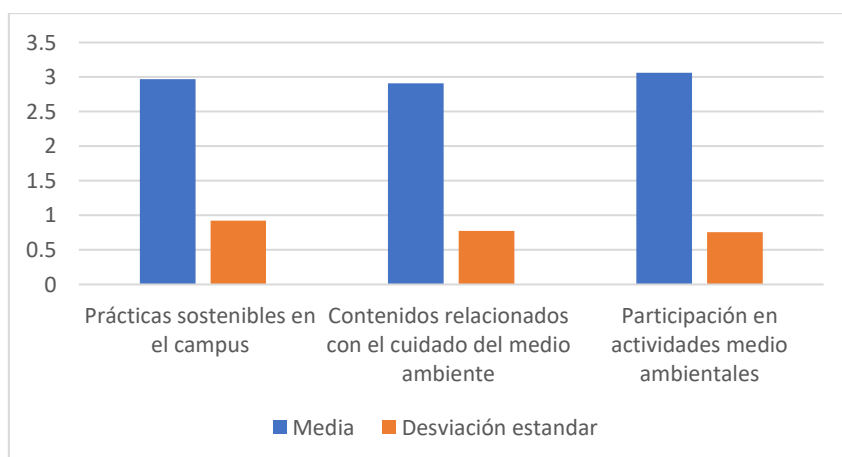
Figura 5. Inclusión y equidad



Desarrollo sostenible y responsabilidad ambiental

Los resultados de la dimensión Desarrollo sostenible y responsabilidad ambiental muestran en la figura 6 que la percepción estudiantil sobre las prácticas sostenibles en el campus es moderada (media = 2.97, desviación estándar = 0.92), mientras que los contenidos relacionados con el cuidado del medio ambiente en la formación académica presentan una valoración similar (media = 2.91, desviación estándar = 0.77); destaca que la participación en actividades medioambientales obtiene una media ligeramente superior (3.06, desviación estándar = 0.75), lo que sugiere que, aunque existen esfuerzos y cierta implicación en temas ambientales, todavía hay áreas de oportunidad para fortalecer tanto la integración curricular de la sostenibilidad como la implementación de prácticas ecológicas dentro del campus universitario.

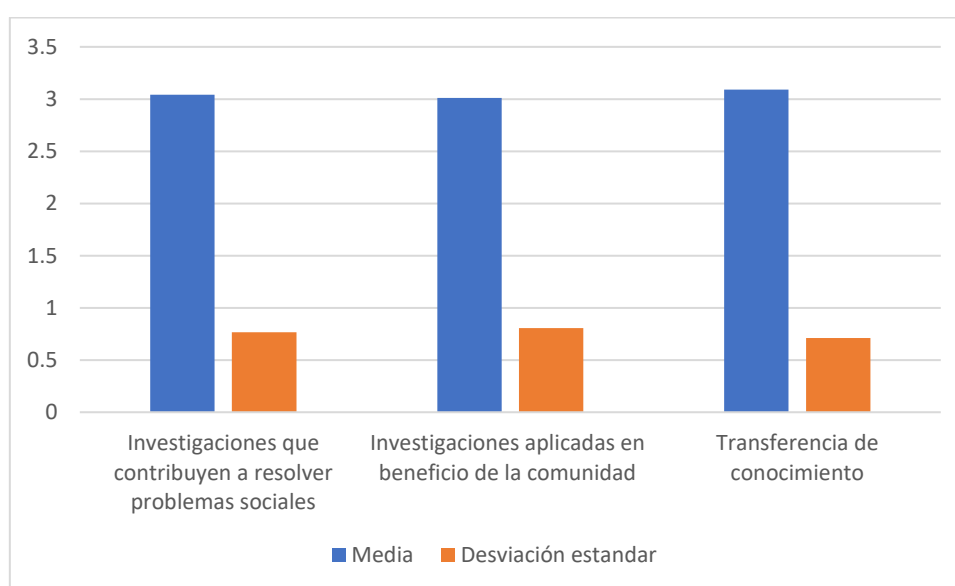
Figura 6. Desarrollo sostenible y responsabilidad ambiental



Generación de conocimiento aplicado

En cuanto a la dimensión Generación de conocimiento aplicado (Figura 7) reflejan que los estudiantes perciben que las investigaciones que contribuyen a resolver problemas sociales (media = 3.04, desviación estándar = 0.77), las investigaciones aplicadas en beneficio de la comunidad (media = 3.01, desviación estándar = 0.80) y la transferencia de conocimiento (media = 3.09, desviación estándar = 0.71) se encuentran en un nivel moderadamente positivo y bastante homogéneo.

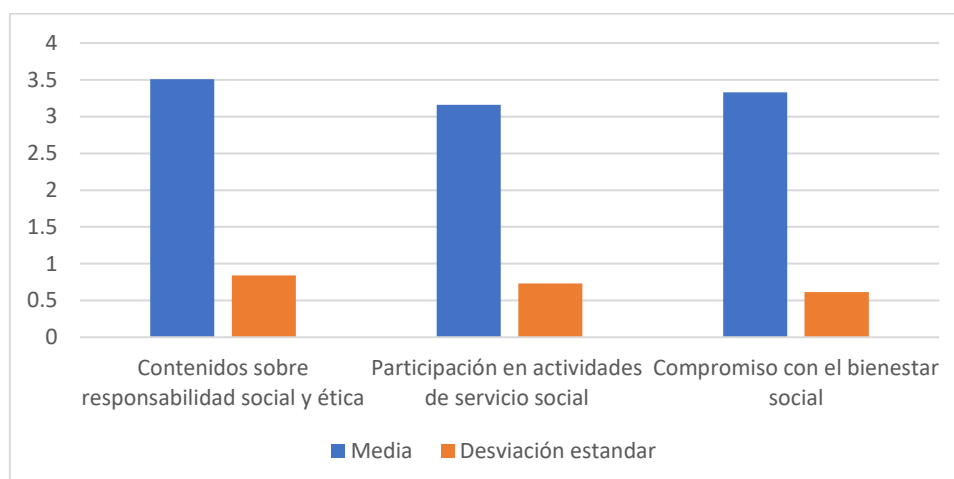
Figura 7. Generación de conocimiento aplicado



Formación de profesionales comprometidos

Respecto a la dimensión Formación de profesionales comprometidos en la figura 8 se evidencia que los estudiantes valoran positivamente la presencia de contenidos sobre responsabilidad social y ética en su formación (media = 3.51, desviación estándar = 0.84), así como su compromiso con el bienestar social (media = 3.33, desviación estándar = 0.61), y muestran una participación activa en actividades de servicio social (media = 3.16, desviación estándar = 0.73); estos datos reflejan que la universidad ha logrado consolidar una cultura institucional orientada a la responsabilidad social universitaria, la ética y el compromiso comunitario, en línea con su misión de formar ciudadanos conscientes y solidarios, capaces de incidir positivamente en su entorno social y profesional.

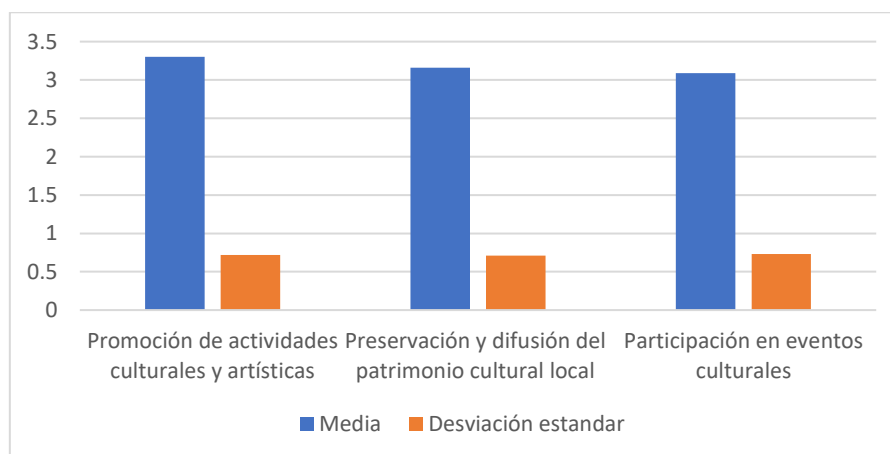
Figura 8. Formación de profesionales comprometidos



Contribución al desarrollo cultural

Por otro lado, los hallazgos en cuanto a la dimensión Contribución al desarrollo cultural (Figura 9) muestran que los estudiantes perciben de manera positiva la promoción de actividades culturales y artísticas (media = 3.30, desviación estándar = 0.72), la preservación y difusión del patrimonio cultural local (media = 3.16, desviación estándar = 0.71) y su participación en eventos culturales (media = 3.09, desviación estándar = 0.73); reflejando un entorno universitario activo en la oferta y promoción de actividades culturales.

Figura 9. Contribución al desarrollo cultural



Discusión

Los resultados obtenidos en la BUAP evidencian avances y retos significativos en la educación superior mexicana, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

y su apuesta por un modelo educativo más integral, humanista y socialmente comprometido. Los datos muestran que la percepción estudiantil es positiva en dimensiones como la formación ética, el compromiso social y la promoción cultural, lo que coincide con la literatura nacional e internacional sobre la importancia de que las universidades formen profesionales capaces de incidir en su entorno y asumir una actitud ética y solidaria (Alvarado Lagunas et al., 2017; Barajas Villarruel et al., 2020). La alta valoración de los contenidos sobre responsabilidad social y ética, así como del compromiso con el bienestar social, refleja que la universidad ha logrado consolidar una cultura institucional orientada a la responsabilidad social, en línea con las recomendaciones de organismos como la UNESCO sobre la misión social de la educación superior (Ibarra Uribe et al., 2020).

En cuanto a la dimensión de inclusión y equidad, los resultados evidencian avances en el acceso y la igualdad de oportunidades, aunque persisten retos en el acceso a becas y apoyos económicos, lo que coincide con los desafíos identificados por Vargas Macías (2025), quien señala que la inclusión en la NEM implica superar barreras estructurales y garantizar la equidad como un derecho humano y un bien público. Esta situación subraya la necesidad de fortalecer los mecanismos de apoyo financiero y de atención a la diversidad, para consolidar una educación superior más justa y democrática.

La dimensión de vinculación con el entorno social y productivo muestra que los estudiantes perciben una preparación adecuada para insertarse en el mercado laboral y una participación positiva en proyectos sociales, aunque la colaboración directa con empresas y organizaciones aún es un área de oportunidad. Este hallazgo coincide con los desafíos señalados por la literatura, donde la pertinencia y la vinculación efectiva con el sector productivo son aspectos clave para la competitividad y la relevancia social de las instituciones de educación superior en México (Pérez Cruz, 2019; Vázquez Parra & Ortiz Meillón, 2018).

En el ámbito del desarrollo sostenible y la responsabilidad ambiental, los resultados reflejan una percepción moderada, lo que coincide con los análisis que señalan que, aunque la sostenibilidad es reconocida en el discurso institucional, su integración curricular y práctica aún es incipiente en muchas

instituciones de educación superior en México (Morales Espinosa et al., 2017; Pavón León et al., 2024). Esto representa un reto para la NEM, que busca formar ciudadanos comprometidos con el entorno y capaces de responder a los desafíos ambientales contemporáneos.

En la dimensión de generación de conocimiento aplicado, los estudiantes perciben que la investigación universitaria contribuye de manera moderada a la resolución de problemas sociales y a la transferencia de conocimiento, en línea con la tendencia internacional de fortalecer la investigación aplicada y la innovación como motores del desarrollo social y económico.

Por otro lado, la formación de profesionales comprometidos destaca como una de las áreas mejor valoradas, especialmente en contenidos de responsabilidad social y ética, lo que refleja la alineación con el enfoque humanista y de formación integral promovido por la NEM, cuyo objetivo es formar ciudadanos críticos, solidarios y capaces de incidir positivamente en su entorno.

Finalmente, la contribución cultural de la universidad es bien valorada, lo que refuerza la misión de la educación superior como promotora de identidad, diversidad y desarrollo cultural, lo cual es respaldado por la amplia gama de talleres, eventos y festivales artísticos que se realizan de manera constante en la institución, y evidencian el compromiso institucional con la formación integral y el fortalecimiento de la identidad cultural entre la comunidad universitaria, en sintonía con las recomendaciones internacionales y las políticas nacionales orientadas al fortalecimiento de la formación integral (Porto Serantes & Castromán Diz, 2006).

En síntesis, este estudio confirma que la BUAP y la educación superior mexicana avanzan hacia el modelo integral y humanista propuesto por la NEM, con logros en la formación ética, la responsabilidad social y la promoción cultural, pero también con desafíos persistentes en equidad, sostenibilidad, vinculación productiva e innovación educativa, en concordancia con la literatura científica y los marcos internacionales de referencia.

Conclusiones

Los resultados de este estudio en la BUAP reflejan que la educación superior mexicana, tiene potencialidades y limitaciones para alinearse con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Aunque se avanza en la formación de estudiantes con una visión integral, aún persisten retos estructurales que requieren atención.

Se observa una percepción positiva en dimensiones como la formación ética, la responsabilidad social y el compromiso con el bienestar social, lo que coincide con el enfoque humanista y comunitario de la NEM, orientado a formar ciudadanos críticos y solidarios. Asimismo, la oferta y promoción de actividades culturales, así como la participación en proyectos sociales y de servicio, refuerzan la misión de la universidad como promotora de identidad y cohesión social.

Sin embargo, los resultados también revelan áreas de oportunidad importantes. La vinculación con el entorno productivo y la transferencia de conocimiento aplicado aún muestran niveles moderados, revelando la necesidad de fortalecer la relación entre las instituciones de educación superior y el sector laboral, así como de diversificar los campos de estudio y las oportunidades de inserción profesional. En el ámbito de la inclusión y la equidad, aunque el acceso y la igualdad de oportunidades son bien valorados, la percepción sobre becas y apoyos económicos es baja, lo que evidencia la persistencia de desigualdades y la importancia de mejorar los mecanismos de apoyo financiero para garantizar una mayor equidad social.

En cuanto al desarrollo sostenible y la responsabilidad ambiental, los resultados muestran que, si bien existen esfuerzos y cierta participación estudiantil, la integración curricular y las prácticas institucionales aún no son suficientes para consolidar una educación superior verdaderamente orientada a la sostenibilidad. Finalmente, la calidad y pertinencia académica, así como la flexibilidad y diversificación de la oferta educativa, siguen siendo desafíos para responder a las necesidades cambiantes de la sociedad y del mercado laboral.

La BUAP y la educación superior mexicana avanzan hacia el modelo integral y humanista propuesto por la NEM, pero requieren fortalecer la equidad, la sostenibilidad, la vinculación productiva y la pertinencia académica para cumplir plenamente con su misión social y responder a los retos del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Alvarado Lagunas, E., Morales Ramirez, D., & Ortiz Rodriguez, J. (2017). Un análisis sobre la percepción que los directivos y docentes tienen de la responsabilidad social universitaria en las facultades de contaduría y administración en México. *Universidad & Empresa*, 19(32), 37-59. <https://doi.org/10.12804/http://revistas.urosario.edu.co/index.php/empres/article/view/4713>
- Barajas Villarruel, J. I., Benítez Lima, M. G., & Ramírez González, R. (2020). Responsabilidad Social del Estudiante en una Universidad Pública de México. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(91), 1140-1158. <https://doi.org/10.37960/rvg.v25i91.33207>
- Cantú-Martínez, P. C. (2013). Las instituciones de educación superior y la responsabilidad social en el marco de la sustentabilidad. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 41-55. <https://doi.org/10.15359/ree.17-3.3>
- Ibarra Uribe, L. M., Fonseca Bautista, C. D., & Santiago García, R. (2020). La responsabilidad social universitaria. Misión e impactos sociales. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*(54), 1-18. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-011)
- López Hernández, L. A. (2024). La Inclusión, Equidad y Responsabilidad Social como Características de la Calidad Educativa en la Nueva Escuela Mexicana. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(4), 953-978. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i4.715>
- Maya, A., & Segovia, S. (2025). La Nueva Escuela Mexicana en la educación superior odontológica. *Rev ADM*, 82(1), 27-29. <https://doi.org/10.35366/119366>

- Méndez Sáenz, A. B., Rodríguez García, M. d. P., & Cortez Alejandro, K. A. (2019). Factores Determinantes de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE). Caso aplicado a México y Brasil. *Análisis Económico*, 34(86), 197-217. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/ae/2019v34n86/Mendez>
- Morales Espinosa, E. A., Vázquez García, A. W., & Álvarez Morales, A. (2017). Diseño del modelo de vinculación en una universidad pública en México: desarrollo sustentable y responsabilidad social. *Recherches en Sciences de Gestion*, N° 121(4), 107-129. <https://doi.org/10.3917/resg.121.0107>
- Pavón León, L. M., López Landa, L., & Pavón Verdejo, J. A. (2024). La aplicabilidad de los aspectos de desarrollo sostenible dentro del ámbito educativo de conformidad con los objetivos de la nueva escuela mexicana. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.12796509>
- Pérez Cruz, O. A. (2019). Innovación y transferencia de tecnología en México. Un análisis empírico de datos panel. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.503>
- Porto Serantes, N., & Castromán Diz, J. L. (2006). Responsabilidad social: un análisis de la situación actual en México y España. *Contaduría y Administración*, (220), 67-88. <https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2006.600>
- Ramírez Aguilar, F. (2024). El arranque de la Nueva Escuela Mexicana: las experiencias iniciales de los profesores de la Secundaria General Núm. 40 de Guadalajara. *Diálogos sobre educación*. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1460>
- Ricaurte, K., Roser-Chinchilla, J., Galán-Muros, V., Ceserani, F., Ginoyan, K., Ribeiro Barao, G., . . . Colus, F. (2024). La educación superior en América Latina y el Caribe: avances y retos; documentos de apoyo para la CRES+5. Regional Conference on Higher Education (CRES+5), Brasilia.
- Rivera-del-Vallem, M. D. (2023). Objetivos mundiales en la función docente dentro de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Mexicana de Investigación*

e Intervención Educativa, 2(3), 35-44.
<https://doi.org/10.62697/rmiie.v2i3.60>

Secretaría de Educación Pública. (2020). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública.
<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024*. S. d. E. Superior.

UNESCO. (2015). *UNESCO and Sustainable Development Goals*.
<https://www.unesco.org/en/sdgs>

Urrutia, J. A. V., Martínez, D. R., & Quiroz Carcaño, M. d. P. (2023). LA NUEVA ESCUELA MEXICANA, EL RETORNO A LOS PRINCIPIOS DEL CIVISMO DE LA EDUCACIÓN MEXICANA, SU IMPACTO EN LA SOCIEDAD. *Revista Diálogos Interdisciplinarios en Red -REDIIR*, 12(1).
<https://doi.org/10.34893/rediir.v12i1.531>

Vargas Macías, S. E. (2025). La inclusión en la nueva escuela mexicana. Un análisis documental. *REVISTA FORMACIÓN ESTRATÉGICA*, 8(2), 1–17.
<https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/122>

Vázquez Parra, J. C., & Ortiz Meillón, V. (2018). Innovación educativa como elemento de la doble responsabilidad social de las universidades. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 133-144.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.157

Vicerrectoría de Docencia. (2024). *SISTEMA DE EVALUACIÓN PARA LA MEJORA CONTINUA INTEGRAL SIEMEC-BUAP*.



Identidad
con México

Honestidad

Respeto de la
dignidad humana

Cultura
de la paz

Responsabilidad
ciudadana

Participación en la
transformación de
la sociedad

Interculturalidad

Respeto
por la naturaleza

Conclusiones generales y recomendaciones

A lo largo de este libro se han documentado experiencias, análisis y reflexiones que permiten visualizar cómo los principios de la Nueva Escuela Mexicana se implementan y vivencian en la Educación Media Superior y Superior de la BUAP. Desde el enfoque descriptivo adoptado, cada capítulo aporta evidencia empírica y análisis crítico que posibilitan comprender tanto los avances como los desafíos pendientes para consolidar una educación con sentido social en México.

A continuación, se muestra la síntesis de los principales hallazgos

En conjunto, los estudios evidenciaron que la implementación de la NEM en la BUAP ha permitido:

Capítulo I. Cultura de paz y convivencia escolar: Se identificó la necesidad de promoción de la cultura de paz y en la formación ciudadana a través de la actualización curricular y el refuerzo de valores democráticos. Sin embargo, persisten retos para prevenir la violencia escolar y fortalecer la educación cívica en contextos complejos.

Capítulo II. Inclusión y diversidad: Los resultados muestran logros en el acceso educativo, igualdad de género y respeto a los derechos humanos, pero revelan brechas importantes en la adaptación curricular, prácticas interculturales, atención a necesidades específicas y resolución de conflictos. La equidad, entendida de manera interseccional, aún es un reto para una verdadera inclusión.

Capítulo III. Tutoría y acompañamiento: El análisis de los programas de tutoría indica que constituyen una estrategia clave para la reducción de la deserción y el fortalecimiento del sentido de pertenencia, pero se requiere fortalecer la capacitación docente, optimizar recursos y articular el apoyo institucional para maximizar su impacto.

Capítulo IV. Tecnología e innovación: El uso de tecnologías educativas y metodologías innovadoras es valorado positivamente por el estudiantado, aunque la conectividad y los recursos aún representan un desafío. Se enfatiza la

necesidad de actualizar la capacitación docente y promover el acceso equitativo a recursos digitales.

Capítulo V. Salud y bienestar: El bienestar integral emerge como un eje prioritario. Los estudiantes reportan altos niveles de estrés y bajos hábitos saludables, junto a un bajo aprovechamiento de los servicios institucionales. Se subraya la importancia de transversalizar políticas de promoción de la salud y el autocuidado desde una visión preventiva e inclusiva.

Capítulo VI. Calidad educativa: Se reconocen esfuerzos en la equidad de género y la mejora académica, pero resaltan áreas críticas como la participación ambiental, la innovación pedagógica y la adaptación curricular. Existen diferencias marcadas en la percepción de calidad entre distintos segmentos estudiantiles.

Capítulo VII. Responsabilidad social universitaria: La BUAP ha fortalecido su impacto social y cultural, avanzando en la formación ética y la participación comunitaria, aunque debe profundizar su vinculación con el entorno productivo, incrementar apoyos económicos y mejorar su posicionamiento en sostenibilidad ambiental.

Patrones transversales encontrados:

En síntesis, las investigaciones aquí reunidas demuestran que la traducción de los principios de la NEM a la práctica requiere esfuerzos sostenidos de adaptación local, participación auténtica de la comunidad educativa, y políticas que prioricen el bienestar integral, la diversidad y la innovación. Si bien existen logros significativos en la construcción de comunidades escolares más inclusivas, justas e innovadoras, se mantiene el desafío nacional de lograr equidad estructural y una cultura institucional orientada al bienestar y la transformación social.

Recomendaciones políticas e institucionales fundamentadas en los hallazgos

Fortalecer políticas y programas de bienestar integral

Respalgadas en la evidencia empírica de capítulos III y V, se recomienda la creación y consolidación de políticas de bienestar físico, mental y emocional, integrando programas de salud escolar, tutoría emocional y espacios de acompañamiento psicoeducativo, especialmente para estudiantes en contextos vulnerables.

Desarrollar e institucionalizar prácticas educativas inclusivas

Tal como demostraron los capítulos II y VI, urge promover la formación docente permanente en temas de pedagogía diferenciada, diversidad cultural, atención a necesidades específicas y perspectiva de género, además de ampliar recursos y adaptaciones curriculares.

Innovar en la gestión y uso de tecnologías educativas

Capítulos IV y VI coinciden en la necesidad de invertir en infraestructura digital, formación docente en innovación y desarrollo de metodologías activas, así como facilitar el acceso equitativo a tecnologías y recursos educativos digitales para todo el estudiantado.

Afianzar la participación auténtica y la gobernanza democrática

Los capítulos I, II y VII sugieren que la consolidación de modelos horizontales de participación donde estudiantes, familias y docentes incidan en la toma de decisiones es clave para aumentar el sentido de pertenencia, corresponsabilidad y compromiso institucional con la NEM.

Mejorar la vinculación con el entorno y la responsabilidad social

Basados en los aprendizajes del capítulo VII, se apunta a diversificar alianzas comunidad-universidad, aumentar el acceso a prácticas profesionales, fortalecer proyectos de impacto social, y transversalizar la sostenibilidad ambiental en la vida universitaria y curricular.

Promover la sistematización y evaluación permanente de las buenas prácticas

Resulta esencial, como lo sustentan varios capítulos, establecer mecanismos de registro y análisis continuo de experiencias educativas, que permitan

retroalimentar las políticas institucionales y brindar insumos reales a la toma de decisiones.

Perspectiva Prospectiva

Finalmente, la obra invita a la comunidad educativa, a las autoridades y al sistema nacional a seguir profundizando la investigación situada, la escucha activa y la acción reflexiva colectiva para construir políticas educativas cada vez más pertinentes, inclusivas, sostenibles y orientadas al bienestar. Los aportes generados aquí no cierran la conversación, sino abren nuevas rutas para el diálogo, la investigación y la praxis transformadora hacia y desde la Nueva Escuela Mexicana.

.

Síntesis biográfica de los autores

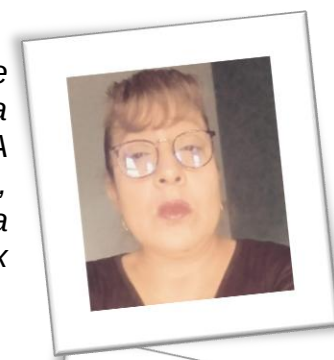
Guadalupe Fernández López. *Síntesis curricular que incluye Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. Doctora en Educación. Profesor-investigador. Miembro del BUAP-CA Estudios Transdisciplinarios en Educación, Política y Sociedad, Complejo Regional Sur de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.* lupita.fernandez@correo.buap.mx
<http://orcid.org/0000-0002-2890-2765>



Jorge Alberto Vidal Urrutia. *Síntesis curricular que incluye: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. Doctor en Educación. Profesor-Investigador. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y Miembro del BUAP-CA Estudios Transdisciplinarios en Educación, Política y Sociedad, Complejo Regional Sur de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.* jorge.vidal@correo.buap.mx. <https://orcid.org/0000-0003-3364-2299>



Mabel Domínguez Carrera. *Síntesis curricular que incluye Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. Doctora en Educación. Profesor-investigador. Miembro del BUAP-CA Estudios Transdisciplinarios en Educación, Política y Sociedad, Complejo Regional Sur de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.* mabel.dominguez@correo.buap.mx
<https://orcid.org/0000-0002-6411-6286>



Maria del Rocio Herrera Rojas. *Síntesis curricular que incluye Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. Maestra en Ciencias de la educación. Profesor-investigador.* maria.herrera@correo.buap.mx <https://orcid.org/0009-0006-4152-5366>



Diana Leticia Campos Daniel. *Síntesis curricular que incluye Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. Doctora en Educación. Profesor-investigador. Miembro del BUAP-CA Estudios Transdisciplinarios en Educación, Política y Sociedad, Complejo Regional Sur de la Benemérita Universidad Autónoma*



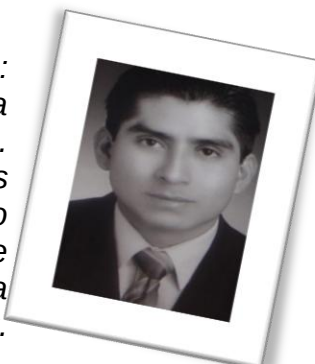
de Puebla. diana.camposda@correo.buap.mx
<http://orcid.org/0000-0002-8433-9305>

Miriam Daniela Huerta Campos. *Síntesis curricular que incluye Tecnológico de Monterrey, México. Licenciada en Mercadotecnia. a01734480@tec.mx <http://orcid.org/0009-0006-3156-7837>*

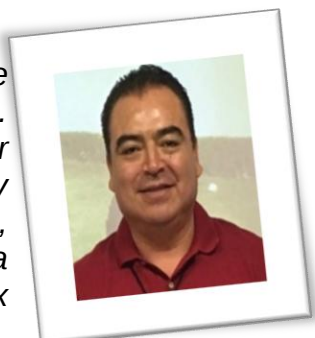
María del Pilar Quiroz Carcaño. *Síntesis curricular que incluye Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. Maestra en Docencia Universitaria. Profesor-investigador. maria.quiroz@correo.buap.mx <https://orcid.org/0009-0000-2961-4362>*



David Rabadán Martínez. *Síntesis curricular que incluye: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. Maestría en Ciencias Estomatológicas en Pediatría. Doctor en Educación. Profesor Investigador. Miembro del BUAP-CA Estudios Transdisciplinarios en Educación, Política y Sociedad, Complejo Regional Sur de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Certificado por el consejo Mexicano de Odontología Pediátrica. david.rabadan@correo.buap.mx. <https://orcid.org/0000-0001-5370-0834>*



Francisco Lázaro Balderas Gómez. *Síntesis curricular que incluye Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. Doctor en Ciencias Químico-biológicas. Profesor-Investigador Titular. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y Miembro del BUAP-CA-327 Salud Pública y educación, Complejo Regional Sur de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. francisco.balderas@correo.buap.mx <https://orcid.org/0000-0002-2250-968X>*



Ignacio Delgado Castellanos. *Síntesis curricular que incluye: Escuela Normal "Instituto Jaime Torres Bodet", Cuautlancingo, Puebla. México. Doctor en excelencia docente. Profesor-investigador. Tiempo completo de CA IJTB-1 Profesionalización docente. idelgado@enijtb.edu.mx <https://orcid.org/0009-0004-9186-4230>*



María Elena Amalia Pérez Sordo. *Síntesis curricular que incluye: Escuela Normal “Instituto Jaime Torres Bodet”, Cuautlancingo, Puebla. México. Doctora en excelencia docente. Profesor-investigador. Tiempo completo de CA IJTB-1 Profesionalización docente. eperez@enijtb.edu.mx <https://orcid.org/0009-0003-8470-9286>*



Transformar desde la escuela: Inclusión, innovación y bienestar en la Nueva Escuela Mexicana reúne reflexiones, análisis descriptivos y experiencias institucionales que exploran cómo los principios de la Nueva Escuela Mexicana se traducen en acciones concretas en los niveles medio superior y superior, con énfasis en el contexto de la BUAP.

A través de siete capítulos escritos por docentes e investigadores comprometidos con la mejora educativa, el libro aborda temas prioritarios como la cultura de paz, la inclusión, la salud escolar, la tutoría, la innovación pedagógica, la calidad educativa y la responsabilidad social universitaria. Cada contribución ofrece una mirada crítica pero propositiva sobre los desafíos que enfrenta la educación actual y cómo el enfoque humanista de la NEM puede impulsar transformaciones significativas en las aulas y comunidades.

Con un enfoque que combina evidencia empírica, análisis institucional y compromiso ético, esta obra colectiva se convierte en una herramienta valiosa para directivos, docentes, estudiantes de posgrado, responsables de políticas públicas y todos aquellos interesados en repensar el papel de la educación en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y sostenible.

Identidad
con México

Honestidad

Respeto de la
dignidad humana

Cultura
de la paz

Responsabilidad
ciudadana

Participación en la
transformación de
la sociedad

Interculturalidad

Respeto
por la naturaleza

PARA CITAR EL LIBRO

Fernández López, G., Vidal Urrutia, J., G., Domínguez Carrera, M. & Velasteguí López, L., E. (2025). TRANSFORMAR DESDE LA ESCUELA: INCLUSIÓN, INNOVACIÓN Y BIENESTAR EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA. PERSPECTIVAS DESDE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR EN LA BUAP. Recuperado desde: <https://libros.cienciadigital.org/index.php/CienciaDigitalEditorial/catalog/book/37>



Las opiniones expresadas por los autores no reflejan la postura del editor de la obra. El libro es de creación original de los autores, por lo que esta editorial se deslinda de cualquier situación legal derivada por plagios, copias parciales o totales de otras obras ya publicados y la responsabilidad legal recaerá directamente en los autores del libro.

El libro queda en propiedad de la editorial y, por tanto, su publicación parcial y/o total en otro medio tiene que ser autorizado por el director de la Editorial Ciencia Digital.

CORREOS Y CÓDIGOS ORCID

Autores

 Guadalupe Fernández-López

 <https://orcid.org/0000-0002-1666-XXXX>

 lupita.fernandez@correo.buap.mx

 Jorge Alberto Vidal Urrutia

 <https://orcid.org/0009-0000-6941-XXXX>

 jorge.vidal@correo.buap.mx

 Mabel Domínguez-Carrera

 <https://orcid.org/0009-0000-6941-XXXX>

 mabel.dominguez@correo.buap.mx

 Luis Efraín Velasteguí López

 <https://orcid.org/0009-0000-6941-XXXX>

 luisefrainvelastegui@cienciadigital.org

INNOVANDO EN EL ÁREA ACADEMICA



[Doi.org/10.33262/cde.37](https://doi.org/10.33262/cde.37)