

La inclusión puente entre innovación pedagógica y bienestar socioemocional universitario: hacia la seguridad humana



Inclusion as a bridge between pedagogical innovation and university socioemotional well-being: towards human security

Guadalupe Fernández-López

lupita.fernandez@correo.buap.mx

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

Teléfono: + 01 2381001032

Mabel Domínguez-Carrera

mabel.dominguez@correo.buap.mx

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

Teléfono: + 2381321601

Jorge Alberto Vidal Urrutia

jorge.vidal@correo.buap.mx

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

Teléfono: + 2221603043

Alfredo Bravo Cruz

alfredo.bravo@correo.buap.mx

<https://orcid.org/0009-0003-8751-1662>

Teléfono: + 2381094957

Pilar Quiroz-Carcaño

maria.quiroz@correo.buap.mx

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

Teléfono: + 2221287087

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Complejo Regional Sur

Puebla estado Puebla

México

Recepción/Received: 18/03/2026
Arbitraje/Sent to peers: 20/03/2026
Aprobación/Approved: 25/4/02026
Publicado/Published: 31/05/2026

Resumen

Este estudio analizó el rol de la inclusión en la relación entre innovación pedagógica y bienestar socioemocional en la Educación Superior, desde la perspectiva de la seguridad humana. Mediante un diseño correlacional-transversal, se aplicó un cuestionario a 296 estudiantes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Los resultados mostraron correlaciones fuertes y positivas entre las tres dimensiones, confirmando su interconexión sistémica. Se concluye que la inclusión opera como un eje articulador clave, y se sugiere que la innovación pedagógica impacta el bienestar estudiantil principalmente cuando se percibe integrada a un entorno genuinamente inclusivo y equitativo.

Palabras Clave: inclusión educativa, innovación pedagógica, bienestar socioemocional, seguridad humana, Educación Superior

Abstract

This study analyzed the role of inclusion in the relationship between pedagogical innovation and socio-emotional well-being in Higher Education, from the perspective of human security. Through a correlational-cross-sectional design, a questionnaire was applied to 296 students from the Meritorious Autonomous University of Puebla. The results showed strong and positive correlations between the three dimensions, confirming their systemic interconnection. It is concluded that inclusion operates as a key articulating axis, and it is suggested that pedagogical innovation impacts student well-being mainly when it is perceived as integrated into a genuinely inclusive and equitable environment.

Keywords: educational inclusion, pedagogical innovation, socioemotional well-being, human security, Higher Education

Author's translation.

Introducción

La seguridad humana es un paradigma que se introduce por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1994), la misma trasciende la concepción tradicional de seguridad centrada en el Estado para posicionar al ser humano como el referente fundamental. Este enfoque propone la libertad respecto al miedo, a la necesidad y a la indignidad, al abarcar dimensiones interconectadas como la económica, alimentaria, de salud, ambiental, personal, comunitaria y política (Diop, 2023).

En el contexto de la Educación Superior, la seguridad humana adquiere relevancia. Las instituciones educativas no solo son espacios de formación académica, sino también entornos donde se construye o se vulnera el bienestar integral, la dignidad y el proyecto de vida de los jóvenes (Horban & Martych, 2025; Ramanathan & Jacobs, 2023). Una universidad segura, en términos humanos, es aquella que garantiza condiciones para el desarrollo pleno de sus estudiantes, libres de amenazas a su integridad psicosocial y emocional.

En México, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se erige como el marco de política educativa que, en teoría, este modelo busca alinear la formación con principios de inclusión, equidad, sostenibilidad y formación integral (Secretaría de Educación Pública, 2020, 2022). Sus postulados coinciden con varias dimensiones de la seguridad humana, al promover no solo el acceso al conocimiento, sino también el bienestar socioemocional, la justicia social y la vinculación comunitaria. Sin embargo, la transición de un marco declarativo a una práctica institucional efectiva constituye un desafío complejo en la actualidad.

Una investigación diagnóstica previa en el Complejo Regional Sur de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) Fernández-López & Delgado Castellanos (2025) evalúa la percepción estudiantil sobre la calidad educativa bajo los principios de la NEM. Sus hallazgos revelan percepciones moderadas y, de forma significativa, muestran una alta dispersión en dimensiones clave como el bienestar socioemocional, la innovación pedagógica, la inclusión y equidad, sugiriendo una implementación desigual y la persistencia de brechas importantes entre el ideal normativo y la vivencia cotidiana en las aulas.

Estos resultados previos plantean brechas de investigación, que trasciende el diagnóstico descriptivo y se adentra en la coyuntura socioemocional y organizacional de la seguridad humana universitaria. Si las dimensiones de la NEM no solo coexisten, sino que se relacionan de manera dinámica para configurar un entorno seguro o inseguro para el estudiantado. En particular, resulta perentorio explorar los mecanismos a través de los cuales la innovación en las prácticas de enseñanza, un motor de cambio educativo, impacta en el bienestar emocional de los estudiantes, un pilar de la seguridad personal.

La literatura especializada sugiere que la introducción de tecnologías o metodologías innovadoras puede resultar insuficiente o incluso contraproducente si no se desarrolla en un clima institucional que la sustente (Villarruel Fuentes & Villarruel López, 2023). Es plausible entonces que la relación entre innovación pedagógica y bienestar socioemocional no sea directa, sino que esté mediada por la percepción de un entorno inclusivo y equitativo. Por ejemplo, un estudiante que no se siente reconocido, respetado o con igualdad de oportunidades difícilmente puede experimentar los beneficios de una innovación pedagógica, por avanzada que esta sea, para su seguridad y bienestar.

Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo general analizar si la percepción de inclusión y equidad media la relación entre la innovación pedagógica y el bienestar socioemocional de estudiantes universitarios, en el marco de la seguridad humana. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos: 1) Describir los niveles de bienestar socioemocional, innovación pedagógica e inclusión/equidad en una muestra de estudiantes de la BUAP; 2) Establecer las correlaciones bivariadas entre estas tres dimensiones; y 3) Comparar las puntuaciones en estas tres dimensiones entre estudiantes que se identifican y no se identifican con una cultura o lengua indígena.

La relevancia de esta investigación radica en su potencial para aportar evidencia empírica sobre los mecanismos relacionales que subyacen a la seguridad humana en el microcosmos universitario. Al demostrar que la inclusión opera como un puente necesario para que la innovación impacte en el bienestar, se ofrece un modelo de acción para las instituciones que buscan implementar la NEM de manera efectiva y humana. Los hallazgos podrán informar el diseño de políticas y prácticas que, de manera integrada, fortalezcan simultáneamente la innovación docente, la cultura de inclusión y, en última instancia, la seguridad psicosocial de la comunidad estudiantil, con especial atención a los grupos vulnerables.

Revisión de la literatura

La seguridad humana en el ámbito educativo

Si bien el paradigma de la seguridad humana (PNUD, 1994) representa un avance conceptual al centrarse en las personas, su traducción a marcos operativos y formativos concretos sigue siendo un desafío. Como advierte Sánchez Diez (2021), existe una escasez de elaboración doctrinal y académica que permita asumir los retos prácticos que esta evolución representa. Esta carencia evidencia la necesidad urgente de que la universidad, más allá de abordar la seguridad de manera tangencial a través de otras disciplinas, dedique atención y recursos específicos a construir un conocimiento sistemático sobre la seguridad humana, generando un entorno de debate e investigación que aporte definiciones y respuestas consensuadas.

El concepto de seguridad humana, propuesto por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1994), representa un cambio representativo al desplazar el foco de la seguridad del Estado hacia la seguridad de las personas. Este enfoque integral identifica siete dimensiones interrelacionadas: seguridad económica, alimentaria, de salud, ambiental, personal, comunitaria y política (Diop, 2023). Su objetivo último es garantizar que toda persona pueda vivir libre del temor y libre de la miseria (PNUD, 1994). En el contexto educativo, este modelo adquiere una relevancia particular, pues la educación es simultáneamente un facilitador clave para alcanzar la seguridad humana y un derecho fundamental que debe ejercerse en condiciones de seguridad (Horban & Martych, 2025; Ramanathan & Jacobs, 2023).

En tal sentido, una institución de Educación Superior que promueve la seguridad humana es aquella que trasciende su función tradicional de transmisión de conocimiento para convertirse en un espacio que garantice la integridad física, psicológica y social de sus miembros. Esta seguridad debe entenderse como un derecho humano fundamental que se experimenta de manera sistémica, abarcando no solo el recinto universitario, sino también los hábitats de origen (hogar/vecindario) y los trayectos cotidianos, espacios clave de socialización donde se forjan percepciones colectivas de (in)seguridad, (González & Arriaga, 2023).

La coyuntura socioemocional y el bienestar en la Educación Superior

La seguridad personal, una de las dimensiones centrales de la seguridad humana, encuentra en el bienestar socioemocional uno de sus componentes más críticos en el ámbito universitario. Especialmente en contextos regionales de alta vulnerabilidad. Una revisión sistemática reciente sobre Latinoamérica y el Caribe confirma que la percepción de inseguridad ciudadana impacta significativamente el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (Coetzer et al., 2023), generando temor, ansiedad, estrés e incluso síntomas de trastorno de estrés postraumático (Vásquez González & García Ramírez, 2025). Este panorama, exacerbado por la violencia y una desconfianza generalizada en las instituciones, configura un telón de fondo de estrés crónico que las universidades deben considerar de manera urgente en sus políticas de bienestar y seguridad humana, pues limita la movilidad, la integración social y el desarrollo pleno del estudiantado.

Este constructo debe ser entendido como parte de un Aprendizaje Social y Emocional (ASE) sistemático. Este se define como el proceso integral que permite a las personas cambiar las actitudes o mejorar la comprensión de las emociones ante los problemas e incertidumbres propias de la actualidad (Valenzuela & Miño, 2021). Integrar el ASE en las aulas universitarias busca una formación holística, adecuada a las necesidades del entorno, que vaya más allá de la adquisición de conocimiento disciplinar (Valenzuela & Miño, 2021).

Sin embargo, esta integración representa un desafío que trasciende el currículo formal y requiere de estructuras institucionales de apoyo. En este sentido, las áreas de Bienestar Universitario se consolidan como un escenario fundamental para promover esta formación integral a través del desarrollo de habilidades para la vida, complementando así, la formación disciplinar y atendiendo al estudiante de manera multidimensional (Monsalve Álvarez et al., 2020).

Este constructo se refiere al estado de equilibrio en el que un individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normativas de la vida, trabajar de manera productiva y contribuir a su comunidad (Gautam et al., 2024).

El fortalecimiento de estas áreas de Bienestar Universitario requiere, además de recursos, de una gestión proactiva y renovadora. La evidencia empírica indica que la gestión de la innovación al interior de estos departamentos, entendida como la mejora en la estructura y los procesos de sus servicios, se relaciona de forma positiva con una mayor satisfacción estudiantil. Particularmente en dimensiones críticas como la confianza, la seguridad percibida y la motivación para participar (Olivero-Vega et al., 2022). Esto sugiere que no basta con ofrecer programas de bienestar; éstos deben ser diseñados y gestionados con un enfoque innovador y centrado en el estudiante para que sean efectivos y contribuyan realmente a la seguridad humana.

En México, este panorama se agrava por factores estructurales como la desigualdad socioeconómica, la sobrecarga académica y, como lo sugirió el estudio diagnóstico previo de Fernández-López and Delgado Castellanos (2025), por una oferta institucional percibida como insuficiente o poco efectiva en materia de programas de desarrollo socioemocional. El bienestar de los estudiantes no es un lujo, sino un requisito para el aprendizaje significativo, la permanencia escolar y la formación de ciudadanos resilientes (González Serna et al., 2018). Por lo tanto, cualquier política universitaria que se orienta a la seguridad humana debe colocar el bienestar socioemocional en el centro de su agenda y lo reconoce como un resultado valioso en sí mismo y como un mediador fundamental del éxito académico y profesional.

Esta necesidad se acentúa en contextos de violencia e inseguridad, donde los estudiantes universitarios deben desarrollar estrategias de afrontamiento específicas. En las cuales se muestra una progresión desde respuestas reactivas hacia mecanismos más estructurados de autorregulación emocional para mantener el rendimiento académico (Ramón Aldáz et al., 2024).

Sin dudas, el desarrollo del bienestar socioemocional en la universidad debe entenderse como un proceso intencional de aprendizaje social y emocional, apoyado por estructuras como el bienestar universitario. Este proceso no ocurre en el vacío, sino que está profundamente influenciado por el clima escolar o ambiente académico. Como señala una reciente revisión, existe una interrelación bidireccional y de refuerzo mutuo entre la educación emocional y el clima escolar, donde un ambiente positivo facilita el desarrollo emocional de los estudiantes, y este desarrollo, a su vez, contribuye a mejorar el clima general, el bienestar y la capacidad de gestionar proyectos de vida (García Acevedo, 2024). Por tanto, cualquier esfuerzo por fomentar la seguridad humana debe considerar esta dinámica sistémica.

La Nueva Escuela Mexicana como marco para la seguridad humana educativa

La NEM es el modelo educativo que orienta la transformación del sistema en México, enfatiza en la formación integral, la justicia social, la inclusión, la equidad y la sostenibilidad (Secretaría de Educación Pública, 2020, 2022). Sus principios se alinean de manera coherente con varias dimensiones de la seguridad humana. Por ejemplo, al priorizar la inclusión y equidad, la NEM busca garantizar la seguridad comunitaria y política, al promover la no discriminación y la participación de todos. Al incorporar la sostenibilidad y la vinculación comunitaria, aborda la seguridad ambiental y económica. Asimismo, al enfatizar el desarrollo socioemocional y el bienestar, atiende directamente la seguridad personal y de salud (Madriral Segura, 2020).

Sin embargo, como lo evidencia la investigación base de este trabajo, existe una brecha significativa entre el marco normativo de la NEM y su implementación vivida en las aulas universitarias. Los estudiantes reportan percepciones moderadas y dispersas, especialmente en dimensiones sensibles como la inclusión real y la innovación pedagógica (Fernández-López & Delgado Castellanos, 2025). Esta disonancia señala que la adopción

declarativa de los principios de la NEM no genera por sí solo, un entorno de seguridad humana. Se requiere investigar cómo estos principios se traducen en prácticas concretas y, fundamentalmente, cómo interactúan entre sí para producir (o no) los resultados deseados en términos de bienestar y seguridad para los estudiantes.

La materialización de estos principios en una formación integral requiere operacionalizarlos en competencias concretas. En este sentido, las competencias ciudadanas se erigen como un componente esencial, ya que permiten traducir los ideales de paz, justicia, inclusión y equidad en habilidades prácticas para la vida en sociedad. La investigación evidencia que la ciudadanía valora positivamente que la formación universitaria desarrolle estas competencias, especialmente en dimensiones como la ética, la participación democrática, el conocimiento de derechos y la toma de decisiones estratégicas inclusivas (Puente Moromenacho et al., 2023). Al alinear estas competencias con marcos globales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la universidad no solo forma profesionales íntegros, sino que también contribuye activamente a la construcción de una seguridad humana basada en instituciones sólidas y una cultura de paz.

Intersecciones entre innovación pedagógica, inclusión y bienestar socioemocional: hacia un modelo de mediación

La revisión de la literatura sugiere que la relación entre innovación pedagógica y bienestar estudiantil no es automática ni siempre resulta positiva. La innovación pedagógica, entendida como la implementación de metodologías activas, el uso significativo de tecnología y la formación docente para el cambio, se promueve como un motor para mejorar la relevancia y la efectividad del aprendizaje (Quiñónez Guagua et al., 2024). No obstante, su impacto en el estudiante depende en gran medida del contexto social y emocional en el que se implementa.

Investigaciones en el campo de la psicología educativa y la pedagogía universitaria indican que un clima de aula que se caracterice por la inclusión y la equidad, donde los estudiantes se sienten valorados, respetados y con igualdad de oportunidades, es un predictor robusto del compromiso académico, la motivación intrínseca y, en consecuencia, del bienestar (Martínez Marin 2025; Romero Espinosa et al., 2025). Por el contrario, la innovación introducida en un clima de competitividad extrema, favoritismo o indiferencia hacia la diversidad puede exacerbar la ansiedad, la sensación de injusticia y el sentimiento de aislamiento (Villarruel Fuentes & Villarruel López, 2023).

Por lo tanto, es imperativo examinar estas dinámicas considerando las interseccionalidades y las desigualdades preexistentes. Investigaciones como la de Guerrero Sánchez et al. (2025) sobre educación superior intercultural en México alertan sobre cómo estudiantes de comunidades indígenas enfrentan barreras adicionales que pueden hacerlos más susceptibles a percibir la innovación como ajena y la inclusión como retórica. Lo que trae como resultado que se agudice su vulnerabilidad en términos de seguridad humana. El estudio diagnóstico previo en la BUAP también muestra una sobrerrepresentación de estudiantes no indígenas en la muestra, lo que hace aún más urgente analizar las diferencias en las percepciones de este grupo minoritario.

Metodología

Este estudio se enmarcó en un diseño no experimental, de tipo correlacional y transversal (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Se empleó un enfoque cuantitativo para analizar las relaciones entre las variables de interés. A diferencia del estudio descriptivo previo, este diseño permite inferir asociaciones estadísticas y examinar mecanismos indirectos, lo cual es coherente con el objetivo de explorar los determinantes interconectados de la seguridad humana en el contexto universitario.

Se utilizó una muestra no probabilística por conveniencia de 296 estudiantes de licenciatura del Complejo Regional Sur de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. La muestra se determinó con base en un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, considerando una población aproximada de 1,288 estudiantes (Fernández-López & Delgado Castellanos, 2025).

Se empleó el cuestionario validado del estudio diagnóstico previo de Fernández-López & Delgado Castellanos (2025), el cual fue diseñado para evaluar la calidad educativa bajo los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El instrumento constó de 21 ítems con respuesta tipo Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo), organizados en siete dimensiones. En el estudio original, el cuestionario mostró una confiabilidad excelente (α de Cronbach = .959).

Para los fines de esta investigación, se seleccionaron y operacionalizaron tres dimensiones específicas como variables compuestas:

1. Bienestar Socioemocional (BSE): variable criterio. Se construyó a partir de la media de tres ítems que evalúan la percepción de programas para el desarrollo de habilidades socioemocionales, la participación en actividades extracurriculares para fortalecer habilidades blandas y las acciones institucionales para el bienestar emocional.
2. Innovación Pedagógica (INNPED): variable independiente. Se calculó como la media de tres ítems que valoran la implementación de metodologías activas, la formación docente en innovación y la adecuación de los recursos tecnológicos.
3. Inclusión y Equidad (INCEQ): variable mediadora. Se derivó de la media de tres ítems que miden el acceso para grupos vulnerables (indígenas, personas con discapacidad), la equidad de género y la realización de adaptaciones curriculares para necesidades educativas especiales.

Adicionalmente, se utilizó la pregunta dicotómica sobre identificación con cultura o lengua indígena (Sí/No) como variable para el análisis de diferencias de grupo.

La recolección de datos se realizó de manera presencial en las instalaciones del Complejo Regional Sur de la BUAP, durante horarios académicos y previo consentimiento informado de los participantes. Se garantizó el anonimato y la confidencialidad de las respuestas.

Para el presente análisis, se siguieron los siguientes pasos analíticos en el software SPSS versión 26:

1. Preparación y creación de variables: se calcularon las puntuaciones compuestas para BSE, INNPED e INCEQ, generando tres nuevas variables que representan la media de sus ítems constituyentes.
2. Análisis de confiabilidad: se estimó el coeficiente alfa de Cronbach para cada una de las tres escalas compuestas para verificar su consistencia interna en el contexto de este estudio específico.
3. Análisis descriptivo: se obtuvieron estadísticos de tendencia central (media, M) y dispersión (desviación estándar, DE) para las tres variables compuestas.
4. Análisis de correlación: se ejecutó una matriz de correlaciones bivariadas de Pearson para examinar las relaciones lineales entre BSE, INNPED e INCEQ.
5. Análisis de diferencias de grupo: se realizaron pruebas t para muestras independientes para comparar las puntuaciones medias en BSE, INNPED e INCEQ entre los estudiantes que se identifican y los que no se identifican con una cultura o lengua indígena. Previamente se verificó el supuesto de homogeneidad de varianzas con la prueba de Levene. El nivel de significancia establecido para todas las pruebas fue de $p < .05$.

Resultados

Datos sociodemográficos

La distribución sociodemográfica de la muestra está representada por el 61.5% que se identificó como género femenino, el 35.1% masculino, el 1.0% otro género y el 2.4% prefirió no responder. En cuanto a la edad, el 77.0% se ubicó en el rango de 18 a 21 años. La mayoría de los participantes (65.2%) cursaban los primeros dos semestres. Respecto a la identificación cultural, el 82.0% de los estudiantes reportó no identificarse con ninguna cultura o lengua indígena, mientras que el 18.0% sí lo hizo.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de la muestra

Variable	Categoría	n	%
Género	Femenino	182	61.5
	Masculino	104	35.1
	Otro	3	1.0
	Prefiero no responder	7	2.4
Semestre	1er	122	41.2
	2do	71	24.0
	4to	39	13.1
	5to	8	2.7
	6to	56	19.0
Edad	18-21 años	228	77.0
	22-25 años	59	20.0
	+ 26 años	3	1.0
Cultura indígena	Se identifica	53	18.0
	No se identifica	243	82.0

Fuente: elaborado por los autores

Las tres escalas mostraron una buena a excelente consistencia interna, con coeficientes alfa superiores a .87. En cuanto a las medias, todas se ubican por encima del punto medio teórico de la escala (3.00), indicando percepciones moderadamente positivas. Las dimensiones mejor valoradas fueron Innovación Pedagógica ($M = 3.37$) y Bienestar Socioemocional ($M = 3.36$), seguidas de Inclusión y Equidad ($M = 3.31$). Las desviaciones estándar son elevadas ($DE > 1.15$) en los tres casos, lo cual refleja una alta dispersión en las opiniones de los estudiantes.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y confiabilidad de las escalas compuestas

Escala	M	DE	α de Cronbach
1. Bienestar Socioemocional (BSE)	3.36	1.20	.878
2. Innovación Pedagógica (INNPED)	3.37	1.15	.892
3. Inclusión y Equidad (INCEQ)	3.31	1.31	.913

Nota. M = media; DE = desviación estándar. Las medias se calcularon sobre una escala Likert de 1 a 5.

Fuente: elaborado por los autores

Análisis de correlaciones

Se encontraron correlaciones positivas y estadísticamente significativas de magnitud fuerte entre todas las variables ($p < .01$). La correlación más fuerte se encontró entre Innovación Pedagógica e Inclusión y Equidad ($r = .718$, $p < .01$), indicando una relación muy estrecha entre la percepción de prácticas docentes innovadoras y la de un entorno inclusivo. A su vez, la Inclusión y Equidad mostró la correlación más alta con el Bienestar Socioemocional ($r = .701$, $p < .01$).

Tabla 3. Matriz de correlaciones de Pearson entre las escalas compuestas

Variable	1	2	3
1. Bienestar Socioemocional (BSE)	--		
2. Innovación Pedagógica (INNPED)	.641**	--	
3. Inclusión y Equidad (INCEQ)	.701**	.718**	--

** $p < .01$.

Fuente: elaborado por los autores

Análisis de diferencias de grupo por identificación indígena

Contrario a lo esperado, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos indígena y no indígena en ninguna de las tres dimensiones evaluadas ($p > .05$ en todos los casos). Aunque las medias del grupo indígena son consistentemente más bajas en las tres escalas, estas diferencias no alcanzaron significación estadística. Los tamaños del efecto (d de Cohen) son pequeños (0.21 a 0.31).

Tabla 4. Comparación de medias (Prueba t) entre estudiantes indígenas y no indígenas

Variable	Grupo Indígena (n=53)		Grupo No Indígena (n=243)		t	p	d de Cohen
	M	DE	M	DE			
BSE	3.06	1.24	3.40	1.20	0.94	.351	0.28
INNPED	3.15	1.29	3.40	1.13	0.69	.492	0.21
INCEQ	2.94	1.37	3.35	1.30	1.04	.300	0.31

Nota. Todas las pruebas “ t ” se realizaron asumiendo varianzas iguales (prueba de Levene no significativa, $p > .05$). d de Cohen: efecto pequeño (0.2), mediano (0.5), grande (0.8).

Fuente: elaborado por los autores

Discusión

Los hallazgos de este estudio, evidencian la interconexión entre innovación pedagógica, inclusión y bienestar socioemocional, trascienden el diagnóstico institucional particular. Representan una contribución empírica al marco académico en construcción sobre la seguridad humana en educación, cuya necesidad es señalada por autores como Sánchez Diez (2021). Al medir estas dimensiones y sus relaciones, se avanza en superar la escasez de elaboración doctrinal y proporcionar datos concretos que pueden fundamentar la programación docente integral que los autores de la presente investigación proponen.

Los resultados, ofrecen hallazgos reveladores y plantean importantes reflexiones sobre la construcción de entornos educativos seguros.

En primer lugar, los análisis descriptivos indican que los estudiantes perciben de manera moderadamente positiva las tres dimensiones evaluadas, con medias que oscilan entre 3.31 y 3.37 en una escala de 1 a 5. Estos valores, si bien superan el punto medio neutro, distan de reflejar una percepción de excelencia o implementación plena de los principios de la NEM. Más significativo aún es el hallazgo de desviaciones estándar elevadas ($DE > 1.15$), lo cual corrobora lo reportado en el estudio diagnóstico previo (Fernández-López & Delgado Castellanos, 2025) y evidencia una implementación desigual y heterogénea de estas políticas.

Estas variaciones sugieren que la experiencia de seguridad humana en la universidad no es universal, sino que depende de factores contextuales, posiblemente relacionados con la facultad, el programa académico o las prácticas docentes específicas. Generando así, microclimas de (in)seguridad dentro de la misma institución. Este fenómeno es consistente con lo señalado por González and Arriaga (2023), quienes advierten que la seguridad humana en el ámbito educativo se construye, o se fractura, en las prácticas cotidianas y en las interacciones específicas del aula. Estos microclimas pueden verse exacerbados en entornos de violencia generalizada, donde la capacidad de los estudiantes para desarrollar inteligencia emocional y resiliencia se convierte en un factor protector determinante para su bienestar y rendimiento académico (Ramón Aldáz et al., 2024).

En este sentido, la universidad no es una burbuja aislada. Las percepciones internas de inclusión, innovación y bienestar pueden verse contaminadas o, por el contrario, actuar como un factor de resiliencia vital frente a la inseguridad externa.

Esta percepción de inseguridad no se limita al ámbito psicológico, sino que configura un ambiente colectivo de tensión permanente caracterizado por el temor, la incertidumbre y la desconfianza (González & Arriaga, 2023). Tal como documentan estos autores en estudiantes de ciencias políticas, la experiencia cotidiana de

inseguridad en los trayectos y entornos universitarios puede generar un telón de fondo de estrés crónico que, aunque no siempre se manifieste en conductas observables, afecta las habilidades cognitivas y sociales, y fomenta una resignación pesimista frente al futuro.

El segundo hallazgo central, y el de mayor peso teórico, es la fuerte red de correlaciones positivas entre las tres dimensiones. La relación más intensa se dio entre innovación pedagógica e inclusión ($r = .718$), seguida de cerca por la correlación entre inclusión y bienestar socioemocional ($r = .701$). Estos resultados ofrecen un soporte empírico robusto a la premisa teórica de que la inclusión opera como un núcleo articulador en el ecosistema de la seguridad humana educativa (Horban & Martych, 2025; Ramanathan & Jacobs, 2023). No se trata de dimensiones aisladas, sino de un sistema en el que la percepción de un entorno innovador está íntimamente ligada a la percepción de un entorno justo, y este, a su vez, es un fuerte correlato del bienestar estudiantil. Este patrón sugiere que los esfuerzos institucionales deben ser sinérgicos e integrados. Una política de innovación pedagógica desconectada de una estrategia de inclusión podría ser percibida como vacía o tecnocrática, limitando su impacto en el bienestar, tal como lo advierten Villarruel Fuentes and Villarruel López (2023).

La estrecha asociación encontrada refleja probablemente la dinámica de un clima escolar positivo que actúa como sustrato común. La literatura reciente sostiene que la educación emocional y el clima escolar tienen una relación de refuerzo mutuo (García Acevedo, 2024). Así, es plausible que en contextos donde se percibe innovación e inclusión, se esté configurando un clima que facilita el desarrollo emocional y viceversa.

En este sentido, los resultados invitan a plantear como hipótesis para futuras investigaciones, que la inclusión podría actuar como un mecanismo mediador en la relación entre innovación y bienestar. La alta correlación encontrada entre innovación e inclusión sugiere que las metodologías activas, la capacitación docente y los recursos tecnológicos, cuando son bien implementados, podrían estar asociados a prácticas pedagógicas más sensibles a la diversidad y a la creación de climas de aula más equitativos. Este clima inclusivo, a su vez, sería el factor que de forma directa fomenta la seguridad emocional y el bienestar de los estudiantes. Esta interpretación refuerza la necesidad de una implementación con sentido de la NEM, donde la innovación no sea un fin en sí mismo, sino un medio para construir comunidades de aprendizaje más justas y acogedoras.

El hallazgo de que la percepción de inclusión es un predictor clave del bienestar socioemocional trasciende el ámbito psicológico individual. Una institución que fomenta activamente la equidad, el pluralismo y la participación está, en esencia, desarrollando competencias ciudadanas fundamentales. Como señalan Puente Moromenacho et al. (2023), estas competencias, que incluyen la promoción de derechos, la convivencia y la toma de decisiones inclusivas, son la base para la paz y la justicia social como bien establece el ODS #16. Por lo tanto, el clima inclusivo que media entre la innovación pedagógica y el bienestar del estudiante no es solo un ambiente agradable; es un entorno pedagógico deliberado que forma ciudadanos capaces de sostener y fortalecer la seguridad humana en sus comunidades. Esto eleva el propósito de la NEM de formar no solo profesionales competentes, sino ciudadanos éticos y agentes de paz (Secretaría de Educación Pública, 2020, 2022).

La sólida correlación entre la percepción de innovación pedagógica y el bienestar socioemocional encontrada en nuestro estudio encuentra también eco en investigaciones sobre la gestión institucional. Olivero-Vega et al. (2022) demuestra que la gestión de la innovación en los servicios de bienestar universitario está directamente relacionada con una mayor satisfacción estudiantil, especialmente en los factores de confianza y seguridad. Esto refuerza la idea de que la innovación, ya sea en las prácticas docentes (nivel micro) o en la gestión de servicios (nivel macro), es un antídoto contra la incertidumbre y la desconfianza que minan la seguridad humana, generando entornos educativos donde los estudiantes se sienten más respaldados y, por tanto, con mayor bienestar.

El tercer conjunto de hallazgos, correspondiente a las diferencias por identificación indígena, arroja resultados que, si bien no son estadísticamente significativos, son relevantes y preocupantes. El patrón consistente de medias más bajas en los tres indicadores para el grupo de estudiantes indígenas configura una triple desventaja percibida en menos innovación, inclusión y bienestar. Aunque el reducido tamaño de este subgrupo limita

la potencia estadística, la dirección de las diferencias y los tamaños del efecto pequeños (d entre 0.21 y 0.31) revelan una señal de alerta sobre posibles inequidades.

Este hallazgo es coherente con la literatura sobre educación superior intercultural en México, que documenta cómo los estudiantes indígenas suelen enfrentar barreras adicionales, lingüísticas, culturales, económicas, que pueden traducirse en una sensación de no pertenencia y en un acceso limitado a los beneficios de la innovación educativa (Didou Aupetit, 2018; Guerrero Sánchez et al., 2025). La falta de significación estadística no debe interpretarse como ausencia de problema, sino como una limitación muestral que subraya la urgencia de diseñar estudios con muestras más grandes y representativas de estos grupos para no volverlos estadísticamente invisibles.

Finalmente, los resultados refuerzan la tesis de que la universidad debe asumir un rol protagónico en la configuración de una nueva concepción de la seguridad. Como plantea Sánchez Diez (2021), se requiere una formación académica universitaria dedicada a este ámbito. Las implicaciones prácticas derivadas de este estudio, la integración del ASE, el fortalecimiento del bienestar universitario, el fomento de competencias ciudadanas, pueden verse como los componentes curriculares y programáticos iniciales de esa formación especializada que México necesita. Así, la implementación efectiva de la NEM no solo mejoraría la calidad educativa, sino que posicionaría a la universidad como el espacio idóneo para instruir a los profesionales cualificados capaces de pensar y operacionalizar la seguridad humana en la sociedad.

Conclusiones

Este estudio buscó trascender el diagnóstico descriptivo para explorar las relaciones dinámicas entre dimensiones fundamentales de la Nueva Escuela Mexicana en el marco de la seguridad humana universitaria. Los hallazgos permiten establecer conclusiones significativas que aportan a la reflexión y la acción institucional.

Los hallazgos confirman que la implementación de los principios de la NEM en el contexto universitario analizado es perceptible pero desigual. Las medias moderadamente positivas en las tres dimensiones indican un reconocimiento por parte del estudiantado de los esfuerzos institucionales, mientras que las elevadas desviaciones estándar revelan una realidad fragmentada, donde la experiencia de calidad educativa y seguridad humana no es homogénea. Esto sugiere que la transición del marco normativo a la práctica concreta avanza de manera heterogénea, creando micro-entornos que pueden potenciar o, por el contrario, vulnerar la seguridad psicosocial de los estudiantes.

La investigación permite establecer una red de correlaciones fuertes y positivas entre las dimensiones analizadas. La estrecha asociación entre innovación pedagógica e inclusión, y entre esta última y el bienestar socioemocional, respalda la tesis de que la inclusión actúa como un eje articulador. Este resultado indica que la innovación en la enseñanza contribuye al bienestar estudiantil principalmente en la medida en que se percibe integrada a un proyecto institucional genuinamente inclusivo y equitativo. Por tanto, no basta con modernizar métodos o incorporar tecnología; es imperativo que estos avances estén imbuidos de un compromiso palpable con la justicia educativa para que impacten positivamente en la seguridad humana de la comunidad universitaria.

Por otro lado, el patrón de puntuaciones más bajas observado en el pequeño grupo de estudiantes que se identifica con una cultura o lengua indígena, aunque sin significación estadística en esta submuestra, constituye una señal importante que no puede ser ignorada. Este patrón apunta a la persistencia de barreras que pueden estar obstaculizando una vivencia plena de la innovación, la inclusión y el bienestar para estos estudiantes, reflejando las inequidades estructurales que la NEM pretende erradicar. Este hallazgo subraya la necesidad de políticas y prácticas con enfoque diferencial e intercultural que aseguren que la transformación educativa no deje a nadie atrás.

A partir de estos hallazgos, se concluye que la seguridad humana en la Educación Superior es un constructo relacional y sistémico. No se garantiza mediante la excelencia académica o la innovación tecnológica de ma-

nera aislada, sino a través de la construcción de ecosistemas educativos donde la innovación esté al servicio de la inclusión, y la inclusión sea la base del bienestar colectivo. La NEM proporciona el marco filosófico para este fin, pero su realización exige una implementación coherente, monitorizada y sensible a las desigualdades existentes.

Desde el punto de vista práctico, los resultados tienen implicaciones concretas para la gestión institucional orientada a la seguridad humana. Las políticas de innovación pedagógica deben integrar explícitamente componentes de equidad e inclusión. La formación docente en innovación debe incluir módulos sobre pedagogía intercultural, diseño universal para el aprendizaje y creación de climas de aula inclusivos. Se requiere de la implementación de programas de acompañamiento y mentoría específicos para grupos de raíces indígenas, así como, la revisión de los currículos y las prácticas docentes desde un enfoque intercultural crítico. Por otro lado, la calidad educativa, en el marco de la seguridad humana y la NEM, debe medirse no solo por resultados académicos, sino por indicadores de bienestar socioemocional y percepción de justicia e inclusión. Estos deben ser considerados indicadores clave de desempeño institucional.

Finalmente, este estudio plantea la necesidad de una agenda de investigación futura que, con diseños metodológicos más robustos (longitudinales, mixtos), profundice en los mecanismos causales, explore las voces y experiencias detrás de las percepciones medidas y evalúe el impacto de intervenciones específicas diseñadas para fortalecer, de manera integrada, la innovación pedagógica, la cultura de inclusión y la seguridad socioemocional de todo el estudiantado. Solo mediante este conocimiento profundo y contextualizado la universidad podrá cumplir plenamente con su misión de ser un espacio de formación académica y, simultáneamente, un territorio de seguridad, dignidad y desarrollo humano integral. ©

El artículo es producto derivado del Cuerpo Académico 418. Estudios transdisciplinarios en educación, política y sociedad.

Esta investigación es posible gracias al producto derivado del Cuerpo Académico 418 Estudios transdisciplinarios en educación, política y sociedad.

Guadalupe Fernández-López. Doctora en Educación por el Instituto Azteca, incorporado a la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. Doctora en Ciencias de la Educación por el Centro de Investigación Científica, Académica y Posgrados. Incorporado a la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. Maestra en Docencia Universitaria por la Universidad Tolteca de México, A.C. Licenciada en Lenguas Modernas por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Profesor Investigador tiempo completo definitivo en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, autora de capítulos de libros y revistas arbitradas e indexadas. Coordinadora y Supervisora de Práctica Profesional Crítica y Calidad, miembro del grupo de investigación interdisciplinaria de la BUAP 2022-2026 y miembro de CA 418 Estudios transdisciplinarios en educación, política y sociedad 2026-2028, docente con perfil deseable PRODEP 2026, presidenta de la academia de Inglés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, tutor académico 2000-2026. Responsable del Programa Institucional de Evaluación Académica y Coordinadora de tutores de la Licenciatura en Derecho BUAP Unidad Regional Tehuacán 2017-2020, consejera universitaria propietaria de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla 2017-2019. Coordinadora y Organizadora de los trabajos de Autoevaluación y Evaluación Diagnóstica de la Licenciatura en Derecho por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). 2014-2017

Jorge Alberto Vidal Urrutia. Profesor investigador tiempo completo en la Licenciatura en ciencias políticas de la Facultad de Ciencias Políticas y Ciencias Sociales de la Bene-

mérita Universidad Autónoma de Puebla, doctor en Ciencias de Gobierno y Política y doctor en Educación, maestro en Ciencias Políticas, con especialidad en sistema político mexicano, especialista en Ética profesional en el mundo contemporáneo y licenciado en Historia, profesor investigador perfil deseable PRODEP y candidato al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), experiencia directiva y gestión institucional con énfasis en desarrollo académico, ponente en distingos congresos regionales, nacionales e internacionales. Miembro de CA 418 Estudios transdisciplinarios en educación, política y sociedad. Es docente fundador de la licenciatura en Ciencias Políticas de la Facultad de Ciencias políticas y Ciencias Sociales BUAP desde el 2000, donde ha impartido docencia en las asignaturas de introducción a la ciencia política, Historia Mundial contemporánea, liberalismos, conservadurismo, teoría crítica, fundamentos de políticas públicas y métodos de política comparada, seminario de tesis. Certificado en Mentor-advanced level 3, por The International Institute for Leadership, Mentoring & Coaching the University of New México, auditor interno de la norma de gestión de calidad ISO 9001:2008. Facilitador en la escuela de formación docente en el diplomado en competencias ciudadanas y de los ejes de mediación del aprendizaje y del eje de planeación.

Mabel Domínguez-Carrera. Licenciada en Lenguas Modernas por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Maestría en Educación Media Superior por la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP) y con estudios de Doctorado en Educación. Cuenta con más de 25 años de experiencia docente en educación media superior, en modalidad presencial y en línea, impartiendo asignaturas relacionadas con la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Actualmente se desempeña como docente en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y como coordinadora del área de inglés de la Unidad de Vinculación Social del Complejo Regional Sur de la misma institución. Miembro de CA 418 Estudios transdisciplinarios en educación, política y sociedad. A lo largo de su trayectoria profesional ha destacado por su compromiso con la formación académica y el desarrollo educativo. Ha sido reconocida como Docente Distinguida por la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, recibiendo una nota laudatoria por parte del Director General de la Unidad Educativa Prof. Porfirio O. Morales, en reconocimiento a su labor y aportaciones en el ámbito educativo. En el ámbito académico ha participado como autora y coautora en publicaciones y productos de investigación educativa, entre los que destacan su participación en el libro colectivo *La investigación científica para el desarrollo y la innovación* (2023) y en las *Memorias del Simposio Internacional de Investigación Multidisciplinaria (SIDIM)* (2022), contribuyendo al análisis y reflexión sobre la investigación y la innovación educativa.

Alfredo Bravo Cruz. Maestro en Administración de Instituciones Educativas por la Universidad del Valle de Puebla y Licenciado en Enseñanza de Lenguas Extranjeras por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, cuenta con Diplomado en Advanced English Language and Teaching Methodology por el Sir Sandford Fleming College, en Peterborough, Ontario, Canadá. Profesor Investigador de Medio Tiempo en el Complejo Regional Sur de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla desde 2002. Asimismo, funge como Coordinador Académico de la Unidad de Vinculación Social del mismo complejo. Cuenta con una amplia trayectoria en la enseñanza del idioma inglés, impartiendo asignaturas de Lengua Extranjera I a IV desde 1990. Su labor académica se complementa con la participación en publicaciones científicas, entre las que destacan los artículos “Competencias en gestión de la información digital en estudiantes universitarios”, publicado en la revista *Ciencia & Turismo* (2025), y “La era de la inteligencia artificial: Transformando la experiencia de aprendizaje del inglés en el contexto universitario”, publicado en la *Revista Conrado*, 20(100), 366–376 (2024).

Pilar Quiroz-Carcaño. Profesor investigador tiempo completo en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Licenciatura en Química Industrial, Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Tolteca de México, ha impartido docencia en las materias de Química y Laboratorio de Química, Temas Selectos de Química, Química de Materiales. Líder Ambiental en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla del periodo 2012 – 2022, cuenta con las siguientes Certificaciones: Certificación en ISE I Integrated Skills in English. Trinity College London. Certificación en ISE II Integrated Skills in English. Trinity College London es Jefe del departamento de investigación y desarrollo en Clorox Company-Felcon de México en el área de elaboración de cosméticos.

Referencias bibliográficas

- Coetzer, Jon-Hans, Morales, Lucía, Flynn, Patrick, Pop, Lia, Barkoczi, Nadia, Munteanu, Sonia, . . . Rajmil, Daniel. (2023). Enhancing Human Security by Transforming Education Through Science, Technology, and Innovations. *Cadmus*, 5(1). <https://www.cadmusjournal.org/files/pdfreprints/vol5issue1/Enhancing-HS-by-Transforming-Education-JHCoetzer-et-al-Cadmus-V5-I1-Reprint.pdf>
- Didou Aupetit, Sylvie. (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>
- Diop, Ganoune. (2023). Key Findings Regarding a Comprehensive Human Security: Envisioning and Building a Better Future. *Cadmus*, 5(1). <https://www.cadmusjournal.org/article/volume-5-issue-1/key-findings-regarding-comprehensive-hs>
- Fernández-López, Guadalupe., & Delgado Castellanos, Ignacio. (2025). Calidad educativa en la Educación Superior: un enfoque desde los principios de la Nueva Escuela Mexicana. In Guadalupe Fernández-López, José. A. Vidal-Urrutia, Mabel Domínguez-Carrera, & Efraín Velasteguí López (Eds.), *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/>
- García Acevedo, Yanetsy. (2024). La educación emocional en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios y su impacto en el clima escolar. *Revista Ignis*, (18), 14-25. <https://doi.org/10.52143/2711-029X.1029>
- Gautam, Shiv., Jain, Akhilesh., Chaudhary, Jigneshchandra., Gautam, Manaswi., Gaur, Manisha., & Grover, Sandeep. (2024). Concept of mental health and mental well-being, its determinants and coping strategies. *Indian J Psychiatry*, 66(2), S231–S244. https://doi.org/10.4103/indianjpsychiatry.indianjpsychiatry_707_23
- González, Felipe., & Arriaga, Itzel. (2023). Percepción sistémica de la seguridad pública como derecho humano en estudiantes de educación superior. El caso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UAE-Mex. *Nuevo Derecho*, 19(33), 1 – 20. <https://doi.org/10.25057/2500672X.1532>
- González Serna, Aura., Tôrres Aguiar Gomes, Edvania., & Souza Silva, Dweison Nunes. (2018). Puntuando algunos de los desafíos de las universidades latinoamericanas en el futuro presente. *Avaliação (Campinas)*, 23(3), 648-664. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000300005>
- Guerrero Sánchez, Karla Nazareth., Castillo Intriago, Víctor Ricardo., Reyes Trigos, Luis Alejandro., Arriola Carrera, Guillermo Alfredo., & Delgado Maciel, Jesús. (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 – 2975. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3551>
- Hernández-Sampieri, Roberto., & Mendoza, Christian Paulina. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Horban, Oleksandr., & Martych, Ruslana. (2025). Humanitarian Security in Higher Education: Concept and Implementation. *Studia Warمیńskie*, 62(62). <https://doi.org/10.31648/sw.11971>

- Madrigal Segura, Rubén. (2020). El currículum y la innovación educativa: primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RedCA*. 3(7), 43-53. <https://doi.org/10.36677/redca.v3i7.14700>
- Martínez Marin, Salvador Uriel. (2025). Influencia del clima escolar en el bienestar emocional de estudiantes en una institución de guayaquil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(4), 3542-3567. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19009
- Monsalve Álvarez, Mónica Alexandra., Montenegro Galarza, Angélica María., & Roncancio Hellal, Juan David. (2020). *Bienestar Universitario y formación integral: Estudio de caso en la educación superior* Universidad El Bosque]. Bogotá, Colombia. <https://hdl.handle.net/20.500.12495/3962>
- Olivero-Vega, Enohemit., Vega-Sampayo, Yolanda., Acosta-Prado, Julio C., & Castro-Miranda, Aura. (2022). Relación entre la gestión de la innovación y la satisfacción estudiantil en el área de bienestar universitario. *Formación Universitaria*, 15(4), 9-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000400009>
- PNUD. (1994). *INFORME SOBRE DESARROLLO HUMANO 1994*. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr1994escompletonostats.pdf>
- Puente Moromenacho, Edwin Giovanny., Serrano Aldaz, María Fernanda., & Moreno Guamán, Gladys Yolanda. (2023). Competencias ciudadanas en la enseñanza académica dentro del ámbito de paz, justicia e instituciones sólidas. *Revista de Ciencias de Seguridad y Defensa*, VIII(2), 63-76. <https://doi.org/10.24133/RCS.D.VOL08.N02.2023.04>
- Quiñónez Guagua, Edson Francisco., Cambindo Quiñónez, Betsy Katherine., Gruezo Realpe, Mariela Stephany., & Barcia Cedeño, Erika Iveth. (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>
- Ramanathan, Janani., & Jacobs, Garry. (2023). Education for Human Security Policy Brief. *Cadmus*, 5(2). <https://www.cadmusjournal.org/article/volume-5-issue-2/education-hs-policy-brief>
- Ramón Aldáz, María Belén., Torres García, Juan Ramón., Jiménez Bonilla, Dennis Mauricio., & Bohorquez Troya, Angelica María. (2024). Desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios en contextos de violencia e inseguridad. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(1), 82-93. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i2.481>
- Romero Espinosa, Janina Mercedes., Vásquez Ramos, Marilyn Gissela., Ortega Jiménez, Alison Dayana., & Yaguachi Yanangomez, María Ylubina. (2025). Impacto del clima áulico en el rendimiento académico de estudiantes de segundo año en Ecuador. *Revista Scientific*, 9(32). <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.7.145-168>
- Sánchez Diez, ngrid Estíbaliz. (2021). La evolución de la seguridad: pensarla con base en el concepto de seguridad humana. *Nuevo Derecho*, 17(29). <https://doi.org/10.25057/2500672X.1425>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Scretaría 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.
- Valenzuela, Lida., & Miño, Mirna. (2021). Aprendizaje social y emocional: Un camino a construir en la Educación Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 2952. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.499
- Vásquez González, Janet Patricia., & García Ramírez, Edwin. Martín. (2025). Percepción de inseguridad ciudadana en estudiantes universitarios de Latioamérica y el Caribe. Una revisión documental. *Maestro y Sociedad*, 22(4), 3312-3321. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu>
- Villarruel Fuentes, Manuel., & Villarruel López, María de Lourdes. (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>