
Percepciones, gestión e impacto longitudinal de la Nueva Escuela Mexicana en educación primaria

Perceptions, management, and longitudinal impact of the Nueva Escuela Mexicana in primary education

Percepções, gestão e impacto longitudinal da Nueva Escuela Mexicana na educação primária

Recibido: 04/06/2026
Aprobado: 22/10/2026
Publicado: 27/10/2026

Este artículo ha sido aprobado por la editora, Dra. Susana Graciela Pérez Barrera

Ana Lilia Mora Rangel¹
Andrea Angelica Navarro Villicaña²
Roberto José Muñoz Mújica³
Alma Delia Navarrete Leal⁴

Resumen

El presente estudio analizó las percepciones docentes, la gestión directiva y el impacto longitudinal en el rendimiento académico derivados de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en una escuela primaria de sostenimiento público ubicada en una zona rural de Celaya, Guanajuato. Para ello, se utilizó un diseño de métodos mixtos basado en la triangulación concurrente de datos. La metodología incluyó la aplicación de un cuestionario estandarizado a cinco docentes frente a grupo, una entrevista semiestructurada a la dirección del plantel y un análisis estadístico

¹ Maestra en Pedagogía, Universidad Continente Americano, División de Posgrado, Celaya, México y 24220705@uca.edu.mx, <https://orcid.org/0009-0009-6321-6929> Porcentaje de autoría: 25%

² Maestra en Pedagogía, Universidad Continente Americano, División de Posgrado, Celaya, México y 24220764@uca.edu.mx, <https://orcid.org/0009-0001-0115-4461> Porcentaje de autoría: 25%

³ Doctor en Tecnología Educativa, Universidad Continente Americano, Docente, División de Posgrado, Celaya, México y c.roberto.munoz@uca.edu.mx, <https://orcid.org/0000-0002-7326-634X>, Porcentaje de autoría: 45%

⁴ Doctora en Dirección del Talento Humano, Universidad Continente Americano, División de Posgrado, Celaya, México y c.alma.navarrete@uca.edu.mx, <https://orcid.org/0000-0001-8507-3652> Porcentaje de autoría: 5%

retrospectivo que comparó los promedios académicos de las mismas cohortes de estudiantes (145 registros en cada ciclo) en dos ciclos escolares mediante la prueba t de Welch. Los resultados revelaron que el profesorado sostuvo el cambio pedagógico gracias a su resiliencia y experiencia previa, enfrentando carencias significativas en la capacitación oficial. Desde la gestión directiva, se identificaron barreras para integrar a la comunidad por factores socioeconómicos y retos para sistematizar los nuevos enfoques cualitativos. Asimismo, el análisis longitudinal mostró una disminución estadísticamente significativa en el promedio general de la escuela. Se concluyó que esta caída numérica no puede leerse por sí sola como un retroceso en el aprendizaje; es consistente con una fricción estructural al intentar traducir procesos de evaluación formativa a calificaciones tradicionales. Finalmente, se determinó que la consolidación del modelo educativo requiere transitar hacia un acompañamiento institucional situado que reduzca la carga administrativa y ofrezca herramientas prácticas adaptadas al contexto local.

Palabras clave: educación primaria, evaluación formativa, metodologías activas, Nueva Escuela Mexicana, rendimiento académico

Abstract

This research examined teacher perceptions, school management, and the longitudinal impact on academic performance arising from the implementation of the Nueva Escuela Mexicana (NEM) in a public primary school located in a rural area of Celaya, Guanajuato. A mixed-methods design with concurrent data triangulation was applied. The procedure combined a standardized questionnaire administered to five classroom teachers, a semi-structured interview with the school principal, and a retrospective statistical analysis comparing the academic averages of the same student cohorts (145 records per cycle) across two school cycles through Welch's t-test. Findings show that teachers sustained the pedagogical shift through resilience and prior experience, while facing notable gaps in official training. From the management perspective, two obstacles emerged: socioeconomic barriers that hinder community involvement, and difficulties in systematizing the new qualitative approaches. The longitudinal analysis, in turn, revealed a statistically significant decrease in the school's overall average. This numerical decline cannot be read on its own as a learning regression; it is consistent with a structural friction that surfaces when formative evaluation processes are forced into the mould of traditional grading. Consolidating the model thus requires moving toward situated institutional support that eases the administrative load and provides practical tools fitted to the local context.

Keywords: academic performance, active methodologies, elementary education, formative assessment, Nueva Escuela Mexicana

Resumo

Esta pesquisa examinou as percepções docentes, a gestão escolar e o impacto longitudinal sobre o rendimento acadêmico decorrente da implementação da Nueva Escuela Mexicana (NEM) em uma escola primária pública situada na zona rural de Celaya, Guanajuato. Empregou-se um desenho de métodos mistos com triangulação concorrente de dados. O percurso metodológico articulou um questionário padronizado aplicado a cinco professores regentes, uma entrevista semiestruturada com a diretora do estabelecimento e uma análise estatística retrospectiva que comparou as médias acadêmicas das mesmas coortes de alunos (145 registros em cada ciclo) em dois ciclos letivos por meio do teste t de Welch. Os achados indicam que os professores sustentaram a mudança pedagógica apoiados na resiliência e na experiência prévia, enquanto enfrentavam carências importantes na capacitação oficial. Do ponto de vista da gestão, dois entraves se destacaram: barreiras socioeconômicas que dificultam a integração da comunidade e a complexidade de sistematizar as novas abordagens qualitativas. A análise longitudinal, por sua vez, evidenciou uma diminuição estatisticamente significativa na média geral da escola. Essa queda numérica não pode ser lida, por si só, como retrocesso na aprendizagem; é coerente com uma fricção estrutural que aflora quando os processos de avaliação formativa são forçados a caber em notas tradicionais. Consolidar o modelo exige, portanto, transitar para um acompanhamento institucional situado, que alivie a carga administrativa e ofereça ferramentas práticas adequadas ao contexto local.

Palavras-chave: avaliação formativa, educação primária, metodologias ativas, Nueva Escuela Mexicana, rendimento acadêmico

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) reorganiza estructuralmente el sistema de educación básica. Su apuesta es triple: enfoque humanista, justicia curricular y participación comunitaria sostenida en lo educativo. Para materializar estos principios, el marco pedagógico recurre a metodologías activas y sociocríticas (Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje-Servicio Solidario, enfoque STEAM) con un objetivo declarado: formar pensamiento crítico y anclar el aprendizaje en contextos concretos (González Cabrera, 2025; Pérez Angeles et al., 2025).

Sin embargo, los estudios publicados en los últimos dos años documentan una distancia preocupante entre lo que el modelo prescribe y lo que ocurre en las aulas. Si bien el personal docente reconoce su papel protagónico en esta transformación (De los Santos Urias & Tinajero Villavicencio, 2025), la adopción ha producido un escenario complejo. La deficiencia en los procesos de formación profesional emerge como una de las principales barreras; los docentes reportan modelos de capacitación

en cascada que resultan repetitivos, confusos y carentes de estrategias de aplicación práctica (Oropeza Sandoval, 2024).

A estas limitaciones se suma la fuerte tensión entre la autonomía curricular prometida y la persistencia de demandas administrativas (Durand Villalobos & Benítez Alcaraz, 2025). Las exigencias de supervisión burocrática frecuentemente sobrepasan el acompañamiento pedagógico, lo que genera desgaste emocional, resistencia al cambio y dificultades para consolidar la planeación interdisciplinaria (Macias Monroy, 2025; Vázquez & Esparza Puga, 2025). La evidencia sugiere que el éxito de la NEM depende directamente de un apoyo pedagógico continuo, colaborativo y situado en las realidades locales (Carrera Hernández et al., 2025; Pérez Angeles et al., 2025).

La institución educativa en la que se centra la presente investigación está ubicada en una localidad rural del municipio de Celaya, Guanajuato, México; por razones de confidencialidad, se reserva su nombre. Esta primaria es de sostenimiento público, de organización completa, con una matrícula de 166 alumnos en el ciclo 2024-2025 y de 172 en el ciclo 2025-2026, quienes tienen una formación académica basada en la NEM, la cual, tiene como objetivo promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, adaptado a todas las regiones de la república (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE], 2024).

La localidad es rural; la economía informal domina. La escuela vive esa economía en carne propia. El Sistema de Alerta Temprana (SisAT), herramienta de la Secretaría de Educación Pública que se aplica en tres momentos del ciclo escolar para identificar a los alumnos en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados mediante pruebas de lectura, producción de textos y cálculo mental (SEP, s. f.), detectó rezagos serios en lectura y resolución de problemas matemáticos, rezagos que la pandemia agravó y que persisten. A esto se suma infraestructura tecnológica insuficiente y tareas administrativas que devoran tiempo de aula. Por eso importa estudiar qué pasa con la NEM aquí. Una reforma que promete educación situada y pluricultural debe medirse contra la realidad de una comunidad que trabaja con recursos escasos y urgencias cotidianas.

Partiendo de esta problemática, el objetivo general de la presente investigación es analizar las percepciones docentes, la gestión directiva y el impacto longitudinal en el rendimiento académico derivados de la implementación de la NEM en una escuela primaria de Celaya, Guanajuato. El estudio se enfoca en los procesos de adaptación pedagógica, los retos administrativos y la transformación de la evaluación formativa dentro de este contexto específico.

Para alcanzar este objetivo, el estudio usa un diseño de métodos mixtos con triangulación de datos. Tres instrumentos: cuestionario Likert al colectivo docente; entrevista semiestructurada a la dirección; análisis estadístico de los registros académicos. Así se contrastan percepciones con promedios reales.

El artículo avanza así: Materiales y métodos describe el diseño y los instrumentos; Resultados expone los hallazgos de la triangulación; Consideraciones finales reflexiona sobre las implicaciones para la gestión directiva y la práctica docente.

Marco teórico

Esta sección establece los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan la implementación de la NEM y la adopción de metodologías activas en la educación básica, así como los retos inherentes a la transformación del rol docente en este nuevo paradigma.

Fundamentos pedagógicos de la NEM

La NEM se inscribe deliberadamente en una síntesis de tres tradiciones pedagógicas: el socioconstructivismo, el humanismo y la pedagogía crítica (Vidal-Salgado et al., 2025). Conviene precisar que esta síntesis no apunta al éxito académico medible; busca formar sujetos con capacidad de juicio crítico y disposición para intervenir en su realidad social. No es el objetivo típico de los modelos escolares convencionales, y eso conviene tenerlo presente al evaluar los resultados.

El constructivismo y la pedagogía crítica

Las metodologías que este modelo promueve tienen su raíz epistemológica en el constructivismo y el socioconstructivismo (Arteaga-Marín et al., 2024; Morocho Carrión et al., 2025). La teoría ausubeliana del aprendizaje significativo justifica anclar los saberes nuevos en las estructuras cognitivas previas del alumnado, mediante secuencias didácticas orientadas a la aplicación práctica (Trejo-Trejo et al., 2024). Desde Vygotsky y Piaget, el socioconstructivismo posiciona al estudiante en otro lugar: deja de ser receptor y pasa a edificar saber a través de la interacción social y la resolución de problemas auténticos (Morocho Carrión et al., 2025). A esta base se suma la pedagogía crítica freireana, cimienta del aprendizaje de base comunitaria: el alumnado aprende a reconocer, cuestionar y plantear respuestas frente a los problemas de su realidad inmediata (Kiyani et al., 2020).

Metodologías activas en la educación básica

El ABP y el aprendizaje por problemas tienen respaldo teórico para desarrollar operaciones cognitivas complejas: análisis, síntesis, evaluación. ¿Cuándo funcionan realmente? Cuando el estudiante se enfrenta a una indagación auténtica, a un problema que no se resuelve con una fórmula aplicable. Ahí aparece la motivación. La dificultad operativa está en otra parte: en diseñar esas preguntas con suficiente profundidad; en sostener la indagación cuando el alumno se frustra; en resistir la tentación de adelantar la solución (Morocho Carrión et al., 2025; Portero & Medina, 2025).

Estas metodologías constituyen, según la evidencia disponible, las estrategias con mayor soporte teórico para cultivar habilidades cognitivas superiores: el análisis, la síntesis y la evaluación crítica (Morocho Carrión et al., 2025). Su efecto sobre la

motivación académica se explica por la naturaleza misma del trabajo que demandan, pues comprometen al alumnado en procesos de indagación sostenida en el tiempo (Morocho Carrión et al., 2025; Portero & Medina, 2025).

El enfoque STEAM combinado con trabajo cooperativo descansa sobre una base sólida: cultiva competencias que cruzan disciplinas (Lozano et al., 2022; Trejo-Trejo et al., 2024). El mecanismo es éste: el estudiante aborda un proyecto que exige a la vez ciencia, tecnología, arte y matemáticas; pero no lo hace solo, lo negocia con otros, repartiendo responsabilidades. Allí reside la formación transversal: en la tensión entre la autonomía individual y el objetivo compartido.

Una pedagogía que desatiende el contexto territorial no fracasa por accidente; traiciona el propósito mismo de la NEM. Cuando ese contexto es además vulnerable, la traición se duplica. De ahí que la literatura insista en una educación situada, enraizada en el lugar: proyectos que no descienden por mandato sino que emergen de las preguntas vivas y las urgencias materiales de la comunidad (Acero, 2020; Videla et al., 2021).

El rol docente y los retos de implementación

El giro de la NEM exige un cambio de rol docente: de transmisor a mediador, de distribuidor de contenidos a facilitador de procesos (Arteaga-Marín et al., 2024; Portero & Medina, 2025). Conviene ser claro: esta transformación no es teórica. Afecta cómo el docente planifica, qué pregunta en clase, cómo responde al silencio del estudiante. No obstante, la literatura empírica señala que esta transición enfrenta importantes barreras estructurales e institucionales (Durand Villalobos & Benítez Alcaraz, 2025).

Aquí aparece una tensión. Se promete autonomía curricular; se exigen informes administrativos. El docente vive esto como una mentira: la autonomía es, en los hechos, un mandato sin presupuesto (Durand Villalobos & Benítez Alcaraz, 2025; Macias Monroy, 2025). A esto se suma otro problema: la capacitación que ofrece el Estado (en cascada, abstracta, lejana del aula) confunde más que aclara. La evidencia es concluyente al afirmar que las metodologías activas solo logran su potencial de justicia curricular e innovación cuando el colectivo docente recibe apoyo institucional, tiempos adecuados para la planeación interdisciplinaria y un acompañamiento pedagógico sostenido y situado (De los Santos Urias & Tinajero Villavicencio, 2025; Macias Monroy, 2025).

Materiales y métodos

Diseño de la investigación

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque de métodos mixtos con un diseño de triangulación concurrente. El estudio combina un diseño transversal descriptivo para el análisis de las percepciones docentes y directivas, con un diseño longitudinal retrospectivo de cohortes para la evaluación de los registros académicos. Esta estructura metodológica permitió contrastar las actitudes reportadas con los resultados tangibles de aprendizaje a lo largo del tiempo.

Muestra

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los participantes del componente cuantitativo fueron los docentes frente a grupo ($n = 5$) de una escuela primaria en Celaya, Guanajuato. Para el componente cualitativo, se contó con la participación de la directora del plantel, quien aportó la perspectiva estratégica y de gestión. Finalmente, para el componente longitudinal, se incluyó el universo de los promedios generales académicos de todos los grupos, correspondientes a los ciclos escolares 2024-2025 (166 alumnos) y 2025-2026 (172 alumnos), resguardando el anonimato del alumnado.

Instrumentos de recolección de datos

Para la medición cuantitativa de la percepción docente, se utilizó un cuestionario conformado por 12 ítems estructurados bajo una escala tipo Likert de cinco niveles (desde 1 = Totalmente en desacuerdo, hasta 5 = Totalmente de acuerdo). Este instrumento fue diseñado originalmente por Franco Chávez y Muñoz Mújica (2025) para evaluar las actitudes docentes frente a la Reforma Educativa 2022. Su validación de contenido se realizó mediante el método de juicio de expertos (directivos escolares), y demostró una alta consistencia interna con un coeficiente alfa de Cronbach superior a 0.90 tanto en su fase de pilotaje como en su aplicación final.

Para el levantamiento de datos cualitativos, se empleó una entrevista semiestructurada dirigida a la dirección escolar. El guion constó de preguntas abiertas categorizadas en cuatro ejes centrales alineados con el cuestionario: 1) Comprensión del modelo y disposición docente, 2) Capacitación y acompañamiento, 3) Transformación metodológica y evaluación, y 4) Inclusión y vínculo comunitario.

Procedimientos y análisis de datos

La recolección de datos inició con la aplicación digital del cuestionario al colectivo docente y la realización de la entrevista directiva, previo consentimiento informado. Se reservaron el nombre del plantel y de la localidad, y los registros académicos se recibieron anonimizados por la administración escolar. Simultáneamente, se extrajeron los registros históricos de calificaciones a través de la administración escolar. El procesamiento de la información se dividió en tres fases:

Análisis cuantitativo transversal

Las respuestas del cuestionario Likert se procesaron con medias y desviaciones estándar. Las preguntas centrales: ¿qué tan apropiado se sentía el profesorado del modelo? ¿Dónde localizaban los obstáculos?

Análisis cuantitativo longitudinal

Se compararon los promedios académicos finales de dos ciclos escolares: 2024-2025 y 2025-2026, segundo y tercer ciclos de aplicación del Plan de Estudio 2022. Para que la comparación se realizara sobre las mismas cohortes, se excluyeron los 21 alumnos de sexto grado de 2024-2025, que egresaron, y los 27 alumnos de primer grado de 2025-2026, de nuevo ingreso; quedaron 145 registros en 2024-2025 (primero a quinto grado) y 145 en 2025-2026 (segundo a sexto grado). Dado que solo se contó con los registros anonimizados por ciclo, sin un identificador que vincule a cada alumno entre ambos años, la comparación se realizó a nivel de cohorte y no de pares individuales: se aplicó la prueba *t* de Welch para muestras independientes, se estimaron el intervalo de confianza del 95 % para la diferencia de medias y el tamaño del efecto mediante la *g* de Hedges, y el resultado se verificó con la prueba *U* de Mann-Whitney. Se trata, por tanto, de un seguimiento longitudinal de cohortes con dos mediciones. Aunque no fue posible establecer el emparejamiento individual, las cohortes pueden incluir estudiantes presentes en ambos ciclos. Esta posible dependencia no pudo incorporarse al análisis y constituye una limitación para interpretar los valores *p* y los intervalos de confianza obtenidos mediante pruebas para muestras independientes.

Los resultados del SisAT no se incorporaron a esta comparación porque el instrumento evalúa solo tres habilidades (lectura, producción de textos y cálculo mental), mientras que el promedio general integra los cuatro campos formativos; su comparación desplazaría el foco del estudio hacia habilidades específicas. Por ello, en este estudio se emplean únicamente como antecedente contextual.

Análisis cualitativo

La entrevista directiva fue transcrita y sometida a un análisis de contenido temático, identificando categorías emergentes que explicaran los facilitadores y barreras en la gestión del nuevo modelo.

La triangulación final fue de tipo interpretativo: para cada una de las cuatro dimensiones del estudio se contrastaron los niveles de percepción docente, las categorías emergentes de la entrevista directiva y, cuando correspondía, la variación de los promedios del alumnado, con el fin de identificar convergencias y divergencias. Dado el tamaño del colectivo docente ($n = 5$), este cruce no se realizó mediante pruebas estadísticas. La Tabla 4 presenta la matriz de triangulación resultante.

Se declara el uso de herramientas de Inteligencia Artificial (IA). Se empleó una herramienta para asistir en la transcripción automatizada de la entrevista de audio a texto, así como para la revisión de estilo y corrección ortotipográfica del manuscrito. Las herramientas de IA no generaron datos empíricos ni participaron en la interpretación de los resultados estadísticos o cualitativos.

Resultados

Se exponen los resultados obtenidos en la investigación.

Análisis cuantitativo de la percepción docente

El análisis cuantitativo de la percepción docente respecto a la implementación de la NEM se evaluó mediante un cuestionario estructurado de 12 ítems (escala Likert de 1 a 5). Los estadísticos descriptivos, que incluyen la media (M) y la desviación estándar (DE) para medir el grado de dispersión o consenso en las respuestas ($n = 5$), se detallan en la Tabla 1. Los ítems fueron agrupados *a posteriori* en cuatro dimensiones analíticas fundamentadas en el marco teórico de la investigación.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la percepción docente sobre la implementación de la NEM

Dimensión / Ítem evaluado	M	DE
Dimensión 1: Fundamentos pedagógicos de la NEM		
Comprensión de los objetivos establecidos por la NEM	3.20	0.84
Pertinencia de los cambios frente a las necesidades actuales	3.00	0.71
Dimensión 2: Metodologías activas en la educación básica		
Precisión de los enfoques de evaluación formativa impulsados	3.40	0.55
Efectividad de las metodologías activas (ABP, STEAM, etc.)	3.20	0.45
Mejora de las estrategias y métodos de enseñanza en el aula	2.80	0.84
Dimensión 3: Relevancia del contexto sociocultural		
Fomento a un ambiente escolar inclusivo sin distinciones	3.20	1.30
Fomento a la participación activa de la comunidad escolar	2.80	1.48
Dimensión 4: El rol docente y los retos de implementación		
Adaptación de prácticas docentes en respuesta a la NEM	4.00	0.71
Impacto de la actitud personal en el éxito de la aplicación	4.00	0.71
Experiencia profesional previa como ayuda para la adaptación	4.00	0.00

Experiencia docente como base sólida para enfrentar desafíos	4.00	0.00
Utilidad de capacitaciones y herramientas de las autoridades	2.40	1.14

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la Tabla 1, la **Dimensión 4 (El rol docente y los retos de implementación)** presenta las polaridades más marcadas del estudio, confirmando las tensiones documentadas en la literatura empírica. Por un lado, el profesorado muestra un consenso unánime ($M = 4.00$, $DE = 0.00$) respecto a que es su propia experiencia y actitud lo que sostiene el cambio de paradigma. Sin embargo, el ítem sobre las capacitaciones institucionales obtuvo la calificación más baja de todo el instrumento ($M = 2.40$). Esto corrobora que la transformación hacia un rol de "mediador pedagógico" enfrenta importantes barreras estructurales, evidenciando que los modelos formativos en cascada resultan insuficientes y generan incertidumbre en el magisterio.

En cuanto a la **Dimensión 2 (Metodologías activas en la educación básica)**, los datos muestran una aceptación moderada. Los docentes reconocen cierta utilidad teórica en la evaluación formativa ($M = 3.40$) y en enfoques socioconstructivistas como el ABP y STEAM ($M = 3.20$). No obstante, al evaluar si estas prescripciones han mejorado efectivamente sus métodos diarios en el aula, la percepción decae ($M = 2.80$). Esto refleja una brecha significativa entre el diseño del modelo epistemológico y la transposición didáctica en la realidad escolar.

La **Dimensión 3 (Relevancia del contexto sociocultural)** muestra un área crítica. La pedagogía freireana, pilar de la NEM, exige que la comunidad participe activamente en lo educativo. Pero la percepción docente sobre esta participación real es baja ($M = 2.80$) y altamente polarizada ($DE = 1.48$). Este hallazgo sugiere que, en el contexto de esta escuela primaria, los proyectos educativos aún no logran responder de forma tangible a las necesidades comunitarias y de justicia curricular planteadas en los **Fundamentos pedagógicos (Dimensión 1)**, cuyos objetivos tampoco logran una comprensión y aceptación plenas ($M = 3.20$ y $M = 3.00$).

Perspectiva Directiva y de Gestión

Para profundizar en las dinámicas subyacentes a la implementación de la NEM, se realizó un análisis de contenido temático de la entrevista semiestructurada aplicada a la dirección del plantel. Los hallazgos discursivos fueron codificados y agrupados en las cuatro dimensiones teóricas del estudio. La Tabla 2 sintetiza las categorías emergentes junto con los extractos narrativos más representativos.

Tabla 2. Categorías cualitativas y evidencia discursiva sobre la gestión de la NEM

Dimensión Teórica	Hallazgo Principal (Categoría Emergente)	Extracto Discursivo Representativo (Dirección)
1. Fundamentos pedagógicos de la NEM	Transición paradigmática inacabada: Persiste el arraigo a modelos tradicionalistas que dificulta la apropiación conceptual del nuevo modelo.	<i>"Venimos trabajando con la 'escuela antigua' [...] sí ha sido difícil que se adapten [...] la experiencia previa nos ha llevado a estar un poco renuentes a la innovación".</i>
2. Metodologías activas en la educación básica	Disonancia entre ejecución y sistematización: Las metodologías dinamizan al alumno, pero la evaluación formativa representa un reto administrativo, no de ejecución práctica.	<i>"La evaluación formativa ha sido parte de nuestro día a día [...] lo único que nos ha costado trabajo es transitar efectivamente el de realizarla a plasmarla [sistematizarla]".</i>
3. Relevancia del contexto sociocultural	Fractura en el binomio escuela-comunidad: El diseño de proyectos comunitarios choca con la realidad socioeconómica y la disponibilidad de las familias.	<i>"Se trabaja con la comunidad en los diferentes proyectos [...] pero los papás no están presentes debido a sus diferentes actividades [...] que se realice al cien por ciento, no".</i>
4. El rol docente y retos de implementación	Orfandad institucional y redes de apoyo interno: Ante la deficiencia de la capacitación oficial, la escuela recurre a la autogestión y al Consejo Técnico Escolar (CTE).	<i>"No se nos ha capacitado como se debería, nos mandaron a la guerra sin armas [...] el acompañamiento [interno] o las estrategias son los consejos técnicos".</i>

Fuente: elaboración propia

El análisis del discurso directivo revela tensiones operativas que explican de manera elocuente los resultados cuantitativos previos:

El peso de la experiencia como barrera y ancla (Dimensiones 1 y 4)

Mientras que en el cuestionario los docentes señalaron su "experiencia previa" como su principal fortaleza ($M = 4.00$), la dirección identifica esta misma experiencia como un arma de doble filo. El arraigo a la "escuela antigua" y a metodologías memorísticas genera una resistencia natural a la innovación propuesta por la NEM. Sumado a esto, la directora confirma categóricamente la falla estructural en la formación docente al afirmar que fueron enviados "*a la guerra sin armas*". Esta metáfora valida la puntuación críticamente baja ($M = 2.40$) otorgada por los maestros a las capacitaciones oficiales, justificando por qué la dirección ha tenido que instaurar redes de acompañamiento interno a través de los Consejos Técnicos Escolares (CTE).

El reto de la sistematización frente a la práctica (Dimensión 2)

Un hallazgo revelador surge en el rubro de la evaluación formativa y las metodologías activas. La dirección observa un impacto positivo y tangible en el alumnado, describiéndolos como más "activos" y "científicos". El verdadero obstáculo reportado no es la ejecución de la evaluación formativa *per se*, sino la carga administrativa que implica **sistematizarla** y traducirla a una calificación numérica final. Esto explica por qué los docentes reportaron en el cuestionario que las metodologías no han mejorado sustancialmente su práctica global ($M = 2.80$): el desgaste burocrático opaca el éxito pedagógico.

La limitante estructural de la participación comunitaria (Dimensión 3)

Finalmente, la perspectiva directiva esclarece la baja puntuación obtenida en el fomento a la participación comunitaria. Aunque la NEM exige integrar a la comunidad mediante proyectos, la directora señala que las dinámicas laborales y socioeconómicas de los padres de familia impiden su presencia en la escuela. Esto demuestra que la política educativa choca con las condiciones materiales de la localidad rural, convirtiendo a la integración comunitaria en una aspiración pedagógica que resulta difícil de materializar "*al cien por ciento*".

Promedios académicos generales

Para evaluar el impacto numérico de la implementación del nuevo modelo en el rendimiento académico del alumnado, se realizó un análisis longitudinal retrospectivo. Se utilizó la prueba *t* de Welch para comparar las cohortes de estudiantes que cursaron ambos ciclos escolares en la institución (145 registros en

2024-2025 y 145 en 2025-2026). Los estadísticos descriptivos e inferenciales se detallan en la Tabla 3.

Tabla 3. Comparativa de promedios académicos generales (Ciclo 2024-2025 vs. 2025-2026), por cohorte

Ciclo (grados)	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	Dif.	<i>t</i> (<i>gl</i>)	<i>p</i>	IC 95 %	<i>g</i>
2024-2025 (1.º a 5.º)	145	8.05	1.03	0.41	3.53 (286.5)	< 0.001	[0.18, 0.64]	0.41
2025-2026 (2.º a 6.º)	145	7.64	0.96					

Nota. *M* = media; *DE* = desviación estándar; Dif. = diferencia de medias (2024-2025 menos 2025-2026); *gl* = grados de libertad con corrección de Welch; IC 95 % = intervalo de confianza del 95 % para la diferencia de medias; *g* = tamaño del efecto de Hedges. La prueba U de Mann-Whitney mostró un resultado concordante ($p < 0.001$). Los resultados inferenciales se presentan con carácter exploratorio y están sujetos a la limitación de independencia señalada en Métodos.

La fricción entre la innovación y la evaluación numérica

El análisis longitudinal arroja un hallazgo contundente: existe una disminución estadísticamente significativa ($p < 0.001$) en el promedio general de las cohortes analizadas, que descendió de 8.05 a 7.64 entre ambos ciclos, con un tamaño del efecto pequeño a moderado ($g = 0.41$). El descenso fue prácticamente idéntico en los cuatro campos formativos (entre 0.40 y 0.43 puntos), pero no fue homogéneo entre cohortes: se concentró en el grupo que transitó de cuarto a quinto grado (de 8.01 a 6.98), mientras que en las demás cohortes las diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Lejos de interpretarse automáticamente como un retroceso en el aprendizaje de los estudiantes, la triangulación de estos datos cuantitativos con las narrativas cualitativas de la dirección y la percepción docente ofrece una explicación plausible de esta disminución. La caída en las calificaciones puede representar el reflejo numérico de la fricción estructural y metodológica que experimenta el centro escolar.

Como se mostró en los apartados anteriores, la dirección reconoce que los alumnos son ahora más activos y los docentes valoran moderadamente las metodologías activas ($M = 3.20$). Sin embargo, el cuerpo docente reportó una deficiente capacitación institucional ($M = 2.40$) y la dirección señaló explícitamente que el mayor reto actual es *sistematizar* la evaluación formativa para traducirla en una calificación numérica tradicional.

Por lo tanto, la disminución de los promedios en el ciclo 2025-2026 sugiere que los docentes están atravesando un proceso complejo de reajuste en sus instrumentos de medición. El intento de encuadrar rúbricas cualitativas y de aprendizaje situado (cuyo impacto integral es difícil de cuantificar a corto plazo) dentro de lógicas de calificación convencionales, podría haber generado una penalización temporal en los promedios numéricos. Esta lectura es consistente con la literatura (Durand Villalobos & Benítez Alcaraz, 2025; Macias Monroy, 2025) que señala que la transición hacia metodologías activas y evaluación formativa resulta accidentada cuando carece de un andamiaje formativo claro y un acompañamiento institucional sostenido.

La Tabla 4 integra los tres componentes del estudio por dimensión y muestra que la evidencia converge en la debilidad de la capacitación oficial, en la dificultad para traducir la evaluación formativa a calificación y en la barrera socioeconómica para la participación comunitaria, mientras que diverge en el valor atribuido a la experiencia docente.

Tabla 4. Matriz de triangulación por dimensión

Dimensión	Cuestionario docente ($n = 5$)	Entrevista directiva	Registros académicos	Lectura integrada
1. Fundamentos pedagógicos	Comprensión de objetivos $M = 3.20$; pertinencia $M = 3.00$	Transición inacabada; arraigo a la “escuela antigua”	No aplica	Convergencia: apropiación parcial del modelo
2. Metodologías activas y evaluación	Evaluación formativa $M = 3.40$; metodologías $M = 3.20$; mejora de la práctica $M = 2.80$	Alumnos más activos; dificultad para sistematizar la evaluación y traducirla a número	Descenso de 0.41 puntos, similar en los cuatro campos formativos	Convergencia parcial: el reto se ubica en la traducción numérica de la evaluación
3. Contexto sociocultural	Inclusión $M = 3.20$; participación comunitaria $M = 2.80$ ($DE = 1.48$)	Familias ausentes por sus actividades laborales	No aplica	Convergencia: barrera socioeconómica para el vínculo comunitario
4. Rol docente y retos	Experiencia previa $M = 4.00$; capacitación oficial $M = 2.40$	“Nos mandaron a la guerra sin armas”; experiencia como resistencia; apoyo en el CTE	No aplica	Convergencia en la capacitación; divergencia en el papel de la experiencia

Fuente: elaboración propia

Alcances e interpretación de los resultados

Los hallazgos coinciden con estudios recientes sobre la implementación de la NEM en educación básica. La baja valoración de la capacitación oficial y el recurso al trabajo colegiado replican lo documentado por Oropeza Sandoval (2024) sobre el modelo de formación en cascada y por Carrera Hernández et al. (2025), quienes

identifican en docentes de primaria la falta de formación continua y la persistencia de prácticas centradas en el libro de texto. La tensión entre las metodologías activas y las demandas administrativas coincide con lo reportado por Durand Villalobos y Benítez Alcaraz (2025) y por Vázquez y Esparza Puga (2025). La aportación de este estudio consiste en articular estas percepciones con registros académicos de dos ciclos escolares en un contexto rural, poco documentado en la literatura, y en ubicar en la traducción de la evaluación formativa a calificación un punto de fricción concreto de la implementación.

La interpretación de la baja en los promedios requiere tener cautela. El diseño no permite atribuir la variación a la NEM ni distinguir por completo si refleja cambios en el rendimiento de los estudiantes, en la manera de evaluar los aprendizajes o en ambos. Deben considerarse al menos tres explicaciones alternativas o complementarias. La primera es un cambio en los criterios de calificación de docentes específicos: que el descenso se concentre en una sola cohorte sugiere un efecto ligado al grupo o a quien lo evalúa, más que un fenómeno generalizado. La segunda es el propio tránsito de grado, que implica contenidos más exigentes y, con frecuencia, un docente distinto, lo que puede modificar las calificaciones con independencia del modelo. La tercera son posibles cambios en la composición de los grupos, que no pueden controlarse porque los registros no vinculan a cada alumno entre ciclos. Por otra parte, la homogeneidad del descenso en los cuatro campos formativos apunta más a un ajuste en la forma de calificar que a un deterioro focalizado en un área, lo que es coherente con la dificultad descrita por la directora: la evaluación formativa ya se practicaba, pero “no la veíamos como una herramienta más para llegar a la evaluación numérica”. Ninguna de estas hipótesis puede confirmarse con los datos disponibles.

Estas consideraciones delimitan los alcances del estudio. Se trata de un estudio de caso en una sola escuela, con un colectivo docente reducido ($n = 5$) y una sola informante directiva, por lo que sus resultados no son generalizables. Futuras investigaciones podrían incorporar mediciones de logro comparables entre ciclos, que abarquen los cuatro campos formativos, indagar en los criterios de evaluación de cada docente y ampliar el análisis a otras escuelas rurales.

Consideraciones finales

La puesta en marcha de la NEM en el contexto analizado revela una profunda dicotomía entre la aspiración del diseño pedagógico y su viabilidad operativa en las aulas. Los resultados de esta investigación evidencian que la transición hacia este nuevo modelo sociocrítico está siendo sostenida, casi en su totalidad, por la resiliencia, la actitud y la experiencia previa del colectivo docente. Ante la notable deficiencia de los mecanismos oficiales de capacitación, la escuela ha tenido que

recurrir a la autogestión y al trabajo colegiado para suplir la carencia de un acompañamiento institucional situado.

Una de las reflexiones más densas de este estudio surge del análisis longitudinal. La baja en los promedios no debe leerse, sin más, como fracaso. Puede ser un síntoma. Síntoma de una fricción que la NEM dejó sin resolver: el choque entre dos lógicas evaluativas. Por un lado, procesos cualitativos y formativos, centrados en lo que el estudiante hace y elabora; por el otro, una exigencia administrativa que reclama traducirlo todo a un número en la boleta. El docente queda en medio de ese choque, intentando cuantificar lo que es, por naturaleza, cualitativo. Mientras el alumnado empieza a mostrar mayor dinamismo en las metodologías activas, el profesorado transita un aprendizaje difícil para reajustar y sistematizar sus instrumentos de medición; de ahí la posible penalización temporal en los promedios, una hipótesis que futuros estudios deberán contrastar con medidas de logro independientes de la calificación.

El ideal de justicia curricular y aprendizaje comunitario choca, además, contra la realidad socioeconómica del entorno. Integrar activamente a las familias en los proyectos escolares se vuelve difícil cuando la informalidad laboral y la precariedad cotidiana del medio rural impiden la presencia física de los padres en la escuela. Esto obliga a repensar las expectativas del modelo: adaptar el vínculo comunitario a lo que cada región puede sostener, sin trasladar la frustración resultante al cuerpo docente.

Para que la NEM deje de ser mandato burocrático y se vuelva transformación real, hay que cambiar cómo se implementa. Primera condición: abandonar la capacitación en cascada (abstracta, desconectada) y construir acompañamiento en el territorio, con herramientas que el docente pueda usar el lunes siguiente. Segunda condición: descargar al maestro del peso burocrático que la evaluación arrastra; recuperar horas para planear proyectos interdisciplinarios. Esta reforma funcionará solo si el sistema escucha lo que viven los docentes y actúa en consecuencia.

Referencias

- Acero, A. (2020). *Active Learning to Foster STEM Education in Vulnerable Urban and Rural Contexts*. Social Science Research Network.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.3601316>
- Arteaga-Marín, M., Sánchez-Rodríguez, A., Olivares-Carrillo, P., & Maurandi-López, A. (2024). Systematic review and a proposal for the implementation of active methodologies in STEM education. *EDUCATECONCIENCIA*, 30(35), 1-15.
<https://doi.org/10.58299/ex92v043>
- Carrera Hernández, C., Lara García, Y. I., & Meléndez Grijalva, P. (2025). Significaciones y retos que enfrentan los profesores de educación primaria en el desarrollo curricular de la Nueva Escuela Mexicana. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 9, e2407.
<https://doi.org/10.33010/recie.v9i0.2407>
- De los Santos Urias, I. S., & Tinajero Villavicencio, M. G. (2025). Significados docentes sobre la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 98(1), 1-18.
<https://doi.org/10.35362/rie9816771>
- 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, 1-15. <https://doi.org/10.33010/recie.v9i0.2423>
- Franco Chávez, Y., & Muñoz Mújica, R. J. (2025). *Las actitudes de los docentes frente a la implementación de la Reforma Educativa 2022: un estudio entre docentes de la Zona Escolar 13 en Querétaro* [Tesis doctoral, Universidad Continente Americano]. Archivo institucional.
- González Cabrera, J. L. (2025). Metodologías activas de aprendizaje en la Educación Física mexicana. Un estudio de casos múltiple. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 17(65), 4428.
<https://doi.org/10.26457/recein.2025.4428>
- Kiyani, M., Haider, I., & Javed, F. (2020). Designing Freirean-Inspired Community Relevant STEAM Curriculum for Underserved Students in Pakistan Using Action Research Process. En *International Conference on Innovative Technologies and Learning* (pp. 550-560). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-63885-6_58
- Lozano, A., López, R., Pereira, F. J., & Blanco Fontao, C. (2022). Impact of Cooperative Learning and Project-Based Learning through Emotional Intelligence: A Comparison of Methodologies for Implementing SDGs.

International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(24), 16977. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416977>

Macias Monroy, H. I. (2025). El Acompañamiento Directivo y su Impacto en la Práctica Docente: Percepciones en la Nueva Escuela Mexicana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(6), 1-20. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21376

Morocho Carrión, M. L., López Chávez, J. A., Rivas Chuya, F. P., & Villagrán Yascaribay, M. J. (2025). Aprendizaje basado en problemas y proyectos: claves socio-constructivistas para la enseñanza en secundaria. *Sapiens Discoveries International Journal*, 5(1), 1-14. <https://doi.org/10.71068/vmwnye35>

Oropeza Sandoval, L. (2024). Los profesores ante la Nueva Escuela Mexicana: una mirada desde la experiencia del magisterio jalisciense. *Diálogos sobre Educación*, 15(30). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1574>

Pérez Angeles, L. Y., Olvera Cueyar, M., Sánchez Herrera, R. A., & Aguilar Montiel, F. (2025). Implementación de estrategias didácticas innovadoras bajo el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana en docentes de educación secundaria técnica. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(4), 332-339. <https://doi.org/10.70625/rlce/335>

Portero, F. B., & Medina, R. (2025). Estudio teórico sobre Metodologías Activas en la educación básica. *Espacios*, 46(1), 6. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n01p06>

Secretaría de Educación Pública. (s. f.). *Orientaciones para establecer el Sistema de Alerta Temprana en escuelas de educación básica*. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/263956/Manual_Orientaciones_SisAT.pdf

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2024). *Profundizando en el conocimiento de la Nueva Escuela Mexicana* [Presentación]. SNTE. https://cdnsnte1.snte.org.mx/wp-content/uploads/2024/02/21134621/Profundizando-en-el-conocimiento-de-la-NEM_21-02-2024-ok.pdf

Trejo-Trejo, G. A., Domínguez-Gutú, J., Gordillo-Espinoza, E., & Constantino-González, F. E. (2024). Developing 21st century skills: A proposal for a didactic sequence with a STEAM approach and active methodologies for basic education students in the Mexican Southeast. *ECORFAN Journal Colombia*, 10(18), 1-8. <https://doi.org/10.35429/ejc.2024.10.18.1.8>

Vázquez, K., & Esparza Puga, D. S. (2025). Las voces de los docentes de matemáticas: Experiencias y perspectivas sobre la implementación de la

Nueva Escuela Mexicana en bachillerato. *Revista Enseñanza de las Matemáticas y Experiencias Docentes*, 1(3), 83-98.

<https://doi.org/10.24844/REMEDI/0103.05>

Vidal-Salgado, C., Del Ángel-Hernández, S., Ortiz-Oviedo, M. D., Medina-Reyes, D., Navarro-Hernández, E., & González-Ordoñez, G. (2025). Aprendizaje basado en proyectos de vida: una estrategia integral para la formación personal y social. *Sophia Research Review*, 2(1), 10-12.

<https://doi.org/10.64092/xdfyn568>

Videla, R., Aguayo, C., & Veloz, T. (2021). From STEM to STEAM: An Enactive and Ecological Continuum. *Frontiers in Education*, 6, 709560.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.709560>