



Revista **Académica**

Comité Editorial

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



Introducción

En esta **Segunda Revista Especial de Junio 2026**, nos adentramos en la esencia misma de la transformación escolar a través del **acompañamiento educativo**. El acompañamiento pedagógico no se limita a una simple supervisión o fiscalización administrativa; es, ante todo, un **vínculo profesional y humano** basado en el diálogo, la reflexión crítica y la colaboración horizontal. Su importancia radica en que constituye una estrategia de formación situada que permite a los docentes identificar retos, fortalecer competencias y, fundamentalmente, reinventar su quehacer pedagógico para alcanzar una educación de excelencia. Al poner al centro la escucha activa y el reconocimiento del otro, el acompañamiento se convierte en el motor que impulsa la mejora continua desde el interior de las aulas.

Bustos Varela analiza la implementación de un modelo de acompañamiento desde la función directiva en educación primaria, concluyendo que el **diálogo profesional y la reflexión compartida** son herramientas clave para generar cambios graduales y concretos en la planeación didáctica y la evaluación formativa de los docentes. **García Rodríguez** explora las implicaciones de la asesoría pedagógica bajo un **enfoque humanista** en el nivel preescolar, proponiendo transitar de modelos de control hacia relaciones horizontales que reconozcan al docente como un sujeto integral capaz de transformar su práctica mediante la autonomía y el pensamiento crítico. **Durán Ogaz** examina las percepciones de los estudiantes de bachillerato sobre las prácticas pedagógicas, demostrando que la **implicación activa y un clima de aula cimentado en el respeto** son factores estructurales que condicionan directamente el compromiso escolar y el rendimiento académico percibido.

Zapién Bustillos presenta una investigación sobre el fortalecimiento de las **habilidades socioemocionales** en preescolar, evidenciando que la implementación sistemática de estrategias pedagógicas orientadas al manejo de emociones favorece significativamente la autorregulación conductual y la convivencia pacífica entre pares. **Bandas Flores** profundiza

Universidad Yaan. Año 3, número especial de junio de 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.

en las experiencias de las **madres universitarias**, visibilizando los retos extremos que enfrentan para conciliar la vida académica con el cuidado infantil y subrayando la urgencia de políticas institucionales, como las estancias infantiles, que garanticen su derecho a la educación superior. **Salmeron Dominguez** investiga los factores que dificultan la **consolidación de la lectoescritura** en los primeros grados de primaria, señalando que el rezago educativo es un fenómeno complejo donde interactúan las estrategias docentes, la alta movilidad estudiantil y las condiciones socioeconómicas de las familias.

El último artículo **Quezada Quezada** investiga la práctica pedagógica docente para promover la **educación socioemocional en primaria**, señalando que su desarrollo efectivo es un proceso complejo donde interactúan la planeación situada, las competencias de mediación del profesorado, la superación de enfoques basados en materiales comerciales y la necesidad de consolidar una evaluación de corte formativo.

Invitamos a nuestros lectores a que esta edición no sea solo una fuente de consulta, sino un **reto positivo para su propio crecimiento**. Que el ejemplo de las madres universitarias —quienes, a pesar de la sobrecarga física y emocional, encuentran en sus hijos el motor para no desertar y seguir transformando su realidad— nos inspire a **impulsar un cambio personal profundo**. Al igual que ellas, que enfrentan dificultades reales con una determinación inquebrantable, estamos llamados a romper con la inercia y a ser protagonistas de una evolución constante en nuestras comunidades y en nosotros mismos.

Comité Editorial



Contenido

Implicaciones de un modelo de
acompañamiento pedagógico

6

De la visita al diálogo: el acompañamiento
pedagógico humanista en educación
preescolar

18

Percepciones estudiantiles sobre las
prácticas pedagógicas y su relación en
el rendimiento académico en educación
media superior

30

Habilidades socioemocionales y
autorregulación de la conducta en
educación preescolar

42

Experiencias de madres universitarias con
hijos menores de seis años

58

Factores pedagógicos y contextuales
que dificultan la consolidación de la
lectoescritura en primaria inferior

70

La práctica pedagógica docente para
promover la educación socioemocional en
primaria

85

Implicaciones de un modelo de acompañamiento pedagógico desde la función directiva en educación primaria

Autor: Javier Tadeo Bustos Varela

Resumen

Se analiza la construcción, implementación y evaluación de un modelo de acompañamiento pedagógico desde la función directiva en una zona escolar de educación primaria, mediante un proceso de investigación-acción con la participación de cinco directores, una subdirectora y dos asesoras técnico-pedagógicas, quienes realizaron observaciones, diálogo profesional y seguimiento a acuerdos en dos visitas. Los resultados muestran que el modelo favoreció mejoras graduales en la práctica docente, especialmente en planeación didáctica, evaluación formativa, organización del grupo y estrategias didácticas. Se concluye que el acompañamiento pedagógico directivo, basado en el diálogo y la reflexión constituyen una estrategia pertinente para la mejora escolar.

Palabras clave: Análisis, aprendizaje, colaboración, reflexión, supervisión.

INTRODUCCIÓN

La práctica docente actualmente enfrenta desafíos que surgen de la diversidad de contextos de las escuelas, necesidades de los alumnos, así como la exigencia por mejorar los aprendizajes. Para su atención, los docentes requieren de un acompañamiento pedagógico (AP) enfocado al desarrollo de competencias que les permitan encontrar soluciones a las problemáticas y necesidades educativas (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2023, p.4).

Por su parte, el personal directivo requiere impulsar procesos de mejora mediante un mayor acercamiento al trabajo que realizan los docentes con el fin de lograr la formación integral de los alumnos, además de desarrollar habilidades como lo son la observación y el diálogo para recabar la información que le permita conocer e impulsar las acciones necesarias para lograr una educación de excelencia (Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros [USICAMM], 2024, p. 43).

Dada esta situación, el presente trabajo tuvo como objetivo general diseñar, implementar y valorar un modelo de acompañamiento pedagógico (MAP) desde la función directiva con el propósito de contribuir a la mejora de la práctica docente en la zona escolar mediante procesos de diálogo y reflexión. Además, se planteó de manera específica construirlo en colaboración con los diversos actores educativos que realizan una función directiva; implementarlo mediante procesos de diálogo y reflexión que fortalecieran el análisis de la práctica, y; analizar los cambios que generó entre los docentes.

La pregunta que orientó este trabajo fue ¿de qué manera la implementación de un MAP desde la función directiva contribuye a la mejora de la práctica docente en una zona escolar de educación primaria? En tanto que de manera específica se planteó: ¿qué elementos consideran necesarios los distintos actores educativos para el diseño de un MAP desde la función directiva?; ¿qué formas adquieren el diálogo y la reflexión durante la implementación del MAP?; ¿qué cambios se observan en las prácticas de los docentes durante y después de la implementación del MAP?; ¿qué valoraciones hacen los distintos actores educativos sobre la utilidad y pertinencia del MAP para fortalecer la práctica docente?

El estudio se justificó dada la necesidad de construir una propuesta contextualizada de AP que responda a las necesidades reales de la práctica docente fortaleciendo el papel formativo que tiene el directivo escolar. Para tal propósito se utilizó un enfoque cualitativo de Investigación-acción puesto que esta corriente metodológica propone un cambio paradigmático vinculando de manera explícita e intencionada, la producción colectiva de conocimientos y las acciones colectivas con el fin de estudiar las problemáticas detectadas y generar transformaciones (Merçon, 2022, p. 4).

El aporte se encuentra en poner de manifiesto cómo el diálogo reflexivo y la retroalimentación de la figura directiva situada en el contexto real pueden mejorar las prácticas docentes y de gestión, generando una mejora continua en los procesos de enseñanza. En cuanto a las limitaciones, se reconoce la escasa transferibilidad de los resultados a otros contextos, dada las diferencias entre los participantes y el tiempo disponible para medir el alcance de las mejoras observadas.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico se estructura a partir de dos categorías conceptuales que emergen de la pregunta de investigación: el acompañamiento pedagógico (AP) y la mejora de la práctica docente. El AP se encuentra normativamente plasmado en los perfiles profesionales, donde se establece que el directivo deberá reconocer aquellas prácticas de enseñanza que favorecen la formación integral de los alumnos, además de impulsar el cambio para alcanzar la excelencia educativa por medio de la colaboración enfocada en el aprendizaje y la mejora continua (USICAMM, 2024, pp. 44-45).

Conceptualmente el acompañamiento se reconoce como la acción pedagógica realizada por los directivos de manera sistemática y permanente con los docentes de las escuelas, con el fin de identificar problemáticas, necesidades y reflexionar sobre estas. Lo cual requiere acudir a los salones de clase para conocer lo que ahí ocurre con el fin de tomar decisiones tendientes a la mejora de las prácticas docentes mediante un diálogo profesional entre directivos y docentes (Secretaría de Gobernación [SEGOB], 2024).

Por su parte, el acompañamiento tiene como finalidad mejorar la práctica mediante una relación horizontal, con una intención pedagógica que propicie la formación continua situada mediante la interacción profesional y sistemática que fomente el aprendizaje colectivo (MEJOREDU, 2023, pp. 6-7). Por su parte, Valencia et al. (2024) lo definen como una estrategia de formación para docentes en servicio utilizando la reflexión crítica con la finalidad de fortalecer las competencias profesionales de los docentes y mejorar el aprendizaje en los alumnos (p. 93).

Las dimensiones del AP desde la función directiva se orientan a fortalecer y mejorar la

práctica docente, mediante la observación de la clase, entendida como un método colaborativo de indagación que alienta el diálogo profesional continuo (O'Leary, 2023). Esto permite realizar el diálogo pedagógico, el cual es un medio formativo en sí mismo, pues se aprende a partir de las relaciones entre los participantes, así como también en los desacuerdos y concordancias presentes en el proceso de generar conocimientos que impactan en la transformación de la práctica educativa (Arzola, 2019, como se citó en Secretaría de Educación Pública [SEP], 2025a, p. 4). A partir del diálogo profesional se da la reflexión, la cual permite a los docentes pensar en lo que hacen, las razones de por qué lo hacen, así como también les permite contextualizar los desafíos a los que se enfrentan y trabajar de manera colaborativa compartiendo conocimientos y experiencias con el fin de mejorar sus prácticas (SEP, 2025b, pp. 3-4).

En cuanto a la mejora de la práctica docente, en México aparece fundamentada dentro de la Ley General de Educación como uno de los criterios de la educación, estableciendo que la educación deberá ser de excelencia, con una orientación a la mejora permanente de los procesos formativos con el fin de propiciar el máximo logro de los aprendizajes en los educandos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2024, p. 9). Conceptualmente la práctica docente se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades, procedimientos e interacciones enmarcadas en la cultura escolar, el contexto y el desarrollo profesional, con los que los docentes enfrentan las situaciones didácticas con sus alumnos, la gestión escolar y comunitaria, así como sus procesos formativos, dotando además de identidad y sentido al trabajo que realizan (MEJOREDU, 2022, p. 3).

Por otra parte, el Marco para la Excelencia en Educación Básica establece que el docente debe contribuir a la construcción de una cultura de colaboración en la escuela que conduzca a la mejora de práctica educativa. Señala que el docente debe participar en procesos de acompañamiento con el fin de mejorar su práctica docente (USICAMM, 2024, p. 21). La mejora de la práctica docente se encuentra establecida como una ámbito para considerar dentro del proceso de mejora continua de las escuelas mediante un Programa de Mejora Continua (PMC) en cada escuela y requiere del trabajo colegiado del colectivo escolar, lo que implica la colaboración activa, equitativa e incluyente basada en el diálogo, la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento, así como una visión comprometida con la excelencia educativa, por parte de todos los actores educativos. (SEGOB, 2024; SEP, 2024).

El Estado del Arte acerca del AP y la mejora de la práctica docente revela un creciente interés por estudiar de qué manera las intervenciones formativas situadas, especialmente las realizadas por las figuras directivas, inciden en el desarrollo profesional de los docentes. Autores como Delgado et al. (2022) encontraron que existe una relación positiva entre el AP del directivo y la mejora del desempeño docente. Además, se puso de manifiesto la necesidad de la formación de los directivos como figuras acompañantes para realizar dicha tarea (Abrigo-Picon & Aliaga-Pacora, 2022).

De igual forma, Vega (2025) coincide en la implementación de programas dirigidos a fortalecer las competencias y el liderazgo de los directivos como una estrategia clave para garantizar la calidad educativa. En este sentido, Ushiña y Colmenarez (2022), señalan la importancia de la gestión directiva eficiente y eficaz para que el AP contribuya

a la mejora del desempeño docente. De igual forma, Taveras y López-Yáñez (2022) mencionan que la actitud positiva tanto de los docentes como de los acompañantes influye significativamente para que el acompañamiento tenga éxito señalando la importancia de planificar e involucrar a los docentes en la toma de decisiones.

Por su parte, Catalán y Obeso (2023) señalan que el AP tiene una función formativa cuando se realizan estrategias como la retroalimentación, el desarrollo de la capacidad de autocrítica, comunicación asertiva, creatividad, innovación, profesionalismo y liderazgo, sin embargo, concluyen que hace falta un modelo que integre estos factores.

Además, en otros estudios como el de Aravena et al. (2022) se encontraron que existen diferencias significativas en la percepción de las figuras educativas. Mientras que para los directivos tiene un alto valor para el desarrollo profesional, los docentes perciben al acompañamiento como un mecanismo de supervisión que aporta poco a la reflexión y mejora de su práctica, concluyendo en la necesidad de que el modelo de acompañamiento sea colaborativo y democrático para que cumpla con su objetivo.

METODOLOGÍA

El estudio se realizó bajo el paradigma cualitativo, el cual se caracteriza por su flexibilidad metodológica, lo cual permite al investigador la construcción in situ de su problemática de investigación, además de incorporar la visión de los participantes, anteponer la realidad a la teoría, así como privilegiar los datos y la descripción por encima de la interpretación o las inferencias (Barraza, 2023, pp. 13-15).

El método seleccionado fue la investigación-acción (I-A), en congruencia con el objetivo de diseñar, implementar y valorar un MAP desde la función directiva, con el propósito de contribuir a la mejora de la práctica docente. Dichos procesos no pueden entenderse mediante abordajes descontextualizados, sino a través del involucramiento directo con las personas a partir de su experiencia para identificar y solucionar las problemáticas a las que se enfrentan (Villamizar, 2024, p. 82).

Además, la I-A permite, valorar el sentido formativo que tiene el acompañamiento directivo, describir los cambios que surgen en la implementación y encontrar evidencia que contribuya a la mejora continua de las escuelas, así como en el desarrollo profesional de los distintos actores educativos. El ciclo reflexivo: planificación, acción, observación y reflexión de la investigación-acción (Cataldo & Zambra, 2016, como se citó en Villamizar, 2024, p. 83), posibilita valorar la utilidad y pertinencia del MAP en las escuelas. En este sentido, el método posibilita a los actores educativos involucrarse en la solución de los problemas de su práctica con la finalidad de avanzar (Candela-Rodríguez, 2023, pp. 48-49).

El estudio se llevó a cabo en una zona escolar de educación primaria regular conformada por cinco escuelas públicas en Ciudad Juárez, Chihuahua. Participaron el supervisor escolar, cinco directivos, una subdirectora, dos asesoras técnico-pedagógicas y 51 docentes. La I-A se implementó como parte de un proyecto de acompañamiento y mejora educativa como parte del programa de mejora de la zona escolar, siguiendo los procesos de la I-A de manera cíclica y colaborativa con directivos y docentes.

Los procesos se describen siguiendo el diseño por fases propuesto por Colás y

Buendía (1994, como se citó en Wiater, 2022, p. 54). La primera fase fue el diagnóstico, mediante la identificación conjunta de los actores educativos, de necesidades y áreas de oportunidad relacionadas con la práctica docente y el AP. Esta fase se realizó a partir de sesiones de trabajo con directivos, reuniones colegiadas con docentes y revisión de documentos normativos sobre la función docente y directiva.

La segunda fase correspondió al plan de acción, desarrollado mediante un proceso participativo en el que los actores educativos definieron los principios, objetivos y estrategias del MAP. En este momento se priorizó el diálogo profesional, la selección de criterios para la observación de las clases y acuerdos sobre la forma de realizar la retroalimentación formativa y seguimiento. Esta construcción colaborativa del proyecto permitió la contextualización y apropiación del modelo por parte de los participantes.

La tercera fase fue la acción, donde el MAP se implementó en las escuelas de la zona. Esta incluyó observaciones de clase, sesiones de diálogo pedagógico, retroalimentaciones formativas como parte del acompañamiento situado realizado por los directivos. El monitoreo se llevó mediante registros de acompañamiento, donde se documentaron fortalezas, áreas de oportunidad, compromisos y acuerdos de seguimiento.

Enseguida se realizó la fase de observación sistemática, centrada en el seguimiento continuo de las interacciones pedagógicas y los cambios en la práctica docente. Esta fase permitió analizar el proceso de acompañamiento en la dinámica escolar y los elementos del modelo que propiciaban mejoras a la práctica. Las evidencias generadas se conformaron en insumos clave para la reflexión y el análisis.

La quinta fase fue la reflexión individual y colegiada, en la que los actores educativos analizaron las evidencias recolectadas, identificaron aprendizajes y valoraron las estrategias implementadas. Finalmente, se realizó una fase de valoración orientada a estimar la pertinencia, utilidad y alcances del MAP. Esta fase incluyó la revisión colaborativa de las evidencias, el reconocimiento de las mejoras observadas en la práctica docente y la toma de decisiones para ajustar los elementos del modelo. Esta valoración permitió concluir con un ciclo de la I-A y sentar las bases para darle continuidad en fases posteriores.

En general, estas fases se desarrollaron de manera relacionada y dinámica, promoviendo la comprensión del proceso de AP en la dinámica de las escuelas y su aporte a la mejora continua de las prácticas educativas. La relación establecida entre las fases de investigación, acción y reflexión dan el sustento metodológico a este trabajo. En este sentido, la ruta metodológica se construyó en forma de espiral (Wiater, 2022, p. 54), participativa y situada, contemplando a las figuras directivas y docentes de la zona escolar como protagonistas del proceso.

Para la generación de evidencias, se utilizaron técnicas e instrumentos cualitativos que permitieron una comprensión profunda del proceso (Medina et al., 2023, p. 16): observaciones de clase, registros de acompañamiento, guías para el diálogo pedagógico y relatorías obtenidas en las sesiones de trabajo colegiado. Estos instrumentos permitieron documentar tanto el diseño del modelo como su implementación y valoración.

El análisis de la información se realizó mediante la sistematización de la información mediante categorías previamente definidas

y la identificación de los cambios en la práctica docente a través de la triangulación y contrastación de la información obtenida a partir de las observaciones, percepciones de los actores y evidencias obtenidas en el proceso de acompañamiento (Wiater, 2022, p. 55), dando una mayor comprensión del objeto de estudio reduciendo los sesgos interpretativos. Además, se utilizó el criterio de validación por los mismos participantes, mediante el cual los actores revisaron las interpretaciones preliminares, garantizando la coherencia entre el análisis y sus experiencias.

Por su parte, la confiabilidad se logró a partir de la sistematización rigurosa del proceso, en la elaboración de registros y en la revisión del trabajo por académicos reconocidos en investigación educativa. Además, el trabajo colaborativo entre investigador y los participantes durante la reflexión aportó confiabilidad interpretativa, al minimizar la subjetividad individual y propiciar la construcción compartida de significados. En conjunto, ambos criterios aseguraron que los resultados de la investigación sean creíbles, consistentes y fundamentados.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de los cuestionarios aplicados al equipo directivo de la zona escolar, conformado por cinco directores, una subdirectora y dos asesoras técnico-pedagógicas, permitió identificar dos categorías centrales: el acompañamiento pedagógico desde la función directiva y la mejora de la práctica docente. La primera visita de observación funcionó como un diagnóstico, orientado a reconocer las fortalezas y las áreas de oportunidad de la práctica docente. La segunda visita, permitió recuperar compromisos, identificar ajustes y valorar la utilidad de la implementación del

modelo. En este sentido, los resultados se presentan como evidencia de un proceso de acompañamiento que se fue construyendo de manera colaborativa y reajustando durante la práctica.

En cuanto a la primera categoría, los datos muestran que el acompañamiento pedagógico se llevó a cabo mediante un proceso a partir de la observación de la práctica docente en el aula, el diálogo profesional, la retroalimentación formativa y el seguimiento de compromisos. En la primera visita, los participantes lograron identificar como fortalezas en los docentes, la planeación didáctica, el dominio del tema, la preparación de material didáctico, la experiencia docente y la generación de ambientes favorables para el aprendizaje y la sana convivencia. De igual forma, señalaron áreas de oportunidad referentes a la evaluación formativa, la inclusión, los ajustes razonables, el trabajo colaborativo, el uso del tiempo, la estructura de la clase y la diversificación de las estrategias didácticas. Estos hallazgos muestran que la observación permitió hacer una lectura de la realidad pedagógica dentro del aula, más allá de una valoración del desempeño docente.

La segunda visita permitió reconocer que el acompañamiento tuvo mayor relevancia cuando la observación partió de acuerdos establecidos previamente y mediante espacios de diálogo reflexivo. Los acompañantes coincidieron en que la conversación pedagógica fue el elemento principal para contextualizar lo observado, identificar áreas de oportunidad y construir colaborativamente opciones de mejora. La totalidad de los participantes señalaron al diálogo y la reflexión como elementos centrales en el proceso, describiéndolos como “fundamentales”, “primordiales” o una “parte sustantiva” del acompañamiento, lo

que pone de manifiesto que el modelo no se trató de registrar información únicamente, sino que propició procesos de análisis compartidos sobre la práctica docente. Fue de este modo, que la observación en el aula se convirtió en el primer paso del acompañamiento, pero el intercambio profesional y la retroalimentación formativa se convirtieron en los elementos que dieron el sentido pedagógico al proceso.

Otro de los hallazgos importantes fue la relevancia que tiene el seguimiento. Los acuerdos recuperados en la segunda visita permitieron que la observación no fuera un hecho aislado y tuviera continuidad. Las respuestas de los participantes muestran que los compromisos fueron atendidos con distintos niveles de avance: algunos reportaron una consolidación de las recomendaciones establecidas, mientras que en otros casos persistieron aspectos específicos de la práctica docente que requirieron nuevas acciones de acompañamiento y reflexión.

Esta diferencia en los resultados muestra que el acompañamiento efectivamente produjo cambios en la práctica, aunque no de manera homogénea. Sin embargo, el hecho de que las segundas visitas se centraran en retomar compromisos, observar avances y reorientar necesidades de apoyo, evidencia que el proceso evolucionó desde un diagnóstico inicial hacia una dinámica de acompañamiento formativo de manera más sistemática.

Además, el instrumento empleado en el modelo fue valorado de manera positiva por su capacidad para centrar la observación en los elementos más relevantes de la práctica docente, identificar áreas de oportunidad y darles seguimiento; sin embargo, también se señalaron ajustes para hacerlo

menos repetitivo y específico en temas como planeación, evaluación, contenidos, propósito y congruencia entre lo planeado y lo desarrollado en clase. Este hallazgo resulta relevante desde la investigación-acción, ya que además de analizar la práctica docente, se centró en el modelo de intervención. En específico, el instrumento cumplió con la función de dirigir la observación, pero además fue revisado de forma crítica por los participantes, en un proceso abierto y reflexivo.

Respecto a la segunda categoría, los resultados evidencian que la mejora de la práctica docente se observó mediante cambios graduales y concretos, más que en transformaciones radicales o inmediatos. Los avances más observados fueron en la planeación, evaluación formativa, organización del grupo, uso del tiempo, incorporación de materiales, diversificación de estrategias y, en algunos casos, en el uso de tecnología. Algunos participantes señalaron que los docentes atendieron áreas de oportunidad detectadas durante la primera visita y que durante la segunda mostraron mayor seguridad, mejor estructura de la clase, así como mayor disposición para ajustar la enseñanza. Los cambios observados permiten corroborar que el acompañamiento favoreció procesos de mejora concretos y observables en la práctica.

Dentro de las evidencias más relevantes se encuentran ajustes en la planeación y evaluación, aspectos identificados como muy importantes para el acompañamiento por los participantes. También se reportaron avances significativos en la organización del grupo, uso de estrategias para la lectoescritura, trabajo en equipo y la incorporación de materiales didácticos o recursos tecnológicos. En algunos casos, la

mejorase observó como una mayor seguridad en el docente, asociada a un incremento en la congruencia entre planeación y conducción de la clase.

Sin embargo, la mejora observada en la práctica docente no fue uniforme. Cinco participantes señalaron que continuaron las necesidades de acompañamiento en temas como inclusión, ajustes razonables, trabajo colaborativo, alfabetización inicial, uso de material concreto y evaluación formativa. Dos de los ocho participantes identificaron un cumplimiento parcial de los compromisos establecidos durante el acompañamiento, un director señaló que “de 3 acuerdos se atendieron 2”, mientras que otro participante mencionó que la reflexión derivada de la visita previa se logró con parte del profesorado, pero no con la totalidad.

Esta situación confirma que la mejora de la práctica docente debe entenderse como un proceso progresivo, diferenciado y contextualizado a partir de las condiciones de cada escuela, grupo de alumnos y del propio docente. Dada tal situación, los resultados no reflejan un cambio lineal ni homogéneo, sino más bien avances que requieren continuidad.

Finalmente, el análisis transversal mostró cambios en la percepción del acompañamiento: el temor inicial a la observación disminuyó cuando este se entendió como apoyo y no como fiscalización. Esto favoreció un ambiente de confianza, apertura y compromiso, condiciones indispensables para mejorar la práctica. Así, el modelo no solo propició ajustes pedagógicos, sino también transformó la relación profesional entre directivos y docentes, generando aprendizajes sobre las condiciones que hacen del acompañamiento un proceso formativo.

CONCLUSIONES

Los hallazgos encontrados permiten afirmar que el objetivo general de la investigación se cumplió, ya que fue posible diseñar, implementar y valorar un modelo de acompañamiento pedagógico (MAP) desde la función directiva con el objetivo de contribuir a la mejora de la práctica docente en una zona escolar de educación primaria mediante procesos de diálogo y reflexión. Del mismo modo, los objetivos específicos se atendieron de forma congruente con la metodología de investigación-acción, ya que el modelo se construyó con la participación de los actores educativos de la zona escolar, se implementó en las escuelas a través de visitas de observación de clase, así como de espacios para el intercambio profesional, y su análisis permitió reconocer cambios observables en la práctica docente. De esta forma, la investigación confirma que el acompañamiento pedagógico, cuando se desarrolla desde la función directiva mediante procesos sistemáticos de observación, retroalimentación y seguimiento, puede constituirse como una estrategia formativa para favorecer la mejora continua.

Dada la naturaleza cualitativa y el diseño de I-A de este estudio, no se estableció una hipótesis estadística formal; no obstante, en cuanto a la idea central del estudio, los resultados permiten considerar que la implementación del MAP efectivamente contribuyó a la mejora de la práctica docente, aunque debe señalarse que se trata de un proceso gradual, situado y no homogéneo. Las evidencias no muestran cambios radicales, sino ajustes progresivos en dimensiones específicas de la práctica, entre estas la planeación didáctica, la evaluación formativa, la organización del grupo, el uso del tiempo y la diversificación en las estrategias de enseñanza.

Dicho de otra manera, se confirma que la mejora docente no depende únicamente de la observación de la clase, sino en cómo esta da la pauta para el diálogo profesional, la reflexión compartida y el seguimiento de acuerdos. Esto resulta congruente con el marco teórico, donde se concibe el acompañamiento pedagógico como un proceso formativo situado y la mejora de la práctica docente como un proceso colaborativo, sistemático y gradual.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación reafirma la pertinencia de la investigación-acción para estudiar procesos educativos enfocados a la mejora en contextos reales, ya que permite analizar la práctica al mismo tiempo que se interviene en ella. El carácter participativo de la metodología posibilitó que directivos y asesores técnico-pedagógicos además de aportar información, se involucraran activamente en la construcción, implementación y valoración del modelo. De tal forma que una de las principales contribuciones del estudio consiste en ofrecer evidencias de que la función directiva puede asumir un liderazgo pedagógico y un rol formativo para los docentes de sus escuelas, en cuanto el acompañamiento se base en la confianza, la reflexión y la continuidad del proceso. Es así como esta investigación aporta conocimiento relevante al campo educativo al revelar que el acompañamiento desde la función directiva va más allá de la responsabilidad administrativa y puede consolidarse como una práctica centrada en la formación docente.

Sin embargo, es necesario reconocer algunos límites en el estudio. El desarrollo en una única zona escolar restringe el alcance de los resultados y no permite generalizarlos de manera extensiva. De igual forma, el análisis se apoyó en solo dos momentos de

observación, lo que hizo posible identificar una tendencia hacia la mejora, pero no visualizar la consolidación de dichos cambios en un periodo de tiempo más prolongado. Además, que, al desarrollarse como una intervención desde la supervisión escolar, algunas percepciones iniciales pudieron ser influidas por el temor a ser señalados en su función. No obstante, la investigación muestra resultados relevantes por estar sustentada en la realidad de la práctica y por la posibilidad de proponer un modelo contextualizado de acompañamiento pedagógico.

A partir de estos resultados, se pueden considerar otras rutas de investigación. Por ejemplo, resulta pertinente ampliar el estudio a otras zonas escolares y a otros niveles educativos, así como desarrollar seguimientos de mayor duración profundizando en dimensiones específicas como son la evaluación formativa, inclusión, alfabetización inicial y trabajo colaborativo entre docentes y directivos. De igual manera, sería importante investigar con mayor detalle el cambio del rol directivo cuando esta figura asume el acompañamiento pedagógico como parte central de su trabajo en las escuelas. En términos generales, esta investigación confirma la viabilidad y pertinencia de un MAP desde la función directiva y aporta al conocimiento de que la mejora de la práctica docente puede favorecerse cuando el acompañamiento se concibe como una práctica dialógica, reflexiva y compartida por todos los actores educativos.

REFERENCIAS

- Abrigo-Picon, D. R., & Aliaga-Pacora, A. A. (2022). Acompañamiento pedagógico de los directores y desempeño docente en instituciones educativas. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 12569–12581. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V6I6.4265
- Aravena, O., Montanero, M., & Mellado, M. (2022). Percepción del profesorado y directivos escolares acerca del acompañamiento pedagógico en aula y sus implicancias en el desarrollo profesional docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 26(1), 235–257. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V26I1.13460>
- Barraza, A. (2023). Metodología de la investigación cualitativa. Una perspectiva interpretativa. (Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental A.C., Ed.). <https://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MetodologiaInvestigacion.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). Ley General de Educación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Candela-Rodríguez, B. (2023). Elementos de la práctica reflexiva en la formación y desarrollo profesional de los docentes. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 54, 339–354. <https://doi.org/10.17227/ted.num54-16421>
- Catalán, D., & Obeso, Y. (2023). Estrategias de acompañamiento pedagógico en el desempeño docente. *Horizontes Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 7(30), 1917–1929. <https://doi.org/10.33996/REVISTAHORIZONTES.V7I30.639>

Comisión Nacional para la Mejora Continua

de la Educación. (2022). Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD- 2021). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). Programa de formación de personal con funciones de acompañamiento pedagógico 2023-2028. Educación básica.

Delgado, R., Delgado, I., Delgado, V., & Ramírez, A. (2022). Acompañamiento pedagógico directivo y desempeño docente en una institución pública del Perú. *Revista de Propuestas Educativas*, 4(7), 32–43. <https://doi.org/10.33996/PROPUESTAS.V4I7.773>

Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Martel, C., & Castillo, R. (2023). Metodología de la investigación. Técnicas e instrumentos de investigación. Instituto Universitario de Innovación, Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>

Merçon, J. (2022). Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa en clave decolonial. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98). <https://doi.org/10.5281/zenodo.6614174>

O'Leary, M. (2023). Prólogo. En M. Morales, *La observación del aula*. SM.

Secretaría de Gobernación. (2024). Acuerdo número 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0

Secretaría de Educación Pública. (2024). El Proceso de Mejora Continua. Orientaciones para las escuelas de Educación Básica. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_s0_insumos_direc_proceso_mejora_continua.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2025a). Orientaciones para la Preparación de la Cuarta Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar. Directivos y Supervisores. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_s4_Orient_direccion_supervision.pdf?1764458413623

Secretaría de Educación Pública. (2025b). Orientaciones para la Preparación de la Sexta Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar. Directivos y Supervisores. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_s6_Orient_direccion_supervision.pdf?1764458413623

Taveras, B., & López-Yáñez, J. (2022). El acompañamiento pedagógico en República Dominicana: perspectivas de docentes y acompañantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(95), 1193–1224. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000401193&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2024). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. Secretaría de Educación Pública. https://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Ushiña, G., & Colmenarez, T. (2022). Acompañamiento pedagógico de la gestión directiva en la mejora del desempeño docente. *Revista Honoris Causa*, 14(1), 95–108. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/100/126>

Valencia, E., Barinotto, V., Córdova, U., Borjas, E., & López, C. (2024). Acompañamiento pedagógico del directivo, una estrategia para la mejora de la práctica pedagógica. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(32), 93–106. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.707>

Vega, J. (2025). Liderazgo directivo y acompañamiento pedagógico desde la percepción de los docentes en instituciones educativas. *Revista InveCom*, 5(4), 1–8. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.14787970>

Villamizar, G. (2024). Kurt Lewin: teoría de campo, investigación acción y educación. *Ciencia y Educación*, 8(1), 79–86. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i1.2945>

Wiater, A. (2022). Metodología de investigación-acción en la didáctica de lenguas extranjeras: sus posibilidades y límites. *Lenguas Modernas*, 59, 51–63. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/67933>

De la visita al diálogo: el acompañamiento pedagógico humanista en educación preescolar

Autora: Roxana Ivonne García Rodríguez

Resumen

El presente artículo analiza las implicaciones y contribuciones de la asesoría y el acompañamiento pedagógico, fundamentados en el enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), sobre la mejora de las prácticas docentes en educación preescolar. Mediante un diseño cualitativo-descriptivo con entrevistas semiestructuradas aplicadas a cinco figuras del sistema educativo —docentes, Asesores Técnico Pedagógicos (ATP), directores, supervisores y jefes de sector—, se busca identificar percepciones, tensiones y fortalezas del proceso de acompañamiento. Los hallazgos esperados aportarán evidencia para transitar de modelos de control administrativo hacia relaciones pedagógicas horizontales centrados en el reconocimiento del docente como sujeto integral.

Palabras clave: acompañamiento humanista, asesoría pedagógica, educación preescolar, Nueva Escuela Mexicana, práctica docente

INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales impulsan transformaciones educativas, particularmente en la concepción del acompañamiento pedagógico como una estrategia “basada en la reflexión crítica, cuya finalidad es fortalecer las competencias profesionales de los docentes y por ende lograr mejores aprendizajes en los estudiantes” (Valencia Vargas et al., 2024, p. 93). Misma que se ve afectada por la carga administrativa, dejando poco tiempo para las visitas al aula, la retroalimentación y el diálogo entre asesor y asesorado, lo que genera una percepción de fiscalización.

El planteamiento de este artículo busca trascender hacia una asesoría más humana, donde la Nueva Escuela Mexicana (NEM) “permite sensibilizar el acompañamiento a docentes para potencializar sus capacidades como seres humanos y como profesionales de la educación” (Paredes Fernández, 2025, p. 2). El enfoque humanista está presente dentro de los materiales de la NEM; el Libro sin recetas de la fase 2 señala que su propósito es “establecer las bases filosóficas, epistemológicas y pedagógicas que contribuyan al proceso de reflexión, análisis y transformación de su práctica de enseñanza a partir del ejercicio del pensamiento crítico, creativo y trasgresor que posibilite una introspección profunda que ponga en marcha acciones educativas acordes con la pedagogía humanista mexicana” (SEP, 2024, p. 8).

En la zona escolar, el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) es la figura responsable de estas tareas, aunque su rol “suele ser un tema tabú debido a que se tiene muchas veces una noción equivocada acerca de sus funciones y formas de acercamiento” (Paredes Fernández, 2025, p. 2). En las

escuelas de organización completa, la figura directiva asume dichas tareas y recibe a su vez acompañamiento del ATP para fortalecer su función pedagógica.

El objetivo general del artículo es analizar las implicaciones y contribuciones de la asesoría y el acompañamiento con enfoque humanista como vía para la mejora de la práctica docente en el nivel de preescolar. Los objetivos comprenden: (1) identificar las percepciones de las cinco figuras educativas sobre la asesoría y el acompañamiento; (2) examinar los factores que limitan o potencian el proceso; y (3) valorar la pertinencia del enfoque humanista como marco orientador. La pregunta de investigación es: ¿De qué manera la asesoría y el acompañamiento, fundamentados en un enfoque humanista, inciden en la mejora de las prácticas docentes en el nivel de preescolar?

La relevancia del estudio se articula en tres dimensiones: el nivel preescolar enfrenta retos específicos en materia de asesoría que se reflejan en los aprendizajes; es necesario analizar la viabilidad del enfoque humanista frente al modelo administrativo; e identificar si la mejora constante es alcanzable en la realidad. El aporte científico radica en construir conocimiento desde las voces de cinco figuras del sistema educativo, cuyas perspectivas se complementan en una comprensión más integral.

El enfoque metodológico es cualitativo, con alcance descriptivo-interpretativo. Entre las limitaciones se encuentra la imposibilidad de generalizar los resultados al centrarse en una muestra delimitada; el riesgo de respuestas basadas en el discurso antes que en la experiencia vivida; el recorte temporal del estudio; y la variabilidad en la carga administrativa de los participantes.

MARCO TEÓRICO

Liderazgo pedagógico y modelos de acompañamiento

Este concepto ha transitado hacia procesos en los que el liderazgo escolar “desempeña un rol importante en la promoción de cambios individuales y colectivos que impulsan la evolución social de las comunidades” (Serrano-Cadena, 2025, p. 47). La escuela deja de ser receptor pasivo cuando “el liderazgo escolar efectivo busca promover el empoderamiento de múltiples actores dentro del establecimiento” (Serrano-Cadena, 2025, p. 55).

En el contexto iberoamericano, el modelo gerencialista “limita el ejercicio del liderazgo pedagógico: sobrecarga de actividades administrativas, debilidades en la formación y aislamiento profesional” (Ariza-Jiménez y Bedoya-Ríos, 2024, p. 95), lo cual mantiene a los directores “bajo este panorama de intensificación y con su tiempo colonizado por la gestión administrativa, luchan por desarrollar su labor pedagógica en la escuela en contra de un modelo gerencialista que los mantiene maniatados” (Ariza-Jiménez y Bedoya-Ríos, 2024, p. 100). Esta tensión entre lo administrativo y lo pedagógico tiene implicaciones para las distintas figuras educativas.

El liderazgo pedagógico propone que directores y ATP “no han de centrar su acción en el monitoreo o control de las prácticas docentes, sino más bien se concentran en la colaboración y el aprendizaje con el profesorado, mediante diversos dispositivos como el diálogo, el acompañamiento, el análisis y la reflexión de las prácticas docentes” (Rodríguez-Gallego et al., 2020, como se citó en Cañas Isaza, 2026, p. 194). En consonancia, la NEM plantea la actividad profesional

como “un ejercicio crítico caracterizado por establecer una relación dialógica y permanente entre la realidad, la enseñanza, la planeación y la evaluación, el cual se debe ejercer desde la autonomía profesional y la libertad de las y los docentes para reinventar su propio quehacer pedagógico” (SEP, 2024, p. 39).

Acompañamiento pedagógico: conceptualización y evidencia empírica

Empíricamente se confirma que el acompañamiento pedagógico “es un proceso clave en la mejora de las prácticas docentes y en el fortalecimiento del desempeño profesional del personal docente asesorado” (Beltrán-Véliz et al., 2024, p. 2), con repercusiones en la formación de los estudiantes y en las transformaciones sociales. Las figuras acompañantes, “deben ser percibidas como figuras de apoyo, expertas en diversas áreas y sensibles a las necesidades educativas, lo cual se logra a través de retroalimentaciones, evaluaciones, monitoreos y un acompañamiento continuo” (Mejía-Janampa, 2025, p. 98). La calidad del proceso no depende de su frecuencia, “lo importante no es cuántas veces se acompaña, sino cómo se hace; si hay espacio para la reflexión, si se considera el contexto, si se construye un vínculo pedagógico genuino” (Paulino Pérez, 2025, p. 336).

Ambos no son sinónimos. El enfoque humanista “resalta la importancia de reconocer al docente como individuo integral, con necesidades y derechos” (Paredes Fernández, 2025, p. 12). Proyectando la asesoría “más allá de los márgenes tradicionales de mejora y eficiencia, para fortalecerla como una práctica dirigida a la inclusión, la equidad, la justicia social y la otredad” (Reséndiz-Melgar, 2024, p. 179). La NEM concibe la autonomía como “un ejercicio crítico que practican maestras y

maestros durante los procesos educativos, en diálogo constante con las y los estudiantes para decidir los alcances y limitaciones de sus acciones pedagógicas, dentro y fuera de la escuela” (SEP, 2024, p. 60), lo cual fundamenta que el acompañamiento auténtico debe activar -y no sustituir- esa capacidad de decisión. Habría que repensar la asesoría desde discursos más incluyentes y situados, en relación con lo que propone la NEM.

En Puerto Rico Rodríguez-Castro (2024) concluyó que “centrar la evaluación educativa en los participantes es el camino hacia la descentralización del proceso evaluativo” (p. 99), identificando en el acompañamiento una práctica democratizadora frente a modelos punitivos. En Chile, Beltrán-Véliz et al. (2024) demostraron que el acompañamiento pedagógico en contextos rurales aporta a la transformación de las prácticas docentes cuando el acompañante media el aprendizaje, subrayando que el dominio didáctico y la contextualización son condiciones indispensables para lograr aprendizajes.

Categorías de análisis y evaluación formativa

Se identifican cinco categorías de análisis: Percepción del proceso de asesoría y acompañamiento; tensión pedagógico-administrativa; relación asesor-asesorado; enfoque humanista en la práctica, sustentado en que la pedagogía de la NEM “parte del pensamiento crítico y de postulados humanistas fundamentales: el respeto, el aprecio y la hospitalidad hacia el otro; la defensa solidaria de los derechos humanos, y el reconocimiento congruente de la dignidad inherente de cada persona” (SEP, 2024, p. 12); e impacto en la práctica docente. La evaluación formativa, como

componente inseparable de la práctica pedagógica, constituye uno de los ejes de mayor complejidad en la implementación de la NEM: Gómez Fuentes e Hinojosa Luján (2025) documentan que el proceso evaluativo en la NEM se inscribe en un paradigma interpretativo-constructivista que exige del docente una nueva postura ante el error y el aprendizaje, lo cual demanda un acompañamiento pedagógico orientado a fortalecer esa capacidad reflexiva. Téllez-Cruz y Muñoz-García (2025), en un estudio cualitativo con docentes de preescolar en el Estado de México, confirman que la evaluación formativa genera impactos coyunturales concretos en la práctica docente, especialmente cuando los docentes cuentan con el acompañamiento necesario para transitar entre modelos evaluativos. El desafío está en superar el sistema “que impone la eficacia y la calidad, en lugar de la calidez, la hospitalidad y el humanismo” (SEP, 2024, p. 38).

Fundamentos del pensamiento crítico latinoamericano

El análisis no puede prescindir del pensamiento crítico latinoamericano y global. Freire redefine la relación asesor-asesorado al establecer que “nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (como se citó en Ruiz-Gil, 2025, p. 4) y esto nos lleva a pensar la asesoría y el acompañamiento desde otra visión, lo cual permitiría a ambas partes aprender en el proceso.

La Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas retomada por Cervantes-Arteaga et al. (2024), exige actuar “sin otras coerciones que las del argumento mejor” (p. 1628), convirtiendo la relación asesor-asesorado en un espacio donde el poder es comunicativo

y no jerárquico. Hernández Reyes (2024) documenta que el acompañamiento auténtico “no aplica recetas externas, sino que activa la capacidad reflexiva y transformadora del docente desde adentro de su propia practica y territorio” (p. 48).

Desde la ética de la liberación de Dussel, Levine (2024), subraya que reconocer al otro “no es cognitivo, sino la práctica de un don material” (p. 145): el asesor no interviene sobre el docente sino junto a él, partiendo de que la práctica educativa es “producción, reproducción y desarrollo de la vida humana en comunidad” (Levine, 2024, p. 146). Finalmente, las Epistemologías del Sur de Boaventura de Sousa Santos documentadas por Luna (2024) en relación con la NEM, convocan a una ecología de saberes que rompe con la monocultura del conocimiento experto (p. 3), otorgando plena legitimidad al saber docente acumulado en la experiencia y fundamentando la horizontalidad.

METODOLOGÍA

La investigación adopta un enfoque cualitativo, busca comprender el fenómeno de la asesoría y el acompañamiento pedagógico desde la perspectiva y la realidad de quienes lo viven cotidianamente. Permite al investigador acercarse a los significados que los propios actores construyen sobre su práctica. Como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2023), la investigación cualitativa “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 390). Esta premisa resulta pertinente cuando el objeto de estudio es una relación pedagógica cargada de subjetividad, historia institucional y tensión entre roles como la que se establece entre asesor y asesorado.

El alcance es descriptivo-interpretativo: se detallan los procesos, se identifican significados y se construye sentido a partir de las voces de los participantes. Este posicionamiento es coherente con los principios epistemológicos de la NEM, que privilegia el conocimiento situado y la escucha activa de los actores educativos, al establecer que la educación debe partir de las experiencias y saberes de los propios sujetos (SEP, 2022). El diseño específico que orienta la investigación es el estudio de caso colectivo —modalidad en la que, “el interés se centra en varios casos para estudiar la complejidad del fenómeno” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023, p. 495). Este diseño permite explorar el fenómeno en su contexto real, capturando la particularidad de cada figura sin generalizar. La elección del estudio de caso colectivo responde a la naturaleza del objeto de investigación: el acompañamiento pedagógico no ocurre de manera uniforme, sino que se expresa en función del rol, la trayectoria y el contexto institucional de cada figura. Estudiar simultáneamente las perspectivas de cinco figuras permite construir una visión holística del fenómeno, identificar zonas de convergencia y tensión, y generar conocimiento aplicable en contextos similares.

La investigación considera una muestra intencional y por conveniencia, integrada por tres a cinco participantes de cada una de las cinco figuras educativas del sistema de educación básica: docentes de preescolar, Asesores Técnico Pedagógicos (ATP), directores de escuela, supervisores de zona y jefes de sector. El estudio contó con la participación de 15 personas, distribuidas en las cinco figuras educativas. La muestra, también denominada muestra dirigida o por propósito, “supone un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio

estadístico de generalización” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023, p. 415). En este caso, la intencionalidad se justifica por la necesidad de contar con informantes que tengan experiencia en los procesos de asesoría y acompañamiento pedagógico, desde distintas funciones. El criterio de inclusión principal es el desempeño activo de la función durante el ciclo escolar 2025-2026 en que se realizó el trabajo de campo, independientemente de la antigüedad, a fin de capturar tanto perspectivas consolidadas como miradas renovadas sobre el acompañamiento. La participación es voluntaria y se garantiza la confidencialidad de todas las personas involucradas mediante el uso de seudónimos o identificadores de función (por ejemplo: Docente 1, ATP 2, Director 3).

La técnica de recolección de datos es la entrevista semiestructurada aplicada en modalidad escrita mediante formulario digital (Google Forms). Esta decisión metodológica se fundó en razones de viabilidad logística: los participantes se encuentran distribuidos en cinco municipios del estado de Chihuahua, y los tiempos institucionales del ciclo escolar dificultaban la coordinación de encuentros presenciales o virtuales síncronos. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) reconocen que las entrevistas cualitativas admiten distintas modalidades de aplicación —presencial, telefónica, por videoconferencia o mediante plataformas digitales— sin que ello altere su naturaleza ni su rigor, en tanto se preserven las condiciones de apertura y pertinencia de las preguntas (p. 446). La modalidad escrita ofrece además una ventaja particular para este estudio: al responder de forma asíncrona, los participantes dispusieron de mayor tiempo para reflexionar sobre su práctica antes de formular sus respuestas, lo cual es congruente con el enfoque

humanista que postula la reflexión como condición del aprendizaje profesional (SEP, 2024, p. 39). La limitación principal de esta modalidad —la imposibilidad de profundizar con preguntas de seguimiento en tiempo real— se reconoce como parte de los límites del estudio. Se diseñó un instrumento específico para cada figura educativa (cinco en total), con preguntas abiertas construidas a partir de las categorías emergentes del marco teórico. El consentimiento informado se integró al inicio de cada formulario, garantizando la participación voluntaria e informada de todos los participantes.

Siguiendo la lógica de la codificación teórica que describen Hernández-Sampieri y Mendoza (2023), el proceso de investigación se estructura en seis etapas. La primera comprende el diseño de los cinco instrumentos de entrevista. La segunda corresponde al contacto con los participantes y la presentación del proyecto; el consentimiento informado se integró al inicio del formulario digital, garantizando la participación voluntaria e informada antes de acceder a las preguntas. La tercera consiste en la aplicación del formulario digital (Google Forms) con preguntas abiertas semiestructuradas, distribuido a los participantes de los cinco municipios durante el mes de junio de 2026, con un tiempo estimado de respuesta de 15 a 40 minutos. La cuarta contempla la sistematización de las respuestas exportadas en hoja de cálculo y su organización por figura educativa para el análisis. La quinta corresponde al análisis de contenido mediante codificación abierta —identificación de unidades de significado—, axial —relación entre categorías— y selectiva —construcción de la categoría central— (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023, p. 502). Finalmente, la sexta etapa contempla la triangulación de fuentes entre las cinco figuras educativas para identificar

convergencias, divergencias y tensiones en torno al fenómeno estudiado, lo que permitirá construir una lectura interpretativa integral del acompañamiento pedagógico con enfoque humanista.

En investigación cualitativa, los criterios de rigor no responden a la lógica de la validez y confiabilidad estadística, sino a criterios propios del paradigma interpretativo. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) recuperan los cuatro criterios clásicos de rigor cualitativo: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. En este estudio, la credibilidad se garantiza mediante la triangulación de perspectivas entre las cinco figuras educativas, la revisión de la literatura y de los hallazgos. La dependencia está relacionada con la consistencia del proceso analítico. La confirmabilidad se asegura documentando las decisiones metodológicas a lo largo del proceso, de modo que otro investigador pueda seguir la cadena de evidencia. Finalmente, la transferibilidad no implica generalización, sino que se facilita mediante la descripción del contexto: cuanto más detallada sea la caracterización del escenario, los participantes y las condiciones del estudio, mayor capacidad tendrán otros investigadores para valorar si los hallazgos son aplicables a situaciones similares.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis sistematiza las respuestas obtenidas mediante formulario digital aplicado a 15 participantes de cinco figuras educativas del nivel preescolar en distintos municipios del estado de Chihuahua: Hidalgo del Parral, Santa Bárbara, Guachochi, Cuauhtémoc y Ciudad Juárez. Los testimonios se citan con códigos por figura y número de participante: D1-D4 (docentes), Dir1-Dir4 (directores), ATP1-ATP4 (Asesores Técnico Pedagógicos), Sup1-Sup3 (supervisores), JS1-JS2 (jefes de sector).

Los datos fueron organizados en cuatro categorías: (1) distinción conceptual entre asesoría y acompañamiento; (2) la carga administrativa como limitante estructural; (3) el diálogo y la confianza como condiciones del acompañamiento humanista; y (4) el impacto del acompañamiento en la práctica docente y en los aprendizajes.

La primera categoría revela que la totalidad de los participantes distingue ambos procesos. La asesoría se describe como una intervención puntual y correctiva: “la asesoría solo centra su atención en aquello por modificar, mejorar, reestructurar” (D2); “en la asesoría recomiendas” (ATP4). El acompañamiento se concibe como un proceso sostenido y relacional: “no es solo que te digan qué hacer, sino que realmente te escuchen, observen tu contexto, conozcan a tu grupo y te ayuden a pensar cómo mejorar desde lo que sí se vive en el aula” (D1). ATP1 lo define como “más sistemático, con objetivos, metas y acciones durante un tiempo prolongado y con seguimiento mediante visitas al aula de acuerdo a las necesidades e intereses del docente”. JS1 añade la dimensión ética: “lo principal es generar un clima de confianza, ver a los compañeros docentes como personas, antes que ver la función que desempeñan; esta es la pauta que abre el camino para un acompañamiento genuino”. Esta convergencia entre municipios refuerza que la distinción es estructural al sistema, no contextual. Reséndiz-Melgar (2024) confirma que el acompañamiento trasciende la función asesora puntual para constituirse en construcción conjunta de saber; la SEP (2024) lo formula al plantear que el acompañamiento auténtico es “un ejercicio crítico, dialógico y autónomo” (p. 39).

La segunda categoría es la de mayor convergencia: los 15 participantes identifican la sobrecarga administrativa como el

principal obstáculo. D1 señala: “si la persona que acompaña viene saturada o con muchas cosas encima, es difícil que pueda detenerse a escuchar, observar con calma y brindar un apoyo más humano y pedagógico”. Dir3, de Guachochi, precisa que “la carga administrativa excesiva continuamente impide desarrollar el acompañamiento planeado y en ocasiones el seguimiento”. Las supervisoras cuantifican la afectación: Sup1, de Delicias, estima que el 80% de su tiempo es consumido por demandas urgentes; ATP4, de Cuauhtémoc, revela que “actualmente atiendo 17 escuelas”, lo que imposibilita el seguimiento sistemático. JS2, de Ciudad Juárez, ofrece la lectura más contundente: “la sobrecarga de trabajo es el verdadero lastre del trabajo educativo; se ha asumido al maestro como un receptáculo de dinamización de acciones que el aparato educativo considera que deben llegar a la sociedad a través de la escuela y nos tiene asfixiadas a todas las figuras”. Ariza-Jiménez y Bedoya-Ríos (2024) documentan que la sobrecarga desplaza al asesor de su función pedagógica central, produciendo un empobrecimiento sistemático del acompañamiento (p. 97), fenómeno que la NEM identifica como el desafío de superar “el sistema que impone la eficacia y la calidad, en lugar de la calidez, la hospitalidad y el humanismo” (SEP, 2024, p. 38).

La tercera categoría revela que el diálogo y la confianza son las condiciones más valoradas y simultáneamente las más difíciles de sostener. La percepción de evaluación predomina en las docentes: “hasta el día de hoy, lo siento más como evaluación o supervisión” (D4). ATP4 señala que “cada vez más las educadoras son menos receptivas y nos ven como una carga más que como un apoyo pedagógico”. Las figuras con mayor éxito comparten estrategias concretas: “llego comentando el propósito

de la sesión, explico mis funciones y soy propositiva; al final del día dejo sugerencias que se argumentan con el plan y programa vigente” (ATP1); JS1 lo eleva a principio rector: “no se puede pedir lo que no se brinda; para lograrlo, lo principal es generar un clima de confianza, ver a los compañeros docentes como personas, antes que ver la función que desempeñan”. Cervantes-Arteaga et al. (2024) señalan que el acompañamiento genuino exige interacciones que actúen “sin otras coerciones que las del argumento mejor” (p. 1628); Ruiz-Gil (2025), quien recupera el pensamiento de Freire, recuerda que “nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (p. 4), redefiniendo la relación como construcción conjunta.

La cuarta categoría sistematiza la evidencia de transformación atribuida al acompañamiento. En el nivel de aula: “el acompañamiento me ha ayudado a mirar mi práctica con más conciencia, en la manera de planear, observar a mis alumnos y ajustar actividades según sus necesidades reales” (D1); ATP1 documenta: “el impacto se ha visto en la planeación, en los expedientes, en la propia práctica y en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes”. En el nivel del alumnado, D3 identifica “alumnos más reflexivos, autónomos, que puedan autorregularse, participaciones más asertivas, periodos de atención efectivos, trabajo en equipo organizado”; ATP4 describe una transformación específica: “una docente de primer grado solo quería tener sentados a los niños trabajando; luego del acompañamiento logró comprender la didáctica respecto a las características del grupo”. JS1 observa que las docentes “se muestran con mayor confianza de ser acompañadas y no sentirse juzgadas, con mayor uso de los libros de texto gratuitos

y mejor sistematización de evidencias que abonan a la evaluación formativa”. Valencia Vargas et al. (2024) documentan que el acompañamiento pedagógico se convierte en “una estrategia para la mejora de la práctica pedagógica” con impacto directo en los aprendizajes (p. 93). Los datos del presente estudio confirman esta relación y la enriquecen: el acompañamiento humanista fortalece la reflexión del docente, la reflexión mejora la práctica, y la mejor práctica produce aprendizajes más significativos y equitativos en el alumnado de preescolar. Un hallazgo transversal de alta relevancia emerge al contrastar las perspectivas de las figuras de mayor jerarquía con la realidad expresada por las docentes. Mientras JS2, desde Ciudad Juárez —el municipio de mayor densidad urbana del estado—, caracteriza el problema en términos sistémicos al señalar que el aparato educativo ha convertido al maestro en “un receptáculo de dinamización de acciones que el aparato educativo considera que deben llegar a la sociedad a través de la escuela”, Sup1 de Delicias y Dir3 de Guachochi —un municipio de características semirurales y con población indígena— reportan que la carga administrativa consume hasta el 80% de su tiempo disponible, dejando márgenes mínimos para el acompañamiento real. Esta brecha entre el diagnóstico sistémico de las figuras sectoriales y la experiencia cotidiana de quienes trabajan directamente en las zonas y escuelas revela que el problema no es homogéneo: en contextos como Guachochi, con mayor dispersión geográfica y recursos más limitados, la sobrecarga administrativa produce un efecto de fragmentación del acompañamiento aún más pronunciado que en los entornos urbanos del norte del estado. Esta brecha también se expresa en el ámbito de la evaluación formativa, que JS1 identifica como uno de los avances más significativos en las docentes acompañadas: “se muestran con mayor confianza de ser acompañadas

y no sentirse juzgadas, con mayor uso de los libros de texto gratuitos y mejor sistematización de evidencias que abonan a la evaluación formativa”. Sin embargo, desde la perspectiva de las docentes de Hidalgo del Parral, este avance aún no se traduce en una experiencia cotidiana de acompañamiento genuino: D4 sostiene que “hasta el día de hoy, los siento más como evaluación o supervisión”. La distancia entre lo que las figuras de alto rango perciben como logro y lo que las docentes experimentan en el aula constituye uno de los hallazgos más significativos del estudio, y confirma que el tránsito hacia un modelo de acompañamiento humanista es un proceso en construcción que aún no ha llegado de manera uniforme a todos los niveles del sistema ni a todos los municipios del estado.

CONCLUSIONES

Las percepciones de las cinco figuras educativas sobre la asesoría y el acompañamiento fueron identificadas con claridad en cinco municipios del estado de Chihuahua (Hidalgo del Parral, Santa Bárbara, Guachochi, Delicias, Ciudad Juárez y Cuauhtémoc): todas las figuras distinguen conceptualmente ambos procesos y valoran el acompañamiento como el de mayor impacto formativo, aunque reconocen que en la práctica cotidiana predomina la asesoría puntual sobre el acompañamiento sostenido. Segundo, los factores que limitan o potencian el proceso fueron examinados con profundidad: la carga administrativa emerge como el limitante estructural de mayor peso en todas las figuras y todos los municipios, mientras que el diálogo, la confianza y la apertura mutua son los factores que más potencian el proceso. Tercero, la pertinencia del enfoque humanista como marco orientador fue valorada positivamente por la totalidad de los 15 participantes,

quienes describen espontáneamente sus mejores experiencias de acompañamiento en términos que son, precisamente, los atributos del enfoque humanista: escucha, respeto, reconocimiento, horizontalidad y reflexión conjunta. El objetivo general — analizar las implicaciones y contribuciones de la asesoría y el acompañamiento con enfoque humanista como vía para la mejora de la práctica docente en preescolar— se cumple: el estudio documenta que el acompañamiento humanista incide positivamente en la mejora de la práctica docente cuando se dan las condiciones de tiempo, confianza y diálogo que lo hacen posible.

La pregunta ¿De qué manera la asesoría y el acompañamiento, fundamentados en un enfoque humanista, inciden en la mejora de las prácticas docentes en el nivel de preescolar? encuentra respuesta en los datos de la siguiente manera: el acompañamiento humanista incide en la mejora de las prácticas docentes cuando opera como un proceso sostenido, dialógico y respetuoso del saber del docente acompañado, y cuando las condiciones institucionales lo permiten. La incidencia se manifiesta en tres niveles: en la reflexión del docente sobre su propia práctica, en la transformación concreta de sus estrategias de aula, y en el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, esta incidencia positiva está condicionada: cuando el acompañamiento opera bajo una lógica administrativa, independientemente de la intención de quien acompaña, su impacto se reduce o se anula. La respuesta a la pregunta de investigación es, por tanto, condicional: el acompañamiento humanista incide positivamente solo cuando las condiciones institucionales, relacionales y actitudinales permiten que el encuentro pedagógico ocurra en términos de horizontalidad y diálogo genuino.

El estudio aporta evidencia empírica situada en cinco municipios del preescolar urbano de Chihuahua que confirma y enriquece los hallazgos de la literatura especializada. La percepción de fiscalización documentada en las cinco figuras no es un problema de actitud individual sino de diseño institucional: el sistema empuja a las figuras acompañantes hacia la verificación de formatos, colonizando el tiempo y la intención que debería destinarse al encuentro pedagógico. Este hallazgo es coherente con lo que Ariza-Jiménez y Bedoya-Ríos (2024) documentan a nivel iberoamericano y con los principios de la NEM (SEP, 2024), que identifican como desafío central superar la lógica gerencialista que impone eficacia sobre calidez.

Un hallazgo que constituye un aporte original del estudio es la identificación de la reciprocidad como condición necesaria del acompañamiento humanista. Los datos revelan que no basta con que quien acompaña adopte una postura dialógica: es igualmente necesario que quien es acompañado pueda abrirse al encuentro. La resistencia docente al acompañamiento (documentada por ATP y supervisores de Cuauhtémoc, Ciudad Juárez y Parral) señala que las experiencias previas de fiscalización han generado una desconfianza estructural que debe ser atendida antes o durante el proceso de acompañamiento. Esta dimensión amplía el marco teórico más allá de la sola actitud del acompañante. Levine (2024), al recuperar la ética de la liberación de Dussel, señala que el reconocimiento genuino del Otro implica “la práctica de un don material” (p. 145): ese don solo es posible cuando ambos sujetos se reconocen mutuamente como dignos del encuentro.

El estudio presenta limitaciones que deben considerarse al valorar sus alcances. La muestra, aunque intencional y teóricamente

representativa, es reducida en número (15 participantes) y, si bien abarca cinco municipios del estado de Chihuahua (Hidalgo del Parral, Guachochi, Santa Bárbara, Delicias, Ciudad Juárez y Cuauhtémoc) la transferibilidad a contextos rurales, indígenas o de otras entidades federativas se ve limitada. La aplicación del instrumento mediante formulario digital implica que las respuestas son escritas y no permiten la profundización oral propia de la entrevista cara a cara, lo que puede haber acotado la riqueza de algunos testimonios. Por último, la ausencia de observación directa en el aula impide contrastar las percepciones reportadas con las prácticas efectivamente observadas.

Los hallazgos abren al menos tres rutas de investigación que este estudio no puede agotar. Primera: un estudio longitudinal que acompañe procesos de acompañamiento humanista durante un ciclo escolar completo, con observación directa en aula en distintos municipios del estado, permitiría documentar con mayor precisión los mecanismos de transformación de la práctica docente. Segunda: una investigación específica sobre la resistencia docente al acompañamiento (sus causas, su expresión y las estrategias para transformarla) podría complementar lo que este estudio esboza. Tercera: el análisis comparativo entre los contextos urbanos aquí documentados y zonas rurales como Guachochi permitiría identificar si las condiciones estructurales que limitan el acompañamiento operan de manera diferenciada según el territorio, dato relevante para la política educativa de Chihuahua.

REFERENCIAS

Ariza-Jiménez, J. F. y Bedoya-Ríos, N. M. (2024). El director escolar en Iberoamérica: su batalla contra el tiempo para el ejercicio del liderazgo pedagógico. *Revista Cadena de Cerebros*, 7(2), 95–100. <https://www.cadenadecerebros.com/articulo/art-ao-72-03>

Beltrán-Véliz, J. C., Mesina-Calderón, N. F., Vera-Gajardo, N. y Müller-Ferrés, P. (2024). Contribuciones del acompañamiento pedagógico para avanzar hacia la calidad de las prácticas docentes en contextos rurales. *Revista Electrónica Educare*, 28(1), 1–23. <https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17269>

Cañas Isaza, M. E. (2026). Liderazgo pedagógico y cambio educativo: un análisis para los directivos docentes con el fin de promover una cultura de innovación y mejora continua en sus escuelas. *Línea Imaginaria, Revista de Investigación y Formación en Educación*.

Cervantes-Arteaga, J. L., Palencia-Yeliz, A. R. y Lara-Cuao, M. E. (2024). Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en estudiantes de grado 5°. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 1624–1634. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9430073>

Gómez Fuentes, M. L. y Hinojosa Luján, R. (2025). La evaluación procesal, el reto de la Nueva Escuela Mexicana. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 9. <https://doi.org/10.33010/recie.v9i0.2448>

Hernández Reyes, A. del C. (2024). El acompañamiento pedagógico directivo hacia los docentes de la fase 3 de educación primaria en México. *Revista Neuronum*, 10(2), 40–56. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistanuronum/article/view/520>

- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2023). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (2.^a ed.). McGraw-Hill. ISBN: 978-607-15-2031-9
- Levine, E. (2024). Enrique Dussel y el reconocimiento crítico del Otro: liberación e interculturalidad. *Revista Stultifera*, 7(2), 133–158. <https://hal.science/hal-04869448v1/document>
- Luna, C. J. (2024). Reflexiones sobre la epistemología del sur presente en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 9(20). <https://www.redalyc.org/journal/6681/668178214002/html/>
- Mejía-Janampa, M., Solis-Trujillo, B., Huamancha-Aguilar, M. y Vargas-Pimentel, R. (2025). Acompañamiento pedagógico del docente en las escuelas de educación básica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 89–100. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.583>
- Paredes Fernández, A. (2025). Asesoría y acompañamiento pedagógico con enfoque humanista en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Neuronum*, 11(2), 1–15. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/543/602>
- Paulino Pérez, Y. (2025). Acompañamiento pedagógico: vía efectiva hacia la mejora constante. *Pedagogical Constellations*, 4(1), 324–348. <https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.102>
- Ruiz-Gil, Y. (2025). La pedagogía de la liberación como praxis educativa en Enrique Dussel. *Revista de Investigación Educativa RedCA*, 7(21), 1–20. <https://www.redalyc.org/journal/7487/748781418007/html/>
- Reséndiz-Melgar, N. N. (2024). Asesoría para la mejora de las prácticas docentes: experiencias vividas en educación básica en un estado del sureste de México. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3548>
- Rodríguez-Castro, F. X. (2024). El acompañamiento pedagógico como estrategia de supervisión y apoyo docente para el sistema educativo de Puerto Rico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(3), 95–124. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.657>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). Plan de Estudios de Educación Básica 2022. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 2. Dirección General de Materiales Educativos, SEP / CONALITEG. ISBN: 978-607-579-478-4.
- Serrano-Cadena, E. A. (2025). Liderazgo escolar y transformaciones sociales: una revisión sistemática. *Portal de la Ciencia*, 6(1), 47–63. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v6i1.481>
- Téllez-Cruz, M. y Muñoz-García, L. J. (2025). La evaluación formativa en educación preescolar genera un impacto coyuntural. *Revista RedCA, Número especial*, 213–228. <https://doi.org/10.36677/redca.v0i0.25854>
- Valencia Vargas, E., Barinotto León, V., Córdova García, U., Borjas Espíritu, E. y López Castillo, C. (2024). Acompañamiento pedagógico del directivo, una estrategia para la mejora de la práctica pedagógica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 93–106. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.707>

Percepciones estudiantiles sobre las prácticas pedagógicas y su relación en el rendimiento académico en educación media superior

Autor: José Joaquín Durán Ogaz

Resumen

Este estudio surge de una trayectoria docente en el sistema público periodo en el que se ha observado como la vivencia del aula moldea el rendimiento académico. El artículo analiza las percepciones de los estudiantes en el colegio de bachilleres del estado de chihuahua, plantel12. A través de un enfoque cualitativo de orientación fenomenológico-interpretativa y mediante el uso de entrevistas semiestructuradas como instrumento principal. El interés central es comprender como los estudiantes significan la enseñanza cotidiana, la retroalimentación y el clima de aula, y como vinculan esas experiencias para dialogar con la teoría pedagógica desde una mirada situada y reflexiva.

Palabras clave: educación media superior, entrevistas semiestructuradas, percepción estudiantil, prácticas pedagógicas, rendimiento académico

INTRODUCCIÓN

La experiencia de más de una década y media frente a grupo ha permitido comprender que hablar del rendimiento académico en educación media superior es entrar en un terreno donde rara vez existen causas simples. En la práctica cotidiana, se ha constatado cómo en el aula convergen trayectorias personales, contextos familiares y condiciones institucionales, pero sobre todo, cómo las formas concretas de enseñar condicionan el éxito escolar por esta razón el interés por comprender el rendimiento no es meramente estadístico; exige mirar la experiencia pedagógica que lo rodea, tal como lo plantean Delgado-Galindo, García-Jiménez, Torres-Gordillo y Rodríguez-Santero (2025), reconociendo que la propia práctica docente e investigativa es parte de este fenómeno que se busca desentrañar (Lozano Treviño y Rodríguez Rodríguez, 2024).

Durante los últimos años, distintas revisiones como las de Caballero-Meneses, Vergara Causa, Gardi Melgarejo, Rodríguez Barboza (2025) y Costa y Reis (2025) han documentado que las metodologías activas y centradas en el alumnado tienden a favorecer la motivación, la participación y mejores resultados de aprendizaje en secundaria y bachillerato (Olivier, Galand, Bélanger y Morin, 2025). Del mismo modo, tal como señalan Brandmo y Gamlem (2025), se ha observado que las prácticas excesivamente transitivas, ambiguas o relacionalmente tensas suelen asociarse con desinterés, menor compromiso y bajo desempeño (Delgado-Galindo et al., 2025; Ochoa-Cervantes, Domínguez Herrera, Cruz Alejo, Garcés Medina, 2023). La cuestión de fondo no es solo que estrategia utiliza el profesorado, sino como esa estrategia es viva por quienes aprenden. Una clase puede estar bien planificada en el papel y sin embargo sentirse lejana o poco significativa desde la experiencia del estudiante.

Desde esa perspectiva, la percepción estudiantil adquiere un valor analítico particular. Escuchar a los alumnos permite acceder a una dimensión que con frecuencia queda fuera de los indicadores institucionales: la forma en que interpretan la claridad de las explicaciones, la utilidad de la retroalimentación, el trato docente, el clima en el aula y la relación que establecen entre todo ello y su propio desempeño. La voz del estudiante no funciona como un adorno testimonial (Lozano Treviño y Rodríguez Rodríguez, 2024; Robinson y Williams, 2024); por lo contrario, constituye una vía legítima para comprender lo que la enseñanza produce, facilita o bloquea en la vida escolar tal como lo han evidenciado en varios estudios recientes (Brandmo y Gamlem, 2025; Hirata et al., 2024; Welsh, Rodríguez y Joseph, 2024). En el contexto de la educación media superior en México, además se ha señalado que la participación estudiantil continúa siendo limitada y frecuentemente regulada por marcos institucionales que agotan su capacidad de incidencia en la vida escolar (Ochoa-Cervantes et al., 2023).

En este marco la pregunta que orienta el estudio es la siguiente: ¿Cómo perciben los estudiantes de educación media superior del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, Plantel 12, las prácticas pedagógicas que viven cotidianamente y qué relación identifican entre esas prácticas y su rendimiento académico? El objetivo general consiste en analizar dichas percepciones desde la experiencia del alumnado. De manera específica, se busca: a) identificar las prácticas percibidas como motivadoras o desmotivadoras; b) comprender como esas prácticas se vinculan con la participación, compromiso y el desempeño académico; y c) recuperar sugerencias estudiantiles que puedan orientar la mejora de la enseñanza y el clima de aula.

El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo de orientación fenomenológico-interpretativa, porque el interés central no está en medir la frecuencia de determinadas prácticas, sino en comprender como son vividas, interpretadas y valoradas por los estudiantes (Robinson y Williams, 2024; Tangco-Siason, 2024). En consonancia con este enfoque, y a manera de hipótesis de trabajo cualitativa, se plantea que las percepciones estudiantiles positivas sobre las prácticas pedagógicas claras, y relacionamente seguras tienden a asociarse con un mayor compromiso y un mejor rendimiento académico percibido; por el contrario, las dinámicas experimentadas como ambiguas o tensas suelen relacionarse directamente con la desvinculación escolar. Su aporte científico esperado radica en ofrecer una lectura situada en la enseñanza desde la perspectiva de quienes la experimentan día a día, recuperando la voz estudiantil como fuente de comprensión sobre las condiciones pedagógicas que inciden en el aprendizaje. La principal limitación del trabajo es su carácter contextual: no pretende generalizar resultados a toda la educación media superior, sino producir una comprensión profunda de un caso específico que pueda dialogar con contextos semejantes.

MARCO TEÓRICO

Las prácticas pedagógicas trascienden la técnica docente visible en el aula; abarcan el complejo entramado de decisiones, estrategias y recursos que el profesorado despliega para facilitar el aprendizaje. Esta dimensión pedagógica integra desde la gestión del tiempo y el diseño de actividades, hasta los criterios de evaluación y la naturaleza del vínculo que se construye con el alumnado. Desde esta visión, la enseñanza no opera como una secuencia neutra de procedimientos, sino como una experiencia situada que condiciona la relación del

estudiante con el conocimiento (Costa y Reis, 2025).

En la literatura reciente, las metodologías activas emergen de manera consistente como una alternativa pedagógica capaz de fortalecer el compromiso y el aprendizaje cuando su implementación es coherente con los propósitos formativos así coinciden en sus planteamientos Caballero-Meneses et al., (2025); Costa y Reis (2025); Espina Martínez y Villagra-Bravo (2024) así como Tatal y Yazar (2023). Estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación, el aula invertida no producen efectos por sí solas; su potencial transformador depende de la mediación del docente, la claridad de la tarea y de la posibilidad real de participación del alumnado. En este sentido, Cuando el estudiante comprende para que realizan una actividad y logra reconocer su propósito, la clase deja de percibirse como un mero trámite académico y se convierte en una experiencia de implicación auténtica.

Ahora bien, reducir el análisis a una dicotomía entre prácticas tradicionales y metodologías activas resulta insuficiente. La experiencia pedagógica es considerablemente más compleja: una exposición frontal puede ser intelectualmente más desafiante si está bien conducida, mientras que una actividad de corte innovador puede vaciarse de sentido si carece del andamiaje, el propósito y la retroalimentación adecuados. Por ello, la organización de este estudio en las tres dimensiones analíticas metodológicas, interacción y evaluación permite leer la enseñanza no como una mera colección de técnicas, sino como una trama que genera profundos efectos cognitivos, emocionales y relacionales (Brandmo y Gamlem, 2025; Costa y Reis, 2025; Espina Martínez y Villagra-Bravo, 2024).

Las metodologías de enseñanza remiten a la forma concreta en la que se estructura la clase: exposición, discusión guiada, trabajo colaborativo, y resolución de problemas, proyectos, uso de recursos digitales o actividades prácticas. La interacción pedagógica, por su parte, se refiere a la calidad del vínculo entre docente y estudiantes, al apoyo académico y emocional percibido, al tono de la comunicación y al manejo del clima de aula. Finalmente, la evaluación y la retroalimentación abarcan tanto los criterios con que se valoran los aprendizajes como la claridad, oportunidad y utilidad de las devoluciones que recibe el alumnado. Tal como lo documentan investigaciones recientes (Brandmo y Gamlem, 2025; Espina Martínez y Villagra-Bravo, 2024), Estas tres dimensiones dialogan entre sí y, en la experiencia escolar, suelen aparecer entrelazadas (Delgado-Galindo et al., 2025; Hernández-Jaime, Jiménez-Galán, Rodríguez-Flores, 2024).

El análisis de la percepción estudiantil resulta de fundamental porque facilita el acceso a los significados que los alumnos otorgan a su realidad escolar. La percepción no es una opinión superficial ni un comentario marginal; es un proceso de elaboración de la experiencia vivida. Cuando un estudiante describe una clase como clara, injusta, motivadora, pesada o estimulante, está nombrando mucho más que una preferencia. Está mostrando como interpreta la enseñanza, que lugar siente que ocupa en ella y de qué manera esa experiencia afecta su disposición para participar, comprender o esforzarse. En estudios cualitativos de orientación fenomenológico-interpretativa, Esta dimensión es central porque el interés radica precisamente en comprender como los actores significan el mundo que habitan (Ochoa-Cervantes et al., 2023; Robinson y Williams, 2024).

La retroalimentación ocupa un lugar especialmente sensible dentro de este marco. La evidencia reciente muestra que cuando los estudiantes perciben comentarios claros, específicos y respetuosos, tienden a regular mejor su aprendizaje y a responder con mayor seguridad académica (Brandmo y Gamlem, 2025). En el ámbito hispano también se ha señalado que la retroalimentación entre pares puede abrir espacios de diálogo y autonomía sobre el propio aprendizaje, siempre que esté bien orientada y no se reduzca a una devolución superficial (Hernández Jaime et al., 2024). En contraste cuando la evaluación se vive como confusa, tardía o poco útil, suele fragmentar la motivación y la confianza académica.

El clima de aula completa este marco de comprensión. No constituye simplemente el ambiente emocional, sino de una condición pedagógica que condiciona la participación, la seguridad para intervenir y el sentido de pertenencia escolar. Un entorno de respeto, escucha y acompañamiento fortalece la implicación del alumnado; en contraste, ambientes tensos, punitivos o indiferentes suelen traducirse en retraimiento y debilitamiento del compromiso (Delgado-Galindo et al., 2025; Espina Martínez y Villagra-Bravo, 2024; Welsh et al., 2024). Desde esta lógica, el rendimiento académico percibido debe leerse en relación con el modo en que los estudiantes viven la enseñanza, la evaluación y la convivencia cotidiana.

En este contexto el rendimiento académico percibido se asume como una categoría analítica pertinente. No alude únicamente de promedios o acreditaciones sino de la manera en que el estudiante valora su propia comprensión, cumplimiento, participación y avance escolar. Esta percepción no reemplaza los indicadores formales, pero permite acceder a una dimensión menos visible de la trayectoria

educativa: a menudo, Antes de que una calificación descienda, ya se ha debilitado la confianza, el interés o la sensación de propósito en el aprendizaje. Por ello, el rendimiento académico percibido se vincula aquí con el compromiso estudiantil, en sus dimensiones conductual, cognitiva y emocional (De Bruijn-Smolders y Prinsen, 2024).

Con base en lo anterior, el supuesto teórico que orienta el estudio sostiene que las percepciones estudiantiles positivas sobre prácticas pedagógicas claras, participativas y relacionamente respetuosas tienden a asociarse con mayor compromiso y mejor rendimiento académico, por lo contrario, las prácticas vividas como monótonas, ambiguas o tensas suelen relacionarse con la desmotivación y bajo desempeño (Brandmo y Gamlem, 2025; Caballero-Meneses et al., 2025; Delgado-Galindo et al., 2025). Más que una relación lineal entre método y resultado, se plantea la existencia de una red compleja donde la experiencia del aula, la calidad del vínculo pedagógico y la percepción de justicia académica configuran el modo en que los estudiantes habitan su escolaridad.

METODOLOGÍA

La presente investigación se articula desde un enfoque cualitativo con una orientación fenomenológico-interpretativa, asumiendo una postura epistemológica que prioriza la experiencia vivida sobre la medición estadística. Esta elección no es instrumental, sino fundamental: parte de la convicción de que el aula no es un espacio neutro, sino un escenario complejo construido y significado por los sujetos que en él habitan. A lo largo de la trayectoria en la docencia, se ha constatado que las metodologías cuantitativas suelen omitir los matices profundos del aprendizaje: las resistencias, los efectos, los silencios y las negociaciones de sentido que ocurren entre estudiantes y docentes.

Por tanto, este estudio no busca medir la frecuencia de las prácticas pedagógicas, sino comprender, desde una escucha atenta y situada, como el alumnado significa y valora la enseñanza que experimenta cotidianamente. Esta postura se sustenta en el concepto de la doble hermenéutica, donde el investigador no se limita a observar una realidad externa, sino que interpreta la interpretación que hacen los participantes sobre su propia vivencia. Asumir esta postura implica reconocer que la subjetividad del docente-investigador no es un sesgo a eliminar, sino una herramienta analítica invaluable para profundizar en la esencia del fenómeno educativo.

El estudio se desarrolla en el Colegio de Bachilleres del estado de Chihuahua, plantel 12, una institución de educación media superior ubicado en un contexto urbano que presenta una alta complejidad social. Este escenario escolar se caracteriza por heterogeneidad de las trayectorias escolares, así como por la presencia de problemáticas estructurales propias del nivel, tales como el ausentismo intermitente y el riesgo de desvinculación escolar. Específicamente, el plantel atiende a una población estudiantil proveniente de diversos sectores sociodemográficos, lo cual enriquece la pluralidad de perspectivas en el aula, pero simultáneamente acentúa los desafíos de equidad frente a las presiones económicas del entorno local. Dicho entorno otorga una relevancia singular a la exploración de prácticas pedagógicas desde la perspectiva del alumnado, pues son ellos quienes habitan y significan la dinámica real de la enseñanza cotidianamente (Delgado-Galindo et al., 2025).

Se empleó un muestreo intencional de máxima variación, estrategia idónea para investigaciones cualitativas que privilegian la profundidad interpretativa. La muestra está constituida por 20 estudiantes, hombres y mujeres, de diversos semestres, seleccionados

bajo cuatro criterios de inclusión rigurosos: a) permanencia mínima de un año en el plantel, lo cual garantiza que el estudiante posea una base experimental suficiente; b) experiencia cursando asignaturas con metodologías pedagógicas diversas; c) heterogeneidad en el rendimiento académico, buscando incluir tanto a estudiantes con trayectorias de alto desempeño como aquellos que experimentan dificultades o riesgo de desvinculación; y d) disposición voluntaria y expresa para reflexionar sobre su vivencia académica.

La inclusión de diversos niveles de rendimiento no responde a una pretensión de categorizar al alumnado, sino a la necesidad fenomenológica de comprender como la experiencia pedagógica es signficada desde distintas posiciones sociales y escolares. El tamaño de la muestra se justifica mediante el criterio de saturación teórica, entendido como el punto en el que la recolección de nueva información deja de aportar categorías o dimensiones sustantivamente distintas para los objetivos del estudio (Ahmed, 2025).

La producción de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, elegidas por su potencial para recoger relatos, densos, situados y reflexivos. La guía de entrevista se estructuró en cuatro ejes fundamentales que garantizan el foco temático: 1) experiencia de aprendizaje en distintas áreas del conocimiento; 2) percepciones sobre las metodologías empleadas por el profesorado; 3) procesos de evaluación y naturaleza de la retroalimentación; 4) vinculación percibida entre prácticas pedagógicas y rendimiento académico.

Esta técnica permite mantener un foco claro sin clausurar la posibilidad de que emerjan matices, tensiones o episodios significativos en el discurso de los participantes. En

consonancia con la investigación educativa contemporánea (Robinson y Williams, 2024), se implementó una guía consistente, preguntas abiertas y procedimientos de revisión para ofrecer la calidad de los datos (Babativa-Salamanca et al., 2024). Las entrevistas se llevaron a cabo de forma presencial en espacios tranquilos del plantel, en horarios que no interfirieron con las actividades escolares, con una duración aproximada de 30 a 40 minutos. Como parte de la ética investigativa, se informó a los participantes sobre el propósito del estudio y el carácter estrictamente voluntario de su participación. En el caso de estudiantes menores de edad, se recabó el consentimiento informado de padres, madres o tutores, siguiendo los protocolos institucionales. Asimismo, respecto al rigor del protocolo ético, se garantizó por escrito la confidencialidad absoluta del manejo de datos ante los padres de familia, asegurando que la participación no tendría repercusión alguna en sus evaluaciones ordinarias.

Para garantizar la integridad del estudio, se establecieron criterios explícitos de validez y confiabilidad: 1) credibilidad: se apoya en la consistencia entre la pregunta de investigación, la técnica de recolección y el análisis, así como en la revisión cuidadosa de las decisiones interpretativas; 2) transferibilidad: descansa en una descripción densa del contexto, los participantes y el proceso seguido, de modo que otros lectores pueden valorar la pertinencia de los hallazgos en escenarios semejantes; 3) trazabilidad analítica: se sostiene en el registro sistemático de las codificaciones y agrupaciones temáticas, permitiendo auditar el camino seguido desde el dato crudo hasta la interpretación final (Ahmed, 2025; Braun y Clarke, 2025). Además, se asignaron seudónimos a todos los participantes para proteger su identidad

y los audios, transcripciones y documentos derivados se resguardan exclusivamente con fines académicos, preservando así un espacio de confianza necesario para una conversación honesta.

El corpus se procesó mediante análisis temático reflexivo, un procedimiento riguroso que contempla las siguientes fases: a) familiarización con los datos mediante lectura reiterada; b) codificación inicial de segmentos significativos; c) agrupación de códigos en temas emergentes; d) revisión y refinamiento de temas; y e) definición final de categorías interpretativas (Braun y Clarke, 2022; Kushnir, 2025). Esta estrategia resulta pertinente porque permite trabajar con regularidades, matices y contrastes presentes en los discursos estudiantiles sin reducir el análisis a un procedimiento mecánico. La construcción temática se realizó en diálogo constante entre los relatos de los alumnos, la pregunta de investigación y las categorías conceptuales del estudio, evitando forzar los relatos en marcos teóricos rígidos y priorizando la riqueza de la experiencia vivida.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Con base en el corpus textual derivado de las entrevistas semiestructuradas (E1-E20), se identificaron patrones consistentes en la forma en que el alumnado significa la enseñanza, la evaluación, el clima de aula y su vínculo con el rendimiento académico percibido. Las recurrencias observadas permiten sostener categorías analíticas sólidas para una lectura interpretativa del fenómeno en el contexto del nivel medio superior, demostrando que las percepciones estudiantiles no se reducen a gustos individuales, sino que configuran una lectura profunda de la enseñanza como experiencia cognitiva, relacional y emocional.

La implicación activa como núcleo de la experiencia pedagógica. El hallazgo de mayor estabilidad en el corpus es la alta valoración de aquellas prácticas pedagógicas que promueven la implicación activa del estudiante. Pasar al pizarrón, resolver problemas, debatir, trabajar con estudios de caso realizar actividades de laboratorio emergen reiteradamente como mediaciones que facilitan la apropiación del conocimiento. No se trata de un activismo vacío o de hacer por hacer; el alumnado valora que la actividad posea un propósito claro y les permita comprobar, en tiempo real, la solidez de su comprensión. La práctica inmediata produce un efecto que la exposición aislada no garantiza: seguridad académica, interés sostenido y sentido de agencia.

Sin embargo, este hallazgo obliga a matizar una dicotomía frecuente: el alumnado no opone mecánicamente las clases expositivas a las clases activas. Se reconoce un valor fundamental en la explicación docente cuando esta es estructurada, detallada y cuenta con andamiajes visuales. Los profesores mejor valorados son quienes descomponen el contenido, ejemplifican y monitorean la comprensión del grupo. La participación no desplaza a la explicación, sino que la consolida. “Interactivas, interactivas es la palabra” (E5).

Aunado a lo anterior, se identificó que las actividades vinculadas a la experimentación práctica y al aprendizaje por indagación generan un alto nivel de involucramiento cognitivo. Cuando los estudiantes logran manipular materiales, observar fenómenos directamente y contrastar ideas en espacios físicos como el laboratorio o en proyectos contextualizados, la abstracción teórica adquiere un sentido tangible. Esta transición de un modelo puramente receptivo a uno experiencial reduce significativamente la ansiedad frente a contenidos percibidos históricamente como complejos. Al respecto,

el testimonio de uno de los participantes ilustra cómo la materialización del conocimiento afianza la seguridad académica: “Cuando hacemos las cosas nosotros mismos, como armar los proyectos o ver qué pasa en las prácticas, se te graba más rápido porque lo estás viendo, no nada más te lo imaginas con lo que dicta el profe” (E12). Este tipo de experiencias no solo rompen con la monotonía de la sesión tradicional, sino que fomentan un clima de colaboración donde el error procedimental es asimilado como parte natural del aprendizaje.

Los límites pedagógicos del modelo transmisivo y la disociación del aprendizaje. En contraste, los estudiantes identifican con nitidez las prácticas que erosionan el interés y bloquean la comprensión. Entre las más recurrentes se encuentra el predominio del modelo transmisivo unidireccional (exceso de oralidad), la copia de textos sin mediación docente, la ambigüedad en las instrucciones y la sobrecarga de tareas. Los discursos coinciden en que la escucha pasiva prolongada fractura la atención; superado cierto umbral, la exposición pierde su función pedagógica y se percibe como confusa o exhaustiva.

A esta categoría se suma una tensión analítica de gran relevancia: la brecha entre trabajar y aprender. Los informantes cuestionan críticamente aquellas dinámicas donde el docente se limita a asignar actividades sin acompañamiento, evidenciando que el mero cumplimiento burocrático no se traduce en apropiación cognitiva. La falta de propósito y de coordinación en la carga de proyectos reduce la disposición del alumno, convirtiendo la clase en un trámite que agota en lugar de formar. “Nomás llega y pone trabajo, entonces nosotros no estamos aprendiendo, nomás estamos trabajando” (E9). “hay un punto en que tu mente deja de concentrarse” (E10).

Evaluación, retroalimentación y la construcción de la justicia pedagógica. En materia de evaluación, el panorama es complejo. Si bien un sector del alumnado reconoce que los criterios se establecen con claridad desde el encuadre del curso, persisten críticas estructurales: la ponderación desproporcionada del examen tradicional, la percepción de incoherencia entre el contenido mediado y el evaluado, y las vivencias de trato desigual. Estos elementos confirman que la evaluación trasciende lo técnico para instalarse en el terreno de la justicia pedagógica.

En contraste, la retroalimentación se consolida como uno de los andamiajes más valorados. Cuando el profesor devuelve trabajos con observaciones específicas, repasa errores y brinda asesoría, el error pierde su carácter punitivo y se transforma en un recurso didáctico. No obstante, la disparidad en las experiencias estudiantiles revela que el valor formativo de la retroalimentación no reside en su existencia nominal, sino en atributos de claridad, oportunidad y cercanía. “Cuando se nos señalan los errores, hace que los cometamos menos a la siguiente” (E8).

El clima de aula articula de manera transversal estas categorías. Los entornos caracterizados por la amabilidad, respeto y la paciencia docente facilitan la participación y mitigan el temor al error. Por lo contrario, la prepotencia, las tensiones interpersonales o la exclusión percibida retraen al estudiante, demostrando que la convivencia escolar condiciona directamente la viabilidad del aprendizaje.

El rendimiento académico percibido como corresponsabilidad. El análisis confirma unánimemente que el alumnado identifica una vinculación intrínseca entre las prácticas pedagógicas y su rendimiento académico. En ciertos relatos, la relación es directa: una mediación clara y una retroalimentación

oportuna elevan la comprensión y, consecuentemente, los resultados formales. En otros discursos, la relación adquiere matices más profundos: la práctica docente es determinante, pero el rendimiento también está anclado a la agencia del estudiante (disposición, esfuerzo, atención).

Resulta revelador que la dificultad inherente a ciertas disciplinas como aquellas de alta abstracción matemática sea significada no solo desde la complejidad del contenido, sino desde la calidad de la mediación. Cuando existe un acompañamiento efectivo, la dificultad se vuelve transitable; ante la ausencia de este, la frustración precipita el bajo desempeño. Las prácticas pedagógicas, por ende, no son un escenario de fondo, sino la condición fundante que hace posible sostener el compromiso académico. “hay una relación bastante fuerte” (E15). “Si, de las dos partes” (E10).

CONCLUSIONES

El análisis fenomenológico de las percepciones estudiantiles permite afirmar que las prácticas pedagógicas guardan una relación estructural, profunda y significativa con el rendimiento académico percibido en la educación media superior. Esta relación no opera bajo una lógica lineal o mecanicista de causa-efecto, sino como un entramado complejo donde convergen la claridad didáctica, el clima relacional, la justicia evaluativa y la agencia del propio estudiante. A partir de hallazgos, se establecen las siguientes conclusiones:

En relación directa con el objetivo general y específicos del estudio, se cumple el propósito de identificar las prácticas pedagógicas valoradas por el alumnado, concluyendo que la praxis participativa es el núcleo del aprendizaje. Las experiencias de mayor significatividad académica ocurren cuando la explicación docente articula indisolublemente con la

participación activa. El estudiantado demanda espacios pedagógicos que trascienden la recepción pasiva, requieren hacer, comprobar, debatir y verificar su comprensión in situ. El acompañamiento docente efectivo es aquel que guía la práctica, no la sustituye.

Respecto a la hipótesis de trabajo cualitativa planteada, esta se confirma al evidenciar que el rendimiento académico es decodificado como una corresponsabilidad situada. Si bien los estudiantes reconocen su cuota de responsabilidad individual frente al estudio, sitúan al docente como el arquitecto de las condiciones de posibilidad. Un clima de aula cimentado en el respeto, paciencia y la contención emocional no es un factor accesorio, sino un requisito indispensable para que el estudiante decida implicarse intelectualmente y mejorar su desempeño.

En respuesta a la pregunta central de investigación sobre cómo las prácticas inciden en la vida escolar, se concluye que el agotamiento del modelo transmisivo-burocrático y la falta de coherencia en la evaluación son las principales barreras. Las dinámicas fundamentadas en la oralidad prolongada y la asignación de tareas sin medición generan una disociación perjudicial entre el mero cumplimiento de las actividades (trabajar) y la apropiación cognitiva (aprender). Asimismo, la dimensión ética de la evaluación revela que la ponderación excesiva de instrumentos sumativos fractura la confianza académica, mientras que la retroalimentación dialógica se erige como pilar para la mejora continua.

En suma, la evidencia empírica de esta investigación demuestra que la mejora de los indicadores de permanencia y aprovechamiento en el nivel medio superior no depende exclusivamente de reformas estructurales o curriculares. Exige,

fundamentalmente, una transformación en la cotidianidad del aula: transitar hacia la enseñanza mediada por la claridad, una evaluación fundamentada en la coherencia y una interacción sostenida por el respeto y el reconocimiento de la voz estudiantil.

Finalmente, es preciso señalar las limitaciones de este estudio. Al tratarse de una investigación fenomenológica centrada en un solo plantel del colegio de bachilleres del estado de chihuahua, los hallazgos no pretenden ser generalizables a todo el sistema de educación media superior; su valor reside en la profundidad de la comprensión situada. A partir de esto, se sugieren como futuras líneas de investigación la realización de estudios comparativos entre planteles de distintos contextos rurales y urbanos, así como investigaciones que triangulen las percepciones estudiantiles con las creencias pedagógicas del profesorado. Esto permitirá ampliar la comprensión sobre cómo construir entornos educativos más equitativos, dialógicos y eficaces.

BIBLIOGRAFÍA

Ahmed, S. K. (2025). Sample size for saturation in qualitative research: Debates, definitions, and strategies. *Global Medicine, Surgery and Public Health*, 5, 100171. <https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2024.100171>

Babativa-Salamanca, H. A., Rubiano, P. A., Velásquez, T., González, J., Vega, M., & Gaona, N. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista de Investigación*, 21(1). <https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5>

Brandmo, C., & Gamlem, S. M. (2025). Students' perceptions and outcomes of teacher feedback: A systematic review. *Frontiers in Education*, 10, 1572950. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1572950>

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>

Braun, V., & Clarke, V. (2025). Reporting guidelines for qualitative research: A values-based approach. *Qualitative Research in Psychology*, 22(2), 399–438. <https://doi.org/10.1080/14780887.2024.2382244>

Caballero-Meneses, S. Y., Vergara Causa, E. S., Gardi Melgarejo, V., & Rodríguez-Barboza, J. R. (2025). Metodologías activas en la educación latinoamericana: Una revisión sistemática sobre su impacto en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom*, 6(2), 1–9.

Costa, L. M. G., & Reis, M. J. C. S. (2025). Motivational teaching techniques in secondary and higher education: A

systematic review of active learning methodologies. *Digital*, 5(3), 40. <https://doi.org/10.3390/digital5030040>

De Bruijn-Smolders, M., & Prinsen, F. R. (2024). Effective student engagement with blended learning in higher education: A scoping review. *Heliyon*, 10(23), e39439. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39439>

Delgado-Galindo, P., García-Jiménez, J., Torres-Gordillo, J.-J., & Rodríguez-Santero, J. (2025). School climate and academic performance: Key factors for sustainable education in high-efficacy and low-efficacy schools. *Sustainability*, 17(14), 6497. <https://doi.org/10.3390/su17146497>

Espina Martínez, A. I., & Villagra-Bravo, C. (2024). Propuesta pedagógica para transformar el clima de aula y propiciar el aprendizaje profundo de las Ciencias. *Ciência & Educação (Bauru)*, 30, e24004. <https://doi.org/10.1590/1516-731320240004>

Hernández Jaime, J., Jiménez Galán, Y. I., & Rodríguez Flores, E. (2024). Retroalimentación entre pares: experiencia en el aula. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2108>

Hirata, I., Nishimura, T., Osuka, Y., Wakuta, M., Tsukui, N., Tsuchiya, K. J., & Senju, A. (2024). Multifaceted perception of school climate: Association between students' and teachers' perceptions and other teacher factors. *Frontiers in Education*, 9, 1411503. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1411503>

Kushnir, I. (2025). Thematic analysis in the area of education: A practical guide. *Cogent Education*, 12(1), 2471645. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2471645>

Lozano Treviño, D. F., & Rodríguez Rodríguez, D. C. (2024). Factores asociados con la satisfacción del estudiantado de bachillerato en un colegio militarizado. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1940>

Ochoa-Cervantes, A., Domínguez Herrera, E., Cruz Alejo, S., & Garcés Medina, L. (2023). Ideas sobre la participación en estudiantes de Educación Media Superior. *Diálogos sobre Educación*, 27. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i27.1294>

Olivier, E., Galand, B., Bélanger, J., & Morin, A. J. S. (2025). Multilevel student-perceived teaching practices profiles: Associations with competence beliefs, task value, behavioral engagement, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 118, 102631. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102631>

Robinson, C., & Williams, H. (2024). Interpretative phenomenological analysis: Learnings from employing IPA as a qualitative methodology in educational research. *The Qualitative Report*, 29(4), 1043–1062. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol29/iss4/4>

Tangco-Siason, A. M. (2024). Interpretative phenomenological analysis of online counseling experiences among guidance advocates in the Philippines. *Frontiers in Education*, 9, 1475262. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1475262>

Tutal, Ö., & Yazar, T. (2023). Active learning improves academic achievement and learning retention in K-12 settings: A meta-analysis. *i-manager's Journal on School Educational Technology*, 18(3), 1–22. <https://doi.org/10.26634/jsch.18.3.19288>

Welsh, R. O., Rodriguez, L. A., & Joseph, B. (2024). Examining student perceptions of school climate, school personnel, and school discipline: Evidence from New York City. *Journal of School Psychology, 107*, 101361. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101361>

Habilidades socioemocionales y autorregulación de la conducta en educación preescolar

Autora: Mayra Edith Zapién Bustillos

Resumen

En este artículo se presenta una investigación realizada en un grupo de tercer grado de educación preescolar de una institución pública ubicada en el estado de Chihuahua, México. La temática abordada se relaciona con el desarrollo de habilidades socioemocionales para favorecer la autorregulación conductual y la convivencia escolar. El propósito general fue analizar la influencia de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de dichas habilidades en alumnos de educación preescolar. El estudio se desarrolló desde el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción. Los resultados muestran avances en la expresión emocional, la interacción entre pares, la regulación de emociones y la resolución pacífica de conflictos.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, autorregulación conductual, convivencia escolar, educación preescolar, investigación-acción.

INTRODUCCION

El desarrollo de habilidades socioemocionales es un elemento fundamental en la educación preescolar, pues favorece en los alumnos la capacidad de reconocer, expresar y regular las emociones en los distintos espacios de convivencia escolar. Estas habilidades influyen en la forma en que los niños interactúan con sus compañeros, manejan los conflictos y participan en actividades grupales, lo que impacta directamente en el ambiente del aula y en los procesos de aprendizaje. Por ello, las conductas asociadas con la frustración, la impulsividad, la agresividad y la dificultad para autorregular las emociones representan un desafío continuo y complejo en la convivencia diaria en estos grupos. Ante este escenario, la investigación educativa se constituye como una herramienta que permite comprender y atender tales dinámicas a partir de la interacción que existe entre alumnos, docentes y el propio contexto escolar. La Nueva Escuela Mexicana (NEM), reconoce la importancia de fomentar ambientes de aprendizaje centrados en el desarrollo humano, la inclusión y la formación integral de niñas y niños.

Bajo este enfoque, el presente estudio tiene como objetivo general analizar, mediante la implementación de estrategias pedagógicas y la observación de conductas dentro del aula, cómo el desarrollo de habilidades socioemocionales favorece la autorregulación y la convivencia escolar en alumnos de tercer grado del preescolar "Miguel Hidalgo"¹⁰⁴⁶. Dentro de los objetivos específicos se encuentran: 1) Identificar los principales desafíos socioemocionales presentes en los alumnos de educación preescolar y su relación con la autorregulación conductual dentro del aula; 2) Describir las estrategias pedagógicas implementadas

para favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales y la convivencia escolar en alumnos de educación preescolar; 3) Analizar los cambios observados en la autorregulación conductual y la convivencia escolar de los alumnos a partir de la aplicación de estrategias socioemocionales. De lo antes expuesto, se propone la siguiente hipótesis: utilizar estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales favorecen los procesos de autorregulación conductual y convivencia escolar en alumnos de educación preescolar

El presente estudio se apoya en enfoques teóricos relacionados con el desarrollo socioemocional, la convivencia escolar y la educación integral en la niñez, teniendo como sustento el modelo de aprendizaje socioemocional de CASEL (2021) y el enfoque de educación emocional de Bisquerra (2026) y los fundamentos de Bisquerra y Chao (2021), así como las aportaciones de Álvarez (2021), los cuales consideran al aula como un espacio elemental para fomentar el aprendizaje, la interacción social y la formación emocional, al asumir que el diálogo y la participación permiten avanzar en la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos. El estudio se sustenta en un diseño metodológico de investigación-acción, con enfoque cualitativo, debido a que surge a partir de situaciones observadas en el aula, en relación con la convivencia y la autorregulación de conductas en alumnos de preescolar. Para la recolección de información se emplean instrumentos como la observación, el diario de campo y rúbricas. Estos registros pedagógicos permiten interpretar y analizar la incidencia de las estrategias socioemocionales aplicadas en el aula.

La presente investigación aporta evidencia práctica y herramientas concretas para

el fortalecimiento de la autorregulación conductual y la convivencia escolar en educación preescolar, en coherencia con los principios del desarrollo socioemocional establecidos por la NEM y por la Secretaría de Educación Pública (SEP). De igual manera, los hallazgos de este estudio pueden servir como referente aplicable a otros contextos escolares que enfrentan desafíos similares en el manejo emocional y a la convivencia entre pares. Finalmente se reconocen como limitaciones del estudio el carácter cualitativo y contextualizado de la intervención, lo que impide generalizar los resultados a otros escenarios con dinámicas propias. Además, se identificaron ciertas resistencias por parte de algunos actores educativos frente a la puesta en marcha de cambios pedagógicos novedosos, los cuales exigen constancia y un compromiso colectivo continuo.

MARCO TEORICO

La educación preescolar representa una etapa clave para la formación integral de niñas y niños; es justamente durante estos primeros años de vida cuando comienzan a formarse habilidades básicas para la interacción social, la comunicación y la expresión afectiva. Así, las habilidades socioemocionales tienen importancia en el entorno escolar; no solo facilitan la construcción de la empatía y la resolución de conflictos, sino que también impactan directamente en la autorregulación conductual en el aula. En esta investigación se asumió la definición conceptual de desarrollo de las habilidades socioemocionales como un conjunto de recursos personales que permiten reconocer y expresar adecuadamente las propias emociones, comprender las de los demás, establecer relaciones interpersonales saludables y autorregular la conducta para afrontar situaciones cotidianas y tomar decisiones de manera efectiva (Sánchez Calderón et al., 2021).

De acuerdo con CASEL (2021), estas habilidades son dinámicas y permiten a los alumnos a tener mayor conciencia emocional. Además, ayudan a la toma de decisiones más responsables y el desarrollo de vínculos dentro y fuera del aula. En cuanto a la autorregulación conductual, es la capacidad que tienen los alumnos para controlar impulsos, manifestar sus emociones de forma adecuada y reaccionar de manera favorable ante las diversas situaciones que se presentan en la escuela. Bisquerra (2026) menciona que la regulación emocional se considera como una competencia importante para propiciar la interacción pacífica, el bienestar y el desarrollo de niños y niñas. Ambas variables mantienen una relación directa con la convivencia escolar y con la participación de los alumnos en el aula. La Nueva Escuela Mexicana (NEM), por su parte, orienta el sentido de la enseñanza hacia una formación integral cimentada en el bienestar, la inclusión y el desarrollo humano de los estudiantes. En concordancia con estos criterios, el Plan de Estudio para la Educación Básica enfatiza la necesidad de generar ambientes de aprendizaje que favorezcan que niñas y niños desarrollen capacidades esenciales para interactuar, manifestar sus emociones y colaborar en diversos contextos sociales (Secretaría de Educación Pública, 2022).

En educación preescolar, estos principios orientan la práctica docente hacia el diseño de experiencias de aprendizaje que, además de favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades, promuevan la convivencia, el diálogo y la participación de los alumnos en un ambiente de respeto. Esto implica reconocer que el desarrollo emocional forma parte del aprendizaje cotidiano y que las oportunidades para expresar emociones, resolver conflictos y trabajar con otros deben estar presentes de manera permanente

en las actividades del aula. Desde esta visión, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales contribuye al desarrollo integral de niñas y niños, al favorecer relaciones basadas en la empatía, la inclusión, el respeto y la colaboración, aspectos que fortalecen la convivencia escolar y el sentido de pertenencia a la comunidad cívica. Como consecuencia, el trabajo socioemocional pasa de ser una actividad complementaria a un elemento importante dentro de la práctica educativa, ya que favorece el desarrollo integral de los alumnos y fortalece las bases para una convivencia armónica dentro y fuera del contexto escolar. A nivel internacional, la UNESCO (2021) sostiene que la escuela va más allá de enseñar contenidos académicos, sino que además es un lugar en donde los alumnos aprenden a convivir, a resolver conflictos y a cuidar el bienestar de todos. Al respecto, UNICEF (2021) advierte que la salud emocional durante la niñez condiciona de forma directa los procesos de aprendizaje, la interacción con los pares y el crecimiento individual. Ante este escenario, CASEL (2021) puntualiza que las habilidades socioemocionales ofrecen al alumno herramientas para identificar y canalizar lo que siente, establecer relaciones saludables, asumir decisiones con responsabilidad y actuar con empatía ante su realidad. Dichas capacidades no solo facilitan la adaptación a la dinámica escolar, también ayudan a crear un entorno más seguro y colaborativo. Por lo tanto, el desarrollo socioemocional requiere una mayor atención desde la primera infancia mediante experiencias didácticas que promuevan la expresión libre, el diálogo y la participación activa en la comunidad escolar.

Autores como Bisquerray Chao (2021) señalan que la educación emocional desarrolla competencias clave como la autoconciencia, la autonomía y las habilidades sociales.

Estas competencias influyen en cómo conviven los niños y niñas y en la manera en la que enfrentan situaciones día con día. Esta postura coincide con Álvarez (2021), quien plantea que el acompañamiento socioemocional ayuda a que niños y niñas regulen lo que sienten. Esto contribuye a la autorregulación, la convivencia pacífica y su desarrollo integral. Para esta autora no se trata de entrenar la conducta sino de crear espacios de interacción centrados en el bienestar del alumno. En el nivel preescolar, esto es fundamental; es común observar en los alumnos baja tolerancia a la frustración, impulsividad, rabietas, conflictos entre pares, dificultad para respetar turnos o para expresar lo que sienten de forma adecuada. No representan malas conductas, sin embargo, son el reflejo de procesos emocionales que aún están en desarrollo.

Estas conductas no solo afectan la convivencia del grupo, sino también los procesos de aprendizaje. El problema se agrava cuando el docente carece de estrategias pedagógicas claras para ayudar a los alumnos y regular sus emociones. Al respecto, los hallazgos de Valdiviezo-Loayza y Rivera-Muñoz (2022) sostienen que fortalecer el desarrollo socioemocional a través de la ejecución de diversas estrategias, favorece la empatía, la autorregulación y las relaciones entre compañeros. Esto ayuda a que se desenvuelvan mejor tanto en la escuela como en la comunidad. En relación con lo anterior, Hernández et al. (2024) advierten que el ambiente emocional de la escuela repercute directamente en la convivencia y en la participación de los alumnos. Los autores explican que cuando en el aula hay respeto, escucha activa y acompañamiento efectivo, se protege el bienestar del grupo y se fortalecen los lazos entre pares. Desde esta mirada, la convivencia sana no solo se logra con reglas o disciplina. Se construye

diariamente con las experiencias que viven los niños en el aula. Respecto a las estrategias pedagógicas, Maridueña et al. (2025) destacan que las actividades orientadas al desarrollo socioemocional ayudan a que los estudiantes expresen sus emociones, mejoren sus habilidades sociales y mantengan una participación activa en clase. Actividades como dramatizaciones, trabajo colaborativo, cuentos, juegos, técnicas de respiración y rincones de la calma favorecen procesos relacionados con la empatía, la comunicación y la resolución pacífica de conflictos. Los autores también indican que el docente es clave como mediador para crear ambientes de aprendizaje seguros y emocionalmente positivos.

El Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) retoma la perspectiva sociocultural. Plantea que el aprendizaje ocurre en la interacción social y en las experiencias compartidas dentro de los distintos espacios de convivencia. En congruencia con la teoría socioemocional de Vygotski, el desarrollo infantil se favorece a través de la mediación y de las relaciones que los niños establecen con pares y adultos. Por ello, las interacciones que tienen lugar en el aula fortalecen tanto el aprendizaje como el desarrollo emocional y social de los alumnos. Varios estudios recientes han destacado la importancia del desarrollo socioemocional en preescolar, especialmente en relación con la convivencia, la autorregulación conductual y la adaptación al contexto escolar (Guevara Benítez et al., 2021).

Domínguez et al. (2023) encontraron que el juego colaborativo ayuda a mejorar la convivencia y a resolver conflictos de forma pacífica, porque fomenta la interacción, el respeto a las reglas y la comunicación entre pares. Otros estudios en Latinoamérica señalan que las actividades lúdicas y

socioemocionales en el aula reducen las conductas inadecuadas y crean ambientes de convivencia más seguros. No obstante, aunque se reconoce el impacto del desarrollo de estas habilidades en la infancia temprana, aún existen vacíos relacionados con la aplicación de estrategias contextualizadas en grupos que presentan problemas específicos de impulsividad, agresividad, frustración o convivencia. La mayoría de las investigaciones describen los beneficios generales del aprendizaje emocional, pero son menos frecuentes los estudios enfocados en experiencias prácticas desarrolladas dentro de grupos preescolares con problemáticas conductuales específicas. Por otro lado, el análisis bibliométrico realizado por Quenaya y Nepo (2025), muestra que en los últimos años han aumentado los estudios sobre competencias socioemocionales en preescolar. Sin embargo, también identifican la necesidad de ampliar investigaciones aplicadas que analicen estrategias en aulas reales.

Ante esta situación, el presente estudio adquiere relevancia al centrarse en la implementación de estrategias socioemocionales orientadas a fortalecer la convivencia escolar y la autorregulación conductual dentro de un grupo específico de educación preescolar. Para abordar esta situación, se retoma el enfoque de investigación-acción, donde el docente reflexiona sobre los problemas del aula para comprenderlos y crear estrategias desde su propia práctica. Olvera et al. (2025) explican que la investigación-acción permite analizar situaciones reales del contexto escolar con la finalidad de favorecer procesos de transformación y mejora educativa mediante la participación activa de quienes intervienen en ella. Desde esta mirada, el estudio no solo busca describir problemáticas relacionadas con la convivencia o la conducta, sino

también implementar acciones orientadas a cambios positivos en el aula. Con base en los autores revisados, el desarrollo de habilidades socioemocionales en preescolar es clave para mejorar la convivencia y la autorregulación de los alumnos. Además, las estrategias pedagógicas orientadas al trabajo emocional dentro del aula permiten generar experiencias que contribuyen al fortalecimiento de habilidades relacionadas con la empatía, la comunicación, la resolución de conflictos y la expresión emocional desde pequeños. Es necesario considerar que la práctica docente incorpore acciones sistemáticas que promuevan el bienestar emocional y la convivencia positiva en la escuela.

METODOLOGIA

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, debido a que buscó comprender las experiencias, comportamientos e interacciones que se generan en el contexto escolar en relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales y la autorregulación conductual en alumnos de educación preescolar. Piña (2023), menciona que el enfoque cualitativo permite interpretar los fenómenos educativos a partir de las experiencias que tienen los alumnos dentro del contexto, ya que favorece la comprensión de las situaciones que se presentan en el aula. Es por ello que la investigación se orientó a comprender la dinámica del aula y los cambios observados a partir de la implementación de estrategias pedagógicas dirigidas al fortalecimiento de las competencias socioemocionales. El estudio se desarrolló con un diseño de investigación-acción, ya que surgió a partir de una problemática identificada en la práctica docente diaria en relación con las dificultades en la

autorregulación de conductas manifestadas mediante impulsividad, conflictos entre pares, dificultad para respetar acuerdos, frustración, entre otras. Colmenares (2021) señala que este diseño favorece procesos de reflexión y transformación educativa desde situaciones reales del aula. Por ello, la docente asumió un rol activo en la identificación de las necesidades del grupo, la implementación de estrategias de intervención y el análisis de los cambios observados durante la investigación.

La muestra estuvo conformada por veinticuatro alumnos de tercer grado entre los cinco y seis años de edad, del Jardín de Niños "Miguel Hidalgo" 1046, turno matutino, ubicado en la colonia La Peña de Hidalgo del Parral, Chihuahua. Es una institución pública urbana que atiende a población de nivel socioeconómico medio, cuyos padres o tutores se desempeñan en actividades profesionales, comerciales, de servicios y empleos formales. Esta diversidad de ocupaciones y la asistencia regular de los alumnos permitieron desarrollar la investigación en un contexto escolar representativo de las realidades sociales y familiares de la comunidad.

El grupo presentó necesidades específicas en torno a la convivencia escolar, el manejo de emociones y la autorregulación conductual en diversas situaciones escolares. La selección de los participantes respondió a criterios de accesibilidad y pertinencia, ya que la problemática formaba parte del contexto cotidiano de la práctica docente, lo que permitió realizar un análisis directamente vinculado a las necesidades y dinámicas del grupo. Para la recuperación de la información se emplearon diversas técnicas e instrumentos acordes con el enfoque cualitativo. Al respecto, Medina et al. (2023) señalan que las técnicas corresponden

a los procedimientos utilizados para obtener datos, mientras que los instrumentos constituyen los recursos empleados para registrarla, organizarla e interpretarla durante el proceso investigativo. La técnica principal utilizada fue la observación, debido a que permitió recuperar evidencias directamente dentro del contexto áulico donde se desarrollaban las actividades escolares. A través de ella fue posible identificar comportamientos, formas de interacción, emociones y situaciones relacionadas con la convivencia escolar. Como instrumento central se utilizó el diario de campo, en el que se registraron las conductas observadas, los conflictos entre los alumnos, las estrategias implementadas y los cambios identificados durante la intervención. De manera complementaria se utilizaron rúbricas para documentar aspectos relacionados con el desarrollo de habilidades socioemocionales, la convivencia escolar y la autorregulación conductual. Su uso permitió dar seguimiento a los avances detectados en los alumnos y registrar situaciones significativas derivadas de la implementación de las actividades propuestas.

Las rúbricas fueron diseñadas con indicadores previamente establecidos en el Programa de Educación Preescolar 2022 y se aplicaron semanalmente para valorar aspectos relacionados con la identificación y expresión de emociones, el control de impulsos, la interacción con los compañeros, el cumplimiento de acuerdos de convivencia y la respuesta de los alumnos ante situaciones de conflicto. Los indicadores se mantuvieron durante toda la intervención. Esto permitió comparar los registros de cada alumno desde el inicio hasta el final. Los datos se recuperaron dentro y fuera del aula en situaciones diversas, como el trabajo en equipo, la participación en asambleas y durante el recreo. La aplicación sistemática

bajo los mismos criterios de observación, favoreció la consistencia en la valoración de los avances relacionados con las habilidades socioemocionales y la autorregulación conductual a lo largo del ciclo escolar. Además, se empleó la entrevista semiestructurada dirigida a docentes y familias con la finalidad de recuperar percepciones, experiencias y opiniones relacionadas con las conductas de los alumnos dentro y fuera del contexto escolar. Medina et al. (2023) refieren que este tipo de entrevistas permite obtener información flexible y contextualizada, lo que favorece una comprensión más completa de los fenómenos estudiados y enriquece el análisis de los resultados. El proceso de investigación se desarrolló en tres etapas. Para comenzar, se realizó un diagnóstico mediante observaciones, registros en el diario de campo y el intercambio de información con docentes y familias. Esta etapa permitió identificar conductas relacionadas con la dificultad para autorregular emociones, resolver conflictos de manera pacífica, respetar acuerdos grupales y convivir de manera positiva con sus compañeros. En un segundo momento se diseñaron e implementaron estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales, considerando las necesidades detectadas y las características particulares del grupo.

Las actividades fueron incorporadas de manera gradual dentro de la planeación didáctica y ajustadas conforme avanzaba el proceso de intervención. Su propósito fue favorecer el reconocimiento y expresión de emociones, el desarrollo de la empatía, la comunicación asertiva, la resolución pacífica de conflictos y la convivencia entre pares. Finalmente, se analizaron los cambios identificados a partir de la información recuperada mediante los diferentes instrumentos de investigación. Este proceso

permitió identificar avances, áreas de oportunidad y cambios relacionados con la interacción grupal y la autorregulación conductual de los alumnos. La intervención pedagógica se desarrolló a lo largo del ciclo escolar 2025-2026 mediante la planeación e implementación de actividades orientadas al fortalecimiento del desarrollo socioemocional y la mejora de la convivencia escolar.

Entre las estrategias aplicadas se incluyeron actividades de trabajo colaborativo, dramatizaciones, lectura de cuentos relacionados con las emociones, técnicas de respiración, juegos cooperativos, rincones de la calma y espacios de diálogo dentro del aula. Estas actividades fueron seleccionadas considerando las necesidades detectadas en el grupo y los principios formativos establecidos en el Plan de Estudio de la Nueva Escuela Mexicana. Fuentes Tapia (2023) menciona que la educación socioemocional requiere ambientes de aprendizaje intencionados que favorezcan la interacción, la expresión emocional y el desarrollo de competencias para la convivencia. Por lo tanto, las estrategias implementadas buscaron generar experiencias significativas que permitieran a los alumnos participar de manera activa en el fortalecimiento de habilidades relacionadas con la autorregulación de sus conductas.

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de revisión, interpretación y comparación constante de los registros obtenidos a través de los diferentes instrumentos. Para ello se llevó a cabo la lectura de los diarios de campo, las rúbricas, los registros de observación y las entrevistas, identificando situaciones recurrentes y cambios relacionados con la expresión emocional, la autorregulación conductual y las relaciones dentro del aula. Este procedimiento ayudó a comprender la

influencia de las estrategias implementadas en la dinámica cotidiana del grupo y valorar los avances observados durante el proceso de intervención. Con la finalidad de fortalecer la credibilidad de los hallazgos, se recurrió a la triangulación de la información obtenida mediante observaciones, registros de campo y entrevistas aplicadas a docentes y familias. Esto permitió detectar patrones conductuales desde distintas perspectivas.

También se realizó la descripción detallada del contexto en donde se registraron las condiciones específicas de aula, la secuencia de las actividades y los detonantes de conflictos en la misma. Además, se compartieron las problemáticas detectadas con la docente y el directivo escolar, quienes confirmaron las necesidades del grupo durante el ciclo escolar vigente, procedimiento que asegura que las categorías no fueron solo interpretación aislada del investigador. La confiabilidad se respaldó con tres acciones concretas. Se llevó un diario de campo con registros fechados durante el ciclo escolar bajo la supervisión del directivo, lo que permite verificar las decisiones tomadas. Las rúbricas se aplicaron con indicadores claramente definidos de manera consistente cada semana. Los registros fueron revisados de manera continua durante el proceso de investigación, lo que permitió identificar categorías de análisis de forma progresiva dentro del aula y en horario escolar. Finalmente, la investigación se desarrolló bajo principios éticos de respeto, confidencialidad y protección de la información. Debido a la participación de menores de edad, se contó con el consentimiento informado de las familias y de la institución educativa. Además, se resguardó la identidad de los participantes mediante el uso de registros confidenciales procurando en todo momento su bienestar e integridad, de acuerdo con los lineamientos éticos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022).

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para el análisis e interpretación de la información recuperada durante el ciclo escolar 2025-2026 en el grupo de tercer grado de educación preescolar, se realizó un proceso de revisión, comparación constante y triangulación de los datos obtenidos mediante la observación, el diario de campo, las rúbricas y las entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes y familias (Medina et al., 2023). Este proceso permitió identificar hallazgos relacionados con el desarrollo de habilidades socioemocionales, la autorregulación conductual y la convivencia escolar.

Durante la etapa diagnóstica se identificaron dificultades significativas relacionadas con el reconocimiento y expresión de emociones, el control de impulsos, la tolerancia a la frustración y la resolución pacífica de conflictos. Como se observa en la Tabla 1, estas situaciones incidían directamente en la convivencia escolar y en la participación de los alumnos durante las actividades grupales. Los registros obtenidos mediante observación y rúbricas mostraron que una parte importante del grupo requería acompañamiento constante para expresar sentimientos, respetar acuerdos y resolver desacuerdos de manera adecuada.

Tabla 1

Principales desafíos socioemocionales identificados durante la etapa diagnóstica

Categoría	Evidencias
Dificultad para reconocer emociones	Los alumnos manifestaban frustración mediante llanto, enojo o aislamiento.
Impulsividad	Reacciones inmediatas ante conflictos por materiales o turnos.
Resolución inadecuada de conflictos	Empujones, gritos y discusiones frecuentes entre compañeros.
Baja tolerancia a la frustración	Abandono de actividades o conductas agresivas ante desacuerdos.
Dificultad para respetar acuerdos	Problemas para esperar turnos y seguir normas grupales.

Nota. Elaboración propia con base en los registros del diario de campo, observaciones y entrevistas realizadas durante el ciclo escolar 2025-2026.

Los resultados iniciales evidenciaron la necesidad de fortalecer competencias socioemocionales vinculadas con la conciencia emocional y la autorregulación. De acuerdo con Bisquerra y Chao (2021), las conductas impulsivas observadas durante la infancia representan oportunidades para desarrollar habilidades emocionales que favorezcan la adaptación social y escolar. Por ello, las dificultades identificadas no fueron interpretadas únicamente como problemas de conducta, sino como manifestaciones propias de procesos

emocionales aún en desarrollo. Las entrevistas realizadas a las familias permitieron complementar la información obtenida en el aula al mostrar que algunas de las conductas observadas también se presentaban en el contexto familiar. Este hallazgo coincide con lo señalado por Olvera et al. (2025), quienes sostienen que las experiencias de socialización temprana influyen en la manera en que los niños interactúan con sus pares y responden ante situaciones de conflicto. A partir de las necesidades detectadas, se implementaron diversas estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, entre ellas la lectura de cuentos sobre emociones, técnicas de respiración consciente, rincones de la calma, juegos cooperativos, dramatizaciones y espacios de diálogo. Como se presenta en la Tabla 2, estas acciones buscaron favorecer la conciencia emocional, la empatía, la comunicación asertiva y la autorregulación conductual.

Tabla 2

Estrategias pedagógicas implementadas para fortalecer las habilidades socioemocionales

Estrategia implementada	Propósito pedagógico	Habilidad socioemocional fortalecida	Cambios observados
Lectura de cuentos sobre emociones	Favorecer el reconocimiento y expresión emocional	Conciencia emocional	Los alumnos comenzaron a verbalizar emociones con mayor frecuencia
Técnicas de respiración consciente	Promover el control de impulsos y la calma	Autorregulación emocional	Disminuyeron las reacciones impulsivas ante conflictos
Rincones de la calma	Brindar espacios para la regulación emocional	Manejo de la frustración	Mayor capacidad para recuperarse después de situaciones conflictivas
Juegos cooperativos	Fomentar la interacción positiva entre compañeros	Empatía y trabajo colaborativo	Incrementó la cooperación durante actividades grupales
Dramatizaciones	Representar situaciones de convivencia y conflicto	Comunicación y resolución de conflictos	Mejóro la expresión de emociones y la búsqueda de acuerdos
Espacios de diálogo	Reflexionar sobre experiencias cotidianas	Comunicación asertiva	Mayor disposición para escuchar y respetar opiniones

Nota. Elaboración propia a partir de las estrategias implementadas durante la intervención pedagógica.

Uno de los resultados más relevantes fue la respuesta favorable de los alumnos ante las estrategias de regulación emocional. Conforme avanzó la intervención, comenzaron a observarse cambios en la forma en que afrontaban situaciones de frustración o desacuerdo. Una evidencia registrada en el diario de campo señala:

“Al presentarse una discusión por la asignación de turnos en el rincón de la lectura, la docente

intervino recordando el uso de la técnica de respiración del cohete mágico. El alumno en conflicto, visiblemente alterado y con el rostro enrojecido, aceptó detenerse, inhalar profundamente siguiendo la guía visual colocada en la pared y, tras tres repeticiones, logró expresar su molestia diciendo: ‘estoy enojado porque yo seguía’, evitando la agresión física que solía presentar en los meses anteriores” (Diario de campo, 22 de enero de 2026).

Esta evidencia refleja un cambio significativo en la capacidad de los alumnos para reconocer las emociones y expresar sus necesidades mediante el diálogo, antes de recurrir a conductas impulsivas. Dicho avance coincide con los planteamientos de CASEL (2021), que reconocen la conciencia emocional y la autorregulación como componentes esenciales del aprendizaje socioemocional. Los principales cambios observados después de la intervención se presentan en la Tabla 3. Entre los resultados más importantes destacan la disminución de conductas agresivas, una mayor capacidad para verbalizar emociones, el incremento en la tolerancia a la frustración y una mejor disposición para resolver conflictos mediante el diálogo. De igual manera, se identificaron avances en la cooperación y en las conductas de apoyo entre pares.

Tabla 3

Cambios observados en la autorregulación conductual y la convivencia escolar después de la intervención

Aspecto analizado	Diagnóstico inicial	Resultados observados después de la intervención
Identificación y expresión de emociones	15 de 24 alumnos requerían acompañamiento constante para identificar y expresar emociones.	La mayoría de los alumnos logró verbalizar emociones y expresar desacuerdos mediante el diálogo.
Control de impulsos	Se registraban conductas agresivas, empujones y reacciones impulsivas ante conflictos.	Disminuyeron los episodios de agresión física y aumentó el uso de estrategias de autorregulación.
Manejo de la frustración	Los alumnos reaccionaban con llanto, enojo o abandono de actividades.	Se observó mayor tolerancia ante desacuerdos y capacidad para retomar actividades después de situaciones conflictivas.
Resolución de conflictos	Dependencia frecuente de la intervención docente para solucionar desacuerdos.	Mayor disposición para dialogar, negociar y llegar a acuerdos entre compañeros.
Convivencia y trabajo colaborativo	Conflictos recurrentes durante actividades grupales.	Incrementó la cooperación, el respeto por los turnos y la colaboración en actividades compartidas.
Empatía y apoyo entre pares	Escasa disposición para compartir materiales o apoyar a compañeros.	Se registraron conductas de ayuda, préstamo de materiales y apoyo espontáneo entre alumnos.

Nota. Elaboración propia con base en la información obtenida mediante observaciones, rúbricas, entrevistas y registros del diario de campo durante el ciclo escolar 2025-2026.

Los registros de las rúbricas permitieron identificar que, al inicio de la intervención, más de la mitad del grupo requería acompañamiento constante para regular emociones y conductas. Hacia el cierre del proceso, esta necesidad permaneció únicamente en tres alumnos, mientras que la mayoría logró expresar desacuerdos de manera verbal, solicitar ayuda cuando era necesario y aplicar algunas de las estrategias trabajadas en el aula. Estos resultados sugieren avances favorables en los procesos de autorregulación conductual y respaldan la efectividad de las estrategias implementadas. Otro aspecto notable fue la mejora observada en la convivencia escolar. Los registros mostraron una reducción de conflictos recurrentes durante las actividades grupales y una mayor disposición para compartir materiales, respetar turnos y colaborar con los compañeros. Además, comenzaron a manifestarse conductas espontáneas de ayuda y apoyo entre pares, lo que evidencia avances relacionados con la empatía y las habilidades sociales. Los resultados obtenidos coinciden con Hernández et al. (2024), quienes señalan que el fortalecimiento de la empatía contribuye a la construcción de ambientes escolares más armónicos y relaciones interpersonales más positivas.

Las entrevistas realizadas al finalizar la intervención también aportaron información relevante. Diversas familias manifestaron haber observado cambios favorables en sus hijos, particularmente en la expresión de emociones, el uso del diálogo para resolver desacuerdos y la aplicación espontánea de ejercicios de respiración aprendidos en la escuela. Estas evidencias concuerdan con Valdiviezo-Loayza y Rivera-Muñoz (2022), quienes destacan que el desarrollo de habilidades socioemocionales puede generar beneficios tanto en el contexto

escolar como en el familiar. A pesar de los avances observados, también se identificaron áreas de oportunidad. Un grupo reducido de alumnos continuó presentando dificultades relacionadas con la autorregulación conductual, especialmente aquellos con inasistencias frecuentes o expuestos a situaciones familiares complejas. Esta situación se relaciona con lo planteado por Fuentes Tapia (2023), quien señala que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales requiere continuidad, acompañamiento permanente y corresponsabilidad entre escuela y familia para lograr cambios sostenibles. La permanencia de estas dificultades en un número reducido de alumnos permite reconocer que la autorregulación se desarrolla poco a poco y depende de varios factores que van más allá del trabajo en el aula. Las inasistencias frecuentes impidieron que algunos niños participaran de forma continua en las actividades para reconocer y regular emociones. A la vez, las situaciones familiares complejas disminuyeron las oportunidades de practicar en casa las estrategias vistas en clase. Por ello, aunque la mayoría del grupo mostró avances importantes con la intervención, estos casos dejan claro que consolidar habilidades socioemocionales exige la asistencia constante del alumno y el trabajo en conjunto entre la escuela y las familias, de modo que las experiencias de aprendizaje se mantengan en ambos contextos y favorezcan un desarrollo más consistente de la autorregulación.

En conjunto, los resultados muestran que la implementación sistemática de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional favoreció avances importantes en la autorregulación conductual y la convivencia escolar. Más allá de la disminución de conductas conflictivas, los hallazgos evidencian una mayor

capacidad de los alumnos para reconocer emociones, expresar necesidades, resolver desacuerdos mediante el diálogo y participar de manera más respetuosa y colaborativa en la vida cotidiana del aula.

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió comprender que las conductas asociadas con la agresividad, la impulsividad y los conflictos recurrentes entre compañeros no deben interpretarse únicamente desde una perspectiva disciplinaria, sino como manifestaciones de procesos socioemocionales que aún se encuentran en desarrollo durante la primera infancia. La experiencia evidenció que, una intervención pedagógica que reconoce las necesidades emocionales de los alumnos y se diseña a partir de las características y necesidades del grupo genera cambios favorables en la convivencia escolar y en la forma en que niñas y niños afrontan situaciones de frustración, desacuerdo o conflicto.

Los resultados confirman el cumplimiento del objetivo general ya que las estrategias pedagógicas implementadas favorecieron el desarrollo de habilidades socioemocionales relacionadas con la identificación, expresión y regulación de emociones, lo que se reflejó en una disminución progresiva de conductas agresivas y en una mejora de las relaciones entre pares. El cumplimiento de los objetivos específicos fue posible gracias al conocimiento cercano de la realidad del grupo, lo que permitió identificar sus necesidades socioemocionales, diseñar estrategias pertinentes y analizar los cambios observados durante la intervención desde una mirada reflexiva sobre la práctica docente.

En relación con la pregunta de investigación, los hallazgos confirman que las estrategias pedagógicas centradas en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales favorecen procesos de autorregulación y contribuyen a mejorar la convivencia escolar en educación preescolar cuando se integran a la práctica cotidiana y responden al contexto específico del grupo. Más que la aplicación de actividades aisladas, la constancia y la congruencia en las intervenciones y la creación de espacios seguros para la expresión emocional son factores determinantes en la construcción de relaciones respetuosas dentro del aula. Durante el análisis de la información emergieron aspectos que inicialmente no habían sido considerados como categorías centrales del estudio, pero que adquirieron relevancia conforme avanzó el proceso investigativo. Entre ellos destaca la capacidad progresiva de los alumnos para verbalizar sus emociones antes de reaccionar impulsivamente. Este hallazgo resultó particularmente significativo porque permitió observar que varios niños comenzaron a identificar con mayor claridad aquello que sentían y a comunicarlo mediante el diálogo, situación que favoreció la resolución pacífica de conflictos y una mejor interacción con sus compañeros. También, se identificó mayor disposición para solicitar apoyo cuando enfrentaban situaciones difíciles, lo que evidencia avances en la construcción de recursos emocionales para afrontar retos cotidianos. Otra categoría emergente corresponde al fortalecimiento de la empatía y la sensibilidad hacia las emociones de los demás. Conforme se desarrollaron las actividades propuestas, fue posible observar conductas asociadas con la escucha, el respeto por los turnos de participación, la colaboración durante el trabajo en equipo y una mayor disposición para comprender las necesidades de los compañeros. Aunque estos avances se

manifestaron de manera diferenciada entre los integrantes del grupo, constituyen indicios relevantes sobre el potencial que tiene la educación socioemocional para favorecer formas de convivencia más respetuosas desde edades tempranas.

Un aspecto central fue la participación de las familias en el proceso. Si bien la investigación se centró en las dinámicas escolares, los testimonios de las entrevistas finales mostraron que algunos cambios observados en el aula se reflejaron también en el entorno familiar. Diversos padres de familia manifestaron que sus hijos mostraban una mayor capacidad para expresar emociones, controlar reacciones impulsivas y dialogar ante situaciones de conflicto. Esta coincidencia entre las observaciones escolares y las percepciones familiares fortalece la credibilidad de los hallazgos y permite reconocer la importancia de la corresponsabilidad entre escuela y familia en la formación socioemocional de la infancia. Los resultados guardan relación con los planteamientos de CASEL (2021), particularmente en el desarrollo de habilidades vinculadas con la conciencia emocional, la autorregulación y las relaciones interpersonales.

También, coinciden con las aportaciones de Bisquerra y Chao (2021), quienes definen la educación emocional como un proceso indispensable para el bienestar personal y la convivencia social. Sin embargo, esta investigación evidencia que la efectividad de estos planteamientos depende de la capacidad del docente para contextualizarlos y transformarlos en experiencias significativas que respondan a las necesidades reales de los alumnos. Desde la metodología, la investigación-acción permitió analizar la problemática en el escenario donde ésta se manifiesta, lo que favoreció un proceso

continuo de observación, análisis y toma de decisiones. La reflexión permanente sobre la práctica docente posibilitó ajustar estrategias, identificar avances y reconocer áreas de oportunidad durante la intervención. Este proceso no solo contribuyó al logro de los objetivos, sino que también fortaleció la comprensión profesional sobre la importancia de integrar la dimensión socioemocional como parte esencial de la práctica educativa cotidiana.

Entre las principales aportaciones del estudio destaca la evidencia generada desde un contexto real de educación preescolar sobre la relación entre las habilidades socioemocionales y la convivencia escolar. Si bien diversos estudios han documentado esta relación, esta investigación aporta una mirada contextualizada que muestra cómo la intervención pedagógica intencionada genera cambios observables en la interacción entre pares, en el manejo de emociones y en la percepción de las familias respecto al comportamiento de sus hijos. El estudio enriquece el conocimiento existente desde una experiencia situada y construida a partir de la realidad cotidiana del aula. Es importante reconocer que los resultados corresponden a un grupo específico y a un contexto determinado, por lo que no se generalizan a otros escenarios educativos. Factores como las características individuales de los alumnos, las dinámicas familiares y las condiciones institucionales pueden influir en la forma en que se desarrollan los procesos socioemocionales.

Lejos de restar valor a la investigación, esta particularidad abre líneas para explorar el fenómeno desde diferentes contextos y realidades educativas. Finalmente, esta investigación confirma que la educación socioemocional es fundamental dentro de la formación integral de niñas y niños.

Los cambios registrados durante el estudio demuestran que cuando los alumnos reconocen sus emociones, las expresan de forma adecuada y se relacionan con otros desde el respeto, se crean condiciones favorables para el aprendizaje y la convivencia. Los hallazgos abren la posibilidad de seguir profundizando en el estudio de las habilidades socioemocionales, particularmente en su relación con la participación familiar, la prevención de conductas agresivas y la construcción de ambientes escolares que favorezcan el bienestar y el desarrollo de la infancia desde una perspectiva humana.

REFERENCIAS

Álvarez Bolaños, E. (2021). Educación socioemocional. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 11(20). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>

Bisquerra Alzina, R., & Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9–29. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.4>

Bisquerra Alzina, R. (2026). Orientación educativa, educación emocional y competencia cívica y ciudadana. *Educación y Orientación: La revista de COPOE*, (23), 12–16. Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España. <https://www.revista.copoe.org>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2021). Guía de CASEL para el aprendizaje socioemocional en todo el ámbito escolar.

Colmenares E., A. M. (2021). Investigación-acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102–115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>

Domínguez Saldívar, A., Mendoza Villarreal, M. P., & Mendoza Jiménez, G. J. (2023). El juego como estrategia para favorecer la convivencia escolar en preescolar. *Revista Enfoques*, 4(2), 200–226.

Fuentes Tapia, F. I. (2023). Educación socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana: Un análisis documental. *Formación Estratégica*, 7(1), 106–126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10017803>

- Guevara Benítez, C. Y., Rugerio Tapia, J. P., Hermosillo García, Á. M., & Corona Guevara, L. A. (2021). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e26. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897>
- Hernández Prado, M. Á., Álvarez Muñoz, J. S., & Sánchez Martínez, R. (2024). Educar en la empatía para construir una cultura de convivencia escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1-23. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.2.5983>
- Maridueña Jiménez, M. R., Fiallos Quinto, K. J., Vinuesa Moran, O. O., López Oleas, G. K., Medina Vera, E. Y., & Maridueña Jiménez, J. A. (2025). Desarrollo de habilidades socioemocionales para mejorar la convivencia escolar en educación básica y bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16694
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., & Castillo, R. (2023). Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación (1.ª ed.). Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>
- Olvera Herrera, O. K., Calderón Arámburo, L. R., & Guzmán Cedillo, Y. I. (2025). Convivencia escolar y buen trato en la asignatura Tutoría y Educación Socioemocional desde el enfoque de investigación-acción en el aula. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 8. <https://doi.org/10.33010/recie.v9i0.2390>
- Piña Ferrer, L. S. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(15), 1-3. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2440>
- Quenaya Negrete, P. Y., & Nepo Lluén, J. M. (2025). Análisis bibliométrico del fomento de competencias socioemocionales en la etapa preescolar. *Educación y Educadores*, 27(1). <https://doi.org/10.5294/edu.2024.27.1.3>
- Sánchez Calderón, C. A., Gama Vilchis, J. L., Ortiz Valdéz, I. I., & Sánchez Calderón, A. G. (2021). Habilidades socioemocionales en estudiantes que cursan una carrera universitaria en modalidad mixta. *Revista RedCA*, 3(9), 119-138. <https://doi.org/10.36677/redca.v3i9.15817>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. Secretaría de Educación Pública.
- UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- UNICEF. (2021). En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/114641/file/SOWC%202021%20Full%20Report%20Spanish.pdf>
- Valdiviezo-Loayza, M. A., & Rivera-Muñoz, J. L. (2022). La inteligencia emocional en la educación: Una revisión sistemática en América Latina y el Caribe. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 2(2), e22931. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v2i2.22931>

Experiencias de madres universitarias con hijos menores de seis años

Autor: Mario Guadalupe Bandas Flores

Resumen

Se busca analizar las experiencias de madres estudiantes del campus Ciudad Universitaria de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez con hijos menores de seis años, con el fin de analizar la necesidad de estancias infantiles. El estudio parte de la necesidad de estancias infantiles y de las dificultades para conciliar la maternidad y la vida académica. Desde un enfoque cualitativo y narrativo, se busca comprender los retos, necesidades y significados que las participantes atribuyen a su doble rol. La literatura revisada evidencia brechas de género, limitaciones institucionales y la urgencia de políticas que garanticen cuidados infantiles en la educación superior.

Palabras clave: Maternidad, Cuidados Infantiles, Género, Universidad, vida académica

INTRODUCCIÓN

Se considera que la importancia de estancias infantiles en las instituciones de educación superior en México surge a raíz de datos de la Organización Mundial de la Salud, en 2019 se registraban 21 millones de embarazos anualmente entre adolescentes de entre 15 y 19 años en países de ingreso mediano bajo (World Health Organization, 2024), lo que supone una problemática global, debido a que plantea necesidades educativas, de acceso a la educación superior a las mujeres, a la gestión de políticas educativas y públicas que atiendan al cuidado de hijos de madres universitarias.

Objetivo general

Analizar las experiencias de madres estudiantes y docentes del campus Ciudad Universitaria de la UACJ con hijos menores de seis años

Objetivos específicos

Analizar los retos que las alumnas madres de hijos menores de seis años han tenido durante el curso de sus licenciaturas en el CCU de la UACJ.

Presentar las necesidades de las alumnas madres de hijos menores de seis años que se presentan en sus estudios universitarios

Pregunta general de investigación

¿Cuáles son las experiencias de madres estudiantes y docentes del campus Ciudad Universitaria de la UACJ con hijos menores de seis años?

Preguntas específicas de investigación

¿Cuáles han sido los retos que las alumnas madres de hijos menores de seis años han tenido durante el curso de sus licenciaturas en el CCU de la UACJ?

¿Qué necesidades se presentan en los estudios universitarios de las alumnas madres de hijos menores de seis años?

Las madres universitarias conforman un grupo específico dentro de la educación superior, ya que su experiencia académica se ve marcada por la necesidad de conciliar la maternidad con sus responsabilidades académicas y/o laborales, estos roles imponen una sobrecarga física, emocional y mental que resuena en su rendimiento académico, salud y permanencia en la universidad (Siles y Álvarez, 2025). Resulta importante que, en las universidades se cuente con estancias infantiles. La UACJ CCU, es un campus que se encuentra localizado en un área en la cual el acceso es complicado debido a la lejanía que guarda con la mancha urbana.

Respecto al enfoque metodológico, (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023) mencionan que la esencia de la investigación cualitativa es comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con su contexto. Pues, este enfoque se utiliza cuando el propósito es examinar la manera en que ciertos individuos o colectivos perciben y experimentan fenómenos que los rodean, ahondando en sus perspectivas, interpretaciones y significados.

El aporte científico que se espera hacer con esta investigación es el de dar material empírico para sustentar y justificar cambios en la administración del CCU para habilitar estancias infantiles que atiendan las necesidades de la comunidad universitaria.

En cuanto a las limitaciones del estudio se considera que no se cuenta con la autoridad para realizar cambios operativos en las instalaciones del CCU, por lo que este trabajo se limita a ser un estudio exploratorio y la

dificultad de realizar entrevistas grupales dada la naturaleza del tema. No obstante, se realizaron entrevistas semiestructuradas a partir de un estudio de caso de una participante que compartió sus experiencias como estudiante con una hija de tres años.

MARCO TEÓRICO

Referente a la innovación escolar en las universidades, Sánchez y Escamilla (2021) señalan tres ejes; en el primero, se examinan las diversas formas en que los autores definen la innovación educativa, subrayando la necesidad de entenderla no solo como un cambio tecnológico o instrumental, sino como una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, las estructuras organizacionales y las culturas institucionales.

En el segundo, se realiza una revisión de la literatura y de los estudios empíricos publicados entre 2015 y 2020, identificando un incremento en la producción académica, pero también la persistencia de enfoques tradicionales que raramente vinculan la innovación con resultados de aprendizaje o con su escalabilidad institucional. El tercer eje destaca los campos de investigación poco explorados, como la evaluación del impacto, la institucionalización de las innovaciones y la inclusión educativa, señalando la necesidad de fortalecer el enfoque metodológico y ampliar la perspectiva teórica. Sin embargo, persisten barreras significativas para la innovación, como la resistencia cultural al cambio, la falta de formación docente y la carencia de mecanismos de evaluación sólidos. Dentro de estas barreras, se encuentran las relacionadas al género, especialmente hacia la maternidad y paternidad en la universidad.

Es importante mencionar dentro de la innovación educativa se debe incluir aspectos humanos como lo son la maternidad, paternidad, universidad y cuidados infantiles. Para Rodríguez et al. (2025) el género es un concepto que permite la apertura al análisis de los roles de género, es decir, todas esas acciones que las personas dicen o hacen para revelarse como niño, niña u hombre o mujer. Esta categoría marca un cambio en el análisis de las diferencias entre los sexos como predisposición biológica y logra sintetizar en un vocablo las ideas delimitadas previamente por Havellock Ellis, Margaret Mead y Simone de Beauvoir citado en Rodríguez et al. (2025), quienes en sus obras advertían sobre la construcción social de las relaciones entre los sexos, siendo para Beauvoir que:

No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico, económico, define la imagen que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; el conjunto de la civilización elabora este producto intermedio entre el macho y el castrado que se suele calificar de femenino. Sólo la mediación ajena puede convertir un individuo en alteridad.

Para Butler el género es performativo, pues este constituye la identidad que se supone debe ser, es la manera mundana en que los gestos corporales, los movimientos y las normas de toda índole, construyen la ilusión de un “yo” generalizado permanente. En donde, intervienen estructuras de poder como configuradoras de las identidades particulares y las relaciones sociales (Rodríguez et al., 2025).

Estos roles se ven marcados en espacios como la universidad en donde compaginar la maternidad con los estudios universitarios trastoca la realidad de las mujeres bajo esta situación, acarreando consigo una crisis familiar, implica una dependencia económica tanto para la manutención como

para la toma de decisiones relacionadas con los gastos, horarios y restricciones de tiempo para sortear las múltiples jornadas que implica el cuidado de los hijos y la vida académica de una estudiante (Arroyo de Anda et al., 2023). Cárdenas-Ramos y Chalarca-Carmona (2022) mencionan que, dentro del ámbito universitario la mayoría de los casos de maternidad y paternidad, el cuidado y crianza de las y los hijos se contraponen a las demandas universitarias, por consiguiente; las madres tienden a terminar sus carreras en periodos más prolongados que los padres, dado que experimentan mayores obstáculos. No obstante, los hijos son motivos para no desertar en la formación universitaria.

El concepto de cuidado tiene varias definiciones y la noción de su consenso se mantiene en debate, los cuales datan de los años 70 en los países anglosajones, impulsados por las corrientes feministas en el campo de las ciencias sociales. Sin embargo, se puede el cuidado se puede definir como la acción de ayudar a un niño o niña, o una persona dependiente en el desarrollo y el bienestar de su vida cotidiana. Comprende también, hacerse cargo del cuidado material, que implica un trabajo, del cuidado económico, que implica un coste y del cuidado psicológico, que implica un vínculo afectivo, emotivo y sentimental (Batthyány et al., 2013).

Como estado del arte encontramos que, a partir de un estudio de caso realizado por Rousseau et al., (2025) se llevaron a cabo entrevistas a profundidad sobre la organización del cuidado infantil en distritos urbano-marginales de Lima, para recuperar la experiencia social de madres con los programas de educación y cuidado de la primera infancia financiados por el Estado para ilustrar los escollos del diseño de la política pública. Se mostro que, por lo

general, es poco probable que las madres dejen a sus hijos bajo el cuidado de estos programas, a no ser que no tengan otra opción, y también es común que no tengan acceso a ellos debido a la escasa prestación de servicios.

Castillo (2015) realizó una investigación de tipo cualitativa comparativa. Se analizaron 13 entrevistas en profundidad realizadas a jóvenes mujeres y hombres, estudiantes de nivel superior que tienen hijos. Los criterios de selección fueron: ser estudiantes de nivel superior de entre 18 a 29 años de edad, tener al menos un hijo y residir en el estado de Colima. Las entrevistas fueron realizadas a siete mujeres y a seis hombres. El estrato social de las y los jóvenes estriba entre el bajo y el medio bajo, de modo que, de los 13 informantes, seis pertenecen al estrato bajo (cuatro mujeres y dos hombres) y siete al medio bajo (tres mujeres y cuatro hombres).

Ramírez-Ramírez et al. (2021) realizaron una investigación cualitativa con enfoque narrativo-biográfico cuyo objetivo fue documentar y analizar las narrativas-biográficas de las madres estudiantes en torno a su formación académica, con el fin de ahondar en las estrategias que les permiten combinar su doble rol de madres y estudiantes. Desde la perspectiva de género se recopiló cinco entrevistas en formato semiestructurado, dichas entrevistas fueron aplicadas a madres estudiantes de la licenciatura en psicología educativa y pedagogía. En las narraciones se documentaron las dificultades y estrategias desplegadas durante el curso de los estudios universitarios de las madres universitarias.

METODOLOGÍA

La presente investigación pretende ser de método cualitativo, debido a que se busca explorar desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto. Este enfoque seleccionado corresponde a que el propósito es el de examinar la forma en que ciertos individuos o grupos perciben y experimentan fenómenos que les rodean (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023). Se busca trabajar con la población universitaria de mujeres que tengan uno o más hijas o hijos, sean estos menores de seis años de edad.

Es importante mencionar que Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) indican que en los estudios cualitativos no se formulan ni prueban hipótesis. Esto se debe a que una hipótesis relaciona variables y estas son propiedades medidas, en su lugar, existe la búsqueda de vínculos entre conceptos, constructos o categorías. Sin embargo, los autores mencionan que es posible generar hipótesis o que estas sean un resultado del estudio, y que estas serán sometidas posteriormente a una investigación cuantitativa, pero, estas hipótesis son meramente emergentes y no más.

Otro aspecto para destacar es, que al hacer el primer acercamiento al campo de estudio se comience con una inmersión en el ambiente y que esto implica; elegir los lugares específicos para recolectar los datos y validar si la muestra o unidad se mantiene, tiene la característica de que, a diferencia de los estudios cuantitativos, el estudio cualitativo no es secuencial, sino paulatino. Las observaciones durante la inmersión inicial son múltiples generales y poco centrada o incluso dispersas. Es importante que al principio se observe lo más que se pueda; pero conforme avanza la investigación, se

debe centrar en los aspectos de interés, los cuales deben ir más vinculados con el planteamiento del problema (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023).

Se utiliza un diseño narrativo; principalmente porque se busca contextualizar la importancia de la falta de estancias infantiles partiendo de la reconstrucción de historias individuales, los hechos, la secuencia de los eventos, con el fin de lograr armar una narrativa general de la problemática identificada. Como herramientas de recolección de los datos se tiene la entrevista, documentos como; cartas, diarios, elementos de internet, elementos audiovisuales o también historias de vida. En definitiva, los diseños narrativos son útiles para el análisis del discurso; lo que consiste en recopilar historias o narrativas de experiencias de los participantes y armar una historia general entretejiendo las narrativas individuales (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023).

La utilización del enfoque de estudio de caso permite llevar a cabo un análisis profundo y detallado de un caso en concreto, este puede ser de un solo individuo, grupo, suceso u organización. Cabe agregar que, cuando se emplea este método es posible recopilar datos empleando entrevistas, observaciones, entre otros documentos que ofrezcan una imagen completa del caso de estudio. Es necesario decir que, este enfoque busca profundizar en los elementos que otros métodos pasan por alto. Se debe mencionar que las conclusiones de un único estudio no puedan ser iguales en todos los casos. Pues, algunos diseños de estudios de caso constan de varios casos en su diseño para permitir hacer comparaciones entre sí y el desarrollo de ideas más compatibles con otros casos, así, la fuerza del método mora en su profundidad de comprensión y entendimiento (Atlas.ti, 2026).

Es importante agregar que, el estudio de caso busca comprender un fenómeno complejo por medio de análisis profundos de la narrativa de un sujeto o de una situación evidente, encontrada en su contexto natural. Pues, ayuda a justificar la pertinencia del caso de estudio, define la perspectiva teórica desde donde se va a discutir el análisis del caso y su interpretación, a enunciar los objetivos que guían la investigación, recabar los datos mediante la técnica de la entrevista, transcribir la entrevista y organizarla en categorías temáticas, interpretar los hallazgos y finalmente redactando las conclusiones (Arroyo-Rodríguez et.al, 2023).

Los procesos de la recolección de la información consisten en un primer momento recabar los datos teóricos recuperándolos principalmente de plataformas de revistas científicas en internet, materiales impresos como libros y revistas de divulgación científica. Para en un segundo momento redactar un guion de entrevista semiestructurada que facilite profundizar en las experiencias y en los casos individuales para redactar una narrativa global de la falta de estancias infantiles en el campus de Ciudad Universitaria de la UACJ. En tercer momento, sondear a participantes que asistan a la institución y que tengan hijos o hijas en edades de cuidados infantiles.

Para finalizar, en el cuarto momento y analizar las experiencias desde el método cualitativo con un diseño narrativo que permita realizar el análisis de manera contextual de las experiencias académicas que madres estudiantes han pasado al tratar de conciliar la vida universitaria con la maternidad. Se utiliza el enfoque de estudio de caso para interpretar y explicar las experiencias vividas por parte de la participante.

En cuanto a la ruta metodológica, la población de estudio comprende a jóvenes estudiantes de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez del campus Ciudad Universitaria, que tengan hijos menores de seis años de edad, que tengan una carga de materias de dos o más materias por día, no hay límite en las edades de los participantes, se limita a que sean estudiantes del CCU sin que la carrera sea un condicionante para participar.

Se contempla utilizar una entrevista semiestructurada, la cual se buscará su validez consultando con expertos en la materia como lo son docentes y doctores investigadores con experiencia en la investigación educativa, así como en pruebas de pilotaje realizadas con la participante hasta lograr un guion de entrevista que resulte claro y amigable para la participante.

Los criterios de confiabilidad de esta investigación radican en la flexibilidad propia de los estudios cualitativos para realizar modificaciones al reporte de investigación, pues estos se aplican a la cantidad de casos con los que se pueden trabajar hasta entender el fenómeno o responder al planteamiento (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023). Así como de la rúbrica de evaluación para publicación por parte de la Universidad Yaan, y del comité evaluador.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se analizan y discuten los resultados obtenidos, se realizó un análisis detallado de las respuestas compartidas en la entrevista semiestructurada aplicada a una estudiante universitaria del Campus de Ciudad Universitaria de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Posteriormente se analizó a profundidad la entrevista semiestructurada a partir de un enfoque de estudio de caso, esto debido a la sensibilidad

de la entrevista, pues se consideraron aspectos como el tiempo con el que cuentan las participantes para realizar sus actividades académicas, prácticas profesionales, tiempos de traslado y cuidados que requerían sus hijos e hijas.

A partir de las preguntas realizadas en el guion de la entrevista semiestructurada se redactaron cuatro categorías de análisis para profundizar en las experiencias compartidas durante las sesiones de las entrevistas en donde la participante manifestó sus opiniones, sugerencias, pero también historias compartidas con otras compañeras que también tienen hijos y que estudian la universidad. De esta manera, se busca dar respuesta a la pregunta de investigación por medio de las respuestas de la participante, como docente, esto dio paso a entender las experiencias de las estudiantes universitarias al balancear la vida como madres y como alumnas, y de las acciones que se pueden tomar a nivel institucional y en el aula.

La primera categoría de análisis es la innovación escolar en las instituciones de educación superior, en esta categoría se encontró que, si bien la UACJ cuenta con estancias infantiles en sus cuatro institutos ubicados al norte de Ciudad Juárez, en el caso del campus de Ciudad Universitaria no se cuenta con este servicio. La evidencia muestra que esta situación lleva a las estudiantes con hijos a estructurar sus horarios de estudio en función de lo que les resulte funcional respecto con los horarios de operación de las estancias en donde dejan a sus hijos para poder realizar su jornada académica, generando esto cambios en los horarios de las materias que cursan cada semestre.

A esto se adhiere, el papel que la familia desempeña en el apoyo de los cuidados

infantiles, siendo este un soporte sustancial en el cuidado de los y las infantes. La evidencia también señala que esto genera redes de apoyo entre familiares, siendo el caso específico la madre de la participante quien le apoya con los cuidados de su hija para poder asistir a la universidad. Junto con esto, la participante compartió las experiencias que otras alumnas con hijos han compartido con ella, referente a situaciones que involucran a madres estudiantes y que deben llevar a sus hijos a la universidad y tener a sus hijos con ellas en el aula de clases, siendo esto objeto de introspección por parte del alumnado sobre la presencia de niños o niñas menores de seis años en el aula.

A partir de la evidencia, se encuentra que el campus de Ciudad Universitaria de la UACJ no cuenta con espacios para estancias infantiles y esto genera afectaciones en el alumnado con hijos y que esto deja de lado la atención a grupos que requieren de atención e innovación escolar en las instituciones de educación superior.

La segunda categoría de análisis es sobre el género, el cual es performativo y uno de los roles que se le ha asignado en el imaginario colectivo mexicano a la mujer a sido los cuidados infantiles, como la participante describe en la entrevista, el apoyo de su mamá ha sido de suma importancia en su trayectoria universitaria. Es importante mencionar que, el artículo 9 de la Ley General de Educación menciona que las autoridades educativas, dentro de su competencia y con el fin de propiciar condiciones que permitan ejercer plenamente el derecho a la educación de cada persona, asistiendo la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres (Congreso de la Unión, 2026).

La tercera categoría de análisis es la maternidad universitaria, aquí la evidencia

apunta a que la ausencia de estancias infantiles en instituciones de educación superior afecta en la carga de materias que cursan por semestre, prolongando su estadía en sus estudios universitarios y en la obtención de sus títulos universitarios, significando esto un aumento en las responsabilidades como estudiante al cumplir con el profesorado, con la carga académica, pero también como madres. Evidenciando que, la carga de trabajo se ve aumentada por las responsabilidades laborales, familiares, académicas y profesionales.

Se debe agregar que, la evidencia señala la existencia de situaciones que complican cumplir con los compromisos educativos, tales como asistencias, elecciones de horarios de las materias que les permitan atender sus responsabilidades como madres, pero también como estudiantes. Sin embargo, la participante coincide en que una buena comunicación con el cuerpo docente ha resultado sumamente beneficioso al momento de cumplir con sus compromisos académicos y maternos, permitiéndole hacer entregas de trabajos a destiempo.

Por último, la cuarta categoría son los cuidados infantiles, en donde se evidencia la necesidad de un trabajo remunerado para solventar los gastos que el cuidado de una hija requiere, pero también los gastos que demanda acudir a la universidad y la vida familiar, siendo esto un reto para la participante en el sentido de la gestión de los tiempos de traslado del campus al trabajo y al hogar, la carga de tareas, prácticas educativas, servicio social y la maternidad, la evidencia señala no solamente gestión del tiempo, sino también de emociones al resultar esto en una carga de estrés para las madres que se encargan del cuidado de sus hijos, estudian y trabajan.

Así entonces, se evidencia que la presencia de una estancia infantil resultaría beneficiosa para madres estudiantes, docentes y alumnado en general al ayudar a evitar situaciones de confrontación por la presencia de infantes que puedan provocar interrupciones en la continuidad de las actividades educativas dentro del aula, así como de situaciones que interrumpan la permanencia de estudiantes con hijos en los salones por razones relacionadas a la conducta de infantes menores de seis años, aunque la participante señalase que la constante comunicación con sus docentes sea importante para evitar situaciones que incomoden al cuerpo estudiantil y afecten la dinámica de la clase.

CONCLUSIONES

Para concluir, los estudios relacionados a fenómenos sociales que requieren de dar voz a experiencias mediante el análisis, la interpretación y la empatía, llevan al investigador a estructurar una estrategia metodológica adecuada, como lo fue elegir el paradigma cualitativo dentro de un diseño narrativo con enfoque de estudio de caso de manera inductiva, es importante mencionar que, una nobleza del estudio de caso es que permite ir de lo específico a lo general por medio de entrevistas y observaciones que comparten los participantes.

Hay que mencionar que esta metodología se apega a los objetivos general y específicos que guían a esta investigación, como fue realizar un análisis de las experiencias de madres estudiantes del campus Ciudad Universitaria de la UACJ con hijos menores de seis años, en lo que toca al instrumento de entrevista semiestructurada, fue posible recuperar las experiencias que se presentan en madres universitarias sobre estudiar y ser madres al mismo tiempo, y de la manera

en la que generan círculos de apoyo con familiares, otros estudiantes e incluso el cuerpo docente.

El enfoque cualitativo permite hacer acercamientos a temas que requieren de tacto para recuperar información que resultaría insuficiente si se buscara recuperar desde un enfoque cuantitativo, pues por objetivos específicos se buscó analizar los retos que las alumnas universitarias con hijos menores de seis años han tenido durante el curso de sus licenciaturas y de esa manera presentar las necesidades de las alumnas madres de hijos menores de seis años presentan en sus estudios universitarios.

La pregunta general que guía a esta investigación, cuestiona sobre cuáles son las experiencias de madres estudiantes con hijos menores de seis años del campus Ciudad Universitaria de la UACJ. Es por medio de esta pregunta que se recupera que las principales problemáticas a las que se enfrentan las estudiantes ante la falta de un espacio destinado a las estancias infantiles dentro del campus se relacionan con retardos, problemas para permanecer en clase, los cuidados mismos que requieren los infantes y que terminan por prolongar los estudios de alumnas con hijos.

Es importante recuperar que, en la Ley General de Educación, artículo 9, fracción I menciona que se deben establecer políticas incluyentes, transversales y con perspectiva de género, esto con la finalidad de entregar becas y apoyos económicos que den prioridad a los educandos en condiciones socioeconómicas que dificulten su derecho a la educación, así como que las autoridades educativas implementen políticas educativas con enfoque diferenciado y de perspectiva de género, de derechos humanos para prevenir y atender la deserción escolar de mujeres,

adolescentes, niñas y niños (Congreso de la Unión, 2026).

Adicionalmente en la fracción IV del artículo 9 de la LGE, se menciona deben realizarse convenios para que las instituciones que presten servicios de estancias infantiles permitan la admisión de las hijas e hijos de estudiantes que así lo necesiten, con el objetivo de que estos no abandonen o interrumpan sus estudios (Congreso de la Unión, 2026). Se evidencia la importancia de contar no solo con los espacios de estancias infantiles, sino que, también se habla de generar condiciones que auxilien en el aprovechamiento escolar por medio de políticas que atiendan necesidades como las que la participante compartió y que condicionan ejercer su derecho a la educación.

La elección de la metodología empleada fue la correcta al recabar información valiosa respecto a las experiencias que las estudiantes con hijos tienen en la universidad, pues los estudios de caso permiten profundizar en las experiencias, compartiera su sentir con respecto a la ausencia de estancias infantiles en un contexto educativo en donde la ubicación geográfica de la institución no favorece a quienes requieren del servicio de estancias infantiles mientras llevan a cabo sus estudios universitarios, así mismo, el diseño narrativo permitió dar libertad y apertura al testimonio de la participante, así como de una narrativa compartida a partir de la contextualización del caso estudiado.

En suma, elegir la ruta cualitativa en estudios que se encaminan a analizar fenómenos sociales como la maternidad, el enfoque de género en las instituciones de educación superior, el acceso y la permanencia en los centros de estudio resulta no solo enriquecedor, sino que, da sentido humano a

las realidades en las que el cuerpo estudiantil se desenvuelve para realizar sus estudios universitarios.

Referente a los límites del estudio, destaca el tamaño de la muestra que consto de una sola participante, principalmente por los tiempos que manejan las estudiantes con hijos, ya que en múltiples ocasiones compartieron en que las necesidades de sus hijos y/o hijas les complicaban realizar actividades que no tuviesen contempladas, tales como, trabajos pendientes en clase, emergencias pediátricas, citas médicas y pediátricas de rutina, por lo que esto terminaba por condicionar los tiempos que destinaban a otras acciones, sin mencionar que, se sentían juzgadas al compartir experiencias de docentes que mostraban disgusto por traer a sus hijos con ellas al salón, por lo que optaron por declinar las invitaciones a participar.

Se propone para posteriores rutas de investigación, se haga uso de herramientas digitales que prioricen la privacidad y resguarden el anonimato de las participantes, con el fin de fomentar en las participantes un sentimiento de seguridad al momento de compartir sus testimonios, pues las participantes expresaban sus deseos de evitar alguna confrontación o mal entendido con algún docente o estudiante. El uso de software de catalogación de información para la agilización en el proceso de recolección de la información reduciría los tiempos destinados a responder las preguntas de entrevistas estructuradas o ítems de opción múltiple, esto debido a las agendas que manejan no solo como estudiantes, sino también, como madres y trabajadoras.

Otra propuesta es, realizar un acercamiento cuantitativo en donde se levanten datos

estadísticos de cuantas estudiantes con hijos se encuentran realizando sus estudios universitarios y qué necesidades son las más comunes que se les presentan como madres estudiantes, pero también, las necesidades básicas de los infantes que se verían beneficiados de estos servicios de estancias infantiles y que ayude a que el campus sea un espacio más seguro e inclusivo para estudiantes con hijos.

REFERENCIAS

- Arroyo de Anda, J., Hernández, T., Hernández, S., & Sepúlveda, I. (2023). Capítulo 23. Entre la maternidad y los estudios universitarios: un análisis del perfil y los retos que enfrentan las mujeres estudiantes de un Centro Universitario de la Universidad de Guadalajara. En N. Velázquez, RELEG. Estudios de Género en Latinoamérica (págs. 272-287). Querétaro, México: iQuatro Editores.
- Arroyo-Rodríguez, A., Amezcua, M., & Orkaizagirre-Gómara, A. (2023). Diez claves para la elaboración de un Estudio de Caso cualitativo. Index de Enfermería. doi:<https://dx.doi.org/10.58807/indexenferm20235871> Atlas.ti. (30 de junio de 2026). Obtenido de Guía fundamental de la investigación cualitativa - Parte 1: Conceptos básicos: <https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-1/metodos-de-investigacion-cualitativa>
- Batthyány, K., Genta, N., & Perrota, V. (2013). El discurso experto sobre el cuidado desde una perspectiva de género: análisis comparativo entre el cuidado infantil y de adultos/as mayores en Uruguay. Revista Austral de Ciencias Sociales, 23-46.
- Cárdenas-Ramos, Z., & Chalarca-Carmona, C. (2022). Todo a la vez: cotidianidades de jóvenes universitarios padres/madres en pandemia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud(2), 467-487.
- Castillo, A. (2015). La práctica social de la maternidad y de la paternidad en jóvenes estudiantes de nivel superior: un acercamiento a las problemáticas cotidianas enfrentadas durante la vida académica. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 103-123.
- Congreso de la Unión. (15 de enero de 2026). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación (DOF). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Domínguez, A. (15 de octubre de 2023). El Economista. Obtenido de <https://www.eleconomista.com.mx/opinion/Estancias-infantiles-en-Mexico-un-pilar-esencial-para-el-desarrollo-de-la-primera-infancia-20231015-0039.html>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2023). Metodología de la investigación Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGraw-Hill Interamericana editores, S.A. DE C.V.
- Ramírez-Ramírez, L., Ibañez-Reyes, L., & Arvizu-Reynaga, A. (2021). Madres universitarias: narrativas en torno a la experiencia de ser estudiante en pregrado. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género, 109-138.
- Rodríguez, A., Rodríguez, Á., & Pérez, J. (2025). Teoría de género: Imprescindible para abordar la reproducción de las desigualdades basadas en el género. RUMBOS TS(34), 57-76.
- Rousseau, S., Cavagnoud, R., & Espinosa, N. (2025). Cuidado infantil, género y política pública en los barrios marginales de Lima, Perú. Revista de Estudios Sociales(92), 77-92.
- Sánchez, M., & Escamilla, J. (2021). Innovación educativa en educación superior: una mirada 360. Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia.
- Siles, D., & Álvarez, M. (2025). Caracterización demográfica y socioeconómica de las madres universitarias de la UNAN-Managua, CUR-Matagalpa, Nicaragua. Revista Científica Estel(54), 4-22.

UACJ. (24 de septiembre de 2024). Obtenido de UACJ Estructura Académica: https://www.uacj.mx/estructura_academica.html

UACJ. (26 de septiembre de 2024). Obtenido de Comunica.UACJ.mx: <https://comunica.uacj.mx/24-01-2023/32306>

World Health Organization . (10 de abril de 2024). organización Mundial de la Salud. Obtenido de OMS: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy>

Factores pedagógicos y contextuales que dificultan la consolidación de la lectoescritura en primaria inferior

Autora: Gabriela Salmeron Dominguez

Resumen

La consolidación de la lectura y la escritura en los primeros grados de educación constituye un desafío relevante en el ámbito educativo. Esta investigación analiza factores pedagógicos y contextuales que dificultan el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de primero y segundo grado de escuelas pertenecientes a la Zona Escolar 168 de Chihuahua. Desde un enfoque cualitativo y mediante la metodología de investigación-acción, se examinan aspectos como la movilidad estudiantil, las condiciones socioeconómicas, las prácticas docentes y el acompañamiento familiar. Los resultados pretenden generar estrategias de mejora que fortalezcan el aprendizaje y favorezcan prácticas educativas más efectivas e inclusivas.

Palabras clave: lectoescritura, educación primaria, estrategias pedagógicas, rezago educativo, investigación-acción.

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura constituyen procesos fundamentales en la formación académica de los estudiantes de educación básica, ya que representan la base para el acceso al conocimiento, la comprensión del entorno y el desarrollo de competencias comunicativas. La presente investigación se desarrolla en la Zona Escolar 168 de Chihuahua, integrada por nueve escuelas primarias, de las cuales tres corresponden al turno vespertino. En este contexto, se ha identificado que las principales dificultades en los procesos de adquisición y consolidación de la lectoescritura se presentan en los primeros grados de educación primaria, particularmente en primero y segundo grado, lo cual ha generado preocupación entre los colectivos docentes y el personal técnico-pedagógico debido a su impacto en la trayectoria escolar posterior del alumnado.

Las observaciones realizadas en el contexto escolar y la literatura especializada han permitido identificar diversos factores asociados a esta problemática, entre los que destacan las condiciones socioeconómicas de las familias, la movilidad constante del alumnado, la limitada participación de madres, padres o tutores en el proceso educativo y las estrategias pedagógicas implementadas por el profesorado para la enseñanza de la lectoescritura. Estos elementos configuran escenarios educativos complejos y heterogéneos que influyen directamente en los procesos de apropiación del lenguaje escrito.

En atención a esta problemática, el objetivo es analizar las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes de la Zona Escolar 168 para favorecer la consolidación de la lectura y la escritura en los primeros años de educación primaria, con especial énfasis

en las escuelas de turno vespertino. Para lograrlo, se plantean los siguientes objetivos específicos: 1) Identificar las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en las escuelas de turno vespertino para mejorar la lectura y escritura en los primeros años de primaria; 2) Analizar cómo los factores contextuales, como la movilidad estudiantil y los recursos limitados, afectan la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas en las escuelas de la Zona Escolar 168; y 3) Explorar la percepción de los docentes sobre el impacto de la movilidad estudiantil en el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como las adecuaciones que realizan en sus prácticas pedagógicas para atender este desafío.

El estudio se sustenta en un enfoque cualitativo y en el método de investigación-acción, el cual permite comprender la realidad educativa desde la perspectiva de los actores involucrados, así como generar procesos reflexivos orientados a la mejora de la práctica docente. Este enfoque resulta pertinente para el análisis de fenómenos educativos situados, caracterizados por su complejidad y multidimensionalidad. De esta manera, la investigación se orienta a comprender la interacción entre factores pedagógicos, familiares y contextuales que dificultan la consolidación de la lectoescritura, con el propósito de aportar elementos analíticos que fortalezcan la comprensión del fenómeno y contribuyan a la mejora de las prácticas educativas en la Zona Escolar. En cuanto a la hipótesis de investigación, se plantea que existe relación entre las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes y los factores contextuales, tales como las condiciones socioeconómicas de las familias, la participación familiar en el proceso educativo y la movilidad del alumnado, en la configuración del rezago en la lectoescritura en estudiantes de primero y segundo grado.

Respecto al aporte científico, este estudio contribuye a la producción de conocimiento situado desde un enfoque cualitativo e investigación-acción, al analizar la articulación entre las prácticas pedagógicas y los condicionantes contextuales en los procesos de adquisición de la lectoescritura. Asimismo, aporta elementos analíticos que permiten comprender la complejidad del fenómeno en contextos escolares específicos, lo cual puede servir como base para el diseño de propuestas didácticas contextualizadas. Su relevancia radica en la lectoescritura constituye un eje estructurante del aprendizaje escolar, particularmente en los primeros años de educación primaria. Desde esta perspectiva, la identificación de los factores que inciden en su consolidación permite problematizar el rezago educativo desde una manera integral, además de ofrecer insumos para la toma de decisiones pedagógicas en distintos niveles de intervención educativa.

Finalmente, entre las principales limitaciones del estudio se reconoce su delimitación a la Zona Escolar 168 de Chihuahua, lo cual restringe la posibilidad de generalización de los hallazgos a otros contextos educativos. Asimismo, el carácter cualitativo de la investigación implica que los resultados se encuentran mediados por procesos interpretativos. Adicionalmente, las condiciones temporales del trabajo de campo pueden limitar la profundidad del análisis de las prácticas pedagógicas observadas.

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan los fundamentos que respaldan el desarrollo de la investigación. En primer lugar, se expone el marco conceptual, donde se abordan las principales nociones relacionadas con

la adquisición de la lectura y la escritura, así como los elementos que influyen en su desarrollo durante los primeros años de educación primaria. Posteriormente, se presenta el marco normativo, integrado por los referentes jurídicos y educativos que orientan la educación básica en México. Finalmente, se desarrolla el estado del arte, en el que se revisan investigaciones recientes vinculadas con la temática de estudio, identificando aportes relevantes y áreas de oportunidad que justifican la presente investigación

Marco conceptual

La consolidación de la lectoescritura durante los primeros años de educación primaria representa uno de los principales desafíos de los sistemas educativos, debido a que estas habilidades constituyen la base para la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de aprendizajes en las diferentes áreas curriculares. Cuando los estudiantes no logran consolidar estos procesos en los primeros grados escolares, pueden presentar dificultades en la comprensión de textos, la comunicación escrita y el desempeño académico general, lo cual repercute en su trayectoria educativa.

Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje de la lengua escrita es un proceso de construcción progresiva en el que los educandos elaboran hipótesis acerca del funcionamiento del sistema de escritura a partir de sus experiencias y de la interacción con diversos portadores de texto (Atancuri-Quizhpe, Álvarez-Ochoa y Hermann-Acosta, 2023). En este sentido, la alfabetización inicial no se limita al reconocimiento de grafías, sino que implica la comprensión de los usos sociales del lenguaje escrito.

Asimismo, la lectura y la escritura son prácticas

sociales que permiten interpretar la realidad, construir significados y participar activamente en la vida cultural. En concordancia con Arroyo-Mantilla y Carrión-Mieles (2021), estas prácticas deben entenderse como procesos comunicativos situados, por lo que su enseñanza requiere experiencias contextualizadas que favorezcan la comprensión, la reflexión y la producción de textos significativos.

En este proceso, las estrategias pedagógicas constituyen un elemento fundamental. Estas se entienden como el conjunto de métodos, técnicas y recursos utilizados por el profesorado para favorecer el aprendizaje. Las metodologías activas fortalecen las habilidades lectoras y escritoras al promover una participación más dinámica del alumnado en su proceso formativo (Atancuri-Quizhpe et al., 2023). De igual manera, las situaciones didácticas contextualizadas favorecen aprendizajes significativos al vincular los contenidos escolares con las experiencias cotidianas de los estudiantes (Calle Munzon y Castro Salazar, 2022).

Sin embargo, el aprendizaje de la lectoescritura no depende exclusivamente de las acciones desarrolladas en el aula. Existen factores contextuales que influyen directamente en el desempeño académico. La UNESCO (2023) advierte que las secuelas derivadas de la pandemia han profundizado los rezagos en los procesos de alfabetización, especialmente en comunidades en situación de vulnerabilidad social. Asimismo, las desigualdades económicas y educativas continúan representando obstáculos importantes para la recuperación de los aprendizajes fundamentales. En este sentido, el entorno socioeconómico influye de manera directa en las oportunidades de acceso a materiales educativos, condiciones de estudio en el hogar y continuidad de los procesos de aprendizaje.

Otro elemento relevante es la participación familiar. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2023) señala que el acompañamiento de madres, padres o tutores favorece la construcción de hábitos de estudio y fortalece el desempeño académico. La colaboración entre familia y escuela contribuye a generar condiciones más favorables para el aprendizaje y la permanencia escolar. Cuando esta participación es limitada, los procesos de consolidación de la lectoescritura suelen verse afectados, ya que el aprendizaje requiere continuidad entre el contexto escolar y el hogar.

Estos aportes permiten comprender la problemática identificada en la Zona Escolar 168 de Chihuahua, donde se observa un porcentaje significativo de estudiantes que no consolidan el proceso de lectoescritura en primero y segundo grado, situación que se presenta con mayor frecuencia en algunas escuelas del turno vespertino. Factores como la movilidad escolar, las condiciones socioeconómicas de las familias y las diferencias en las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes constituyen elementos que deben analizarse de manera integral para comprender el origen de esta problemática. La variable dependiente de la presente investigación es la consolidación de la lectoescritura en primero y segundo grado de educación primaria.

Como variables independientes se consideran: las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes, la participación familiar, la movilidad estudiantil, las condiciones socioeconómicas y el rezago educativo. El análisis de estas variables permitirá identificar los factores que inciden en el aprendizaje y orientar propuestas de mejora en las prácticas educativas.

Marco normativo

El presente estudio se sustenta en diversos ordenamientos jurídicos y normativos que orientan la educación básica en México y establecen la obligación del Estado de garantizar el derecho a la educación. El Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que toda persona tiene derecho a recibir una educación inclusiva, equitativa, integral y de excelencia. Este principio implica la responsabilidad del sistema educativo de asegurar el desarrollo de aprendizajes fundamentales, entre los que destacan la lectura y la escritura como herramientas esenciales para la participación social y el acceso al conocimiento.

De manera complementaria, la Ley General de Educación señala que la educación debe contribuir al desarrollo integral del educando mediante la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes. En este marco, la alfabetización inicial constituye un componente esencial del trayecto formativo, al ser la base para el aprendizaje en todas las áreas del currículo. Por su parte, el Plan de Estudio para la Educación Básica 2022 (SEP, 2022) reconoce el campo formativo de Lenguajes como eje fundamental para el desarrollo de competencias comunicativas. Este enfoque promueve la comprensión, interpretación y producción de diversos tipos de textos en contextos significativos, lo cual implica una visión de la lectoescritura más allá de la decodificación mecánica.

Asimismo, la Nueva Escuela Mexicana plantea una educación centrada en la equidad, la inclusión y la justicia social, reconociendo la diversidad de contextos en los que se desarrolla el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectoescritura debe responder a las condiciones reales de los estudiantes, considerando sus contextos

familiares, sociales y culturales. En conjunto, estos referentes normativos fundamentan la necesidad de fortalecer los procesos de alfabetización inicial y justifican la pertinencia de investigaciones que analicen los factores que influyen en su consolidación en contextos escolares específicos.

Estado del arte

En los últimos años, diversas investigaciones han analizado los factores que intervienen en el desarrollo de la lectoescritura en educación primaria, destacando la interacción entre elementos pedagógicos, familiares y contextuales. En relación con las estrategias pedagógicas, diversos estudios coinciden en que las metodologías activas favorecen el desarrollo de competencias lectoras y escritoras al promover una mayor participación del alumnado en el proceso de aprendizaje (Atancuri-Quizhpe et al., 2023). De manera similar, Calle Munzon y Castro Salazar (2022) señalan que las situaciones didácticas contextualizadas permiten fortalecer aprendizajes significativos al vincular los contenidos escolares con la realidad del estudiante. De igual manera, Calderón Arévalo, Flores Mejía, Ruiz Pérez y Castillo Olsson (2022) identifican que la gamificación favorece la comprensión lectora al incrementar la motivación, el interés y la participación del alumnado en las actividades escolares relacionadas con la lectura.

Por otra parte, Castillo, Mera Rodas, Montenegro Fernández y Gonzáles Soto (2023) destacan que el aula invertida constituye una estrategia que fortalece la autonomía y el aprendizaje activo, al permitir que el tiempo de clase se destine a actividades de aplicación, colaboración y acompañamiento pedagógico. En esta misma línea, Morales-Escalante y Esteves-

Fajardo (2023) destacan que las estrategias didácticas interactivas, como la narración, la producción textual y las actividades colaborativas, contribuyen al desarrollo de competencias comunicativas y fortalecen el interés por la lectura y la escritura. Asimismo, Bermúdez Mendieta (2021) señala que las metodologías centradas en la resolución de problemas favorecen el pensamiento crítico y la participación activa del alumnado, aspectos que contribuyen a la construcción de aprendizajes más significativos durante el proceso de alfabetización.

Estos hallazgos coinciden en que el papel del docente es determinante para la calidad de los procesos de alfabetización inicial. Respecto a los factores contextuales, la UNESCO (2023) advierte que los efectos de la pandemia han profundizado los rezagos en los aprendizajes fundamentales, particularmente en contextos de vulnerabilidad social. Asimismo, señala que las desigualdades económicas continúan influyendo de manera directa en el acceso a oportunidades educativas, lo cual repercute en el desarrollo de competencias básicas como la lectoescritura. En cuanto a la participación familiar, la OEI (2023) destaca que el acompañamiento de madres, padres o tutores favorece la continuidad del aprendizaje y el fortalecimiento de hábitos de estudio.

Cuando este acompañamiento es limitado, los procesos de alfabetización tienden a desarrollarse con mayores dificultades, especialmente en los primeros grados de educación primaria. En conjunto, los estudios revisados coinciden en que la consolidación de la lectoescritura depende de la interacción entre estrategias pedagógicas, condiciones familiares y contexto social. Sin embargo, se identifica una limitación en la literatura revisada, ya que existen pocos estudios centrados en contextos caracterizados por

alta movilidad estudiantil, turnos vespertinos y condiciones de vulnerabilidad, como el caso de la Zona Escolar 168 de Chihuahua. Este vacío de conocimiento justifica la presente investigación, al permitir analizar de manera situada los factores que inciden en la consolidación de la lectoescritura en primero y segundo grado, así como aportar elementos para el fortalecimiento de las prácticas docentes en contextos similares.

METODOLOGIA

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, debido a que busca comprender los factores que dificultan la consolidación de la lectoescritura en primero y segundo grado de educación primaria, a partir de las experiencias, percepciones y prácticas de los docentes que laboran en la Zona Escolar 168 de Chihuahua. Este enfoque permite analizar los fenómenos educativos en su contexto natural, considerando la complejidad de las interacciones pedagógicas, familiares y sociales que influyen en los procesos de aprendizaje.

El estudio se sustenta en el método de investigación-acción, el cual no solo busca describir la problemática, sino comprenderla, reflexionar sobre ella y generar procesos de mejora en la práctica educativa. Desde esta perspectiva, la investigación se concibe como un proceso cíclico y participativo, en el que los docentes analizan su propia práctica, identifican áreas de oportunidad en la enseñanza de la lectoescritura y construyen alternativas de intervención orientadas al fortalecimiento de los aprendizajes. La investigación se lleva a cabo en la Zona Escolar 168 de Chihuahua, integrada por nueve escuelas primarias. El estudio se centra en tres escuelas de turno vespertino, seleccionadas debido a que en

ellas se identifican mayores dificultades en la consolidación de la lectoescritura durante los primeros grados de educación primaria.

Estas instituciones comparten características contextuales relevantes, como la alta movilidad estudiantil, condiciones socioeconómicas desfavorables y limitadas oportunidades de acompañamiento familiar, factores que inciden directamente en los procesos de aprendizaje. Los participantes del estudio están conformados por docentes de primero y segundo grado, directivos escolares y personal de apoyo técnico-pedagógico de las escuelas seleccionadas. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, dado que se eligieron actores clave que intervienen directamente en los procesos de enseñanza y en la toma de decisiones pedagógicas relacionadas con la alfabetización inicial.

Para la obtención de información se emplearon diversas técnicas cualitativas que permitieron una comprensión profunda del fenómeno estudiado. Se utilizó la observación participante con el propósito de registrar las prácticas de enseñanza de la lectoescritura, así como las dinámicas de aula y las interacciones entre docente y alumnado. De manera complementaria, se recurrió al diario de campo, el cual permitió documentar experiencias, reflexiones y situaciones relevantes identificadas durante el proceso de investigación. Asimismo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes y directivos, con el objetivo de conocer sus percepciones respecto a los factores que influyen en el rezago en lectoescritura. De igual forma, se llevaron a cabo grupos de discusión orientados al intercambio de experiencias entre docentes, lo que facilitó la identificación de prácticas comunes y desafíos compartidos en el contexto escolar.

Finalmente, se realizó el análisis documental a partir de diagnósticos escolares, registros de evaluación, evidencias de producción escrita del alumnado y reportes institucionales relacionados con el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. El proceso de investigación se desarrolló en distintas etapas: En una primera fase, se realizó la identificación y delimitación del problema a partir de observaciones iniciales y del análisis de resultados académicos en las escuelas participantes. En una segunda fase, se llevó a cabo la recolección de información mediante la aplicación de los instrumentos seleccionados. Posteriormente, en una tercera fase, los datos fueron organizados y analizados mediante categorías de análisis relacionadas con: estrategias pedagógicas, participación familiar, movilidad estudiantil, condiciones socioeconómicas y niveles de consolidación de la lectoescritura.

Finalmente, los resultados fueron interpretados de manera colaborativa, favoreciendo espacios de reflexión entre los participantes con el propósito de identificar áreas de mejora en la práctica docente. El análisis de los datos se realizó mediante un proceso de análisis cualitativo de contenido, el cual permitió identificar patrones, categorías y relaciones entre los factores pedagógicos y contextuales que influyen en la lectoescritura. Este proceso se apoyó en la codificación de la información obtenida a través de entrevistas, observaciones, grupos de discusión y documentos institucionales, lo que permitió una interpretación integral del fenómeno estudiado.

Para garantizar la credibilidad de los hallazgos se utilizó la triangulación de datos, contrastando la información obtenida mediante diferentes técnicas e informantes. Asimismo, se mantuvo un registro sistemático del proceso de investigación

a través del diario de campo y la documentación de decisiones metodológicas, lo cual permitió fortalecer la consistencia y transparencia del estudio. El enfoque metodológico adoptado resulta congruente con el propósito de la investigación, ya que permite analizar en profundidad los factores que dificultan la consolidación de la lectoescritura, comprender la dinámica de las prácticas pedagógicas en contextos específicos y generar procesos de reflexión orientados a la mejora educativa.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este capítulo se presentan los hallazgos obtenidos en las tres escuelas de turno vespertino de la Zona Escolar 168 de Chihuahua. La información se organiza a partir de las categorías de análisis definidas en la investigación: estrategias pedagógicas, factores contextuales, participación familiar, movilidad estudiantil y consolidación de la lectoescritura. A partir de estos resultados se identifican los principales elementos que influyen en el desarrollo de la lectura y la escritura en primero y segundo grado de educación primaria.

Magnitud del rezago en lectura y escritura en la Zona Escolar 168

Los resultados institucionales evidencian que el rezago en lectura y escritura constituye una problemática relevante dentro de la Zona Escolar 168. Más de la mitad del alumnado evaluado presenta dificultades para alcanzar los aprendizajes esperados, lo que refleja la necesidad de fortalecer las acciones orientadas a la alfabetización inicial. Este hallazgo permite dimensionar el alcance del problema y justifica el análisis de los factores pedagógicos y contextuales que intervienen en el desarrollo de estas habilidades.

Tabla 1
Rezago en lectura y escritura en la Zona Escolar 168

Concepto	Cantidad	Porcentaje
Alumnos evaluados	2,695	100 %
Alumnos en situación de rezago	1,379	51 %
Alumnos sin rezago	1,316	49 %
Total	2,695	100 %

Fuente: Elaboración propia con base en registros institucionales de la Zona Escolar 168.

Los datos muestran que el rezago en lectura y escritura afecta a una proporción importante de la población escolar. Este resultado confirma que la consolidación de estas habilidades continúa siendo un desafío y evidencia la necesidad de fortalecer las acciones de intervención durante los primeros grados de educación primaria.

Estrategias pedagógicas implementadas para la alfabetización inicial.

Las observaciones realizadas permitieron reconocer diversas prácticas orientadas al fortalecimiento de la alfabetización inicial. Estas acciones reflejan distintas formas de intervención pedagógica empleadas por el profesorado para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros grados de educación primaria.

Tabla 2

Estrategias pedagógicas identificadas durante el seguimiento

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	EVIDENCIA OBSERVADA
Dictado diario	Actividad recurrente en la mayoría de los grupos observados.
Método silábico o fonético	Estrategia predominante para la enseñanza inicial de la lengua escrita.
Alfabeto móvil	Utilizado para favorecer la construcción de palabras.
Portadores de texto	Disponibles en diversos espacios del aula.
Fichas PALEM	Empleadas como recurso complementario de alfabetización.
Método global	Aplicado parcialmente en algunos grupos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los registros de seguimiento al Proyecto de Alfabetización.

La información obtenida evidencia la combinación de prácticas centradas en la adquisición del código escrito con otras que buscan favorecer una participación más activa del alumnado. Esta diversidad de estrategias refleja diferentes formas de abordar el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados de educación primaria.

Tabla 3

Análisis de las estrategias pedagógicas implementadas

Estrategia identificada	Propósito pedagógico	Valoración analítica
Dictado diario	Fortalecer la correspondencia grafema-fonema	Su uso excesivo puede favorecer procesos mecánicos de aprendizaje.
Método silábico	Desarrollar habilidades de decodificación	Facilita el reconocimiento de sílabas, pero limita el uso funcional de la escritura cuando se emplea de manera exclusiva.
Alfabeto móvil	Favorecer la construcción de palabras	Promueve la manipulación y reflexión sobre el sistema de escritura.
Portadores de texto	Acercar al alumnado a situaciones reales de lectura	Favorece aprendizajes significativos y contextualizados.
Fichas PALEM	Reforzar habilidades lectoras y escritoras	Constituyen un apoyo complementario para la alfabetización inicial.

Fuente: Elaboración propia con base en observaciones y registros de seguimiento.

Los resultados permiten inferir que las actividades que promueven la exploración, la reflexión y el uso funcional de la lengua escrita ofrecen mayores posibilidades para fortalecer el desarrollo de competencias lectoras y escritoras. Estas conclusiones coinciden con Atancuri-Quizhpe, Álvarez-Ochoa y Hermann-Acosta (2023), quienes señalan que las metodologías activas favorecen una participación más significativa del alumnado y fortalecen los procesos de alfabetización inicial.

Factores contextuales y participación familiar

La información obtenida permitió identificar diversos elementos del entorno familiar y social que influyen en el desarrollo de la lectura y la escritura. Entre ellos destacan las condiciones económicas, el tiempo disponible para el acompañamiento escolar y el nivel de participación de las familias en las actividades académicas.

Tabla 4
Factores contextuales identificados

Factor identificado	Impacto en el proceso alfabetizador
Limitaciones económicas	Escaso acceso a materiales educativos complementarios que favorezcan la práctica de la lectura y la escritura fuera del contexto escolar.
Jornadas laborales extensas	Menor acompañamiento familiar en las actividades académicas y en el seguimiento de los procesos de alfabetización.
Baja participación familiar	Escaso seguimiento de actividades lectoras y de producción escrita en el hogar.
Contextos de vulnerabilidad	Dificultades para reforzar los conocimientos adquiridos en la escuela y dar continuidad a los procesos de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas, observaciones y registros de seguimiento realizados en las escuelas participantes de la Zona Escolar 168.

La información obtenida evidencia que las condiciones familiares y socioeconómicas inciden en la continuidad de los procesos de aprendizaje fuera del aula. La limitada participación de madres, padres o tutores reduce las oportunidades de reforzar las habilidades lectoras y escritoras en el hogar. Estos hallazgos coinciden con la OEI (2023), que destaca la importancia del acompañamiento familiar para fortalecer los procesos educativos y favorecer el desempeño académico del alumnado.

Movilidad escolar y continuidad de los procesos educativos

La movilidad estudiantil fue identificada como un factor que influye en el desarrollo de los procesos de alfabetización. Los cambios frecuentes de escuela generan diferencias en los niveles de avance del alumnado y representan un desafío para la continuidad de las acciones pedagógicas.

Tabla 5
Efectos de la movilidad escolar

Situación observada	Consecuencia educativa
Cambios frecuentes de escuela	Interrupción de los procesos formativos y dificultades para dar continuidad a los aprendizajes adquiridos.
Diferencias en metodologías de enseñanza	Desigualdad en los niveles de avance y adaptación a nuevas formas de trabajo escolar.
Ingreso tardío de escolares	Rezago en la adquisición de habilidades relacionadas con la lectura y la escritura.
Heterogeneidad de los grupos	Mayor complejidad para la planeación didáctica y atención a diversos ritmos de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas y observaciones.

Los hallazgos muestran que la movilidad escolar afecta la continuidad de los aprendizajes y contribuye a la heterogeneidad de los grupos. Esta situación exige al profesorado realizar ajustes constantes para atender distintos ritmos y niveles de desempeño, lo que puede dificultar la consolidación de la lectura y la escritura durante los primeros años de escolaridad.

Nivel de consolidación de la lectura y la escritura

La información obtenida permitió identificar diferencias entre el desempeño alcanzado en lectura y en producción escrita. En términos generales, se observa que una parte importante del alumnado aún se encuentra en proceso de consolidar las habilidades esperadas para su grado escolar.

Tabla 6
Comparación de resultados en lectura y textos escritos

Nivel de desempeño	Exploración de lectura	Textos escritos	Diferencia
Requiere apoyo	36.9 %	39.6 %	+2.7 %
En desarrollo	41.3 %	44.4 %	+3.1 %
En el nivel esperado	21.8 %	16.0 %	-5.8 %
Total	100 %	100 %	—

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la Exploración de Lectura y la Exploración de Textos Escritos aplicadas a la población escolar participante.

Los hallazgos evidencian mayores dificultades en la producción escrita que en la lectura, lo que sugiere la necesidad de fortalecer las oportunidades para que el alumnado exprese ideas por escrito y utilice el lenguaje con diversos propósitos comunicativos. Estos resultados coinciden con Morales-Escalante y Esteves-Fajardo (2023), quienes señalan que el desarrollo de la lectura y la escritura requiere acompañamiento pedagógico constante y experiencias significativas de aprendizaje.

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como propósito identificar, mediante el análisis de las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes, los factores que influyen en el rezago en lectura y escritura en primero y segundo grado de educación primaria en tres escuelas de turno vespertino pertenecientes a la Zona Escolar 168 de Chihuahua. Los resultados obtenidos permitieron cumplir con el objetivo general planteado, al evidenciar que las dificultades en la consolidación de la lectoescritura no responden a una única causa, sino a la interacción de diversos factores pedagógicos, familiares y contextuales que inciden directamente en los procesos de alfabetización inicial.

En relación con el primer objetivo específico, orientado al análisis de las estrategias pedagógicas implementadas por el profesorado, se identificó la coexistencia de prácticas tradicionales, como el dictado diario, la repetición y el método silábico, con estrategias más innovadoras basadas en el uso de alfabetos móviles, portadores de texto, fichas PALEM y actividades contextualizadas. Sin embargo, el análisis mostró que las prácticas innovadoras no se aplican de manera sistemática en todos

los grupos, lo que genera diferencias en las oportunidades de aprendizaje y en el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras.

Respecto al segundo objetivo específico, relacionado con la identificación de factores contextuales que afectan la consolidación de la lectura y la escritura, se encontró que las limitaciones económicas, la escasa participación familiar, las jornadas laborales extensas de madres y padres de familia y la movilidad escolar constituyen elementos que dificultan la continuidad de los aprendizajes. Estas condiciones reducen las posibilidades de acompañamiento académico fuera de la escuela y generan trayectorias educativas discontinuas que repercuten en el desempeño de la población escolar.

Los hallazgos permiten confirmar la hipótesis o supuesto de investigación, el cual planteaba que las dificultades en la consolidación de la lectura y la escritura no dependen exclusivamente de las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes, sino de la interacción de factores pedagógicos, familiares y contextuales. Los resultados obtenidos evidencian que, aunque las prácticas de enseñanza desempeñan un papel relevante en el desarrollo de la alfabetización inicial, su impacto puede verse limitado cuando existen condiciones de vulnerabilidad social, baja participación familiar o alta movilidad estudiantil.

Asimismo, la investigación responde a la pregunta planteada sobre cuáles son los factores que dificultan la consolidación de la lectura y la escritura en primero y segundo grado de educación primaria. Los resultados permiten concluir que las principales dificultades se encuentran asociadas a la diversidad de prácticas pedagógicas empleadas, las condiciones socioeconómicas de las familias, la limitada participación

de los tutores en el proceso educativo y la discontinuidad de las trayectorias escolares derivada de la movilidad estudiantil.

Los hallazgos guardan congruencia con los planteamientos teóricos revisados. Coinciden con Arroyo-Mantilla y Carrión-Mieles (2021) y Atancuri-Quizhpe et al. (2023) al reconocer que la alfabetización constituye un proceso de construcción social y cultural que trasciende el aprendizaje mecánico del código escrito. Del mismo modo, los resultados respaldan lo señalado por Atancuri-Quizhpe, Álvarez-Ochoa y Hermann-Acosta (2023), Morales-Escalante y Esteves-Fajardo (2023), quienes destacan la importancia de promover estrategias pedagógicas activas, contextualizadas y centradas en la participación del alumnado. De igual forma, los hallazgos coinciden con los informes de la UNESCO (2023), al evidenciar que las condiciones sociales y familiares continúan influyendo significativamente en los procesos de alfabetización.

Un hallazgo particularmente relevante fue identificar que, de una matrícula de 2,695 escolares pertenecientes a las nueve escuelas de la Zona Escolar 168, 1,379 se encuentran en situación de rezago en lectura y escritura, lo que representa el 51 % de la población evaluada. Asimismo, los resultados de la exploración de lectura y textos escritos muestran que el porcentaje de alumnado que requiere apoyo es mayor en escritura (39.6 %) que en lectura (36.9 %), mientras que únicamente el 16 % alcanza el nivel esperado en producción escrita. Estos datos permiten reconocer que la escritura representa uno de los principales desafíos dentro del proceso de alfabetización inicial.

Como aporte al conocimiento educativo, la investigación proporciona evidencia contextualizada sobre la manera en que

interactúan los factores pedagógicos y contextuales en escuelas primarias ubicadas en contextos caracterizados por movilidad estudiantil, condiciones socioeconómicas desfavorables y rezago educativo. Esta información contribuye a ampliar la comprensión de la alfabetización inicial en contextos específicos poco documentados dentro de la literatura reciente y aporta elementos para la toma de decisiones pedagógicas y de gestión escolar.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra el hecho de haberse desarrollado únicamente en tres escuelas de turno vespertino pertenecientes a una misma zona escolar, por lo que los resultados corresponden a un contexto particular y no pretenden generalizarse a otros escenarios educativos. Asimismo, la investigación se centró en un enfoque cualitativo sustentado en observaciones, entrevistas y análisis documental, lo que permite comprender la problemática en profundidad, pero no establecer relaciones causales de carácter estadístico.

Finalmente, se considera pertinente que futuras investigaciones profundicen en el análisis de los efectos de la movilidad escolar sobre las trayectorias educativas, evalúen el impacto de programas específicos de alfabetización inicial y exploren estrategias de intervención que fortalezcan la participación familiar en los procesos de lectura y escritura. De igual manera, sería relevante desarrollar estudios comparativos entre escuelas de turno matutino y vespertino, así como investigaciones mixtas que permitan complementar los hallazgos cualitativos con evidencia cuantitativa sobre el desempeño académico de la población escolar.

REFERENCIAS

Arroyo-Mantilla, M. V., & Carrión-Mieles, J. E. (2021). Estrategias para el desarrollo de la lectoescritura y escritura creativa. *Polo del Conocimiento*, 6(12), 468–483.

Atancuri-Quizhpe, A. P., Álvarez-Ochoa, R. I., & Hermann-Acosta, E. A. (2023). Fomento de la lectura y escritura en la escuela a través de la estrategia Flipped Classroom. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(S2), 258–268. <https://doi.org/10.62452/3ppzwn22>

Bermúdez Mendieta, J. (2021). Aprendizaje basado en problemas y pensamiento crítico. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 77–89. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1681>

Calderón Arévalo, M. Y., Flores Mejía, G. S., Ruiz Pérez, A., & Castillo Olsson, S. E. (2022). Gamificación en la comprensión lectora en educación básica. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(Especial 5), 63–72.

Calle Munzon, A. T., & Castro Salazar, A. Z. (2022). Desarrollo de la lectoescritura con gamificación en niños del segundo de básica. *Ciencia Digital*, 6(4), 116–136. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v6i4.2339>

Castillo, R. S. E., Mera Rodas, A., Montenegro Fernández, M. Y., & Gonzáles Soto, V. A. (2023). Revisión del impacto del aula invertida como estrategia de aprendizaje. *Revista Científica UCSA*, 10(2). <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2023.010.02>

Morales-Escalante, A. T., & Esteves-Fajardo, Z. I. (2023). Estrategias didácticas interactivas para el desarrollo de la lectoescritura. *Revista Koinonía*, 8(Supl. 1), 61–81. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2611>

Organización de Estados Iberoamericanos

(OEI). (2023). Informe sobre educación y aprendizajes fundamentales en América Latina. <https://oei.int>

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. Gobierno de México. https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf

UNESCO. (2023). Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación básica. <https://www.unesco.org>

La práctica pedagógica docente para promover la educación socioemocional en primaria

Autora: Manuela Aydé Quezada Quezada

Resumen

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: Educación socioemocional; práctica pedagógica; formación docente; convivencia escolar; educación primaria.

INTRODUCCIÓN

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; y 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) sostiene 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 socioemocional 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 estudiantado.

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 fundamentadas 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 aparecieron 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	La Docente A contextualiza actividades; la Docente B depende más de materiales prediseñados.
Estrategias didácticas	Predominan juegos, videos, dibujos, música y reflexión.
Mediación emocional	La escucha y regulación emocional favorecen el aprendizaje socioemocional.
Convivencia escolar	Los ambientes participativos mejoran la interacción y el respeto.
Evaluación	Se requiere fortalecer la evaluación formativa.

Fuente: elaboración propia

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 del 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.

Fuente: elaboración propia

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 intencionada, 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.

En este sentido, el fortalecimiento de la educación socioemocional representa una oportunidad para mejorar tanto los procesos de aprendizaje como la calidad de las relaciones dentro de la escuela. Su implementación favorece el bienestar emocional, fortalece la autoestima, incrementa la capacidad de adaptación y contribuye al desarrollo de estudiantes más

autónomos y participativos. De igual manera, impacta positivamente en el clima escolar al promover interacciones basadas en la comprensión, el respeto y la cooperación.

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.

REFERENCIAS

- 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>

