

UNIVERSIDAD YAAN

Revista
Académica



El Futuro de la Educación Superior:

Innovación, Sustentabilidad
y Desarrollo Humano

Revista No. 08
Año 2026
ISSN 2992-7323
universidadyaan.mx





Universidad Yaan. Año 4, 8a Revista de Julio 2026, es una revista electrónica semestral editada por SIGE-Soluciones de Innovación y Gestión Educativa SC., Calle Primera 319, Col. Lomas Oriente, C.P. 79084, universidadyaan.mx, Editor responsable: SIGE-Soluciones de Innovación y Gestión Educativa SC. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: No. 04-2023-061614432800-102, por ser otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor, ISSN: 2992-7323. Las opiniones expresadas por quienes colaboran en los trabajos publicados no reflejan necesariamente la postura de la institución.

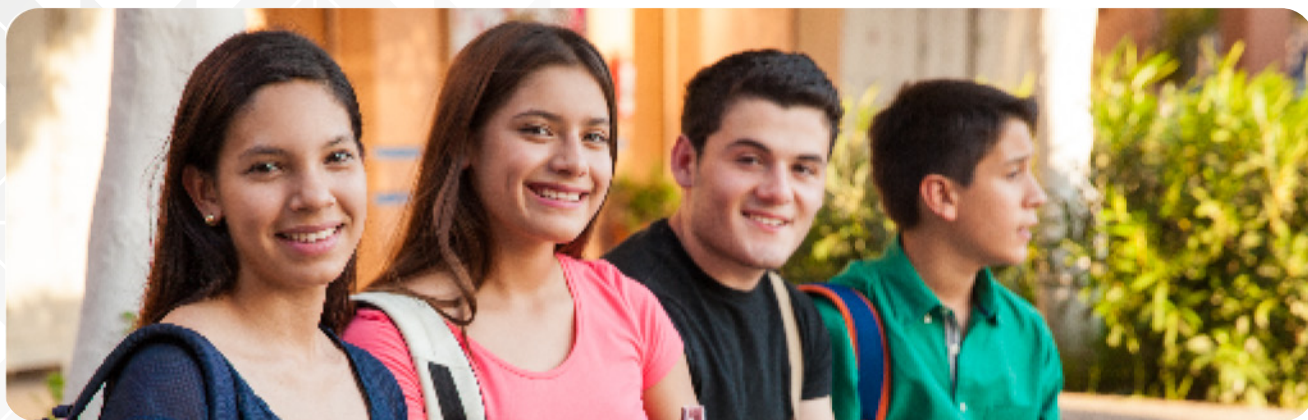


Dr. Anselmo Torres Arismendi
Dra. Olga María Salinas Ávila
Dr. Luis Alberto Rodríguez Torres
Dra. Meslany Puentes Suárez
Dra. Ofmara Zúñiga Hernández.
Dra. María Alejandra Terrazas Meraz
Dr. Rafael Campos Hernández

Comité Editorial

Contenido

I.	Introducción	04
II.	La práctica pedagógica docente para promover la educación socioemocional en primaria	05
III.	Educación socioemocional y sana convivencia en alumnos de segundo grado de primaria	15
IV.	Habilidades deseables en un líder desde una perspectiva intercultural	27
V.	Impacto del uso de la Inteligencia Artificial generativa en las competencias de redacción	36
VI.	La construcción de la legitimidad docente en contextos de cambio normativo: Percepciones y tensiones en la escuela secundaria	47
VII.	Sin brújula: Experiencias y necesidades de acompañamiento de docentes promovidos a dirección en escuelas primarias de Chihuahua	56
VIII.	Comunicación asertiva adentro de la dirección de educación básica de Chihuahua	66



I. Introducción

04

La educación es, sin lugar a duda, el motor más poderoso para la transformación social y el desarrollo integral del ser humano. A través de la enseñanza, no solo transmitimos conocimientos disciplinares, sino que brindamos a las personas las herramientas necesarias para superar barreras, comprender su entorno, gestionar sus emociones y mejorar su calidad de vida. Ayudar a los demás mediante la educación significa sembrar esperanza y construir comunidades más equitativas, empáticas y resilientes. Desde el Comité de Redacción de la Revista Universidad Yaan, nos enorgullece presentar esta 8a edición de nuestra Revista Académica, la cual reúne valiosas investigaciones que buscan iluminar y guiar la práctica educativa, organizacional y de liderazgo en nuestros tiempos.

En el primer artículo, la autora Manuela Aydé Quezada Quezada aborda la práctica pedagógica docente para promover la educación socioemocional en primaria. Su investigación se centra en cómo las estrategias didácticas, los recursos utilizados y las formas de mediación pedagógica influyen en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, concluyendo que esta labor requiere de una planeación situada y una formación docente continua que articule el bienestar y el aprendizaje integral. El artículo, elaborado por Karina Gpe. Macías Reza, explora la aplicación de estrategias para la gestión de emociones en alumnos de segundo grado de primaria. La autora destaca cómo el fortalecimiento del autoconcepto, el reconocimiento emocional y la autorregulación son elementos fundamentales para consolidar una convivencia escolar sana y favorecer el rendimiento académico.

Por su parte, el tercer artículo es presentado por Verónica Hernández Ramírez, quien explora las habilidades deseables en un líder desde una perspectiva intercultural dentro de una Jurisdicción Sanitaria en San Luis Potosí. Este trabajo identifica competencias clave como la empatía, la comunicación asertiva, la inclusión y el liderazgo ético, evaluando cómo su aplicación promueve la cohesión de los equipos y mejora el clima organizacional y el desempeño institucional ante la diversidad cultural. En el cuarto artículo, Abelardo Loya Peña investiga el impacto del uso de la inteligencia artificial generativa en las competencias de redacción y análisis de textos académicos. Su estudio evidencia la relación entre el uso de herramientas

tecnológicas avanzadas y el desempeño en la escritura académica de estudiantes de posgrado de la UPNECH, considerando la alfabetización digital y las implicaciones éticas y formativas de esta nueva realidad.

El quinto artículo, de la autoría de Luis Raúl Sánchez Olivas, analiza la construcción de la legitimidad docente en contextos de cambio normativo, bajo los principios de la Nueva Escuela Mexicana. El autor examina las percepciones de estudiantes, docentes, familias y autoridades sobre la autoridad pedagógica en una escuela secundaria pública, evidenciando que la legitimidad es una construcción relacional tensionada por la aplicación de normas institucionales y la resolución de conflictos escolares. El sexto artículo, desarrollado por Mayra Lizeth Mina Mancinas, recoge las experiencias y necesidades de acompañamiento de docentes recién promovidos a la dirección en primarias del estado de Chihuahua. Este testimonio narrativo profundiza en la transición profesional de estos directivos noveles y cómo la ausencia de programas institucionales formales de preparación les genera vacíos e impactos emocionales al asumir sus responsabilidades "sin brújula". Finalmente, el séptimo artículo, a cargo de Minerva Arisbe Segovia Bustamante, se enfoca en la comunicación asertiva dentro de la Dirección de Educación Básica de Chihuahua. Su propuesta investigativa radica en el diseño de estrategias orientadas al cumplimiento de las funciones operativas de la institución, demostrando que una comunicación basada en el diálogo y la colaboración articula efectivamente el liderazgo directivo, mejora el clima organizacional y eleva la eficiencia institucional.

Invitamos a cada uno de nuestros lectores a sumergirse en las páginas de esta 8a Revista Académica con una mirada crítica y proactiva. Nuestro mayor deseo es que el conocimiento aquí plasmado no se quede únicamente en la teoría, sino que sirva como un motor de cambio. ¡Es el momento de actuar! Los exhortamos a aplicar a su propia realidad escolar, institucional y personal todas las estrategias, reflexiones y descubrimientos que han aprendido a través de estos autores, para que juntos sigamos impactando y ayudando a nuestra sociedad a través de la educación.

Comité Editorial

II. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE PARA PROMOVER LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN PRIMARIA

La investigación caracteriza la práctica pedagógica docente para promover educación socioemocional en primaria durante el ciclo escolar 2024-2025. Se empleó un enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo, sustentado en teoría fundamentada, mediante entrevistas, observación de clase, grupo focal, diario de campo y análisis documental. Los hallazgos muestran diferencias entre prácticas centradas en intereses estudiantiles y prácticas apoyadas en materiales comerciales. Se concluye que la educación socioemocional requiere planeación situada, formación docente continua, evaluación formativa y estrategias colaborativas que articulen bienestar, convivencia y aprendizaje integral.

Palabras Clave

Práctica Pedagógica

Formación Docente

Educación Socioemocional

Convivencia Escolar

Educación Primaria

por **Manuela Aydé Quezada Quezada**

La educación socioemocional se ha convertido en una dimensión indispensable de la escuela contemporánea porque el aprendizaje no ocurre de manera aislada de las emociones, las relaciones, el sentido de pertenencia y las condiciones de convivencia que viven niñas y niños en el aula. La experiencia escolar posterior a la pandemia visibilizó con mayor fuerza que el bienestar emocional, la regulación de la conducta, la empatía, la colaboración y la toma de decisiones responsables no son elementos complementarios, sino condiciones pedagógicas para aprender y participar en comunidad. En educación primaria, estas necesidades adquieren especial relevancia porque el alumnado se encuentra en una etapa de construcción de identidad.

En México, la Nueva Escuela Mexicana reconoce la formación integral como principio orientador de la educación básica. El Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 establece una organización curricular que busca atender el carácter contextual, regional y comunitario del aprendizaje (Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022). Asimismo, el documento de Educación socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana orienta la intervención docente hacia una educación de excelencia.

El problema central que motiva este artículo consiste en que la educación socioemocional suele reconocerse como importante, pero su desarrollo en el aula depende de las interpretaciones, recursos, experiencias y competencias de cada docente. En consecuencia, algunas prácticas se

orientan hacia el diálogo, la reflexión, el juego, la expresión emocional y el trabajo colaborativo, mientras que otras se reducen a actividades rutinarias, hojas de trabajo, materiales comerciales o ejercicios aislados sin continuidad formativa.

El objetivo general de la investigación fue caracterizar la práctica pedagógica que desarrollan los docentes para promover la educación socioemocional en estudiantes de escuelas primarias de Chihuahua durante el ciclo escolar 2024-2025, mediante el análisis de sus estrategias didácticas, formas de mediación pedagógica, recursos utilizados y procesos de evaluación.

Los objetivos específicos fueron:

- 1) Identificar estrategias y recursos didácticos utilizados por los docentes
- 2) Analizar y contrastar prácticas de enseñanza de la educación socioemocional en distintos grupos
- 3) Recuperar la percepción de docentes y estudiantes sobre su importancia
- 4) Identificar áreas de mejora en la práctica pedagógica.

La pregunta de investigación fue: ¿Cómo es la práctica pedagógica que desarrollan los profesores para promover la educación socioemocional en estudiantes de educación primaria durante el ciclo escolar 2024-2025?

El análisis se realizó mediante codificación abierta, agrupación temática, triangulación de fuentes y comparación constante entre los casos observados, con el propósito de identificar convergencias, divergencias y categorías emergentes relacionadas con la práctica pedagógica socioemocional.

Hipótesis o supuesto de trabajo. La presente investigación partió del supuesto de que las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes de educación primaria influyen de manera significativa en la promoción de la educación socioemocional. Se consideró que aquellas prácticas caracterizadas por la mediación emocional docente, la participación activa del alumnado, la contextualización de los aprendizajes y la generación de ambientes inclusivos favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales.

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo, sustentado en la teoría fundamentada. Esta perspectiva fue pertinente porque permitió analizar discursos, observaciones y evidencias de aula para construir categorías vinculadas con la práctica docente real. El aporte científico del artículo consiste en mostrar que la educación socioemocional en primaria no depende únicamente de la presencia curricular del tema, sino de la calidad de la mediación docente.

► Marco Teórico

La educación socioemocional constituye un campo pedagógico que integra dimensiones cognitivas, afectivas, relacionales y éticas. Casel (2020) organiza el aprendizaje social y emocional en cinco competencias: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma responsable de decisiones. Estas competencias permiten comprender que la vida escolar no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que implica aprender a convivir, participar, dialogar y construir identidad en interacción con otros. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica docente es el medio mediante el cual dichas competencias se vuelven experiencias concretas en el aula.

La variable práctica pedagógica se entiende como el conjunto de decisiones, estrategias, interacciones, recursos y formas de evaluación que el docente organiza para favorecer aprendizajes. En educación socioemocional, esta variable adquiere una

dimensión particular porque el profesor enseña tanto por lo que planifica como por lo que modela en su manera de escuchar, intervenir ante conflictos, validar emociones y generar confianza. Lozano-Peña et al. (2021) sostienen que las competencias socioemocionales del docente son esenciales para la calidad educativa, porque influyen en el clima de aula y en la manera en que los estudiantes aprenden a gestionar sus propias emociones. De modo similar, Plate et al. (2025) enfatizan que los adultos de la escuela son actores centrales para fomentar autoconciencia, relaciones positivas y toma de decisiones responsables.

En el marco normativo mexicano, la educación socioemocional se vincula con una concepción humanista de la educación. El Plan de Estudio 2022 plantea que los procesos de aprendizaje deben atender el contexto y la vida comunitaria de los estudiantes (SEP, 2022). Además, la orientación específica de educación socioemocio-

nal en la Nueva Escuela Mexicana propone que las intervenciones docentes contribuyan a una educación con equidad y excelencia, reconociendo el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes (SEP, 2024). Esta normativa desplaza una visión fragmentada del aprendizaje y exige prácticas que articulen conocimiento, emociones, comunidad, inclusión y bienestar.

Los conceptos clave del estudio son educación socioemocional, habilidades socioemocionales, práctica pedagógica, convivencia escolar y formación docente. La educación socioemocional se refiere al proceso formativo mediante el cual el alumnado aprende a identificar, comprender, regular y expresar emociones de manera ética y constructiva (Rivera et al. (2025). Las habilidades socioemocionales son disposiciones observables que permiten reconocer sentimientos propios y ajenos, establecer relaciones respetuosas, colaborar, resolver

conflictos y actuar con responsabilidad. La convivencia escolar representa el conjunto de relaciones que se construyen cotidianamente en el aula, mientras que la formación docente es el proceso mediante el cual el profesorado desarrolla saberes pedagógicos, didácticos y emocionales para atender necesidades del alumnado (Pastene, 2021).

El estado del arte reciente confirma que la educación socioemocional produce efectos más sólidos cuando se implementa con intencionalidad pedagógica y no como actividad ocasional. Cipriano et al. (2023) realizaron una revisión sistemática y metaanálisis sobre programas escolares universales, concluyendo que la evidencia actual respalda la contribución del aprendizaje socioemocional al desarrollo estudiantil. La Learning Policy Institute (2023) integró hallazgos de múltiples metaanálisis y destacó beneficios en desarrollo afectivo, social y académico. En esta misma línea, la OCDE (2021) reportó que las habilidades socioemocionales se relacionan con bienestar y rendimiento, mientras que su informe de 2024 amplió la mirada hacia habilidades como persistencia, empatía, curiosidad, creatividad y asertividad.

Las investigaciones sobre docentes muestran que la formación y las creencias del profesorado inciden directamente en la forma de implementar el aprendizaje socioemocional. Iurchik et al. (2023) identificaron que las creencias de maestros de primaria sobre el desarrollo socioemocional condicionan sus decisiones de aula. Ferreira et al. (2023) hallaron que las concepciones docentes influyen en el modo en que el aprendizaje socioemocional se integra a la enseñanza cotidiana. En México, Castillo (2024) analizó experiencias de docentes de educación primaria y subrayó que la implementación de educación socioemocional requiere mayor formación, observación de aula y estudios de caso. Castro-Valles et al. (2024) estudiaron la percepción de habilidades socioemocionales en docentes de primaria durante la pandemia y mostraron la necesidad de fortalecer la conciencia de integralidad dentro de la Nueva Escuela Mexicana.

Un aspecto relevante identificado en el estudio es que la efectividad de la

educación socioemocional no depende exclusivamente de la disponibilidad de recursos didácticos, sino de la capacidad docente para generar experiencias significativas de aprendizaje. Los hallazgos sugieren que la contextualización de las actividades, la calidad de las interacciones y la construcción de espacios de escucha tienen mayor incidencia en el desarrollo socioemocional que la utilización aislada de materiales o programas prediseñados. Este resultado reafirma la importancia de concebir al profesorado como mediador del aprendizaje emocional y no únicamente como ejecutor de actividades curriculares.

La literatura también establece que el clima escolar es un factor asociado al aprendizaje socioemocional. Xu et al. (2023) estudiaron la relación entre aprendizaje socioemocional, clima escolar y redes sociales, mostrando que las relaciones entre pares y el liderazgo estudiantil forman parte del ecosistema emocional de la escuela. La Salle-Finley et al. (2024) señalan que promover clima escolar y aprendizaje socioemocional resulta relevante para apoyar el éxito escolar y el bienestar. Por lo tanto, las estrategias didácticas no deben analizarse como técnicas aisladas, sino como acciones inscritas en una cultura de aula que puede favorecer o limitar la participación emocionalmente segura del estudiante.

Con base en estos aportes, el presente artículo asume que la educación socioemocional requiere tres condiciones: una base normativa que legitime su presencia en el currículo; una base teórica que precise competencias, dimensiones y categorías; y una base pedagógica que permita traducir dichos principios en estrategias observables. Las categorías analíticas consideradas fueron planeación situada, estrategias didácticas, mediación emocional, recursos de enseñanza, participación estudiantil, evaluación formativa y áreas de mejora. Estas categorías permiten estudiar la práctica pedagógica no como discurso ideal, sino como acción concreta desarrollada en el aula.

Desde una perspectiva doctoral, el marco teórico permite sostener que la educación socioemocional no debe quedar limitada a una asignatura o a

una sesión semanal. Su sentido pedagógico se fortalece cuando atraviesa la gestión del aula, el lenguaje docente, la organización de equipos, las formas de retroalimentar, la resolución de conflictos y el vínculo con las familias. Por ello, el análisis de la práctica docente exige observar tanto las actividades diseñadas como las relaciones que se producen durante su implementación. Esta mirada integral evita reducir la educación socioemocional a manualidades, cuestionarios o frases motivacionales y la ubica como un proceso de construcción de capacidades humanas, comunitarias y escolares.

En este sentido, las variables del estudio se relacionan de manera dinámica. La práctica pedagógica organiza las experiencias de aprendizaje; las habilidades socioemocionales expresan los logros esperados; la convivencia escolar muestra el efecto relacional de dichas experiencias; y la formación docente constituye la condición profesional que posibilita una intervención pertinente. Esta relación conceptual fundamenta el análisis posterior.

► Metodología

La investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo de alcance descriptivo-interpretativo. La elección de este enfoque respondió a la naturaleza del problema, pues se buscó comprender cómo se configura la práctica pedagógica de la educación socioemocional en contextos escolares reales, a partir de significados, acciones, discursos y evidencias de aula. El interés no fue medir variables de forma estadística, sino interpretar procesos, comparar casos y construir categorías que permitieran caracterizar la actuación docente en relación con el desarrollo socioemocional del alumnado.

El método se sustentó en la teoría fundamentada, entendida como una ruta de análisis que permite generar explicaciones a partir de los datos producidos en campo. Esta perspectiva fue adecuada porque la investigación no partió de una hipótesis cerrada, sino de una pregunta orientada a comprender prácticas pedagógicas situadas. A través de la comparación constante se identificaron semejanzas, diferencias y patrones entre los casos observados. La teoría fundamentada permitió organizar la información en categorías emergentes y relacionarlas con los referentes normativos y teóricos sobre educación socioemocional.

Los participantes fueron docentes de educación primaria que trabajaban con grupos numerosos en escuelas de la ciudad de Chihuahua durante el ciclo escolar 2024-2025. Para fines de confidencialidad, se les identificó como Docente A y Docente B. Los grupos observados contaban con una matrícula aproximada de 30 a 35 estudiantes, lo que permitió analizar prácticas de aula en condiciones habituales de trabajo docente. La selección fue intencional, considerando la pertinencia de los casos para comprender distintas formas de implementar la educación socioemocional en primaria.

Los instrumentos empleados fueron entrevistas semiestructuradas, observación de clase, grupo focal con estudiantes, diario de campo y análisis documental de evidencias didácticas. Las entrevistas permitieron recuperar percepciones docentes sobre la importancia de la educación socioemocional, la planeación, los recursos utilizados y las dificultades enfrentadas. La observación de clase permitió registrar interacciones, actividades, formas de mediación, participación del alumnado y manejo de situaciones emocionales. El grupo focal recuperó la voz de los estudiantes sobre las actividades que reconocían como significativas. El diario de campo permitió documentar situaciones relevantes no previstas en los instrumentos. El análisis documental se centró en planeaciones, hojas de trabajo, recursos digitales, evidencias de clase y materiales empleados.

El procedimiento metodológico se organizó en cinco fases. En la primera fase se revisaron los lineamientos normativos y teóricos sobre educación socioemocional, así como los criterios editoriales de la Revista Académica Yaan para asegurar congruencia estructural del manuscrito. En la segunda fase se diseñaron los instrumentos,

cuidando que las preguntas y guías de observación fueran coherentes con los objetivos específicos. En la tercera fase se realizó el trabajo de campo mediante entrevistas, observaciones, recuperación de evidencias y registros. En la cuarta fase se sistematizó la información mediante matrices de análisis. En la quinta fase se interpretaron los datos a partir de categorías emergentes y se contrastaron con el marco teórico.

Las categorías iniciales fueron estrategias de enseñanza, recursos didácticos, percepción de importancia, mediación docente y áreas de mejora. Durante el análisis emergieron categorías más específicas: planeación centrada en intereses del alumnado, uso de actividades lúdicas, dependencia de materiales comerciales, retroalimentación, manejo del grupo, escucha docente, regulación emocional y evaluación del aprendizaje socioemocional. Estas categorías permitieron analizar la congruencia entre lo declarado por las docentes y lo observado en las prácticas de aula.

La validez cualitativa se atendió mediante triangulación de fuentes, técnicas e instrumentos. Se contrastó información proveniente de entrevistas, observaciones, grupo focal y documentos de aula. También se aplicó triangulación teórica al relacionar los hallazgos con referentes como CASEL (2020), SEP (2022, 2024), OCDE (2021, 2024) y estudios recientes sobre competencias socioemocionales docentes. La comparación entre casos permitió fortalecer la consistencia interpretativa y evitar que las conclusiones dependieran de una sola fuente de información.

La confiabilidad se cuidó mediante registro sistemático de evidencias, organización de datos por categorías, conservación de notas de campo y uso de criterios constantes para comparar los casos. Aunque la investigación cualitativa no busca replicabilidad estadística, sí requiere transparencia en la ruta metodológica. Por ello, se documentaron las decisiones analíticas, los instrumentos utilizados y la relación entre objetivos, pregunta, categorías y conclusiones. Este procedimiento favoreció la trazabilidad del análisis.

En cuanto a la ética de investigación, se preservó la confidencialidad de las personas participantes y de las instituciones escolares. No se incluyeron nombres reales de docentes, estudiantes ni escuelas. La información fue utilizada únicamente con fines académicos y se evitó cualquier exposición que pudiera afectar la identidad o imagen de los participantes. Además, la interpretación de los resultados se realizó con respeto a las condiciones reales de trabajo docente, evitando juicios personales y privilegiando un análisis pedagógico centrado en la mejora.

La metodología presenta limitaciones propias de un estudio cualitativo con casos específicos. Los resultados no pretenden generalizar a todas las escuelas primarias de Chihuahua ni del país. No obstante, la riqueza del estudio reside en la descripción profunda de prácticas concretas y en la posibilidad de identificar elementos transferibles a

contextos similares.

La combinación de entrevistas, observación, grupo focal y documentos permitió construir una mirada amplia sobre la educación socioemocional como práctica pedagógica situada.

La ruta analítica se desarrolló mediante codificación abierta, agrupación temática y comparación entre casos. En la codificación abierta se identificaron expresiones, acciones y evidencias relacionadas con estrategias, recursos, mediación y evaluación. Posteriormente, estas unidades se agruparon en categorías centrales para explicar la práctica pedagógica. Finalmente, se realizó una comparación entre los casos para reconocer convergencias y divergencias. Esta secuencia permitió construir interpretaciones funda-

mentadas en los datos y no únicamente en apreciaciones generales, fortaleciendo la coherencia entre pregunta, objetivos, metodología y resultados.

Para resguardar el rigor, los instrumentos se revisaron en función de su correspondencia con cada objetivo específico. Las preguntas de entrevista exploraron concepciones, estrategias y necesidades de mejora; la guía de observación registró interacción, participación y recursos; el grupo focal permitió contrastar la perspectiva estudiantil; y el diario de campo integró incidentes relevantes. Esta correspondencia evitó recopilar datos dispersos y permitió sostener una ruta analítica coherente con el enfoque cualitativo. Además, favoreció la trazabilidad entre evidencia empírica e interpretación.

► **Análisis de Resultados**

El análisis de resultados permitió identificar que la práctica pedagógica para promover la educación socioemocional se configura de manera heterogénea entre docentes, aun cuando ambas reconocen su importancia para el desarrollo integral del alumnado. La primera categoría fue la planeación didáctica. En el caso de la Docente A, la planeación se orientó con mayor claridad hacia los intereses y necesidades de los estudiantes. Se observaron actividades vinculadas con valores, emociones, experiencias personales, duelo, resiliencia, diálogo y reflexión. Esta práctica mostró una intención formativa que buscaba conectar el contenido socioemocional con situaciones significativas para el grupo.

En contraste, la Docente B desarrolló una práctica más dependiente de planeaciones comerciales, hojas de trabajo y materiales tomados de redes sociales o recursos digitales no siempre adaptados al contexto del alumnado. Aunque también abordó temas relacionados con emociones, valores y sentimientos, la implementación tendió a ser más rutinaria y centrada en el control del grupo. Esta diferencia es relevante porque el aprendizaje socioemocional requiere mediación intencionada, continuidad y contextualización; cuando se reduce a materiales aislados, pierde profundidad formativa y se vuelve una actividad de cumplimiento.

La segunda categoría fue el uso de estrategias didácticas. Ambas docentes utilizaron actividades como juegos, videos, dibujos, música, exposición de trabajos y ejercicios de reflexión. Sin embargo, la diferencia central estuvo en la manera de mediar dichas actividades. En la Docente A, las estrategias lúdicas y reflexivas funcionaron como medios para promover participación, diálogo y expresión emocional. En la Docente B, algunas actividades tuvieron potencial pedagógico, pero se vieron limitadas por el uso excesivo de hojas de trabajo, dictado y revisión individual prolongada, lo que generó distracciones y redujo la interacción grupal.

Estos hallazgos son congruentes con la literatura reciente. CASEL (2020) plantea que el aprendizaje socioemocional implica desarrollar competencias mediante experiencias relacionales y significativas. La OCDE (2021) sostiene que las habilidades socioemocionales se relacionan con contextos familiares, escolares y comunitarios, por lo que la enseñanza debe considerar el entorno del estudiante. Desde esta perspectiva, las estrategias más pertinentes fueron aquellas que permitieron al alumnado dialogar, representar emociones, colaborar y reflexionar sobre situaciones cercanas a su vida cotidiana.

La tercera categoría fue la mediación emocional docente. En ambos casos, las maestras reconocieron la importancia de escuchar al alumnado y atender sus necesidades emocionales. No obstante, el análisis mostró que la mediación efectiva exige más que buena disposición; requiere paciencia, regulación emocional, claridad en las intervenciones y capacidad para transformar conflictos o inquietudes en oportunidades de aprendizaje. La Docente A identificó la necesidad de aprender a escuchar para conocer mejor las situaciones que viven sus estudiantes. La Docente B reconoció la importancia de manejar las situaciones del grupo de una forma más relajada y menos estresante.

La mediación emocional se relaciona directamente con las competencias socioemocionales del profesorado. Lozano-Peña et al. (2021) afirman que dichas competencias son esenciales para la calidad educativa. Plate et al. (2025) agregan que los adultos de la escuela modelan las habilidades que esperan desarrollar en el alumnado. En consecuencia, cuando el docente se muestra paciente, escucha, pregunta, retroalimenta y regula su intervención, favorece un clima de aula más seguro. En cambio, cuando la práctica se centra en controlar el silencio sin atender las causas emocionales o relacionales de la conducta, el aprendizaje socioemocional se debilita.

La cuarta categoría fue la convivencia escolar. Los resultados muestran que la educación socioemocional influye en la participación, el respeto, el interés y la disminución de conductas disruptivas. En el caso de la Docente A se observó un ambiente más colaborativo y participativo, asociado con estrategias de diálogo, actividades lúdicas y retroalimentación grupal. En el caso de la Docente B apare-

cieron mayores tensiones relacionadas con ruido, distracciones y dificultad para sostener la atención. Esta diferencia no debe interpretarse como una falla individual, sino como evidencia de que el clima de aula depende de estrategias pedagógicas, condiciones institucionales, tamaño del grupo y formación docente.

La quinta categoría fue la evaluación del aprendizaje socioemocional. Se identificó que las prácticas de evaluación todavía son incipientes. La Docente A utilizó revisiones grupales e individuales con retroalimentación, además de instrumentos propios. La Docente B recurrió a exámenes estandarizados o actividades de revisión individual. En ambos casos, se observó la necesidad de fortalecer formas de evaluación formativa que permitan valorar avances en autorregulación, empatía, colaboración, escucha y toma de decisiones. La educación socioemocional no puede evaluarse únicamente con productos escritos; requiere evidencias de interacción, reflexión, participación y cambio progresivo en la convivencia.

Tabla No. 1. Síntesis de hallazgos sobre la práctica pedagógica para la educación socioemocional

Categoría	Hallazgo Principal
Planeación Didáctica	<i>La Docente A contextualiza actividades; la Docente B depende más de materiales prediseñados.</i>
Estrategias Didácticas	<i>Predominan juegos, videos, dibujos, música y reflexión.</i>
Mediación Emocional	<i>La escucha y regulación emocional favorecen el aprendizaje socioemocional.</i>
Convivencia Escolar	<i>Los ambientes participativos mejoran la interacción y el respeto.</i>
Evaluación	<i>Se requiere fortalecer la evaluación formativa.</i>

La discusión de resultados permite sostener que la práctica pedagógica socioemocional más efectiva es aquella que integra planeación situada, mediación docente, participación activa y evaluación formativa. Este hallazgo coincide con Castillo (2024), quien señala que la implementación de educación socioemocional en primaria requiere observar estrategias en acción y comprender experiencias docentes concretas. También coincide con Ferreira et al. (2023), quienes muestran que las concepciones del profesorado influyen en la forma en que el aprendizaje socioemocional se integra al aula.

Un aspecto relevante identificado en el estudio es que la efectividad de la educación socioemocional no depende exclusivamente de la disponibilidad de recursos didácticos, sino de la capacidad docente para generar experiencias significativas de aprendizaje. Los hallazgos sugieren que la contextualización de las actividades, la calidad de las interacciones y la construcción de espacios de escucha

tienen mayor incidencia en el desarrollo socioemocional que la utilización aislada de materiales o programas prediseñados. Este resultado reafirma la importancia de concebir al profesorado como mediador del aprendizaje emocional y no únicamente como ejecutor de actividades curriculares.

Asimismo, los resultados dialogan con estudios sobre clima escolar. Xu et al. (2023) muestran que las relaciones entre pares y la estructura social del aula son relevantes para comprender el aprendizaje socioemocional.

La Salle-Finley et al. (2024) sostienen que el clima escolar y el aprendizaje socioemocional apoyan el éxito educativo. En los casos analizados, el ambiente participativo favoreció mayor implicación del alumnado, mientras que las actividades rutinarias y el control externo limitaron la construcción de experiencias emocionales significativas.

En síntesis, los hallazgos muestran que las docentes comparten la valoración de la educación socioemocional, pero difieren en la calidad de su implementación. La diferencia no radica únicamente en los recursos utilizados, sino en la intención pedagógica, la adaptación al grupo, la forma de escuchar, la retroalimentación y la capacidad para convertir la actividad en aprendizaje emocional. Por ello, el principal hallazgo emergente es que la educación socioemocional requiere pasar de la actividad aislada a la práctica pedagógica integrada. Esta transición implica formación docente, acompañamiento institucional, diseño de secuencias didácticas contextualizadas y evaluación formativa constante.

Un resultado adicional fue la necesidad de reconocer que el bienestar del docente también incide en el aprendizaje socioemocional del alumnado. Las maestras expresaron tensiones asociadas al manejo de grupos numerosos, al tiempo disponible y a la presión por cumplir contenidos. Por ello, discutir la educación socioemocional exige incluir condiciones laborales, acompañamiento directivo y espacios colegiados de reflexión.

Tabla No. 2. Comparación de prácticas pedagógicas entre los casos analizados.

Docente A	Semejanzas	Docente B
Planeación basada en intereses y necesidades de alumnado.	Reconocen la importancia de la educación socioemocional.	Mayor uso de materiales comerciales y actividades prediseñadas.
Ambiente colaborativo y participativo.	Atienden grupos de 30 a 35 estudiantes.	Mayor orientación al control del grupo.
Actividades lúdicas, diálogo y reflexión.	Abordan emociones y valores.	Mayor uso de hojas de trabajo y revisión individual.



► Conclusiones

La educación socioemocional constituye un componente fundamental dentro de los procesos educativos actuales, debido a su relación directa con el desarrollo integral del alumnado, la convivencia escolar y la construcción de ambientes de aprendizaje positivos. Más que un conjunto de actividades aisladas, representa un proceso pedagógico orientado al fortalecimiento de habilidades relacionadas con el reconocimiento y regulación de emociones, la empatía, la comunicación, la toma responsable de decisiones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables.

En el contexto escolar, la educación socioemocional adquiere relevancia porque permite atender dimensiones del desarrollo humano que influyen directamente en el aprendizaje. Las emociones intervienen en la motivación, la participación, la autoestima y la manera en que los estudiantes enfrentan los desafíos académicos y sociales. Por ello, el papel docente no se limita a la transmisión de conocimientos disciplinares, sino que implica generar condiciones que favorezcan el bienestar emocional y la formación de estudiantes capaces de convivir, reflexionar y actuar responsablemente dentro de su comunidad.

Las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional requieren una planificación intencional, contextualizada y vinculada con las experiencias reales de los estudiantes. Estrategias como dinámicas grupales, actividades artísticas, juegos, lecturas reflexivas, trabajo colaborativo y espacios de diálogo favorecen la expresión emocional y permiten desarrollar competencias relacionadas con la autorregulación, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Sin embargo, la efectividad de estas estrategias depende de la capacidad docente para adaptarlas a las necesidades, intereses y características del contexto escolar.

La mediación docente representa un elemento central en este proceso, debido a que el desarrollo socioemocional no ocurre únicamente mediante actividades programadas, sino también a través de las interacciones cotidianas dentro del aula. La escucha activa, el acompañamiento emocional, el respeto por las opiniones del alumnado y la

construcción de relaciones basadas en la confianza constituyen prácticas permanentes que favorecen ambientes educativos seguros y participativos. En este sentido, la figura del docente adquiere un papel fundamental como facilitador del desarrollo emocional y social de los estudiantes.

Diversas investigaciones han señalado que los ambientes escolares caracterizados por la confianza, el respeto y la comunicación efectiva favorecen una mayor participación estudiantil. Cuando los alumnos perciben que sus emociones, ideas y experiencias son valoradas, incrementan su disposición para intervenir en las actividades, expresar sus necesidades y establecer relaciones positivas con sus compañeros. Esto confirma que la dimensión socioemocional no puede separarse del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que influye en la construcción del conocimiento y en la formación integral.

Asimismo, la educación socioemocional tiene un impacto significativo en la convivencia escolar. El desarrollo de habilidades emocionales permite que los estudiantes reconozcan sus propios sentimientos, comprendan las emociones de los demás y encuentren alternativas para resolver conflictos de manera pacífica. De esta manera, se fortalecen valores como el respeto, la solidaridad, la responsabilidad y la colaboración, elementos indispensables para la construcción de comunidades escolares inclusivas y democráticas.

Desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, la educación socioemocional se vincula con una visión integral de la formación educativa basada en la inclusión, la equidad, la participación comunitaria y el desarrollo humano. Este modelo reconoce que la escuela debe formar personas capaces no solo de adquirir conocimientos, sino también de relacionarse de manera ética, participar activamente en la sociedad y enfrentar los retos de un entorno cambiante. En consecuencia, las competencias socioemocionales adquieren una función estratégica dentro de las prácticas educativas contemporáneas.



La evidencia empírica revisada permite identificar que la implementación efectiva de la educación socioemocional depende en gran medida de la preparación profesional del docente. Entre los principales desafíos se encuentran la necesidad de fortalecer la formación continua del profesorado, diseñar estrategias didácticas contextualizadas y desarrollar instrumentos de evaluación que permitan valorar los avances emocionales y sociales de los estudiantes. La intervención docente requiere pasar de acciones espontáneas a procesos pedagógicos sistemáticos que integren planeación, aplicación y evaluación.

Los resultados de investigaciones recientes muestran que las prácticas pedagógicas sustentadas en la mediación emocional, la participación activa del alumnado y la construcción de ambientes de confianza favorecen el desarrollo de competencias socioemocionales. Asimismo, se evidencia que los mejores resultados se alcanzan cuando estas acciones forman parte de la dinámica cotidiana del aula y no únicamente de actividades ocasionales. La educación socioemocional debe comprenderse como una práctica transversal presente en todas las experiencias educativas.

Finalmente, la investigación sobre educación socioemocional plantea nuevas líneas de análisis orientadas a ampliar el conocimiento sobre su impacto en diferentes contextos educativos. Resulta necesario desarrollar estudios longitudinales que permitan observar la evolución de las competencias socioemocionales a lo largo del tiempo, investigaciones comparativas entre distintos niveles educativos y metodologías mixtas que integren información cualitativa y cuantitativa. También es pertinente profundizar en la relación entre bienestar docente, clima escolar, participación familiar y desarrollo socioemocional.

En conclusión, la educación socioemocional debe concebirse como un elemento esencial del proceso educativo y no como un complemento secundario. Su integración dentro de la práctica pedagógica contribuye a formar estudiantes con mayores capacidades para comprender sus emociones, relacionarse con otros y participar de manera responsable en la sociedad. La construcción de ambientes escolares emocionalmente saludables requiere docentes preparados, estrategias contextualizadas y una visión educativa centrada en el desarrollo integral de la persona.

► Bibliografía

Askia Castillo, B. L. (2024). Educación socioemocional en la enseñanza primaria. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 15(29).

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672024000200757&script=sci_arttext

Casel (2020). CASEL SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>

Castro-Valles, A., Hernández, S., & Medina, J. (2024). Percepción de habilidades socioemocionales en docentes de educación primaria en México durante la pandemia por COVID-19. Revista Transdigital, 5(9).

<https://revista.transdigital.mx/index.php/transdigital/article/view/317>

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. Child Development, 94(5), 1181-1204.

<https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

Ferreira, M., Martinsone, B., & Talić, S. (2023). Promoting sustainable social emotional learning at school through relationship-centered learning environment, teaching methods and formative assessment. Journal of Teacher Education for Sustainability, 25(1), 34-51.

<https://doi.org/10.2478/jtes-2023-0003>

Lurchik, E., Petrakova, A., Kanonire, T., Orel, E., & Kulikova, A. (2023). Primary school

teachers beliefs on students socio-emotional development. Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow, 2, 187-213.

<https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-187-213>

La Salle-Finley, T., Meyers, J., & Varjas, K. (2024). Understanding and promoting school climate, bullying prevention, and social and emotional learning. School Psychology Review, 53(6), 609-620.

<https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2386235>

Learning Policy Institute. (2023). Evidence for social and emotional learning in schools. <https://learningpolicyinstitute.org/product/evidence-social-emotional-learning-schools-report>

Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers social-emotional competence: History, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. Sustainability, 13(21), 12142.

<https://doi.org/10.3390/su132112142>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2024). Nurturing social and emotional learning across the globe: Findings from the OECD survey on social and emotional skills 2023. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>

Pastene, P. S. G. (2021). Caracterización de

las prácticas y estrategias de resolución de conflictos en relación a la convivencia escolar y clima en el aula. Revista Educación Las Américas, 11(1), 44-56.

Plate, R. C., Tolan, P., Hoffman, M., & Osher, D. (2025). Educators social and emotional competence: A landscape analysis of strategies and outcomes for thriving schools. CASEL.

<https://casel.org/>

Rivera, C. S. O., Tumbaco, G. D. P. A., Guasti, N. M. Y., Morales, M. J. V., & Escudero, F. I. A. (2025). La educación socioemocional como estrategia para el desarrollo integral en los estudiantes del sistema educativo. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(3), 5110-5135.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. Gobierno de México.

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2024). Educación socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Gobierno de México.

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Educacion-socioemocional-en-el-Marco-de-la-NEM.pdf>

Xu, M., Wu, J., & Kim, S. (2023). Exploring social-emotional learning, school climate, and social network analysis. Journal of Community Psychology, 51(1), 84-102.

<https://doi.org/10.1002/jcop.22881>

III. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y SANA CONVIVENCIA EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA.

La investigación tuvo como objetivo aplicar estrategias para la gestión de emociones en alumnos de segundo grado de primaria con el propósito de fortalecer la convivencia escolar y el rendimiento académico. Se desarrolló desde el paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y metodología de investigación-acción. Participaron 22 estudiantes y sus familias. La intervención incluyó actividades de diagnóstico, reconocimiento emocional, fortalecimiento del autoconcepto y autorregulación emocional. Los resultados evidenciaron mejoras en la identificación y regulación de emociones, disminución de conductas impulsivas y fortalecimiento de la convivencia. Se concluye que la educación socioemocional favorece el aprendizaje y el desarrollo integral.

Palabras Clave

Gestión de Emociones

Autoconcepto

Autorregulación

Educación Socioemocional

Convivencia Escolar

por **Karina Guadalupe Macías Reza**

Durante las últimas décadas, diversos estudios han evidenciado que los sistemas educativos han priorizado el desarrollo de habilidades cognitivas y el logro académico, dejando en segundo plano aspectos fundamentales relacionados con el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Esta situación ha generado cuestionamientos sobre la capacidad de la escuela para formar personas capaces de gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas y enfrentar adecuadamente los desafíos personales y sociales de la vida cotidiana (Rivera et al., 2023).

La educación socioemocional ha adquirido relevancia debido a que habilidades como la autorregulación, la empatía, la motivación y la toma de decisiones responsables influyen significativamente en el bienestar integral y en el desempeño escolar de niñas y niños (Sánchez, 2025).

Desde esta perspectiva, las emociones dejan de ser un elemento secundario para convertirse en un componente esencial del aprendizaje, la convivencia y el desarrollo humano.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) reconoce la importancia de promover el bienestar emocional mediante espacios que favorezcan la expresión de emociones, el fortalecimiento de vínculos sociales y relaciones basadas en el respeto y la empatía (SEP, 2024). La evidencia científica muestra que los programas de aprendizaje socioemocional fortalecen la autorregulación, las habilidades sociales y la convivencia escolar, favoreciendo entornos educativos más seguros y positivos (Min et al., 2024; OECD, 2021). Asimismo, Acevedo (2025) señala que la gestión emocional fortalece la resiliencia y mejora las interacciones sociales dentro del ámbito escolar.

La investigación tuvo como objetivo general aplicar estrategias para gestionar las emociones de los alumnos de segundo grado de educación primaria con la finalidad de favorecer una convivencia escolar sana y contribuir al mejoramiento del rendimiento académico. Para ello, se plantearon como objetivos específicos: 1) identificar las principales dificultades emocionales presentes en las interacciones sociales, 2) analizar cómo la falta de autorregulación afecta la convivencia, 3) explorar estrategias para fortalecer esta habilidad, 4) implementar una intervención orientada al desarrollo de la autorregulación emocional y el autoconcepto.

Con base en el problema identificado, esta investigación se desarrolló bajo la hipótesis de que la implementación de estrategias de gestión y autorregulación emocional en alumnos de segundo grado de educación primaria favorece la convivencia escolar y contribuye al mejoramiento del rendimiento académico, mediante el fortalecimiento del reconocimiento emocional, la empatía, el autoconcepto y la resolución pacífica de conflictos. Este supuesto se sustenta en investigaciones que destacan la influencia de las habilidades socioemocionales en el aprendizaje, las relaciones interpersonales y el desarrollo integral de niñas y niños (SEP, 2024; Sánchez, 2025).

El estudio se desarrolló mediante un enfoque cualitativo sustentado en el paradigma sociocrítico y la metodología de investigación-acción con un grupo de 22 estudiantes. Para ello se diseñó un plan de acción estructurado en cuatro etapas: diagnóstico emocional, reconocimiento de emociones, fortalecimiento del autoconcepto y autorregulación emocional.

Como aporte científico, esta investigación ofrece evidencia contextualizada sobre el valor de incorporar estrategias socioemocionales en la práctica docente para fortalecer la convivencia escolar y generar mejores condiciones para el aprendizaje. No obstante, los resultados corresponden a un contexto específico, el tiempo de intervención fue limitado y existieron dificultades para obtener información de todas las familias participantes; sin embargo, estos aspectos abren oportunidades para futuras investigaciones sobre gestión emocional en educación primaria.

► Marco Teórico

La gestión de emociones en el contexto educativo ha adquirido gran relevancia debido a su influencia en el bienestar integral, la convivencia escolar y el aprendizaje de niñas y niños. Desde el enfoque de la NEM, las emociones son reconocidas como elementos esenciales para la formación humana y comunitaria, ya que forman parte de las relaciones sociales y de la construcción de ambientes escolares saludables. La Secretaría de Educación Pública destaca la necesidad de fortalecer estrategias que permitan a los estudiantes expresar sus emociones y afectos, promoviendo una convivencia pacífica y el bienestar emocional dentro de la comunidad educativa (SEP, 2024).

La emoción puede comprenderse como un estado afectivo intenso y temporal, de forma positiva o negativa, que genera cambios tanto en el estado de ánimo como en las respuestas físicas del organismo (Real Academia Española [RAE], 2022). Además, las emociones se manifiestan mediante respuestas corporales, pensamientos y

conductas que influyen en la manera en que las personas interpretan y reaccionan ante las experiencias cotidianas.

Desde esta perspectiva, la SEP (2024) plantea que las emociones no constituyen únicamente experiencias individuales, sino prácticas culturales construidas mediante la interacción social. En consecuencia, la escuela asume la responsabilidad de generar espacios donde niñas y niños desarrollen vínculos de cuidado, empatía y solidaridad que favorezcan su salud mental y mejoren la convivencia escolar.

El estudio científico de las emociones tiene antecedentes relevantes en la psicología y la biología. Darwin señaló que las emociones poseen una función adaptativa que permite responder con rapidez a las demandas del entorno (González y Bolaños, 2024). Asimismo, las emociones atraviesan distintas dimensiones del ser humano al influir en la construcción de la identidad, la memoria, el aprendizaje, las relaciones

sociales y el desarrollo personal (Zaldívar, 2024).

El manejo emocional implica desarrollar la capacidad de reconocer y regular las emociones de acuerdo con cada contexto, esta regulación puede incluir estrategias para disminuir emociones negativas o potenciar emociones positivas que favorezcan la empatía y la convivencia (SEP, 2024). El primer paso para lograrlo es el desarrollo de la conciencia emocional, entendida como la capacidad de identificar las emociones propias mientras se experimentan. Este proceso requiere observación personal, identificación emocional y ampliación del lenguaje emocional (SEP, 2024).

La evidencia científica muestra que el manejo adecuado de las emociones favorece el bienestar personal, las relaciones interpersonales y el desempeño académico, y que esta regulación emocional puede aprenderse y fortalecerse mediante la práctica constante (SEP, 2024). Además, los estudiantes que desarrollan esta habili-

dad presentan menores probabilidades de involucrarse en conductas de riesgo y mayores oportunidades de alcanzar metas académicas y personales (SEP, 2024).

Las emociones cumplen funciones esenciales para el desarrollo humano. González y Bolaños (2024) señalan que proporcionan información sobre el entorno y orientan las decisiones y acciones del individuo. Emociones como la alegría favorecen el aprendizaje, la creatividad y la empatía; la tristeza promueve procesos de reflexión; mientras que el miedo y el enojo cumplen funciones de protección y adaptación.

En el ámbito educativo, las emociones y la motivación desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Salcedo-de-la-Fuente et al. (2024), las emociones influyen en funciones cognitivas esenciales, en este sentido cuando los estudiantes experimentan emociones positivas durante las actividades escolares, muestran una mayor disposición para aprender, participan con más interés y logran una mejor asimilación y retención de los conocimientos.

Asimismo, el reconocimiento y regulación emocional favorecen relaciones sociales saludables (Salcedo-de-la-Fuente et al., 2024). Esto adquiere especial relevancia en educación primaria, etapa en la que niñas y niños fortalecen habilidades de convivencia, empatía y resolución de conflictos. En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2025) señala que las aulas son espacios de interacción humana donde las competencias socioemocionales favorecen el ajuste escolar, la convivencia y la disminución de problemáticas como la violencia o el acoso escolar.

Diversos estudios han demostrado que las estrategias orientadas a la regulación emocional generan beneficios en la convivencia y el rendimiento académico. Bastidas y Jiménez (2022) encontraron que la aplicación de ejercicios de Mindfulness en niños de entre 5 y 13 años fortaleció la autorregulación emocional, la tolerancia a la frustración y la empatía. De igual manera, Pérez (2021) destaca que el uso de cuentos infantiles con enfoque

emocional favorece el reconocimiento de emociones y fortalece el trabajo colaborativo.

En concordancia con estos hallazgos, Peñafiel et al. (2026) sostienen que las estrategias de regulación emocional fortalecen la resiliencia y mejoran el rendimiento académico. Además, enfatizan que los docentes deben crear ambientes propicios para el aprendizaje significativo mediante prácticas centradas en la gestión emocional y contextualizadas a la realidad social y cultural del alumnado.

En los últimos años, particularmente a partir del periodo posterior a la pandemia por COVID-19, la educación socioemocional ha adquirido un papel prioritario dentro de las agendas educativas internacionales debido al incremento de problemáticas relacionadas con la ansiedad, la desregulación emocional, los conflictos de convivencia y el rezago en los aprendizajes. Diversos organismos internacionales han señalado la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales como un componente transversal del currículo escolar. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2025) destaca que el desarrollo de habilidades como la autorregulación, la empatía y la colaboración favorece el ajuste escolar, mejora el clima del aula y fortalece el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje. En la misma línea, la Organización de las Naciones Unidas (2021) sostiene que la enseñanza sistemática de la inteligencia emocional genera beneficios tanto en el rendimiento académico como en la disminución de conductas de riesgo, consolidándose como una prioridad para la educación del siglo XXI.

En Latinoamérica también se observa una tendencia creciente hacia la incorporación de la educación socioemocional dentro de las políticas educativas y las prácticas docentes. En México, la Nueva Escuela Mexicana posiciona el bienestar emocional y la construcción de relaciones solidarias como ejes fundamentales para la formación integral del alumnado (SEP, 2024). De manera similar, investigaciones recientes muestran que las intervenciones centradas en la regulación emocional fortalecen la resiliencia, la convivencia escolar y el desempeño académico cuando se

desarrollan mediante estrategias activas, colaborativas y contextualizadas (Salcedo-de-la-Fuente et al., 2024; Peñafiel et al., 2026; Gutiérrez-Delgado et al., 2026). Estas tendencias evidencian un cambio de paradigma en el que la educación emocional deja de concebirse como un complemento de la enseñanza para consolidarse como un componente esencial de la calidad educativa y del desarrollo integral de niñas y niños.

Dentro de este campo surge el concepto de Inteligencia Emocional (IE), desarrollado inicialmente por Salovey y Mayer y posteriormente difundido por Goleman (Fernández-Berrocal, 2023). La Inteligencia Emocional comprende habilidades relacionadas con el reconocimiento, comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas.

Fernández-Berrocal (2023) explica que la propuesta de Goleman integra cinco componentes: conocimiento de las propias emociones, capacidad para regularlas, automotivación, reconocimiento de emociones ajenas y manejo adecuado de las relaciones interpersonales. Estos elementos fortalecen la empatía, la comunicación y la convivencia positiva. Por su parte, Salovey y Mayer definen la IE como la capacidad de utilizar las emociones para mejorar el pensamiento y favorecer una adaptación efectiva al entorno (Fernández-Berrocal, 2023).

Además, estos autores señalan que la regulación emocional implica moderar emociones negativas y potenciar emociones positivas sin reprimirlas ni exagerarlas. Esta habilidad adquiere especial importancia en el ámbito escolar porque permite que niñas y niños desarrollen herramientas para enfrentar conflictos, controlar impulsos y establecer relaciones saludables.

La Organización de las Naciones Unidas (2021) reconoce que la Inteligencia Emocional incluye el reconocimiento y manejo de las emociones, la empatía y el desarrollo de relaciones positivas. Asimismo, sostiene que estas habilidades pueden enseñarse dentro de las escuelas y que su fortalecimiento mejora el rendimiento académico, las competencias socioemocionales y la conducta social, reduciendo problemáticas como el acoso escolar y la violencia.

Gutiérrez-Delgado et al. (2026) afirman que educar en Inteligencia Emocional fortalece la empatía, el respeto y la cooperación entre compañeros. Estrategias como el aprendizaje cooperativo, la gamificación, la música y el uso de recursos tecnológicos con enfoque emocional permiten transformar el aula en un espacio seguro donde el alumnado

aprende no solo contenidos académicos, sino también habilidades para convivir y desarrollarse integralmente.

La gestión emocional en estudiantes de primaria constituye un componente esencial para fortalecer la convivencia escolar y favorecer el rendimiento académico. El desarrollo de habilidades como la empatía, la autorregu-

lación y la resolución pacífica de conflictos incrementa la motivación y mejora la disposición hacia el aprendizaje. Por ello, resulta indispensable integrar estrategias de educación socioemocional dentro de las prácticas pedagógicas, en coherencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y las necesidades actuales de la niñez.

► Metodología

La investigación se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico, busca comprender una problemática educativa y, al mismo tiempo, generar acciones que contribuyan a su transformación. Este paradigma concibe la investigación como un proceso participativo y reflexivo orientado al cambio social y educativo. De acuerdo con Fonseca et al. (2023), el paradigma sociocrítico favorece el desarrollo del pensamiento epistemológico del investigador mediante la reflexión crítica, el análisis contextual y la interacción con los actores involucrados, permitiendo la construcción de conocimientos contextualizados y socialmente relevantes. Desde esta perspectiva, la investigación no se limita a describir una realidad, sino que pretende transformarla mediante la participación activa de los sujetos involucrados.

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, busca comprender de manera profunda las experiencias, percepciones y comportamientos de los estudiantes en relación con el reconocimiento y la autorregulación de sus emociones. Según Fonseca et al. (2023), la investigación cualitativa permite aproximarse comprensivamente a los fenómenos sociales mediante el análisis de información no numérica, favoreciendo una comprensión integral de la realidad estudiada. En este sentido, el interés principal no radica en la medición estadística de variables, sino en la interpretación de los significados que los participantes atribuyen a sus emociones, relaciones interpersonales y procesos de convivencia escolar.

Como método de investigación se emplea la investigación-acción, debido a que permite analizar una problemática educativa específica y generar estrategias orientadas a su mejora. Ávila et al. (2025) señalan que la investigación-acción combina la reflexión crítica con la acción y la toma de decisiones en la práctica social. Esta metodología tiene sus antecedentes en los planteamientos de Kurt Lewin (Ávila et al., 2025), quien propuso un proceso de investigación fundamentado en la participación activa de los sujetos, la reflexión sobre la práctica y la búsqueda de soluciones a problemas concretos. De acuerdo con Ávila et al. (2025), la investigación-acción se desarrolla mediante una espiral de ciclos compuesta por las fases de planificación, acción, observación y reflexión, permitiendo la mejora continua de la práctica educativa.

La investigación se lleva a cabo en un grupo de segundo

grado de educación primaria conformado por 22 alumnos, donde se ha identificado la necesidad de fortalecer la convivencia escolar y favorecer el rendimiento académico mediante el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional. Esta problemática adquiere relevancia debido a que la literatura especializada ha demostrado que las emociones influyen significativamente en los procesos cognitivos, las relaciones interpersonales y el aprendizaje. Asimismo, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024) reconoce que la gestión emocional constituye un elemento fundamental para promover el bienestar, la convivencia pacífica y el aprendizaje significativo en las escuelas.

El plan de acción se estructura en cuatro etapas interrelacionadas: diagnóstico, reconocimiento de emociones, fortalecimiento del autoconcepto y autorregulación emocional.

La primera etapa corresponde al diagnóstico, cuyo propósito es identificar si los estudiantes reconocen su autoconcepto, comprenden qué son las emociones, cómo las expresan y cuál es el impacto que tienen en su vida cotidiana y en la relación con otras personas. Para ello se implementa la actividad denominada La oca de las emociones, mediante la cual los alumnos participan en un juego que les permite expresar cómo se sienten ante diversas situaciones. Se aplica un cuestionario individual para explorar la forma en que experimentan sus emociones y resuelven conflictos cotidianos.

Complementariamente, se realizan entrevistas a los padres de familia con el propósito de conocer la dinámica familiar y las estrategias que utilizan para apoyar a sus hijos en el manejo emocional. Los instrumentos empleados en esta fase son el cuestionario y la entrevista semiestructurada.

La segunda etapa se enfoca en el reconocimiento de emociones y tiene como finalidad que los alumnos identifiquen la relación existente entre pensamientos, emociones y sensaciones corporales. Para ello, se proyectan fragmentos de la película *Intensamente*, promoviendo la identificación de emociones básicas como alegría, tristeza, enojo, miedo, desagrado y sorpresa. Además, se implementa la lectura diaria de cuentos protagonizados por animales que experimentan diversas emociones, favoreciendo la identificación emocional a través de narrativas cercanas a los estudiantes. Como actividad complementaria se desarrolla el juego de las emocionanzas, mediante el cual los alumnos reconocen emociones a partir de adivinanzas y situaciones planteadas. La información se registra mediante un diario de campo y un cuestionario diseñado para identificar el nivel de reconocimiento emocional de los participantes.

La tercera etapa corresponde al fortalecimiento del autoconcepto, entendido como la percepción que el individuo tiene de sí mismo y de sus capacidades. El propósito de esta fase es que los estudiantes reconozcan las fortalezas personales que favorecen su aprendizaje, bienestar y convivencia con los demás. Para ello se aplica el Test de la Figura Humana, cuyos resultados se analizan por una especialista. Posteriormente, se desarrollan actividades enfocadas en el reconocimiento de cualidades personales mediante recursos audiovisuales y ejercicios de reflexión individual y grupal. Asimismo, los alumnos elaboran un Árbol de la autoestima, identificando fortalezas y áreas de oportunidad relacionadas con su desarrollo personal. Como instrumento de evaluación se utiliza una adaptación de la Guía Pedagógica del Módulo Proyección Personal y Profesional de Conalep.

Finalmente, la cuarta etapa se orienta al desarrollo de la autorregulación emocional, entendida como la capacidad de gestionar adecuadamente las emociones y responder de manera adaptativa a las demandas del entorno. Morales et al. (2020) definen la autorregulación como la capacidad para responder a las demandas situacionales, controlar impulsos y generar conductas socialmente aceptadas en ausencia de control externo. En esta etapa, los estudiantes elaboran un calendario emocional para registrar sus emociones cotidianas y reflexionar sobre ellas. Se implementa la técnica del semáforo emocional, la cual promueve la identificación de emociones, la reflexión sobre posibles respuestas y la toma de decisiones adecuadas ante situaciones conflictivas. Se desarrollarán actividades de trabajo colaborativo, como la dinámica denominada La estrella, orientadas a fortalecer la comunicación, la confianza, el respeto y el trabajo en equipo. Para valorar el desarrollo de esta competencia se utiliza una rúbrica que permita identificar el nivel de comprensión, análisis, aplicación y expresión de estrategias de autorregulación emocional.

Durante todo el proceso se lleva a cabo una observación sistemática de las conductas, interacciones y avances de los estudiantes, permitiendo analizar el impacto de las estrategias implementadas en la convivencia escolar y en el desempeño académico. Finalmente, los resultados obtenidos serán sometidos a un proceso de reflexión y análisis crítico, característico de la investigación-acción, con el propósito de valorar la efectividad del plan de intervención y generar propuestas de mejora que contribuyan al desar-

rollo integral de los alumnos y al fortalecimiento de ambientes escolares más armónicos e inclusivos.

Con el propósito de garantizar el rigor metodológico de la investigación, se consideraron criterios propios del enfoque cualitativo, privilegiando la credibilidad, la triangulación, la transferibilidad y la confirmabilidad, en lugar de los criterios tradicionales de validez y confiabilidad propios de los estudios cuantitativos.

La credibilidad se fortaleció mediante la permanencia continua en el contexto escolar durante el desarrollo de la intervención, lo que permitió realizar una observación sistemática de las conductas, interacciones y cambios presentados por los estudiantes a lo largo de las diferentes etapas del plan de acción. El registro permanente en el diario de campo favoreció la descripción detallada de las experiencias vividas y permitió contrastar los hallazgos obtenidos en distintos momentos del proceso de investigación.

Se empleó la triangulación de fuentes e instrumentos como estrategia para fortalecer la consistencia de los resultados. La información obtenida mediante los cuestionarios aplicados a los alumnos fue contrastada con las entrevistas realizadas a los padres de familia, los registros del diario de campo, las rúbricas de evaluación y las observaciones derivadas de las actividades desarrolladas durante la intervención. Esta triangulación permitió comparar distintas perspectivas sobre un mismo fenómeno favoreciendo una comprensión más amplia.

La transferibilidad se favoreció mediante la descripción detallada del contexto de estudio, de las características del grupo participante, del diseño metodológico y de las estrategias implementadas, de manera que otros investigadores o docentes puedan valorar la posibilidad de adaptar la intervención a contextos educativos con características similares.

La confiabilidad se garantizó a través del registro sistemático del proceso de investigación, la conservación de los instrumentos utilizados, las evidencias obtenidas durante la implementación del plan de acción y la reflexión constante propia de la investigación-acción.

En conjunto, estos criterios fortalecen el rigor científico del estudio al proporcionar evidencia suficiente sobre la coherencia entre el marco teórico, la metodología empleada, los datos obtenidos y las conclusiones derivadas de la investigación, en concordancia con los principios del paradigma sociocrítico y del enfoque cualitativo (Fonseca et al., 2023; Ávila et al., 2025).

► Análisis de Resultados

La fase del diagnóstico, permitió obtener información relevante sobre el conocimiento previo de los estudiantes respecto a las emociones, el autoconcepto y las formas en que enfrentan los conflictos cotidianos.

Tabla No. 1. Principales hallazgos del diagnóstico inicial

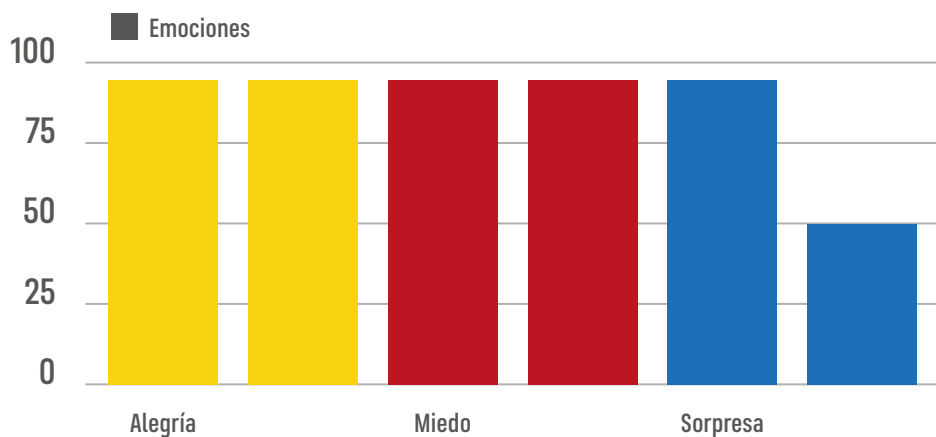
Categoría	Hallazgos Identificados
Reconocimiento Emocional	<i>Los alumnos identifican emociones básicas, pero presentan dificultades para profundizar en fortalezas y debilidades.</i>
Contexto Familiar	<i>Presencia de discusiones familiares, sentimientos de tristeza y soledad.</i>
Relaciones Escolares	<i>Conflictos frecuentes entre compañeros y conductas asociadas al bullying.</i>
Resolución de Conflictos	<i>Predominio de respuestas impulsivas y/o agresivas.</i>

De acuerdo con los criterios de rigor científico establecidos en la metodología, se realizó una triangulación de la información obtenida mediante entrevistas familiares, observaciones escolares y registros del diario de campo. Este contraste permitió identificar que ciertos comportamientos observados en el aula tenían relación con experiencias emocionales vividas en el hogar. Algunos estudiantes expresaron sentimientos de tristeza, incomodidad o aislamiento vinculados con conflictos familiares, fortaleciendo la credibilidad de los hallazgos al provenir de distintas fuentes de información (Fonseca et al., 2023).

La segunda etapa tuvo como finalidad que los estudiantes identificaran las emociones básicas y reconocieran la relación entre pensamientos, emociones y manifestaciones corporales.

El seguimiento mediante diario de campo evidenció una participación activa y un aumento progresivo del vocabulario emocional. Los alumnos comenzaron a relacionar experiencias personales con las emociones trabajadas. La evaluación del reconocimiento de emociones básicas se realizó mediante un cuestionario elaborado a partir de las seis emociones universales propuestas por Ekman (Torrado & Plata, 2020).

Figura No. 1. Porcentaje de reconocimiento de emociones básicas por los estudiantes.



La evaluación del reconocimiento de emociones básicas se realizó mediante un cuestionario elaborado a partir de las seis emociones universales propuestas por Ekman (Torrado & Plata, 2020). Los resultados generales muestran que el 86.05 % de los estudiantes identificó correctamente la mayoría de las emociones planteadas, lo que evidencia un avance significativo en el desarrollo de la conciencia emocional. Como se observa en la Figura 1, las emociones de alegría, tristeza, enojo, miedo y sorpresa fueron identificadas correctamente por el 94.4 % de los estudiantes. Este resultado deduce que las estrategias implementadas mediante el análisis del cortometraje de la película Intensamente, la narración de cuentos y las actividades lúdicas favorecieron la comprensión de las emociones más frecuentes en la vida cotidiana, permitiendo que los alumnos relacionaran dichas emociones con experiencias personales y con situaciones observadas en sus compañeros.

En contraste, la emoción de desagrado presentó el menor porcentaje de reconocimiento, ya que únicamente el 50 % de los estudiantes logró identificarla correctamente. Durante la aplicación del cuestionario se observó que algunos alumnos confundían esta emoción con el enojo o la tristeza, situación que también fue registrada en el diario de campo. Este hallazgo puede explicarse porque el desagrado implica procesos de interpretación más complejos y suele manifestarse con menor frecuencia en el lenguaje cotidiano de los niños, lo que dificulta su identificación.

Otro aspecto relevante fue el reconocimiento de las expresiones faciales. Si bien la mayoría de los estudiantes logró asociar correctamente los gestos con cada emoción, algunos confundieron inicialmente el miedo con la tristeza debido a la presencia de una gota de sudor en el emoji utilizado, la cual interpretaron como una lágrima. Esta situación fue abordada mediante la reflexión grupal y la comparación entre diferentes expresiones faciales, favoreciendo una comprensión más precisa de las características que distinguen cada emoción.

La triangulación entre los resultados del cuestionario, los registros del diario de campo y las observaciones realiza-

das durante las actividades permitió corroborar que el incremento en el reconocimiento emocional no se limitó a una evaluación escrita. Durante las actividades posteriores los estudiantes comenzaron a utilizar un vocabulario emocional más amplio, expresando frases como "estoy frustrado", "me siento nervioso" o "eso me da alegría", demostrando una mayor capacidad para verbalizar sus estados emocionales.

Estos resultados son congruentes con lo planteado por la SEP (2024), que considera la conciencia emocional como el primer paso para desarrollar la autorregulación, así como con Ekman (Torrado & Plata, 2020), quien sostiene que el reconocimiento de las emociones básicas constituye la base para comprender y gestionar adecuadamente las propias respuestas emocionales. En conjunto, los hallazgos muestran que las estrategias implementadas fortalecieron el reconocimiento emocional y favorecieron el desarrollo de competencias indispensables para mejorar la convivencia escolar.

Las actividades orientadas al fortalecimiento del autoconcepto permitieron que los estudiantes reflexionaran sobre sus fortalezas personales y áreas de oportunidad.

Los resultados evidenciaron que la mayoría mantiene una percepción positiva de sí mismos.

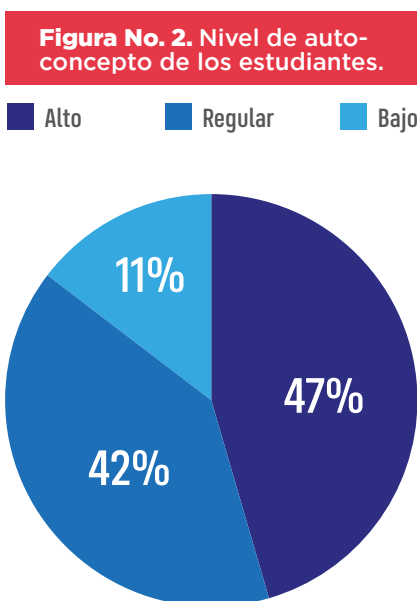
Los resultados relacionados con el autoconcepto muestran que la mayor parte del grupo desarrolló una percepción positiva de sí mismo. Como se aprecia en la Figura 2, el 47 % de los estudiantes presentó un nivel alto de autoconcepto, el 42 % obtuvo un nivel regular y únicamente el 11 % manifestó un nivel bajo.

El predominio de niveles altos y regulares indica que la mayoría de los alumnos se percibe como una persona capaz, inteligente, trabajadora, amigable y con cualidades positivas para convivir y aprender. Durante las actividades del Árbol de la autoestima y el reconocimiento de cualidades personales fue frecuente que los estudiantes expresaran fortalezas relacionadas con la solidaridad, la responsabilidad, la creatividad y el compañerismo, fortaleciendo así una percepción positiva de sí mismos.

En contraste, el reducido porcentaje de estudiantes con autoconcepto bajo manifestó calificativos relacionados con tristeza, inseguridad o percepción de poca inteligencia. No obstante, la triangulación realizada entre los resultados del test, las entrevistas familiares y las observaciones en el aula permitió identificar que estas respuestas estaban vinculadas con experiencias personales específicas, principalmente conflictos familiares o situaciones de convivencia escolar, más que con una percepción negativa permanente de sí mismos.

Durante la implementación de las actividades se observó una evolución progresiva en la manera en que los estudiantes hablaban sobre sí mismos. Al inicio varios alumnos manifestaban dificultad para reconocer sus fortalezas; sin embargo, conforme avanzó la intervención comenzaron a expresar con mayor seguridad las cualidades que los caracterizaban y a reconocer las fortalezas de sus compañeros, generándose un ambiente de mayor aceptación y respeto mutuo.

Este hallazgo adquiere especial relevancia porque el fortalecimiento del autoconcepto repercutió directamente en la participación escolar. Los estudiantes mostraron mayor disposición para responder preguntas, trabajar en equipo, expresar sus opiniones y asumir nuevos retos.



académicos sin el temor constante a equivocarse. Asimismo, disminuyeron expresiones de desvalorización personal observadas durante el diagnóstico inicial.

Desde la perspectiva teórica, estos resultados coinciden con Salcedo-de-la-Fuente et al. (2024), quienes señalan que una percepción positiva de sí mismo fortalece la motivación, la participación escolar y la disposición hacia el aprendizaje. Asimismo, respaldan los planteamientos de Fernández-Berrocal (2023) respecto a que el autoconocimiento constituye uno de los componentes fundamental-

es de la Inteligencia Emocional y representa la base para el desarrollo de la autorregulación emocional.

La última etapa estuvo orientada al desarrollo de habilidades de autorregulación emocional mediante el calendario emocional, el semáforo emocional y actividades colaborativas. Los estudiantes comenzaron a identificar con mayor claridad las emociones experimentadas durante el día y las razones que las provocaban. Predominaron emociones positivas, particularmente la alegría.

Tabla No. 2. Resultados del desarrollo de habilidades de autorregulación emocional.

Categoría	Hallazgos identificados
Comprende cómo autorregular sus emociones.	78%
Analiza situaciones que provocan conflictos.	74%
Aplica estrategias de regulación emocional.	60%
Expresa emociones de forma adecuada.	67%

Estos resultados muestran que la mayoría de los estudiantes desarrolló aprendizajes relacionados con la gestión emocional, aunque algunos indicadores requieren fortalecimiento.

La técnica del semáforo emocional favoreció respuestas más reflexivas ante conflictos escolares y una disminución de reacciones impulsivas. Las actividades colaborativas fortalecieron la comunicación, el respeto y el trabajo en equipo. La dinámica de la estrella permitió observar mayor confianza y disposición para resolver problemas grupales. La información obtenida mostró que inicialmente predominaban respuestas impulsivas ante desacuerdos entre compañeros. Los estudiantes recurrían con frecuencia a la confrontación verbal o física como estrategia inmediata. Después de la intervención comenzaron a utilizar expresiones más reflexivas, reconocer errores y considerar alternativas antes de actuar. Este cambio sugiere avances en habilidades de autorregulación emocional y convivencia, respondiendo directamente al objetivo de mejorar la interacción social.

De acuerdo con el enfoque cualitativo adoptado en esta investigación y en congruencia con el paradigma sociocríti-

co, el proceso de análisis se desarrolló mediante una sistematización de la información obtenida a través de distintos instrumentos de recolección de datos: cuestionarios, entrevistas semiestructuradas dirigidas a padres de familia, registros en diario de campo, observación participante y rúbricas de desempeño. El propósito fue interpretar las experiencias, significados y transformaciones observadas en los estudiantes durante el desarrollo del plan de acción.

Siguiendo los principios de la investigación-acción, el análisis no se orientó únicamente a describir los fenómenos identificados, sino a comprenderlos dentro del contexto escolar y utilizarlos como base para generar procesos de mejora educativa (Ávila et al., 2025). Asimismo, el paradigma sociocrítico permitió reconocer que las emociones y la convivencia escolar son construcciones sociales que se desarrollan mediante la interacción entre estudiantes, familias y docentes (Fonseca et al., 2023).

Para organizar la información se realizó un proceso de categorización e interpretación de datos, identificando categorías emergentes y categorías previamente definidas a partir del marco teórico.



Tabla No. 3. Sistematización de resultados.

Categoría de Análisis	Fuentes de Información	Evidencias Encontradas	Interpretación Teórica
Reconocimiento Emocional	Juego “La oca de las emociones”, cuestionario, diario de campo.	Los alumnos identificaron emociones básicas; dificultad para reconocer fortalezas y emociones complejas como el desagrado.	Coincide con SEP (2024) y Ekman (Torrado & Plata, 2020), quienes sostienen que la conciencia emocional requiere identificación, lenguaje emocional y comprensión del estado interno.
Influencia del Contexto Familiar	Entrevistas a padres y observación.	Expresiones de tristeza asociadas a conflictos familiares, sensación de soledad y dificultades de convivencia en casa.	Confirma que las emociones se construyen socialmente y son influenciadas por vínculos afectivos y experiencias del entorno (SEP, 2024).
Convivencia Escolar y Resolución de Conflictos	Cuestionarios y actividades colaborativas.	Presencia inicial de respuestas impulsivas, conflictos frecuentes y conductas asociadas al bullying.	Respaldado por OECD (2025) y Sánchez (2025), quienes relacionan habilidades socioemocionales con mejora en convivencia y reducción de conductas problemáticas.
Autoconcepto	Test adaptado, árbol de autoestima.	Predominio de autoconcepto alto y regular; fortalecimiento de percepción positiva.	Relacionado con el desarrollo personal y disposición al aprendizaje señalados por Salcedo-de-la-Fuente et al. (2024).
Autorregulación Emocional	Calendario emocional, semáforo emocional, rúbrica.	Mayor reflexión antes de actuar, expresión emocional más adecuada y reducción de impulsividad.	Coincide con Morales et al. (2020) y Fernández-Berrocal (2023), quienes explican que la regulación emocional favorece conductas adaptativas.

La sistematización evidenció que las estrategias implementadas promovieron cambios observables en la conducta escolar. Los alumnos comenzaron a identificar emociones, detener respuestas impulsivas y aplicar estrategias de resolución pacífica de conflictos.

En conjunto, la sistematización cualitativa demuestra que la intervención generó transformaciones progresivas en el reconocimiento emocional, el autoconcepto y la autorregulación, favoreciendo una convivencia más armónica y condiciones más propicias para el aprendizaje. Estos resultados respaldan el supuesto teórico de que la educación emocional constituye una vía efectiva para promover el desarrollo integral de niñas y niños dentro del contexto escolar (Salcedo-de-la-Fuente et al., 2024).



► Conclusiones

La investigación permitió confirmar que la gestión y autorregulación emocional constituyen elementos fundamentales para favorecer tanto la convivencia escolar como el rendimiento académico en estudiantes de segundo grado de educación primaria. A partir de la implementación del plan de acción diseñado desde la investigación-acción y sustentado en el paradigma sociocrítico, fue posible observar que las emociones no solo intervienen en el bienestar personal de los alumnos, sino que condicionan la manera en que aprenden, se relacionan con otros y enfrentan las situaciones problemáticas dentro y fuera del aula.

En relación con la hipótesis planteada, que establece que la implementación de estrategias de gestión y autorregulación emocional favorece la convivencia escolar y contribuye al mejoramiento del rendimiento académico en alumnos de segundo grado de educación primaria, los resultados obtenidos permiten respaldar este supuesto. El trabajo sistemático orientado al reconocimiento emocional, el fortalecimiento del autoconcepto y la autorregulación generó cambios observables en la dinámica grupal, disminuyendo conductas impulsivas, fortaleciendo interacciones más respetuosas y favoreciendo condiciones más propicias para el aprendizaje.

Respecto al objetivo general, orientado a aplicar estrategias para gestionar las emociones de los alumnos de segundo grado, se concluye que las actividades implementadas lograron promover avances importantes en el reconocimiento, comprensión y regulación emocional. Estrategias como La oca de las emociones, el calendario emocional, el semáforo emocional, los cuentos, las dinámicas colaborativas y las actividades de reflexión permitieron que los estudiantes desarrollaran herramientas para identificar cómo se sienten, comprender por qué experimentan determinadas emociones y tomar decisiones más adecuadas frente a situaciones de conflicto.

El diagnóstico permitió reconocer que existían conflictos frecuentes entre compañeros, respuestas impulsivas ante desacuerdos, dificultades para expresar sentimientos y situaciones familiares que impactaban directamente en el comportamiento escolar. La información recuperada mediante cuestionarios, entrevistas y actividades lúdicas mostró que varios estudiantes asociaban la resolución de conflictos con defenderse mediante confrontaciones verbales o físicas y manifestaban tristeza derivada de problemas familiares. Estos hallazgos coinciden con Rivera et al. (2023), quienes sostienen que el escaso desarrollo de competencias socioemocionales limita la formación integral del alumnado.

Al analizar cómo la falta de autorregulación emocional afecta la convivencia escolar, se identificó que las dificultades para reconocer y controlar emociones favorecían problemas disciplinarios dentro del aula, como interrupciones constantes, discusiones entre compañeros, baja tolerancia a la frustración y dificultades para trabajar colaborativamente. Sin embargo, conforme avanzó la intervención se observaron transformaciones importantes: los estudiantes comenzaron a detenerse antes de reaccionar, expresar desacuerdos mediante el diálogo y reconocer cuándo era necesario pedir disculpas o modificar una conducta. La técnica del semáforo emocional fue especialmente significativa porque permitió que los alumnos desarrollaran procesos de reflexión antes de actuar.

Se encontró que las actividades de carácter vivencial, lúdico y colaborativo generaron mayores niveles de participación y apropiación del aprendizaje emocional. El reconocimiento de emociones alcanzó niveles elevados, evidenciando que el 86.05% de los estudiantes identificó correctamente las emociones básicas y logró relacionarlas con experiencias personales. Estos resultados muestran que cuando las emociones se trabajan desde experiencias cercanas al contexto infantil, el aprendizaje adquiere mayor significado.



La intervención contribuyó al fortalecimiento de la percepción positiva de sí mismos, observándose que el 47% de los estudiantes presentó un autoconcepto alto y el 42% un nivel regular. Esto tuvo repercusiones favorables en la seguridad para participar, expresar opiniones, asumir retos académicos y relacionarse con sus compañeros.

Uno de los hallazgos más relevantes fue identificar que el desarrollo emocional tuvo efectos positivos en la disciplina dentro del aula. Durante el proceso disminuyeron conductas como interrupciones constantes, respuestas agresivas y dificultades para respetar turnos o acuerdos grupales. Se observó una mejora gradual en la capacidad de esperar indicaciones, escuchar a otros y participar de manera más organizada. Asimismo, las actividades colaborativas fortalecieron el sentido de pertenencia y redujeron episodios de conflicto interpersonal.

De igual forma, se identificaron mejoras relacionadas con el aprendizaje de contenidos escolares. Los alumnos mostraron mayor disposición para participar en actividades académicas, incrementaron sus periodos de atención y mantuvieron una actitud más favorable hacia el trabajo escolar. La reducción de tensiones emocionales permitió generar un ambiente más propicio para el aprendizaje, favoreciendo procesos como la memoria, la concentración y la participación activa, tal como señalan Salcedo-de-la-Fuente et al. (2024), quienes sostienen que las emociones positivas facilitan la aceptación de nueva información y fortalecen el aprendizaje efectivo.

Los resultados respaldan también lo planteado por Sánchez (2025), quien afirma que habilidades como la autorregulación, la empatía y el trabajo colaborativo mejoran la resolución de conflictos y favorecen ambientes de aprendizaje positivos. De igual manera, se coincide con Acevedo (2025), al reconocer que la

gestión emocional fortalece la resiliencia, previene dificultades conductuales y mejora las relaciones interpersonales.

La educación socioemocional debe asumirse como un componente permanente del trabajo docente y no como una intervención aislada. Tal como señalan Pimentel y Barrón (2026), los programas socioemocionales favorecen procesos de enseñanza más humanizados y generan beneficios que trascienden el ámbito académico. Por ello, resulta necesario continuar impulsando estrategias de educación emocional desde edades tempranas e involucrar activamente a docentes y familias para consolidar comunidades escolares más empáticas, participativas y orientadas al bienestar integral de niñas y niños.



► Bibliografía

Acevedo, H. O. (2025). Gestión Emocional en la Educación Contemporánea: Revisión Sistemática de Estudiantes, Cultura Digital y Aprendizaje Socioemocional. *Ciencia y Reflexión*, 4(4), 621-646.
<https://doi.org/10.70747/cr.v4i4.610>

Ávila M. J. C., Rodríguez C. N. Y., & Rojas N. F. E. (2025). Investigación-acción: colaboración, conocimiento y aprendizaje contextualizado. Reflexiones sobre la teoría y práctica de las humanidades en las ciencias de la salud, 135.

Bastidas, J. V. & Jiménez, W. J. (2022). Fortalecimiento de las habilidades de autorregulación emocional a través de la técnica de meditación Mindfulness en un grupo de niños de edades entre los 5 a 13 años, del conjunto residencial María Fernanda en la ciudad de Tunja. [Diplomado de profundización para grado]. Repositorio Institucional UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/48889>

Fernández-Berrocal, P. (2023). Inteligencia emocional: aprender a gestionar las emociones. Shackleton books.

Fonseca F. C. M., Quinto Z. M. S., & Urrea G. G. L. (2023). Las posibilidades para propiciar el pensamiento epistémico desde el paradigma sociocrítico en el investigador doctoral. *Revista Dialogus*, (11), 155-167.
<https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/dialogus/article/view/1124/2024>

González, R., & Bolaños, N. P. (2024). Neurociencia de las emociones: Revisión actualizada. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(2), 4527-4557.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9502993>

Gutiérrez-Delgado, A., Huamán-Rendon, R., & Pilares Barco, G. E. (2026). Gestión de las emociones durante el trabajo en equipo dentro de los contextos escolares: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(2).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15713519>

Min, H. J., Park, S.-H., Lee, S.-H., Lee, B.-H., Kang, M., Kwon, M. J., Chang, M. J., Negi, L. T., Samphel, T., & Won, S. (2024). Building resilience and social-emotional competen-

cies in elementary school students through a short-term intervention program based on the SEE Learning curriculum. *Behavioral Sciences*, 14(6), 458.
<https://doi.org/10.3390/bs14060458>

Morales, A. M. S., Sánchez, S. D. D., Terán, M. A. C., & Jiménez, A. C. (2020). Autorregulación emocional en niños de educación básica. *AMazônica*, 24(1), 7.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9950847>

OECD. (2021). OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/Oae365b4-en>

OECD. (2025). Claves para una enseñanza de alta calidad.
https://www.oecd.org/es/publications/-claves-para-una-ensenanza-de-alta-calidad_c7a96927-es/full-report/providing-social-emotional-support_7d124140.html

ONU. (2021). Desbloquemos nuestras emociones para lograr los ODS: la Inteligencia Emocional.
<https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/desbloquemos-nuestras-emociones-para-lograr-los-ods-la-inteligencia-emocional>

Peñañiel V. P., Fernández-Sánchez, L., & Sancho A. D. (2026). Importancia de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(2).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15825104>

Pérez, G. N. (2021). Los cuentos infantiles como vía para trabajar las emociones y fomentar el aprendizaje cooperativo. Tesis, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, Valladolid.
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/45342>

Pimentel, A. N., & Barrón, F. J. F. (2026). Relación entre la educación socioemocional y las habilidades de inteligencia emocional en estudiantes de Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 1-7.
<https://doi.org/10.70625/rlice/392>

Real Academia Española (2022). Diccionario de la lengua española.
<https://dle.rae.es/>

Rivera, R. G., Ríos, B. V., Pereyra, S. M. M., & Laurel, G. G. (2023). Desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de educación básica regular. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 7(28), 652-659.
<https://doi.org/10.33996/REVISTAHORIZONTES.V7I28.543>

Salcedo-de-la-Fuente, R., Herrera-Carrasco, L., Illanes-Aguilar, L., Poblete-Valderrama, F., & Rodas-Kürten, V. (2024). Las emociones en el proceso de aprendizaje: revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(51), 253-271.
<http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1991>

Sánchez, M. E. (2025). La educación socioemocional en la educación básica: Importancia y estrategias para el desarrollo de habilidades emocionales en niños y niñas. *Revista Imaginario Social*, 8(1).
<https://doi.org/10.59155/is.v8i1.258>

SEP. (2024). Manual de manejo de emociones. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Ciudad de México, México.

SEP. (2024). Plan y programas de estudio de la Nueva Escuela Mexicana, D.F, México.

Torrado, O., & Plata, L. (2020). Reconocimiento e intensidad emocional de la expresión facial - presentación de una versión corta de la prueba "Picture of Facial Affect" (POFA). *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 12(1), 89-110.
<https://doi.org/10.17533/udea.rp.v12n1a05>

Zaldívar, R. (2024). Críticas constructivas a la educación emocional. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 36(1), 95-118.
<https://doi.org/10.14201/teri.30261>



IV. HABILIDADES DESEABLES EN UN LÍDER DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

El artículo examina el impacto de la interculturalidad en los líderes de una Jurisdicción Sanitaria del estado de San Luis Potosí, un contexto culturalmente diverso. Tiene como objetivo identificar las habilidades deseables en los líderes desde la perspectiva de los trabajadores y evaluar su influencia en el clima organizacional y el desempeño institucional. Presenta una metodología mixta, combinando entrevistas y estudios de caso con mediciones cuantitativas de competencias interculturales. Los resultados muestran que habilidades como empatía, comunicación asertiva, inclusión y liderazgo ético promueven la cohesión y eficacia de los equipos, mejorando la calidad del servicio sanitario y la gestión de la diversidad.

Palabras Clave

Clima Laboral

Liderazgo

Salud Pública

Competencias Culturales

Desempeño Institucional

por **Verónica Hernández Ramírez**

La interculturalidad es la comunicación e interacción entre personas y grupos con identidades culturales distintas, en la que se promueve el respeto mutuo, el dialogo y la convivencia sin que una cultura sea superior a otra, Ramos et al. (2024). De acuerdo con Acosta et al. (2022), la interculturalidad en el desarrollo organizacional, presenta resultados positivos y progresivos al manifestar el respeto por la diversidad, la diferencia y la inclusión, el integrar capital humano diverso permite ampliar la visión desde las perspectivas que tiene cada persona de ver el mundo. La interculturalidad es una competencia personal deseable debido a la globalización en todos los grupos sociales, sin embargo, en los profesionales de la salud pública de la zona huasteca cobra mayor relevancia porque el servicio es brindado a un sector de la población con amplia diversidad cultural resultado del mestizaje y actualmente al fenómeno de la migración. Al ser profesionales interculturales se desarrollan habilidades importantes como la empatía, la comuni-

cación asertiva, la ética, el respeto a los derechos humanos, entre otras, estas cualidades son esperadas para el líder de una organización, Catalá (2023), menciona que, al ejercer el liderazgo, se debe desarrollar empatía y habilidades de comunicación, ya que estas ayudan a trabajar con equipos diversos y mejorar las relaciones en ambientes multiculturales. Por ello la presente investigación tiene como objetivo general indagar cómo la interculturalidad puede contribuir a la formación de líderes altamente exitosos para la formación de equipos de trabajo con alta cohesión, armonía y eficacia. Los objetivos específicos son: definir los componentes de la interculturalidad, explorar de qué manera se manifiestan en el entorno laboral y evaluar el impacto de la interculturalidad en el clima organizacional. Para lo cual es importante dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación ¿cuáles son las habilidades interculturales deseables en un líder, desde el punto de vista de sus trabajadores?

Con base en la evidencia teórica revisada, se plantea la siguiente hipótesis de investigación: las competencias interculturales del liderazgo, particularmente la comunicación efectiva, la empatía, la inclusión, la adaptabilidad y el liderazgo ético, se relacionan positivamente con el clima organizacional y el desempeño institucional en una Jurisdicción Sanitaria del estado de San Luis Potosí.

En el campo de la salud pública los factores sociales, políticos y económicos forman parte de la complejidad con la que deben analizarse los problemas, Pérez et al. (2023). A partir de este planteamiento, para explorar el tema de la interculturalidad en el ámbito organizacional, se realizó una investigación con una metodología mixta que permita el uso de métodos cualitativos descriptivos como las entrevistas y estudios de casos para lograr identificar las cualidades que los trabajadores valoran en sus líderes y los métodos cuantitativos para medir los niveles de interculturalidad con

los que cuentan los coordinadores de la institución participante.

A la fecha se cuenta con una amplia investigación sobre la interculturalidad, pero poco abordaje sobre las cualidades que la conforman, así como la manera en que son aplicadas en los líderes para contribuir a la mejora del clima laboral, agregando a lo anterior, la presente investigación proporciona a la Jurisdicción Sanitaria objeto de estudio una mayor comprensión de la interculturalidad y la gestión efectiva de equipos de trabajo interculturales que permiten la disminución de conflictos para mejorar el clima organizacional y por lo tanto la mejora del servicio al paciente. Sin embargo, una de las limitaciones que se presenta es la falta de generalización de resultados por llevarse a cabo en una Jurisdicción Sanitaria solamente y al ser una investigación cualitativa las habilidades y cualidades pueden variar en otros contextos.

► Marco Teórico

En el contexto global contemporáneo, caracterizado por crecientes movimientos migratorios, diversidad cultural en poblaciones rurales e indígenas, y demandas sociales de inclusión y equidad, los líderes en salud pública enfrentan nuevos desafíos que trascienden las competencias técnicas. La literatura reciente sugiere que la interculturalidad, la competencia cultural y el liderazgo inclusivo son factores centrales para la eficacia institucional, la pertinencia cultural del servicio sanitario y el bienestar del personal, además, ha evidenciado que la falta de competencias interculturales puede generar barreras en la comunicación, desconfianza del paciente y bajo uso o rechazo de los servicios, particularmente en poblaciones migrantes e indígenas (Ferrer et al., 2024). Por ello, el liderazgo intercultural no solo busca mejorar la gestión interna, sino garantizar equidad y pertinencia cultural en la atención sanitaria.

De acuerdo con el Modelo de Salud Intercultural de la Secretaría de Salud de México (2024), la interculturalidad en salud se entiende como una interacción respetuosa y horizontal entre culturas, en la cual ninguna prevalece sobre la otra. Este enfoque promueve la integración, la convivencia y el reconocimiento de la diversidad cultural como un valor añadido a la

gestión institucional. En el mismo sentido, BIREME/OPS (2025) define la interculturalidad en salud como una estrategia que busca complementar sistemas culturales diferentes de atención, respetando los saberes tradicionales y promoviendo relaciones de alteridad entre los diversos agentes de salud.

En América Latina, estudios recientes destacan tanto fortalezas como debilidades en la gestión de la cultura organizacional en salud. Suárez y González (2024), encontraron variaciones significativas incluyendo el aprendizaje organizativo y la comunicación sobre errores, que suelen ser percibidos como más positivos, frente a debilidades en áreas como dotación insuficiente de personal y respuesta no punitiva a los errores. De manera similar, Ferrer et al. (2024) documentaron en Chile que los profesionales de salud primaria enfrentan barreras para aplicar competencias culturales con la población migrante, incluyendo la falta de mediadores culturales, formación insuficiente y dificultades de comunicación intercultural. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de que los líderes de salud desarrollen habilidades como empatía, comunicación asertiva, inclusión y adaptabilidad, a través del fortalecimiento de procesos colaborativos internos, estrategias de

mejora continua y la gestión de recursos.

Estos estudios sugieren que, en contextos latinoamericanos, las organizaciones de salud valoran las dinámicas colaborativas y la mejora continua, pero enfrentan desafíos significativos en recursos humanos y cultura de seguridad. Por lo tanto, un liderazgo que comprenda la diversidad cultural y sea capaz de gestionar equipos con sensibilidad puede potenciar los elementos positivos, como la comunicación y el aprendizaje organizacional, y mitigar las deficiencias institucionales.

En México, Miguel et al. (2023) analizaron el clima ético y el desempeño organizacional en hospitales urbanos antes y durante la pandemia de COVID-19. Los resultados indicaron que, aunque el clima ético se mantuvo estable, el desempeño organizacional disminuyó significativamente, evidenciando la fragilidad de los sistemas institucionales cuando no se apoyan en valores de liderazgo, ética y responsabilidad social. Estos valores se entrelazan con la interculturalidad cuando se aplican en contextos diversos de personal y usuarios con distintas culturas.

Investigadores como Paz (2025), han identificado los dominios más frecuentes asociados a la calidad de los servicios de salud, que incluyen el liderazgo, el clima organizacional y las competencias interculturales. Sus hallazgos muestran que, de manera recurrente los estudios coinciden en la importancia de competencias vinculadas con la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la gestión organizacional y el ejercicio de un liderazgo ético como factores que coinciden en el desempeño institucional. No obstante, la autora señala que persisten variaciones en la jerarquización de estos dominios según el contexto de aplicación, lo que evidencia la necesidad de fortalecer marcos de competencias ajustados a las realidades sociales, culturales y organizacionales de cada región y sistema de salud.

En México, los servicios de salud pública se organizan territorialmente mediante Jurisdicciones Sanitarias, responsables de coordinar e implementar programas y acciones de salud en una región determinada, favoreciendo la articulación entre las políticas nacionales y las necesidades de la población (Secretaría de Salud, 2023). En contextos de alta diversidad cultural, la prestación de servicios de salud requiere modelos de gestión capaces de responder a las características socioculturales de la población. Esto demanda una adecuada coordinación institucional, el fortalecimiento de la atención primaria y el desarrollo de competencias interculturales en los equipos de salud, de manera que las estrategias sanitarias puedan adaptarse a las necesidades específicas de

cada comunidad y favorecer una atención más equitativa y pertinente (Juárez, 2024).

En este sentido, el liderazgo en las jurisdicciones sanitarias adquiere un papel estratégico, ya que los directivos y coordinadores deben desarrollar competencias interculturales que les permitan interactuar de manera efectiva con equipos diversos y comunidades culturalmente diferenciadas.

A partir de estos antecedentes, se puede concebir que un líder intercultural debe integrar al menos las siguientes competencias: conciencia de la diversidad cultural, adaptabilidad, habilidades comunicativas sensibles, empatía, equidad en la distribución de recursos y capacidad para fomentar aprendizaje y mejora continua en equipos diversos.

La interculturalidad del líder, se define como el nivel de competencias culturales que este posee en términos de conocimiento, actitudes y comportamientos que le permiten reconocer, valorar y articular relaciones respetuosas con la diversidad cultural dentro del entorno laboral (Acosta et al., 2022). Este tipo de liderazgo favorece la equidad, la cooperación y el sentido de pertenencia en los equipos de trabajo.

Las habilidades deseables de liderazgo intercultural, que incluyen: comunicación efectiva e intercultural, empatía, inclusión, adaptabilidad cultural, liderazgo ético, capacidad de mediación y resolución de conflictos, fomento del trabajo en equipo y aprendizaje organizacional.

El clima organizacional se entiende como la percepción colectiva sobre apoyo, confianza, comunicación, relaciones interpersonales y valores éticos, mientras que el desempeño institucional se refiere a la capacidad del servicio de salud para cumplir objetivos, ofrecer calidad en la atención, lograr satisfacción de los usuarios y mantener eficiencia operativa. La evidencia indica que un liderazgo que no promueve valores éticos, buen clima organizacional y sensibilidad cultural puede deteriorar el desempeño institucional, como ocurrió durante la pandemia por COVID19 (Miguel et al., 2023).

El fortalecimiento de habilidades interculturales en líderes de salud surge de la necesidad de que los servicios sanitarios respondan a las particularidades culturales de las poblaciones que atienden. En regiones como la Huasteca potosina, donde coexisten grupos indígenas, mestizos y migrantes, la diversidad cultural es un factor determinante para la calidad del servicio.

Pese a los avances, los estudios en contextos rurales de México siguen siendo limitados. En particular, las investigaciones sobre las habilidades específicas que los subordinados valoran en sus líderes son escasas. Esto justifica la relevancia del presente estudio, que busca identificar las habilidades deseables en los líderes de la institución objeto de estudio, desde la perspectiva intercultural de sus trabajadores.

► Metodología

El presente estudio adoptó un enfoque mixto, integrando métodos cualitativos y cuantitativos, con el propósito de analizar el impacto de la interculturalidad en la formación de líderes en la Jurisdicción Sanitaria participante. La elección de este enfoque respondió a la necesidad de integrar la percepción de los trabajadores sobre las habilidades de liderazgo con la medición de las competencias interculturales de los coordinadores. La combinación de ambos métodos permitió complementar la información obtenida desde distintas perspectivas metodológicas. Mientras la fase cuantitativa facilitó la medición de las

competencias interculturales y el análisis de su relación con el clima organizacional, la fase cualitativa permitió comprender las experiencias, percepciones y significados atribuidos por los participantes al ejercicio del liderazgo en contextos de diversidad cultural. Esta complementariedad fortaleció la interpretación de los resultados y proporcionó una comprensión más amplia del fenómeno estudiado.

El estudio se desarrolló en varias fases sistemáticas. En primer lugar, se llevó a cabo una revisión documental exhaustiva de literatura científica y normativa sobre liderazgo intercultural, competencias culturales y gestión en salud pública. Esta fase permitió delimitar un marco conceptual sólido, definir variables clave y seleccionar los instrumentos de recolección de datos más adecuados. Posteriormente, se procedió a la selección de los participantes, garantizando representatividad de las diferentes coordinaciones de la jurisdicción sanitaria. La muestra estuvo conformada por 30 trabajadores subordinados, seleccionados mediante un muestreo estratificado proporcional considerando las seis coordinaciones que integran la Jurisdicción Sanitaria, con el propósito de asegurar la representación proporcional de cada área funcional y la diversidad profesional de la institución.

Los participantes del estudio fueron trabajadores adscritos a las seis coordinaciones de la Jurisdicción Sanitaria participante; estableciéndose criterios de inclusión para asegurar la pertinencia de los sujetos en relación con el fenómeno investigado. Estos criterios se relacionan con: 1) Perfiles profesionales de enfermería, medicina general, administración y personal técnico. 2) Edad comprendida entre 26 y 60 años. 3) Antigüedad laboral superior a seis meses. 4) Trabajadores con un cargo jerárquico inferior al de coordinador.

Esta selección permitió capturar la diversidad de perspectivas y experiencias, esenciales para comprender cómo las competencias interculturales influyen en la percepción de liderazgo y en la dinámica de los equipos. Para la línea cualitativa se emplearon entrevistas semiestructuradas y estudios de caso. Las entrevistas semiestructuradas estuvieron conformadas por diez preguntas abiertas y tuvieron una duración aproximada de 30 minutos. Se diseñaron específicamente para explorar la percepción subjetiva del personal respecto al estilo de liderazgo y el manejo de la diversidad por parte de los líderes, haciendo énfasis en aspectos como el estilo de liderazgo del coordinador, experiencias reales de resolución de problemas mediante la comunicación, cualidades deseadas en un contexto multicultural y sugerencias de mejora. Los estudios de caso documentaron situaciones reales en las que las competencias interculturales de los líderes incidieron directamente en el manejo de conflictos, la toma de decisiones y la actitud del líder ante desacuerdos del equipo, proporcionando evidencia contextualizada de la relación entre interculturalidad y gestión.

Para la fase cuantitativa se utilizó un cuestionario de competencias interculturales con escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 correspondió a totalmente en desacuerdo y 5 a totalmente de acuerdo. El instrumento estuvo conformado por 25 ítems distribuidos en cinco dimensiones: liderazgo ético, comunicación efectiva, empatía e inclusión, adaptabilidad cultural y clima organizacional. Su aplicación permitió evaluar las competencias interculturales de los líderes y analizar su relación con las percepciones de liderazgo de los trabajadores.

El procedimiento de recolección de datos se desarrolló de manera secuencial y diferenciada según el enfoque metodológico. En la línea cualitativa, las entrevistas se

realizaron de manera presencial, grabadas con consentimiento informado, y posteriormente transcritas y codificadas mediante análisis de contenido. Los estudios de caso se elaboraron a partir de la observación participante y la revisión de documentos internos, tales como reportes de gestión y actas de reuniones, que reflejan situaciones concretas de liderazgo intercultural.

En la vertiente cuantitativa, los cuestionarios se aplicaron de manera presencial, garantizando en todo momento el anonimato y confidencialidad de la información. Para el procesamiento de la información se verificó previamente la consistencia de la base de datos y la correcta codificación de las respuestas. Posteriormente, se calcularon medidas de tendencia central y dispersión para describir el comportamiento de las variables de estudio y se aplicaron análisis correlacionales con el propósito de identificar la asociación entre competencias interculturales y el clima organizacional.

Para garantizar el rigor metodológico, se evaluó la validez de contenido mediante la revisión teórica de los instrumentos y su adecuada alineación con los constructos de estudio. Asimismo, se evaluó la validez de constructo a través de un análisis factorial exploratorio, el cual confirmó que los ítems se agrupan de manera coherente en las dimensiones de liderazgo, comunicación, empatía, inclusión y adaptabilidad cultural. Adicionalmente, la validez concurrente se estableció mediante la comparación de los resultados del cuestionario cuantitativo con las percepciones cualitativas derivadas de entrevistas y estudios de caso, evidenciando consistencia entre ambos enfoques al abordar constructos similares desde perspectivas complementarias.

En cuanto a la confiabilidad, en la fase cuantitativa se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach para los cuestionarios aplicados, obteniéndose valores superiores a 0.85, lo que indica alta consistencia interna de los instrumentos. En la fase cualitativa, la confiabilidad se garantizó mediante un proceso sistemático de codificación realizado por un único investigador, sustentando en la revisión iterativa de las transcripciones y en la elaboración de un registro detallado de decisiones analíticas, lo que permitió asegurar la estabilidad y coherencia de la categorización de la información. Adicionalmente, se implementó la triangulación de fuentes de información como estrategia para fortalecer el rigor de análisis.

La integración de los resultados cualitativos y cuantitativos permitió fortalecer la confiabilidad del estudio mediante la triangulación de la información y la corroboración de los hallazgos desde diferentes fuentes de evidencia.

La investigación se desarrolló bajo principios éticos de respeto, confidencialidad y voluntariedad. La participación fue voluntaria y los participantes pudieron retirarse del estudio en cualquier momento sin repercusiones. Asimismo, se garantizó que los hallazgos se utilizaran exclusivamente con fines académicos y de mejora organizacional, contribuyendo al fortalecimiento de las competencias interculturales y de la gestión de equipos dentro de la Jurisdicción Sanitaria.

► Análisis de Resultados

La muestra estuvo conformada por 30 trabajadores de la institución participante, distribuidos en seis coordinaciones y con diversos perfiles académicos. Esta heterogeneidad permitió obtener una visión y representativa de las percepciones en torno al liderazgo intercultural dentro del contexto institucional analizado. La diversidad de funciones favoreció la identificación de patrones comunes y diferencias significativas en la valoración de las competencias del liderazgo, lo cual aporta mayor riqueza interpretativa a los resultados obtenidos.

Los hallazgos confirman empíricamente los postulados del marco teórico relacionados con el liderazgo intercultural en contextos de salud pública. De manera particular, se evidencia una alta valoración de las competencias interculturales, lo cual es consistente con lo planteado por Acosta et al. (2022), quienes destacan que habilidades como la empatía, la comunicación y la inclusión constituyen pilares fundamentales para fortalecer la dinámica organizacional en entornos culturalmente diversos. En este sentido, los resultados obtenidos evidencian que estas competencias también se manifiestan en

contactos reales de gestión sanitaria, fortaleciendo el clima organizacional y favoreciendo el desempeño institucional.

En el componente cuantitativo se calcularon medidas descriptivas, incluyendo medias y desviaciones estándar, así como coeficientes de correlación con la variable clima organizacional. Por su parte, la fase cualitativa se desarrolló mediante un análisis de contenido temático, orientado a identificar categorías emergentes relacionadas con la percepción del liderazgo. Y las experiencias de los participantes en su interacción con figuras directivas. Esta combinación metodológica permitió una aproximación integral al fenómeno de estudio, al articular evidencia numérica con interpretaciones derivadas del discurso.

Con el objetivo de examinar la relación entre las competencias interculturales del liderazgo y el clima organizacional, se estimaron los estadísticos correspondientes, cuyos resultados se presentan en la Tabla 1.

Tabla No. 1. Evaluación de competencias interculturales del liderazgo.

Variable	Media (M)	Desviación Estándar (DE)	Correlación con Clima Organizacional (R)
Liderazgo Ético	4.3	0.52	0.59
Comunicación Efectiva	4.4	0.48	0.68
Empatía	4.5	0.45	0.64
Inclusión	4.2	0.50	0.61
Adaptabilidad Cultural	4.1	0.55	0.58

Como se observa, todas las competencias evaluadas presentan medias superiores a 4, en una escala de cinco puntos, lo que refleja una percepción favorable del liderazgo. Este comportamiento es congruente con el Modelo de Salud Intercultural de la Secretaría de Salud (2024), el cual plantea que la interacción respetuosa entre culturas contribuye a la construcción de entornos organizacionales más armónicos, eficientes y colaborativos.

Entre las dimensiones analizadas, la comunicación efectiva destaca tanto por su nivel promedio ($M=4.4$), como por su coeficiente de correlación con el clima organizacional ($r=0.68$), siendo la variable con mayor asociación. Este resultado evidencia su papel estratégico dentro de la dinámica organizacional, al constituirse como un mecanismo clave para la coordinación de actividades, la resolución de conflictos y la generación de confianza entre los integrantes del equipo. En concordancia,

Catalá (2023), señala que la comunicación intercultural no solo facilita la transmisión de información, sino que también actúa como un eje integrador en contextos caracterizados por la diversidad cultural. En este sentido, la claridad, la escucha activa y el diálogo abierto no solo facilitan la operación institucional, sino que fortalecen la cohesión grupal.

De forma consistente, la empatía ($r=0.64$) y la inclusión ($r=0.61$) presentan asociaciones positivas relevantes con el clima organizacional. Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Ferrer et al (2024), quienes documentan que la sensibilidad hacia las diferencias culturales y la promoción de entornos inclusivos favorecen la calidad de las relaciones laborales en el sector salud. En este sentido, se confirma que dichas competencias inciden de manera directa en la percepción de bienestar organizacional, al fortalecer la cohesión del equipo y propiciar un ambiente de respeto mutuo.

Por su parte, el liderazgo ético, muestra una media elevada ($M=4.3$), aunque con una correlación ligeramente menor respecto al clima organizacional ($r=0.59$). Este comportamiento puede interpretarse a partir de lo planteado por Miguel et al. (2023), quienes argumentan que la ética organizacional opera como un componente estructural que influye de manera más directa en el desempeño institucional que en la percepción inmediata del ambiente laboral. En otras palabras, si bien los trabajadores reconocen la importancia de la ética en la conducción del liderazgo, su impacto resulta menos visible en la interacción cotidiana en comparación de carácter relacional. En cuanto la adaptabilidad cultural ($r=0.58$), su asociación moderada sugiere un área de oportunidad. Este hallazgo coincide con Suárez y González (2024), quienes identifican dificultades en las organizaciones de salud en América Latina para integrar plenamente prácticas adaptativas frente a la diversidad cultural.

Desde la perspectiva cualitativa, el análisis de contenido temático permitió identificar categorías como la empatía, comunicación efectiva, respeto a la diversidad y liderazgo ético. Los participantes destacaron el liderazgo ético, asociándolo con la justicia, el respeto, la escucha activa y mediación de conflictos, en concordancia con Paz (2025).

Asimismo, la empatía emergió como una de las habilidades más valoradas, vinculada con ambientes laborales respetuosos y colaborativos. Expresiones como “escucha nuestras necesidades” y “entiende nuestras diferencias” evidencian su relevancia en contextos diversos.

La comunicación efectiva fue identificada como un elemento clave en la dinámica organizacional, al favorecer la confianza, el compromiso y el sentido de pertenencia. Los participantes destacaron no solo la claridad en la transmisión de la información sino también la capacidad de escucha y diálogo. En relación con la inclusión, se percibe una valoración positiva respecto a la participación equitativa del personal y el respeto a las diferencias. En contraste, la adaptabilidad cultural, aunque reconocida como necesaria se identifica como menos desarrollada, particularmente en situaciones de conflicto donde algunos líderes presentan dificultades para ajustar su estilo.

El clima organizacional fue evaluado de manera favorable y estrechamente vinculado con las competencias interculturales, lo que sugiere su influencia directa en la dinámica y funcionamiento del equipo.

La convergencia entre los enfoques cuantitativo y cualitativo respalda la validez del modelo teórico, evidenciando que las competencias interculturales no sólo son deseables, sino determinantes en el clima organizacional y en el desempeño institucional. La empatía y la comunicación efectiva destacan tanto por sus valores estadísticos como por su presencia en los discursos de los participantes, consolidándose como ejes centrales del liderazgo intercultural.

Mientras los datos cuantitativos muestran una fuerte relación entre la comunicación y el clima organizacional, los hallazgos cualitativos revelan que esta debe ser culturalmente sensible para ser efectiva. No se limita a la transmisión de información, sino que implica escuchar, mediar y adaptar el mensaje a las características del personal.

Por su parte, la inclusión se confirma como un factor clave en la cohesión del equipo, al promover la participación y el reconocimiento de la diversidad. En contraste, la adaptabilidad cultural, presenta menor asociación y presencia en los discursos, lo que evidencia la necesidad de fortalecer esta competencia en contextos multiculturales complejos.

La triangulación de resultados permite afirmar que las competencias interculturales constituyen un factor determinante en la configuración del clima organizacional y en la eficiencia del equipo. Esta convergencia metodológica fortalece la validez interna del estudio y proporciona una comprensión integral del fenómeno.

En síntesis, el liderazgo intercultural, sustentado en la comunicación efectiva, la empatía y la inclusión, se posiciona como un elemento clave para la construcción de entornos laborales positivos en el sector salud. No obstante, se identifican áreas de mejora en la consolidación de la adaptabilidad cultural y en la traducción del liderazgo ético en prácticas más visibles dentro del clima organizacional.



► Conclusiones

El análisis integral derivado de la aplicación de un enfoque metodológico mixto permite sostener, con un nivel consistente de evidencia empírica y solidez interpretativa, que el liderazgo con enfoque intercultural constituye un elemento estratégico en la gestión organizacional dentro del sector salud, particularmente en contextos caracterizados por una alta diversidad sociocultural. La triangulación de resultados cuantitativos y cualitativos no sólo robustece la consistencia interna del estudio, sino que permitió evidenciar que las competencias interculturales no operan de manera aislada, sino como un sistema dinámico que incide directamente en el clima organizacional y en el desempeño institucional.

En este sentido, los resultados permiten reconocer que las capacidades asociadas al liderazgo intercultural como la comunicación efectiva, la empatía, la inclusión, el liderazgo ético y la adaptabilidad cultural, trascienden su carácter normativo o deseable, para posicionarse como dimensiones funcionales que inciden en la calidad de las interacciones organizacionales. Particularmente, la comunicación efectiva emerge como un eje estructurante, al mostrar una relación consistente y significativa con el clima organizacional, consolidándose como un recurso estratégico para la articulación de procesos clave, entre los que destacan la coordinación operativa, la gestión de conflictos, toma de decisiones y la construcción de acuerdos. Este hallazgo permite reforzar enfoques teóricos contemporáneos que conciben la comunicación no únicamente como un medio de transmisión de información, sino como un proceso constitutivo de la realidad organizacional, donde se configuran significados, relaciones de poder y dinámicas de colaboración.

Desde una perspectiva analítica, la evidencia obtenida respalda la hipótesis planteada, al confirmar que el fortalecimiento de las competencias interculturales del liderazgo favorece la constitución de entornos laborales basados en la confianza, el respeto y la colaboración. La consistencia entre los resultados

cuantitativos y las narrativas cualitativas otorga solidez a la interpretación de los hallazgos y demuestra que, a mayor desarrollo de dichas competencias, mejores son las condiciones percibidas del clima organizacional, particularmente en organizaciones de salud caracterizadas por la diversidad sociocultural.

Respecto a la hipótesis planteada, la evidencia obtenida respalda la relación entre las capacidades del liderazgo intercultural y el clima organizacional, confirmando que, a mayor desarrollo de dichas competencias, mejores son las condiciones percibidas en el entorno laboral. Este resultado adquiere especial relevancia en organizaciones de salud pública donde la interacción constante entre profesionales de diversos perfiles y usuarios con contextos culturales heterogéneos exige formas de liderazgo capaces de gestionar la complejidad social de manera efectiva.

El análisis cualitativo complementa estos resultados al evidenciar que la efectividad del liderazgo intercultural depende, en gran medida, de la congruencia entre el discurso y la práctica. Las percepciones de los participantes indican que habilidades como la empatía y la inclusión adquieren legitimidad únicamente cuando se traducen en acciones concretas, tales como la escucha activa, el reconocimiento de la diversidad y la toma de decisiones contextualizadas.

Por otra parte, se identifica que, si bien varias de las competencias analizadas presentan niveles favorables, la adaptabilidad cultural constituye una dimensión con potencial de desarrollo. Esta situación evidencia una brecha entre el reconocimiento de la diversidad y la capacidad institucional para responder de manera flexible a sus complicaciones. En consecuencia, se plantea la necesidad de fortalecer estas competencias como parte de una estrategia integral de gestión que permita a las organizaciones de salud enfrentar escenarios marcados por la movilidad poblacional, la multiculturalidad y las desigualdades estructurales.



En cuanto a las aportaciones al conocimiento, el estudio contribuye a la consolidación del liderazgo intercultural como categoría analítica relevante en el ámbito de la salud pública, al proporcionar evidencia empírica situada que permite matizar y enriquecer los modelos teóricos existentes. Asimismo, la identificación de las competencias interculturales asociadas al liderazgo representa un hallazgo relevante, al aportar evidencia empírica que orienta la priorización de capacidades necesarias para fortalecer la gestión organizacional en contextos culturalmente diversos. De igual forma, la adopción de un enfoque metodológico mixto posiciona como una fortaleza del estudio, al posibilitar una comprensión más amplia y profunda del fenómeno analizado, incrementando la validez y la riqueza interpretativa de los resultados.

No obstante, se reconocen limitaciones que condicionan el alcance de los hallazgos. La delimitación del estudio a una muestra específica perteneciente a una sola jurisdicción sanitaria restringe la posibilidad de generalización, por lo que los resultados deben interpretarse en función de su contexto. Adicionalmente, el uso de instrumentos de autopercepción introduce posibles sesgos asociados a la subjetividad de los participantes, lo cual sugiere la conveniencia de incorporar en futuras investigaciones técnicas complementarias que permitan contrastar la información obtenida.

A partir de estos elementos, se derivan implicaciones relevantes para la práctica organizacional. Se plantea la necesidad de incorporar el desarrollo de competencias interculturales como un eje transversal en la gestión del talento humano, integrándose en procesos de selección, formación y evaluación del liderazgo. Esto implica transitar hacia modelos de gestión que reconozcan la dimensión cultural como un componente central del desempeño organizacional, vinculando dichas competencias con indicadores

de calidad, eficiencia y bienestar laboral. Asimismo, se sugiere el diseño de intervenciones formativas dirigidas al fortalecimiento de las competencias interculturales del liderazgo, con énfasis en la comunicación efectiva, la empatía y la adaptabilidad cultural, favoreciendo su aplicación en la práctica institucional. En el ámbito de la investigación, se recomienda ampliar el alcance de los estudios mediante diseños comparativos y longitudinales que permitan analizar la evolución de las competencias interculturales y su impacto en diferentes contextos institucionales. De igual manera, resulta pertinente profundizar en el estudio de la adaptabilidad cultural como variable estratégica, explorando sus relaciones con dimensiones como la innovación organizacional, la resiliencia institucional y la satisfacción de los usuarios de los servicios de salud.

En síntesis, la evidencia generada permite afirmar que el liderazgo intercultural se configura como un elemento clave para la gestión efectiva de organizaciones de salud en contextos de diversidad. Su consolidación como modelo de referencia implica fortalecer competencias que favorezcan la inclusión, la colaboración y la capacidad de respuesta ante la diversidad sociocultural, promoviendo prácticas organizacionales orientadas a la mejora continua. En este sentido, el estudio no solo confirma la relevancia del liderazgo intercultural, sino que aporta evidencia útil para orientar estrategias de formación y gestión en el ámbito de la salud pública.



► Bibliografía

Acosta Córdoba, J., Gómez Valois, D. y Urrea Aristizabal. (2022). Interculturalidad y su impacto en algunas organizaciones Latino-americanas: un análisis de literatura. Recuperado de <https://doi.org/10.16925/w-pai.14>

BIREME / OPS / OMS. (2025). Mapa de evidencias sobre interculturalidad en salud (Informe técnico). Biblioteca Virtual en Salud / OPS. Recuperado de <https://mapa-de-evidencias-2025-final.pdf>

Catalá Hall, A. (2023). Comunicación intercultural y sensibilidad empática en el liderazgo empresarial. Círculo de lingüística aplicada. Aplicada a la comunicación, 98, 165-178. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/84563>

Ferrer Lues, M. P., Jaramillo, M., Chepo, M., Muñoz Lizana, N., Ambiado Cortés, C. y Tijoux Merino, M. E. (2024). Desafíos del enfoque de competencias culturales para atender la salud de personas migrantes en Chile. Migraciones internacionales. vol. 15. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062024000100007

Miguel Cruz, A., Mayett, Moreno, Y., Trejo Nieto, A. B., y Vera Muñoz, M. A. M. (2023).

Ethics and organizational performance before and during COVID-19 in Mexican hospitals within urban areas. Horizonte Sanitario, 22(2), 353-364. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74592023000200353&lng=en

Juárez Ramírez, C. (2024). Desafíos para la implementación de servicios obstétricos culturalmente competentes en un contexto indígena de México. Ciência & Saúde Coletiva, 29(12). Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1413-812320242912.07332.024>

Paz Ravines, M. E. (2025). Competencias laborales y calidad de los servicios en salud pública del Perú. Revisión sistemática. Noesis 7 (14). Recuperado de <https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i14.395>

Pérez Peña, F., Cobaisse Ibañez, M., Villagrán Pradena, S. y Alvarado R. (2023).

Aspectos generales del uso de métodos mixtos para la investigación en salud. Medwave 23, recuperado de https://www.medwave.cl/medios/revisiones/metodoinvestigaciones-report/2767/medwave_2023_2767a.pdf

Ramos Merino, L.L., Erazzo Birto, G.F y Chiriboga Cevallos, A, A. (2024). La Interculturalidad: Una mirada desde las investigaciones del 2019 hasta la actualidad. Revista Científica REICOMUNICAR, 7(13). Secretaría de Salud. (2024). Modelo de salud intercultural (agosto 2024). Gobierno de México. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/941995/Modelo_de_Salud_Intercultural_ago_2024..pdf

Secretaría de Salud. (2023, 23 de agosto). Acuerdo por el que se emiten las Disposiciones Generales del Servicio Nacional de Salud Pública. Diario Oficial de la Federación, recuperado de [Diario Oficial de la Federación // Bienvenido al Sistema de Información del Diario Oficial de la Federación](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/941995/Modelo_de_Salud_Intercultural_ago_2024..pdf).

Suárez Baldeón, M.V. y González León J.L. (2024). Cultura de seguridad del paciente en tres servicios de hospitalización de un hospital público en Perú. Revista peruana de Ciencias de la Salud. Recuperado de [Cultura de seguridad del paciente en tres servicios de hospitalización de un hospital público en Perú - Dialnet](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/941995/Modelo_de_Salud_Intercultural_ago_2024..pdf)



V. IMPACTO DEL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LAS COMPETENCIAS DE REDACCIÓN

La presente investigación es correlacional, no experimental, de enfoque cuantitativo, con diseño transversal. Relaciona el uso de inteligencia artificial generativa (AIG) y las competencias de redacción y análisis de textos académicos (CRATA) en estudiantes de posgrado de la UPNECH. Los datos se obtuvieron mediante un cuestionario Likert de 35 ítems aplicado a una muestra de 256 participantes. Los datos fueron analizados mediante PLS-SEM. Los resultados evidencian una relación significativa entre las variables y permiten construir un modelo explicativo del impacto de la AIG sobre la redacción académica, considerando implicaciones éticas y formativas.

Palabras Clave

Alfabetización Digital

Competencias de Redacción Académica

Inteligencia Artificial Generativa

Modelos de Ecuaciones Estructurales

Posgrado

por Abelardo Loya Peña

En el inicio del siglo XXI, la Inteligencia Artificial Generativa (AIG) está transformando numerosos aspectos de la vida cotidiana, incluso a la educación. Sin embargo, su incorporación efectiva en este ámbito aún no ha sido universal, debido a diversas resistencias entre los docentes. En particular, en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Juárez (UPNECH). Se ha identificado que los alumnos utilizan aplicaciones de (AIG) para construir ensayos y reportes de investigación que generan una calificación de materia o grado académico.

Maestros y alumnos de los programas de posgrado: Maestría en Gestión Educativa, Maestría en educación Campo Práctica docente y Doctorado en educación, parecen tener una carga académica excesiva que los impulsa a usar aplicaciones de AIG para redactar tareas, o actividades donde se utiliza la destreza redactora y el análisis de ideas que por su dificultad de redactar textos o

por fallas de los docentes que asesoran en la construcción del documento recepcional, usan de manera poco ética o incluso solo como simples prácticas de entrega.

La escasa utilización de la AIG en la práctica docente en este contexto se debe, en gran medida; a diversos factores de índole subjetivo y cultural. Algunos maestros consideran que redactar con AIG es equivalente a fomentar el plagio entre los estudiantes, al facilitar respuestas automatizadas que no requieren esfuerzo intelectual ni análisis crítico. Otros argumentan que estas tecnologías deshumanizan el proceso educativo, al desplazar la interacción personal que consideran fundamental para el aprendizaje.

Además, existe una preocupación palpable entre los docentes respecto a la pérdida de control sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que genera una resistencia adicional al uso de AIG. Esta falta de control percibida, es

vista como un riesgo, ya que temen que los estudiantes recurran a estas herramientas para evitar el esfuerzo cognitivo necesario para desarrollar habilidades como la reflexión, el análisis y la construcción de conocimientos propios.

En el planteamiento del problema surge la pregunta de investigación: ¿Cuál es el impacto del uso de AIG en la escritura de trabajos académicos en las competencias de redacción en estudiantes de posgrado de la UPNECH? y se complementa con la hipótesis correlacional: Existe una relación estadísticamente significativa entre el uso de inteligencia artificial generativa y las competencias de redacción y análisis de trabajos académicos en estudiantes de posgrado de la UPNECH, y con los objetivos: Determinar el impacto positivo del uso de inteligencia artificial generativa (AIG) en las competencias de redacción y análisis de trabajos académicos (CRATA) en estudiantes de posgrado de la UPNECH, medir el nivel de uso de AIG en la redacción de trabajos académicos y evaluar la relación entre el uso de AIG y el desempeño en redacción, e identificar factores que influyen en la adopción de AIG para tareas académicas de redacción o reportes de investigación, que son la base empírica del estudio.

El estado del arte consistió en analizar la situación que guarda la investigación publicada sobre la AIG, los instrumentos que hay para cuantificar sus niveles, así como la relación entre Inteligencia Artificial y Educación y, en

resumen; la amplitud con que se ha tratado este constructo según la publicación científica en el periodo de 2022-2026. Las bases de datos en las que se enfocó esta revisión fueron, SCOPUS, GOOGLE ACADÉMICO, REDALYC y con el apoyo de MENDELEY como gestor bibliográfico para organizar los documentos.

El enfoque metodológico es cuantitativo mediante el modelo de ecuaciones estructurales (PLS SEM) y la obtención de datos para revisión y análisis se efectuó con un cuestionario de escala Likert de cinco valores, aplicado a una muestra representativa de 256 alumnos docentes de posgrado de una población de estudiantes del Estado de Chihuahua en los once campus de UPNECH; los resultados obtenidos permiten inferir con apoyo estadístico, un impacto de la utilización de AIG en aumento de competencias redactoras de alumnos en la población total de la universidad.

El estudio presenta limitaciones por el sesgo que implica el universo estudiantil, ya que la población es limitativa de la UPNECH y, además; por la importante velocidad con que cambian las aplicaciones de la AIG en el contexto internacional e incluso local. Aun en este escenario la investigación es relevante porque aportará evidencias empíricas al trato de la AIG en trabajos de redacción de reportes de investigación.

► Marco Teórico

Se revisaron publicaciones que explicaban la relación entre Inteligencia artificial con educación, desde conceptos parecidos y sinonimia tales como: Inteligencia Artificial (AI), Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), Redes neuronales, Tecnología aplicada a la inteligencia, La máquina de Turín, Realidad Aumentada (RA), Realidad Virtual (RV), Lógica difusa, Máquinas pensantes, Robótica y algunas combinaciones de éstos, todos ellos con una sola finalidad; la conversión de cualquiera de ellas a una herramienta que mejorara los procesos de enseñanza en el campo pedagógico.

Se conceptualiza de manera incipiente la AIG, como un intento de utilizar un artefacto que emule los procesos cerebrales del ser humano en los cuales el cerebro y sus redes neuronales realizan funciones de memoria, comunicación, creatividad y respuesta a problemas de la lógica simbólica y copien las actividades del hombre de

tal forma que generen conocimiento que los separe de la máquina lógica matemática.

La AIG ha prosperado en precisiones de asombro científico y cada vez surgen más aplicaciones computacionales que anticipan respuestas, máquinas que resuelven test de inteligencia y un sin fin de instrumentos de tecnología de frontera que prueban el avance en la dirección de replicar la inteligencia del humano.

Esta investigación fundamenta la utilidad de esos productos que se están mostrando como inteligencia artificial (AI) en el campo de la educación (enseñanza-aprendizaje), no como sustituyentes del docente sino como herramienta que permita al estudiante el ahorro de tiempos de proceso para documentar su trabajo, la efectividad de su aprendizaje mediante dispositivos inteligentes y la mejora continua de sus presenta-

ciones, entre otros servicios; y al asesor pedagógico le facilite la búsqueda de documentos en las bases de datos, le ayude en la creación de materiales y métodos propios de su materia, en la elaboración de evaluaciones personalizadas, en la organización de las actividades para un mejor ambiente de aprendizaje y muchas acciones más, que existentes o no, puedan surgir de esta tecnología.

Tiene relevancia como investigación porque aportará elementos a la concepción que existe sobre la AIG, de que opera en contra del desarrollo de capacidades creativas del ser humano y de que lo circunscribe a un concepto de autómatas que emplea máquinas para realizar su trabajo de aprendizaje; es conveniente porque la idea de que usar AIG hace daño en el desarrollo de habilidades de análisis y redacción puede ser refutada para los estudiantes de nivel superior, iniciando con la UPNECH, y generalizando sus hallazgos a otros espacios de las

instituciones educativas de nivel superior.

El impacto de la inteligencia artificial en las competencias de redacción y análisis de textos académicos permite explorar, cómo la integración de la inteligencia artificial está reconfigurando las habilidades fundamentales requeridas para la elaboración y evaluación crítica de documentos en el ámbito académico; en un compromiso docente en el que la AIG facilita la personalización del aprendizaje y la eficiencia en la gestión del conocimiento, identificando simultáneamente los desafíos éticos inherentes a su implementación en entornos universitarios (Cruz-Guimarães et al., 2024). Vista como una herramienta para la innovación pedagógica en el contexto de la sociedad digital y examinándola como una dinámica disruptiva, que impacta en la educación y la transformación social (Bermeo-Paucar et al., 2024).

Este análisis resulta crucial para comprender la "quinta ola" de la AI, y se enfoca específicamente en los procesos de innovación pedagógica, transformando la interacción de los estudiantes con el contenido educativo y con la perspectiva que busca desentrañar las complejas interacciones entre la tecnología emergente y las prácticas pedagógicas establecidas (Carrasco-Alvidrez, 2024), así como los dilemas ético-filosóficos asociados al uso de la AI en el ámbito educativo.

El análisis de las implicaciones pedagógicas de la AI, especialmente en su capacidad para ofrecer retroalimentación personalizada y experiencias inmersivas; ofrece una mejora significativa del rendimiento académico y la motivación del alumnado, sin embargo; la implementación de estas herramientas avanzadas en la formación docente, exige una infraestructura tecnológica robusta y políticas claras que aborden la privacidad de los datos y los desafíos éticos inherentes (Lucero-Baldevenites, 2024).

Maximizar los beneficios de la AIG en la mejora de las competencias de redacción y análisis en el ámbito académico, es vital para el desarrollo de enfoques pedagógicos que integren la AIG de forma efectiva en los currículos educativos, incluyendo la personalización del aprendizaje y las

tutorías automatizadas, para preparar a los estudiantes ante el futuro; pero es necesario explorar a fondo sus diversas aplicaciones y su repercusión en las competencias académicas de escritura y análisis crítico, abordando tanto sus beneficios como las controversias que suscita.

Los antecedentes históricos y conceptuales de la AIG en el contexto educativo, incluyendo su evolución desde los primeros sistemas expertos hasta las arquitecturas neuronales contemporáneas que impulsan las herramientas de redacción y análisis actuales; incluyen una revisión de los fundamentos teóricos que sustentan la AIG, como el aprendizaje automático y el procesamiento del lenguaje natural, y su aplicación específica en la mejora de la productividad y la calidad en la producción académica (Lucero-Baldevenites, 2024), sus diferentes categorías y la tipificación de los algoritmos de aprendizaje automático que sustentan los sistemas generativos (Fanning-Balarezo et al., 2024).

El soporte personalizado a los estudiantes, guiándolos eficazmente en sus estudios y en la gestión de su tiempo; es un apoyo manifiesto en la mejora de la accesibilidad y oportunidad de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes recibir asistencia personalizada en cualquier momento; aunque se debe mantener un equilibrio entre la personalización tecnológica y la interacción humana, donde programas y software tiene el potencial de transformar la educación y ofrecer áreas de mejora, que contribuyan a un mejor rendimiento estudiantil y a minimizar la deserción.

Estos sistemas, al integrar la AIG; pueden ofrecer un soporte continuo y adaptativo, lo que permite a los alumnos reforzar sus habilidades de escritura y análisis crítico, a la vez que proporcionan a los docentes, herramientas para una evaluación más eficiente (Cruz-Guimarães et al., 2024).

Focalizada para su implementación debe conceptualizarse como una herramienta de aprendizaje inteligente y modelado predictivo, pero no como único elemento de análisis. La AIG parece optimizar la experiencia de aprendizaje, la recomendación de recursos educativos y la evaluación automática; impactando significativa-

mente la eficiencia operativa y académica (Cruz-Guimarães et al., 2024). Pero el avance tecnológico no mejora la calidad educativa por sí solo, sino que también obstaculiza cierto desarrollo cognoscitivo por negar su práctica tradicional, requiriendo una asignación más estratégica y efectiva (Cruz-Guimarães et al., 2024).

La AIG permite la creación de entornos de aprendizaje adaptativos que se ajustan dinámicamente a las necesidades y estilos individuales de los estudiantes, facilitando un progreso académico personalizado y eficaz (Carrasco-Alvidrez, 2024; Cruz-Guimarães et al., 2024; Lucero-Baldevenites, 2024). Sin embargo, para maximizar estos beneficios; es imprescindible capacitar a los docentes en el uso de estas tecnologías y establecer marcos éticos robustos, que aseguren una implementación responsable y centrada en el estudiante.

Los propios sistemas de tutoría inteligente, basados en AIG; pueden identificar las necesidades individuales de los estudiantes y proporcionar retroalimentación sobre sus prácticas pedagógicas; mejorando sus habilidades de redacción y análisis (Lucero-Baldevenites, 2024), pues utilizan algoritmos de aprendizaje automático y procesamiento del lenguaje natural, para ofrecer una adaptación de la instrucción según las necesidades específicas de cada alumno; mejorando la accesibilidad y la relevancia del material educativo e incrementando la motivación intrínseca del estudiante, fomentando una participación activa en su propio proceso formativo (Carrasco-Alvidrez, 2024).

Con un enfoque integral que promueva una interacción consciente y crítica con la IA; preparándolos para navegar en un mundo cada vez más digitalizado. La integración de la AIG en la formación docente, prepara a futuros educadores para el uso de estas herramientas avanzadas y puede fomentar prácticas pedagógicas innovadoras y adaptativas (Lucero-Baldevenites, 2024). Estos sistemas pueden adaptar contenidos pedagógicos a las necesidades individuales de los estudiantes y ofrecer asistencia individualizada en momentos críticos (Carrasco-Alvidrez, 2024). La AIG se ha incorporado en el ámbito educativo para ofrecer soluciones que mejoran el aprendizaje

y la enseñanza; desde actividades individualizadas hasta procesos administrativos eficientes. Su implementación en la educación superior, presenta desafíos significativos, incluyendo la falta de capacitación docente y la necesidad de abordar consideraciones éticas para mejorar el currículo educativo y enfrentar retos culturales, limitaciones de recursos y la necesidad de desarrollar actitudes,

conocimientos y habilidades didácticas adecuadas por parte del profesorado (Quispe et al., 2024).

Es fundamental, que las instituciones educativas desarrollen políticas claras y reglas para guiar el uso ético y responsable de la AIG; incluyendo la capacitación para su aplicación adecuada y la transparencia en los procesos impulsados por esta

tecnología (Fanning-Balarezo et al., 2024).

La implementación de la AIG en la educación superior todavía presenta desafíos considerables, como la brecha digital y la necesidad de una infraestructura tecnológica robusta y equitativa (Cruz-Guimaraes et al., 2024).

► Metodología

Esta investigación correlacional de corte cuantitativo, midió la relación que existe entre las variables: independiente, Uso de la inteligencia Artificial, y dependiente; competencias de los alumnos en redacción de textos académicos, en los programas de posgrado de la UPNECH, ya que parece ocurrir; que mientras más alto es el índice de uso de una aplicación de la AIG, más alto es el nivel de competencias para redactar, que muestran los alumnos que hacen uso de esa herramienta.

Realizando un análisis categorial de las dos variables (uso de la AIG para redactar y competencias de redacción de los estudiantes), se encontró un modelo que explica los índices de correlación entre ambas variables, para tomar decisiones informadas y sustentadas en ciencia sobre la potenciación de la práctica de aplicaciones de AI o, en su defecto; la eliminación de su acercamiento como positiva. Con el modelo de ecuaciones estructurales con mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM) y con el uso de SmartPLS4 como software de control, que midió estadísticamente esa correlación.

En apoyo al diseño de investigación, se construyó un cuestionario de 35 ítems relativos a seis categorías de análisis y se aplicó a estudiantes de posgrado de la UPNECH, en los 11 campus del Estado de Chihuahua, mediante una técnica de encuesta; una parte como pilotaje de manera presencial, para validación del instrumento, y otra como recolección de datos para su análisis a una muestra representativa de 256 estudiantes, de una población de 600 sujetos.

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos para estudios con seres humanos. Todos los participantes fueron informados del propósito de la investigación, de la confidencialidad de los datos y de su participación voluntaria mediante consentimiento informado, señalando siempre la condición de anonimato de las respuestas, mostrando para cada participante el oficio de autorización de la universidad y del uso institucional de la información; en el entendido de que el instrumento no comprometía, ni a la persona ni a la institución con una falta a reglamentos académicos o administrativos. Existe un protocolo institucional y la investigación fue aprobada por la instancia

correspondiente de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua; porque la Coordinación Estatal de Investigación de la UPNECH, maneja este tema como línea específica de investigación.

El tiempo de levantamiento de los datos ya cumple dos semestres y la aplicación del instrumento fue personal y directa, eliminando al máximo el sesgo interno y la muestra tiende a ser la población total, aunque las etapas posteriores estarán dirigidas a poblaciones externas a la UPNECH, siempre como no experimental y como transversal.

Para su aplicación en la población y muestra, los alumnos que fueron encuestados forman parte de la matrícula de la UPNECH, en los programas de posgrado que existen en el Estado de Chihuahua de esta institución de nivel superior; inscritos en el semestre agosto-diciembre de 2025, en los programas de Maestría en Gestión Educativa, Maestría en Educación Práctica Docente y Maestría en Educación Básica, además del Doctorado en Educación; en total se cuentan 256 sujetos.

La metodología PLS-SEM para Evaluar el Impacto de la AIG en la Redacción Académica y el modelado de ecuaciones estructurales por mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM), se define como una técnica de análisis multivariante de segunda generación, orientada a lo predictivo (Beltrán & Blanco, 2016). Es particularmente adecuada para este estudio por tres razones fundamentales: permite trabajar con muestras pequeñas, es ideal para probar teorías en etapas tempranas de desarrollo (como el impacto disruptivo de la AIG) y no requiere supuestos estrictos sobre la distribución normal de los datos (Gonzaga et al., 2018).

El modelo PLS-SEM consideró el constructo AIG como variable explicativa y sus antecedentes estructurales AA, CC e IE; los cuales representan componentes teóricos del uso de inteligencia artificial generativa en el contexto académico. Así mismo, CRATA funcionó como constructo endógeno que integra las competencias de redacción y análisis de textos académicos, mientras que EA, ED y RH operaron como componentes estructurales, relacionadas con la expresión y evaluación de dichas competencias. La estimación del modelo se realizó con mínimos cuadrados

parciales mediante SmartPLS, incluyendo la evaluación del modelo de medición (fiabilidad y validez) y el modelo estructural (coeficientes de ruta, R^2 y tamaños de efecto f^2), complementado con intervalos de confianza obtenidos por bootstrapping.

En el estudio de la AIG, las competencias de redacción no son una variable única, sino constructos latentes formados por múltiples dimensiones. Según investigaciones recientes en el área, el uso de herramientas como ChatGPT, actúa como un "andamio cognitivo" que influye en indicadores específicos: coherencia argumentativa, profundidad analítica y exactitud formal (Enríquez et al., 2025). El método PLS-SEM permite modelar cómo, la interacción con la IA (variable independiente); predice la varianza en estos componentes de la competencia escritora (Beltrán & Blanco, 2016).

Antes de probar las hipótesis, se aseguró que los indica-

dores midieran correctamente las competencias de redacción, para ello; se siguieron los criterios de validez y fiabilidad del modelo externo (Gonzaga et al., 2018): la fiabilidad de Consistencia Interna se evaluó mediante el Alfa de Cronbach y el Índice de Fiabilidad Compuesta, donde valores superiores a 0.70 son el estándar, aunque en etapas exploratorias se aceptan valores mayores a 0.60 (Gonzaga et al., 2018). La validez convergente se confirma, cuando las cargas factoriales de los indicadores son iguales o superiores a 0.70 (García et al., 2025). Esto asegura que indicadores como profundidad analítica, o uso de evidencia; representen adecuadamente al constructo de competencia académica. La validez discriminante (Tabla 11), garantiza que el constructo "Uso de AIG" sea estadísticamente distinto de "competencia de Redacción", esto se demuestra cuando los indicadores de una variable latente, correlacionan mejor con ella misma que con otras (García et al., 2025). La evaluación del Modelo Estructural ocurre una vez validada la medida (Gonzaga et al., 2018).

Tabla 11. Validez Discriminante

	AA	AIG	CC	CRATA	EA	ED	IE	RH
AA								
AIG	1.435							
CC	1.314	1.411						
CRATA	0.770	1.298	0.739					
EA	0.738	1.238	0.737	1.074				
ED	0.524	0.599	0.560	0.331	0.367			
IE	0.704	0.819	0.716	0.491	0.522	0.910		
RH	0.730	1.252	0.720	1.082	1.023	0.340	0.478	

(Ringle, C. M., Wende, S., and Becker, J.-M. 2024).

Los resultados del modelo estructural permiten identificar coeficientes de trayectoria (Tabla 1) que indican la fuerza del impacto. Estudios experimentales sugieren que el uso de AIG puede generar mejoras significativas en hasta un 34% en coherencia y estructura, y un 35% en profundidad analítica (Enríquez et al., 2025), mientras que el poder predictivo (Figura 2), determina qué porcentaje de la mejora en la redacción es explicado específicamente por el uso de la AIG, frente a otras variables pedagógicas (Gonzaga et al., 2018).

La aplicación de PLS-SEM permite considerar que la AIG si funciona efectivamente como un facilitador de la escritura híbrida (Enríquez et al., 2025), mientras que la técnica ayuda a confirmar mejoras en la exactitud, también permite modelar variables moderadoras como los "dilemas éticos" o el riesgo de "homogeneización estilística", proporcionando un marco robusto para la toma de decisiones institucionales sobre la alfabetización digital (Enríquez et al., 2025).

El tamaño de muestra con 256 sujetos registrados, está muy cerca del estándar psicométrico ideal de 10 sujetos por ítem, para una validación robusta de un instrumento de 35 ítems donde 21 son determinantes (López-Pina & Veas, 2024; Martínez, 2017).

En el análisis categorial con el que se elaboró el instrumento, se destacan seis

principales categorías, de las cuales; la categoría "Transformación de la Alfabetización Académica (AA)", se refiere a la transición de una alfabetización tradicional, hacia una alfabetización tecnológica y cognitiva (Nina & Silva, 2025). La irrupción de la AIG, exige que el estudiante no solo domine la escritura, sino que desarrolle la capacidad de "dialogar y negociar" con sistemas automatizados, para dotar de sentido personal a la producción (Nina & Silva, 2025). En el "Andamiaje Cognitivo y Redacción Híbrida(RH), la AIG actúa como un complemento del esfuerzo investigativo, facilitando la estructuración de ideas, introducciones y resúmenes (Medranda et al., 2025). Se identifica el concepto de "escritura híbrida", donde la colaboración humano-máquina, permite una iteración textual más profunda (Enríquez et al., 2025). Sin embargo, se enfatiza que la AIG no debe ser un sustituto, ya que la escritura es un proceso formativo fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la precisión conceptual (Medranda et al., 2025).

En la categoría "Ética y Responsabilidad Intelectual (EA)" se abordan los dilemas éticos, la transparencia y la originalidad (Enríquez et al., 2025). El análisis destaca la necesidad de una "coautoría responsable", donde el escritor académico ideal, posee la agencia intelectual para evaluar y verificar los resultados automatizados (Nina & Silva, 2025). Se advierten riesgos significativos como la dependencia tecnológica, la homogeneización estilística y la pérdida de

destrezas críticas si se utiliza de forma pasiva (Enríquez et al., 2025; Medranda et al., 2025).

En la categoría “Innovación e Investigación Educativa (IE)”, se vincula la investigación como el fundamento necesario para cualquier proceso de innovación en el aula (Carrascosa, 2017). La innovación no es espontánea; requiere un ciclo de diagnóstico, diseño, aplicación y evaluación; basado en evidencias empíricas para transformar la práctica docente (Carrascosa, 2017).

También la “Evolución del Rol Docente y la Evaluación

(ED)”, considera que el docente deja de ser un mero transmisor de conocimientos, para convertirse en un mediador que articula la innovación tecnológica con procesos formativos tradicionales (Medranda et al., 2025). Esto implica un cambio en los modelos de evaluación: de centrarse únicamente en el producto final (el texto), a valorar el proceso de escritura, la reflexión metacognitiva y el uso ético de las herramientas (Nina & Silva, 2025). Y el “Pensamiento Crítico y Construcción de Conocimiento (CC)”, que evalúa la autonomía intelectual frente a la generación automática de contenidos (Medranda et al., 2025; Nina & Silva, 2025).

► Análisis de Resultados

Tabla 1. Coeficientes Path.

	AA	AIG	CC	CRATA	EA	ED	IE	RH
AA		0.351 β		-0.024				
AIG				.4102 β				
CC		0.653 β		-0.005				
CRATA					0.990	0.383		0.996
EA								
ED								
IE		-0.030 β		0.008				
RH								

(Ringle, C. M., Wende, S., and Becker, J.-M. 2024).

En el modelo estructural estimado con PLS-SEM, se evaluó la relación entre los constructos, a partir de los coeficientes de ruta y sus intervalos de confianza del 95% obtenidos mediante bootstrapping. Se identificó evidencia de efecto positivo de AIG sobre CRATA $\beta = .4102$; IC 95% = 0.9757 en $z=1.5580$, lo que respalda la hipótesis del impacto del uso de inteligencia artificial generativa, en las competencias de redacción y análisis académico. Así mismo, AA $\rightarrow$ AIG $\beta = 0.3515$; IC 95% = 0.0543 en $z=0.6610$ y CC $\rightarrow$ AIG $\beta = 0.6527$; IC 95% = 0.2835 en $z=1.0477$ mostraron intervalos de confianza que no incluyen el valor 0, evidenciando relaciones consistentes con el modelo. En contraste, las rutas AA $\rightarrow$ CRATA, CC $\rightarrow$ CRATA, IE $\rightarrow$ AIG e IE $\rightarrow$ CRATA presentaron intervalos que sí incluyen 0, por lo que su contribución no es concluyente en el modelo estimado. Estos resultados se complementan con los valores de determinación del modelo, destacando que CRATA presenta un alto poder explicativo ($R^2 = 0.7999$), mientras que ED muestra menor varianza explicada ($R^2 = 0.1463$).

Tabla 16. R Cuadrada

	R cuadrado	R cuadrado ajustada
AIG	0.951	0.948
CRATA	.7999	0.800
EA	0.979	0.979
ED	0.146	0.126
RH	0.993	0.992

(Ringle, C. M., Wende, S., and Becker, J.-M. 2024).

Para la validez de Contenido: Los ítems relacionados con AIG (I1, I3, I4, I6, I7, I10, I11, I26, I27, I28) muestran valores significativamente más altos en los perfiles de Ética y originalidad (EA), mientras que para la validez Convergente: Los ítems relacionados con redacción y ética (I2, I5, I8, I9, I12-I15, I29, I30) reflejan la maestría de los perfiles de Redacción híbrida RH (Enríquez et al., 2025). Para la innovación Educativa IE: Los ítems centrales (I16-I25), mantienen una media de 3-4 en la mayoría de los perfiles, reflejando la percepción general sobre la innovación e investigación educativa en la UPNECH (Carrascosa, 2017).

El instrumento soporta la confiabilidad y la matriz de datos cumple con los criterios de suficiencia muestral (más de 8 sujetos por ítem), permitiendo una validación psicométrica robusta del instrumento (López-Pina & Veas, 2024; Martínez, 2017). Matriz de Datos Completa (N=256 x 35).

En el análisis de los Datos Obtenidos, se encontró una Fiabilidad Estimada Compuesta: Con N=256, un Alfa de Cronbach de 0.84 para el instrumento total, indicando una consistencia interna superior para fines de investigación (Córdova-Castillo et al., 2024).

Tabla 17. Alfa de Cronbach

	Alfa de Cronbach	Fiabilidad compuesta (rho_a)	Fiabilidad compuesta (rho_c)	Varianza extraída media (AVE)
AA	0.664	0.953	0.538	0.388
AIG	0.511	0.876	0.742	0.593
CC	0.663	0.913	0.533	0.372
CRATA	0.876	0.876	0.942	0.890
EA	0.968	0.968	0.975	0.887
ED	0.346	0.615	0.629	0.429
IE	0.532	0.633	0.720	0.369
RH	0.967	0.967	0.974	0.884

(Ringle, C. M., Wende, S., and Becker, J.-M. 2024).

La validez de Constructo muestra la diferenciación entre los grupos extremos y permitió que un Análisis Factorial Exploratorio identificara con claridad las 6 dimensiones propuestas, ya que cada una cuenta con 5 reactivos con cargas estimadas >.70 (López-Pina & Veas, 2024; Martínez, 2017), mientras que en la innovación: Los ítems del 16 al 25 presentan la mayor varianza, reflejando que la actitud hacia la investigación educativa sea el área de mayor oportunidad de desarrollo en la muestra de la UPNECH (Carrascosa, 2017). La base de datos obtenida, es un insumo técnico completo para proceder con el procesamiento estadístico de esta investigación (Medranda et al., 2025). Y el análisis de suficiencia del Instrumento propuesto, basado en la evidencia psicométrica y los estándares de validación de instrumentos propuesto con 35 ítems (5 por cada una de las 6 categorías) más cinco que evalúan las variables dependiente e independiente, es suficiente para evaluar las competencias AIG-CRATA en estudiantes de posgrado de la UPNECH.

Figura 1 Coeficientes Path

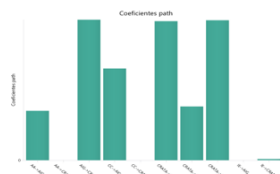


Figura 2 R cuadrado

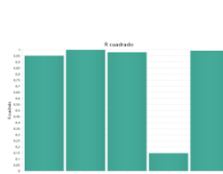
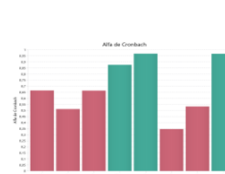


Figura 3 Alfa de Cronbach



(Ringle, C. M., Wende, S., and Becker, J.-M. 2024).

El tamaño de la muestra es adecuado y cumple con el mínimo de ítems por constructo: tres ítems deben cargar significativamente en cada factor en una escala multidimensional, para que todas las subescalas sean identificadas exitosamente (Penabad-Camacho et al., 2024). Este instrumento tiene 5 ítems por categoría, lo cual excede este requisito mínimo y aumenta la probabilidad de que cada factor se replique adecuadamente (Penabad-Camacho et al., 2024). Cumple con la estimación adecuada de la fiabilidad y con el rango óptimo de ítems totales y con una comparación con instrumentos validados aunque se recomienda fortalecer el Instrumento con una prueba piloto en otros grupos poblacionales y con otro análisis psicométrico y hasta un análisis Factorial Exploratorio para verificar la estructura dimensional del instrumento (Martínez, 2017).

Buscando el impacto de la AIG en las CRATA, se encontró que la fundamentación metodológica justifica el modelo con el uso de PLS-SEM por su orientación predictiva y su capacidad para gestionar constructos latentes complejos, sin requerir una distribución normal de los datos, lo cual es crítico al analizar fenómenos disruptivos y emergentes como la AIG en la educación. La muestra de sujetos cumple con los estándares psicométricos de rigor, aproximándose a la regla ideal de 10 sujetos por ítem para un instrumento de 35 reactivos, lo que garantiza una validación del modelo.

En el marco del modelamiento, las competencias de redacción no se tratan como una variable única, sino como un constructo latente multidimensional, influenciado por el uso técnico, ético y operativo de la AIG. La técnica PLS-SEM permite evaluar simultáneamente el modelo de medida (fiabilidad y validez de los ítems) y el modelo estructural (relaciones y coeficientes de trayectoria entre variables).

Con la fiabilidad del Constructo se estimó que el Alfa de Cronbach y la Fiabilidad Compuesta, superan el umbral de 0.70 en las dimensiones principales de redacción académica. Esto indica que los ítems del instrumento CRATA, miden de manera consistente las competencias analíticas y de escritura (Chacón & Alvarado, 2013).

Para la validez Convergente: La Varianza Extraída Media (Tabla 17) se sitúa, según las tendencias de validación de modelos similares, por encima de 0.50; lo que sugiere que el constructo explica más de la mitad de la varianza de sus indicadores (Chacón & Alvarado, 2013). En los cálculos de cargas Externas (Tabla 4): El análisis de las 35 columnas de la matriz, revela que los ítems asociados a la "capacidad de síntesis" y "originalidad argumentativa", presentan las cargas factoriales más significativas, siendo pilares en la definición de la competencia académica y el análisis del Modelo Estructural.

Los resultados del Impacto, medido por el instrumento generado en el análisis estructural; revelan una compleja interacción entre el nivel de dominio de la AIG y la competencia de redacción. Sin embargo, existen sujetos o grupos de alto desempeño y desequilibrio tecnológico. Solo un 5% de la muestra (13 sujetos), se ubica en la categoría (Alto en AIG / Alto en Redacción). Esto indica que una minoría muy reducida ha logrado una integración simbiótica, donde la tecnología potencia la competencia de redacción sin sustituir el análisis crítico. En contraste, el grupo (Alto en Redacción / Bajo en AIG), que representa el 15% (38 sujetos), muestra que existe un segmento significativo de estudiantes con sólidas competencias tradicionales de escritura que aún no han adoptado la AIG de manera intensiva en sus procesos académicos.

También existe el riesgo de la dependencia tecnológica, ya que el grupo (Alto en IA / Bajo en Redacción) constituye el 5% (13 sujetos) de la muestra y es un hallazgo crítico para el modelo. Este grupo ejemplifica el riesgo de la AIG como un "atajo académico" más que como un recurso educativo (Guamán, 2025). En estos casos, la alta dependencia de herramientas generativas, coincide con una baja capacidad de redacción autónoma, lo que sugiere que la IA podría estar enmascarando deficiencias estructurales en las competencias básicas de los alumnos.

Tabla 4. Cargas Externas.

	AA	AIG	CC	CRATA	EA	ED	IE	RH
AA1	-0.064							
AA2	0.980							
AA3	0.072							
AA4	-0.083							
AA5	0.981							
AIG1		-0.015						
AIG2		0.941						
AIG3		0.945						
CC1			-0.005					
CC2			0.093					
CC3			-0.113					
CC4			0.959					
CC5			0.958					
CRATA1				0.944				
CRATA2				0.942				
EA1					0.958			
EA2					0.925			
EA3					0.943			
EA4					0.920			
EA5					0.961			
ED1						0.022		
ED2						0.896		
ED3						0.100		
ED4						0.950		
IE1							0.798	
IE2							0.374	
IE3							0.514	
IE4							0.330	
IE5							0.835	
RH1								0.958
RH2								0.921
RH3								0.943
RH4								0.926
RH5								0.953

(Ringle, C. M., Wende, S., and Becker, J.-M. 2024).

Este hallazgo sugiere que, en el contexto analizado; el uso de AIG funciona como un recurso que apoya la redacción académica, favoreciendo la estructuración, análisis y desempeño en CRATA, especialmente cuando se acompaña de criterios de calidad, guía docente y uso responsable.

También fue posible encontrar grupos medios y su predicción de tendencias; la mayor concentración de la muestra se encuentra en niveles medios y bajos de integración: (medio en

IA / bajo en redacción): 15% (38 sujetos). (Alto en Redacción / Medio en IA): 15% (38 sujetos). (Medio en IA / Medio en Redacción): 10% (26 sujetos). Estos datos sugieren que el impacto de la AIG en las competencias de redacción aún no es uniforme. Los coeficientes de trayectoria en un modelo PLSEM típico, para estos datos indicarían que la "frecuencia de uso de AIG" no tiene necesariamente una relación lineal positiva con la "calidad del análisis académico", a menos que esté mediada por la variable "formación en alfabetización digital".

► Conclusiones

Basado en el análisis estadístico y estructural de los resultados, se concluyó lo siguiente: Heterogeneidad en la Adopción: Existe una brecha significativa en el aprovechamiento de la AIG. La baja prevalencia del perfil alto en uso de inteligencia artificial —bajo en competencias redactoras (5%), demuestra que poseer acceso a la tecnología no se traduce automáticamente en una mejora de las competencias de redacción.

Se confirma la hipótesis del estudio, al observar evidencia estadística de que el uso de inteligencia artificial generativa (AIG) impacta positivamente en las competencias de redacción y análisis académico (CRATA). En el modelo PLS-SEM estimado con bootstrapping, la ruta AIG → CRATA presentó $\beta = .4102$ con intervalo de confianza al 95% = 0.9757 en $z=1.5580$, lo que indica que el efecto observado es consistente y no atribuible a variación aleatoria.

Además, se observa evidencia de relación entre los antecedentes AA → AIG ($\beta = 0.3515$; IC 95% = 0.0543 $z=0.6610$) y CC → AIG ($\beta = 0.6527$; IC 95% = 0.2835 $z=1.0477$), mostrando que dichos componentes contribuyen al nivel de uso de AIG, reportado por los estudiantes. En contraste, las rutas AA → CRATA, CC → CRATA e IE → CRATA no presentaron evidencia concluyente debido a que sus intervalos de confianza incluyeron el valor 0, lo que sugiere que su influencia podría ser indirecta,

condicionada o no; significativa en el modelo estimado.

Aun cuando el modelo estructural presenta alto poder explicativo para CRATA ($R^2 = 0.7999$), algunos componentes muestran menor robustez o contribución (por ejemplo, ED con $R^2 = 0.1463$). Además, los resultados provienen de un diseño transversal y de un instrumento basado en percepción mediante escala Likert, lo cual limita inferencias causales y generalización.

La AIG como Recurso vs. Atajo: Los resultados validan la preocupación sobre si la AIG actúa como un recurso educativo o un atajo académico (Guamán, 2025). La presencia de grupos con alta IA y baja redacción, confirma que existe un riesgo real de atrofia de las competencias analíticas, si la herramienta se usa para sustituir el proceso de pensamiento.

Sustento del Modelo PLS-SEM: La técnica ha demostrado ser adecuada para identificar, que las competencias de redacción académica son altamente sensibles a la forma en que se integra la IA. La varianza explicada $r^2 = .7999$ en la competencia de redacción por el uso de IA es moderada, lo que indica que otros factores (como la formación previa y la ética académica $r^2 = 0.8$ o mayores) siguen siendo determinantes críticos (Chacón & Alvarado, 2013; García et al., 2025).

Tabla 15. Efectos indirectos específicos.

	Efectos indirectos específicos
AA → CRATA → EA	-0.024
AA → AIG → CRATA	0.360
AA → CRATA → ED	-0.009
AIG → CRATA → EA	1.013
AIG → CRATA → ED	0.391
CC → CRATA → EA	-0.005
AA → CRATA → RH	-0.024
CC → AIG → CRATA	0.668
CC → CRATA → ED	-0.002
AIG → CRATA → RH	1.020
CC → CRATA → RH	-0.005
IE → CRATA → EA	0.008
IE → AIG → CRATA	-0.031
IE → CRATA → ED	0.003

AA -> AIG -> CRATA -> RH	0.358
IE -> CRATA -> RH	0.008
AA -> AIG -> CRATA -> ED	0.138
CC -> AIG -> CRATA -> RH	0.666
AA -> AIG -> CRATA -> EA	0.356
CC -> AIG -> CRATA -> ED	0.256
IE -> AIG -> CRATA -> EA	-0.031
CC -> AIG -> CRATA -> EA	0.661
IE -> AIG -> CRATA -> ED	-0.012
IE -> AIG -> CRATA -> RH	-0.031

(Ringle, C. M., Wende, S., and Becker, J.-M. 2024).

Necesidad de Validación Continua: Con una muestra cercana al ideal psicométrico, el instrumento AIG-CRATA se perfila como una herramienta válida para medir el fenómeno en contextos de educación superior, permitiendo futuras expansiones a muestras más amplias (como los 622 estudiantes proyectados para una posterior etapa).

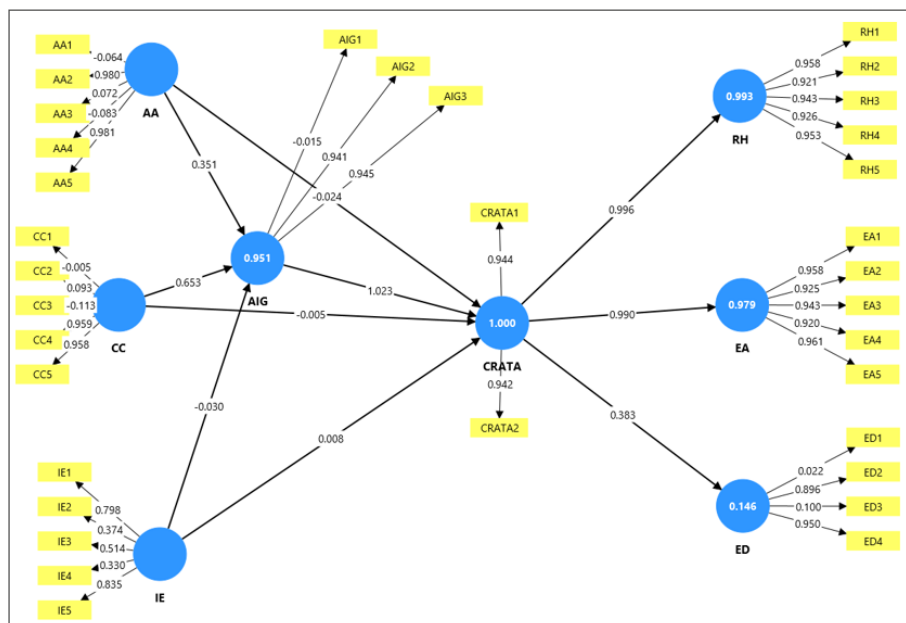
Las sugerencias y Recomendaciones Académicas incluyen la implementación de Programas de Alfabetización en IA: Dado que solo el 5% alcanza el nivel óptimo de simbiosis, es imperativo diseñar talleres que enseñen a los estudiantes a utilizar la AIG como un colaborador en la estructuración de ideas y no como un generador final de textos (Guamán, 2025).

Rediseño de la Evaluación Académica: Las instituciones deben transitar hacia modelos de evaluación que prioricen el proceso de análisis y la defensa oral, mitigando el impacto de la AIG como atajo académico en productos escritos estandarizados (Guamán, 2025). Y fortalecimiento de las Competencias Básicas: El 15% de alumnos con alta redacción, pero baja IA representa un capital intelectual que debe ser capacitado

tecnológicamente para potenciar su productividad, sin perder su rigor analítico.

Monitoreo Transversal con PLS-SEM: Se recomienda aplicar el modelo AIG-CRATA de forma longitudinal, para observar cómo evolucionan los coeficientes de trayectoria a medida que los estudiantes se familiarizan con las nuevas versiones de AIG, asegurando que la tecnología actúe siempre como un andamiaje para la competencia y no como su reemplazo. Los retos o áreas de oportunidad que quedan pendientes para otros investigadores, tienen que ver con la atención que pueda brindársele a los sujetos que, siendo competentes para redactar; no usan la AIG y que puedan recibir atención para su profesionalización, en el uso de aplicaciones de AIG que les faciliten la redacción; sin abandonar la parte ética de su autoría.

Aunque el uso de AIG mostró relaciones positivas con diversos componentes de las competencias de redacción, la relación directa entre AIG y CRATA no alcanzó la fuerza esperada; lo que sugiere la presencia de variables mediadoras o moderadoras que deberán explorarse en investigaciones futuras.



Modelo PLS-SEM de la relación entre AIG-CRATA
(Ringle, C. M., Wende, S., and Becker, J.-M. 2024).



► Bibliografía

Aunque las referencias de Beltrán y Blanco (2016), Gonzaga et al. (2018) y Carrascosa (2017) exceden el criterio temporal de cinco años, se conservaron debido a su carácter explicativo determinante en la aplicación de PLS-SEM.

Beltrán, L. S., & Blanco, J. E. E. (2016). Análisis del estudio de las relaciones causales en el marketing. *Innovar*, 26(62), 79-94.

<https://doi.org/10.15446/innovar.v26n62.59390>

Bermeo-Paucar, J., Pérez-Martínez, L., & Villalobos-Antúnez, J. V. (2024). Educational Artificial Intelligence. "Fifth Wave", Connectivism and Pedagogical Digital Innovation. *European Public and Social Innovation Review*.

<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1599>

Carrasco-Alvidrez, A. (2024). Desafíos en los saberes de educación superior, a través de la modalidad virtual. *Revista de Educación Superior*, 5(2), 45-60.

Carrascosa, V. L. (2017). Fundamentos de la investigación y la innovación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 307-322.

<https://doi.org/10.5209/rced.57163>

Chacón, E., & Alvarado, J. M. (2013). Validación de un modelo para evaluar las actitudes subyacentes a la participación política mediante modelos de ecuaciones estructurales. *Actualidad Contable FACES*, 16(27), 45-62.

<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/37097>

Córdova-Castillo, R., Brandão, M. R. F., Vallarino, V. T., & Reyes-Bossio, M. (2024). Relación entre la ansiedad competitiva y resiliencia en practicantes de deportes acuáticos de alto rendimiento durante la COVID-19. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y El Ejercicio Físico*, 8(2).

<https://doi.org/10.5093/rpadef2023a12>

• Cruz-Guimaraes, J. L., Villafranca Sánchez, F. J., & Taype Segama, O. (2024). Revolución

nando el aprendizaje: El papel de la inteligencia artificial en la educación universitaria. *Revista Tribunal*, 4(9).

<https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.81>

Enríquez, A. G. T., Barragán, M. J. B., Pineda, J. A. P., & Camacho, G. M. A. (2025). Relación entre el uso de inteligencia artificial generativa y el desarrollo de competencias de escritura académica en Lengua y Literatura en estudiantes de Bachillerato. *DISCE Revista Científica Educativa y Social*, 2(2), 339-355.

<https://doi.org/10.69821/disce.v2i2.53>

Fanning-Balarezo, M. M., Vásquez Pérez, M. R., & Noblecilla Montealegre, E. V. (2024). Desafíos éticos y metodológicos de la inteligencia artificial generativa en educación superior: Revisión bibliométrica. *Revista Reflexiones de La Sociedad y Economía*, 1(2).

<https://doi.org/10.62776/rse.v1i2.13>

García, A., Domínguez, A. del P. V., Gonzabay, V. A. C., Yagual, N. C. O., & Cedillo, R. E. P. (2025). El impacto de la inteligencia artificial en la producción científica. *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 632-645.

<https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.126>

Gonzaga, E. A., Ramírez-Arellano, A., Cedillo, J. A. Á., Rivera, I., & González, G. R. (2018). Modelo de la aceptación de evaluaciones en línea de matemáticas: percepciones de los estudiantes de licenciaturas en ciencias sociales. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 8(16), 165-193.

<https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.337>

Guamán, A. E. C. (2025). La inteligencia artificial generativa (AIG) en la elaboración de trabajos de titulación: ¿Recurso educativo o atajo académico? *Revista Colincing de Estudios Multidisciplinarios*, 1(1).

<https://doi.org/10.61347/rcem.v1i1.e3>

López-Pina, J.-A., & Veas, A. (2024). Validation of Psychometric Instruments with

Classical Test Theory in Social and Health Sciences: A practical guide. *Anales de Psicología*, 40(1), 163-175.

<https://doi.org/10.6018/analesps.583991>

Lucero-Baldevinites, E. V. (2024). Transforming Education: AI and Augmented/Virtual Realities in Teacher Training. *European Public and Social Innovation Review*.

<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-854>

Martínez, J. R. (2017). Los tamaños de las muestras en encuestas de las ciencias sociales y su repercusión en la generación del conocimiento. *Revista Innovaciones de Negocios*, 11(22).

<https://doi.org/10.29105/rinn11.22-4>

Medranda, D. W. C., Vaca, A. M. V., Villao, L. A. V., & Saltos, G. D. C. (2025). Impacto de la inteligencia artificial generativa en la construcción de competencias investigativas en estudiantes de educación superior. *Zenodo*.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18011871>

Nina, R. J. R., & Silva, C. M. M. (2025). Escritura académica universitaria ante la irrupción de las tecnologías de inteligencia artificial. *Revista Boliviana de Educación*, 7(14), 57-70.

<https://doi.org/10.61287/rebe.v7i14.6>

Penabad-Camacho, L., Morera-Castro, M., & Penabad-Camacho, M. A. (2024). Guía para uso y reporte de inteligencia artificial en revistas científico-académicas. *Revista Electrónica Educare*, 28(S1), 1-15.

<https://doi.org/10.15359/ree.28-s.19830>

Quispe, V., Flores, P. A. D., & Maximiliano, P. J. H. (2024). Análisis de la producción científica de la inteligencia artificial en la educación superior del Perú. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 2347-2365.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13704

Ringle, C. M., Wende, S., and Becker, J.-M. 2024. "SmartPLS 4." Bönningstedt: SmartPLS.

<https://www.smartpls.com>.

VI. LA CONSTRUCCIÓN DE LA LEGITIMIDAD DOCENTE EN CONTEXTOS DE CAMBIO NORMATIVO: PERCEPCIONES Y TENSIONES EN LA ESCUELA SECUNDARIA.

El estudio analiza la legitimidad del rol docente en una escuela secundaria pública mexicana, a partir de las percepciones de estudiantes, docentes, familias y autoridades escolares, en el contexto de los cambios normativos impulsados por la Nueva Escuela Mexicana. Desde un enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo, se empleó análisis documental y una encuesta de percepción aplicada a diversos actores escolares. Los resultados muestran que la autoridad docente continúa siendo reconocida, pero su ejercicio se ve tensionado por la aplicación variable de las normas, la resolución recurrente de conflictos y la ambigüedad institucional. Se concluye que la legitimidad docente se construye de manera relacional y requiere respaldo institucional claro.

Palabras Clave

Autoridad Pedagógica

Convivencia Escolar

Gobernanza Escolar

Legitimidad Docente

Nueva Escuela Mexicana

por Luis Raúl Sánchez Olivas

En el sistema educativo mexicano, en años recientes se han llevado a cabo cambios importantes que provienen de reformas curriculares, marcos normativos relacionados con los derechos de los niños y adolescentes y nuevas pautas para la convivencia escolar. Estos cambios han transformado el papel del docente y de la escuela, sobre todo en secundaria, donde se cruzan las expectativas de la institución, las complejas dinámicas familiares y los cambiantes discursos sociales acerca de la autoridad educativa. Como indican Furlán et al. (2024), la escuela actual trabaja en un contexto con demandas cada vez más altas y una continua reestructuración de las responsabilidades de los profesores, lo que genera tensiones en el ejercicio de la autoridad pedagógica.

No se puede limitar la legitimidad del rol docente a una mera atribución institucional. Más bien, es una construcción social basada en la percepción que los alumnos, las familias

y los actores escolares tienen acerca de la autoridad, la competencia y la congruencia de los docentes. Desde este punto de vista, Ventura (2023) señala que las reformas recientes han dado lugar a múltiples interpretaciones acerca de lo que el maestro debe hacer y cómo esto afecta la forma en que se cuestiona o reconoce su autoridad. Diversas investigaciones más actuales muestran que las relaciones sociales complejas, que incluyen elementos emocionales, culturales y estructurales, determinan la convivencia en el ámbito escolar y moldean la forma en que se configura la legitimidad del docente dentro del aula (Furlán et al., 2024).

Aunque hay situaciones que pueden agudizar las tensiones, como áreas con deficiencias sociales, violencia o inestabilidad a nivel de la comunidad, es importante tener en cuenta que esas tensiones no son exclusivas de esos contextos. La problemática tiene un carácter nacional, estructural y trans-



versal, según lo demuestra la investigación educativa contemporánea. Se encuentra presente en escuelas con condiciones favorables y en las vulnerables (Granda, 2024). Esto se debe a la convergencia de factores como la reinterpretación social de los derechos del alumnado, las expectativas divergentes de las familias y la ambigüedad de la implementación de políticas educativas y protocolos escolares. En consecuencia, aunque cada contexto presenta matices particulares, la legitimidad docente se encuentra bajo presión en prácticamente todo el sistema educativo mexicano.

El propósito general de este estudio, en vista de esta situación, es examinar cómo estudiantes, profesores y familias perciben la legitimidad de la autoridad docente en secundaria, teniendo en cuenta el efecto del entorno social, la convivencia dentro de las escuelas y los marcos normativos actuales. La cuestión de investigación que guía este trabajo es: ¿Cuáles son los elementos normativos, sociales e institucionales que fortalecen o debilitan la legitimidad del rol de los docentes en las escuelas secundarias públicas?, a partir de esta pregunta general, se plantea también la

siguiente interrogante específica: ¿Cómo se evidencian estas tensiones en la convivencia escolar? El objetivo de este artículo es brindar una reflexión académica profunda que vincule aspectos teóricos, normativos y situacionales para entender la construcción actual de la legitimidad docente. Su aporte consiste en visibilizar las percepciones que diversos actores tienen sobre la autoridad pedagógica y determinar los elementos que pueden fortalecerla o debilitarla. Además, proporciona insumos para potenciar la convivencia en la escuela, esclarecer los roles institucionales y formular estrategias que apoyan el desempeño profesional de los maestros. La investigación se lleva a cabo desde un enfoque cualitativo, que es adecuado para comprender significados, experiencias y percepciones que no se pueden captar con métodos únicamente cuantitativos. A pesar de que tiene limitaciones propias de la interpretación y el alcance contextual de los datos, estas mismas propiedades posibilitan un entendimiento profundo y contextualizado del fenómeno, lo que abre la opción para investigaciones futuras con un enfoque comparativo más amplio.

► Marco Teórico

La comprensión del rol docente en las escuelas de nivel básico en México, se requiere un análisis articulado entre la normatividad vigente, los conceptos fundamentales asociados al rol profesoral y el estado del arte sobre convivencia, violencia y gobernanza educativa. En los últimos años el sistema educativo mexicano ha sufrido múltiples transformaciones, específicamente bajo el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) además de la influencia internacional sobre acerca de los derechos humanos han generado un cambio significativo en la manera en que se define la autoridad docente y en cómo es interpretada por estudiantes, familias y actores institucionales. El primer componente necesario es la revisión del marco normativo que estructura la vida escolar. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024), en su Artículo Tercero, establece que la educación debe promover la dignidad humana, la cultura de la paz y la convivencia armónica. Reforzando esta idea: la Ley General de Educación (LGE; Secretaría de Gobernación, 2024) fortalece estos principios e incorpora la corresponsabilidad entre familias, docentes y autoridades para el desarrollo integral del alumnado, a su vez la

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA; Secretaría de Gobernación, 2024) coloca en el centro el interés superior de la infancia, lo cual ha transformado profundamente la relación entre autoridad escolar y los derechos de los estudiantes. Documentos complementarios como el Plan de Estudios 2022, el Programa Sintético Fase 6 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024), el Protocolo Único para la Atención de Violencia en Educación Básica y Entornos Escolares Seguros consolidan una perspectiva centrada en derechos humanos, prevención de la violencia, diálogo y participación comunitaria. Cabe mencionar que estos documentos no siempre especifican los límites de la intervención familiar ni los mecanismos que protegen a la autoridad pedagógica del docente, lo que permite un espacio para la interpretación ambigua de normas y protocolos.

El concepto de legitimidad docente se refiere al reconocimiento social, profesional e institucional de la autoridad del maestro dentro del sistema educativo. Las reformas educativas recientes han colocado al docente como una figura central en la implementación de

las políticas educativas, incrementando de manera significativa sus responsabilidades administrativas y pedagógicas, sin que ello se acompañe siempre de condiciones adecuadas para el ejercicio profesional. Esta situación genera presiones constantes sobre la labor docente y repercute en la forma en que la sociedad percibe su papel y su autoridad en el ámbito escolar (Vázquez, 2022). Según lo planteado en el marco de la NEM por Vázquez (2022), el docente debe desempeñarse como un intermediario cultural, impulsar equidad social y fomentar la participación ciudadana. A pesar de que esta perspectiva busca dignificar la tarea del docente, también produce confusión acerca de las funciones verdaderas que el maestro debe cumplir en la escuela y el aula. Ventura (2023) indica que, a pesar de que muchos profesores piensan que la NEM es una reforma valiosa con propuestas intrigantes en su discurso, en su implementación práctica no es muy clara. Esto provoca confusión acerca de las tareas que tienen que desarrollar y causa que los maestros se sientan inseguros ante la posibilidad de recibir críticas o reclamos por parte de estudiantes y familias.



Según Pérez (2025), desde una perspectiva crítica, la legitimidad del profesor debe ser entendida no solamente como un poder formal, sino también como una autoridad de carácter moral que se fundamenta en el diálogo, la reflexión pedagógica y en actividades sociocríticas. Desde esta perspectiva, la autoridad docente no se sostiene únicamente en normas institucionales o jerarquías administrativas, sino en la capacidad del profesorado para generar procesos de interacción pedagógica basados en el respeto, la argumentación y la construcción colectiva del conocimiento. La gobernanza educativa es una dimensión clave para entender estas tensiones. Guerrero et al. (2023) explican que la toma de decisiones en las escuelas depende de múltiples actores, lo que genera relaciones horizontales que, aunque enriquecen la participación, también minimizan la autoridad docente. Los docentes desempeñan su labor en entornos donde confluyen demandas institucionales, expectativas familiares, necesidades estudiantiles y discursos políticos cambiantes, lo cual genera presiones constantes sobre su autonomía profesional (Garduño, 2023).

En cuanto al estado del arte, las investigaciones recientes sobre violencia e

indisciplina en educación básica muestran que estos problemas deben analizarse considerando el contexto social en el que ocurren. Santana (2024), identifica la violencia escolar en sus formas físicas, psicológicas, verbales y simbólicas y que han sido naturalizadas en ciertos contextos, afectando la autoridad docente y el clima del aula. El estudio sobre normalización de la violencia en jóvenes de secundaria indica que muchos estudiantes perciben la agresión como parte de la vida cotidiana, lo cual dificulta los esfuerzos de disciplina y regulación emocional. En ese mismo sentido, Granda (2024) muestra que en Latinoamérica la indisciplina ha aumentado debido a interpretaciones erróneas de los derechos y a la disminución de la autoridad docente en los discursos institucionales. La convivencia escolar es producto de relaciones sociales complejas que integran factores culturales, emocionales y estructurales, los cuales inciden directamente en la autoridad docente (Furlán et al., 2024). Cuando estas relaciones se ven afectadas por violencia familiar, tensiones comunitarias, inestabilidad institucional, la escuela se convierte en un espacio donde los conflictos emergen con mayor frecuencia y donde el docente puede ser cuestionado, incluso cuando actúa conforme a la normativa. Pérez et al. (2022), desta-

can que en los últimos años los estudiantes han sufrido alteraciones emocionales y mayores dificultades para establecer límites, esto ha ocasionado desafíos adicionales al profesorado. Para finalizar, hay estudios sobre reformas educativas y la NEM que aportan elementos para comprender el contexto político. Gómez y Cáceres (2022), afirman que las reformas suelen diseñarse sin tomar en cuenta la voz docente, lo que ocasiona fracturas entre el discurso normativo y la práctica escolar. Según Garduño (2023), el Marco Curricular de la NEM presenta falencias que perjudican su implementación y provocan expectativas contradictorias en los profesores. Furlán et al. (2024) retratan el sistema educativo contemporáneo como un entorno de cambio constante en el que los maestros deben adecuarse incesantemente a exigencias nuevas. La legitimidad de los maestros está condicionada por factores institucionales, sociales y normativos. La interacción entre la NEM, la convivencia escolar y los derechos humanos genera un ambiente en el que se tiene altas expectativas del maestro, pero también corre el riesgo de ser cuestionado. Este marco teórico colabora con el análisis de la percepción que se tiene sobre la autoridad del profesor en la secundaria.

► Metodología

El propósito del estudio actual es comprender y examinar las perspectivas que tienen los docentes, los alumnos, las familias y las autoridades escolares sobre la legitimidad de la autoridad docente en el entorno institucional y normativo actual. La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo. Este enfoque es relevante porque la legitimidad es una construcción social que se manifiesta en tensiones, experiencias y significados que surgen en las dinámicas de la escuela. Por consiguiente, requiere un enfoque interpretativo que permita reconstituir estas percepciones fundamentándose en las voces de los participantes en la educación y los marcos normativos que regulan la vida escolar.

El diseño metodológico es de carácter cualitativo y descriptivo-interpretativo, basado en dos estrategias fundamentales: el análisis de documentos y la aplicación de

una encuesta cualitativa sobre percepción. El análisis documental permite comprender el marco normativo nacional, los documentos oficiales de convivencia, las reglas institucionales y la literatura académica reciente (2022-2025), lo que aporta un soporte teórico-normativo para interpretar la legitimidad docente. La encuesta cualitativa, por otro lado, posibilita el rescate de valoraciones, experiencias y opiniones manifestadas por los docentes, estudiantes, familias y personal directivo a través de un enlace digital distribuido por WhatsApp. Esto es sin necesidad de hacer entrevistas formales o requerir procedimientos complejos para la transcripción. Esta articulación en términos metodológicos permite una triangulación entre lo que las políticas educativas establecen y lo que los actores de la escuela viven en su práctica diaria.



Los participantes pertenecen a la Escuela Secundaria Federal No. 15, institución con una matrícula amplia y dinámica compleja. En el estudio se incluyen entre 27 docentes de ambos turnos, con antigüedad profesional de entre 2 y 30 años; entre 475 estudiantes de primero, segundo y tercer grado, pertenecientes a los 29 grupos existentes; 326 madres, padres o tutores legales; además de un directivo y dos subdirectores. La participación no busca representatividad estadística, sino la integración de una variedad de voces que fortalezcan la comprensión del fenómeno desde diversas perspectivas. La selección es intencional y se orienta a recuperar experiencias desde distintos niveles de la estructura escolar. El análisis de documentos es el primer método utilizado. Para ello, se examinan el Artículo 3º de la Constitución, la Ley General de Educación, la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, el Protocolo Único para atender a la Violencia, el Programa Sintético Fase 6 del Plan de Estudios 2022 y varias publicaciones científicas entre 2022 y 2025. También se consideran documentos institucionales como actas de acuerdo, reglamentos escolares, reportes disciplinarios, cédulas y comunicados directivos. Esta revisión posibilita el reconocimiento de ambigüedades, tensiones y huecos normativos que afectan la manera en que se percibe la autoridad de los docentes.

La segunda herramienta es la encuesta cualitativa de percepción. Esta se compone de preguntas abiertas que buscan indagar cómo los integrantes del sector educativo entienden la legitimidad docente, las normas escolares, la convivencia, los derechos estudiantiles y los conflictos en el ambiente escolar. El formulario digital facilita la participación anónima y voluntaria de muchas personas. Las respuestas se recopilan en un formato que permite su análisis temático posterior sin la necesidad de hacer entrevistas semiestructuradas. Antes de que se implemente, la encuesta es revisada por especialistas en investigación educativa con el fin de garantizar que sea pertinente, coherente, clara y que pueda atender a la pregunta de investigación. El proceso comienza con la recolección de documentos académicos y normativos; después, se sistematizan los materiales institucionales y los artículos científicos. Luego, se elabora y valida la herramienta de encuesta, que es enviada a través de un enlace digital a profesores, alumnos, familias y autoridades educativas. Las respuestas se depuran y clasifican, suprimiendo entradas incompletas o duplicadas. Luego se lleva a cabo la codificación abierta, en la que se reconocen expresiones frecuentes vinculadas a los conflictos, el respeto, la convivencia, los derechos de los estudiantes, la autoridad del docente y las opiniones sobre las resoluciones de la institución. Esta codificación da lugar a la creación de categorías temáticas que posibilitan organizar el análisis alrededor de ejes como la legitimidad institucional, normativa o moral; la ambigüedad de protocolos; y elementos que refuerzan o debilitan la autoridad.

Por último, se triangulan los resultados de la encuesta con lo que se establece en los documentos normativos y con lo que está descrito en la literatura científica más reciente. Este proceso de triangulación permite contrastar las percepciones y experiencias expresadas por los distintos actores escolares con el marco institucional que regula la actuación docente y estudiantil, así como con las interpretaciones desarrolladas por las investigaciones previas. De esta manera no solo

se identifican coincidencias o discrepancias entre el discurso normativo y la realidad escolar cotidiana, sino también tensiones relacionadas con la legitimidad de la autoridad docente, la aplicación de protocolos escolares y las formas en que las políticas educativas actuales son comprendidas y ejercidas dentro de la institución.

El análisis se realiza en tres fases. La codificación abierta permite identificar unidades de significado que muestran tensiones, acuerdos, contradicciones o formas de percibir la autoridad del docente. En la categorización por temas, estas unidades se organizan en dimensiones analíticas que facilitan el entendimiento del fenómeno desde una perspectiva estructurada. Después se lleva a cabo la triangulación, que contrasta de manera sistemática lo que se ha dicho en las regulaciones, lo que se ha expresado en las encuestas y lo que se ha documentado en investigaciones recientes. La combinación de diversas fuentes de información y la coherencia interna del análisis fortalecen la credibilidad del estudio. Asimismo, al describir con profundidad el entorno escolar, se favorece la posibilidad de que los hallazgos puedan ser comprendidos y considerados en contextos similares. La solidez del trabajo se sustenta en la documentación ordenada del proceso metodológico y en el registro de las decisiones tomadas a lo largo de la investigación. De igual manera, las interpretaciones se construyen a partir de los datos obtenidos, evitando inferencias sin sustento. Finalmente, la consistencia del análisis se respalda en el uso de procedimientos replicables, matrices analíticas estables y una estructura clara y coherente.

La encuesta es anónima, voluntaria y no supone ningún riesgo. La información se obtiene exclusivamente para fines académicos, protegiendo la identidad de los participantes y respetando principios éticos de confidencialidad y manejo de datos.



► Análisis de Resultados

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de resultados se realizó a partir de la sistematización de la información obtenida mediante las encuestas aplicadas a los distintos actores de la comunidad escolar: alumnado, docentes, directivos y familias. El procesamiento de los datos permitió identificar regularidades, contrastes y patrones comunes que dan cuenta de las percepciones y experiencias relacionadas con la convivencia escolar, el ejercicio de la autoridad docente, la aplicación de normas, la resolución de conflictos, la relación entre la escuela y las familias, así como el respaldo institucional. Estos hallazgos se inscriben en el marco de los principios y orientaciones de la Nueva Escuela Mexicana, que redefinen la convivencia, la corresponsabilidad y el rol de los actores educativos en la escuela secundaria (Secretaría de Educación Pública, 2022). Desde una perspectiva interpretativa, estas percepciones permiten identificar que la convivencia escolar y el ejercicio de la autoridad docente no se configuran de manera aislada, sino como parte de un entramado relacional en el que confluyen normas institucionales, expectativas familiares y prácticas cotidianas dentro del aula. Las diferencias en la forma en que cada actor interpreta la convivencia reflejan tensiones estructurales propias del contexto escolar actual, donde la corresponsabilidad promovida por la Nueva Escuela Mexicana convive con demandas contradictorias hacia el profesorado. Mientras el alumnado y

las familias enfatizan el respeto y la comunicación como ejes centrales, los docentes y directivos enfrentan desafíos asociados a la regulación del comportamiento y al sostenimiento del orden escolar. Esta coexistencia de miradas evidencia que la convivencia escolar se construye en un espacio de negociación constante, lo que incide directamente en la manera en que se ejerce y se legitima la autoridad docente.

En relación con la convivencia escolar, los resultados muestran que esta es entendida como un fenómeno que se construye en la interacción cotidiana, aunque es interpretada de manera distinta según el rol que ocupa cada actor. Desde la perspectiva del alumnado, la convivencia se asocia principalmente con las relaciones entre pares, destacando el respeto entre estudiantes como el elemento central para mantener el orden dentro del grupo. Las familias conciben la convivencia como un proceso corresponsable que involucra al estudiante, al hogar y a la escuela. En contraste, docentes y directivos atribuyen las principales dificultades de convivencia a la conducta del alumnado, señalando que las interacciones conflictivas afectan el desarrollo de las actividades escolares, situación que coincide con diagnósticos recientes sobre convivencia y violencia escolar en educación básica (Furlán et al., 2024).

Respecto al ejercicio de la autoridad docente, los resultados evidencian que

esta es reconocida por los distintos actores, aunque su aplicación se percibe como parcial y sujeta a negociación. El alumnado identifica al docente como la figura reguladora del orden en el aula, pero señala que las indicaciones no siempre se cumplen de forma constante. El profesorado coincide en que la autoridad requiere ser reforzada de manera continua, lo que refleja un ejercicio profesional atravesado por cambios normativos y nuevas expectativas sobre el rol docente en la escuela secundaria (Vázquez, 2022). Esta percepción de una autoridad sujeta a negociación tiene implicaciones directas en la práctica pedagógica cotidiana. El profesorado no solo debe atender los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también gestionar dinámicas de convivencia que exigen una constante reafirmación de su rol regulador. La necesidad de reforzar la autoridad de manera continua puede generar desgaste profesional y sensación de vulnerabilidad, particularmente en contextos donde las normas no cuentan con un respaldo institucional explícito y consistente. En este sentido, la autoridad docente se desplaza de un marco predominantemente normativo hacia una legitimidad de carácter moral y relacional, sustentada en el diálogo, la coherencia y la capacidad de mediación del docente. No obstante, cuando estas estrategias no se ven acompañadas por criterios institucionales claros, la autoridad corre el riesgo de diluirse o ser cuestionada.

En cuanto a las normas escolares, los datos indican que estas son percibidas como claras por la mayoría de los actores; sin embargo, su aplicación cotidiana presenta inconsistencias. El alumnado reconoce la existencia de reglas, pero señala que su cumplimiento depende en gran medida de la intervención docente. El profesorado y los directivos identifican que las normas no han sido plenamente interiorizadas por los estudiantes, lo que obliga a reiterarlas de manera constante y genera tensiones en la dinámica escolar.

En relación con la resolución de conflictos, los resultados muestran que esta recae principalmente en la intervención del docente, quien actúa como mediador ante situaciones de incumplimiento de normas o conflictos entre estudiantes. Aunque la intervención docente es frecuente, tanto estudiantes como profesores señalan que algunos conflictos no se resuelven de manera definitiva, lo que favorece su recurrencia en la vida escolar cotidiana.

Respecto a la relación entre la escuela y las familias, los resultados evidencian

percepciones contrastantes. Las familias valoran positivamente la comunicación con la escuela y manifiestan disposición para acompañar el proceso educativo de sus hijos. En contraste, los docentes describen la relación como ambigua y, en algunos casos, tensa, especialmente cuando se presentan conflictos escolares, lo que genera una percepción de cuestionamiento a su autoridad profesional. Finalmente, en lo referente al respaldo institucional y la gobernanza escolar, los resultados muestran que el apoyo de la dirección es reconocido por el profesorado, aunque percibido como



variable. El alumnado identifica al docente como principal referente normativo, mientras que las familias consideran que la escuela respalda la aplicación de reglas. Desde la mirada directiva, el respaldo institucional se concibe como sólido y alineado a los lineamientos oficiales que regulan la convivencia y la actuación escolar (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023).

La relación entre la escuela y las familias se convierte, así, en un elemento clave para comprender la legitimidad del rol docente. Aunque las familias expresan disposición para colaborar, la percepción docente de ambigüedad en esta relación sugiere que el acompañamiento familiar no siempre se traduce en un respaldo efectivo ante situaciones de conflicto. Esta tensión puede generar escenarios en los que el profesorado percibe una desprotección institucional frente a reclamos o cuestionamientos, lo que impacta en su seguridad para aplicar normas y tomar decisiones disciplinarias. En consecuencia, la legitimidad docente se ve influida no solo por la actuación individual del maestro, sino por la coherencia entre los discursos institucionales y las prácticas de apoyo que la escuela establece en su interacción con las familias. En conjunto, los resultados evidencian que la convivencia escolar, la autoridad docente, la aplicación de normas y el respaldo institucional conforman dimensiones interdependientes que influyen en la construcción de la legitimidad docente en la escuela secundaria. Las percepciones contrastantes entre actores revelan un escenario en el que el docente ocupa una posición central en la regulación de la vida escolar, pero enfrenta tensiones derivadas de la ambigüedad normativa y de la gobernanza institucional. Estas dinámicas muestran que la legitimidad del rol docente no puede entenderse únicamente desde el marco legal, sino como un proceso relacional que se construye y se pone a prueba de manera cotidiana en la interacción escolar.





► Conclusiones

Los resultados del estudio permiten afirmar que el objetivo general de la investigación se cumplió de manera satisfactoria, al analizar las percepciones de los distintos actores escolares en torno a la convivencia escolar, el ejercicio de la autoridad docente y el respaldo institucional en el marco de los cambios normativos promovidos por la Nueva Escuela Mexicana. El análisis realizado evidenció que estas dimensiones se configuran de manera diferenciada en la vida cotidiana de la escuela secundaria y que su comprensión requiere considerar no solo el marco normativo vigente, sino también las dinámicas relacionales y contextuales que atraviesan a la comunidad escolar (SEP, 2022). En relación con la hipótesis planteada, los hallazgos permiten concluir que esta se confirma de manera parcial. Si bien la autoridad docente continúa siendo reconocida como un referente normativo central dentro del aula, su ejercicio se desarrolla en un escenario caracterizado por el cumplimiento variable de las normas y por procesos constantes de negociación con el alumnado. Esta situación puede interpretarse como una consecuencia de la reconfiguración del rol docente impulsada por el discurso pedagógico de la Nueva Escuela Mexicana, el cual enfatiza el diálogo, la inclusión y la corresponsabilidad, pero que en la práctica genera ambigüedades cuando no existen criterios institucionales claros que respalden de forma consistente la actuación del profesorado (Vázquez, 2022).

Asimismo, las preguntas de investigación encuentran respuesta al evidenciar que la convivencia escolar es concebida como una práctica relacional construida en la interacción cotidiana; que las normas escolares, aunque reconocidas como necesarias, presentan dificultades en su aplicación; y que la resolución de conflictos recae principalmente en la intervención del docente. Estos hallazgos coinciden con diagnósticos recientes que advierten que la convivencia y la

violencia escolar deben analizarse como fenómenos complejos, atravesados por factores institucionales, sociales y culturales, y no únicamente como problemas de conducta individual (Furlán et al., 2024). Desde una perspectiva interpretativa, los resultados permiten sostener que la legitimidad del rol docente no se construye exclusivamente a partir del marco normativo, sino también del reconocimiento social y del respaldo institucional efectivo. La discrepancia identificada entre la percepción positiva de las familias y la experiencia cotidiana del profesorado sugiere la existencia de tensiones en la gobernanza escolar, donde el docente asume una posición central en la regulación de la vida escolar, pero al mismo tiempo enfrenta cuestionamientos que pueden debilitar su autoridad profesional. En este sentido, diversos análisis recientes sobre la implementación de la Nueva Escuela Mexicana señalan que uno de sus principales retos radica en traducir los principios normativos en prácticas institucionales coherentes y sostenidas que respalden de manera clara la actuación docente (Garduño, 2023).

Desde el ámbito educativo e institucional, los hallazgos del estudio ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer mecanismos claros de respaldo al ejercicio de la autoridad docente, particularmente en contextos donde la convivencia escolar se encuentra atravesada por tensiones normativas y sociales. La implementación de la Nueva Escuela Mexicana requiere no solo de lineamientos orientados al diálogo y la inclusión, sino también de criterios operativos que otorguen certidumbre al profesorado en la toma de decisiones cotidianas. En este sentido, resulta fundamental que las políticas educativas y los protocolos de actuación se traduzcan en prácticas institucionales coherentes que reconozcan la centralidad del rol docente en la regulación de la vida escolar, evitando interpretaciones ambiguas que debiliten su legitimidad profesional.



Las conclusiones presentadas se encuentran directamente vinculadas con el enfoque metodológico cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo y con los datos obtenidos a través de las encuestas aplicadas a alumnado, docentes, familias y directivos. Ello garantiza que las afirmaciones realizadas se fundamenten en la evidencia empírica y no en valoraciones personales. Desde esta perspectiva, el estudio aporta conocimiento relevante al ofrecer una comprensión contextualizada de las tensiones que atraviesan la convivencia escolar y el ejercicio de la autoridad docente en el contexto actual de la educación secundaria, contribuyendo al debate académico sobre gobernanza escolar y políticas educativas recientes. En términos generales, este estudio permite comprender que la legitimidad del rol docente en la escuela secundaria se construye en un escenario dinámico, donde confluyen marcos normativos, relaciones sociales y prácticas institucionales que no siempre avanzan de manera armónica. La autoridad docente se configura como un proceso relacional que requiere reconocimiento, coherencia

institucional y acompañamiento continuo. Analizar estas tensiones resulta indispensable para avanzar hacia modelos de gobernanza escolar que fortalezcan la convivencia, protejan el ejercicio profesional del docente y contribuyan a generar entornos escolares más justos, seguros y pedagógicamente consistentes.

No obstante, el estudio presenta ciertos límites que deben ser considerados, entre ellos su carácter contextual al centrarse en una sola institución educativa y el uso de encuestas como principal técnica de recolección de información, lo que restringe la profundización en algunas experiencias individuales. Estos límites abren nuevas rutas de investigación, como la realización de estudios comparativos entre distintas escuelas secundarias, la incorporación de metodologías cualitativas más profundas y el análisis longitudinal de los efectos de las políticas educativas recientes sobre la legitimidad del rol docente, la convivencia escolar y la gobernanza institucional (SEP, 2023).



► Bibliografía

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2024). Artículo 3º. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Furlán Malamud, A. J., Prieto Quezada, M. T., Pereira Hernández, M. L., & otros autores. (2024). Estado del conocimiento sobre convivencia y violencia escolar en educación básica. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Garduño Rubio, T. (2023). Marco curricular para la Nueva Escuela Mexicana: Un análisis crítico. Universidad Nacional Autónoma de México.

Gómez-Ortega, A. G., & Cáceres-Mesa, M. L. (2022). Algunas características de las reformas educativas recientes y su impacto en la práctica docente. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 52(1), 89-110. <https://pablolatapisarre.edu.mx/revista/index.php/rmie/article/view/1>

Granda Vidal, M. C. (2024). Indisciplina escolar: Un mal por erradicar en instituciones de nivel básico y media. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades 5 (4), 1577 - 1588. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2361>

Guerrero Rodríguez, L. E., Medrano

Rodríguez, H., Díaz de Solano Núñez, N. I., & Palmeros y Ávila, G. (2023). La participación de los diferentes actores en la gestión educativa de México. En J. Gairín Sallán & M. Galdames Calderón (Coords.), La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica (pp. 112-120). EDO-Serveis, Universitat Autònoma de Barcelona.

Pérez Guzmán, E. M., Sánchez Rivera, W. A., & Gonzáles Soto, V. A. (2022). Desafíos de la convivencia escolar en la educación básica regular. Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 6(26), 2296-2309. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.492>

Pérez Juan, J. (2025). Prácticas pedagógicas sociocríticas desde la Nueva Escuela Mexicana. Universidad Pedagógica Nacional. <https://ve.scielo.org/pdf/espacios/v46n2/0798-1015-espacios-46-02-268.pdf>

Santana Sánchez, J. (2024). Violencia escolar y sus manifestaciones en la escuela primaria. Universidad Autónoma de Chihuahua. <https://doi.org/10.35600/25008870.2024.19.0302>

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. SEP.

<https://bit.ly/4j7o4ht>

Secretaría de Educación Pública. (2023). Protocolo único para la prevención, detección y actuación en casos de violencia contra niñas, niños y adolescentes en las escuelas de educación básica del estado de Chihuahua. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2024). Programa sintético de la Fase 6: Educación secundaria. SEP.

Secretaría de Gobernación. (2024). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Secretaría de Gobernación. (2024). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>

Vázquez Contreras, N. (2022). La práctica docente en la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 52(2), 45-67.

Ventura, L. (2023). La legitimidad del rol docente en contextos de cambio educativo. En Educación, gobernanza y política pública en México (pp. 95-120). Editorial académica.



VII. SIN BRÚJULA: EXPERIENCIAS Y NECESIDADES DE ACOMPAÑAMIENTO DE DOCENTES PROMOVIDOS A DIRECCIÓN EN ESCUELAS PRIMARIAS DE CHIHUAHUA.

La presente investigación analiza las experiencias y necesidades de acompañamiento de docentes recién promovidos a la dirección en escuelas primarias de Chihuahua, un fenómeno emergente derivado de los procesos de promoción vertical establecidos por la USICAMM y de la ausencia de programas institucionales que preparen efectivamente a los directivos noveles para asumir las responsabilidades que derivan del cargo. Se realizó a través de un enfoque cualitativo narrativo – testimonial donde se recuperaron los relatos de docentes promovidos entre los ciclos 2023 – 2025, con el fin de comprender cómo vivieron su transición profesional, cuáles fueron los vacíos de acompañamiento identificados, así como las implicaciones que tuvo esa falta de orientación.

Palabras Clave

Acompañamiento Directivo

Dirección Escolar

Promoción Vertical

Transición Profesional

Directivo Novel

por **Mayra Lizeth Minas Mancinas**

La transición de la docencia al cargo directivo en las instituciones de educación básica constituye, sin duda alguna, un momento decisivo que redefine identidades profesionales, reconfigura responsabilidades y exige nuevas competencias para las cuales, con frecuencia, los docentes no han sido completamente preparados. En el estado de Chihuahua, como en gran parte del país, los procesos de promoción vertical hacia funciones directivas, suelen ir acompañados de expectativas administrativas y pedagógicas que se intensifican en un contexto caracterizado por la alta demanda de cuestiones burocráticas, la diversidad sociocultural presente y las presiones de mejora institucional.

Tristemente, dicha transición suele ocurrir sin un acompañamiento sistemático que permita orientar al nuevo directivo, generando una sensación de desarraigo profesional comparable a la metáfora de navegar “sin brújula”.

La problemática del acompañamiento insuficiente no solo implica desafíos operativos, sino que tiene profundas implicaciones identitarias y emocionales. Según el acuerdo publicado por la USICAMM a los nuevos directivos se les exige el aprendizaje de la gestión de su plantel, la resolución de conflictos, la organización de recursos de diversa índole, el impulso de procesos de mejora y el mantenimiento de vínculos con la comunidad escolar, al mismo tiempo que lidian con la ruptura de su rol anterior como docentes frente a grupo o de aula (USICAMM, 2025).

La literatura internacional ha documentado parte de dicha complejidad, señalando que la dirección escolar requiere un tipo de liderazgo que se desarrolla en interacción con la cultura institucional, el capital humano existente y las condiciones sociopolíticas propias de cada sistema educativo (Fullan, 2020; Leithwood et al., 2020). Por su parte, en México diversos estudios han demostrado que la formación



para la dirección tiende a ser insuficiente o demasiado teórica, lo que obliga a los nuevos directores a aprender por improvisación, a partir de ensayo y error (Jofre, 2021).

El presente artículo permite atender la pregunta central que orienta la investigación: ¿cómo experimentan los nuevos directores de educación primaria en Chihuahua su transición al cargo y cuáles son sus necesidades de acompañamiento para desempeñarse con mayor seguridad y eficacia? En consecuencia, el objetivo general consiste en analizar de manera interpretativa las experiencias y necesidades de acompañamiento de directores recién promovidos, mientras que los objetivos específicos se orientan a describir las experiencias de promoción y los trámites vividos por directores recientes, así como identificar las principales carencias de apoyo en temas formativos, técnicos y administrativos, que dificultan la función directiva.

Por lo tanto, la pertinencia de este estudio se sustenta en múltiples dimensiones. En primer lugar, se justifica por la necesidad de generar conocimiento situado sobre el liderazgo escolar en México. En segundo lugar, la investigación dialoga con marcos teóricos contemporáneos sobre liderazgo y acompañamiento, los cuales destacan la importancia de procesos colaborativos, redes de apoyo y comu-

nidades de práctica para fortalecer a los directivos noveles (Darling-Hammond et al., 2021).

En cuanto a la metodología, el presente estudio se inscribe bajo un enfoque cualitativo interpretativo, donde a través de instrumentos sustentados en la tradición fenomenológica y el análisis testimonial se pretende ahondar en la experiencia de docentes recién promovidos a funciones directivas. El uso de este tipo de métodos permite comprender cómo los sujetos construyen y dan significado a su realidad a partir de eventos críticos profesionales y cómo estos relatos configuran conocimiento socialmente situado.

Finalmente, conviene reconocer las limitaciones propias del estudio. La participación de cuatro directores, aunque permite un análisis profundo de sus experiencias, no pretende representar la totalidad de situaciones posibles en el estado de Chihuahua, ni generalizar de manera estadística. Además, el carácter testimonial puede introducir sesgos relacionados con la memoria, la interpretación personal y la emocionalidad del narrador. No obstante, estas limitaciones se transforman en fortalezas dentro del enfoque elegido, ya que permiten acceder a matices y significados inaccesibles por otras metodologías de investigación.

► Marco Teórico

El liderazgo escolar contemporáneo se comprende como un fenómeno dinámico que integra prácticas, valores y disposiciones orientadas a la mejora educativa, pero también se reconoce como un proceso situado en contextos específicos donde interactúan sujetos con trayectorias, emociones y saberes particulares. En los últimos años, las investigaciones han evidenciado la creciente complejidad que ha adquirido el rol directivo, especialmente en contextos donde el sistema educativo ha experimentado reformas constantes, estructuras burocráticas rígidas y desigualdades institucionales, como es el caso de México.

Desde esta perspectiva, abordar la experiencia del directivo novel implica comprender no sólo las prácticas de liderazgo, sino también los procesos que dan identidad a la función y las condiciones de acompañamiento, o la ausencia de la misma, que emergen en la transición desde la docencia a la dirección escolar. Dicha promoción se caracteriza por un periodo de vulnerabilidad profesional que determina en gran medida la futura eficacia del

liderazgo (Hernández, 2024).

Uno de los ejes conceptuales más relevantes para la presente investigación es el de directivo novel entendido como el docente recién promovido que se encuentra en su primer o segundo año de funciones. Investigaciones recientes indican que este periodo inicial es crítico para consolidar la autoconfianza, el liderazgo pedagógico y la capacidad de gestión (Hernández, 2024).

Ahora bien, la variable acompañamiento institucional aparece como un factor determinante en la transición hacia la dirección escolar. Si bien, es necesario que docentes de nuevo ingreso puedan contar con el apoyo de autoridades inmediatas y directivos que brinden asesoría a partir de las necesidades detectadas, esto conforme a observaciones, visitas y requerimientos expresados por los directivos recién promovidos (USICAMM, 2021). En el contexto nacional, a través de los procesos de promoción actuales se observan vacíos en cuanto a la preparación y el

acompañamiento que reciben los docentes que han decidido participar en los procesos de promoción, provocando con ello que muchos realicen su función bajo prueba y error, afectando no solo a los actores, sino a los proyectos que dependen de su liderazgo.

Dentro de este marco conceptual, es necesario retomar también a los autores que en los últimos años han normado el estudio de liderazgo escolar y cuya obra influye directamente en la delimitación teórica de la problemática que aquí se expone. Leithwood y Harris (2021), por ejemplo, siguen marcando la pauta en la conceptualización del liderazgo como el segundo factor escolar más influyente en el aprendizaje estudiantil.

Investigadores recientes enmarcan cómo la participación mexicana en redes internacionales ha disminuido, se observa que se continúa realizando investigación sobre la dirección escolar en México, aunque con menor dinamismo que en el pasado (Aravena et al., 2020).



Sin duda este dato resalta una triste situación a la que se enfrentan directivos noveles, la escasa, sino es que nula red de acompañamiento en su nueva actividad.

Así mismo, conviene resaltar que entre las múltiples actividades que conlleva la dirección escolar, las investigaciones aportan que los directores llegan a sentirse atrapados ante la multiplicidad de tareas impuestas por la administración, descuidando áreas tan importantes como lo es la pedagógica (Ritacco-Real et al., 2022).

En este mismo sentir, diversos autores como Aravena (2023), Jara Ibarra et al. (2024), Manríquez y Reyes (2022), Moreira Roberto y Weinstein (2024) y Puican Rodríguez et al. (2023) concluyen que los directores académicos en función presentan dificultad en el cumplimiento cabal de la enorme cantidad de responsabilidades inherentes a la función que desempeñan, mismas que tienen que ver con la gestión escolar, el cumplimiento de políticas educativas previamente establecidas, la administración de diversos recursos materiales y humanos, el manejo operativo, la dimensión socioeducativa y comunitaria, así como el aspecto que tiene que ver con la convivencia que debe existir entre padres de familia y escuela, o bien entre colegas, entre muchas más.

Según información de investigadores, se puede observar que en España muchos directores asumen el puesto sin sentirse realmente preparados; a través de testimonios ellos mismos han reconocido su falta de formación, destacando el descuido que llega a surgir en el aspecto pedagógico por

enfocarse en áreas meramente de gestión (Ritacco-Real et al., 2022). Esta situación no es tan diferente a la que enfrenta México, donde directivos pueden llegar a sentirse insatisfechos con el proceso y los factores que implica y/o reconoce la promoción vertical.

Las variables del presente estudio tienen estrecha relación con el estado del arte. El liderazgo pedagógico es fundamental para comprender el rol del director más allá del aspecto administrativo, se trata de un liderazgo orientado a apoyar, supervisar y fortalecer las prácticas de enseñanza. De igual manera, el concepto de acompañamiento profesional ha sido redefinido en los últimos años como un proceso formativo continuo que incluye mentoría, diálogo reflexivo, observación entre pares y construcción colaborativa de conocimiento profesional (USICAMM, 2021)

En aportes de López et al. (2022) se expone cómo el liderazgo directivo en México es centralizado lo que puede provocar una sobrecarga de responsabilidades, también se sugiere que se tiende a limitar la participación y colaboración en la comunidad educativa. Todas estas cuestiones entre dejan ver la compleja situación a la que se enfrentan directivos noveles, sin acompañamiento o una guía que les es necesaria para la mejora de los procesos educativos.

Por tal motivo, el presente trabajo aporta al estado del arte al enfocarse específicamente en directores noveles del estado de Chihuahua, región poco estudiada en los análisis nacionales recientes.

Además, otro de los aspectos a los que directivos tendrán que enfrentarse es a la llamada “intensificación”, es decir, la sobrecarga de actividades impuestas a trabajadores, lo que conlleva una desmejora en las condiciones laborales. Esta compleja situación está presente, hoy más que nunca en la educación, y genera problemas como falta de tiempo, descualificación intelectual, rutinización, reducción de la calidad, sensación de abandono según Apple (1979) citado por Ariza (2025). Ahora bien, enfrentarse a este tipo de problemáticas en docentes recién promovidos a dirección y sin el acompañamiento pertinente y guiado, deja ver la importancia de dar voz a los testimonios y vivencias de docentes que se encuentran en este periodo de transición y que a su vez permitan implementar estrategias o políticas de mejora en este ámbito.

Este panorama permite comprender la pertinencia del presente estudio, ya que, al recuperar la voz testimonial de directivos noveles en Chihuahua, se contribuye a la construcción de conocimiento situado dentro del campo de liderazgo escolar y se identifican las necesidades estructurales que condicionan su desempeño. Se entiende entonces que el problema no es anecdótico ni individual, sino sistémico y que comprenderlo desde la perspectiva de los propios actores es indispensable para reflexionar en torno a las estrategias de acompañamiento que tengan coherencia con las realidades de la educación pública en México.

► Metodología

El presente estudio se sustenta en una metodología cualitativa bajo un paradigma interpretativo, que busca comprender, desde la experiencia vivida, los procesos subjetivos y organizacionales que enfrentan los docentes recién promovidos a funciones directivas en escuelas primarias de Estado de Chihuahua. Este enfoque se fundamenta en los desarrollos contemporáneos sobre investigación educativa cualitativa, donde la centralidad del significado, la interpretación situada y la profundidad narrativa permiten captar la complejidad de los fenómenos educativos en contextos reales (Denzin & Lincoln, 2023).

En primer lugar, es necesario comprender qué es un paradigma, en palabras Rodríguez (2003) citado por Calle Mollo (2023) tiene que ver con el conjunto de creencias y actitudes, la forma en que se percibe al mundo desde la óptica de los investigadores; además implica el uso de una metodología específica en la práctica investigativa. Ahora bien, a partir de dicho posicionamiento, según el mismo autor, pueden distinguirse los tres paradigmas de mayor vigencia: positivista, naturalista y sociocrítico.



En cuanto al paradigma naturalista o interpretativo, Rodríguez (2003) citado por Calle Mollo (2023) plantea que surge a raíz de querer buscar una comprensión de los fenómenos sociales, lo cual se contrapone al positivismo que tiene como premisa la explicación. En este paradigma el fundamento ontológico es nominal, ya que se considera que la realidad es una construcción intersubjetiva; también considera una epistemología subjetivista puesto que la realidad está basada en un proceso de construcción que busca su interpretación. En lo referido a la metodología, ésta es interpretativa, haciendo uso de estrategias abiertas y libres, donde las hipótesis se construyen luego de la observación y no antes, favoreciendo una relación entre el investigador y el objeto.

La elección del método cualitativo narrativo-testimonial permite comprender cómo los sujetos construyen y dan significado a su realidad a partir de eventos críticos profesionales y cómo estos relatos configuran conocimiento socialmente situado. Optar por un método narrativo brinda respuesta a la necesidad de reconstruir tanto los hechos, como las percepciones, emociones y tensiones de los docentes recién promovidos, lo cual sería imposible de capturar haciendo uso de metodologías de corte cuantitativo o diseños exclusivamente descriptivos.

Si bien, la elección de una metodología de investigación cualitativa responde a la necesidad de mostrar una realidad en un contexto definido a partir de la revisión y el análisis de sus componentes, puntualizando que los resultados no pueden ni deben ser generalizables para otras realidades, ya que se debe considerar el principio de la diversidad de los hechos y fenómenos, según lo sugiere Calle Mollo (2023). No obstante, dicha metodología destaca por su flexibilidad ya que es posible adaptarse a la realidad cambiante del entorno, lo que obliga al investigador a actuar ante respuestas emergentes y a su vez desarrollar habilidades inductivas.

El proceso metodológico se estructuró considerando las recomendaciones recientes en investigación cualitativa de Miles et al. (2018) citado por Bouncken et al., (2026) priorizando claridad en la ruta analítica y criterios estrictos de trazabilidad. Los participantes fueron cuatro directivos de primaria del estado de Chihuahua promovidos a su nueva función entre los ciclos escolares 2023 - 2024 y 2024 -2025, seleccionados mediante un muestreo intencional orientado por criterios de relevancia experiencial en la situación mencionada, tal como lo sugieren Bouncken et al., (2026).

Los criterios de inclusión fueron: en primer lugar, haberse promovido recientemente mediante el proceso de promoción vertical establecido por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM); en segundo lugar estar en funciones directivas al menos en los últimos seis meses, en tercer lugar haber enfrentado procesos administrativos sin acompañamiento o guía formal y por último, mostrar la disposición para la elaboración de un testimonio reflexivo profundo sobre su transición de docente a directivo.

En cuanto a los instrumentos empleados, se hizo uso de entrevistas a profundidad y la elaboración de testimonios

escritos guiados. Las entrevistas integraron detonadores narrativos amplios que permitieron comprender de viva voz las experiencias iniciales del proceso de transición docente a la función directiva, así como el escaso o nulo acompañamiento de la misma. El uso de estas técnicas permite explorar detalles y matices que no pueden ser capturados por encuestas o cuestionarios más estructurados, además permite que el entrevistado exponga sentimientos, deseos, molestias disgustos, emociones de acuerdo al problema planteado (Medina et al., 2023)

Así mismo, el procedimiento referido a la recolección y análisis se llevó bajo un orden secuencial, el cual detalla los siguientes pasos: acercamiento, narración, transcripción, codificación, construcción temática. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas de manera literal, revisadas por los participantes para asegurar la fidelidad del relato.

En cuanto a los criterios de validez se refiere, el estudio adoptó marcos contemporáneos de rigor cualitativo, especialmente el modelo de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad (Pérez, 2024) La credibilidad se fortaleció mediante la triangulación de los instrumentos (entrevistas y narración testimonial), la devolución de interpretaciones a los participantes y la reflexividad constante de la investigadora. Así mismo el aspecto transferibilidad se garantizó mediante descripciones ricas del contexto y trayectorias de los directivos, permitiendo así que otros investigadores valoren la aplicabilidad del presente artículo en contextos similares. La confirmabilidad se atendió al hacer uso de diversas notas de campo y un diario reflexivo que documentó decisiones metodológicas durante el proceso.

Ahora bien, cada uno de los aspectos que dan peso a la validez del artículo permiten que éste obtenga confiabilidad, De Sena (2015), citado por Pérez (2024) menciona que el criterio de confiabilidad permite al investigador realizar un recorrido en el propio proceso de investigación y lograr con ello que se puedan identificar los obstáculos y las modificaciones necesarias que se realizaron de acuerdo al conocimiento empírico y la pertinencia teórica. De la misma manera, la confiabilidad exige una práctica reflexiva constante por parte de quien investiga, de esta manera puede estar consciente de los efectos producidos, de la responsabilidad que adquiere el conocimiento obtenido y el uso que se da al mismo para la mejora. (Pérez, 2024)

En suma, la metodología seleccionada responde a la necesidad de comprender procesos complejos de incorporación directiva desde las voces de quienes los viven. Su diseño está respaldado por literatura reciente y rigurosa, por una ruta de análisis coherente con el enfoque cualitativo y por procedimientos que garantizan credibilidad, confiabilidad y robustez interpretativa. De esta manera, el estudio no solo recupera testimonios, sino que los convierte en evidencia analíticamente sustentada para comprender las brechas de acompañamiento que enfrentan los nuevos directivos en Chihuahua.



► **Análisis de Resultados**

El análisis de los testimonios obtenidos a partir de las entrevistas a profundidad aplicadas, permitió identificar que la experiencia de incorporación a la función directiva estuvo marcada por una percepción compartida de insuficiente acompañamiento institucional durante los primeros meses de gestión. A partir de los procesos de codificación y categorización de las narrativas compartidas, emergieron cuatro categorías centrales que explican de qué manera los participantes vivieron la transición de la docencia a la dirección escolar: la ausencia de acompañamiento institucional, los impactos profesionales y emocionales derivados de dicha ausencia, las estrategias de adaptación desarrolladas para poder responder a las exigencias del cargo y las necesidades de acompañamiento identificadas por los propios directivos.

Si bien, dichas categorías muestran relación directa con las variables definidas en el marco teórico y permiten comprender cómo la falta de apoyo sistemático a los directores recién promovidos condiciona la construcción del liderazgo escolar, lo cual afecta muchas áreas del funcionamiento de una institución y puede llegar a generar sentimientos de insuficiencia en el docente directivo.

La primera categoría de la codificación de testimonios, denominada ausencia de acompañamiento institucional, se constituye como el hallazgo central de la presente investigación. Los cuatro participantes coinciden en señalar que el proceso de promoción a la función directiva no estuvo acompañado de mecanismos formales de inducción, mentoría o asesoramiento continuo para facilitar la comprensión de las responsabilidades inherentes al cargo.

Sabido es que el proceso de promoción permitió acreditar conocimientos normativos y administrativos, sin embargo, los testimonios obtenidos dan muestra de la brecha significativa existente entre los requerimientos evaluados durante la promoción y las demandas reales que enfrentan los directivos al asumir el nuevo cargo. Esta situación coincide con lo señalado por Rodríguez (2024), quien sostiene que la visión del directivo sigue siendo la de un operativo del sistema, dejando de lado la parte más importante que tiene que ver con la de pensar en él como un líder pedagógico y su persona, situado en contextos reales de desempeño.

Así mismo, las narrativas reflejaron que los participantes enfrentaron serias dificultades relacionadas con la gestión administrativa, el manejo de plataformas institucionales, la interpretación normativa y la toma de decisiones vinculadas con la organización escolar. En todos los casos se observó una percepción de aprendizaje improvisado, donde la comprensión de los procedimientos se construyó sobre la marcha y mediante la resolución cotidiana de problemas. Estos hallazgos coinciden con las investigaciones de Ramírez et al. (2024) quienes identifican que los directivos noveles suelen experimentar una etapa inicial caracterizada por incertidumbre cuando los sistemas educativos carecen de programas estructurados de acompañamiento. De igual manera, Martínez y Moreno (2022) advierten que la ausencia de apoyo institucional limita la capacidad de los líderes escolares para concentrarse en procesos pedagógicos, obligándolos a destinar gran parte de su tiempo a resolver cuestiones administrativas para las cuales no fueron preparados suficientemente.

La segunda categoría corresponde a los impactos profesionales y emocionales derivados de la falta de acompañamiento. Los testimonios permitieron identificar sentimientos recurrentes de incertidumbre, inseguridad, estrés y soledad profesional durante los primeros meses de gestión. Los participantes describieron la transición como un periodo de alta exigencia, caracterizado por la necesidad de responder simultáneamente a demandas administrativas, pedagógicas y comunitarias. Esta situación generó una percepción constante de responsabilidad acompañada por dudas respecto a la pertinencia de las decisiones tomadas. Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos respaldan los planteamientos de Martínez y Moreno (2022), quienes señalan que los primeros años de dirección constituyen una etapa emocionalmente compleja en la que los nuevos líderes deben construir confianza profesional mientras enfrentan expectativas institucionales elevadas.

Particularmente relevante resulta la presencia de sentimientos de aislamiento profesional. A pesar de que los participantes reconocieron el apoyo eventual de algunas figuras institucionales, sus relatos evidenciaron que dicho apoyo fue insuficiente para responder a las necesidades cotidianas de gestión. Esta percepción coincide con los hallazgos de Kirisci-Sarikaya, y Fayda-Kinik (2025) quienes sostienen que la identidad directiva se construye en contextos de interacción profesional y que la

ausencia de espacios de acompañamiento limita los procesos de aprendizaje necesarios para consolidar el liderazgo escolar. Desde esta perspectiva, la falta de acompañamiento no constituye únicamente una dificultad operativa, sino una condición que afecta directamente la configuración de la identidad profesional del directivo novel.

Ante esta realidad emergió una tercera categoría relacionada con las estrategias de adaptación desarrolladas por los participantes. Los testimonios mostraron que, frente a la limitada orientación institucional, los directivos recurrieron a mecanismos alternativos para responder a las exigencias del cargo. Entre las estrategias más frecuentes se encontraron la consulta permanente de documentos normativos, la búsqueda autónoma de información, la participación en espacios de formación continua y, especialmente, el establecimiento de redes informales de apoyo con otros directores. Estos hallazgos permiten observar que la ausencia de acompañamiento formal no implica la inexistencia de procesos de aprendizaje; por el contrario, los participantes desarrollaron formas de autoformación que les permitieron construir progresivamente competencias para el ejercicio de la función directiva.



La relevancia de las redes informales de apoyo fue particularmente significativa. Los directivos identificaron a colegas con mayor experiencia como fuentes fundamentales de orientación para resolver problemas administrativos, interpretar lineamientos oficiales y enfrentar situaciones de conflicto escolar. Este hallazgo coincide con lo planteado por Vilches (2023) sostiene que las narrativas profesionales permiten comprender cómo los sujetos construyen conocimiento a partir de experiencias compartidas, aspecto claramente observable en los testimonios analizados.

La cuarta categoría se relaciona con las necesidades de acompañamiento identificadas por los propios participantes. Los testimonios muestran una coincidencia notable respecto a la necesidad de implementar mecanismos formales de mentoría, asesoría continua y capacitación contextualizada para quienes asumen la dirección escolar por primera vez. Los participantes señalaron que la formación previa a la promoción resulta insuficiente para responder a las demandas reales del cargo y enfatizaron la importancia de contar con directivos experimentados que orienten el proceso de incorporación a la función. Esta necesidad se encuentra ampliamente documentada en la literatura reciente sobre liderazgo escolar, donde diversos autores destacan la mentoría como una estrategia efectiva para fortalecer la confianza profesional y mejorar el desempeño de los directivos noveles Gorrochotegui (2025). De esta manera cobra especial relevancia la atinada frase “los directores escolares efectivos no nacen... son mentorizados” (Tintoré y Carrillo, 2022).

En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que la experiencia de los directivos participantes estuvo caracterizada por una transición profesional desarrollada en condiciones de acompañamiento limitado. Esta situación generó desafíos emocionales y profesionales que fueron enfrentados mediante estrategias de aprendizaje autodidacta y redes informales de apoyo. No obstante, los testimonios evidencian que dichas estrategias, aunque valiosas, no sustituyen la necesidad de políticas institucionales orientadas a garantizar procesos sistemáticos de inducción y mentoría. Desde esta perspectiva, la falta de acompañamiento emerge como una problemática estructural que trasciende las experiencias individuales y que demanda acciones específicas para fortalecer la profesionalización del liderazgo escolar en el contexto de la educación primaria mexicana.





► Conclusiones

La presente investigación permitió comprender el proceso de transición que experimentan los docentes recién promovidos a funciones directivas en las instituciones de nivel primaria en el estado de Chihuahua, lo cual pone de manifiesto que dicho proceso se torna complejo al ir más allá del dominio de conocimientos normativos o administrativos. A partir de los testimonios registrados de cuatros directivos noveles, fue posible identificar que la principal dificultad a la que se enfrentan durante los primeros meses de gestión no radicó exclusivamente en las exigencias inherentes al cargo, sino en la ausencia de mecanismos sistemáticos de acompañamiento institucional que orientaran, fortalecieran y facilitaran la construcción de competencias para el ejercicio de la función directiva. En este sentido, el estudio permitió alcanzar el propósito general planteado al inicio de la investigación, al analizar las experiencias y necesidades de acompañamiento de los directivos de nuevo ingreso y reconocer los factores que condicionan su adaptación al cargo dentro de un contexto educativo situado en el estado de Chihuahua.

Ahora bien, los hallazgos obtenidos muestran que los objetivos específicos también se cumplieron, ya que fue posible identificar las principales dificultades que enfrentan los directivos recién promovidos durante la transición profesional, logrando reconocer las estrategias utilizadas para responder a dichas dificultades y documentar las necesidades de apoyo expresadas por los participantes. De manera consistente los testimonios están marcados por experiencias donde se evidencian sentimientos de incertidumbre, inseguridad y soledad profesional durante el inicio de la gestión, situación que coincide con los planteamientos de las autoras Tintoré y Carrillo (2022) quienes sostienen que un acompañamiento adecuado puede ayudar a los líderes escolares a encontrar su identidad profesional a socializarse y desarrollarse en el cargo. La investigación permitió constatar que, en ausencia de procesos estructurados de inducción, los directivos tienden a desarrollar mecanismos alternativos de aprendizaje basados en la experiencia, la consulta normativa vigente y el apoyo de colegas con mayor trayectoria profesional, configurando así procesos de adaptación, que, aunque se tornan funcionales, no sustituyen las responsabilidades institucionales de formación y acompañamiento.

De la misma manera, los resultados obtenidos permiten responder de manera afirmativa a la hipótesis que orientó el presente estudio, la cual planteaba que los docentes promovidos recientemente a la dirección escolar enfrentan dificultades asociadas a la insuficiencia de acompañamiento institucional duran-

te la incorporación al nuevo cargo. Las narrativas analizadas dan muestra de la falta de inducción formal, la limitada asesoría contextualizada y la ausencia de programas de mentoría que generen condiciones que dificultan la toma de decisiones y que a su vez incrementan la carga emocional y favorecen procesos de aprendizaje a base de ensayo y error. Si bien, los participantes lograron desarrollar estrategias que les permitieron responder a las necesidades del puesto, dichas estrategias surgieron principalmente por iniciativa personal y al desarrollar redes informales de apoyo, más que de acciones planificadas por las estructuras educativas e institucionales responsables de brindar dicho acompañamiento a la profesionalización directiva. Por tanto, la hipótesis se confirma al evidenciar que la insuficiencia de acompañamiento constituye un elemento determinante en la experiencia inicial de directivos noveles en la entidad.

Así mismo, la investigación ofrece respuestas concretas a las preguntas que orientaron el presente estudio. Respecto a cómo viven los docentes su incorporación a la dirección escolar, los testimonios dan muestra que esta transición se percibe como una experiencia profesional significativa, pero a la vez como un periodo de alta exigencia, caracterizado por la necesidad de adaptarse rápidamente a las nuevas responsabilidades. En relación con los apoyos institucionales recibidos, los participantes coincidieron en señalar que éstos resultaron insuficientes e incluso inexistentes para responder a las demandas reales de la función, limitándose en algunos casos a aspectos administrativos aislados y sin continuidad sistemática. Finalmente, en cuanto a las necesidades de acompañamiento identificadas, los directivos noveles manifestaron la importancia de contar con procesos de mentoría entre pares, capacitación contextualizada, asesoría permanente y espacios colaborativos que permitan compartir experiencias y resolver problemáticas inherentes a la función directiva.



Desde una perspectiva teórica, los hallazgos fortalecen los planteamientos recientes sobre liderazgo escolar que destacan la importancia de los procesos de inducción y acompañamiento para una adecuada consolidación de la identidad profesional directiva. La evidencia obtenida coincide con las aportaciones de Gorrochotegui (2025) y Tintoré y Carrillo (2022), quienes sostienen que los programas de mentoría y apoyo profesional fortalecen la permanencia de los directivos en sus funciones. Sin embargo, la presente investigación aporta un elemento adicional al debate académico al mostrar que, en contextos como el mexicano y particularmente en el estado de Chihuahua, los procesos de acompañamiento no solo son insuficientes, sino que frecuentemente son sustituidos por mecanismos informales contruidos por los propios actores educativos. Esta situación revela una brecha entre las disposiciones reales en las que los directivos desarrollan su práctica cotidiana.

Ahora bien, la contribución científica del presente estudio radica precisamente en visibilizar una dimensión poco explorada desde la voz de los propios sujetos que experimentan la transición hacia la dirección escolar. Mientras gran parte de la literatura se ha concentrado en las competencias necesarias para ejercer el liderazgo o en los resultados asociados a la gestión directiva, esta investigación recupera las experiencias de quienes enfrentan el desafío de asumir la dirección sin contar con referentes institucionales para hacerlo. En este sentido, el estudio aporta evidencia empírica que permite comprender cómo se construye el liderazgo en contextos donde no existe un acompañamiento formal y cómo los directivos noveles generan procesos de aprendizaje situados para responder a las demandas de la función. De esta manera, este conocimiento resulta relevante para el diseño de políticas educativas orientadas al fortalecimiento de la gestión escolar y la profesionalización de los líderes escolares.

No obstante, es importante reconocer las limitaciones del estudio. La investigación se desarrolló con un número reducido de participantes y en un contexto geográfico específico, por lo que los hallazgos no pretenden ser generalizables a todos los directivos del país. Asimismo, el enfoque narrativo-testimonial privilegia la comprensión profunda de las experiencias individuales sobre la representatividad estadística de los resultados. Sin embargo, estas limitaciones no disminuyen la relevancia de los hallazgos, sino que delimitan el alcance interpretativo de las conclusiones y abren oportunidades para nuevas investigaciones.

En este sentido, futuras líneas de investigación podrían explorar las experiencias de directivos noveles en otros niveles educativos, comparar contextos urbanos y rurales, analizar el papel de las supervisiones escolares en los procesos de acompañamiento o evaluar el impacto de programas formales de mentoría en el desempeño de los líderes educativos. Del mismo modo, resultaría pertinente desarrollar estudios longitudinales que permitan comprender cómo evolucionan las necesidades de acompañamiento a lo largo de los primeros años de gestión y de qué manera estas influyen en la consolidación de la identidad profesional directiva.

En síntesis, la investigación permite concluir que la experiencia de asumir la dirección escolar en contextos de acompañamiento limitado constituye un proceso desafiante que obliga a los directivos noveles a construir su liderazgo mediante estrategias autodidactas y redes informales de apoyo. Lejos de representar una problemática individual, esta situación evidencia una necesidad estructural del sistema educativo que demanda políticas más sólidas de inducción, mentoría y formación continua. Reconocer y atender esta realidad no solo favorecerá el desarrollo profesional de los directivos, sino que contribuirá también al fortalecimiento de las escuelas como espacios capaces de garantizar mejores condiciones para el aprendizaje, la convivencia y la transformación educativa.



► Bibliografía

Aravena, F. (2023). How principals identify low-performing teachers in public schools? Evidence from Chile. *Journal of Pedagogy*, 14(2), 5-26. <https://doi.org/10.2478/jped-2023-0009>

Aravena, F., Pineda Báez, C., López Gorosave, G., & García Garduño, J. M. (2020). Liderazgo de directores noveles de Latinoamérica a través de las metáforas. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18(3), 71-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7459819>

Ariza Jiménez, J. F. (2025). Liderazgo para el aprendizaje versus el modelo gerencialista en el sistema educativo iberoamericano: el rol del director escolar. Voces Y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación, 16(1), 127-147. <https://doi.org/10.18175/VyS16.1.2025.7>

Bouncken, R. B., Czakon, W., & Schmitt, F. (2026). Purposeful sampling and saturation in qualitative research methodologies: recommendations and review. *Review of Managerial Science*, 20(2), 579-615. <https://doi.org/10.1007/s11846-025-00881-2>

Calle Mollo, S. E. (2023). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1865-1879. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7016

Darling-Hammond, L. (2021). Defining teaching quality around the world. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 295-308. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1919080>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2023). *The Sage handbook of qualitative research* (6th ed.). SAGE.

Fullan, M. (2020). *Nuance: Why some leaders succeed and others fail*. Corwin Press.

Gorrochotegui Martell, A. A. (2025). La

mentoría a directores escolares noveles: una mirada ampliada con fundamentación antropológica. *Educación Y Educadores*, 28(3), e2832. <https://doi.org/10.5294/edu.2025.28.3.2>

Hernández Reyes, A. (2024). El acompañamiento pedagógico directivo hacia los docentes de la fase 3 de educación primaria en México. *Revista Neuronum*, 10(2), 41-65. Consultado de <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneyro-num/article/view/520>

Jara Ibarra, C., Peña Fredes, J. y Weinstein, J. (2024). ¿Por qué los directores quieren aprender? Motivaciones, expectativas y necesidades de formación continua desde la perspectiva del liderazgo escolar en Chile. *Perspectiva Educacional*, 63(1). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.63-Iss.1-Art.1515>

Jofre, J. M. M. (2021). Retos en la formación docente y directiva de Educación Básica frente a los desafíos que genera la Innovación educativa en el contexto actual en México. *Innovación e Inclusión en educación. Políticas y estrategias de implementación*, 119.

Kirisci-Sarikaya, Aylin & Fayda-Kinik, F. Sehkar. (2025). Leadership Identity in Schools: A Qualitative Inquiry with School Administrators. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*. 9. 185-209. DOI:10.32960/uead.1749120

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

López, E., Rodríguez, M., & Álvarez, E. (2022). La inclusión social: Un proyecto de liderazgo desde las aulas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), 1-25. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1163>

Manríquez Gutiérrez, K. P. y Reyes Roa, M. L. (2022). Liderazgo educativo: una mirada desde el rol del director y la directora en tres niveles del sistema educacional chileno. *Revista Educación*, 46(1), 554-572.

<https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44514>

Martínez Cruz, E., & Moreno Olivos, T. (2022). Las prácticas de dirección en la escuela primaria: Un estudio de casos múltiples. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(46), 55-75. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.003>

Medina-Romero, M., Rojas León, C., Bustamante Hoces, W., Loaiza Carrasco, R., Martel Carranza, C., & Castillo Acobo, R. (2023). Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación (1.ª ed.). Instituto Universitario de Innovación, Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>

Moreira Roberto, A. y Weinstein, J. (2024). Liderazgo pedagógico y complejidad de la gestión escolar: un estudio de casos múltiples. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(1), 217-240. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29599>

Perez Ripossio, R. N. (2024). Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa: una propuesta de interpretación teórica-empírica. *Questión*. <https://doi.org/10.24215/16696581e904>

Puican Rodríguez, V. H., Gomez Morales, A. J., Rimapa Navarro, L. R., Salvador Rosado, C. E., Espinoza, L. V. y Hernández Hernández, O. (2023). Pedagogical leadership in the educational management of peruvian educational institutions. *International Journal of Professional Business Review*, 8(4), e01548. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2023.v8i4.15>





Ramírez-Mendoza, O., Ascencio-Baca, G., & Armendáriz-Núñez, E. (2024). Incertidumbre laboral en la promoción y reconocimiento del magisterio mexicano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, 1-23. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2183

Ritacco-Real, M., Garrote-Rojas, D., Jiménez-Ríos, F. J. y Rodríguez-Martínez, F. M. (2022). Analysis of the educational administration of the public educational centers of Andalusia (Spain): The role of the manager in the face of new social challenges. *Education Sciences*, 12(6), 422. <https://doi.org/10.3390/educsci12060422>

Rodríguez González, C. (2024). Sistematización de experiencias de gestión escolar para la profesionalidad de la función directiva en una escuela de educación

básica de la CDMX. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 4(2), 390-412. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i2.229>

Tintoré, M. y Carrillo, C. (2022). La mentoría en los programas de formación de directores escolares: revisión de la literatura. *Bordón*, 74(1), 159-179. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90003>

USICAMM. (2025). Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de promoción a categorías con funciones directivas o de supervisión en educación básica, ciclo escolar 2025-2026. Recuperado de: Usicamm. https://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Acuerdo_PromocionVertical_EB.pdf

USICAMM (2021). Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica y el proceso de selección de los directores escolares que se desempeñarán como asesores técnicos en la educación básica. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/uesicamm/wp-content/uploads/sites/15/2021/03/DISPOSICIONES-D-E-AT_2021-R1.pdf

Vilchez Gonzales, O. A. (2023). Las comunidades de aprendizaje profesional: el desarrollo profesional de los docentes prácticos-reflexivos. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/24556>



VIII. COMUNICACIÓN ASERTIVA ADENTRO DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA DE CHIHUAHUA

El estudio tuvo como objetivo diseñar estrategias orientadas al cumplimiento de las funciones definidas en la estructura operativa institucional. Se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma sociocrítico, el cual concibe la realidad como una construcción social transformable a través de la reflexión y la acción colectiva. Metodológicamente, se adoptó la investigación-acción de Kemmis y se empleó la revisión documental como instrumento principal. Los resultados evidenciaron que la comunicación asertiva articula el liderazgo, el clima organizacional y la eficiencia institucional, promoviendo una gestión educativa basada en el diálogo, la colaboración, la participación y la construcción conjunta de soluciones.

Palabras Clave

Comunicación Asertiva

Liderazgo

Clima Organizacional

Eficiencia Institucional

Gestión Educativa

por Minerva Arisbe Segovia Bustamante

La comunicación asertiva constituye una competencia fundamental dentro de los procesos de gestión organizacional, debido a que permite expresar ideas, sentimientos, opiniones e instrucciones de manera clara, respetuosa y honesta, favoreciendo relaciones laborales basadas en confianza y colaboración. Esta habilidad social no representa un rasgo permanente de personalidad, sino una conducta que puede desarrollarse mediante procesos formativos y reflexivos. Entre sus principales elementos destacan la claridad del mensaje, el respeto mutuo, el uso de expresiones centradas en la perspectiva personal y la congruencia entre el lenguaje verbal, no verbal y paraverbal. En el ámbito directivo, la comunicación asertiva implica trascender los modelos tradicionales basados únicamente en la emisión de órdenes, para favorecer procesos de acompañamiento, retroalimentación y construcción colectiva orientados al cumplimiento eficiente de las funciones institucionales.

En este sentido, a partir de observaciones realizadas desde la Dirección de Educación Básica de Chihuahua, se identificaron diversas situaciones relacionadas con dificultades comunicativas dentro de la estructura operativa, particularmente en los procesos de emisión, interpretación y seguimiento de instrucciones entre directivos y jefaturas de departamento. Estas problemáticas evidencian la necesidad de analizar la comunicación como factor estratégico para fortalecer la coordinación institucional y mejorar el desempeño organizacional. Por ello el presente estudio aborda la temática denominada "Comunicación asertiva dentro de la Dirección de Educación Básica en Chihuahua" cuyo objetivo general es crear estrategias que favorezcan el cumplimiento de las funciones establecidas dentro de la estructura operativa. Los objetivos específicos se orientan de la siguiente manera:

1) analizar las áreas de oportunidad presentes en las jefaturas de departamento

- 2) evaluar el desempeño directivo mediante el análisis de instrucciones, directrices y mecanismos comunicativos
- 3) valorar la efectividad de las jefaturas a partir de los procesos de comunicación institucional.

La hipótesis plantea que la comunicación asertiva ejercida por directivos y jefaturas de la Dirección de Educación Básica de Chihuahua influye directamente en la claridad de las instrucciones, la comprensión del personal y la coordinación institucional. En contraparte, se considera que barreras como la ambigüedad del lenguaje y la presencia de estilos comunicativos autoritarios o pasivos pueden generar interpretaciones erróneas, resistencia al cambio, estrés laboral y dificultades en la gestión directiva. Desde el marco teórico, el asertividad se comprende como una habilidad comunicativa susceptible de aprendizaje, vinculada con la capacidad de expresar pensamientos y emociones sin afectar la dignidad de los demás, autores como Rizo (2020) y Calua, Delgado y López (2021) señalan que la comunicación asertiva se manifiesta mediante conductas observables relacionadas con la claridad del mensaje, la expresión en primera persona y la coherencia comunicativa. Asimismo, investigaciones recientes destacan que su fortalecimiento favorece al clima organizacional

la cooperación y el desempeño laboral en instituciones educativas.

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo bajo el paradigma sociocrítico, el cual comprende la realidad como una construcción social susceptible de transformación mediante la reflexión y la acción de los sujetos. El estudio se fundamenta en el método de investigación – acción de Kemmis, organizado mediante ciclos de planificación, actuación observación y grupos de discusión permitiendo interpretar experiencias y significados de los participantes. El aporte científico radica en generar conocimiento sobre la manera en que las estructuras jerárquicas y los estilos comunicativos influyen en la gestión directiva, proponiendo un modelo contextualizado de comunicación asertiva orientado a fortalecer la coordinación institucional. Entre las principales limitaciones se reconoce el carácter contextual del estudio debido a que los resultados corresponden específicamente a la Dirección de Educación Básica del estado de Chihuahua; además, al tratarse de una investigación cualitativa, los hallazgos dependen de la participación reflexiva de los actores involucrados y requieren procesos de triangulación para fortalecer su credibilidad.

► Marco Teórico

La comunicación asertiva constituye un componente estratégico dentro de la gestión educativa, debido a que posibilita el establecimiento de procesos de interacción sustentados en la claridad, el respeto, la escucha activa, la expresión fundamentada de ideas y la construcción de acuerdos entre los integrantes de una organización. En las instituciones educativas, esta forma de comunicación adquiere especial relevancia porque facilita la coordinación de funciones, la transmisión adecuada de lineamientos y el desarrollo de relaciones laborales orientadas al cumplimiento de objetivos comunes. No se limita únicamente a emitir mensajes, sino que implica considerar el contexto, las características de los interlocutores, la oportunidad de la información y los posibles efectos de las decisiones comunicadas. En el contexto de la Dirección de Educación Básica del Estado de Chihuahua, la comunicación asertiva representa un vínculo fundamental para articular las políticas educativas, los lineamientos institucionales y las acciones operativas desarrolladas por autoridades, supervisores, directivos, asesores técnico-pedagógicos y

personal administrativo. Esta dependencia cumple una función de coordinación y acompañamiento dentro del sistema educativo estatal, por lo que requiere mecanismos comunicativos capaces de garantizar que las disposiciones oficiales sean comprendidas y aplicadas de manera pertinente. La claridad de los mensajes permite reducir interpretaciones contradictorias, fortalecer la coordinación entre áreas y asegurar una mayor correspondencia entre las decisiones administrativas y las necesidades de las comunidades escolares.

Desde una perspectiva organizacional, la comunicación asertiva trasciende la transmisión unilateral de información. Supone la capacidad institucional para establecer diálogos efectivos, escuchar opiniones, ofrecer retroalimentación, resolver desacuerdos y promover la participación de los actores involucrados. Una organización que comunica asertivamente no solo informa, sino que genera condiciones para que sus integrantes comprendan el sentido de las decisiones, expresen inquietudes y contribuyan a la construcción de

soluciones. De esta manera, la comunicación se convierte en un proceso dinámico de intercambio que favorece la cohesión interna, la corresponsabilidad y la toma de decisiones fundamentada.

Cuando esta competencia se encuentra limitada, pueden surgir dificultades relacionadas con la interpretación de instrucciones, la fragmentación de criterios técnicos, la duplicidad de funciones, los retrasos administrativos y el debilitamiento de la coordinación entre los distintos niveles de la estructura institucional. Asimismo, una comunicación deficiente puede generar ambientes laborales caracterizados por la incertidumbre, la desconfianza, la resistencia al cambio y la disminución del compromiso profesional. Arriagada (2023) señala que las dificultades comunicativas dentro de las organizaciones afectan tanto la calidad de las relaciones interpersonales como el cumplimiento de las tareas, debido a que los mensajes ambiguos o poco oportunos dificultan la coordinación y reducen la eficiencia de los equipos.

La Dirección de Educación Básica ocupa una posición estratégica dentro de la estructura educativa estatal, al funcionar como enlace entre las autoridades gubernamentales y las comunidades escolares. En consecuencia, las debilidades comunicativas que se presenten en esta instancia pueden reproducirse en las supervisiones, zonas escolares y centros educativos. La implementación de programas académicos, normativas, procesos de evaluación y estrategias de mejora requiere mensajes claros, oportunos y contextualizados. Cuando la información se transmite de manera incompleta o poco precisa, pueden generarse interpretaciones diversas que afectan la aplicación homogénea de las políticas educativas y limitan su impacto en las escuelas.

Desde el enfoque de la gestión pública educativa, la comunicación asertiva se vincula con principios como la transparencia, la rendición de cuentas, la colaboración, la participación y la gobernanza institucional. Una organización educativa que desarrolla prácticas comunicativas basadas en el respeto, la apertura y la responsabilidad fortalece la confianza entre sus integrantes y mejora su capacidad para responder a las necesidades del entorno. La transparencia informativa permite que las decisiones sean comprendidas y justificadas, mientras que la rendición de cuentas exige comunicar de manera clara los resulta-

dos, avances y dificultades de la gestión.

En este sentido, fortalecer la comunicación interna no representa únicamente una acción destinada a mejorar las relaciones humanas, sino una estrategia institucional para elevar la calidad del servicio educativo. Una comunicación efectiva contribuye a que las decisiones administrativas tengan impacto real en los espacios escolares, al facilitar que los actores comprendan los objetivos, procedimientos y responsabilidades asociados con cada disposición. También permite identificar problemas oportunamente, compartir información relevante y coordinar respuestas frente a situaciones emergentes.

La comunicación asertiva puede comprenderse, además, como una habilidad social susceptible de aprendizaje y perfeccionamiento. Calua Cueva, Delgado Hernández y López Regalado (2021) señalan que esta competencia favorece relaciones interpersonales efectivas, pues permite expresar opiniones, necesidades, emociones y desacuerdos sin vulnerar la dignidad de los demás. Desde esta perspectiva, la asertividad no constituye una característica fija de la personalidad, sino una capacidad que puede desarrollarse mediante procesos formativos, acompañamiento

profesional, ejercicios de reflexión y transformación de las prácticas organizacionales.

El desarrollo de esta competencia requiere que los integrantes de una institución aprendan a comunicar sus ideas con precisión, escuchar activamente, regular las emociones y formular observaciones de manera constructiva. También implica reconocer la importancia de la comunicación no verbal, ya que el tono de voz, los gestos, la postura y la disposición al diálogo pueden reforzar o contradecir el contenido de los mensajes. Por ello, las estrategias institucionales dirigidas al fortalecimiento de la asertividad deben considerar tanto los aspectos lingüísticos como los emocionales y relacionales del proceso comunicativo. Diversas investigaciones han evidenciado la relación entre comunicación asertiva, clima laboral y desempeño institucional. Mazón (2021), Vínches (2023) y Carrión et al. (2024) coinciden en que una comunicación adecuada favorece la cooperación, la resolución de problemas, la productividad y el cumplimiento de los objetivos organizacionales. En contextos educativos, esta relación resulta especialmente importante, debido a que las actividades dependen de la coordinación constante entre diferentes actores y niveles de responsabilidad.

La claridad de los mensajes y la interacción respetuosa facilitan la distribución de tareas, la toma de decisiones y el seguimiento de los acuerdos. A su vez, cuando los trabajadores perciben que sus opiniones son escuchadas y que la información circula de manera transparente, aumenta su disposición para participar y asumir compromisos. De esta manera, la comunicación asertiva contribuye al desarrollo de un clima laboral positivo, caracterizado por relaciones de confianza, colaboración y reconocimiento mutuo.

Lara (2024) destaca que la comunicación asertiva influye en la construcción de ambientes laborales adaptativos e innovadores, al favorecer

relaciones sustentadas en la confianza, la retroalimentación y la participación activa. Este planteamiento resulta pertinente para la Dirección de Educación Básica del Estado de Chihuahua, ya que los procesos de transformación educativa requieren equipos capaces de dialogar, negociar y construir acuerdos frente a los desafíos institucionales. La incorporación de nuevas políticas, modelos educativos, estrategias de inclusión y herramientas tecnológicas demanda canales comunicativos flexibles que permitan comprender los cambios y reducir la resistencia organizacional.

En el ámbito pedagógico e institucional, Bohórquez, Vargas y Cedillo (2023) plantean que la comunicación asertiva fortalece la motivación, la autonomía y

la interacción efectiva entre los participantes de los procesos educativos. Aunque sus aportaciones se orientan principalmente al contexto escolar, sus fundamentos pueden trasladarse al funcionamiento administrativo. Las disposiciones emitidas desde las estructuras centrales necesitan ser comprendidas, apropiadas y ejecutadas por quienes integran el sistema educativo. Para ello, no basta con transmitir instrucciones, sino que resulta necesario explicar sus propósitos, resolver dudas y facilitar procesos de retroalimentación.

De igual manera, Herrera y Garrido (2025) destacan que las estrategias orientadas al fortalecimiento de la comunicación asertiva favorecen la

convivencia, la participación y la construcción de ambientes organizacionales positivos. Estos hallazgos confirman que la comunicación no cumple exclusivamente una función operativa, sino que también actúa como un mecanismo de transformación de las relaciones institucionales. Mediante prácticas comunicativas respetuosas es posible fortalecer la identidad colectiva, prevenir conflictos y generar mayor sentido de pertenencia entre los integrantes de una organización.

Por lo anterior se puede plantear que la comunicación asertiva representa un elemento esencial para consolidar una gestión educativa eficiente, participativa y orientada a

resultados. La evidencia teórica y empírica revisada coincide en que esta competencia mejora el clima laboral, fortalece el liderazgo, incrementa la productividad y facilita la implementación de procesos de innovación. Por ello, atender las dificultades comunicativas dentro de la Dirección de Educación Básica del Estado de Chihuahua debe promover una transformación organizacional basada en el diálogo, claridad informativa, escucha activa y la colaboración. Estos elementos resultan indispensables para garantizar que las decisiones institucionales se traduzcan en acciones coordinadas y en mejoras concretas para las comunidades escolares.

► Metodología

El presente estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, mediante la metodología de investigación-acción propuesta por Kemmis. Su propósito fue analizar, comprender y transformar la problemática relacionada con la comunicación asertiva dentro de la Dirección de Educación Básica del Estado de Chihuahua. Esta metodología permitió vincular la construcción de conocimiento con la intervención directa en el contexto institucional, mediante ciclos sistemáticos de planificación, acción, observación y reflexión.

El modelo de Kemmis se caracteriza por su naturaleza cíclica, participativa, crítica y transformadora. Cada ciclo comienza con la identificación y observación de una problemática; posteriormente, se planifican acciones de mejora, se implementan las estrategias, se observan sus efectos y se reflexiona sobre los resultados. A partir de esta valoración, el plan puede modificarse y dar lugar a un nuevo ciclo. Esta dinámica posibilita una perspectiva retrospectiva, al analizar las prácticas existentes, y prospectiva, al proyectar acciones encaminadas a mejorar la realidad institucional.

La elección de este modelo resultó pertinente debido a que la investigación no pretendió limitarse a describir las deficiencias comunicativas, sino generar estrategias orientadas a fortalecer los procesos de interacción, coordinación y cumplimiento de las funciones institucionales. La investigación-acción permitió que los actores involucrados participaran en la identificación de las dificultades, la formulación de propuestas y la valoración de los cambios producidos.

Magaña, Valencia y Valle (2025) señalan que el liderazgo directivo y la gestión administrativa representan líneas de investigación pertinentes para abordar problemas de comunicación en instituciones de educación básica. Ante una estructura organizacional compleja y jerárquica, en la que las percepciones sobre las fallas comunicativas pueden ser diversas, la participación de los actores permite identificar, organizar y jerarquizar las causas subyacentes del problema. De esta manera, se favorece la construcción colectiva del diagnóstico y se evitan interpretaciones suste-

ntadas exclusivamente en la perspectiva individual del investigador.

Como procedimiento complementario de análisis se retomaron principios del Método KJ, el cual permite organizar información cualitativa mediante la agrupación de ideas, experiencias y situaciones de acuerdo con sus relaciones de afinidad. Su aplicación facilitó la construcción de categorías relacionadas con la omisión de información, la distorsión de mensajes, la ambigüedad de instrucciones, los retrasos en la retroalimentación y la ausencia de canales formales. Asimismo, el proceso de deliberación y construcción de acuerdos constituyó un ejercicio práctico de comunicación asertiva.

Álvarez y Delgado (2023) sostienen que los procesos participativos favorecen la identificación de causas estructurales y sistémicas, evitando la personalización de los conflictos. En este estudio, el análisis se concentró en las prácticas, procedimientos y condiciones organizacionales que limitaban el flujo efectivo de información. La participación de diferentes actores permitió contrastar perspectivas, reconocer patrones institucionales y formular propuestas con mayores posibilidades de aceptación y aplicación. La muestra estuvo integrada por 10 directivos de la Dirección de Educación Básica del Estado de Chihuahua. Los participantes fueron seleccionados de manera intencional, considerando su experiencia, responsabilidad institucional, conocimiento de los procesos administrativos y participación directa en los flujos de comunicación interna.

El muestreo intencional fue congruente con el enfoque cualitativo, ya que el propósito no consistió en generalizar estadísticamente los resultados, sino comprender las experiencias y prácticas comunicativas de actores directamente relacionados con la problemática. La participación de los directivos permitió obtener información sobre la transmisión de instrucciones, la retroalimentación, la coordinación de funciones, la toma de decisiones y la resolución de situaciones administrativas.

Para recopilar y sistematizar la información se utilizaron la observación, la revisión documental, la bitácora de investigación y la tabla de recurrencias. La combinación de estas técnicas permitió obtener información desde distintas fuentes y momentos del proceso.

La observación se empleó para reconocer las dinámicas de interacción, los canales utilizados y la manera en que se transmitían e interpretaban las instrucciones. La revisión documental permitió analizar comunicados, acuerdos, registros y disposiciones institucionales, con la finalidad de contrastar las prácticas observadas con los procedimientos formalmente establecidos.

La bitácora constituyó el principal instrumento de registro. De acuerdo con Yépez (2026), permite documentar de forma cronológica y sistemática las actividades, interacciones, acuerdos, incidencias y reflexiones desarrolladas durante una investigación. Su empleo facilitó la identificación de omisiones, distorsiones, retrasos y problemas de retroalimentación en los flujos de información. Además, proporcionó trazabilidad a las acciones realizadas y permitió analizar los cambios comunicativos en diferentes momentos.

La tabla de recurrencias se utilizó para organizar y jerarquizar las incidencias identificadas. Las situaciones fueron agrupadas en categorías como omisión de información, distorsión del mensaje, retraso en la respuesta, instrucciones ambiguas, falta de seguimiento y ausencia de canales formales. La frecuencia de estas situaciones permitió reconocer los problemas de mayor impacto y orientar la planificación de las estrategias de intervención. El procedimiento se organizó conforme a las fases del modelo de Kemmis. En la fase de observación se identificaron las prácticas comunicativas y las dificultades existentes mediante la bitácora, la revisión documental y el registro de recurrencias. Durante la planificación se analizaron los hallazgos y se diseñaron estrategias dirigidas a fortalecer la claridad de los mensajes, la escucha activa, la retroalimentación oportuna y el establecimiento de canales formales. En la fase de acción se implementaron las estrategias seleccionadas con la participación de los directivos. Posteriormente, se observaron los efectos de las acciones mediante el seguimiento sistemático de las interacciones y los registros institucionales. Finalmente, en la fase de reflexión se valoraron los avances, las dificultades y la pertinencia de las estrategias. Los resultados permitieron reformular las acciones y establecer las bases para un nuevo ciclo de mejora.

Debido a la naturaleza cualitativa del estudio, la validez y la confiabilidad se atendieron mediante los criterios de credibilidad, dependencia, confirmabilidad y transferibilidad. La credibilidad se fortaleció mediante la triangulación de técnicas, fuentes y participantes. La información procedente de la observación, la bitácora, la revisión documental y la tabla de recurrencias fue contrastada para identificar coincidencias y diferencias. Además, los principales hallazgos fueron revisados con los participantes para comprobar que las interpretaciones correspondieran con sus experiencias.

La dependencia se aseguró mediante el registro detallado de las decisiones, actividades y modificaciones efectuadas durante cada fase. La definición previa de las categorías de análisis permitió aplicar criterios uniformes en la clasificación de las incidencias comunicativas.

La confirmabilidad se garantizó mediante la conservación de registros, documentos y evidencias que respaldaron los resultados. Se distinguieron los hechos observados, las opiniones de los participantes y las interpretaciones del investigador, procurando reducir la influencia de valoraciones personales.

La transferibilidad se favoreció mediante la descripción del contexto, los participantes, los instrumentos y el procedimiento. Aunque los resultados no buscan generalizarse estadísticamente, esta información permite valorar su aplicación en instituciones educativas con condiciones semejantes.

La investigación se desarrolló bajo los principios de participación voluntaria, confidencialidad, respeto y responsabilidad. Los participantes fueron informados sobre los propósitos del estudio y el uso académico de la información. Se protegió su identidad y se evitó atribuir las dificultades comunicativas a personas específicas. El análisis se orientó hacia la mejora de los procesos institucionales y no hacia el señalamiento individual.

La metodología de investigación-acción permitió vincular el diagnóstico con la intervención y la reflexión crítica. La aplicación de criterios de credibilidad, dependencia, confirmabilidad y transferibilidad fortaleció el rigor científico y otorgó sustento a las estrategias propuestas para mejorar la comunicación asertiva en la Dirección de Educación Básica del Estado de Chihuahua.

► Análisis de Resultados

El análisis de resultados se desarrolló desde un enfoque cualitativo y mediante la metodología de investigación-acción de Kemmis, utilizando información obtenida por observación, revisión documental, bitácora de investigación y tabla de recurrencias. Su propósito fue identificar las principales situaciones que afectaban la comunicación asertiva en la Dirección de Educación Básica del Estado de Chihuahua y valorar sus implicaciones institucionales.

La comunicación asertiva constituyó el objeto central de análisis. Los resultados se concentraron en la claridad de los mensajes, omisión y distorsión de información, oportunidad de las respuestas, seguimiento de acuerdos y uso de canales formales. El liderazgo, clima organizacional y eficiencia institucional no fueron medidos mediante instrumentos

específicos, por lo que se consideraron únicamente como dimensiones interpretativas vinculadas teóricamente con los procesos comunicativos.

La sistematización de los registros permitió identificar categorías como omisión de información, distorsión del mensaje, retraso en la respuesta, instrucciones ambiguas, falta de seguimiento y ausencia de canales formales. Los hallazgos mostraron que las dificultades comunicativas no dependían exclusivamente de características individuales, sino también de procedimientos y mecanismos institucionales para transmitir, recibir, confirmar y dar seguimiento a la información, evitando así la personalización de los conflictos. Esta perspectiva permitió reconocer patrones y orientar acciones de mejora institucional.

Tabla No. 1. Categorías de análisis de la comunicación asertiva.

Categoría	Manifestación Analizada	Posible Implicación Institucional
Omisión de Información	Información incompleta o elementos relevantes que no se comunican oportunamente	Dificulta la comprensión integral de tareas y acuerdos oportunamente
Distorsión del Mensaje	Modificación o interpretación diferente del contenido original	Puede generar discrepancias entre áreas o participantes
Instrucciones Ambiguas	Indicaciones sin suficiente precisión sobre procedimientos o responsabilidades	Favorece interpretaciones distintas de una misma disposición
Retraso en la Respuesta	Retroalimentación o información proporcionada fuera del momento requerido	Puede retrasar la continuidad de los procesos administrativos
Falta de Seguimiento	Ausencia de verificación sobre acuerdos, instrucciones o tareas comunicadas	Limita la posibilidad de conocer el cumplimiento de lo acordado
Ausencia de Canales Formales	Utilización de mecanismos no claramente establecidos para comunicar disposiciones	Puede dificultar la trazabilidad y recuperación de la información

Nota. Las categorías corresponden a la estructura establecida en la metodología del estudio y constituyen dimensiones cualitativas de interpretación de las incidencias comunicativas registradas.

La comunicación institucional trasciende la simple transmisión de información, ya que requiere mensajes claros, oportunos y comprensibles, además de mecanismos para verificar su recepción, aclarar dudas, ofrecer retroalimentación y dar seguimiento a los acuerdos. La omisión o distorsión de información puede modificar el sentido de las disposiciones, mientras que las instrucciones ambiguas, los retrasos en las respuestas y la falta de seguimiento dificultan la coordinación institucional.

El análisis documental permitió contrastar las prácticas observadas con acuerdos, registros y disposiciones formales,

fortaleciendo la triangulación entre documentos, bitácora, observaciones y recurrencias identificadas. Esto permitió distinguir entre los procedimientos establecidos y su aplicación cotidiana.

Aunque el liderazgo no fue medido mediante instrumentos específicos, se consideró como una dimensión interpretativa vinculada con la comunicación institucional. Así, la claridad de instrucciones, la retroalimentación, la escucha y el seguimiento pueden relacionarse teóricamente con el ejercicio de las funciones directivas.

Tabla No. 2. Relación interpretativa entre comunicación asertiva y liderazgo.

Hallazgo Comunicativo Considerado	Relación Conceptual con el Liderazgo
Claridad o Ambigüedad de las Instrucciones	El ejercicio directivo requiere comunicar objetivos, responsabilidades y procedimientos de manera comprensible.
Retroalimentación	Permite orientar, corregir y acompañar los procesos institucionales.
Escucha Activa	Favorece la consideración de diferentes perspectivas en la toma de decisión.
Seguimiento de Acuerdos	Contribuye a verificar la continuidad de las decisiones adoptadas.
Construcción de Acuerdos	Favorece procesos participativos de coordinación institucional.

Nota. La tabla expresa relaciones interpretativas sustentadas en el marco teórico. El estudio no midió estadísticamente el liderazgo ni permite determinar causalidad entre ambas dimensiones.

No puede afirmarse que el liderazgo haya aumentado o disminuido como resultado de la intervención, ya que no se emplearon instrumentos específicos para su evaluación. Sin embargo, la claridad comunicativa, la escucha, la retroalimentación y el seguimiento constituyen prácticas relacionadas teóricamente con la función directiva. Esta delimitación permite mantener la congruencia metodológica del estudio, centrado en el análisis de la comunicación asertiva.

De forma similar, el clima organizacional no fue medido mediante escalas o cuestionarios específicos, por lo que no puede afirmarse que haya mejorado. No obstante, determinadas prácticas comunicativas observadas pueden interpretarse como condiciones vinculadas teóricamente con la confianza, colaboración y calidad de las relaciones laborales.

Tabla No. 3. Relación interpretativa entre comunicación asertiva y clima organizacional.

Dimensión Comunicativa	Posible Relación con el Clima Organizacional
Escucha activa	Puede favorecer la percepción de participación y reconocimiento.
Respeto Durante la Interacción	Contribuye a relaciones laborales basadas en consideración mutua.
Claridad Informativa	Reduce incertidumbre relacionada con tareas y responsabilidades.
Retroalimentación Oportuna	Favorece la coordinación y comprensión de las decisiones.
Construcción de Acuerdos	Puede contribuir a relaciones de colaboración.
Manejo de Desacuerdos	Facilita formas constructivas de abordar diferencias.

Nota. Las relaciones descritas son interpretativas y se encuentran sustentadas conceptualmente; no representan resultados de una medición específica del clima organizacional.

El marco teórico establece que una comunicación basada en respeto, claridad, retroalimentación y participación puede favorecer relaciones de confianza y cooperación. En función de ello, los hallazgos relacionados con estas prácticas permiten discutir la relevancia de la comunicación asertiva para el clima organizacional. Sin embargo, debe evitarse formular expresiones como “el clima laboral mejoró significativamente” o “aumentó la satisfacción de los trabajadores”, debido a que tales afirmaciones requerirían evidencia empírica obtenida

mediante instrumentos diseñados específicamente para medir estas dimensiones.

Sin embargo, algunas de las categorías comunicativas analizadas guardan una relación funcional evidente con determinados procesos administrativos. La omisión de información, las instrucciones ambiguas, los retrasos de respuesta y la falta de seguimiento pueden interferir en la continuidad de las tareas y en la coordinación entre los participantes.

Tabla No. 4. Implicaciones potenciales de la comunicación para la eficiencia institucional.

Situación Comunicativa	Implicación Potencial en los Procesos Institucionales
Omisión de Información	Necesidad de solicitar aclaraciones o recuperar información faltante.
Distorsión del Mensaje	Posibilidad de realizar acciones diferentes a las originalmente establecidas.
Instrucciones Ambiguas	Dificultad para identificar procedimientos y responsabilidades.
Retraso en la respuesta	Posposición de decisiones o continuidad de procesos.
Falta de Seguimiento	Dificultad para comprobar el cumplimiento de acuerdos.
Ausencia de Canales Formales	Menor trazabilidad de las comunicaciones institucionales.

El análisis permite señalar que la comunicación asertiva posee una función transversal en la operación institucional. Una información clara, oportuna y verificable facilita la coordinación de las actividades, mientras que las deficiencias en estos elementos pueden introducir obstáculos en los procesos administrativos. No obstante, para demostrar empíricamente un incremento de la eficiencia sería necesario incorporar indicadores específicos, tales como reducción de tiempos de respuesta, disminución de reprocesos, porcentaje de

cumplimiento de acuerdos, número de incidencias administrativas o cumplimiento de metas antes y después de la intervención.

La integración de los resultados permite establecer que la comunicación asertiva constituyó la categoría empírica central del estudio, mientras que el liderazgo, el clima organizacional y la eficiencia institucional funcionaron como dimensiones conceptuales relacionadas con ella.

Tabla No. 5. Síntesis del alcance empírico e interpretativo de los resultados.

Dimensión	Evidencia Directa en el Estudio	Tipo de Análisis Posible	Alcance de la Conclusión
Comunicación Asertiva	Sí	Empírico-Cualitativo	Permite identificar dificultades, prácticas y áreas de mejora.
Liderazgo	No como variable específica	Interpretativo	Permite discutir su relación conceptual con las prácticas comunicativas.
Clima Organizacional	No como variable específica	Interpretativo	Permite identificar posibles implicaciones, pero no afirmar cambios en el clima.
Eficiencia Institucional	No mediante indicadores específicos	Interpretativo-Funcional	Permite analizar posibles efectos sobre procesos, pero no demostrar incrementos de eficiencia.

Esta diferenciación fortalece la validez del análisis porque evita atribuir a los datos alcances que los instrumentos utilizados no permiten demostrar. Los resultados respaldan principalmente la existencia de áreas de oportunidad relacionadas con el flujo de información, la claridad de las instrucciones, la oportunidad de la retroalimentación, el seguimiento y la formalización de los canales comunicativos.

En correspondencia con el modelo de investigación-acción de Kemmis, estos hallazgos adquirieron utilidad práctica al orientar la planificación de acciones dirigidas al fortalecimiento de la comunicación. Las categorías obtenidas durante la observación sirvieron como referencia para identificar necesidades de intervención y posteriormente valorar las prácticas desarrolladas.

La utilización conjunta de observación, revisión documental, bitácora y tabla de recurrencias contribuyó a la credibilidad del análisis al permitir contrastar diferentes fuentes de información.

Asimismo, el registro sistemático de las actividades y decisiones favoreció la dependencia y confirmabilidad de los resultados, mientras que la descripción del contexto y del procedimiento ofrece elementos para valorar su posible transferencia a organizaciones educativas con características semejantes.

La principal aportación del estudio radica, por tanto, en identificar la comunicación asertiva como un componente estratégico susceptible de transformación mediante procesos participativos de observación, planificación, acción y reflexión. Su fortalecimiento puede generar condiciones favorables para la coordinación institucional, las relaciones laborales y el cumplimiento de las funciones administrativas; sin embargo, la comprobación específica de sus efectos sobre liderazgo, clima organizacional y eficiencia requerirá investigaciones posteriores que incorporen instrumentos e indicadores diseñados expresamente para evaluar cada una de estas dimensiones.



► Conclusiones

El estudio permitió analizar la comunicación asertiva dentro de la Dirección de Educación Básica del Estado de Chihuahua desde una perspectiva cualitativa, participativa y orientada a la transformación de las prácticas institucionales. A partir de la observación, la revisión documental, la bitácora de investigación y la tabla de frecuencias, fue posible identificar situaciones que afectaban el flujo comunicativo y que se relacionaban principalmente con la omisión de información, la distorsión de mensajes, las instrucciones ambiguas, los retrasos en las respuestas, la falta de seguimiento y la ausencia de canales formales. Estos hallazgos permitieron reconocer que la comunicación institucional constituye un proceso complejo que no puede reducirse a la simple transmisión de información, sino que requiere claridad, oportunidad, retroalimentación, escucha y mecanismos de verificación.

Los resultados muestran que las dificultades comunicativas no pueden atribuirse únicamente a las características individuales de quienes participan en los procesos administrativos. Por el contrario, también se encuentran vinculadas con procedimientos, mecanismos de coordinación y formas institucionales de transmitir, recibir y dar seguimiento a la información. Esta perspectiva permitió evitar la personalización de los conflictos y orientar el análisis hacia condiciones organizacionales susceptibles de mejora. En consecuencia, la comunicación asertiva debe asumirse como una responsabilidad compartida y como un componente estratégico de la gestión educativa.

Uno de los principales hallazgos radica en la importancia de la claridad de los mensajes institucionales. La presencia de instrucciones ambiguas o incompletas puede generar interpretaciones diferentes, dificultades en la delimitación de responsabilidades y retrasos en el cumplimiento de determinadas funciones. Por ello, fortalecer la precisión de los mensajes, definir con claridad los propósitos de las disposiciones y asegurar que los participantes comprendan sus responsabilidades representa una condición indispensable para mejorar la coordinación entre las distintas áreas de la Dirección de Educación Básica.

Asimismo, la retroalimentación y el seguimiento de acuerdos adquieren un papel relevante dentro del proceso comunicativo. La comunicación no concluye cuando se emite un mensaje, sino cuando existe evidencia de que este fue recibido, comprendido y, cuando corresponde, ejecutado. En este sentido, la ausencia de seguimiento puede limitar la continuidad de los procesos administrativos y dificultar la identificación oportuna de problemas. La implementación de mecanismos de confirmación, revisión y acompañamiento puede contribuir a reducir estas dificultades y favorecer una comunicación más funcional y sistemática.

La triangulación entre la observación, la revisión documental, la bitácora y la tabla de frecuencias permitió contrastar las prácticas cotidianas con los procedimientos formalmente establecidos. Este ejercicio evidenció la importancia de distinguir entre la existencia de normas o mecanismos comunicativos y su aplicación efectiva dentro de las dinámicas institucionales. La sola existencia de documentos, lineamientos o canales oficiales no garantiza una comunicación adecuada si estos no se utilizan de manera consistente, comprensible y oportuna. Por ello, cualquier estrategia de mejora debe considerar tanto la estructura formal de la comunicación como las prácticas reales mediante las cuales circula la información.

Respecto al liderazgo, el estudio no permite afirmar que este haya mejorado o disminuido como resultado de la intervención, debido a que no se utilizaron instrumentos específicos para medir dicha dimensión. Sin embargo, las prácticas relacionadas con la claridad de las instrucciones, la escucha activa, la retroalimentación y el seguimiento se encuentran teóricamente vinculadas con el ejercicio de la función directiva. En consecuencia, puede plantearse que el fortalecimiento de la comunicación asertiva representa una condición favorable para el desarrollo de prácticas de liderazgo más participativas, orientadoras y coherentes, aunque esta relación debe entenderse en términos interpretativos y no como un efecto empíricamente demostrado.

Una consideración semejante se aplica al clima organizacional. No se emplearon escalas o cuestionarios dirigidos a evaluar de manera específica la satisfacción, la confianza, la colaboración, el sentido de pertenencia o las relaciones laborales. Por tanto, no sería metodológicamente adecuado afirmar que el clima organizacional mejoró como consecuencia de las acciones desarrolladas. No obstante, determinadas prácticas comunicativas observadas, como la escucha, el respeto, la claridad y la construcción de acuerdos, constituyen condiciones que, desde el marco teórico, pueden favorecer ambientes de trabajo caracterizados por una mayor colaboración y confianza interpersonal.



De igual forma, la eficiencia institucional no fue evaluada mediante indicadores específicos como tiempos de respuesta, cumplimiento de metas, productividad administrativa o reducción de incidencias. En consecuencia, no puede afirmarse que la intervención haya incrementado directamente la eficiencia institucional. Sin embargo, las situaciones identificadas permiten reconocer que los problemas de comunicación pueden interferir en la continuidad y coordinación de los procesos. La omisión de información, las instrucciones ambiguas y los retrasos en la respuesta pueden generar reprocesos, duplicidad de esfuerzos o demora en la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, una comunicación más clara y sistemática puede contribuir potencialmente a mejorar el funcionamiento institucional.

La investigación-acción de Kemmis resultó pertinente porque permitió articular el diagnóstico de las dificultades con la planificación e implementación de acciones de mejora, seguida por procesos de observación y reflexión. Este carácter cíclico permitió comprender que la transformación de la comunicación institucional no constituye una acción aislada, sino un proceso continuo que requiere seguimiento, valoración y ajuste. La participación de los directivos favoreció la identificación colectiva de las problemáticas y permitió que las propuestas surgieran desde la propia dinámica institucional.

La utilización de criterios de credibilidad, dependencia, confirmabilidad y transferibilidad fortaleció el rigor metodológico del estudio. La triangulación de fuentes, el registro sistemático de las decisiones

y actividades, la conservación de evidencias y la descripción del contexto permitieron sustentar las interpretaciones realizadas. Aunque los resultados no tienen como propósito generalizarse estadísticamente, ofrecen elementos relevantes para comprender situaciones semejantes en otras instituciones educativas con estructuras organizacionales y procesos de gestión comparables.

En términos generales, el estudio permite concluir que la comunicación asertiva constituye un eje fundamental para el funcionamiento de la Dirección de Educación Básica del Estado de Chihuahua. Su fortalecimiento requiere establecer mensajes claros, canales formales, procedimientos de retroalimentación, mecanismos de seguimiento y espacios de escucha y construcción de acuerdos. Estas acciones pueden favorecer mejores condiciones para la coordinación institucional y el cumplimiento de las funciones asignadas.

Finalmente, se reconoce la necesidad de continuar profundizando en esta línea de investigación mediante estudios posteriores que incorporen instrumentos específicos para evaluar liderazgo, clima organizacional y eficiencia institucional. Esto permitiría determinar con mayor precisión la relación entre estas dimensiones y la comunicación asertiva, así como valorar los efectos de futuras intervenciones. De esta manera, los hallazgos obtenidos constituyen un punto de partida para fortalecer una gestión educativa basada en el diálogo, la claridad informativa, la participación y la mejora continua de los procesos institucionales.



► Bibliografía

Álvarez Fajardo, J. V., & Delgado Lora, N. (2023). La comunicación asertiva como herramienta didáctica para potencializar la participación ciudadana en la formación en Ciencias Sociales de los estudiantes de los grados 8° de la Institución Educativa San José de Montería, Córdoba, Colombia.

Arriagada Gamboa, C. (2023). Análisis de los procesos de gestión del fondo de innovación para la competitividad regional (FIC-R), 2018-2023.

Bohórquez Guamán, E. M., Vargas León, C. A., & Cedillo Zuriaga, M. E. (2023). La comunicación asertiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje a niños de educación inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 6554-6569. doi.org

Calua Cueva, M. R., Delgado Hernández, Y. L., & López Regalado, Ó. (2021). Comunicación asertiva en el contexto educativo: Revisión sistemática. *Revista Boletín Redipe*, 10(4), 315-334. doi.org.

Carrión, M. U., Luzuriaga, K. B., Sinche, K. P. Z., & Palomeque, K. E. G. (2024). Comunicación asertiva y desempeño laboral como estrategia para mejorar la educación. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 29(106), 745-759.

Dirección Regional de Educación Cajamarca. (2020). Relación entre la comunicación asertiva y el trabajo en equipo en los colaboradores de la Dirección Regional de Educación Cajamarca, 2020 [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte].

Repositorio Institucional UPN. hdl.handle.net Gobierno del Estado de Chihuahua. (2023).

Reglamento interior de la Secretaría de Educación y Deporte. Periódico Oficial del Estado de Chihuahua.

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus.

Herrera Valencia, C. A., & Garrido Garrido, D. A. (2025). Estrategias que implementan las empresas para mitigar el deterioro de la salud mental de los trabajadores.

Kawakita, J. (1991). The original KJ method. Kawakita Research Institute.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). Cómo planificar la investigación-acción [Traducción de The action research planner]. Laertes.

Lara Mazón, L. M. (2024). La comunicación asertiva como herramienta para mejorar el clima laboral de las instituciones educativas. *Sinergia Académica*, 7(Especial 2), 12-25. doi.org

Magaña Amezcu, D., Valencia Gutiérrez, O. E., & Federico Valle, O. S. (2025). Liderazgo directivo y gestión administrativa en instituciones de educación básica norte de Sonora: caso de municipios de Altar, Caborca y Pitiquito.

Márquez Fernández, J. A., Armache Onofre, K. E., Chacha Giler, A. R., & Coloma Contreras,

R. H. (2025). Comunicación asertiva: clave del desarrollo educativo. *Journal of Science and Research*, 10(IV). doi.org

Mazón, L. M. L. (2021). La comunicación asertiva como herramienta para mejorar el clima laboral de las instituciones educativas. *Sinergia académica*, 4(1), 41-70.

Rizo, M. (2020). Comunicación asertiva y docencia. En *Práctica de la comunicación asertiva en docentes de modalidad virtual*. Revista JATUAIDA, Universidad Autónoma de Chiriquí, 1(2).

Scupin, R. (1997). The KJ method: A technique for analyzing data derived from Japanese ethnology. *Human Organization*, 56(2), 233-237.

Secretaría de Educación Pública. (2019). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. Artículo 31.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

Vinces Zarate, C. E. (2023). Comunicación asertiva y clima organizacional de la Municipalidad Distrital de La Cruz, Tumbes 2023. Yépez, L. N. S. (2026). CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA.





Revista No. 08. Año 2026. ISSN 2992-7323

www.universidadyaan.mx