

CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR



**ACUERDO DE RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL POR
EL GOBIERNO DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA
DE 12 DE FEBRERO DE 2026**

ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA PRÁCTICA DE LIDERAZGO DE UN DIRECTOR DE PRIMARIA

TESIS

que para obtener el grado de:

Doctor en Educación

presenta

Andrea Marina Rodríguez Díaz

Análisis de la influencia de las habilidades socioemocionales en la práctica de liderazgo de un director de primaria



TESIS

Que para obtener el grado de:

Doctor en Educación

Presenta:

Andrea Marina Rodríguez Díaz

Aprobada por:

Mónica I. Monsiváis Almada

12 de febrero de 2026

Dra. Mónica Inés Monsiváis Almada
Presidente

Fecha de aprobación

Dra. Karla María Díaz López
Secretaria

Dra. Hilda Patiño Domínguez
Vocal

Dr. José Luis Bonilla Esquivel
Coordinador Académico

Resumen

El presente estudio tuvo como propósito analizar la influencia de las habilidades socioemocionales en la práctica de liderazgo de dos directores de primaria, partiendo del supuesto de que el desempeño en este cargo no depende únicamente de las capacidades de gestión, sino también del desarrollo socioemocional, especialmente frente a desafíos como el aumento de la carga administrativa, el manejo de conflictos y el desenvolvimiento social. La investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, mediante el análisis de contenido y los datos recuperados a través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales.

Participaron dos directores de primaria, con aproximadamente 25 años de servicio y entre seis y nueve años en el cargo, una mujer y un hombre; así como docentes de sus respectivas escuelas, un total de 25 docentes. A través de los datos analizados se revelan que las habilidades como la empatía y la autorregulación son fundamentales para ejercer un liderazgo efectivo, además de evidenciar la ausencia de formación específica en competencias socioemocionales en el perfil directivo, dado que se accede al cargo desde la docencia. Se concluye que el liderazgo escolar y el ambiente organizacional se ven directamente influenciados por el desarrollo socioemocional del director. En conjunto, estos hallazgos refuerzan la necesidad de reconocer y fortalecer las habilidades socioemocionales dentro de la función directiva, a fin de consolidar prácticas de liderazgo más integrales y pertinentes para las demandas actuales de la escuela primaria.

Palabras clave: liderazgo, escuela primaria, relaciones interpersonales, docente de escuela primaria.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Planteamiento del Problema	11
Preguntas de Investigación	17
Preguntas específicas	18
Objetivos de Investigación.....	18
Objetivo general	18
Objetivos específicos	18
Supuesto.....	18
Justificación	19
Capítulo 2. Marco Teórico	21
Estado de la Cuestión	21
Investigaciones a Nivel Internacional.....	22
Investigaciones a Nivel Nacional	27
Marco Conceptual	30
Habilidades Socioemocionales	31
Liderazgo Escolar	36
Habilidades Socioemocionales de un Director de Primaria	47
Influencia de las Habilidades Socioemocionales en las Habilidades de Liderazgo	51
Marco Contextual.....	53
Marco Normativo de la Educación Básica en México.....	53
La Escuela Primaria	63
Puesto de Director en una Escuela Primaria	66
Examen de Promoción Vertical en el Marco de la USICAMM: Estructura y Propósito	70
Capítulo 3. Marco Metodológico.....	74
Paradigma de la Investigación	75
Método de Investigación.....	77
Características del Diseño.....	78
Técnicas de Recolección de Datos	79
Participantes.....	79
Instrumentos de Recolección de Datos.....	80
Guía de preguntas de entrevista semiestructurada.....	80

Guía de grupo focal.....	81
Rigor y Calidad del Diseño.....	82
Análisis de Datos.....	84
Pasos para la Recolección de Datos	86
Consideraciones éticas de la investigación	87
Entrada al campo	88
Capítulo 4. Resultados	91
Contexto de las escuelas y condiciones de las entrevistas.....	92
Primera entrevista	92
Segunda entrevista	94
Análisis de la información recabada	96
Resultados de entrevista semiestructurada: directores D1 y D2	103
Habilidades socioemocionales del director de primaria	103
Emociones del director.....	107
Práctica de liderazgo	111
Influencia de las habilidades socioemocionales en la práctica de liderazgo.....	123
Contextualización de la aplicación de los grupos focales: escuelas GESJ y GEJL	129
Resultados de grupo focal: escuelas GESJ y GEJL	133
Habilidades socioemocionales.....	139
Emociones que se manifiestan en el centro de trabajo	143
Cómo se manifiestan las habilidades socioemocionales en la práctica	146
Tolerancia y respeto en el centro escolar	149
Resolución de conflictos	151
Comunicación asertiva del director	155
Influencia de las habilidades socioemocionales en la práctica del director	158
Organización de la escuela	165
Habilidades socioemocionales indispensables de un director	167
Resultados de la segunda entrevista a directores	171
Liderazgo y habilidades socioemocionales	171
Empatía en el liderazgo	177
Autorregulación emocional en el liderazgo	182
Motivación del personal docente	187

Manejo de conflictos.....	190
La importancia de la formación de los directores para mejorar el uso de habilidades socioemocionales en la gestión escolar.....	194
Resultados de la segunda entrevista a docentes.....	201
Empatía.....	201
Autorregulación.....	207
Comunicación asertiva.....	216
Respeto.....	221
Motivación.....	224
Manejo de conflictos.....	232
Principales desafíos al implementar y fomentar las habilidades socioemocionales dentro del contexto escolar.....	236
Comparativo entre la primera y segunda ronda de entrevistas y grupos focales.....	249
Capítulo 5. Discusiones y conclusiones.....	252
Discusiones.....	252
Conclusiones.....	259
El rol de liderazgo de un director.....	262
Habilidades socioemocionales en la práctica de liderazgo.....	263
El impacto de las emociones en la práctica de liderazgo.....	264
Limitaciones.....	269
Recomendaciones.....	271
Referencias.....	274
Apéndices.....	283

Lista de tablas

Tabla 1. Definiciones de educación socioemocional por autores clásicos.....	32
Tabla 2. Habilidades socioemocionales generales y específicas.....	46
Tabla 3. Estadística de maestros y escuelas de educación básica en México (2021-2022)..	58
Tabla 4. Estadística de maestros y escuelas de educación básica en Baja California (2022-2023).....	59
Tabla 5. Educación especial en Baja California por servicio y sostenimiento.....	59
Tabla 6. Datos estadísticos de escuelas por sostenimiento en Baja California (2022-2023)	60
Tabla 7. Datos estadísticos de escuelas por servicio en Baja California (2022-2023).....	61
Tabla 8. Datos estadísticos de escuelas primarias en Baja California y sus municipios (2022-2023).....	62
Tabla 9. Datos estadísticos del contexto de la investigación.....	63
Tabla 10. Personal educativo del municipio de Ensenada, Baja California (2022).....	64
Tabla 11. Categorías, subcategorías, códigos y preguntas.....	92
Tabla 12. Escuelas participantes para grupo focal.....	129
Tabla 13. Síntesis entre objetivos, categorías y resultados.....	254

Introducción

En los últimos años, la educación ha comenzado a prestar más atención en aspectos que antes consideraban secundarios o complementarios, entre ellos, las habilidades socioemocionales, las cuales han adquirido un lugar cada vez más importante en los distintos niveles del sistema educativo. Estas habilidades resultan ser necesarias tanto para los estudiantes como para quienes lideran las instituciones escolares.

En particular, los directores de las escuelas primarias enfrentan desafíos constantes que requieren tanto conocimientos técnicos y capacidades organizativas como habilidades para relacionarse, comprender, motivar y guiar a los demás. En este contexto, surge la necesidad de estudiar cómo influyen las habilidades socioemocionales en el liderazgo de los directores, específicamente en primaria.

El liderazgo escolar es un factor clave para el buen funcionamiento de una institución educativa, hay diversos estudios que coinciden en que un liderazgo efectivo puede generar mejoras significativas en el clima escolar, la convivencia y en los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, muchas investigaciones se han enfocado principalmente en el liderazgo desde una perspectiva técnica o administrativa, dejando en segundo plano los aspectos más humanos como las emociones, la empatía, la comunicación o la resolución de conflictos. Este estudio busca justamente poner en el centro esas habilidades personales y emocionales, entendidas como parte esencial del liderazgo de un director.

Los directores de escuelas primarias no solo cumplen una función de gestión, sino que también marcan el rumbo emocional de la comunidad escolar. Su manera de

comunicarse, escuchar, resolver problemas y acompañar a su equipo tiene un fuerte impacto en el clima de trabajo y en el bienestar del personal docente. Por eso es importante entender cómo las habilidades socioemocionales se manifiestan en la práctica del liderazgo y qué percepción tienen los docentes sobre estas habilidades en quienes dirigen sus escuelas.

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar la influencia de las habilidades socioemocionales de un director de primaria en su práctica de liderazgo. Para abordar este objetivo, se diseñó una investigación con enfoque cualitativo, basada en entrevistas a dos directores, y se realizaron tres grupos focales con docentes de sus respectivas escuelas primarias. A través de estas entrevistas y grupos focales, se buscó conocer en profundidad cómo entienden los propios actores escolares el vínculo entre las habilidades socioemocionales y de liderazgo. La información recogida permite construir una mirada más completa del rol del director, incorporando la dimensión socioemocional como parte esencial de su trabajo.

El documento se organiza en cinco capítulos. En el capítulo 1, se expone el planteamiento del problema y los desafíos que enfrentan los directores de nivel primaria en la actualidad. En el capítulo 2 se presenta el marco teórico que da sustento a la investigación, un marco conceptual y contextual con definiciones y aportes sobre las habilidades socioemocionales, el liderazgo escolar y la relación entre ambos. En el capítulo 3 se detallan la metodología, los criterios de selección de los participantes, los instrumentos de recolección de datos y el proceso de análisis. En el capítulo 4 se exponen los resultados que se obtuvieron de las entrevistas y grupos focales, destacando las experiencias, valoraciones y reflexiones de los directores y docentes. Finalmente, en el capítulo 5, se

presenta una discusión que relaciona los resultados con los aportes teóricos, se exponen conclusiones y sugerencias para futuras investigaciones o acciones en el ámbito educativo.

Este trabajo buscó aportar a la comprensión de un tema que, si bien ha comenzado a recibir atención, aún requiere explorarse con mayor profundidad. Reconocer la importancia de las habilidades socioemocionales en el liderazgo no solo contribuye a una gestión más humana y cercana, sino que también abre nuevas posibilidades para mejorar el ambiente escolar y fortalecer los vínculos entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

El presente capítulo tiene como propósito definir el planteamiento del problema. Para ello, se comienza con una breve explicación de la problematización, seguida de las preguntas, los objetivos de investigación, los supuestos y la justificación. En conjunto, estos elementos buscan ofrecer al lector una visión amplia y clara de lo que la investigación persigue.

Problematización

Al hablar del liderazgo de un director de primaria, comúnmente se ha relacionado con cuestiones de gestión escolar; no obstante, sus acciones van más allá de la gestión y la burocracia. Furguerle y Vitorá (2016) definen el liderazgo de un director como la capacidad de orientar al colectivo hacia el logro de los objetivos planteados, fomentar la comunicación, la formulación de equipos, estimular la visión compartida y lograr una verdadera calidad educativa en su centro de trabajo. A su vez, Torres (2018) sostiene que, analizar el comportamiento y el papel del director ayuda a entender el éxito de las escuelas, apostando por el liderazgo como una acción prioritaria para lograr una calidad educativa.

En este sentido, Panduro (2021) ha reconocido que un director además de ser considerado un líder pedagógico se ha convertido en un elemento clave de la institución debido a su capacidad de promover y generar un ambiente laboral sano con base en estrategias de inteligencia emocional. Esto puede evitar que en las escuelas haya una mayor frecuencia de conflictos y problemas a nivel institucional entre los agentes que participan día a día, por ejemplo, discrepancias entre docentes, conflictos entre alumnos y otros casos similares. Es posible confirmar que la faceta emocional de un director se encuentra inmersa

en su práctica diaria. Al abordar la faceta emocional, es posible que aparezcan conceptos como inteligencia emocional, habilidades y educación socioemocional, los cuales serán aclarados en los apartados siguientes. Para fines de esta investigación, se parte de la comprensión de cómo se concibe la dimensión emocional de un director en distintos aspectos de su práctica, algunos de los cuales se presentan a continuación.

Un primer aspecto a mencionar es el desempeño del director. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (OECD citado en Nava et al., 2021) define que el desempeño de un director dependerá de sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales debido a que estas permiten la toma de decisiones, la solución de conflictos, facilitan la comprensión de la información y favorecen las relaciones positivas. Como segundo aspecto, la manera en que las emociones influyen en la gestión del director, Núñez (2019) menciona que la figura del director tiene una mayor trascendencia de las emociones y que éstas influyen de manera decisiva en su gestión, mostrando así la existencia de directores con una faceta emocional más desarrollada que otros. El tercer y último aspecto se refiere a la formación del director, Sandoval et al. (2021) asegura que se ha considerado al perfil del director como aquel que desarrolla más actividades de gestión y que se ha dejado de lado su perfil socioemocional, por lo que es necesario incorporar más elementos de esta dimensión en su formación y práctica. Resulta importante dar mención de lo que Torres (2018) afirma al respecto:

No obstante, no se trata de cambiar completamente el papel que juega el componente cognitivo en el papel de los directivos, pero está claro que la combinación de elementos cognitivos y emocionales ayuda a lograr ambientes de trabajo más productivos y positivos (p.5).

Lo cual da sentido a la necesidad que tienen las escuelas de ser lideradas por directores que alcancen un dominio de su faceta emocional al mismo tiempo que logren efectuar acciones de liderazgo y gestión escolar. Resulta ser una tarea bastante compleja, puesto que la carga administrativa de un director ha ido en aumento en los últimos años y puede estar dejando de lado el desarrollo integral de una faceta emocional adecuada. Al respecto Núñez (2019) afirmó que:

Los líderes escolares asumen un conjunto mucho más amplio de labores que hace una década ... las prácticas de los directores no se están centrando explícitamente en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, sino más bien, en las tareas tradicionales del director o el administrador burocrático (p.123).

Esto coincide con lo que Huanca (2021) ha confirmado: el sistema educativo necesita directores que sean agentes de cambio. Queda atrás el liderazgo conservador, pues resulta ser limitante y cerrado a la innovación; directores autoritarios, quienes no logran optimizar los recursos educativos y que difícilmente son abiertos a nuevas estrategias y opiniones del colectivo docente. Así, se da paso a directores que más allá de sostener un rol y mantener un control administrativo sean capaces de proponer, liderar, armonizar, optimizar recursos, escuchar, ser abiertos al cambio y agentes más activos en beneficio de la comunidad escolar y los propósitos educativos. Torres (2018) plantea lo siguiente:

La experiencia pone de manifiesto que las habilidades emocionales son absolutamente necesarias para lograr el éxito en el trabajo y facilitar climas laborales positivos, pues las emociones son una parte integral de todo lo que implica el acto de dirigir y educar (p. 4).

Con base en lo citado por Torres (2018), puede deducirse que un director, por más habilidades de gestión escolar, conocimientos y aptitudes que tenga, si no posee dominio de sus habilidades socioemocionales y de sus relaciones interpersonales no logrará sus objetivos planteados. De lo anterior, Santori (2019) demostró la importancia que guarda el que un director logre desarrollar sus habilidades de gestión y adquiriera destrezas y habilidades socioemocionales, ya que éstas le permitirán desenvolverse de manera propicia en su ambiente de trabajo y así propiciar un clima laboral exitoso. Cada director posee un dominio individual o personal de dichas habilidades en la medida en que conozca su propia faceta emocional. En este sentido, se confirma lo dicho por Huanca (2021):

En el trabajo conjunto, siempre surgen una serie de dificultades y discrepancias que deberán ser solucionadas bajo la mediación del directivo, así mismo, en circunstancias en las que los ánimos estuvieren exaltados, por parte de la comunidad educativa, es necesario que el directivo mantenga una conducta ecuánime, para conducir adecuadamente la solución de cualquier conflicto que, por su propia naturaleza, se pudiera presentar en la institución educativa (p. 3).

En los últimos años, se ha notado un incremento sustancial en las responsabilidades que un director debe asumir cotidianamente. Este fenómeno obedece entre otros factores al aumento de la carga administrativa, a la exigencia de elaborar y entregar documentación oficial, a la atención de padres de familia que expresan inconformidades, a la gestión de situaciones relacionadas con el acoso escolar y al abordaje del rezago académico. Tales circunstancias inciden de manera directa en el ejercicio de su liderazgo y la eficacia de su práctica profesional. García (2018) resumió lo siguiente:

La gestión escolar se convierte así en una encrucijada entre lo burocrático, lo administrativo, lo económico, lo político, lo ideológico, lo pedagógico y lo psicológico, es decir, abarca toda dimensión organizativa, pero a diferencia del gestor, el líder, además de realizar todas estas funciones, dinamiza, ilusiona, arrastra en la construcción y reconstrucción permanente de un proyecto educativo (p. 74).

Esto se complementa con lo que Merino (2016) ha identificado como otros factores que pueden verse involucrados en el liderazgo de un director y que a su vez pueden perjudicar su tarea:

- La falta de vocación y de un liderazgo auténtico.
- La falta de recursos educativos y el uso inadecuado de ellos.
- No estar familiarizado con la dinámica escolar, lo que conduce a una mala toma de decisiones.
- Poca experiencia como líder educativo.
- No estar abierto al cambio, presentando una actitud negativa.
- Conflictos constantes con profesores.
- Falta de comunicación asertiva.
- Inestabilidad emocional.

Puede señalarse entonces, que un director de primaria debe tener un dominio de sus habilidades socioemocionales, esto en virtud de lograr un liderazgo efectivo y un clima laboral sano. Un ejemplo puede ser lo que Santori (2019) plantea que, aquellos directores que dominan la autorregulación son acreedores de la confianza de sus docentes, esto porque les permite frenar el juicio ante un conflicto y son abiertos al cambio. Es por ello,

importante entonces, la forma en la que el director pone en práctica el dominio de sus relaciones interpersonales, es decir, la forma en que se dirige tanto a docentes como padres de familia y otras figuras educativas. De esto hace mención Evans (2015), que ha confirmado lo siguiente:

Un auténtico líder se irá forjando en la medida que es reconocido por sus colaboradores por la manera en que los trata, en que asume las responsabilidades que se van presentando, en que toma decisiones, soluciona problemas y hace frente de manera crítica, creativa y propositiva a los problemas cotidianos, involucrando a todos en la vida institucional (pp. 64-65).

Muchos centros educativos pueden desear al director ideal, como aquel que cumpla con las características anteriormente mencionadas. Sucede que no siempre es así; Evans (2015) lo afirma:

He sido testigo de directores que reaccionan de manera desmesurada ante diversas situaciones que implican a docentes, estudiantes y sus familias, que tienen dificultades para relacionarse con su equipo docente y administrativo y con los padres de familia, que se estresan fácilmente frente a las situaciones que deben afrontar (p. 17).

La problemática que presentan algunos centros educativos en la actualidad es la existencia de directores de primaria que no poseen un dominio de su faceta emocional. Esto puede resumirse en directores que no logran un dominio de sus habilidades socioemocionales y, por ende, una escasa educación socioemocional. Mientras que Panduro (2021) reconoció que la presencia de esta problemática pudo ser más notoria a partir de la

educación a distancia en el año 2020 derivado de la pandemia por Covid-19. Esto evidenció a directores desmotivados, estresados y que difícilmente lograron adaptarse tanto en el uso de la tecnología como en el manejo de sus emociones. Lo cual cobra sentido, puesto que en algunos casos los directores no reciben la formación adecuada para responder a tales eventualidades, más aún cuando logran obtener el puesto de director por sus años de servicio y no por meritocracia.

En conclusión, uno de los problemas que existen en las escuelas están relacionados con la manera en que las habilidades socioemocionales de un director influyen en su práctica de liderazgo. Existen directores cuya faceta emocional no ha sido del todo desarrollada, lo cual conduce a la presencia de conflictos a nivel institucional, con relación a la comunicación con docentes, las relaciones interpersonales y un clima laboral que podría ser insano para quienes conforman la escuela. Por lo tanto, resultó importante realizar un análisis que permitiera identificar la manera en que las habilidades socioemocionales pueden influir en el liderazgo de un director de primaria.

Preguntas de Investigación

En este apartado, se presentan las preguntas de investigación que guiarán el desarrollo del presente estudio, con el fin de obtener respuestas precisas y fundamentadas en relación con la temática abordada.

Pregunta general

¿De qué manera influyen las habilidades socioemocionales de un director de primaria en su práctica de liderazgo y gestión escolar?

Preguntas específicas

¿Cuáles son las habilidades socioemocionales que debe poseer un director de primaria en beneficio de su práctica de liderazgo?

¿De qué manera están relacionadas las habilidades socioemocionales de un director de primaria con sus habilidades de liderazgo y gestión escolar?

¿Cómo perciben los docentes la influencia de las habilidades socioemocionales del director en su práctica de liderazgo y gestión escolar?

Objetivos de Investigación

Objetivo general

Analizar la influencia de las habilidades socioemocionales de un director de primaria en su práctica de liderazgo.

Objetivos específicos

Definir las habilidades socioemocionales que debe poseer un director de primaria en beneficio de su práctica de liderazgo.

Describir la manera en que están relacionadas las habilidades socioemocionales con las habilidades de liderazgo y gestión escolar de un director de primaria.

Analizar la percepción del personal docente sobre la influencia de las habilidades socioemocionales del director en su práctica de liderazgo y gestión escolar.

Supuesto

Los directores que poseen un dominio de sus habilidades socioemocionales son capaces de sobrellevar sus prácticas de liderazgo, ya que las competencias socioemocionales permiten al director tener un control de sus emociones desenvolverse adecuadamente con su equipo de trabajo y personal. Huanca (2021) expresa:

Se infiere que no basta con poseer alto nivel intelectual para tener éxito como directivo educativo; sino también se requiere un control emocional adecuado, que le permita tener una interacción armónica en el ambiente laboral. En ese sentido, las capacidades de la inteligencia emocional son sinérgicas con las cognitivas; y los líderes excelentes deben poseer los dos tipos (p. 40).

Justificación

Con base en la revisión de literatura y los objetivos propuestos de esta investigación, se ha logrado definir los aspectos fundamentales que dan marco al apartado de justificación, tales como: pertinencia, relevancia, aportes metodológicos y prácticos y beneficios educativos.

La pertinencia y relevancia de esta investigación radica en lo poco explorado que es el tema, puesto que fueron escasos los resultados en la búsqueda de artículos e investigaciones relacionados al tema de las habilidades socioemocionales del director a nivel primaria. Gran parte de la información encontrada se centraba en niveles educativos superiores y en contextos empresariales, enfocándose principalmente en las habilidades sociales más que en las socioemocionales. Las palabras clave que impulsaron y, de cierto modo, otorgaron resultados de búsqueda fueron: liderazgo, habilidades socioemocionales y educación básica. Una vez descartada la información no acorde al tema, se obtuvieron 30

artículos e investigaciones que lograron ser el estado de la cuestión de la presente investigación.

Este estudio aporta un beneficio educativo, cuyos resultados buscan proporcionar a la comunidad escolar un análisis de la influencia de las habilidades socioemocionales en las prácticas de liderazgo de cada director. Asimismo, aporta un beneficio social, puesto que los resultados permitirán orientar a directores en cuanto en su desenvolvimiento y relaciones interpersonales, permitiendo un clima laboral sano. Además, se plantean aportaciones teóricas que evidencian la influencia del dominio de las habilidades socioemocionales del director de primaria en su forma de liderar la escuela, sustentadas en investigaciones previas relacionadas con el tema de la investigación. En cuanto a las aportaciones metodológicas, al confirmar la necesidad de incluir en la formación académica del director el desarrollo y aprendizaje de su educación socioemocional y el diseño de cursos, capacitaciones o talleres relacionados al tema. Y las aportaciones prácticas, al brindar un perfil idóneo y adecuado de un director socioemocionalmente apto para desempeñar un liderazgo efectivo.

Por último, se espera que con esta investigación los dos directores participantes brinden información enriquecedora con base en su experiencia y que los resultados que se obtengan permeen en su función directiva. En este sentido, una limitación que podría presentarse es en cuestión de los horarios y carga administrativa de los directores, que podría imposibilitar al director para participar en la recolección de datos. Asimismo, la realidad es que, en el trabajo de campo será poco factible cubrir a todos los directores del municipio de Ensenada, donde se sitúa la investigación, por ello se ha delimitado a dos.

Capítulo 2. Marco Teórico

El siguiente capítulo tiene el propósito de presentar los marcos de la investigación: el marco de la cuestión, el marco de referencia, el marco conceptual y el marco contextual. Se pretende que este capítulo logre sustentar teóricamente el objeto de estudio de esta investigación, se incluyen algunos autores clásicos y a quienes han realizado investigaciones recientes.

Estado de la Cuestión

Para comenzar con el trabajo de investigación, se realizó una búsqueda y análisis de 30 artículos e investigaciones con fechas desde el 2019 a 2023. Como motor de búsqueda principal se utilizó la plataforma de Google académico con las palabras clave: liderazgo directivo y habilidades socioemocionales, educación básica y nivel primaria. La búsqueda implicó revisar documentos a nivel internacional, nacional y estatal, de los cuales, únicamente fueron encontrados a nivel internacional y nacional. En la lista de países se encuentran Perú encabezando la lista, España, Chile, Puerto Rico, México, entre otros.

Sin embargo, no todas las investigaciones fueron incluidas en la presente revisión, se seleccionaron aquellas que resultaron pertinentes y representativas en función de actualidad y relevancia para los objetivos del estudio. Los artículos presentados recogen los hallazgos principales que permiten construir un panorama sólido y actualizado sobre la temática abordada.

Investigaciones a Nivel Internacional

Entre las investigaciones revisadas a nivel internacional, se observa que la mayoría provienen de Perú; en consecuencia, dichas investigaciones se presentan en primer término, seguidas de aquellas realizadas en otros países.

Artículos e Investigaciones de Perú. Huanca (2021) realizó una investigación con el objetivo de aplicar un taller de inteligencia emocional para fortalecer el liderazgo de 20 directores en el nivel de primaria. Se trató de un estudio con explicativo y diseño de preprueba. Por medio de su investigación y resultados, se identificó la necesidad de mantener un liderazgo directivo con base en las competencias de inteligencia emocional, que impacte en su gestión de relaciones con los demás. De tal manera que, el uso de sus habilidades socioemocionales y sus habilidades de gestión se encausan al logro de los objetivos institucionales y al desarrollo de un nivel alto de eficiencia en sus docentes. Se trata de una propuesta que resulta ser muy acertada para afrontar los retos que un director enfrenta en la actualidad. Se requiere de directores más capacitados socioemocionalmente.

Adama (2022) realizó una revisión de la literatura a través del método heurístico con el objetivo de identificar la relación entre la práctica de liderazgo de un director y su desenvolvimiento por medio de sus relaciones interpersonales. Este estudio arrojó los siguientes resultados: existe la necesidad de construir en las escuelas un clima laboral con base en la confianza y la autoestima; se resalta de igual manera que esto puede lograrse por medio de directores y docentes socioemocionalmente aptos, garantizando el alcance de los objetivos institucionales.

Las relaciones interpersonales en la práctica del director cobran sentido, puesto que cada día estas relaciones son construidas y perfeccionadas. Por lo que hay un reto para los directores de primaria para dar un mayor empeño en su desenvolvimiento social, con la finalidad de construir un clima laboral sano, en especial para aquellos directores que lo reconocen como su área de oportunidad.

Bautista (2022), tuvo el interés de analizar la gestión de las habilidades socioemocionales de directores, docentes y alumnos de la institución Okinawa, Ate-Vitarte. Su estudio cualitativo, cuyo paradigma fue interpretativo-inductivo y de tipo descriptivo, tuvo como participantes a un director, una supervisora, dos docentes y dos estudiantes de nivel secundaria. La investigación se planteó como objetivo el conocer, estimar e indicar el incremento de las habilidades socioemocionales durante la pandemia por Covid-19, así como comprender las emociones que surgen en el aislamiento social. El estudio arrojó como principales hallazgos, la aparición de emociones desfavorables tanto para docentes como para los alumnos en el transcurso de la educación en línea, con relación a la carga excesiva de trabajo y la poca interacción entre pares.

Ahora bien, Bautista (2022) reconoce como emoción favorable la convivencia con la familia en tiempos de aislamiento. Resulta muy acertado para la realidad de las escuelas hoy en día. Una de las tantas secuelas de la pandemia por Covid-19 ha sido la brecha emocional, el surgimiento de nuevos retos y conflictos en las facetas emocionales, presentes no sólo en primaria, sino en todos los niveles educativos.

En otro estudio, Gabriel (2022), se propuso explicar cómo el liderazgo directivo logra que se fortalezcan las habilidades socioemocionales. Por lo tanto, realizó una investigación con enfoque cualitativo, con diseño descriptivo-explicativo y cuyo

instrumento fue una entrevista no estructurada. La autora finaliza su trabajo de investigación confirmando la relación entre el liderazgo directivo y las habilidades socioemocionales, las cuales guardan una relación directa con los logros y aprendizajes de los alumnos. Por último, hace un importante recordatorio, más allá de lograr un clima laboral sano con base en sus habilidades socioemocionales, el logro de los objetivos educativos e institucionales debe verse alcanzado. Todo lo anterior confirma nuevamente la complejidad de ser un director.

Cabello (2023) desarrolló un estudio cuantitativo con diseño descriptivo correlacional de corte transversal, con el objetivo de determinar la relación entre las habilidades socioemocionales del director y su desempeño en las escuelas públicas. La muestra estuvo conformada por 50 directores de 50 instituciones públicas, a los cuales se les emplearon pruebas paramétricas, entre ellas la correlación de Pearson. El estudio permitió comprobar su hipótesis alterna, las habilidades socioemocionales tienen una relación significativa en el desempeño del director. Y que estas son capaces de influir en la comunicación asertiva, la motivación de sus docentes, el reconocimiento de las emociones y asimismo su control en la noción de a quiénes lidera y para qué de un director de primaria.

Huiman (2022) realizó un estudio cuantitativo, descriptivo, correlacional, no experimental, transversal; tuvo como objetivo de determinar las habilidades socioemocionales en el liderazgo asertivo. Los resultados fueron obtenidos por medio de un cuestionario en el que participaron 33 colaboradores del área de gestión pedagógica y área de dirección. Se identificó que, entre ambas variables existe una relación alta y directa, de manera que las habilidades socioemocionales son significativas para el liderazgo asertivo.

Por su parte, Cabanillas (2021) realizó un estudio cuantitativo con diseño descriptivo-propositivo, no experimental; cuya población constó de 38 participantes. La autora tuvo como objetivo proponer un modelo de habilidades socioemocionales para mejorar el clima organizacional en una institución educativa. Los resultados fueron obtenidos por medio de un cuestionario, entre los principales hallazgos se encuentran los siguientes: el clima organizacional se ve afectado y desfavorable en el aspecto emocional, la convivencia pacífica y el bienestar laboral de quienes conforman la institución. También las habilidades como la autorregulación, autoconocimiento, conciencia humanista y la toma de decisiones son consideradas pilares para la construcción de las relaciones humanas.

Pinedo (2020) realizó un estudio interesante durante la pandemia en Perú, la autora se propuso determinar la relación entre el soporte emocional y la estrategia implementada para el trabajo a distancia “Aprende en Casa”. Se trató de un estudio cuantitativo con diseño correlacional-descriptivo y no experimental transeccional. La población del estudio fue de 110 estudiantes, quienes participaron en una encuesta vía online. A partir del análisis de contenido, los resultados se presentaron desde un enfoque positivo y negativo. Entre los resultados positivos se identificó que la dimensión de empatía aumentó a raíz del trabajo a distancia. Y entre los resultados negativos, las dimensiones que se vieron afectadas fueron asertividad, resiliencia y tolerancia, dando por hecho que estas disminuyeron e incluso desaparecieron con la educación a distancia. Por último, la autora realiza una serie de recomendaciones: considera importante realizar un diagnóstico socioemocional al inicio del ciclo escolar y fomentar una sociedad empática.

Artículos e Investigaciones de Puerto Rico, España y Costa Rica.

En Puerto Rico, Santori (2019) desarrolló una revisión documental en conjunto con una entrevista a un líder educativo cuyo nivel de desempeño ha sido sobresaliente con el objetivo de analizar el rol de las relaciones interpersonales en el liderazgo educativo. Con base en lo investigado, la autora considera importante que cada director además de poseer una formación académica y un nivel de inteligencia adecuado, logre aprender más de su faceta emocional y de sus habilidades socioemocionales. El aprendizaje de ambas habilidades le permitirá interactuar con su comunidad y propiciar el trabajo en equipo de manera efectiva. La propuesta de la autora resulta ser enriquecedora, puesto que los casos de éxito son aquellos que inspiran y propician una mejor práctica de liderazgo. No obstante, se reconoce que el aprendizaje y dominio de ambas habilidades resultan ser una tarea compleja, mas no irrealizable en la actualidad, donde es posible la búsqueda de información de una manera más sencilla.

En España, Benítez et al. (2021) realizaron una revisión sistemática de 38 artículos académicos con el objetivo de identificar elementos teóricos de las habilidades socioemocionales para la mediación escolar. Se trató de un estudio cualitativo, con base en el protocolo Prisma, que consiste en una guía orientativa para que el investigador realice su revisión documental con base en ítems y categorías necesarias para el desarrollo de su investigación. El análisis de los resultados permitió crear tres categorías: la conciencia y regulación emocional, la comprensión y gestión del conflicto y la facilitación de la comunicación. Por último, los autores reconocen la utilidad de su estudio, en función de crear instrumentos de medición, conformar equipos de mediadores y el desarrollar cursos y capacitaciones que permitan la solución de conflictos.

Manríquez y Reyes (2022), desde Costa Rica, realizaron una revisión de antecedentes que constó de 27 documentos empíricos con el objetivo de describir el rol del director en sus prácticas de liderazgo en Chile. A través de ella, las autoras identificaron la importancia del aspecto socioemocional del director en conjunto con sus habilidades de gestión, lo que beneficia un clima laboral favorable en el que su equipo de docentes se encuentre motivado y escuchado abiertamente. Nuevamente se confirma la mancuerna que forja las habilidades de gestión y el aspecto socioemocional del director, por lo que se deduce que no pueden ir por separado.

Investigaciones a Nivel Nacional

En Sonora, México, Sandoval et al. (2021) realizaron un estudio cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y descriptivo. El objetivo del estudio fue relacionar los factores de atributo y tipologías de liderazgo con el apoyo emocional, la eficacia colectiva y la gestión institucional en los directores de primaria ante situaciones de conflicto. Se aplicaron instrumentos de dos escalas a 199 directores de primaria, la primera fue una escala de eficacia colectiva docente para el manejo de la agresión entre pares y la segunda, una escala de apoyo directivo e inventario de prácticas de liderazgo. Dentro de los resultados obtenidos, se confirma la existencia de una relación entre el apoyo emocional de un director y la eficiencia de sus docentes, la cual se encuentra medida en niveles. Para los fines de esta investigación, se tomaron en cuenta los siguientes datos: el nivel bajo en la capacidad del director para solicitar comentarios y observaciones de su práctica de liderazgo, para el apoyo a sus docentes y para la comunicación de reglamentos. Se reconoce la importancia que tiene el que el director pueda comunicarse asertivamente y sea capaz de

resolver conflictos, sucede que, en la realidad, son pocas las escuelas en las que su director domina los factores de atributo mencionados.

En Guadalajara, México, Carrasco et al. (2021) se interesaron en realizar una revisión documental con el objetivo de identificar cómo están presentes las habilidades socioemocionales en los instrumentos de orientación de la gestión y liderazgo directivo. Aseguran que, a partir de la pandemia por Covid-19, creció la incertidumbre y las crisis en las escuelas, siendo así de vital importancia potenciar las habilidades socioemocionales a la par de las habilidades de liderazgo en cada comunidad escolar. Entre los principales hallazgos, se encuentra el poco dominio de las habilidades socioemocionales por parte del director en su práctica de liderazgo, dejando así el desafío de fortalecer la faceta emocional. Nuevamente, se presenta la oportunidad de lograr una mejora en la faceta emocional de cada director, puesto que así es posible influir en las habilidades de gestión y prácticas de liderazgo.

En Monterrey, México, Nava et al. (2021) consideran que, las habilidades socioemocionales son inseparables de la tarea del director y su liderazgo, por lo que realizaron una revisión de literatura. La búsqueda de información arrojó 23 investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas y, dentro de ellas, los autores afirmaron encontrar diferentes artículos en los que cada uno se refería a una habilidad socioemocional en específico. Con base en la revisión, se lograron identificar que las habilidades socioemocionales se clasifican en tres tipos, las intrapersonales, interpersonales y cognitivas. Seguido que, las habilidades generales de un director son: conciencia social, determinación, generación de opciones y consideraciones de consecuencias y manejo de estrés. Mientras que, en Monterrey, México, Nava (2022) desarrolló un estudio cualitativo

con diseño exploratorio en el que participaron directores, docentes y padres de familia con la intención de obtener información del contexto escolar y así, desarrollar un modelo conceptual con base en la relación entre escuela ética y la inteligencia socioemocional. Los instrumentos utilizados fueron diversos, desde entrevistas en profundidad, listas de cotejo, guías de observación, cuestionarios y revisión documental. El autor propuso realizar un estudio de caso, por lo tanto, la revisión y análisis de los resultados se trató de una búsqueda de patrones y categorías. Dentro de los resultados obtenidos se destaca que, para la construcción de una escuela ética, es necesario potenciar las habilidades socioemocionales.

En resumen, se presentan las coincidencias, diferencias y conclusiones identificadas en el estado de la cuestión del tema de investigación. Existe una relación entre los estudios en cuanto a su método, tipo de investigación y tipo de estudio. En su mayoría, los estudios son cualitativos con alcance descriptivo-explicativo, a través del uso de cuestionarios y aplicación de entrevistas a directores y docentes. Por último, se puede apreciar que la mayoría de los autores reconocen que la empatía, las habilidades socioemocionales y la faceta emocional del director requiere mayor atención y formación académica en la actualidad, de manera que éstas influyen en el liderazgo directivo.

La riqueza del estado del arte radica en la exploración del tema en diferentes contextos, con base en criterios geográficos, históricos y temáticos. En la revisión de literatura se han identificado las siguientes diferencias: 1) las habilidades socioemocionales del director son empleadas para diferentes propósitos educativos, tales como, la mejora del desempeño docente, la creación de ambientes laborales sanos, la construcción de una escuela ética y con valores o el mejoramiento de las habilidades de gestión escolar, 2) cada

autor da uso diferente de los resultados obtenidos en su investigación, algunas instituciones educativas se han visto favorecidas con los datos obtenidos, se han logrado realizar diagnósticos institucionales, identificado áreas de oportunidad y se han comprobado distintas teorías e hipótesis, por último 3) las investigaciones presentan diferencias en cuanto al tipo de estudio y metodología utilizada.

Es importante resaltar que, dentro de los documentos consultados, no se obtuvieron resultados a nivel local y estatal. Lo cual resulta significativo para la investigación, siendo así que, toda aportación de la investigación será nueva y actualizada en el contexto local y estatal. Dicho esto, con base en la revisión de literatura es posible deducir que, las habilidades socioemocionales de un director conducen al cumplimiento de los objetivos institucionales benefician un clima laboral exitoso, la construcción de una escuela con base en valores y favorece las relaciones interpersonales y la comunicación asertiva.

No obstante, los autores han reconocido que, los directores en su mayoría no poseen un dominio idóneo de sus habilidades socioemocionales. Lo anterior conduce a: la falta de empatía por parte de los directores, escaso desarrollo profesional y ambientes de trabajo laboral insanos para el colectivo docente.

Marco Conceptual

El siguiente marco de la investigación tiene como propósito presentar la recopilación de conceptos, temas y subtemas del tema de investigación. De lo general a lo particular, se delimita el tema de estudio en función de los siguientes apartados: habilidades socioemocionales, liderazgo escolar, habilidades socioemocionales de un director de primaria e influencia de las habilidades socioemocionales en las habilidades de liderazgo

del director a nivel primaria con sus respectivos subtemas. Se espera que este marco brinde al lector los conceptos fundamentales del tema de estudio.

Habilidades Socioemocionales

El análisis de la influencia de las habilidades socioemocionales requiere, en primer lugar, su adecuada conceptualización. Este apartado presenta su definición, principales dimensiones y una breve comparación entre inteligencia emocional y educación socioemocional.

Definición de Habilidades Socioemocionales. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2021), define las habilidades socioemocionales como la capacidad individual del ser humano de controlar sus emociones, el trabajar con el otro y lograr sus objetivos planteados. De igual forma las reconoce como, habilidades no cognitivas, habilidades interpersonales o habilidades de personalidad y que pueden manifestarse de tres formas:

- En patrones de comportamiento y pensamiento.
- Mediante experiencias de aprendizaje.
- En los resultados socioeconómicos, mediante factores de impulso.
- Desarrollo de las Habilidades Socioemocionales.

Flores y Chasquibol (2021) declaran que, una persona socioemocionalmente apta en cuanto a habilidades y competencias logrará con mayor eficacia la resolución de conflictos, fomentará la convivencia sana y obtendrá mayores logros tanto en lo laboral como lo cognitivo. En palabras de Cabanillas et al. (2020), existe como demanda que las organizaciones educativas incluyan en sus proyectos institucionales la formación y el

desarrollo de las competencias socioemocionales con el propósito de formar colectivos capaces de enfrentar los desafíos de las tendencias actuales. Aunado a esto, se presentan las habilidades socioemocionales y cómo es que son categorizadas en dimensiones.

Dimensiones y Habilidades Socioemocionales. La Secretaría de Educación Pública (2017), propuso en su Modelo Educativo 2017 un referente de las habilidades socioemocionales para el área de Educación Socioemocional. En el modelo, se proponen cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. Y éstas a su vez, se conforman de cinco habilidades socioemocionales específicas para cada dimensión. Si bien, es un modelo propuesto para desarrollar en alumnos de educación básica, para fines de esta investigación se toma como referente dado que resulta ser un ejemplo completo y adecuado a los objetivos de investigación. Se enlistan a continuación las dimensiones con sus respectivas habilidades socioemocionales:

- Autoconocimiento: atención, conciencia de las propias emociones, autoestima, bienestar y aprecio y gratitud.
- Autorregulación: metacognición, expresión de las emociones, regulación de las emociones, autogeneración de emociones para el bienestar y perseverancia.
- Autonomía: iniciativa personal, identificación de necesidades y búsqueda de soluciones, liderazgo y apertura, toma de decisiones y compromisos y autoeficacia.
- Empatía: bienestar y trato digno hacia los demás.
- Colaboración: comunicación asertiva, responsabilidad, inclusión, resolución de conflictos e interdependencia.

Inteligencia Emocional y Educación Socioemocional. Inteligencia emocional y educación socioemocional, conceptos que tienen su propia historia. Por orden de aparición,

la inteligencia emocional se trata de un concepto que nació a partir de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner en 1983, él define ocho tipos de inteligencias en el ser humano: musical, corporal-kinestésica, visual-espacial, naturalista, lingüística, lógico-matemática, interpersonal e intrapersonal. Éstas dos últimas fueron el punto de partida para Salovey y Mayer en 1990, quienes definieron que la inteligencia emocional es la capacidad del ser humano de identificar sus propias emociones y las emociones de los demás. Años más tarde, autores clásicos como Goleman (1995) y Bar-on (1997) llevaron el concepto más allá identificando modelos de inteligencia emocional.

La inteligencia emocional es, por tanto, un conjunto de habilidades y competencias emocionales. González (2014) define a estas competencias como las habilidades que permiten al ser humano conocer, comprender, manejar y expresar sus propias emociones y así tener la oportunidad de entablar relaciones en donde conoce y comprende las emociones de los demás. Es ahí donde surge el segundo concepto, educación socioemocional, como la capacidad de aprender y desarrollar dichas habilidades. Tiempo después, sus autores clásicos como Bisquerra (2003), Collel (2003) y Hernández (2015) contribuyeron con sus investigaciones para dar más definiciones al concepto. En la tabla 1, se muestran las definiciones de educación socioemocional.

Tabla 1

Definiciones de educación socioemocional por autores clásicos

Autor	Definiciones de educación socioemocional
Bisquerra (2003)	Proceso educativo continuo y permanente potenciador del desarrollo emocional.

Collel (2003)	Proporciona herramientas para el control de las emociones: conciencia, autorregulación, empatía y motivación.
Hernández (2015)	Educar para ser feliz, crear técnicas emocionales para afrontar tareas.

Nota: Ledesma, 2017

De vuelta con el concepto de inteligencia emocional, Benítez y Victorino (2019) plantean lo siguiente:

La inteligencia emocional ha tenido un arduo planteamiento en el ámbito empresarial con relevantes resultados, pero existe un renovado interés porque la escuela se haga cargo de desarrollar esta serie de habilidades, de ahí que estén emergiendo enfoques en el ámbito educativo (p. 131).

La inteligencia emocional se encuentra cada vez más incorporada en el ámbito educativo. Flores y Chasquibol (2021) destacan que, la inteligencia emocional va más allá de manejar las emociones y actuar asertivamente; una persona inteligente emocionalmente logrará desenvolverse y resolver conflictos en los diferentes contextos que se encuentre. Para ello, Jiménez (2018) argumenta que, una persona con un nivel óptimo de inteligencia emocional posee las siguientes características:

- Gestiona sus emociones.
- Posee mejores estrategias de afrontamiento a situaciones diversas.
- Influye positivamente y estimula su creatividad.
- Tiene menor tendencia a suprimir sentimientos negativos.

Por el contrario, Molinari (2017) explica que, la capacidad de controlar las emociones parte del conocimiento de uno mismo y la habilidad de mirarse en retrospectiva. La autora aclara que esto no es precisamente restringirlas o reprimirlas, puesto que puede ocasionar explosiones innecesarias como ataques de ira y un descontrol de las emociones. Que además conduce a hacerlo con más frecuencia y no lograr adaptarse a las situaciones que se presenten.

La educación socioemocional, como lo plantea la Secretaría de Educación Pública (2017), es el proceso de aprendizaje a través del cual se desarrollan conceptos, valores y actitudes que permiten la comprensión y el manejo de las emociones. Permite, además, construir una identidad personal, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones acertadas y resolver conflictos de manera ética y constructiva. Asimismo, Fragoso (2015), hace notar la distinción entre inteligencia emocional y competencia socioemocional. Mientras que la inteligencia emocional es el conjunto de habilidades que permite la comprensión de las propias emociones y las de los demás, la educación socioemocional es el alcance de los aprendizajes de dichas habilidades.

Por lo tanto, se puede concluir que la inteligencia emocional y la educación socioemocional van de la mano en el ámbito educativo. El desarrollo de las habilidades socioemocionales surge a partir de la inteligencia emocional, reconociendo primeramente las propias emociones y las de los demás y se construye por medio de la educación socioemocional, en la formación de competencias socioemocionales. Ahora, si bien existen múltiples conceptos y dimensiones, en beneficio del tema de investigación las habilidades socioemocionales son entendidas como: el conjunto de herramientas y habilidades pertenecientes a la faceta emocional que permiten reconocer las emociones propias y las de

la otra persona. Las habilidades socioemocionales permiten el desenvolvimiento social, establecer relaciones positivas, empatizar y la toma de decisiones.

Liderazgo Escolar

Una vez conceptualizado el concepto de habilidades socioemocionales, lo siguiente corresponde en definir un solo concepto de liderazgo escolar. El liderazgo escolar es el siguiente apartado, puesto que, antes de definir la influencia de las habilidades socioemocionales en las habilidades de liderazgo escolar, es necesario describir qué es el liderazgo en cuanto a definición, habilidades, tipos de liderazgo y sus funciones.

Definición de Liderazgo Escolar. Como lo hace notar Calatayud (2015), la época actual demanda cambios constantes y rápidos, donde el papel del liderazgo educativo requiere mayor eficacia y dinamización. En palabras del autor se afirma que:

Hoy por hoy, el liderazgo del director español y latinoamericano ha de soportar la tensión entre las políticas de mercado, el rendimiento de cuentas y una educación democrática y para la ciudadanía; aspectos que determinan el reclamo de un tipo de liderazgo concreto en los centros escolares (p. 208).

En este sentido, Cuesta y Moreno (2021) sostienen que, el éxito y avance de las escuelas depende en gran medida del ejercicio de liderazgo y la figura del director en aspectos significativos como lo son: la dinamización, la motivación, la organización y estrategias. Siendo acertado el hecho que:

El liderazgo se ha convertido en cualidad central para la gestión de las organizaciones. Las instituciones educativas, abocadas al cumplimiento de indicadores de calidad, han encontrado en el liderazgo un factor determinante para

el cumplimiento de sus metas y el desarrollo de sus propósitos y misiones de manera eficiente (Cuesta y Moreno, 2021, p. 3).

Por otra parte, Leithwood (2009) define el liderazgo como la capacidad de movilizar e influenciar a los demás en beneficio de los objetivos y las metas compartidas. En esta misma línea, el autor destaca las siguientes premisas:

- Es un fenómeno social, se encuentra inmerso en relaciones interpersonales y grupos de trabajo. Aun así, no se deja de lado la individualidad del director.
- Persigue un propósito, centrando esfuerzos en visiones o metas grupales.
- Influye en el actuar y los pensamientos del colectivo docente.
- Es una función, una persona puede ejercer el liderazgo sin importar su rol, recursos o habilidades.
- Es contextual, se ejerce en función de las características del colectivo docente, el contexto, la comunidad, los objetivos institucionales y los recursos.

De igual forma, Furguerle y Vitorá (2016) describen al liderazgo directivo como la acción que hace posible el logro de los objetivos de la institución, esto mediante la racionalización del talento humano y la gestión de recursos y materiales. Al mismo tiempo asumen que:

Por lo tanto, las nuevas teorías, desde la perspectiva de la administración, conciben al liderazgo a partir de la efectividad; es decir, la capacidad de respuesta que los aparatos educativos brindan ante las exigencias de parte de la comunidad (p. 212).

Tipos de Liderazgo Escolar. “En el liderazgo existen estilos que influyen en el desempeño del directivo respecto a la gestión que realiza en la organización. El término

“estilo de liderazgo” se refiere al modo personal de actuar de un líder” (Ferreira, 2021, p. 7223). Si bien existen varios tipos y estilo de liderazgo, los más reconocidos en la actualidad son: el transformacional, transaccional y laissez faire. Enseguida se describe cada uno y se realiza una breve comparativa entre los tres.

Para comenzar, de acuerdo con Álamo y Falla (2023), el liderazgo transformacional es considerado el más idóneo en el ámbito educativo, puesto que se encuentra a favor de la innovación, da una mejor solución a los problemas institucionales, es abierto al cambio y permite crear un ambiente laboral con base en el respeto y la tolerancia. En palabras de Sardón (2017), este tipo de liderazgo se le reconoce a un director por los siguientes rasgos:

- Inspira a sus docentes hacia la visión de los compromisos institucionales.
- Motiva al colectivo docente “a realizar más de lo que él mismo espera para producir cambios en la institución” (Sardón, 2017, p. 297).
- Busca el crecimiento personal de sus docentes y el desarrollo de su autoestima.

De igual forma, Chamorro (2005), considera el liderazgo transformacional como el más adecuado para los contextos educativos. Puesto que contribuye y posibilita la participación y colaboración de los docentes en beneficio y alcance de las metas institucionales. El carisma, la estimulación intelectual y la inspiración que generan en sus docentes son considerados por la autora como aquellos efectos que genera este estilo de liderazgo. Asimismo, Leithwood (1994) expresa:

Ciertamente, la mayoría de las prácticas manifiestas de los líderes transformacionales parecen tener carácter de gestión. Los efectos transformacionales dependen de que los líderes de las escuelas infundan un

significado y una finalidad a sus rutinas diarias, tanto para ellos mismos como para sus colegas (p. 55).

Lo anterior se complementa con lo considerado por Apaza et al. (2022), en función del liderazgo transformacional, el director que efectúe este tipo de liderazgo estará enfocado en el desarrollo profesional de sus docentes y asimismo motivándolos a asumir los nuevos retos del día a día. Considera por último que, el director logrará ser una fuente de inspiración para el colectivo docente, que motive a la superación personal. Y en este sentido, al perfil del líder transformacional, Bajaña (2021), añade las siguientes características:

- Son agentes de cambio y transformación.
- Potencian las fortalezas de sus docentes, atienden las debilidades y canalizan las expectativas de la institución.
- Brindan confianza y comprenden los sentimientos del colectivo docente.
- Aseguran la participación de todos sus docentes en el alcance del éxito institucional.

El siguiente tipo de liderazgo por describir, es conocido como liderazgo transaccional. Ferreira (2021), define al líder transaccional, como aquel que construye acuerdos con base en el sistema de meta-recompensa. El director focaliza su atención en las acciones de los docentes con el fin de medir el alcance de los objetivos acordados, de ser éstos alcanzados, el director ofrece algún estímulo y recompensa. De este modo, Leithwood (1994), ha definido dos características esenciales del liderazgo transaccional: 1) recompensa eventual, el director premia o recompensa los logros y esfuerzos de los docentes al cumplir con las tareas y objetivos definidos y 2) gerencia por excepción, el director actúa como líder en respuesta de problemas que surgen en la escuela, supervisando

o adoptando una postura más pasiva. Ahora bien, Calatayud (2015), realiza la siguiente comparativa:

Mientras el liderazgo transaccional trata de cambiar unas cosas por otras –por ejemplo, votos por promesas, satisfacción laboral por producción, etc.–, el líder transformacional, a pesar de mantenerse fiel a una línea dependiente de las necesidades de sus seguidores, profundiza en ellas, tratando de satisfacer las exigencias y buscando el compromiso en el proceso (p. 216).

No obstante, Calatayud (2015), hace énfasis en que sin importar el tipo de liderazgo que el director efectúe:

Todos estos liderazgos deben dar respuesta a los desafíos a los que se enfrentan cada día las organizaciones educativas, no solo gestionando las estructuras sino influyendo en la cultura de la organización para cambiarla, y que, sobre todo, sean capaces de unir a la comunidad, de entusiasmarla en torno a un proyecto propio y compartido y de implicar a todos en las decisiones (p. 209).

El siguiente estilo de liderazgo es conocido como *laissez faire*. Ferreira (2021) lo describe como aquel que, no toma responsabilidad ni decisiones que conduzcan a la mejora y al alcance de los objetivos institucionales. El director reduce su autoridad y permite que los docentes actúen y resuelvan situaciones conforme a su criterio. Al mismo tiempo, Pacsi et al. (2014) lo han considerado un no liderazgo por su falta de compromiso. Caracterizan este estilo de liderazgo como aquel que carece de interés, en donde el apoyo a los docentes y viceversa es escaso y únicamente se centra en los resultados más que en el proceso. Por último, realizan una comparativa correspondiente con los demás estilos de liderazgo:

Las diferencias entre el estilo transaccional y el estilo laissez faire radican básicamente en el desempeño eficaz de los subordinados como resultado del nivel de apoyo otorgado por los líderes. Las diferencias entre el estilo transformacional y el estilo laissez faire radican en la participación conjunta entre líder y el subordinado mediante la motivación, comunicación, confianza, apoyo y la supervisión (p. 67).

Funciones del Liderazgo Escolar. El director es la figura principal de la comunidad educativa. Como plantea Celis (2022), su responsabilidad recae en la capacidad de alinear tanto a padres de familia como a estudiantes y docente en beneficio y cumplimiento de los objetivos institucionales, esto sin dejar de lado su función de gestión escolar que implica planes de mejoramiento, planeaciones y el manejo de recursos. Lo anterior se complementa con lo expuesto por Rengifo (2023), los líderes educativos tienen la capacidad de establecer la misión y visión institucional y dar seguimiento a los objetivos de manera que generan un impacto positivo en el clima organizacional y a su vez motivar al colectivo docente. Por tanto, Apaza et al. (2022) destaca que:

Somos los primeros agentes responsables de promover una labor preponderante en el hecho de influenciar, con el objetivo de contribuir y alcanzar metas que generen transformaciones en el campo educativo, así coadyuvar a mejorar las prácticas pedagógicas mediante la cual se logre aprendizajes de calidad, no sólo únicamente enfocados en los estudiantes, sino en la comunidad educativa en general (p. 11).

Como señalan Cuesta y Moreno (2021), el director en su función como gestor, se destaca por las siguientes actividades:

- Distribuir y administrar los recursos humanos, financieros y materiales.
- Alcanzar las metas de aprendizaje, implicando el desarrollo profesional de los docentes, la organización del trabajo en equipo y la creación de un ambiente cooperativo.
- Reconocer y tener conocimiento de la normativa legal y la comprensión de la política educativa actual.
- Establecer redes de apoyo con base en un clima organizacional, de convivencia y relaciones interinstitucionales.

Del mismo modo, Calatayud (2015) confirma lo siguiente:

Los directores, con su liderazgo, han de crear el clima adecuado y potenciar una cultura organizativa para que los docentes sean mejores. Solo de esta manera avanzaremos hacia la mejora de los centros escolares; un reto complejo, pero no imposible de lograr para el buen funcionamiento, el éxito y la calidad de las organizaciones educativas tanto españolas como latinoamericanas (p. 228).

En otro orden de ideas, Furguerle y Vitorá (2016), describen la función del director con base en las siguientes características:

- Apoya, ayuda y transmite seguridad.
- Es quien potencia a su colectivo docente, desarrolla iniciativa y es un respaldo.
- Es comunicativo, pues debe precisar la información y conducir las acciones de manera eficaz.

- Motiva, el director tiene el reto de lograr los objetivos institucionales con la participación de todo el colectivo docente. El no cumplir esta función puede destinar al fracaso.
- Presenta apertura al cambio y se adapta rápidamente al ritmo de los acontecimientos en las escuelas.
- Al mismo tiempo, es creativo e innovador en su práctica para el logro de los objetivos y metas institucionales.

Adicionalmente, Evans (2015), caracteriza la función directiva en torno a las siguientes actividades: gestión, organización y control. Toma de decisiones en aspectos tanto administrativos como burocráticos, solución de problemas, relaciones interpersonales efectivas y control de recursos. Adama (2022) define al director como el líder de una institución educativa, que propicia el éxito y alcance de los propósitos educativos, generando así, un impacto en la comunidad educativa. Es capaz de interactuar, organizar, gestionar y solucionar conflictos presentes del día a día, además de motivar y desarrollar un clima de confianza entre quienes conforman el personal docente. Al respecto, Santori (2019) afirma que:

Un líder efectivo no puede llevar a cabo todas las funciones de la organización o institución que lidera por más virtuoso que sea. El líder dirige la operación y muestra el camino, pero éste depende de la sincronización de un equipo de trabajo bien calibrado hacia los logros que se pretenden y necesitan alcanzar (p. 4).

Habilidades de Liderazgo Escolar. Desde el punto de vista de Leithwood (2009), el liderazgo escolar consta de tres habilidades primordiales: 1) establecer rumbos, 2) desarrollar personas y 3) rediseñar la organización. La primera habilidad, establecer

rumbos, se trata de la capacidad del director para identificar y guiar al colectivo docente hacia el alcance de las metas establecidas, el autor identifica tres características de esta habilidad:

- Articular la visión institucional, el director piensa a futuro y le permite identificar nuevas oportunidades para la institución, lo cual resulta inspirador. “La gente actúa sobre la base de su comprensión de las cosas; por ende, los líderes influyen sobre cómo los demás ven el mundo y cómo deciden actuar” (Leithwood, 2009, p. 26).
- Fomentar la aceptación de los objetivos, el director logra alentar al colectivo docente a desarrollar y perseguir las metas.
- Generar altas expectativas, las acciones del director giran en torno a la calidad y el alto rendimiento de su equipo de trabajo y la institución.
- En la segunda habilidad, desarrollar personas, se encuentra la capacidad del director para promover e influir sobre las capacidades y motivaciones del colectivo docente, éstas son sus características en el perfil de un director:
- Ofrecen estímulo intelectual, a través de preguntas e ideas, los directores generan e incitan a su equipo de trabajo hacia el cambio.
- Entregan apoyo individualizado, los directores reconocen y consideran los sentimientos y necesidades de su colectivo docente y muestran respeto.
- Proveen un modelo apropiado, el director se convierte en un ejemplo a seguir para sus docentes, consistentes en valores y metas.

Una última habilidad considerada por el autor es el rediseño de la organización, es decir, la manera en que el director desarrolla a su escuela como una organización efectiva y

de alto rendimiento en docentes como estudiantes, se puede describir en las siguientes características:

- Fortalecen la cultura escolar, desarrollan normas, actitudes y valores compartidos.
- Modifican estructuras organizacionales, modifican tiempos, la calendarización y uso de recursos, permitiendo así, un rendimiento escolar más eficaz y operatorio.
- Construyen procesos colaborativos, permiten y brindan espacios al colectivo docente para participar en la toma de decisiones en procesos institucionales.

Calatayud (2015) determina que el liderazgo directivo requiere ser fortalecido, puesto que un director capacitado en su función y habilidades de gestión logrará ser factor de cambio en las escuelas. El autor expone tres ejes fundamentales para el desarrollo profesional del directivo:

- La comprensión del liderazgo educativo y cómo es que transforma la institución educativa con base en los aprendizajes.
- El desarrollo y el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y sus habilidades intrapersonales e interpersonales.
- La capacidad de propiciar la participación de los padres de familia en la transformación de la escuela a partir de momentos oportunos y estratégicos.

Además, el autor expone dos dimensiones con relación al desarrollo profesional del directivo en cuestiones de sus habilidades de gestión escolar: el uso correcto de la evaluación institucional para la toma de decisiones y la aplicación de estrategias para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Y hacer uso de los sistemas información con tres propósitos, 1) la identificación de las fortalezas y debilidades de todo el colectivo por

medio de bitácoras, 2) el análisis y sistematización de los datos que permitan evidenciar el desarrollo profesional del colectivo y, por último 3) visualizar los aprendizajes que requieren mayor atención, mejor conocidas como las áreas de oportunidad, de tal forma que el colectivo docente logre ejecutar un plan institucional anual.

Del mismo modo, Evans (2015) en una visión a futuro, plantea las capacidades que las mismas escuelas demandarán del desarrollo profesional del director. Por lo que afirma el replantear la formación del director con base en las siguientes habilidades:

- Un mayor conocimiento de la realidad de las escuelas y su contexto.
- Capacidad de delegar y compartir el liderazgo.
- Identificar con agilidad las fortalezas y áreas de oportunidad de su escuela.
- Automotivarse constantemente.
- Estabilidad emocional para resolver conflictos del día a día.

La autora deja en claro que, la formación profesional y académica de los directores de futuras generaciones deben orientarlos a ser constantes, fieles y comprometidos con los objetivos institucionales. “Los líderes deben prepararse para vivir en un mundo siempre cambiante” (Evans, 2015, p. 91). Asimismo, Calatayud (2015) deduce una idea clara:

Hoy por hoy existe el reclamo de un líder comprometido con el cambio y con la búsqueda de nuevas formas de organización; directores que inciten y apoyen la transformación de la enseñanza y de la escuela; equipos directivos que sean vertebradores de la dinámica colegiada del centro, capaces de propiciar el trabajo en equipo de los docentes y el ejercicio de la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros (p. 220).

Con base en la revisión conceptual del liderazgo escolar, se puede resumir que, el liderazgo escolar es la capacidad del director para organizar, movilizar, gestionar y potencializar el capital humano. El liderazgo escolar es aquel que permite conducir el trabajo y esfuerzo del equipo de trabajo, es decir, docentes hacia el logro de los objetivos escolares o institucionales. Si bien, existen diferentes tipos de liderazgo, es posible identificar que a pesar de tomar diferentes estrategias todos conducen al logro de los objetivos. De alguna manera, el director siempre será reconocido como la cabeza o quien dirige la escuela, por lo tanto, en él recae la responsabilidad de desarrollarse profesionalmente en cuanto a sus habilidades de liderazgo, y en términos más actuales, desarrollarse socioemocionalmente. En el siguiente apartado se describen las habilidades socioemocionales específicas de un líder de escuela primaria.

Habilidades Socioemocionales de un Director de Primaria

Habilidades Socioemocionales Indispensables de un Director. Las habilidades socioemocionales atribuidas a los directores de educación básica, Nava et al. (2019), las clasifica en tres tipos: intrapersonales, interpersonales y cognitivas. Mismas que, abarcan habilidades generales y específicas, tal como se demuestra en la siguiente tabla propuesta por los autores:

Tabla 2

Habilidades socioemocionales generales y específicas

Tipo	Habilidades generales	Habilidades específicas
Interpersonal	Autoconciencia	Autopercepción

		Autoeficacia
		Reconocimiento de emociones
	Autorregulación	Manejo de emociones
		Postergación de la gratificación
		Tolerancia a la frustración
	Determinación	Motivación de logro
		Perseverancia
		Manejo de estrés
Interpersonal	Conciencia social	Empatía
		Escucha activa
		Toma de perspectiva
Tipo	Habilidades generales	Habilidades específicas
Interpersonal	Relación con los demás	Asertividad
		Manejo de conflictos personales
		Comportamiento prosocial
Cognitivo	Toma responsable de decisiones	Generación de opciones y consideraciones de consecuencias
		Pensamiento crítico
		Análisis de consecuencias

Nota: Tabla recuperada de Nava et al. 2019

Por tanto, Panduro (2021) asegura que, los directores y su actuar deben ser efectuados conforme a su nivel de inteligencia emocional. Desarrollando así, un colectivo docente con mayor adaptación al cambio, un trabajo en conjunto y organizado, un excelente clima organizacional y un desempeño ejemplar que permite presentar una imagen ejemplar hacia la comunidad educativa. Hoon (2018) afirma algo similar, la inteligencia emocional del director se encuentra relacionada de manera positiva con el liderazgo perseverante. Al mismo tiempo, Román (2016) determina que, un director inteligente emocionalmente será capaz de desarrollar un trato con personas consideradas difíciles y de relaciones tensas en el contexto educativo, controlar sus emociones en el momento adecuado, permitirse comprender y escuchar lo que el otro dice y será capaz de automotivarse y motivar a sus docentes.

Por último, la autora asegura que, los directores serán capaces de manejar la inteligencia interpersonal, intrapersonal y la empatía. De ahí que, Adama (2022) suma a este perfil del director emocional y socialmente competente, la capacidad que tendrá de desarrollar relaciones interpersonales adecuadas, una comunicación asertiva y, asimismo, tal como menciona Román (2016), potenciar su inteligencia interpersonal y empatía.

En este sentido, se toma en cuenta lo expuesto por Nezlek y Vassilakou (2012), los directores que no logran autorregular sus emociones crean y provocan tensión, poco sentido de afecto al trabajo y escasa satisfacción laboral entre los docentes y el equipo de trabajo. Como complemento a ello, Aziz, et al. (2019) demostraron que, la resiliencia se encuentra relacionada con el nivel de inteligencia emocional.

Los autores reconocen que la tarea del docente es compleja y con una gran cantidad de estrés, lo cual puede relacionarse con el rol del director y su faceta emocional pues ellos

son quienes regulan el ambiente laboral y la carga administrativa. De modo que, la resiliencia y autorregulación pueden ser consideradas como habilidades socioemocionales indispensables en la figura del director de primaria.

Por último, Suchy (2000) añade una habilidad más a la lista, el carisma. La autora declara que el carisma es una característica emocional del líder y su pasión por lo que hace. Esto quiere decir que, es importante que el director logre empatizar y conectar con la comunidad educativa por medio de su carisma y afecto a su labor directiva.

No obstante, Bautista (2022) ha comprobado que, tanto docentes como directores afirman la falta de formación académica y la oportunidad de talleres de habilidades socioemocionales anteriormente vistas. Para ellos, existe la necesidad de desarrollarse en el autocontrol de las emociones, puesto que ocasionan conflictos interpersonales y en su interacción social. La realidad es que, la formación profesional de los directores es de acuerdo con su licenciatura en educación, es decir es docente antes que director. De ahí que exista el interés de los directores en desarrollar profesionalmente sus habilidades socioemocionales.

La realidad escolar deja claro que tanto la inteligencia emocional, como la educación socioemocional ha generado mayor interés e impacto en las escuelas en comparación con años anteriores. Nieves et al (2022) reconocen que la inteligencia emocional influye en el aspecto psicológico, social y educativo de los alumnos y también de las figuras educativas.

Ha sido tanto su impacto en los últimos años, que ambas ya forman parte del currículo en las escuelas, tanto a nivel nacional como internacional. Este hecho ha puesto a

prueba tanto a docentes como al directivo de las escuelas, a docentes en cuanto a su formación y capacitación para atender a dichas necesidades del currículo y a directivos en cuanto a su disposición y apoyo para la formación de sus docentes.

Influencia de las Habilidades Socioemocionales en las Habilidades de Liderazgo

Ahora bien, una vez conceptualizadas tanto las habilidades socioemocionales como las habilidades correspondientes al liderazgo escolar, es posible describir y e identificar con base en los autores y conceptos su influencia de una a otra y viceversa. Este apartado tiene una función de resumir y fusionar los apartados anteriores.

Relación entre las Habilidades Socioemocionales y las Habilidades de Liderazgo. A continuación, se presentan algunos ejemplos de habilidades socioemocionales que se encuentran relacionadas parcial o totalmente con las habilidades y tipo de liderazgo, con base en lo presentado en apartados anteriores. Álamo y Falla (2023) definieron que:

Existe una relación directa entre el estilo de liderazgo transformacional con la competencia socioemocional de autogestión y motivación, conciencia y conducta prosocial y toma de decisiones responsables, así como con las emociones morales ... un alto desarrollo de estas se asoció con el desempeño de un liderazgo más transformacional (p. 53).

Por otro lado, los siguientes en relacionar ambos tipos de habilidades son Furguerle y Vitorá (2016), los autores exponen que, una de las habilidades más características del director es su capacidad de motivar intrínsecamente a sus docentes, de ahí que, recurren a incentivos externos una vez alcanzado el objetivo o que dicha labor fue ejecutada. Que esto,

a su vez, corresponde al estilo de liderazgo transaccional y en palabras de Pacsi (2014), los reconocimientos recibidos desarrollan el sentido del compromiso y responsabilidad por parte de los docentes.

Influencia de las Habilidades Socioemocionales de un Director en su Práctica de Liderazgo. Iturrizaga (2022) afirma que, en la faceta socioemocional de un director la habilidad intrapersonal es la que requiere mayor desarrollo y atención, puesto que, estar bien con uno mismo permite estar bien con los demás. Permite, además, el control de las emociones desde el momento en que éstas son reconocidas por su nombre.

Por otro lado, Cabello (2023), recomienda e invita al mismo tiempo a las nuevas generaciones de directores el comprender las emociones de sus docentes. Esto en virtud de enfrentar las relaciones interpersonales de manera adecuada, además de practicar y fomentar la empatía en las escuelas. “La formación y el desarrollo adecuados del capital humano no se producirán si el capital emocional apropiado desaparece de la vida humana” (Cabello, 2003, p. 38).

En adición a lo anterior, Huanca (2021) cuestiona lo siguiente:

En la dirección de una institución educativa, de nada sirven planes estratégicos avanzados e implementados con tecnología de punta, sino se prioriza la participación de personas idóneas con emoción profesional y social capaces de desarrollar acciones pedagógicas coordinadas y en equipo. En la dirección del capital humano hacia la consecución de las metas y proyectos organizacionales, esta condición es crucial (p. 23).

El director además de fomentar en sus docentes el sentido de responsabilidad, motivación y profesionalismo para el alcance de los objetivos, influye emocionalmente en cuanto a su desenvolvimiento y el manejo de sus emociones. Si bien, cada tipo de liderazgo se fundamenta en características de quien lo efectúa, es posible notar que las habilidades de liderazgo son ejercidas en función del carácter y estado emocional del director.

En conclusión, la integración de las nociones vinculadas a las habilidades socioemocionales, al liderazgo y las competencias que lo conforman permitió estructurar y categorizar el cuerpo teórico que sustenta esta investigación. La articulación de estos constructos proporcionó un marco analítico robusto para comprender la incidencia de las habilidades socioemocionales en la práctica de liderazgo ejercida por directores de educación primaria, particularmente en relación con la toma de decisiones, la gestión escolar y la configuración de climas escolares favorables. En consecuencia, este marco conceptual puede orientar la interpretación de los resultados y fortalecer la coherencia interna del estudio al vincular de manera sistemática los conceptos que guían el análisis.

Marco Contextual

El siguiente marco de la investigación tiene como propósito delimitar el contexto en el que se sitúa el tema en cuestión. Comienza con una breve introducción al Marco Normativo de la Educación Básica en México y con datos estadísticos se describen los gobiernos federales y estatales. Por último, se contextualiza la educación primaria con cifras estadísticas.

Marco Normativo de la Educación Básica en México

La Reforma Integral de la Educación Básica. En palabras de Germán (2017), para comprender la estructura del sistema educativo actual en educación básica, se debe hacer mención de tres acontecimientos históricos en los cuales participaron: el gobierno federal, el gobierno estatal y maestros pertenecientes al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El primer acontecimiento se trata del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México (ANMEB) ocurrido en 1992, en el cual, los tres participantes anteriormente mencionados se dieron a la tarea de elevar la calidad de la educación básica.

El acontecimiento es mejor conocido como la “descentralización educativa”. En ese momento, el gobierno federal otorgó al gobierno estatal el poder y la autoridad de los elementos administrativos, bienes y recursos y establecimientos escolares. Años más tarde, en 2002 ocurrió el segundo acontecimiento, el gobierno federal y estatal entabló el Compromiso Social por la Calidad de la Educación. Este acontecimiento permitió cambiar el enfoque de la enseñanza, en donde el estudiante aprende a aprender, aprende para la vida y, por tanto, se da una educación con base en los derechos humanos, valores y la paz.

Ciertamente, este enfoque puede sustentarse en lo propuesto por Delors (1996). En su publicación *La educación esconde un tesoro*, el autor define “Los cuatro pilares de la educación” de la siguiente forma:

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (pp. 95-96).

Por último, el tercer acontecimiento ocurrido en 2008 es la Alianza por la Calidad de la Educación, en la cual, la educación fue orientada al desarrollo de competencias y habilidades fundamentales en la educación básica. El idioma inglés se incorpora desde preescolar, así como el compromiso de profesionalizar tanto a maestros como directores para elevar la calidad educativa.

Los tres acontecimientos mencionados forman parte de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) del año 2011. Por medio de la reforma, el gobierno federal establece que, la educación básica está conformada por tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. En donde, a través del modelo de competencias, el estudiante al finalizar su trayecto de educación básica deberá poseer los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para el desarrollo de su vida plena, reconocerse como ciudadano activo con derechos y obligaciones y de ese modo, continuar su formación académica en la preparatoria. Asimismo, Sánchez (2012) establece que:

La Articulación de la Educación Básica cumple con los criterios de equidad, calidez y calidad inscritos en los principios, las bases filosóficas y organizativas del Artículo Tercero Constitucional y de la Ley General de Educación, que se expresan en un perfil de egreso pertinente para el presente y el futuro de México, por lo que establece un trayecto formativo de 12 años que se organiza e integra en el Plan de Estudios y los Programas correspondientes a los niveles de preescolar, primaria y secundaria (p. 153).

En palabras del mismo autor, en términos de política educativa, la articulación de la educación básica busca los siguientes dos aspectos:

- Cobertura. Se brindarán en condiciones de equidad, oportunidades de acceso y egreso de la educación básica.
- Calidad. El aprendizaje y desarrollo de los estándares curriculares lograrán ser reconocidos a nivel nacional e internacional.

La calidad de la educación se ve enfatizada en la mayoría de los acuerdos federales y estatales. Al respecto, Zorrilla (2002) en su análisis de la calidad educativa, afirma que:

El desafío de la calidad será, por largo tiempo, lograr que la extensa cobertura de la educación básica sea realmente una oportunidad para aprender, es decir, que ésta no constituye un privilegio ni un elemento de diferenciación o filtro social, sino que exista equidad en el acceso a experiencias de aprendizaje equiparables. La calidad se basa también en la pertinencia. Además, en un país pluricultural como México se requiere fomentar la interculturalidad para todos, y en la educación indígena la conservación, y el desarrollo de la propia cultura (p. 9).

Por último y para continuar con el tramo histórico de la educación básica, se retoma el desarrollo de las competencias. De la mano de Sánchez (2012), son consideradas de la siguiente manera:

Las competencias son más que el saber, el saber hacer o el saber ser; es decir, que se manifiestan en la acción de manera integrada y a través de la movilización de saberes (saber hacer, con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) y se evidencian tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas. Ayudan a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos

pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta (p. 156).

En este sentido, para el desarrollo de las competencias en los estudiantes, la articulación de la educación básica se dio a la tarea de organizar los programas de estudio que determinarán el alcance de dichas competencias. Chuquilin y Zagaceta (2017) dan a conocer que los contenidos fundamentales para la educación básica se organizan en: ejes, asignaturas y áreas. Por tanto, cada asignatura se estructura en propósitos, temas y objetivos para los tres niveles de educación básica. Para resaltar, los mismos autores afirman que:

Es preciso señalar que los objetivos asociados a cada uno de los temas de las asignaturas y las áreas están secuenciados en función de los niveles (preescolar), ciclos (primaria) y grados de estudios (secundaria), los que aumentan en grado y en profundidad a lo largo de los años escolares e indican los aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar (pp. 127-128).

La educación básica forma parte de un proyecto político, social y educativo. Desde el punto de vista de Sánchez (2012), la articulación de los programas de estudio debe ser capaz de plantear los desafíos del sistema educativo, proyectar los ejes y temas fundamentales para el desarrollo de competencias, permitir estrategias y formas de trabajar en las aulas, que todo conduce a, la calidad en las escuelas.

En este sentido, Zorrilla (2002) confirma que, a pesar de la gestión de recursos en beneficio de la calidad y la equidad educativa, resulta una labor compleja para quienes lideran las escuelas. Siendo evidente que “las escuelas tienen el compromiso de ofrecer un servicio adecuado a las características de una demanda diversa, lo cual implica que sus

propuestas de enseñanza, sus modos de actuación cotidianos, sus materiales o su organización no sean uniformes” (Zorrilla, 2002, p. 13).

Entonces, para atender y garantizar el derecho a la educación de los estudiantes mexicanos, surge en 1993 la Ley General de Educación. Tomando como base y sustento el artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación (2019) a través de su artículo 1.º, permite regular la educación impartida en el Estado o Federación, municipios, sector público y privado. Por lo tanto, la educación básica será obligatoria, universal, pública, laica y gratuita en los 32 estados de la república. En términos más actuales, en esta articulación de la educación básica, se da paso a la nueva escuela mexicana. La cual, se encuentra estructurada por medio de artículos, y cuyos objetivos se presentan a manera de resumen:

- La búsqueda de la equidad, la excelencia y la mejora de la educación. Se desarrollará integralmente a los estudiantes, además de transformar socialmente la escuela y la comunidad.
- Contribuir al diálogo, el pensamiento crítico, evitar la corrupción, combatir la discriminación y violencia en el país, así como construir una sociedad con base en el respeto y los derechos humanos.
- Educar con base en el sentido de pertenencia e identidad, la interculturalidad, responsabilidad ciudadana, justicia, libertad, participación en la transformación de la sociedad y el cuidado del medio ambiente.
- Promover un Acuerdo Educativo Nacional que permita reconocer a los estudiantes como prioridad del sistema educativo, reconocer la escuela como el principal centro

de aprendizaje, revalorizar la labor docente, priorizar contenidos de los planes y programas de estudio.

- Reconocer e incluir a los pueblos indígenas en modelos educativos y reconocer la pluriculturalidad.

Ahora bien, en el título tercero de la Ley General de Educación (2019) se habla de la naturaleza del Sistema Educativo Nacional. Esta misma ley lo define como:

Artículo 31. El Sistema Educativo Nacional es el conjunto de actores, instituciones y procesos para la prestación del servicio público de la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, desde la educación básica hasta la superior, así como por las relaciones institucionales de dichas estructuras y su vinculación con la sociedad mexicana, sus organizaciones, comunidades, pueblos, sectores y familias (p. 15).

En otras palabras, el Sistema Educativo Nacional permite coordinar los esfuerzos del Estado en los sectores educativos públicos y privados en beneficio de los principios y objetivos de la educación. Así como coordinar a docentes, directivos, la infraestructura y los recursos de modo que impacten en las necesidades del sector público. En esta dinámica participan y se responsabilizan los siguientes actores: estudiantes, maestros, padres de familia y tutores, autoridades educativas y escolares, instituciones educativas y organismos descentralizados, instituciones particulares, instituciones de educación media superior, planes y programas de estudio, comités escolares, entre otros agentes que formen parte de la comunidad educativa.

Dicho esto, se describirá la estadística de la educación básica. La educación básica está compuesta por tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. Nuevamente, la Ley General de Educación (2019) añade que, dentro de los niveles establecidos, se puede contemplar la escuela de la siguiente manera: general, indígena, comunitaria, privada y pública. Y adicionalmente, los Centros de Atención Múltiple (CAM) y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Al respecto, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), reporta en la actualidad las siguientes estadísticas en cuanto a maestros y escuelas de educación básica:

Tabla 3

Estadística de maestros y escuelas de educación básica en México (2021-2022)

Nivel Educativo	Maestros	Escuelas
Preescolar	222, 163	87, 038
Primaria	567, 928	95, 854
Secundaria	405, 361	40, 963
Total	2, 017, 591	255, 535

Nota: INEGI (2022)

La tabla 3 con datos estadísticos permite identificar la cantidad de maestros y escuelas en el país. De este mismo modo, se da a conocer la información estadística de maestros y escuelas pertenecientes al estado de Baja California.

Tabla 4

Estadística de maestros y escuelas de educación básica en Baja California (2022-2023)

Nivel Educativo	Maestros	Escuelas
Preescolar	4, 863	1, 399
Primaria	14, 477	1, 608
Secundaria	12, 766	668
Total	32, 235	3, 757

Nota: INEGI (2023)

Ahora bien, el INEGI (2022) ofrece datos estadísticos de la educación especial en Baja California, por sostenimiento y tipo de servicio que ofrece. Anteriormente, mencionados por sus siglas: CAM, USAER y CAPEP.

Tabla 5

Educación especial en Baja California por servicio y sostenimiento

Municipio	Sostenimiento	CAM	USAER	CAPEP	Total
Baja	Estatad	15	58	9	73
California	Federal transferido	37	98	0	144
	Privado	7	0	9	7
	Total	59	156	9	224

Fuente: INEGI (2022)

El Gobierno Federal y Estatal en Educación Básica. En otro orden de ideas, la siguiente forma de clasificar las escuelas en educación básica es de acuerdo con el gobierno

que las rige: gobierno federal o gobierno estatal. En orden de aparición, las escuelas federales son pertenecientes al gobierno federal y se rigen por el gobierno federal. De acuerdo con Germán (2017), el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018), es quien controla la política educativa en México. Siendo quien rige los planes y programas de estudio, los libros de texto, el modelo educativo vigente y el calendario escolar.

Por otra parte, las escuelas pertenecientes al gobierno estatal se rigen por el control del gobierno del estado al que pertenezcan. Los planes y programas, libros de texto, calendario escolar y modelo educativo no cambian; únicamente se diferencia por quien lidera el sistema educativo. Se presentan a continuación los datos estadísticos de las escuelas por sostenimiento en Baja California, México. Educación BC (2022), en su página oficial, expone los siguientes datos estadísticos:

Tabla 6

Datos estadísticos de escuelas por sostenimiento en Baja California (2022-2023)

Estado	Sostenimiento	Total
Baja California	Estatal	969
	Federal	113
	Federal Transferido	1, 630
	Privado	1, 024
	Subsidio	21
	Total	3, 757

Nota: INEGI (2023)

Por último, no se debe dejar de lado que la educación en el estado de Baja California ofrece los servicios para las escuelas migrantes, comunitarias, técnicas, generales, las telesecundarias, las comunitarias y para trabajadores. Se presentan a continuación los últimos datos estadísticos de este apartado para dar continuidad a la delimitación del marco contextual.

Tabla 7

Datos estadísticos de escuelas por servicio en Baja California (2022-2023)

Estado	Servicio	Total
Baja California	Preescolar en inicial	13
	General	3, 229
	Técnica	85
	Telesecundaria	102
	Indígena	132
	Migrante	19
	Comunitaria	97
	Para trabajadores	2

Nota: INEGI (2023)

La Escuela Primaria

Como siguiente apartado, se describe a continuación, el contexto del nivel educativo acorde a la investigación. En términos de la Secretaría de Educación Pública (2017), la educación primaria es el nivel académico que:

Se imparte a niños de edades entre 6 y hasta 14 años de edad; la duración de los estudios es de seis años- dividida en seis grados. La primaria se ofrece en tres servicios: general, indígena y cursos comunitarios. En cualquiera de sus modalidades, la educación primaria es previa e indispensable para cursar la educación secundaria (p. 7).

La SEP (2018) establece que este nivel educativo está comprometido con asegurar en los estudiantes la lectoescritura, la formación matemática básica, así como, el uso adecuado de los datos y la información. De ahí que, al finalizar el nivel, el estudiante cumpla con los requisitos del perfil de egreso de la educación primaria. Por tanto, los contenidos de los planes y programas de estudio deberán ser fundamentales y acordes al nivel de aprendizaje de cada uno de los alumnos, los cuales se consideran en grados: desde 1. ° hasta 6. ° grado. El INEGI (2023), proporciona los siguientes datos estadísticos a nivel de primaria en Baja California y sus respectivos municipios:

Tabla 8

Datos estadísticos de escuelas primarias en Baja California y sus municipios (2022-2023)

Baja California	Primarias
Ensenada	239
Tijuana	678
Mexicali	451
Tecate	69
Playas de Rosarito	58
San Quintín	98

San Felipe	15
Total	1, 608

Nota: La tabla se encabeza con el municipio de Ensenada, esto se debe a que el contexto de la investigación es en dicho municipio. Los datos estadísticos con los que se cuenta al momento, a manera de resumen, son los siguientes:

Tabla 9

Datos estadísticos del contexto de la investigación

Municipio de Baja California	Escuelas en nivel primaria	Sostenimiento
Ensenada	239	Estatal: 161 Federal: 42 Federal transferido: 248 Privado: 109 Subsidio: 2

Nota: INEGI (2023)

Asimismo, es importante precisar que la investigación se desarrollará en escuelas de sostenimiento estatal. Esta elección resulta pertinente para la investigadora, quien pertenece a una escuela primaria estatal y mantiene cercanía con otras instituciones de la misma modalidad. En consecuencia, el contexto se delimita a las escuelas primarias estatales del municipio de Ensenada. A continuación, se presentan las estadísticas correspondientes al personal educativo del municipio:

Tabla 10

Personal educativo del municipio de Ensenada, Baja California (2022)

Figura educativa	Cifras
Docentes	1, 063
Directores	239
Jefe de sector	3
Supervisor	31
Inspector	305
Jefe de enseñanza	12
Conductor de programa	9
Coordinador municipal	3
Coordinador de zona	7

Nota: INEGI (2022)

Puesto de Director en una Escuela Primaria

Una vez establecida la estructura del sistema educativo en términos jerárquicos y estadísticos, se expone el proceso para acceder al puesto directivo en el nivel de primaria. Para entrar en contexto, se debe retroceder al año 2013, año en que surge la Coordinación General del Servicio Profesional Docente (SPD). Este sistema burocrático, para la comunidad educativa, fue reconocido como aquel que permitía la promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio de los maestros de México. El surgimiento del SPD generó controversia, incertidumbre y angustia en la mayoría de los trabajadores de la educación.

La mayoría de las dudas e incógnitas que generó en los maestros fueron: la probabilidad de no poder ejercer su función (docente, directivo, asesor técnico pedagógico, etc.), la revocación, una disminución del sueldo y cambios de los centros de trabajo si la puntuación de su evaluación no resultaba idónea. Si bien generó dudas e incertidumbre, también despertó la inconformidad de los maestros al percibir una escasa organización de las actividades por parte del SPD. Entre las dificultades, se encontró que la plataforma digital indicaba errores de programación, así como la carencia de recursos tecnológicos para aplicar el examen de conocimientos y, sobre todo, las limitaciones en las zonas rurales, donde los insumos son escasos o inexistentes. A partir de 2013, las plazas para todas las funciones del sistema educativo comenzaron a asignarse exclusivamente a través del SPD.

Si se retrocede un poco más en el tiempo, maestros con poco más de 10 años de servicio podrán recordar que toda función del sistema educativo podía ser asignada por medio del sindicato al que pertenecía en aquel entonces. Lo cual, permitía el escalamiento de una función a otra por medio de una solicitud en el sindicato. Sin embargo, del año 2013 en adelante, el escalamiento cambió de nombre a promoción. Y asimismo, los cambios han sido constantes, siempre con el fin de garantizar la calidad educativa y garantizar la profesionalización de los maestros.

Ahora bien, en el año 2019, surge la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM, 2019), reemplazando al SPD. Si bien, los nombres son distintos, la función es la misma que se ha mencionado. Por medio de USICAMM (2019), maestras y maestros podrán promocionarse de manera horizontal o vertical. La promoción horizontal tiene como objetivo reconocer la labor y el esfuerzo de los maestros. Aquel que logre promocionarse de esta forma se verá incentivado por distintos niveles,

reflejándose en un mayor sueldo. Y la promoción vertical, aquella que le permitirá al maestro ascender a puestos de dirección, supervisor e inspector y, al mismo tiempo, alcanzar un sueldo mayor. USICAMM (2024), expone que,

En este proceso se apreciarán los conocimientos, aptitudes, capacidad de gestión y experiencia necesarios para el ejercicio de las categorías de dirección y de supervisión, así como la vocación de servicio, el compromiso y la vinculación con la comunidad escolar, de las maestras y los maestros que aspiran a desempeñar estas funciones (p. 9).

El proceso de promoción vertical tiene como finalidad garantizar que el personal que accede a funciones de dirección o supervisión cuente con el perfil, conocimientos, habilidades y experiencia necesarios para el ejercicio efectivo del cargo. El proceso se lleva a cabo anualmente y está compuesto por varias etapas, entre ellas: el registro de aspirantes, la verificación del cumplimiento de requisitos, la aplicación de instrumentos de evaluación y la publicación de resultados con base en un orden de prelación.

USICAMM (2024), cada año, publica su sitio web <http://usicamm.sep.gob.mx> el acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de promoción a funciones directivas o de supervisión escolar en educación básica. En el documento, se exponen primeramente las disposiciones generales con base en artículos específicos, los cuales atienden a establecer las bases del proceso bajo el respeto del artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, así como otras disposiciones.

En las disposiciones generales, también se exponen los intereses, principios e interpretaciones del acuerdo. El interés primordial es priorizar que las niñas, niños y adolescentes reciban una educación de calidad, con base en lo expuesto por el artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En sus principios, se antepone la legalidad, la transparencia, la imparcialidad y la equidad en el proceso de promoción vertical. Pretende revalorizar al magisterio, reconocer la experiencia y priorizar su valor. Además de un compromiso en la protección de los datos personales de los participantes en el proceso, sin afectar la confidencialidad.

En la segunda parte, se exponen los requisitos, derechos y obligaciones del proceso de promoción vertical. En este apartado se expone que toda maestra o maestro podrá participar de manera voluntaria, en vista de que ha asumido y muestra conformidad con la convocatoria. Se debe cumplir con ciertos requisitos, tales como contar con el grado de licenciatura, desempeñar una función escolar, contar con experiencia mínima de cinco años de servicio, tener un nombramiento definitivo de la función que desempeña, entre otros que son relevantes.

Cumplido lo anterior, el aspirante dispondrá de los siguientes derechos: participar bajo los principios establecidos por el acuerdo, tener conocimiento e información con respecto al estado en el que participa y asimismo de los resultados en la valoración de los elementos multifactoriales como lo son la antigüedad, cursos aprobados por USICAMM, un examen de conocimientos y el grado de estudios del participante, por último, el participante podrá emplear un recurso de reconsideración en el momento que se le notifique un paso incorrecto en el proceso.

Bajo esta misma línea, se exponen las obligaciones del participante, las cuales son: el cumplir con la totalidad de los requisitos pertenecientes al acuerdo, presentar en tiempo y forma la documentación correspondiente en cada etapa, presentarse a la apreciación de conocimientos y aptitudes, y, por último, firmar y entregar la ficha de registro y la carta de aceptación a la autoridad correspondiente.

Dicho lo anterior, USICAMM (2024) constituye el referente de un desempeño eficiente y una buena práctica en la función directiva con base en los objetivos de un sistema educativo nacional, llamándose perfiles profesionales, criterios e indicadores. Los cuales, se resumen en los siguientes puntos:

- Una directiva, un directivo escolar que asume su práctica y desarrollo profesional con apego a los principios filosóficos; éticos y legales de la educación mexicana. Asume que la educación es un derecho humano para vivir con bienestar y buen trato, la educación es un medio para la transformación social del país.
- Una directiva, un directivo escolar que reconoce la importancia de su función para construir de manera colectiva una cultura de la escuela centrada en la inclusión, equidad y excelencia educativa.
- Una directiva, un directivo escolar que organiza el funcionamiento de la escuela como espacio para la formación integral de las niñas, niños o adolescentes.
- Una directiva, un directivo escolar que propicia la corresponsabilidad del servicio educativo que brinda la escuela con las familias, la comunidad y las autoridades educativas.

Examen de Promoción Vertical en el Marco de la USICAMM: Estructura y Propósito

El examen aplicado por la USICAMM (2024) en el proceso de promoción vertical es una herramienta fundamental para valorar la idoneidad de los aspirantes a funciones directivas. Este instrumento de evaluación está diseñado para medir conocimientos y habilidades profesionales esenciales para el buen desempeño en el cargo. De manera general, el examen se compone de los siguientes ejes:

- Marco normativo y político educativo: evalúa el conocimiento de leyes, reglamentos, acuerdos y lineamientos vigentes que rigen el sistema educativo nacional, así como las políticas públicas en materia educativa.
- Planeación y gestión escolar: valora la capacidad para diseñar, implementar y evaluar estrategias de mejora en el centro educativo, así como para coordinar y administrar recursos humanos, materiales y financieros de forma eficiente.
- Liderazgo directivo y habilidades interpersonales: analiza las competencias relacionadas con el liderazgo pedagógico, la toma de decisiones, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la conducción de equipos de trabajo.
- Conocimientos pedagógicos y didácticos: evalúa la comprensión de principios pedagógicos, enfoques didácticos y estrategias para el acompañamiento y fortalecimiento del trabajo docente.

Adicionalmente, el proceso considera la valoración del expediente del aspirante, que incluye aspectos como experiencia profesional, formación académica, participación en programas de formación continua y resultados previos de desempeño.

Los resultados obtenidos en cada componente del proceso son ponderados para conformar un puntaje final. Con base en ese puntaje, USICAMM (2024) establece un orden

de prelación nacional o por entidad federativa, dependiendo del subsistema educativo. El ascenso se otorga de acuerdo con la disponibilidad de plazas vacantes y el lugar que ocupe el aspirante en dicho listado.

Este modelo busca promover la equidad, la transparencia y la meritocracia en el acceso a funciones de mayor responsabilidad dentro del sistema educativo. Asimismo, establece un marco institucional que contribuye a fortalecer el liderazgo directivo, componente clave para la mejora del desempeño escolar y del aprendizaje de los estudiantes.

En este contexto, resulta relevante considerar el papel de las habilidades socioemocionales como parte de las competencias necesarias para el ejercicio de la función directiva, especialmente en lo que concierne al liderazgo, la gestión de relaciones interpersonales y la capacidad para enfrentar situaciones complejas en el entorno escolar.

Si bien el examen de promoción vertical contempla dimensiones clave como el liderazgo directivo, la gestión escolar y el conocimiento normativo y pedagógico, se observa una ausencia explícita de la evaluación de habilidades socioemocionales a pesar de su creciente reconocimiento como competencias esenciales en el ejercicio de la función directiva. Elementos como la empatía, la autorregulación emocional, la resolución de conflictos o la inteligencia emocional no son abordados de manera directa en los instrumentos de evaluación ni en los criterios de asignación del proceso.

Si el rol del directivo implica, cada vez más, liderar en contextos complejos, gestionar equipos diversos, fomentar ambientes escolares sanos y promover el bienestar emocional de docentes y estudiantes, entonces se vuelve necesario replantear los criterios

de evaluación para integrar de forma más clara y sistemática estas competencias. Incluir la evaluación de habilidades socioemocionales no solo fortalecería el perfil de quienes acceden a funciones de dirección, también contribuiría a consolidar prácticas de liderazgo más efectivas, colaborativas y humanas, alineadas con los desafíos actuales del sistema educativo.

En conclusión, el cargo de director es desempeñado por maestros que alcanzaron un puntaje idóneo y fueron promocionados de forma horizontal. Por lo tanto, un director en educación básica no recibe su formación inicial en función directiva, sino que obtiene las herramientas y habilidades de su cargo por medio de estudios relacionados con la norma educativa, sus orientaciones y, en la mayoría de los casos, por experiencia anteriormente adquirida en quienes desempeñaban su función de director a cargo temporalmente.

Capítulo 3. Marco Metodológico

El presente capítulo tiene la finalidad de presentar el paradigma de la investigación, su enfoque cualitativo, las características del método y diseño, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, la definición de los participantes, el rigor y la calidad del diseño, consideraciones éticas, así como el análisis de los resultados y la guía de pasos a seguir.

En conjunto, esto constituye el marco metodológico de la investigación. Se inicia con la descripción del enfoque cualitativo, orientado a comprender la conducta humana desde la perspectiva interna del fenómeno, así como a explorar, deducir y describir. Para concretarlo, Quecedo y Castaño (2002) definen que, la investigación cualitativa es 1) inductiva, puesto que el investigador genera conceptos a partir de los datos recolectados 2) es un arte, al mismo tiempo que es flexible en el modo de conducir el estudio y 3) humanista, debido a su interés por las personas, sus vivencias, sus perspectivas y de intentarse reducir los datos y las palabras a ecuaciones estadísticas se perdería el aspecto humano.

También, en palabras de Balderas (2013), se define la investigación cualitativa como,

la comprensión del significado y sentido construido por los sujetos tanto de sus ideas, pensamientos y creencias, así como de las acciones que realizan en los diferentes entornos de pertenencia. Implica un acercamiento del investigador a dichas subjetividades, para interpretar las descripciones que los individuos realizan de su ser y estar en el mundo (p. 4).

Paradigma de la Investigación

Para continuar con la articulación del marco metodológico, se define el paradigma de la investigación. De acuerdo con Sánchez (2013), los paradigmas son aproximaciones al estudio de la realidad educativa, aquellos que,

representan el sistema de creencias o supuestos axiológicos de partida a la hora de llevar a cabo un proceso de investigación en educación, dicho de otra manera, son las lentes con las que nos aproximamos al estudio sistemático e indagación coherente de la realidad educativa (p. 92).

A esto, Hernández (1998) agrega que, los paradigmas “son matrices disciplinares o configuraciones de creencias, valores metodológicos y supuestos teóricos que comparte una comunidad específica de investigadores” (Hernández, 1998, p. 67). Y que su estructura está conformada por cinco componentes: 1) La problemática, la misma que el paradigma adopta con la finalidad de analizarla, estudiarla y generar soluciones. 2) Fundamentos epistemológicos, los cuales abordan la problemática y se vinculan a concepciones epistemológicas. 3) Supuestos teóricos, es decir, las hipótesis o sustentos teóricos que comparte la investigación. Se entiende como el sistema conceptual, que comparten sus especialistas. 4) Prescripciones metodológicas, relacionado con el método, técnicas, procedimientos que la comunidad utiliza para el trabajo de investigación. Y 5) Proyecciones de uso o aplicación, que se refieren a las propuestas, técnicas de aplicación que el mismo paradigma propone para dar solución a la problemática. Son mencionadas como implicaciones, consecuencias o significaciones.

Se entiende entonces como paradigma el modelo que adopta una comunidad de investigadores para generar conocimiento de la realidad educativa y que dictamina la aproximación al objetivo de estudio. Es importante que el investigador defina el paradigma de la investigación; para ello, deberá tomar en cuenta los distintos tipos de paradigmas que existen y seleccionar el adecuado con base en sus características.

Vasilachis (2009) propone entonces tres tipos de paradigmas: el materialista-histórico, el positivista y el interpretativo. Sánchez (2013) por su parte, propone los siguientes: el empírico-analítico, el interpretativo y el sociocrítico. No obstante, al tratarse de una investigación con enfoque cualitativo, se alude al paradigma interpretativo. A su vez, define que este paradigma describe y abarca la realidad educativa a través de las interpretaciones y perspectivas de los participantes. El análisis de estos significados pretende conocer la naturaleza de la problemática, sin generalizar ni inferir en ella. Donde “lo que interesa es la perspectiva de los participantes, ya que una comprensión en profundidad de casos particulares puede ayudarnos a acceder al simbolismo que configura una realidad educativa concreta (Sánchez, 2013, p. 96)”.

En definitiva, el paradigma interpretativo es adecuado para aquellas investigaciones que tienen como objetivo dar voz y protagonismo a los participantes inmersos en la problemática y objeto de estudio. Aunado a ello, González (2001) supone que el conocimiento de carácter interpretativo es construido a partir de la colaboración entre el investigador y los participantes. Lo anterior da como resultado la interpretación de las perspectivas de los participantes y conduce a la mejora de sus prácticas de la vida cotidiana. Por lo tanto, para esta investigación, el paradigma interpretativo resultó ser apropiado

puesto que pretende interpretar la influencia de la faceta socioemocional del director sobre su práctica de liderazgo desde el punto de vista del director y de su misma planta docente.

Método de Investigación

Una vez que la investigación se apropia del enfoque, en este caso el cualitativo, lo siguiente por definir es el método. “La investigación cualitativa utiliza métodos y técnicas diversas como una gama de estrategias que ayudarán a reunir los datos que van a emplearse para la inferencia y la interpretación, para la explicación y la predicción” (Munarriz, 1992, p. 104). Dentro del enfoque cualitativo, los métodos más utilizados por la comunidad investigadora son: el método fenomenológico, el etnográfico, el estudio de caso, investigación-acción y biografías-historias de vida.

La presente investigación utilizó el método: estudio de caso. En palabras de Durán (2012), el estudio de caso es un método de investigación cualitativa que permite el abordaje de un fenómeno en mayor profundidad y permite así una mayor comprensión de este. El investigador, por medio de este método, es capaz de profundizar en el fenómeno bajo distintos aspectos y denominarlo un caso.

El estudio de caso no generaliza un fenómeno, sino que encuentra dentro de cada caso su particularidad. En otro orden de ideas, Jiménez (2012) considera que el estudio de caso permite al investigador estudiar un fenómeno en su estado natural, con poca o nula investigación y responder a las preguntas ¿Cómo? Y ¿Por qué? Al mismo tiempo, la autora proporciona el proceso de un estudio de caso, paso por paso: 1) La selección y definición del caso, en términos de relevancia, las fuentes de información y la problemática identificada. 2) Elaboración de una lista de preguntas, con base en una pregunta general y

en preguntas específicas para la recolección de datos. 3) Localización de las fuentes de datos, por medio de la observación, entrevistas, documentos u otros. 4) Análisis e interpretación de los datos recolectados, en la mayoría de los casos, por medio de una triangulación. Y 5) Elaboración del informe, en el cual se describen las actividades realizadas en los apartados anteriores, de manera cronológica. Con ello, es posible consolidar un estudio de caso, estructura que será apropiada para esta investigación.

Por lo anterior, el uso del método de estudio de caso permitió analizar en profundidad el tema de investigación. Las habilidades socioemocionales y la práctica de liderazgo han sido anteriormente estudiadas; sin embargo, conducirlas a un estudio de caso permite presentar a la comunidad una situación problemática y responder de ella el porqué y el cómo. El estudio de caso, por su profundización en el tema, aporta soluciones y que se investiguen temas complejos.

Características del Diseño

El diseño de una investigación se encuentra íntimamente relacionado con la problemática a resolver. Dicho esto, la investigación se encuentra bajo un diseño descriptivo. Para Jiménez (1998), los diseños descriptivos parten ya del conocimiento de un problema, sin embargo, precisan de más información para esclarecer y determinar relaciones causales. Lo anterior se realiza a través de una descripción precisa y profunda de la problemática que, en otros casos, es considerada la base de un estudio explicativo. Las habilidades socioemocionales y la práctica de liderazgo, a lo largo de los años, se han convertido en áreas con una extensa lista de investigaciones cada una. Sin embargo, se pretende realizar una descripción en profundidad.

Técnicas de Recolección de Datos

Para el propósito que persigue la investigación, se optó por dos: la entrevista semiestructurada y el grupo focal.

En palabras de Tonon (2008), la entrevista semiestructurada “es una técnica que facilita la libre manifestación de los sujetos de sus intereses informativos (recuerdo espontáneo), sus creencias (expectativas y orientaciones de valor sobre las informaciones recibidas) y sus deseos” (Tonon, 2008, p. 53). Profundizar en el aspecto socioemocional del director implicará comprender sus emociones y perspectivas, por lo tanto, requerirá del entrevistador un guion de entrevista flexible, de manera que puedan añadirse preguntas y comentarios en el transcurso de la entrevista.

Se consideró un grupo focal, este conformado por la planta de cada escuela y director seleccionado. Si bien se entrevistó a cada director con el motivo de analizar e identificar la influencia de las habilidades socioemocionales en su práctica de liderazgo, ésta misma práctica impacta primeramente en su escuela y colectivo docente. Realizar un grupo focal conformado por los maestros pertenecientes al centro de trabajo, aportó una perspectiva diferente, enriqueció la recolección de datos y dio paso a una triangulación entre lo teórico, la perspectiva del director y de su personal.

Participantes

La selección de los participantes inicia con el director de primaria, quien resulta ser la figura principal del estudio. A manera de recordatorio, la participación de los líderes escolares fue por medio de entrevistas semiestructuradas. La cantidad de directores seleccionados para el estudio fueron de dos, de la misma zona escolar, esto para solicitar el

permiso de ambos directores por parte de un mismo inspector de zona y al mismo tiempo, apegarse al tiempo destinado para la recolección de datos y las transcripciones correspondientes.

Lo importante a considerar al momento de seleccionar a ambos directores fue que contaran con experiencia mínimamente de 10 años de servicio y poseyeran un cargo definitivo como director, la selección de los directores quedó sujeta a la decisión y recomendación del inspector de zona. Del mismo modo, para la aplicación de los grupos focales, los cuales fueron dos, se seleccionó a los maestros pertenecientes a ambas escuelas primarias. La cantidad de maestros por escuela es de aproximadamente 6-12; se esperó contar con la participación y disponibilidad de todos ellos.

El muestreo no probabilístico es el adecuado para esta investigación, se considera tanto del director como de los docentes ciertas características para su participación en la recolección de datos.

Instrumentos de Recolección de Datos

Una vez definidas las técnicas de recolección de datos y los participantes de esta investigación, se hizo el diseño de los instrumentos que permitieron realizar dicha recolección.

Guía de preguntas de entrevista semiestructurada

Iniciando con la técnica de la entrevista, ésta de tipo semiestructurada, su respectivo instrumento se conoce como guía de entrevista semiestructurada. Para la presente investigación, se ha diseñado la guía de preguntas de investigación (véase Apéndice B), para identificar la forma en que las habilidades socioemocionales del director influyen en

su práctica de liderazgo. Desde el inicio de la guía, se añade un espacio para la recolección de los datos personales del entrevistado, se presentan los objetivos de la investigación y una breve explicación del tema que se encuentra en investigación. Seguido de ello, las preguntas que el entrevistador llevará a cabo, siguiendo el orden de aparición.

Guía de grupo focal

Para finalizar, los grupos focales, éstos son considerados como entrevistas grupales. La guía de preguntas del grupo focal (véase Apéndice C) a realizar tomará en cuenta la perspectiva del colectivo docente, a fin de corroborar la influencia de las habilidades socioemocionales del director en su práctica diaria de liderazgo. La guía inicia de manera similar a la guía de entrevista: un espacio para la recolección de datos personales de todos los participantes, los objetivos de la investigación y una breve explicación de la problemática que aborda este proyecto.

Para la ejecución de un grupo focal, es importante que el investigador domine el tema en cuestión y posea la habilidad de dirigir dinámicas grupales. Piza et al. (2019) añaden que estos grupos evidencian que la perspectiva de una persona puede verse influida al intercambiar opiniones con otras, para llegar así, a una reflexión enriquecida por ambas partes. Además, se añade un formato para el trabajo entre pares (Apéndice D). Este formato se utilizó para recolectar datos por escrito durante la segunda etapa del grupo focal, en el que se trabajó entre pares. Para dar cierre a este apartado, es importante aclarar que ambos instrumentos requieren previamente un formato de consentimiento del participante. La finalidad de este formato se explica con mayor detalle en el apartado de consideraciones éticas de la investigación.

Rigor y Calidad del Diseño

A continuación, se describen los criterios de credibilidad, transferibilidad y confiabilidad, que en conjunto representan el rigor y la calidad de la investigación. Es posible evaluar una investigación cualitativa a través de estos criterios, de la misma forma en que las investigaciones cuantitativas pueden evaluarse por medio de la confiabilidad y validez.

Castillo y Vásquez (2003) quienes toman de referencia el trabajo de Lincoln y Guba (1985) aseguran que, a través del criterio de credibilidad es posible corroborar que los resultados de la investigación son lo más aproximado a la realidad que han expuesto los participantes. La credibilidad en una investigación da a notar que el investigador ha comprendido, analizado y reflexionado sobre la perspectiva del participante, dejando de lado su propia perspectiva. De inventar o modificar la verdad del participante, se pierde el criterio de credibilidad.

El cumplimiento de la credibilidad del estudio se fortaleció mediante un proceso de triangulación, que consistió en contrastar diversas fuentes con los aportes y testimonios de los participantes. Para sustentar la interpretación de los hallazgos, se incorporaron citas textuales y fragmentos significativos de las entrevistas, lo que permitió evidenciar la coherencia entre los datos y el análisis realizado. Asimismo, las narrativas recogidas se caracterizaron por su riqueza descriptiva, lo cual contribuyó a una comprensión más profunda del fenómeno estudiado y reforzó la validez interpretativa.

El segundo criterio por describir es la transferibilidad, tal como dice su nombre, se refiere a la capacidad de transferir los resultados de una investigación al contexto del lector.

Es decir, que logre ser transferible a otros contextos escolares, pues podría resultar una problemática en más de una escuela primaria.

La transferibilidad del estudio se garantizó mediante la descripción detallada del contexto educativo en el que se desarrolló la investigación, especificando las características de las escuelas primarias, el rol del director y la dinámica institucional en la que emergen sus habilidades socioemocionales y de liderazgo. La inclusión de directores y docentes como participantes permitió obtener una comprensión amplia y situada del fenómeno, generando aportaciones que podrían ser valoradas y potencialmente aplicadas por lectores o investigadores en contextos escolares con condiciones similares.

Por último, en cuanto a la confiabilidad, se procuró asegurar la coherencia y estabilidad del proceso investigativo mediante una documentación sistemática de cada fase del estudio, desde el diseño metodológico hasta el análisis e interpretación de los datos. Se mantuvo un registro detallado de las decisiones analíticas, los procedimientos de codificación y las estrategias empleadas para contrastar la información proveniente de entrevistas y grupos focales, lo que permitió dar transparencia del proceso.

En síntesis, la incorporación de criterios de credibilidad, transferibilidad y confiabilidad permitió fortalecer la calidad metodológica de este estudio y garantizar que el análisis sobre la influencia de las habilidades socioemocionales en la práctica de liderazgo de un director se realizara con solidez y transparencia. La aplicación sistemática de estos criterios aseguró que los procedimientos empleados fueran consistentes, que las interpretaciones derivaran directamente de los datos y que el proceso investigativo pudiera ser comprendido y seguido con claridad por otros especialistas. Por lo tanto, el rigor

cualitativo respalda la validez de los hallazgos y refuerza la integridad del estudio al sustentarse en prácticas metodológicas fundamentadas.

Análisis de Datos

Una vez realizada la recolección de datos mediante técnicas e instrumentos, lo siguiente es el análisis de los datos. “El sentido de esta etapa consiste en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad” (Guerrero, 2016, p. 8). Resulta ser una de las etapas más importantes de la investigación, de ella se derivan las conclusiones e interpretaciones por parte de la investigadora, con relación al tema de estudio.

Asimismo, Andréu y Pérez (2006) consideran que, por medio del análisis de contenido es posible la interpretación desde textos escritos, vídeos, observaciones, entrevistas y documentos es posible construir el conocimiento. Por último, Aigner (1999) define al análisis de contenido, como “la técnica que permite investigar el contenido de las ‘comunicaciones’ mediante la clasificación en ‘categorías’ de los elementos o contenidos manifiestos de dicha comunicación o mensaje” (Aigner, 1999, p. 1).

Con base en lo propuesto por Andréu y Pérez (2006), la técnica de análisis de contenido se distingue por los siguientes pasos: 1) determinar el tema de análisis, 2) determinar las reglas de codificación, 3) determinar el sistema de categorías, 4) comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización y 5) inferencias o conclusiones. En orden de aparición, la determinación del tema de análisis significa la delimitación del fenómeno, los objetivos de la investigación, el marco de referencia, los participantes y los instrumentos para la recolección de datos. En este primer paso, la teoría que fundamenta el

estudio tiene mucho peso, pues ésta es capaz de abordar, orientar y clasificar la problemática para su mayor entendimiento.

Las reglas de codificación: “la codificación consiste en una transformación mediante reglas precisas de los datos brutos del texto. Esta transformación o descomposición del texto permite su representación en índices numéricos o alfabéticos” (Andréu y Pérez, 2006, p. 14). Entonces, el trabajo de codificación consiste en representar los datos por medio de un carácter numérico, alfabético o un de ambos para una mejor organización e interpretación de los datos. Lo siguiente sería determinar el sistema de categorías, el cual consiste en el agrupamiento de la información de acuerdo con las temáticas y características que tienen en común.

Guerrero (2016) fue muy preciso cuando afirmó que la etapa de análisis no precisamente se realiza al finalizar una investigación, sino que está inmersa en todo el desarrollo del estudio. La capacidad del investigador para analizar, adaptar y apropiarse de la metodología es un proceso que implica un análisis constante. Para esta investigación, la técnica de análisis de contenido resulta ser la más oportuna, a partir de los datos obtenidos será posible categorizar, codificar y orientar los resultados hacia conclusiones que permitan mejorar prácticas y anunciar a la comunidad educativa. Se realizó un proceso de análisis de datos con base en lo propuesto por Andréu y Pérez (2006).

Por otra parte, en este estudio se adoptó un enfoque inductivo, mediante el cual el análisis de los datos no partió de hipótesis preconcebidas, se orientó a la identificación emergente de patrones, categorías y relaciones presentes en la información recopilada. Este enfoque permitió construir interpretaciones y comprensiones teóricas directamente a partir

de la evidencia empírica, favoreciendo una aproximación flexible y abierta al fenómeno investigado.

Para el análisis de contenido de los datos recopilados, se empleará la herramienta *Atlas.ti*, un software especializado en el análisis cualitativo de datos textuales, visuales y audiovisuales. Esta herramienta permite organizar, codificar y categorizar grandes volúmenes de información de manera sistemática, facilitando la identificación de patrones, temas y relaciones dentro del corpus de datos. *Atlas.ti* es ampliamente reconocida en el ámbito educativo, lo que la convierte en una opción adecuada y rigurosa para el tratamiento y la interpretación de la información cualitativa obtenida en el presente estudio. Una representación del trabajo realizado en *Atlas.ti* se observa en el (Apéndice F).

Pasos para la Recolección de Datos

Con la finalidad de organizar los pasos para la recolección de datos de manera comprensible y dinámica, se presenta en los siguientes incisos, desde el acceso al campo hasta el análisis de datos.

- a) Acceso al campo: Se visitaron las zonas escolares seleccionadas, correspondientes a la zona 035 y 037, las cuales se encuentran en cercanía una de la otra. Ambas zonas son estatales, dentro del municipio de Ensenada. La visita se realizó con inspectores de las zonas mencionadas; se solicitó permiso para acceder a las escuelas.
- b) Selección de los participantes: Se esperó que cada inspector de la zona escolar propusiera los centros y el acceso para la recolección de datos.
- c) Acceso a los centros escolares: Posteriormente a la presentación del proyecto de investigación, se entregó a cada director de escuela el formato de consentimiento

informado. Asimismo, se convino la cita, de acuerdo con la disponibilidad del director, para la ejecución de la entrevista. Se esperó también, realizar lo mismo con los participantes docentes y la ejecución del grupo focal, con la misma dinámica de agendar cita con relación a la disponibilidad de horario.

- d) Recolección de datos: aplicación de entrevistas semiestructuradas y de grupos focales en el día y horario acordado.
- e) Análisis de los datos: se realizaron las transcripciones correspondientes con el propósito de su análisis posterior.

Consideraciones éticas de la investigación

Este último aspecto del marco metodológico resulta ser el más importante, es aquel que permitirá la intervención de los participantes dentro del proceso de recolección de datos. Loue et al. (2015), declara que “hay que diseñar los procesos necesarios para mantener la confidencialidad de los datos y la intimidad de los participantes, además de considerar cuáles son los riesgos y los beneficios para ellos” (Loue et al., 2015, p. 129). Esto será posible por medio del formato de consentimiento informado (Apéndice E), el cual es presentado, leído y entregado el día de la presentación con el participante. La identidad del participante fue anónima, utilizando únicamente la etiqueta de *Prof(núm)* o *Director(núm)* en cada entrevista y grupo focal. Se garantizó de esta manera que la participación sería únicamente para fines de esta investigación. Lo anterior mencionado, ha sido sometido a escrutinio por parte del Comité de Ética e Investigación (CEI) de CETYS Universidad Campus Ensenada, el cual brindó un dictamen aprobatorio del proyecto de investigación (véase Apéndice G).

Entrada al campo

El proceso de la entrada al campo inició con una visita a la inspección de la zona escolar 037, donde se estableció contacto con el inspector a cargo. La elección de la zona escolar se realizó considerando criterios de viabilidad y accesibilidad. La investigadora ya contaba con un conocimiento previo del contexto, así como vínculos profesionales establecidos con algunos docentes que han laborado en ella. Esta familiaridad facilitó el acercamiento inicial y la gestión del acceso al campo.

Durante esta visita inicial, primeramente, se externó un agradecimiento por el tiempo destinado a la reunión; asimismo, se mencionó el cargo de docente de primaria que posee la investigadora y se presentó por su nombre. Esto permitió y benefició la entrada al campo, puesto que la investigadora se encuentra familiarizada con el entorno, ha sostenido comunicación y cercanía con algunos de los miembros de la zona escolar en cuestión.

Como segundo momento, se brindó una explicación detallada del motivo de la visita, la recolección de datos correspondiente al trabajo de tesis doctoral de la investigadora. Se dieron a conocer los objetivos de la investigación, así como las acciones y procedimientos que se llevarían a cabo con los directores y docentes participantes.

Posteriormente, se solicitó al inspector de la zona escolar, de manera formal, el permiso de entrada al campo. En ese momento, el inspector fungió como intermediario para establecer comunicación con los directores de las escuelas seleccionadas. Cabe mencionar que fue el mismo inspector quien recomendó las escuelas y los directores que podrían participar en la investigación, señalando que, son directores dispuestos y preparados profesionalmente para apoyar el proyecto.

De manera puntual, se dio explicación al inspector sobre la dinámica de la aplicación de las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales. Ambas técnicas se llevarían a cabo como parte del proceso de recolección de datos, garantizando el cumplimiento de las consideraciones éticas de la investigación y el aseguramiento de la confidencialidad de los datos. En ese momento, fue entregada al inspector una copia del trabajo de tesis de la investigadora, y así mismo se hizo nuevamente énfasis en las consideraciones éticas. Se leyó detenidamente el formato de consentimiento informado; esto para asegurar al inspector la confidencialidad de los datos de los docentes que forman parte de su zona escolar.

Por último, al finalizar la visita, el inspector solicitó que la aplicación de las técnicas fuese de manera dinámica y flexible a los tiempos de los directores y sus docentes. La investigadora accedió y, a su vez, se comprometió a realizarlo. Al obtener el permiso del inspector, lo siguiente consistió en coordinar las fechas y horarios para el primer acercamiento con los directores a cargo de las escuelas seleccionadas. En ese primer encuentro, con cada director se acordó entregar y explicar detalladamente una copia del documento de tesis doctoral de la investigadora en donde se revelan los objetivos de la investigación, así como el formato de consentimiento informado para asegurar a los directores la confidencialidad de los datos.

Para fines académicos y de análisis, se hizo hincapié en que, las entrevistas debían ser grabadas por medio de nota de voz para su posterior transcripción, a lo cual ambos directores accedieron. También, se explicó con detenimiento la manera en que sus datos serán de carácter anónimo, así como los datos de su personal docente.

Capítulo 4. Resultados

En el presente capítulo se exponen los resultados del trabajo de campo, este mismo llevado a cabo en dos escuelas primarias públicas, ambas pertenecientes a la zona escolar 037 del municipio de Ensenada. El enfoque metodológico contempló la aplicación de entrevistas semiestructuradas a los directivos de cada escuela, así como la implementación de grupos focales con el personal docente, con el propósito de recabar información pertinente y alcanzar el objetivo de investigación de este estudio.

El análisis de los resultados se construyó a partir de la triangulación de la información obtenida en las entrevistas a directores, en los grupos focales y en el sustento del marco teórico de investigación. Esta estrategia permitió identificar patrones, contrastes y perspectivas de la gestión escolar y las vivencias del personal docente en su práctica cotidiana. Asimismo, se buscaron elementos significativos y contextualmente relevantes que contribuyeran a una comprensión más profunda del objeto de estudio. Los resultados se presentan organizados por categorías previamente definidas y enriquecidas con aportes emergentes del trabajo de campo.

Para la construcción de las categorías de análisis se siguió un proceso sistemático propio del enfoque inductivo. En primer lugar, se realizó una lectura exhaustiva y reiterada de las transcripciones de las entrevistas con el fin de familiarizarse con el contenido y reconocer unidades de significado relevantes. Posteriormente, dichas unidades fueron agrupadas en códigos iniciales, los cuales retomaron elementos conceptuales del marco teórico, pero sin limitar la aparición de nuevos significados provenientes del discurso de los participantes. En una tercera fase, los códigos que presentaban afinidad conceptual se

integraron en categorías preliminares, que fueron revisadas y refinadas conforme avanzaba el análisis.

A partir de este proceso comparativo y constante entre los datos y los códigos, emergió además una categoría que no había sido prevista inicialmente, pero que resultó significativa para comprender la experiencia de los directores. Finalmente, mediante una revisión cruzada entre teoría y datos empíricos, se consolidaron las categorías definitivas utilizadas en el análisis: habilidades socioemocionales, emociones del director, práctica de liderazgo y la influencia de las habilidades socioemocionales en dicha práctica.

Ahora bien, las escuelas seleccionadas corresponden a la zona escolar 037. Para asegurar el anonimato, a la primera escuela se le asignará la etiqueta (SJ) porque las letras corresponden al nombre de la escuela participante. La segunda escuela, lleva como etiqueta (JL), también por las letras que corresponden a su nombre. Ambas escuelas se encuentran en zona urbana, de la ciudad de Ensenada, Baja California.

Lo siguiente por describir, son las etiquetas que corresponden a cada director entrevistado. En la escuela (SJ), la etiqueta de la directora participante es (D1), esto porque fue la primera participante en ser entrevistada. Ahora, en la escuela (JL), la etiqueta del director participante es (D2), que corresponde al segundo director en ser entrevistado. Ambos directores brindaron las facilidades y su tiempo dentro de su jornada laboral para la aplicación de una entrevista semiestructurada.

Contexto de las escuelas y condiciones de las entrevistas

Primera entrevista

La primera entrevista fue realizada a la directora D1, quien cuenta con aproximadamente 23 años de servicio en el ámbito educativo, de los cuales ha ejercido el cargo directivo durante cerca de nueve años. La institución que dirige está conformada por seis grupos y se ubica en una zona urbana, rodeada de viviendas particulares y próxima a una avenida principal con tránsito moderado. En cuanto a la composición del personal, destaca que la totalidad del equipo docente y administrativo está integrado por ocho mujeres, con excepción del personal de intendencia.

La escuela cuenta con los servicios de apoyo correspondientes, incluyendo la Unidad de Servicios y Apoyo a la Escuela Regular (USAER) y Asesor Técnico Pedagógico (ATP). Asimismo, dispone de todos los servicios públicos básicos, desde agua, luz, drenaje, alumbrado e internet en las aulas y no presenta carencias significativas en cuanto a recursos materiales. Por otro lado, la matrícula escolar se mantiene estable, con un aproximado de 135 alumnos.

La cita se llevó a cabo en el turno vespertino, conforme al acuerdo. La llegada a la escuela fue a la 1:00 p.m. No obstante, la directora arribó media hora más tarde debido a una diligencia previa en la oficina de inspección escolar. A su llegada, atendió algunos asuntos administrativos y posteriormente brindó la bienvenida a su oficina de dirección, donde se llevó a cabo la entrevista. La puerta fue cerrada con el fin de minimizar las posibles interrupciones derivadas del ruido exterior.

El momento se grabó sin inconvenientes técnicos, ya que previamente se realizó una prueba de audio para garantizar la calidad de la grabación. De igual modo, se solicitó de manera formal el permiso a la directora para ser grabada por audio durante la entrevista para la futura transcripción de esta y su posterior análisis, a lo cual accedió con amabilidad.

Seguido de ello, se le hicieron todas las preguntas semiestructuradas y únicamente hubo una breve interrupción por parte de la ATP, quien ingresó momentáneamente para consultar una duda con la directora. Fuera de ese momento, la entrevista transcurrió de forma fluida y concluyó en un total de una hora y cinco minutos.

Al concluir, se agradeció a la directora D1 por su participación y disposición. Posteriormente, se dialogó sobre la modalidad más viable para la aplicación del grupo focal, acordándose que este se llevaría a cabo durante la próxima sesión del Consejo Técnico Escolar (CTE). Se explicó brevemente la dinámica prevista, con el objetivo de garantizar su conocimiento sobre su aplicación. Asimismo, se solicitó que la participación en el grupo focal limitara a la presencia de los docentes y la investigadora, es decir, sin la directora presente en el grupo focal. La directora accedió a esta solicitud y manifestó que consideraba conveniente no estar presente, ya que, en su opinión, sus docentes podrían expresarse con mayor libertad en su ausencia, lo cual contribuiría a obtener información más genuina y enriquecedora.

Segunda entrevista

La siguiente entrevista fue realizada al director D2, quien cuenta con aproximadamente 25 años de trayectoria en el ámbito educativo, de los cuales ha ejercido funciones directivas durante tres años en el turno matutino y tres meses en el turno vespertino. Cabe destacar que el director actualmente está a cargo de ambos turnos en la misma institución.

La escuela se encuentra ubicada en una zona semiurbana, donde las condiciones de infraestructura vial no son favorables; la mayoría de las calles no están pavimentadas, lo cual complica el acceso al plantel durante la temporada de lluvia. La escuela está rodeada por viviendas particulares y se sitúa cerca de una avenida principal con alto tránsito, tanto vehicular como peatonal, especialmente por la circulación frecuente de microbuses.

El plantel cuenta con los servicios de USAER y ATP. En cuanto a los recursos materiales y económicos, la escuela se ve favorecida por diversos apoyos gubernamentales debido a la situación socioeconómica de las familias, quienes en su mayoría pertenecen a un estrato social bajo. La institución recibe frecuentemente becas, despensas, mochilas y útiles escolares. Dispone de todos los servicios públicos básicos, aunque el suministro de agua presenta interrupciones frecuentes. La infraestructura escolar es amplia, se trata de una escuela de dos plantas con extensas áreas deportivas. Por otro lado, la matrícula escolar asciende a aproximadamente 500 alumnos en el turno matutino y alrededor de 308 en el turno vespertino.

El momento se llevó a cabo en el turno vespertino, la llegada fue conforme a la cita establecida a la 1:00 p.m., ya que el director consideró que durante ese turno contaba con mayor disponibilidad de tiempo y menor carga laboral. A la hora convenida, el director ya se encontraba presente en el plantel y, tras atender brevemente a un padre de familia, brindó acceso a su oficina en la dirección escolar. Para evitar interrupciones y reducir el ruido externo, se procedió a cerrar la puerta antes de iniciar la entrevista.

Previo al comienzo, se solicitó al director su autorización para grabar la entrevista en formato de audio con fines de transcripción y análisis, a lo cual accedió con amabilidad. La entrevista se desarrolló sin contratiempos técnicos, aplicándose en su totalidad la guía de

preguntas previamente diseñada. Durante la entrevista, no se registraron interrupciones y ninguna persona ingresó a la oficina. El encuentro tuvo una duración total de una hora con veinte minutos.

Al concluir la entrevista, se abordó la posibilidad de realizar un grupo focal con el personal docente. Se explicó en qué consistía esta técnica y cuál sería su finalidad en el marco del trabajo de campo. El director manifestó estar familiarizado con esta dinámica y sus requerimientos y sugirió que se llevara a cabo durante la próxima sesión del Consejo Técnico Escolar (CTE), dado que se dispondría del tiempo necesario para su desarrollo.

Se acordó que dicha actividad tendría lugar en el turno matutino, en consideración a la cantidad de docentes que laboran en ese horario, lo cual comentó que podría enriquecer sustancialmente los resultados de la investigación. Asimismo, se le solicitó su autorización para que la actividad se realizara únicamente con el personal docente, sin contar con su presencia. El director reconoció que su participación podría influir en las respuestas del profesorado y, por ende, accedió de manera favorable. Finalmente, se agradeció su colaboración y disposición durante toda la entrevista.

Análisis de la información recabada

Las preguntas planteadas en la guía de entrevista fueron diseñadas con base en el marco teórico de la investigación, siendo este una base fundamental para considerar el análisis de las categorías y códigos. En algunos casos, surgieron subcategorías y categorías emergentes, esto, aunado a las preguntas del guion de entrevista precisan los resultados que a continuación se enmarcan.

Las categorías para el análisis fueron las siguientes: habilidades socioemocionales, emociones del director, práctica de liderazgo y la influencia de las habilidades socioemocionales en la práctica de liderazgo. Fue de vital importancia definir claramente las categorías, pues de ellas se pretendió profundizar en la tarea del director y en la manera en que influyen las habilidades socioemocionales en dicha práctica. Lo anterior se sintetiza en la siguiente tabla.

Tabla 11

Categorías, subcategorías, códigos y preguntas

Categorías	Subcategorías	Códigos	Preguntas
Habilidades socioemocionales del director de primaria		Habilidades socioemocionales de un director de primaria, inteligencia emocional y habilidades socioemocionales.	¿Ha escuchado alguna vez el término de habilidades socioemocionales? ¿Considera que dentro de su práctica ejerce sus habilidades socioemocionales? ¿Qué estrategias utiliza para el control de las emociones en su centro de trabajo? Y así como ¿Cuáles son aquellas habilidades socioemocionales que considera indispensables en un director de primaria?
Emociones del director		Emociones del director	¿Cuáles son las emociones que más se manifiestan en su centro escolar? ¿Cuáles son aquellas emociones que se manifiestan en su práctica?
Práctica de liderazgo	Reconocimiento de sus habilidades y las	Práctica de liderazgo	¿Reconoce usted cuáles son sus principales habilidades y destrezas en su práctica de liderazgo? ¿Reconoce

de su personal, resolución de conflictos y manejo del estrés, la práctica de tolerancia y respeto del director hacia el personal y motivación del director hacia el personal.

cuáles son las principales habilidades y destrezas de su personal docente? ¿Podría brindar unos ejemplos? ¿Qué estrategias utiliza para el manejo de situaciones de estrés en el día a día? ¿De qué manera estimula la tolerancia y el respeto a los diferentes puntos de vista en su centro de trabajo? ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para el manejo de conflictos en su centro de trabajo? ¿En qué momentos son retomadas las situaciones de conflicto para una propuesta de solución? ¿Considera usted que su comunicación hacia el personal es de manera asertiva? ¿Por qué? ¿De qué manera evalúa las consecuencias de sus decisiones tomadas? ¿Qué estrategias utiliza para motivar a su personal docente? ¿De qué manera sugiere a su personal docente nuevas estrategias de trabajo en beneficio de su práctica?

Influencia de las habilidades socioemocionales en la práctica del director

Influencia de las habilidades socioemocionales en la práctica de liderazgo.

Las emociones que surgen y se manifiestan en su centro de trabajo ¿De qué manera considera que influye en su práctica de liderazgo?

De tales categorías, solamente la práctica de liderazgo se dividió en subcategorías, esto a raíz de profundizar el quehacer y la complejidad del cargo directivo. Las subcategorías fueron: reconocimiento de sus habilidades y las de su personal, resolución de conflictos y manejo del estrés, la práctica de la tolerancia y respeto del director hacia el personal y, por último, la motivación del director hacia su personal.

Los códigos relevantes para la organización de la información para su posterior análisis fueron los siguientes: emociones del director, gestión del director, habilidades socioemocionales de un director de primaria, habilidades socioemocionales, influencia de las habilidades socioemocionales en la práctica de liderazgo, inteligencia emocional y práctica de liderazgo.

El proceso de codificación y análisis se realizó con el apoyo del software *Atlas.ti*, herramienta especializada en el análisis cualitativo de datos. Este programa permite organizar, sistematizar y visualizar la información obtenida mediante entrevistas, grupos focales y otros métodos cualitativos. Su utilidad radica en que facilita el rastreo de patrones y la relación entre códigos, categorías y citas textuales.

A través del uso de *Atlas.ti* fue posible establecer vínculos entre los discursos de los participantes y las categorías del estudio, asegurando una interpretación transparente y fundamentada en los datos. Asimismo, la articulación entre preguntas, categorías y códigos permitió dar profundidad a la comprensión del papel que juegan las habilidades socioemocionales en el ejercicio directivo, así como la percepción que el personal docente tiene sobre su importancia en el entorno escolar.

La categoría de *habilidades socioemocionales de un director de primaria* está orientada a analizar las competencias emocionales y sociales que el directivo considera fundamentales en el ejercicio escolar. Esta categoría responde a la necesidad de comprender cómo se conceptualizan y practican las habilidades socioemocionales desde el rol directivo, en un contexto donde el liderazgo escolar enfrenta demandas cada vez más complejas, tanto en lo pedagógico como en lo emocional. En el análisis del contenido, se identificaron códigos, mismos que permitieron organizar la información en subtemas que dan cuenta de las dimensiones abordadas durante la entrevista. Por un lado, el código *habilidades socioemocionales de un director de primaria*, concentra las menciones directas sobre las competencias consideradas indispensables. El código de *inteligencia emocional* agrupó las referencias a la autorregulación, empatía y gestión emocional, elementos clave en el liderazgo. Finalmente, el código de *habilidades socioemocionales* aplicado de forma general cuando las respuestas aludieron al concepto en términos amplios.

Ahora bien, la categoría de *emociones del director* surge de la necesidad de comprender el papel que juegan las emociones en el liderazgo escolar, desde la experiencia del director en su práctica diaria. Por medio de las preguntas de entrevista se buscó identificar las emociones más predominantes, considerando que dichas emociones influyen en la toma de decisiones, en las relaciones interpersonales y en el ambiente organizacional. Para su análisis, se utilizó el código de *emociones del director* aplicado a fragmentos del discurso que refieren directamente a las emociones experimentadas por el director o a las que se observan en el centro escolar bajo su gestión. Este código permite identificar patrones emocionales, estados recurrentes y experiencias afectivas asociadas a las

responsabilidades del cargo, ofreciendo así una visión integral del componente emocional de la función directiva.

La categoría *práctica de liderazgo* surge con el propósito de analizar las acciones, estrategias y competencias que el director escolar implementa en su quehacer cotidiano como líder institucional. Esta categoría permite indagar cómo se ejerce el liderazgo desde una perspectiva integral, considerando la dimensión administrativa y aspectos tanto emocionales como pedagógicos que inciden directamente en el entorno escolar. Desde el amplio rango temático de esta categoría, se organizaron cuatro subcategorías que permitieron profundizar la interpretación de los datos:

- Reconocimiento de sus habilidades y las de su personal: orientada a identificar la conciencia del director sobre sus propias fortalezas y las del personal docente, así como la valoración del talento institucional.
- Resolución de conflictos y manejo del estrés: enfocada en las estrategias que el directivo utiliza para afrontar situaciones de tensión y su capacidad para regular emocionalmente el entorno escolar.
- Práctica de tolerancia y respeto del director hacia el personal: centrada en las acciones que promueven la aceptación de la diversidad de ideas, opiniones y estilos de trabajo dentro del equipo docente.
- Motivación del director hacia el personal: que permite identificar las formas en que el director impulsa, orienta y reconoce el trabajo del personal docente, como parte de una gestión emocionalmente inteligente.

Para sistematizar la información obtenida, se empleó el código llamado *práctica de liderazgo* el cual agrupa los segmentos del discurso en los que los participantes reflexionan

sobre su rol directivo desde una perspectiva estratégica y emocional. Este código integra manifestaciones sobre el estilo de liderazgo, el tipo de comunicación establecida con el equipo de trabajo, la toma de decisiones y el acompañamiento docente.

Ahora, la categoría *influencia de las habilidades socioemocionales en la práctica del director* se integra al análisis con el objetivo de comprender cómo las emociones que emergen en el entorno escolar inciden directamente en el ejercicio del liderazgo. Busca analizar el vínculo entre el componente emocional del entorno escolar y las formas en que el director gestiona, responde y adapta su liderazgo a partir de dichas experiencias emocionales. Esta categoría reconoce que las emociones no son elementos periféricos del liderazgo sino factores centrales que moldean su ejercicio diario. Por lo tanto, el código utilizado fue *influencia de las habilidades socioemocionales en la práctica de liderazgo*, este código permitió identificar en los discursos aquellos fragmentos en los que los directores reflexionan sobre cómo su propia gestión emocional y las emociones presentes en el entorno escolar afectan decisiones, actitudes y formas de conducir al colectivo docente.

Dicho lo anterior, se presentan a continuación los resultados de la presente investigación, iniciando con los resultados de las entrevistas semiestructuradas de la directora D1 (Véase apéndice H), del director D2 (Véase apéndice I) y culminando con los resultados de los grupos focales de las respectivas escuelas. Es importante mencionar que, la transcripción de las entrevistas y grupos focales fueron el corpus para el análisis, proceso que tomó largas jornadas y un esfuerzo exhaustivo con atención y detalle a las grabaciones en formato de audio.

Resultados de entrevista semiestructurada: directores D1 y D2

Habilidades socioemocionales del director de primaria

Para la primera categoría, habilidades socioemocionales del director, se desarrollaron preguntas como ¿Ha escuchado alguna vez el término de habilidades socioemocionales? ¿Considera que dentro de su práctica ejerce sus habilidades socioemocionales? ¿Qué estrategias utiliza para el control de las emociones en su centro de trabajo? Y así como ¿Cuáles son aquellas habilidades socioemocionales que considera indispensables en un director de primaria? De las cuales, surgieron las siguientes respuestas que son consideradas al mismo tiempo como los resultados de la investigación.

Directora participante 1. Las respuestas de la directora (D1) manejan una reflexión sobre el propio concepto de habilidades socioemocionales y cómo es que éste mismo ha evolucionado con el paso de los años, esto lo manifiesta desde su vida tanto personal como profesional. La participante reconoce que el concepto de habilidades socioemocionales desde un enfoque tradicional significaba algo que solía ser suprimido, considerando la expresión de las emociones como un signo de debilidad. Tal como lo mencionó durante la entrevista,

Ahora sí que mucho ha estado de moda y de pronto no... no logras dimensionarlo porque nosotros, en este caso ya las más antiguítas, fuimos educadas en la manera de “tus emociones... ocúltalas”, “no son buenas”, el coraje, la frustración, el miedo, la ansiedad y demás. Porque habla como de debilidad (D1).

Sin embargo, a lo largo de su trayecto profesional, ha comprendido la importancia de reconocer y manejar adecuadamente las emociones. Se destaca en la entrevista la

necesidad como directora de reconocer y aceptar las diferencias que puede existir con su personal docente, así como buscar siempre el lado positivo en los demás y adaptarse a las diversas personalidades y estilos de trabajo de su colectivo docente. De igual manera, al dar respuesta a las preguntas, identifica la autorregulación como la habilidad socioemocional que más utiliza y pone en práctica al ejercer su liderazgo, lo expresa así:

La habilidad socioemocional... pues es la regulación. Siempre tengo que estar regulando, hablando conmigo misma y ser honesta conmigo misma, eso es lo más difícil ser honesto con uno mismo es “A ver D, a ver D”, “párate, tomate un descanso”, “fíjate cómo estas actuando”, “A ver D” y cesar (D1).

Toma un tiempo breve en su escritorio, para reflexionar sobre su propio actuar y en el momento solicita el apoyo de su Asesor Técnico Pedagógico (ATP), con quien tiene la confianza de tener un acercamiento y una retroalimentación sobre su manera de manejarse con el personal. Tal y como lo expresa en el siguiente fragmento de entrevista,

y, por ejemplo, estoy con V... “Si tú ves que estoy sobre reaccionando, dime, dime” porque lo que no era, cualquier cosa a lo mejor yo lo puedo... nombre, lo hago una bomba de tiempo. Entonces con los ATP’s es la puerta que siempre tengo, esa y de conocerlas a cada una, a cada una de ellas las conozco (D1).

La participante (D1) revela que la autorregulación ha sido una habilidad clave para su desempeño como directora, reconociendo que su estado emocional puede influir en el bienestar del personal docente. Además, resalta otras habilidades que considera poner en práctica diariamente, las cuales son empatía y la resolución de conflictos. De lo cual, argumenta lo siguiente:

Otra, creo yo que el director tiene que tener mucha empatía, yo diría regulación emocional, empatía, resolución de conflictos, así ta, ta, ta... pero es que uno tiene que estar bien o procurar estar bien sino no funciona, nada por eso hay colectivos que se la pasan del chongo y cuando voltean y dicen “No pues con razón” (D1).

La participante (D1) en su discurso demuestra su capacidad de autorregular sus emociones, realizar una introspección y solicitar ayuda cuando lo considera necesario, las cuales son características de una persona socioemocionalmente apta ante el cargo de directivo.

Director participante 2. Por otro lado, se exponen los resultados obtenidos por el director participante (D2). Las respuestas del participante (D2) demuestran una comprensión clara de las habilidades socioemocionales y cómo se aplican en el contexto escolar. El director describe a estas como aquellas que permiten a las personas convivir de manera armoniosa con la comunidad y menciona algunas como la empatía y la autorregulación emocional para el diálogo y la toma de acuerdos. Tal y como se expresa en el siguiente fragmento de entrevista.

las habilidades socioemocionales son aquellas que nos llevan a convivir con las demás personas, con la comunidad de una manera armónica ¿Sí? Y como te digo, para ello pues hay que utilizar la empatía, el diálogo, la toma de acuerdos. Son habilidades que tenemos que desarrollar y también tenemos que saber cómo controlar nuestras emociones, la autorregulación es una de ellas entonces eh, las emociones no son malas, las emociones todas son buenas, el problema es cuando no las sabemos controlar que no las regulamos... eso nos puede llevar tanto las que consideramos buenas como las que consideramos malas pero como te digo, el enojo,

el miedo no son habilidades malas, son habilidades también... o sea, no son emociones malas perdón, son emociones que tenemos que saber controlar. También la felicidad, la alegría hay que controlarlas entonces... todas las emociones están ahí por algo ¿No? Pero tenemos que aprender cómo regularlas (D2).

Como se puede leer en el párrafo anterior, el participante enfatiza la importancia de aprender a regular todas las emociones, tanto positivas como negativas, para mantener un equilibrio emocional saludable. Destaca que la autorregulación es fundamental para resolver conflictos y promover un ambiente positivo en la escuela. También reconoce que, como director escolar, es fundamental mantener la armonía en el centro escolar y emplear sus habilidades socioemocionales. Esto lo ha logrado por medio de la empatía y el diálogo, su principal herramienta para abordar situaciones problemáticas y promover un clima de colaboración entre sus docentes. Esto explicado en la siguiente frase del participante,

Pues creo conocerme (se ríe). Este, sí. Creo que una de las principales es la empatía hacia los maestros, padres de familia, alumnos... me gusta siempre la disposición a ayudar, cooperar con los compañeros, los niños, con los padres de familia, el trabajo en equipo. Sé trabajar en equipo y pues como líder tengo que tomar ciertas decisiones, pero siempre pensando pues en el beneficio de todos, pero principalmente de mis alumnos, de mi escuela (D2).

En resumen, las respuestas del director (D2) resaltan la importancia de las habilidades socioemocionales en la práctica de liderazgo y cómo estas contribuyen al bienestar emocional y al éxito académico de todos los miembros de la comunidad educativa. Su enfoque en la empatía, el diálogo y la resolución de conflictos demuestra un

liderazgo sensible y orientado hacia el desarrollo integral de los estudiantes y el personal docente.

Emociones del director

En esta segunda categoría se analiza el papel que desempeñan las emociones del director en su práctica cotidiana, la forma en que se expresan y su relevancia dentro del ámbito socioemocional del liderazgo escolar. Para profundizar en ello, en el guion de la entrevista se desarrollaron las siguientes preguntas:, ¿Cuáles son las emociones que más se manifiestan en su centro escolar? ¿Cuáles son aquellas emociones que se manifiestan en su práctica?

Directora participante 1. Con base en las respuestas se encontró que, la participante (D1) comprende la complejidad emocional que puede experimentarse en las escuelas y puede notarlo en el personal docente, alumnos y padres de familia. De igual manera, destaca la influencia de diversos factores en las emociones que se manifiestan en el centro escolar, tales como: las experiencias personales, la formación docente, la motivación y la visión compartida. Lo anterior, fue expresado en el siguiente fragmento de entrevista, al cuestionarle sobre aquellas emociones que se encuentran inmersas en su centro escolar:

Todas las emociones convergen. Dependiendo de los días, dependiendo de... de lo que esté pasando en casa, dependiendo de la formación que tengamos nosotros, no como profes sino como seres humanos, este... la visión que tenga de vida, del trabajo, de la importancia de lo relevante que es. O sea, todo converge (D1).

Al hablar de emociones que pueden manifestarse con mayor frecuencia, la directora resalta la felicidad, la tranquilidad, el compañerismo y el deseo de ayudar y mejorar. De

igual manera, reconoce que “cuando pasa algo en específico, una situación complicada y demás, pues igual y siempre hay como la... el, la tristeza ¿No?” (D1). Las respuestas de la participante permiten identificar que el ambiente laboral que pretende ofrecer y promover, es con base al trabajo colaborativo, un ambiente favorable, asegurando el bienestar de sus docentes. También, reconoce la presencia ocasional de emociones como la tristeza y la frustración, especialmente cuando surgen situaciones no planeadas, algunas veces complicadas, que están más allá del control del director, tales como problemas que se desenvuelven en casa o en el quehacer del día a día.

O a veces la frustración por querer cambiar situaciones sobre todo en casa, en los niños, que no está en nuestras manos... pero en la cotidianidad no. Todo va en paz y armonía, bendito Dios (D1).

Director participante 2. Ahora bien, el participante (D2) proporcionó la siguiente información. Las respuestas del participante (D2) proporcionan una visión profunda de las emociones que se manifiestan en un centro escolar, tanto en el colectivo docente, como alumnos y en la figura directiva. Como primera mención, las emociones en el colectivo docente, el director describe un ambiente de compañerismo, amistad y empatía. Realza la disposición que tienen los docentes para colaborar y apoyarse mutuamente, así como la importancia del trabajo en equipo y la iniciativa para mejorar la calidad de la tarea educativa. Esto último se menciona en el siguiente fragmento de entrevista,

Las emociones. Pues mira, la verdad es que aquí vemos de todo, hay emociones de todo tipo. Normalmente vamos a decir así, fuera de alguna situación en específico pues hay mucho compañerismo entre los maestros (...) En cuanto a los maestros pues es el compañerismo, la amistad, hay muchos maestros que son muy amigos

aquí e igual la empatía... y sobre todo esas ganas de apoyar. Si algo reconozco de mis compañeros es que cuando hay que hacer algo todos se ofrecen, todos participan y todos colaboramos (D2).

El director destaca un ambiente laboral caracterizado por el compañerismo, la amistad y la empatía entre los maestros. Resalta cómo estas emociones positivas fortalecen las relaciones en el equipo docente, fomentando la colaboración y disposición para apoyar en las actividades cuando es necesario. Este entorno refuerza el sentido de comunidad y compromiso colectivo en la institución.

De igual modo, en el entorno escolar donde abundan los alumnos, el director (D2) destaca la diversidad de emociones que expresan los alumnos, desde el compañerismo y la amistad hasta la manifestación de carencias emocionales que son consecuencia de situaciones familiares difíciles. Sin embargo, resalta que la escuela siempre ha proporcionado un entorno seguro donde los alumnos pueden encontrar apoyo emocional y sentirse bienvenidos. Esto expresado en el siguiente fragmento de entrevista,

los niños también tienen mucho compañerismo y amistad, hay empatía, pero pues también hay situaciones a veces en el caso de los niños que pueden manifestar pues ciertas carencias, vamos a decir así, situaciones familiares, familias disfuncionales o vamos a decir de diferentes modalidades ¿No? Y muchas veces les afecta a los niños emocionalmente, entonces hay casos de niños que se les nota esa falta de atención en casa. Dentro de la escuela obviamente para ellos siento yo que aquí están en un lugar seguro, se sienten a veces mejor que en su casa ¿No? Y esa es la... la mayoría de las emociones (D2).

Por último, el participante (D2) reconoce la importancia de la empatía en su papel como líder escolar, especialmente en situaciones complejas que involucran a alumnos, maestros y padres de familia. Resalta la importancia del diálogo, la búsqueda de soluciones y la toma de acuerdos para promover el bienestar de todos los miembros de la comunidad, con un enfoque especial en el bienestar de los niños. Con base a la experiencia del director, nos comparte lo siguiente:

No y aquí el papel del como directivo también tienes que hacerla de mediador ¿No? Porque a veces este... las personas que puedan tener una situación o un problema pues tienen una emoción regular, vamos a decir están enojadas y uno tiene que pues sentarlos un poquito y decirles ¿Sabes qué? Tranquilo ahorita vamos a ver la solución porque las cosas no se arreglan o no se solucionan este... de ninguna manera con la violencia, pero también si yo tengo una actitud de ya predisposto porque estoy enojado pues tampoco voy a aceptar... aunque la idea sea buena, no la voy a aceptar entonces hay que controlar esas emociones (D2).

En conclusión, las respuestas del director subrayan la importancia de las emociones en el entorno escolar y la necesidad de construir un ambiente de apoyo, comprensión y colaboración para promover el éxito académico y el bienestar emocional de todos los involucrados. Su enfoque en la empatía y el diálogo como herramientas fundamentales para abordar las necesidades emocionales de la comunidad educativa demuestra un liderazgo sensible y orientado hacia el desarrollo integral de los estudiantes.

Asimismo, al cuestionar al director con respecto al control de dichas emociones que se manifiestan en el ciclo escolar, se encontró que las estrategias que el director utiliza para

el control de las emociones reflejan una combinación de objetividad, autorregulación y separa entre problemas personales y laborales.

Como primera estrategia, la objetividad, en la cual el director (D2) enfatiza la importancia de mantener la objetividad en su trabajo, incluso cuando experimenta emociones personales como tristeza, alegría, enojo o preocupación. Se esfuerza en no dejar que estas emociones influyan en su trato con los demás o en las decisiones que toma como líder escolar. Como segunda estrategia, la autorregulación emocional, lo que implica controlar sus propias emociones y enfocarse en la dinámica escolar y las actividades del día a día. Y a pesar de reconocer que puede tener preocupaciones personales, se esfuerza por dejarlas de lado mientras está en el entorno laboral. Y en relación con lo anterior, como última estrategia, el participante destaca la importancia de separar los problemas personales de su trabajo, asegurándose de que sus emociones personales no influyan en su desempeño como líder escolar. Se esfuerza por mantener una actitud positiva y proactiva, saludando y sonriendo a pesar de cualquier preocupación personal que pueda tener.

En conclusión, las estrategias del director (D2) para el control de las emociones en su centro de trabajo demuestran su compromiso para mantener un ambiente profesional y positivo, a pesar de cualquier desafío personal que puede enfrentar. Su enfoque en la objetividad, la autorregulación y la separación de problemas personales y laborales refleja una sólida comprensión de la importancia de la inteligencia emocional.

Práctica de liderazgo

De acuerdo con las categorías anteriores, se ha profundizado en el aspecto socioemocional del director, no obstante, la práctica de liderazgo seguirá siendo un aspecto

fundamental de la figura directiva. De esta forma, es posible comprender el quehacer y la capacidad del director para promover, gestionar y agilizar recursos de manera efectiva, para el alcance de los objetivos institucionales.

Para esta categoría, se desarrollaron las siguientes preguntas, las cuales logran englobar parte de lo que conlleva el ejercer su liderazgo, entre ellas están ¿Reconoce usted cuáles son sus principales habilidades y destrezas en su práctica de liderazgo? ¿Reconoce cuáles son las principales habilidades y destrezas de su personal docente? ¿Podría brindar unos ejemplos? ¿Qué estrategias utiliza para el manejo de situaciones de estrés en el día a día? ¿De qué manera estimula la tolerancia y el respeto a los diferentes puntos de vista en su centro de trabajo? ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para el manejo de conflictos en su centro de trabajo? ¿En qué momentos son retomadas las situaciones de conflicto para una propuesta de solución? ¿Considera usted que su comunicación hacia el personal es de manera asertiva? ¿Por qué? ¿De qué manera evalúa las consecuencias de sus decisiones tomadas? ¿Qué estrategias utiliza para motivar a su personal docente? Y por último ¿De qué manera sugiere a su personal docente nuevas estrategias de trabajo en beneficio de su práctica? Con el fin de profundizar más en esta categoría, se expone a continuación los resultados obtenidos en las subcategorías ya mencionadas anteriormente.

Reconocimiento de sus habilidades y las de su personal. Las respuestas de la participante (D1) reflejan la importancia de la empatía y la comunicación en la práctica de liderazgo. En un momento de la entrevista, la directora hizo una apreciación de las habilidades de su colectivo docente, reconociendo la diversidad de estrategias, habilidades y destrezas que cada uno posee. “Son muy trabajadoras, muy trabajadoras todas. Cada una, en lo colectivo es que todas se unen al trabajo, de lo que sea. En lo personal, cada una de

ellas tiene su... su gran aporte” (D1). Y así fue como proporcionó a detalle, las habilidades de algunas maestras pertenecientes a su centro de trabajo, en el siguiente fragmento de entrevista:

Por ejemplo, la profe C, ella es buenísima para armar, organizar, mover y y demás. Rosa es muy buena administradora de los dineros y como somos más más... de las más antiguas, la experiencia de ellas con la juventud de las otras como que se hicieron así un clic para el avance y y la frescura que se necesita en los colectivos. Y con la profe V ahora sí que es todologa y tiene una de las mayores virtudes de los ATP que es el trato a las chicas (...). Sí, y por ejemplo lo que es D eh... eh... S, L que son las más jovencitas, ellas traen ahora sí que el ímpetu, las ganas de hacer cambios y abonar y aportar, subir y bajar y bailar y cantar y demás. Que ya las que tenemos más tiempo pues ya nos cuesta más trabajo... sí (D1).

Al describir las habilidades de su personal docente, la participante resalta la dedicación y el trabajo en equipo de su colectivo, así como sus habilidades individuales. Reconoce las fortalezas de cada docente y cómo es que éstas contribuyen al éxito y el alcance de los objetivos institucionales. La capacidad de la directora para apreciar y destacar las fortalezas de su colectivo docente demuestra una práctica de liderazgo que valora y fomenta desarrollo personal de sus docentes. El liderazgo de la participante (D1) refleja ser empático, centrado en su colectivo docente y aquel que fomenta el crecimiento tanto personal como profesional.

Para contrastar lo anterior, el participante (D2) fue preciso al contar la manera en que identifica dichas habilidades. Las respuestas del participante (D2) revelan la

perspectiva de sus propias habilidades de liderazgo y el entorno escolar en el que trabaja, estos son algunos de los aspectos destacables.

Como primer aspecto, la empatía y el trabajo en equipo, donde el director reconoce la empatía que tiene hacia su personal docente, así como su disposición de colaborar y trabajar en equipo. Este enfoque en las relaciones interpersonales es crucial para crear un ambiente favorable y de apoyo en la escuela. Como segundo aspecto, el reconocimiento de las habilidades de su personal docente, donde el director reconoce la variedad de habilidades y destrezas de su colectivo docente, desde su creatividad hasta el dominio de diferentes áreas temáticas. Tal y como lo expresa en el siguiente fragmento de entrevista,

Pues esta es una escuela grande, igual es una escuela que tiene varios compañeros, varios maestros, obviamente cada persona es diferente. Hay habilidades, hay maestros que tienen muchas habilidades, mucha creatividad, mucha facilidad de palabra, algunos maestros son muy buenos en ciertas áreas como en matemáticas, sí. Maestros que son muy buenos para incluso para para hablar en público y para dirigirse a sus alumnos, a los padres de familia, hay maestros que tienen un excelente control de grupo. No quiere decir que sean maestros muy duros, sino que saben cómo llevar el trabajo en su grupo, es muy variado la verdad hay habilidades de varios tipos. Muchos maestros que son muy buenos en español este... y cada uno tiene sus diferentes habilidades, no son iguales (D2).

Al mismo tiempo, proporciona información sobre sus docentes, los cuales son 17 docentes frente a grupo 2 de asesores técnicos pedagógicos, lo que deduce que el director trabaja y se encuentra a cargo de un centro escolar grande y diverso. De este modo, el director reconoce que, por la variedad de maestros en el centro escolar, el trabajo se

diversifica y enriquece. Reconoce que, tanto la experiencia de los maestros con mayor tiempo de servicios como las ideas de los maestros más jóvenes, en combinación enriquece el ambiente educativo y permite la adaptación a las necesidades de los estudiantes. Tal y como lo expresa en la siguiente cita:

Sí, fíjate que está pasando algo, bueno, uno observa ¿No? Lo curioso es que hay maestros que tienen ya muchos años de experiencia y se da esa ¿Cómo se puede decir? Esa dualidad, de que hay maestros con mucha experiencia y hay maestros jóvenes con poca experiencia y sí, cada uno tiene sus diferentes habilidades de mucha experiencia que ya saben de qué se trata, qué contenidos deben de trabajar y todo eso y maestros jóvenes que traen ideas nuevas, innovadoras de estrategias nuevas y eso complementa el trabajo (D2).

Resolución de conflictos y manejo del estrés. La directora (D1) resalta el diálogo como la principal estrategia para abordar conflictos, situaciones emergentes, la comunicación asertiva, el consenso y toma de decisiones. Además, enfatiza en la importancia de atender y procurar las necesidades y preocupaciones de su personal docente, lo cual indica sensibilidad y empatía hacia situaciones adversas y de momentos ajenos que ocurren en el día a día. También, la directora ha señalado que no suelen ocurrir con frecuencia situaciones de conflicto o de poca apertura al diálogo, lo cual sugiere que, en el ambiente laboral se fomenta la comunicación abierta y se prioriza el bienestar y la comodidad del personal. Esto permite una resolución de conflictos oportuna, evitando que éstos escalen a situaciones de mayor gravedad. En resumen, las respuestas demuestran un enfoque proactivo para el manejo de conflictos suscitados en su centro de trabajo, con base en el diálogo, la comunicación abierta y el respeto.

Como se ha dicho antes, la directora (D1) destaca la importancia de la empatía y la capacidad de abordar los conflictos de una manera constructiva, aquello demuestra su habilidad para manejar situaciones de conflicto de manera efectiva. “Como líder de una escuela creo que las de más importancia que pudiéramos tener como líder y como persona es la empatía, esa es” (D1). Además, la participante reconoce la importancia de no permitir que las situaciones le afecten de manera personal, lo que demuestra una capacidad de separar sus emociones de las situaciones laborales. Tal como lo expresó en el siguiente fragmento de entrevista:

...No te creas me ha costado lágrimas, enojos, corajes... y sobre todo no tomarse las cosas personales, el que podamos tener un conflicto porque los conflictos siempre van a haber y el poder resolverlos y saber y entender que no siempre voy a tener yo la verdad absoluta (D1).

En concordancia con lo anterior, la participante (D1) señala que los conflictos no suelen ocurrir con frecuencia y éstos no reflejan situaciones complicadas, lo cual indica un ambiente laboral donde se fomenta la comunicación abierta y se prioriza el bienestar y la comodidad del personal. Esto puede contribuir a una rápida resolución de conflictos, evitando que éstos escalen a situaciones más graves y a mantener un ambiente de trabajo saludable y productivo en su centro de trabajo.

Al abordar el tema de la resolución de conflictos, fue inevitable abordar las causas y consecuencias que pudieran ocasionar tales situaciones, lo cual genera en la participante una fuente de estrés. Durante la entrevista, la participante ha identificado algunas de sus principales fuentes de estrés, la primera es con respecto al ritmo de trabajo del intendente. Esto debido a las diferentes responsabilidades y al mismo tiempo incumplimientos que ha

percibido la directora, en lugar de confrontar la situación o permitir que el estrés tome control de la situación, toma la iniciativa de realizar algunas tareas ella misma o delegando nuevamente las actividades para mantener un equilibrio entre las responsabilidades de ambas partes. Esto mismo mencionado en el siguiente fragmento,

Para el manejo de estrés... mmm, por ejemplo, quien me pudiera causar más estrés y yo creo que en todas las escuelas es el conserje, pero bueno... y yo tengo que agarrar la escoba, y ya me ve con la escoba y a fuerzas se tiene que poner a barrer (...) y “G la escoba”, “G esto” y “G, pintamos” y a fuerzas se tiene que poner a pintar. Entonces, esa es la situación que a mí me causa más estrés, como que el que yo estoy acostumbrada como soy mamá de que (trueno los dedos) órale y todo limpio y así y ay... (hace gesto de desagrado), pero no lo voy a cambiar (D1).

Las estrategias de la directora para el manejo de situaciones de estrés demuestran tener un enfoque centrado en la solución, lo que refleja la capacidad de mantener la calma en situaciones desafiantes. La organización de la participante, el establecimiento de límites y la capacidad de delegar testifican una actitud dinámica para gestionar el estrés, lo que permite construir un ambiente de trabajo saludable y productivo en las escuelas.

Como segundo aspecto, la carga administrativa es considerada por la directora como fuente de estrés, mencionado en el siguiente fragmento de entrevista,

En cuestiones del trabajo me cuesta mucho de pronto agarrar y sentarme aquí y avanzarle (toma el teclado con sus manos y después señala la computadora), entonces yo necesito tener aquí mi organizador y ¿Sabes qué? Tengo que hacer esto,

esto y esto, ok, hoy voy a hacer esto y me dedico y me siento y demás y me tengo que poner horarios “de tal a tal vas a hacer esto” (D1).

La participante reconoce la importancia de establecer horarios y organizarse para abordar la carga administrativa, lo que refleja la habilidad de manejar adecuadamente las responsabilidades y tareas correspondientes a su rol como directora.

Por otra parte, estos fueron los resultados obtenidos por el participante (D2). Se identificó que, el director resalta un enfoque positivo y proactivo para manejar situaciones de estrés en su día a día. El participante adopta una actitud positiva ante las situaciones desafiantes, buscando siempre el lado positivo en cualquier circunstancia. Su alegría y disposición por mantener un ambiente agradable y de confianza contribuyen a reducir el estrés tanto para el director como para los demás. Esto expresado en el siguiente fragmento de entrevista,

siempre yo les comento que yo busco la solución, no busco culpables, busco soluciones entonces... el dialogo es otra de las que pues indiscutiblemente tenemos que utilizar siempre. La toma de acuerdos y pues siempre buscar el bien común pero siempre privilegiando el bienestar de los niños (D2)

No obstante, el participante expresa que, se centra en buscar soluciones a los problemas en lugar de enfocarse en el estrés que estos generan. Reconoce que encontrar una solución efectiva suele disminuir el estrés asociado con la situación, lo que resalta su enfoque en la resolución de problemas y su habilidad para mantener la calma bajo presión. Esto considerado por el siguiente fragmento de entrevista,

fíjate que cuando hay problemas y encuentras la solución se te va el estrés, entonces el problema te causa un estrés, pero si tú te enfocas en encontrar una solución y ver la mejor manera... y logras un avance o se soluciona el problema, el estrés va desapareciendo (D2)

En resumen, las estrategias del participante (D2) para manejar el estrés destacan su enfoque en la positividad, la búsqueda de soluciones y la congruencia en su liderazgo. Su capacidad para mantener una actitud positiva y proactiva frente a las dificultades contribuye a crear un ambiente de trabajo más armonioso y efectivo para la comunidad escolar.

La práctica de tolerancia y respeto del director hacia el personal. La siguiente categoría demuestra la práctica diaria de la tolerancia y el respeto del director hacia su personal docente, asimismo, la motivación y movilización del capital humano y cómo este beneficia al ambiente laboral de las escuelas. La tolerancia, el respeto, la motivación, la toma de decisiones, las opiniones y las sugerencias son factores clave de las relaciones interpersonales en los centros escolares. La manera en que el director se dirige de manera interpersonal fue indagada por medio de las siguientes preguntas ¿De qué manera estimula la tolerancia y el respeto a los diferentes puntos de vista en su centro de trabajo? ¿Qué estrategias utiliza para motivar a su personal docente? ¿De qué manera sugiere a su personal docente nuevas estrategias de trabajo en beneficio de su práctica?

Las respuestas de la participante (D1) resaltan su intención de fomentar la tolerancia y el respeto hacia los diferentes puntos de vista en su centro de trabajo a través del consenso y la consideración de las diversas opiniones de todos los involucrados, esto consiste en tomar en cuenta todas las propuestas de los docentes del colectivo, de lo cual

expresa, que no siempre van a estar de acuerdo todas las partes. Lo anterior se expresa en el siguiente fragmento de entrevista,

Todo se consensa, sí obviamente pues no todas siempre podemos estar realmente de acuerdo entonces lo, lo votamos... por ejemplo ahora que no quería una profe los bailables, “Pues es que yo sí quiero bailar, yo sí quiero participar”, bueno pues otra cosa entonces ya quedó ellas que vamos a hacer un pequeño desfile con carritos. Entonces si una no quiere, las otras proponen y ya entre todas ahí se arma otra cuestión (D1).

La directora (D1) ilustra de manera concreta con el ejemplo anterior cómo se adaptaron las actividades a las preferencias de las maestras de acuerdo con sus intereses y opiniones. Al momento, añade momentos en los que, a pesar de tener la oportunidad de consensuar actividades, existen aquellas que no están sujetas a cambios o adaptaciones. Suelen ser actividades que la misma supervisión escolar o el sistema educativo demanda, lo expresa de la siguiente manera: “a menos que, hay cuestiones en las que no podemos hacernos de un lado, por ejemplo, Mejoredu, por ejemplo... profe es que esto..., pues no hay de otra, lo hacemos” (D1).

Hasta el momento, los resultados de esta subcategoría demuestran una disposición para la tolerancia y el respeto por parte del director hacia su colectivo docente, así como hacia los diferentes puntos de vista. Promoviendo un ambiente de colaboración y apertura. Algunos aspectos relevantes que fueron recopilados son: la promoción del diálogo, el director expresa que fomenta un ambiente en el cual se valora la expresión de opiniones y puntos de vista diversos, dándole a los maestros la oportunidad de expresarse y escuchando activamente sus ideas y sugerencias. De ahí sigue la búsqueda del consenso, donde

reconoce que es natural que no todos estén de acuerdo en todo momento, sin embargo, anima al colectivo a buscar el bien común para trabajar juntos y encontrar soluciones que beneficien a todos. Lo anterior es expresado en los siguientes fragmentos del participante (D2),

En el colectivo docente... obviamente siempre se les da oportunidad a los maestros de expresar su opinión ¿No? Su punto de vista y con el respeto, yo siempre les digo, cada punto de vista tiene el respeto. Yo siempre le pido a los maestros que busquemos el bien común ¿Sí? (...) no siempre vamos a estar todos de acuerdo o no siempre vamos a creer que es la mejor manera de solucionar algo o de llevar a cabo una actividad, pero tenemos que como colectivo aceptar si la mayoría decide una cosa, unírnos, aunque no esté de acuerdo (D2)

También, en la práctica de la tolerancia, el director (D2) hace hincapié en la importancia del respeto mutuo entre los miembros del centro escolar, incluyéndose a sí mismo. Destaca que todas las opiniones son respetables y espera que cada docente sea tratado con respeto y consideración. Lo expresado anteriormente con base en lo dicho por el director “Es respetable cualquier punto de vista porque cada quien habla desde su perspectiva y eso es igual de valido, mi opinión que la de ellos, que la de cualquiera de nosotros. Entonces eh, yo les pido eso” (D2). Por último, la apertura y la iniciativa que muestra el director hacia las ideas y propuestas de los docentes alientan a la iniciativa y la creatividad del colectivo. El participante reconoce que muchas de las actividades y proyectos sugeridos en la escuela provienen de la iniciativa y la colaboración del personal docente.

En conclusión, la actitud de tolerancia, respeto y apertura a los diferentes puntos de vista refleja un liderazgo inclusivo y colaborativo que promueve un ambiente de trabajo armonioso que propicie el crecimiento y desarrollo profesional de todos los involucrados.

Motivación del director hacia el personal docente. Para asegurar el alcance de los objetivos institucionales, el director ejerce su liderazgo en la gestión de recursos y del capital humano. Esto último se refleja en la motivación que ejerce el director al personal docente y en la forma en que sugiere para conducir a la mejora.

Las respuestas de la participante (D1) reflejan una perspectiva de liderazgo y gestión que prioriza el bienestar y la motivación del personal docente. Enfatizando la importancia de proveer a los docentes los recursos necesarios para su labor en las aulas, reconocer su trabajo y preocuparse por su seguridad y bienestar emocional. Lo cual, se muestra en la siguiente respuesta,

Yo creo que porque hemos privilegiado siempre el dialogo, la comunicación, el consenso, tomar en cuenta lo que los profes necesitan, este, que estén cómodos en los salones pues te puedo presumir que todos tienen internet, computadora, cañón, tienen televisiones entonces creo que ellas saben que, que... que estamos ocupadas primero en lo que ellas necesitan (D1).

Para resumir, la participante menciona puntualmente tres estrategias para motivar a su personal docente, “proveerlo de todo lo que necesita, número uno. Dos, reconocer. Tres, preocuparme por ellas, conocerlas y que se sientan seguras, protegidas y entendidas aquí” (D1).

Además, la participante demuestra una actitud de apertura y colaboración al surgir nuevas estrategias de trabajo; destaca la importancia del diálogo y la cercanía, mostrando una actitud de apoyo y mejora continua en lugar de fiscalización. Al expresar “porque casi no... nunca entro a fiscalizar, nunca. Si entro siempre es a ayudar”, demuestra un enfoque menos autoritario al respecto y más orientado a la colaboración y al crecimiento profesional. También, la directora (D1) se involucra activamente con los docentes, participando en sus grupos y ofreciendo retroalimentación constructiva a través del diálogo, expresado en el siguiente fragmento,

Ahí, ahí fijate que me gusta entrar a todos los grupos y conocerlos. Si alguien pide un permiso, no lo suspendemos, ahí entro yo. No hay mejor manera de conocer la práctica de un docente que entrando a su grupo. Entonces ahí calificas, ahí evalúas, ahí tomas lectura, ahí ves los cuadernos, ahí ves esto. Sí, sí, ahí es donde uno puede entrar y decir “¿Sabes qué? Te falta esto” o “le podrías hacer así” o “tienes el cañón, mira esta página” y demás (D1).

Lo anterior, crea un ambiente de confianza y apertura en el que los docentes se sienten seguros para mejorar su práctica. En conclusión, la directora (D1) promueve un enfoque humano y colaborativo, lo que contribuye a un ambiente laboral sano y un mejor desempeño docente.

Influencia de las habilidades socioemocionales en la práctica de liderazgo

Para comprender la influencia de las habilidades socioemocionales en la práctica de liderazgo, como primera instancia, fue necesario conocer desde la perspectiva del director, el propio concepto de habilidades socioemocionales, cuáles reconoce que ejerce en su día a

día y de qué manera asegura el control de sus emociones ante situaciones adversas. En segunda instancia, había que definir la figura del director, participante principal de esta investigación, y demostrar de qué se trata cuando se habla de práctica de liderazgo, la cual, engloba diversas tareas y responsabilidades. Esta última categoría toma en cuenta las siguientes preguntas de la entrevista semiestructurada. Las emociones que surgen y se manifiestan en su centro de trabajo ¿De qué manera considera que influyen en su práctica de liderazgo? En este tema de habilidades socioemocionales, ¿Cuáles son aquellas que considera indispensables en un director de primaria?

La participante (D1) reconoce que las emociones que manifiesta en su centro de trabajo repercuten en las acciones de su colectivo docente. Por ejemplo, identifica la tendencia que tienen sus docentes a reflejar las acciones de los estudiantes que manifiestan ciertas emociones. Dicho así en el fragmento de entrevista,

Aquí fíjate que yo veo mucho como en casa, a veces... nosotros los profes tendemos mucho a, a imitar las reacciones y las acciones de los niños. A veces nos emberrinchamos y nos ponemos en una postura intransigente y de que “yo esto, yo esto, yo esto, yo esto, yo esto” y nos centramos en el “yo, yo” (D1).

En otro aspecto, la participante (D1) destaca la necesidad de crear una cultura en la que el director no sea visto como el enemigo, sino como alguien que está ahí para servir y mantener un ambiente laboral positivo y tranquilo. La directora menciona y reconoce durante la entrevista que no tiene la verdad absoluta y espera que esa perspectiva influya en la manera en que su colectivo la percibe como directora. Este enfoque en su función directiva le ha permitido reconocer su papel, su disposición de servir a los demás y a construir un ambiente tranquilo, tal como lo menciona en fragmento de entrevista,

Y ver al director como el enemigo y aquí el enemigo no soy yo y también hay cada caso que dices tú “bueno...”. El poder, aunque por mínimo que sea, si... cuando no estas bien cimentado te mueven los... te mueve el piso, te mueve el ego, te sube, te sientes todopoderoso. Entonces, este... y siempre es “D ¿Cuál es tu función aquí?”, “¿Qué es lo que necesitan?”, servir, que el espacio donde estés, esté tranquilo, esté bien, es la primera instancia y ya después todo fluye... todo fluye (D1).

Respecto a las estrategias para manejar las emociones que surgen en la práctica diaria y afectan la relación con el colectivo docente, la participante (D1) destaca la importancia de atender personalmente las situaciones que generan emociones desagradables y, sobre todo, mantener la privacidad y el respeto durante esas interacciones. Reconoce la importancia de no prestarse a chismes ni hacer señalamientos públicos, lo que demuestra una habilidad para manejar situaciones de manera discreta y profesional. Tal y como lo menciona en el siguiente fragmento:

Sí... entonces esos los toco muy personalmente. Situaciones que son de competencia de uno a uno los toco nada más con el profe o el intendente, que tenga que tocarlo. Creo que aparte de la... mmm, de la... del respeto y de, ay no sé cómo le llaman, se me fue la palabra, de la... privacidad es bien importante, uno no se puede andar prestando a chismes ni hacerlo más grande, ni hacer señalamientos delante de todos (D1).

En resumen, la participante demuestra un enfoque consciente y reflexivo al manejo de las emociones en su liderazgo, así como una habilidad para fomentar un ambiente de respeto, colaboración y bienestar emocional en su centro de trabajo. La directora (D1), conforme avanza la entrevista, brinda ejemplos y experiencias concretas que concuerdan

con su perspectiva de función directiva, tal es el caso de una experiencia personal que ilustra cómo la capacidad de no tomarse las cosas personalmente y mantener la calma en situaciones conflictivas puede conducir a una resolución efectiva y constructiva. Tal como este caso:

Y la trascendencia también con los papás, me ha tocado disculparme con los papás varias veces, de pronto eh, y eso me costó muy al inicio eh, llegaba un papá con una actitud y con esto y yo pues igual... salían chispas. Entonces, cuando yo entendí que la primera función ante cualquier situación es yo mantener la calma y tratar que el otro baje el ímpetu que trae y todo, este... todo surge, todo surge y entendí cuando decía mi papá “Ganas más con una gotita de miel que con una de hielo” (D1).

La directora también reflexiona sobre la falta de enfoque en el desarrollo personal y las habilidades socioemocionales en los procesos de ascenso a cargos directivos en educación. La participante sugiere que esta área debería recibir mayor atención y reconocimiento, ya que el bienestar emocional del director influye directamente en su capacidad para liderar de manera efectiva. Como puede apreciarse en las respuestas de la directora, destaca la importancia de las habilidades socioemocionales en el liderazgo educativo y subraya la necesidad de una mayor atención a este aspecto en el desarrollo profesional de los directores de primaria.

A continuación, se expone lo recabado en las entrevistas de la participante (D1) y del participante (D2), que fueron contundentes y autorreflexivos al momento de llevarse a cabo la entrevista. Se agradeció su participación en este proyecto de investigación. Los resultados de esta categoría demuestran una visión clara de cómo las emociones impactan

en la práctica de liderazgo del director y cómo es que la inteligencia emocional juega un papel muy importante para la gestión de las emociones.

El participante (D2) toma como primer argumento la importancia de la inteligencia emocional en su papel de liderazgo escolar. Destacando la necesidad de controlar sus propias emociones para evitar que estas influyan de manera negativa en su trabajo y en las decisiones que toma. Tal y como lo expresa en el siguiente fragmento de entrevista,

Es ahí donde entra precisamente la inteligencia emocional que por ahí le llaman... obviamente si yo me dejo llevar por mis emociones va influir pero no de manera positiva entonces tienes que aprender o tienes que saber controlar tus emociones y no dejarte llevar por ellas entonces tienes que tratar de ser lo más asertivo posible en el sentido de que puedo estar enojado por equis situación pero eso no debe influir en mi trabajo, en el trato con mis alumnos, con los maestros, con los padres de familia (D2).

El director explica cómo las emociones pueden influir en su desempeño como directivo, de manera positiva o negativa. Menciona que dejarse llevar por las emociones negativas como el enojo o el coraje puede llevar a tomar decisiones poco acertadas o empeorar situaciones conflictivas. Expresado así:

Entonces ¿Cómo influyen las emociones? Pues si te dejas llevar por ellas, obviamente te puede llevar a, vamos a decir, si son de coraje, enojo pues obviamente no vas a tomar la mejor decisión entonces si tú te dejas llevar por ella pues va a influir de manera negativa entonces eh más bien yo pienso que uno no debe dejarse influir por las emociones en el

sentido de que la decisión se tome lo más objetiva posible sin... buscando más bien la solución (D2).

No obstante, el participante (D2) subraya la importancia de recordar que, como líder, también es humano y puede experimentar situaciones difíciles en su vida personal. Y de manera empática, reconoce que tanto él como los demás miembros del centro escolar, pueden enfrentar desafíos personales que pueden afectar su estado emocional. Por último, el director enfatiza la necesidad de autorregular las emociones para separarlas de las responsabilidades y decisiones laborales. Destaca que, aunque esto puede ser difícil, es fundamental para mantener la objetividad y buscar soluciones efectivas a los problemas que surgen en la escuela. Tal y como se expresa en el siguiente fragmento,

Exactamente, entonces es lo que te decía, pues problemas todos tenemos ¿No? Y situaciones difíciles entonces si te dejas llevar bajo esas emociones pues obviamente van a influir en tu trabajo, pero de una manera que no va a ser positiva, es difícil a veces, pero tienes que lograr... pues uno dice separar, pero no es que lo separe simplemente controlar, controlar esas emociones y que una cosa no afecte a otra (D2).

Los resultados de esta categoría resaltan la importancia de la inteligencia emocional y la autorregulación en el liderazgo escolar, así como la necesidad de practicar la empatía hacia los demás. Resumiendo lo anterior en el siguiente fragmento de entrevista,

Pues yo creo que cada director es indispensable que de alguna manera pues utilice sus habilidades socioemocionales porque pues eso te lleva precisamente a tener una armonía en su centro de trabajo, en este caso como te dije, yo trato de usar mucho la

empatía, trato de usar el diálogo, la toma de acuerdos eh, siempre ponerte en el lugar de la otra persona pero siempre también para buscar una solución porque no nada más se trata de me pongo en su lugar y lo entiendo sino bueno ya lo entendí qué podemos hacer para si se trata de una situación problemática o algo que podemos hacer para solucionarlo ¿No? Y está el diálogo, la toma de acuerdos y de alguna manera a veces tenemos que incluso tratar de concientizar a los papás, a los niños, a los maestros también de algunas situaciones y cómo a veces sabemos que algo está mal pero no basta con decir ay eso está mal, no, hay que buscar cómo solucionarlo. No se trata de tú estás mal, yo estoy bien ¿No? Simplemente vamos todos agarrando conciencia de lo que va sucediendo y vamos buscando una solución (D2).

En conclusión, las entrevistas realizadas a los directores fueron exitosas al evidenciar sus sólidas habilidades de liderazgo y gestión. Los directores se destacan por su empatía, por su capacidad para reconocer y valorar las habilidades de su personal y por fomentar un ambiente colaborativo y comprometido. Estas cualidades reflejan su eficacia en la dirección y contribuyen al desarrollo integral de sus equipos y comunidades escolares.

Contextualización de la aplicación de los grupos focales: escuelas GESJ y GEJL

A continuación, se describen las condiciones de la ejecución de los grupos focales en las escuelas GESJ y GEJL. Esta actividad formó parte del proceso de investigación orientada a comprender las percepciones, experiencias y prácticas del colectivo docente en relación con la temática central del estudio. Los grupos focales se desarrollaron en el marco de una sesión del Consejo Técnico Escolar (CTE) de sus respectivas escuelas, tal como se había acordado previamente con los directores, quienes participaron en una entrevista antes

de esta etapa. El primer grupo focal llevado a cabo fue con el personal docente de la escuela GESJ, institución correspondiente al turno vespertino bajo la dirección de la directora D1.

El grupo focal estuvo conformado por un total de siete participantes, de los cuales seis fueron docentes frente a grupo y una docente con función de ATP, todas mujeres. La investigadora arribó al plantel a las 3:00 p.m., durante el receso del personal docente, ya que la intervención estaba programada para iniciar a las 3:30 p.m. Para el desarrollo de la sesión, se preparó material que incluyó: guías de preguntas impresas para cada participante, etiquetas visibles con número de identificación, plumas para anotaciones, una presentación en formato PowerPoint como apoyo visual, una hoja informativa con los objetivos de la investigación y, como muestra de agradecimiento, un obsequio simbólico para cada docente, consistente en una bolsa con artículos de papelería y una frase de reconocimiento por su colaboración.

La actividad tuvo lugar en el aula de una de las docentes, donde se llevó a cabo la reunión del CTE. Las participantes estaban organizadas en un semicírculo, con la directora posicionada inicialmente frente al pizarrón; sin embargo, al iniciar la actividad, la directora se retiró del aula para dejar espacio únicamente al equipo docente y la investigadora, como se había acordado previamente. La disposición del mobiliario no fue modificada y la distribución favoreció la interacción del grupo. Con apoyo de una colaboradora, se entregó el material a cada participante, quien colocó su número asignado en un lugar visible.

La sesión inició con una breve introducción por parte de la investigadora, en la que se agradeció el espacio, se explicaron los motivos de la visita, los objetivos del estudio y se aclaró que la directora ya había participado previamente a través de una entrevista. Se solicitó autorización para grabar el audio del grupo focal, a la cual todas las participantes

accedieron. Posteriormente, se indicaron las reglas básicas de participación, tales como levantar la mano para solicitar la palabra y respetar los turnos, así como el control del tiempo por pregunta para mantener la sesión dentro del límite acordado.

Durante el desarrollo del grupo focal, se observó una actitud participativa y entusiasta por parte del colectivo docente. La mayoría de las participantes realizaron anotaciones en sus guías de preguntas y, al momento de intervenir, leían sus respuestas previamente redactadas. Hubo una docente que, si bien no intervino verbalmente, sí respondió de manera escrita y entregó sus aportaciones. La dinámica se mantuvo respetuosa y ordenada en todo momento, favoreciendo la expresión de ideas y experiencias relevantes al objeto de estudio.

El grupo focal tuvo una duración total de 48 minutos, cumpliéndose así con el tiempo estipulado por la directora. Al finalizar, las participantes entregaron sus guías de respuestas y recibieron el obsequio de agradecimiento. Se reiteró el reconocimiento por su colaboración y se concluyó la sesión de manera cordial y satisfactoria.

El segundo grupo focal se llevó a cabo con el personal docente de la escuela GEJL, correspondiente al turno matutino y bajo la dirección del director D2. El grupo focal, al igual que en la primera escuela, se realizó durante la sesión del Consejo Técnico Escolar (CTE), previamente acordada con el director, quien ya había participado en una entrevista, una etapa anterior de la investigación.

La sesión contó con un total de 19 participantes: 16 docentes frente a grupo, una docente con funciones de ATP y dos docentes de educación física. El grupo fue mixto,

integrado por hombres y mujeres. La investigadora arribó al plantel a las 10:00 a.m., en el horario de receso del personal docente, con el material preparado y resguardado en cajas.

La investigadora esperó en la dirección del plantel hasta que, a las 10:20 a.m., el director acudió a recibirla. Posteriormente, la condujo al aula donde se encontraban los docentes participantes en este estudio. La investigadora se presentó a la investigadora ante el colectivo docente y ofreció una breve explicación sobre los motivos de su presencia, solicitando de manera atenta su colaboración para destinar un espacio de la jornada al desarrollo de la actividad. Una vez concluida su intervención, el director se retiró del aula, y la sesión dio inicio formal a las 10:30 a.m.

Al inicio, la investigadora explicó el objetivo general del grupo focal, la dinámica de participación y las reglas básicas para el desarrollo de la sesión. Se entregó el material correspondiente a cada participante y se señaló que se llevaría un control del tiempo para garantizar el cumplimiento del periodo acordado. Asimismo, se solicitó la autorización para grabar el audio de la sesión con fines de transcripción y análisis posterior, recibiendo el consentimiento de todos los asistentes.

Durante el desarrollo del grupo focal, se observó una participación verbal limitada. Únicamente seis participantes respondieron oralmente, mientras que el resto optó por escribir sus respuestas directamente en las guías entregadas. A pesar de la poca interacción verbal, se obtuvo respuesta a todas las preguntas planteadas. En varias ocasiones, los participantes dudaban inicialmente en intervenir, intercambiando miradas entre ellos antes de que alguno decidiera tomar la palabra, dinámica que se repitió a lo largo de la sesión. No obstante, el ambiente se mantuvo respetuoso y serio en todo momento, se propició una participación reflexiva por parte del colectivo docente.

Al finalizar la actividad, cada participante entregó su guía de respuestas y su número de identificación. La sesión tuvo una duración total de 1 hora y 15 minutos, cumpliendo con el tiempo establecido. Al cierre del grupo focal, el director se acercó al aula para celebrar con el personal los cumpleaños del mes, llevando consigo un pastel como gesto de agradecimiento. Posteriormente, la investigadora agradeció personalmente la participación y la colaboración de los participantes entregando el obsequio preparado con anterioridad. De esta manera, concluyó de forma cordial y satisfactoria el segundo grupo focal.

Resultados de grupo focal: escuelas GESJ y GEJL

Al finalizar cada entrevista con los directores, se acordó la aplicación de grupos focales con los docentes pertenecientes a ambas escuelas, programando las fechas coincidentes con el día de su consejo técnico escolar más próximo para facilitar la participación del personal docente. Los datos generales de las escuelas con sus respectivas etiquetas son los siguientes:

Tabla 12

Escuelas participantes para grupo focal

Escuela	Director	Número de participantes	Etiqueta de los participantes (ejemplos)
Escuela primaria (SJ) Turno vespertino	Directora (D1)	7	GESJ_D1 GESJ_D2
Escuela primaria (JL) Turno matutino	Director (D2)	19	GEJL_D1 GEJL_D2

Los grupos focales se llevaron a cabo en turnos diferentes, uno en horario matutino y otro en horario vespertino, para adaptarse a las dinámicas y disponibilidad de los docentes. Durante la aplicación de las dinámicas grupales, se observó una participación gradual y diversa por parte del colectivo docente, quienes ofrecieron testimonios y perspectivas valiosas basadas con en su experiencia en el campo educativo. Posteriormente, se realizó la transcripción de cada grupo focal, para la escuela primaria SJ (Véase apéndice J) y para la escuela JL (Véase apéndice K).

A continuación, se presentan los principales hallazgos de ambos grupos focales, en orden de aparición de los directores D1 y D2. La información ha sido organizada en categorías, de la misma manera que fueron organizados los resultados de las entrevistas a los directores y se toma en cuenta las preguntas aplicadas con la guía de grupo focal, las cuales se explican en la siguiente tabla.

Tabla 12

Categorías y preguntas de grupo focal

Categoría	Preguntas de grupo focal
Habilidades socioemocionales	¿Qué son las habilidades socioemocionales?
Emociones que se manifiestan en el centro de trabajo	¿Cuáles son las emociones que más se manifiestan en su centro escolar?
Cómo se manifiestan las habilidades socioemocionales en la práctica diaria	¿De qué manera he notado que influyen y se manifiestan las habilidades socioemocionales en mi práctica diaria?
Tolerancia y respeto en el centro escolar	¿Considera que dentro de su centro de trabajo existe la tolerancia y el respeto hacia las opiniones que son diferentes?
Resolución de conflictos	¿De qué manera asegura el director la solución de conflictos y problemas?
Comunicación asertiva del director	¿Considera que su directora maneja una comunicación asertiva con su planta

	docente? ¿De qué manera?
Influencia de las habilidades socioemocionales en la práctica de liderazgo	¿Considera que sucede en la función de director? ¿De qué manera?
Habilidades socioemocionales indispensables en un director	¿Cuáles son aquellas habilidades socioemocionales indispensables que debe poseer tanto el director como el docente para sobrellevar la práctica diaria?
Organización de la escuela	*Categoría emergente

Con el propósito de analizar e interpretar la información recabada en los grupos focales, se definieron una serie de categorías que orientaron el proceso de análisis. Estas categorías fueron establecidas a partir de los objetivos de investigación y del contenido de las preguntas formuladas a los participantes. Cada una de las categorías agrupa aspectos clave vinculados al desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar, así como su relación con el ejercicio del liderazgo directivo, la convivencia institucional y la práctica docente.

Asimismo, durante el trabajo de campo se identificó una categoría emergente, *organización escolar*. Categoría que, aunque no fue prevista inicialmente, se incorporó al análisis debido a su presencia constante en los discursos del personal docente, por lo que se evidenció su relevancia en la dinámica cotidiana de los centros escolares. A continuación, se describen las categorías para el análisis de la información, se incluye un marco contextual que permite comprender su pertinencia en el marco del estudio.

La categoría de *habilidades socioemocionales* tiene como objetivo analizar la comprensión que tienen los docentes sobre el concepto de habilidades socioemocionales. La inclusión de esta categoría responde a la necesidad de conocer cómo define y percibe el

colectivo docente dichas habilidades, así como elementos que considera esenciales en su configuración. Como referente, las habilidades socioemocionales son entendidas por la UNESCO (2021) como la capacidad individual del ser humano de controlar sus emociones, trabajar con el otro y lograr sus objetivos planteados. Desde esta perspectiva, la categoría busca identificar si el concepto está presente en el discurso docente, cómo se articula con su experiencia profesional y qué nociones predominan en torno a su definición. Su posterior análisis permite establecer un punto de partida para comprender la manera en que los docentes integran estas habilidades en su práctica diaria y qué importancia atribuyen a su desarrollo en el ámbito educativo.

La siguiente categoría, *emociones que se manifiestan en el centro escolar*, busca identificar las emociones que se presentan con mayor frecuencia en el entorno escolar, desde la perspectiva docente. El interés radica en reconocer tanto las emociones positivas como aquellas que generan tensión o malestar, con el fin de comprender cómo influyen en la dinámica institucional, en las relaciones laborales y en el bienestar de quienes integran la comunidad educativa. Esta categoría posibilita, además, identificar si existen condiciones estructurales, organizativas o relaciones que propicien determinadas emociones y cómo estas afectan el ejercicio profesional del magisterio.

Ahora, la categoría *cómo se manifiestan las habilidades socioemocionales en la práctica*, tiene como finalidad analizar la manera en que los docentes identifican la presencia y aplicación de las habilidades socioemocionales en su quehacer cotidiano. Con ella se busca analizar el grado de conciencia que poseen los docentes sobre la influencia que dichas habilidades tienen en su interacción con estudiantes, colegas y directivos. Las habilidades socioemocionales no son elementos abstractos, son competencias que se

traducen en acciones concretas y observables, tal como lo han planteado Flores y Chasquibol (2021) al decir que, una persona socioemocionalmente apta logrará con mayor eficacia la resolución de conflictos, fomentará la convivencia sana y obtendrá mayores logros tanto en lo cognitivo como en lo laboral. El análisis de esta categoría contribuye a vincular el componente teórico de las habilidades socioemocionales con su dimensión práctica, ofreciendo indicios sobre su desarrollo, apropiación y aplicación en el contexto escolar.

En cuanto a la categoría de *tolerancia y respeto*, esta tiene como propósito analizar la percepción del personal docente respecto a la existencia de actitudes de tolerancia y respeto dentro del centro escolar. La tolerancia y el respeto son valores fundamentales para la convivencia social y profesional, especialmente en contextos educativos donde la diversidad de ideas, enfoques pedagógicos y trayectorias personales es una constante. La presencia de tolerancia y respeto hacia las opiniones diferentes es fundamental para promover un clima de confianza y trabajo en equipo, lo que puede contribuir significativamente al bienestar y al éxito tanto individual como colectivo dentro del centro educativo. El análisis de esta categoría permite comprender cómo se configuran las relaciones interpersonales en la escuela, y qué lugar ocupan la apertura, la escucha y la valoración en las interacciones cotidianas.

La siguiente categoría, *resolución de conflictos*, está orientada a analizar las percepciones del colectivo docente en torno a las estrategias que emplea el director para abordar y resolver conflictos dentro de la escuela. También, busca identificar los métodos, actitudes y recursos utilizados por la figura directiva para gestionar situaciones de tensión, malentendidos o desacuerdos entre los distintos miembros de la comunidad escolar. La

habilidad para manejar conflictos y fomentar la colaboración es, sin duda, un pilar esencial de una gestión escolar efectiva.

El análisis de esta categoría permite valorar si las estrategias de resolución de conflictos empleadas por el director promueven una cultura de paz, respeto y participación.

Ahora, la categoría de *comunicación asertiva del director* tiene como propósito examinar la percepción del colectivo docente respecto al estilo de comunicación que mantiene el director con su equipo de trabajo, cómo se establecen los canales de diálogo entre la autoridad y el personal docente, y si la comunicación se caracteriza por ser clara, respetuosa, empática y efectiva. La comunicación asertiva se puede entender como la capacidad de expresar ideas y necesidades de manera clara y directa, sin ambigüedades. Esta categoría permite identificar si el directivo posee habilidades comunicativas que favorecen la coordinación, la participación y la construcción colectiva de acuerdos. Asimismo, contribuye a valorar en qué medida la comunicación del liderazgo impacta en la motivación y el desempeño del personal docente.

La siguiente categoría, *influencia de las habilidades socioemocionales en la práctica de liderazgo*, tiene como objetivo analizar de qué manera los docentes perciben la influencia de las habilidades socioemocionales en las decisiones, acciones y relaciones que construye el director en su rol institucional. El liderazgo escolar actual requiere más que capacidades técnicas y administrativas; implica una gestión humana y emocional que favorezca el trabajo colaborativo, la construcción de ambientes laborales sanos y la solución empática de conflictos. Esta categoría permite valorar cómo perciben los docentes dichas habilidades en el liderazgo de su puesto directivo y cómo estas inciden en la motivación, el compromiso y el clima laboral de la comunidad educativa.

Con respecto a la categoría, *habilidades socioemocionales indispensables en un director*, esta tiene como intención reconocer, desde la perspectiva del personal docente, aquellas competencias que resultan clave para enfrentar los desafíos emocionales, sociales y profesionales del entorno escolar. Las habilidades socioemocionales indispensables de un director, en palabras de Nava et al. (2019) son desde un nivel tanto intrapersonal como interpersonal y radican en su habilidad de autoconciencia, autorregulación, determinación, conciencia social, relación con los demás y la toma responsable de decisiones, de ahí surgen las habilidades conocidas como la empatía, asertividad, manejo del estrés, entre otras. El análisis de esta categoría permite establecer puentes entre las demandas emocionales de la práctica diaria y la necesidad de formación y fortalecimiento en este tipo de habilidades tanto para directivos como para docentes.

Por último, la categoría de *organización escolar*, esta categoría emergente, se derivó del análisis de los discursos del personal docente, quienes de forma reiterada hicieron referencia a aspectos relacionados con la organización interna del centro escolar. Aunque no fue incluida de manera explícita en la guía de preguntas, su recurrencia en las intervenciones evidencia su relevancia dentro de las dinámicas institucionales. La organización escolar comprende la planificación, distribución de tareas, gestión del tiempo y coordinación entre los distintos actores educativos. Su adecuada estructuración incide directamente en el clima laboral, la eficacia en la toma de decisiones y la calidad del trabajo.

Habilidades socioemocionales

Para la primera categoría de habilidades socioemocionales, se planteó la pregunta generadora: ¿Qué son las habilidades socioemocionales? Dicha pregunta fue la que dio

inicio al guion de preguntas del grupo focal y se recibieron las siguientes respuestas de parte de los participantes:

- GESJ_D1: la capacidad de afrontar tus situaciones cotidianas.
- GESJ_D2: son las capacidades de mostrar las emociones con un grupo de personas.
- GESJ_D3: las diferentes emociones que compartimos con otros.
- GESJ_D4: capacidades y herramientas que desarrollamos para el manejo de nuestras emociones y autorregularlas.
- GESJ_D5: la capacidad que tenemos para relacionarnos.
- GESJ_D6: son las habilidades de reconocer y aceptar nuestras emociones y actuar, es decir, poder comunicarlas o expresarlas a los demás.
- GESJ_D7: las capacidades y actitudes que manifestamos ante las situaciones.

Las respuestas recopiladas reflejan una variedad de perspectivas sobre las habilidades socioemocionales. Se pueden definir como las capacidades y herramientas que se desarrollan para el manejo de las emociones, autorregularlas y relacionarnos con los demás. Estas habilidades incluyen el reconocimiento y la aceptación de nuestras emociones, así como la capacidad de comunicarlas o expresarlas adecuadamente.

También se relacionan con las actitudes y las respuestas ante diversas situaciones sociales. Esta diversidad de respuestas resalta la complejidad y la amplitud del concepto de habilidades socioemocionales, que abarca tanto aspectos internos (reconocimiento de las propias emociones) como externos (como la interacción con otros individuos). Además, subraya la importancia de estas habilidades en la vida cotidiana, tanto en el ámbito personal

como en el profesional, ya que influyen en la forma en que nos relacionamos con los demás y en cómo afrontamos los desafíos emocionales.

Por otro lado, la participación de la escuela GEJL, la cual encabeza el participante (D2), dio respuesta a la pregunta: ¿Qué son las habilidades socioemocionales?, la misma planteada a los docentes de la escuela GESJ. Las respuestas de los 19 participantes fueron tanto puntuales como diversas, las cuales se presentan en las siguientes viñetas:

- GEJL_D1: reconocimiento y autogestión de las emociones y cómo las socializamos.
- GEJL_D2: herramientas que permiten a las personas entender y regular emociones.
- GEJL_D3: herramientas necesarias para el autocontrol de emociones, cualesquiera que se muestren en distintos momentos o contextos con la finalidad de obtener buenas relaciones, empatía, tolerancia y solucionar conflictos que se presenten en lo cotidiano.
- GEJL_D4: herramientas para desarrollar asertivamente el expresar emociones.
- GEJL_D5: es la manera de como... (respuesta sin concluir de manera escrita)
- GEJL_D6: es la capacidad que se tiene para autorregularse ante cualquier situación.
- GEJL_D8: las habilidades para manejar emociones y sentimientos.
- GEJL_D9: la forma de afrontar y resolver los problemas.
- GEJL_D10: es la capacidad y herramientas que vamos desarrollando para poder manejar y autorregular las emociones.
- GEJL_D11: saber y conocer autorregulación de emociones para solución de conflictos o relación interpersonal.
- GEJL_D13: es la capacidad de saber gestionar las emociones para poder relacionarnos.

- GEJL_D14: capacidad de relacionarte con el otro de forma sana y empática.
- GEJL_D15: herramientas que nos ayudan a regular nuestras emociones y mostrar empatía.
- GEJL_D16: son el conjunto de conductas y estrategias adquiridas por una persona y que ponen en práctica el establecer una relación interpersonal asociada a diferentes contextos.
- GEJL_D17: es la facilidad de poder regular emociones y poder expresarlas de manera correcta. Empatizar.
- GEJL_D18: herramientas que nos apoyan para gestionar nuestras emociones.
- GEJL_D19: son las habilidades para relacionarnos con los demás.

Las respuestas proporcionan una variedad de perspectivas sobre las habilidades socioemocionales, todas convergen en la idea de que estas habilidades son fundamentales para el manejo efectivo de nuestras propias emociones y para relacionarnos de manera positiva con los demás. Se destacan aspectos como el reconocimiento y la autorregulación de las emociones, la empatía, la asertividad en la expresión de las emociones, el autocontrol, la resolución de problemas y la capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables.

Estas habilidades no solos nos permiten navegar por diferentes situaciones y contextos de manera efectiva, sino que también contribuyen al bienestar emocional y al desarrollo de una sociedad más comprensiva y empática. Por lo tanto, con base en las respuestas, las habilidades socioemocionales son herramientas clave para cultivar relaciones positivas, resolver conflictos y promover un ambiente de respeto y comprensión mutua.

Emociones que se manifiestan en el centro de trabajo

Los resultados de la siguiente categoría fueron recopilados a partir de la pregunta ¿Cuáles son las emociones que más se manifiestan en su centro escolar? La cual, recibió las siguientes respuestas:

- GESJ_D1: dependiendo de la situación, todo el tiempo cambia, de la emoción a la frustración, tolerancia, felicidad.
- GESJ_D2: todas, desde alegría, enojo, frustración, motivación, etc.
- GESJ_D3: todas durante el día según transcurra este.
- GESJ_D4: alegría, empatía, respeto, tolerancia, estrés laboral por cuestiones externas al equipo de trabajo.
- GESJ_D5: considero que todas las emociones sobre todo las positivas ya que somos un buen equipo y nos ayudamos.
- GESJ_D6: tranquilidad porque es un equipo de trabajo que siempre soluciona, alegría al ver los avances de los alumnos, realizar actividades positivas de aprendizaje, estrés, sobre todo con padres de familia que no muestran apoyo.
- GESJ_D7: se presentan todas: felicidad, tristeza, enojo (en ocasiones).

Las respuestas indican que en el entorno escolar se manifiestan una amplia gama de emociones entre estudiantes y docentes, tanto positivas como negativas. Se destacan emociones como alegría, empatía, respeto y tolerancia, que contribuyen a un ambiente positivo y colaborativo entre el personal docente y los estudiantes. Sin embargo, también se mencionan emociones menos deseables como la frustración, el estrés y el enojo,

especialmente relacionadas con situaciones externas al equipo de trabajo, como la interacción como padres de familia.

La diversidad de emociones resalta la complejidad del entorno escolar y la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales para manejarlas de manera efectiva. La capacidad de reconocer, aceptar y regular estas emociones es fundamental para promover un ambiente de aprendizaje saludables y para garantizar el bienestar tanto de los estudiantes como del personal educativo. Un aspecto interesante fue notar que tanto el participante GESJ_D4 como el GESJ_D5 expresan que, el equipo de trabajo puede influir y al mismo tiempo verse influenciado socioemocionalmente.

En cuanto a la escuela GEJL del participante (D2), se recopilaron las respuestas de los participantes a la pregunta ¿Cuáles son las emociones que más se manifiestan en un centro escolar? Las respuestas abundaron en lo siguiente:

- GEJL_D1: alegría, empatía, agradecimiento.
- GEJL_D2: tristeza, empatía, en algunas ocasiones división porque ya no hay trabajo en equipo.
- GEJL_D3: empatía, respeto, compañerismo, compromiso.
- GEJL_D4: respeto, tolerancia.
- GEJL_D5: con los compañeros, compañerismo, tolerancia, empatía, solidaridad.
- GEJL_D8: alegría, felicidad, estrés, coraje, etc.
- GEJL_D9: resolución de conflictos, trabajo en equipo.
- GEJL_D10: alegría, empatía, compañerismo, estrés laboral por cuestiones no inherentes al equipo de trabajo sino externas como administrativo y responsabilidad.

- GEJL_D11: empatía, compañerismo y respeto.
- GEJL_D12: empatía, tolerancia, amabilidad, alegría, cariño, enojo, solidaridad, tristeza.
- GEJL_D13: miedo, alegría, tristeza, estrés, nerviosismo.
- GEJL_D14: es una mezcla de emociones entre lo que se vive en el aula y la relación con los compañeros.
- GEJL_D15: estrés, alegría, empatía y cariño. Respeto.
- GEJL_D16: estrés, empatía, compañerismo, respeto, cariño.
- GEJL_D17: empatía, compañerismo, respeto, alegría, cariño, frustración, estrés.
- GEJL_D18: en la mayoría de las veces compañerismo, alegría, felicidad, cariño.
- GEJL_D19: felicidad, emoción, tolerancia y empatía.

Las respuestas reflejan una diversidad de emociones presentes en un centro escolar, evidenciando la complejidad y riqueza del ambiente educativo. Se destacan emociones positivas como la alegría, empatía, compañerismo, felicidad, cariño y gratitud, las cuales contribuyen a crear un ambiente positivo y de apoyo entre los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, también se mencionan emociones más desafiantes como tristeza, estrés, frustración y enojo, que pueden surgir debido a diversos factores como conflictos interpersonales, presión académica o situaciones externas.

Es importante reconocer y abordar tanto las emociones positivas como las negativas en el contexto escolar, fomentando habilidades socioemocionales que ayuden a los estudiantes y al personal educativo a gestionar y entender sus emociones de manera saludable. En general, estas respuestas reflejan la complejidad emocional que se vive en un entorno escolar. La presencia de emociones positivas como alegría, empatía y

compañerismo, así como la capacidad para manejar emociones desafiantes como el estrés y la tristeza son factores importantes para el bienestar emocional de los docentes en el ámbito educativo.

Cómo se manifiestan las habilidades socioemocionales en la práctica

En el grupo focal, la pregunta que permitió recabar la información de esta categoría fue ¿De qué manera he notado que influyen y se manifiestan las habilidades socioemocionales en mi práctica diaria? Se presentan a continuación los resultados:

- GESJ_D1: no tomar acciones o actitudes de forma personal, para poder realizar lo mejor posible mi práctica.
- GESJ_D2: reconociendo cómo te sientes, ser conscientes y expresar esa emoción y contagiarla.
- GESJ_D3: durante mi tiempo trato de autoevaluar mi sentir para poder abordar mi emoción.
- GESJ_D4: en la actitud, el desenvolvimiento y respuesta a diversas situaciones en la escuela.
- GESJ_D5: dependiendo de las situaciones diarias, tratamos de no afectar a los alumnos para que ellos estén mejor.
- GESJ_D6: estar conscientes de cómo nos sentimos y como nuestras emociones podrán afectar nuestra práctica docente. Con esto, se puede tomar decisiones de cómo actuar para no afectar a los niños.
- GESJ_D7: se manifiestan desde el inicio de la jornada laboral, desde como inicias tu jornada y cómo te comunicas con los alumnos.

Las habilidades socioemocionales se manifiestan en la práctica diaria de diversas maneras. Por ejemplo, algunos mencionaron la importancia de no tomar acciones o actitudes de forma personal, lo que les permite desempeñarse mejor en su trabajo. Otros destacaron la capacidad de reconocer y expresar sus emociones, así como de autoevaluar su estado emocional para abordarlo de manera adecuada. Además, estas habilidades influyen en la actitud, desenvolvimiento y respuesta a situaciones en el entorno laboral, especialmente en el trato con los alumnos. También se observa su influencia desde el inicio de la jornada laboral, afectando la comunicación y el ambiente en el aula.

Esta reflexión muestra cómo las habilidades socioemocionales son fundamentales en el ejercicio docente, ya que permiten un mejor manejo de las emociones propias y de la interacción con los demás, lo que contribuye al bienestar personal y al desarrollo de relaciones más positivas en el entorno laboral.

Se cuestionó a los participantes de la escuela GEJL la misma pregunta que a la escuela GESJ: ¿De qué manera he notado que influyen y si manifiestan las habilidades socioemocionales en mi práctica diaria? Los participantes de la escuela GEJL del director (D2) reflejan lo siguiente:

- GEJL_D1: es la parte más importante pues se ven reflejadas en mi bienestar y en la relación que tengo con los demás.
- GEJL_D2: en el quehacer diario ya que ayuda a regular entre pares.
- GEJL_D3: al resolver conflictos con los demás, así como al ambiente ameno y la disminución de violencia.
- GEJL_D4: en la solución de problemas.
- GEJL_D8: para una mejor empatía, la convivencia con docentes y alumnos.

- GEJL_D9: resolviendo problemas entre alumnos y padres de familia.
- GEJL_D10: en la intervención, en las situaciones que se me presentan y la posible solución que se pueda dar.
- GEJL_D11: al resolver conflictos, mantener relaciones entre compañeros y alumnos.
- GEJL_D12: de manera significativa, ya que el estado de ánimo condiciona el aprendizaje, la comunicación y el respeto hacia el trabajo.
- GEJL_D14: influyen de forma directa porque en ocasiones puedes estar distraído.
- GJLE_D15: las emociones son importantes diariamente ya que nos sirven para para mantener una salud laboral.
- GEJL_D16: en mi bienestar emocional, mi éxito profesional en mantener una relación saludable, resiliencia, empatía y prevenir violencia.
- GEJL_D17: al momento de solucionar problemas y manifestar bienestar y tratar de tenerlo.
- GEJL_D18: al resolver conflictos entre mis pares, alumnos y padres de familia.
- GEJL_D19: al interactuar con compañeros, alumnos y padres de familia.

Las respuestas reflejan cómo las habilidades socioemocionales influyen y se manifiestan en la práctica diaria de diversas maneras. Se destacan aspectos como el bienestar personal, la capacidad para resolver conflictos de manera pacífica, la promoción de un ambiente ameno y la mejora en la convivencia tanto con colegas como con alumnos y padres de familia. Además, se menciona cómo estas habilidades impactan en la intervención en situaciones cotidianas, en el estado de ánimo y en el éxito profesional. Se resalta también la importancia de la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de

problemas en la relación con otros. Las habilidades socioemocionales son fundamentales para el desarrollo integral y el bienestar emocional en la vida diaria, tanto en el ámbito laboral como en el personal.

Tolerancia y respeto en el centro escolar

La pregunta: ¿Considera que dentro de su centro de trabajo existe la tolerancia y el respeto hacia las opiniones que son diferentes? Brindó la oportunidad de recopilar las siguientes respuestas:

- GESJ_D1: sí, ya que con la diversidad de opiniones se saca adelante el trabajo escolar.
- GESJ_D2: sí, ya que se explica por qué hay que ser tolerantes.
- GESJ_D3: sí, se da atención y apoyo a la necesidad de cada persona sea niño, adulto, madre de familia o docente.
- GESJ_D4: sí, hay la apertura, confianza y apoyo, a veces hasta sin pedirlo.
- GESJ_D5: siempre están al pendiente de nosotros (personal) y nos apoyan.
- GESJ_D7: sí, porque se desarrolla en armonía, respeto.

Las respuestas indican que en el centro de trabajo existe un ambiente de tolerancia y respeto ante las opiniones diferentes. Se destaca la importancia de la diversidad de opiniones para llevar adelante el trabajo escolar de manera efectiva. Además, se menciona que se brinda atención, apoyo y cuidado a las necesidades individuales de cada persona en el centro escolar, ya sea un estudiante, un padre de familia o un docente.

También resalta la apertura, confianza y apoyo de la directora en ocasiones que no se piden. Estos comentarios reflejan un ambiente laboral positivo y colaborativo, donde se

valora la diversidad de perspectivas y se fomenta la comunicación abierta. La presencia de tolerancia y respeto hacia las opiniones diferentes es fundamental para promover un clima de confianza y trabajo en equipo, lo que puede contribuir significativamente al bienestar y al éxito tanto individual como colectivo dentro del centro educativo.

Ahora bien, en la escuela GEJL del participante (D2), las respuestas recopiladas sugieren que, en general, existe un ambiente de tolerancia y respeto hacia la diversidad de opiniones en el centro de trabajo de los participantes. La mayoría de los encuestados indican que sí existe esta actitud de apertura y respeto, donde se valoran las diversas perspectivas y se fomenta la participación y colaboración entre los miembros del equipo, lo anterior expresado así por uno de los docentes “sí, considero que es tolerante y respetable y aceptar las opiniones para llegar a acuerdos” (GEJL_D17).

Sin embargo, algunas respuestas también señalan que, en ocasiones, pueden surgir situaciones donde no todas las partes están completamente abiertas a escuchar y respetar opiniones diferentes, expresado así en las siguientes respuestas de algunos profesores, como por ejemplo en los siguientes comentarios:

“En algunas ocasiones porque las nuevas generaciones cuando estamos en un curso, CTE o junta siempre están platicando y no respetan el escuchar” (GEJL_D2), “en su mayoría, algunas ocasiones no todas las partes están abiertas a respetar diferentes ideas u opiniones” (GEJL_D6).

Lo anterior sugiere que, aunque en general existe una cultura de tolerancia y respeto, aún hay áreas de mejora en cuanto a la promoción de un ambiente verdaderamente inclusivo y receptivo a la diversidad de ideas y opiniones. En suma, es importante continuar

fomentando y fortaleciendo una cultura de respeto y tolerancia en el centro de trabajo para garantizar un ambiente laboral saludable y productivo.

Resolución de conflictos

En esta categoría fue tomada en cuenta la pregunta: ¿De qué manera asegura el director la solución de conflictos y problemas? Esta pregunta formó parte de la segunda etapa del grupo focal, en la cual, los participantes respondieron entre pares. El tiempo estimado para responder a las preguntas permitió recabar lo siguiente.

Las respuestas muestran que los directores utilizan una variedad de estrategias y enfoques para asegurar la solución de conflictos y problemas dentro del centro educativo. Algunos de estos enfoques incluyen la comunicación abierta y colaborativa, donde se destaca la importancia de discutir los problemas con el colectivo docente para identificar posibles soluciones y llegar a un consenso en común acuerdo, esto anteriormente expresado así “comentándolo con el colectivo para ver las posibles soluciones y retomarlo en el CTE” (GESJ_D1).

Lo siguiente en relevancia es el seguimiento y registro del directivo, donde se hace hincapié en el seguimiento de protocolos establecidos y el registro de los problemas y acuerdos en una bitácora, lo que permite una supervisión efectiva y una documentación adecuada de las acciones tomadas, corroborado en los siguientes fragmentos derivados del grupo focal:

“Siguiendo protocolos, teniendo bitácora de seguimientos y acuerdos, dando autonomía al docente” (GESJ_D2), “siguiendo protocolos, registrar lo más importante en la bitácora, avisar al personal y después a los padres de familia, se da autonomía a los

docentes” (GESJ_D5) y “siguiendo el protocolo, hablar con el alumno y con los padres de familia. Tener una bitácora donde se registren las situaciones y los acuerdos” (GESJ_D6).

Como se pudo observar, los aspectos como la autonomía y confianza en los docentes, se destaca la importancia de dar autonomía a los docentes para abordar y resolver conflictos, brindándoles confianza y respetando su figura de autoridad en el aula. Lo cual se confirma en lo dicho por los participantes “Les da la confianza a los docentes y respeta la figura de autoridad que tienen en el aula” (GESJ_D6).

Y otro aspecto importante es el diálogo, pues se resalta la apertura del director y la importancia de respetar las opiniones y necesidades de todas las partes involucradas, incluyendo a los estudiantes y padres de familia. Esto se menciona en lo expresado por uno de los profesores:

“Como fortaleza, su preparación le permite ser guía adecuada para dar solución a los conflictos, necesidades o problemas que se presenten y la apertura al diálogo y confianza que nos da para expresarnos y llegar a un consenso” (GESJ_D4).

Estas respuestas muestran una comprensión de la importancia de abordar los conflictos de manera efectiva y colaborativa, utilizando protocolos establecidos y promoviendo la participación y confianza de todos los miembros de la comunidad educativa. La combinación de estos enfoques puede contribuir a la creación de un ambiente escolar seguro, inclusivo y propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

Esta categoría contempla uno de los aspectos que caracteriza a la figura directiva, en este sentido, las respuestas de la escuela GEJL del participante (D2) demostraron variedad

de opiniones a la pregunta ¿De qué manera asegura el director la solución de conflictos y problemas? Algunas respuestas fueron fusionadas debido a que fueron preguntas contestadas entre pares:

- GEJL_D1: libre expresión, respeto mutuo, comunicación asertiva.
- GEJL_D2: antes tomaba en cuenta todas las opiniones, pero en ocasiones últimamente sólo toma en cuenta algunas personas.
- GEJL_D3 y GEJL_D4: se atienden de manera puntual cuando surgen situaciones con padres de familia y alumnos, con el equipo de trabajo o colegiado, sea de manera empática, positiva y de apoyo.
- GEJL_D5 y GEJL_D6: asertivo, empático, proporciona autonomía docente y brinda apoyo.
- GEJL_D8: con seguridad y conocimiento de lo que se debe realizar. Con comunicación, diálogo, observación y son retomados en conjunto en reuniones de colectivo. También individualmente en algún espacio.
- GEJL_D9 y GEJL_D10: en consenso, por medio de la apertura a la comunicación, diálogo, participación de todos en las reuniones en colectivo. De esta manera, nos permite expresarnos y contar con las redes de apoyo con nuestros compañeros para buscar la mejor solución.
- GEJL_D12: mediante la empatía, resolución de problemas, solidaridad y respeto, apoyando la autoridad del maestro en todo momento.
- GEJL_D13: brindando acompañamiento y seguimiento para lograr resultados, asimismo evaluar.

- GEJL_D14 y GEJL_D11: el director es imparcial ante la circunstancia, trata de ser discreto y no evidenciar a nadie cuando expone alguna situación, es respetuoso.
- GEJL_D15 y GEJL_D16: es imparcial y respetuoso.
- GEJL_D17: dando seguimiento, tomando en cuenta al docente además de realizarlo de manera formal.
- GEJL_D18: dando seguimiento y brindando acompañamiento durante y después, así como mediador.
- GEJL_D19: escuchando a todos los involucrados, mostrando empatía y proponiendo soluciones.

Las respuestas muestran una variedad de estrategias y enfoques que el director emplea para asegurar la solución de conflictos y problemas en el centro educativo. Se destaca la importancia de la comunicación abierta y la participación de todos los involucrados, así como la empatía, el respeto y la imparcialidad por parte del director. Se mencionan también la atención puntual a las situaciones que surgen, ya sea con padres de familia, alumnos o el equipo de trabajo, así como el seguimiento y acompañamiento para lograr resultados. Además, se enfatiza la importancia de brindar autonomía docente y proporcionar un ambiente de apoyo para que los profesores puedan resolver conflictos de manera efectiva

Se destaca la necesidad de promover un ambiente libre de expresión, respeto mutuo y comunicación asertiva, donde todas las opiniones sean consideradas. También, tomó relevancia la respuesta del participante donde señala que, en ocasiones puede existir cierta parcialidad en la toma de decisiones por parte del director, lo que puede afectar la percepción de equidad y justicia entre los miembros del equipo. Por otro lado, se resalta la

importancia de la empatía, la resolución de problemas y el apoyo brindado por el director para garantizar una solución efectiva y satisfactoria de los conflictos.

Se menciona también el seguimiento y acompañamiento continuo por parte del director, así como la importancia de escuchar a todas las partes involucradas y proponer soluciones adecuadas. Recopilando, las respuestas muestran que los directores adoptan diferentes enfoques y estrategias para asegurar la solución de conflictos en el centro educativo, pero en general, se enfocan en promover un ambiente de respeto, comunicación abierta y apoyo mutuo para resolver los problemas de manera efectiva y constructiva.

Comunicación asertiva del director

En esta categoría, se plantearon las preguntas ¿Considera que su directora maneja una comunicación asertiva con su planta docente? ¿De qué manera?, permitieron que se recopilara tanto de manera general como de manera específica la perspectiva de los docentes con relación a la comunicación asertiva de la participante (D1). Los resultados fueron los siguientes:

- GESJ_D1: sí, escuchando a los docentes, proponiendo posibles soluciones, apoyando en todo momento, consultando en el colectivo.
- GESJ_D2: sí, siempre nos da la confianza de acercarnos a comunicarle cualquier situación por mínima que sea. Nos brinda información para prevenir ciertas problemáticas que se han presentado en otros centros educativos.
- GESJ_D3: sí, ya que se integra al trabajo, no impone, propone y se suma. Busca tener un personal sano, nos escucha, nos atiende y nos apoya, tiene el tacto para orientarnos, consentirnos o corregirnos.

- GESJ_D4: sí, ya que no hay una imposición de ideas, ella propone, se integra o suma. Busca el cuidar a su personal y escucharnos, tiene el tacto para tratar con los niños, padres de familia y docentes, orientando.
- GESJ_D5: sí, nos da la confianza, ella o nosotros, se acerca por cualquier situación, nos proporciona información para prevenir situaciones, nos informa de capacitaciones que pueden servir en la práctica.
- GESJ_D6: sí, nos da la confianza para acercarnos con ella ante cualquier situación. Nos da información para estar preparadas ante alguna situación de conflicto.
- GESJ_D7: sí, escuchando a su personal docente y tratando de respetar las opiniones de cada uno.

Las respuestas indican que la directora maneja una comunicación asertiva con la planta docente de diversas maneras. Comenzando con la escucha activa, se destaca que la directora sí escucha a los docentes, lo que implica una disposición para comprender sus preocupaciones y necesidades.

Se reconoce la confianza y apertura, al mencionar que la directora brinda confianza y apertura para que los docentes se acerquen a comunicar cualquier situación, por mínima que sea, lo que fomenta un ambiente de transparencia y colaboración. También, el personal docente valora la información y capacitación, en momentos en que la directora proporciona información para prevenir situaciones problemáticas y promueve la participación en capacitaciones que pueden ser útiles en la práctica docente, lo que contribuye al desarrollo profesional.

Y cabe destacar que la directora escucha y respeta las opiniones de los docentes, lo que promueve un ambiente de trabajo en el que se valora la diversidad de perspectivas.

A poco de concluir este capítulo, en la escuela GEJL, las respuestas muestran una percepción generalmente positiva de la comunicación asertiva del director con la planta docente, las respuestas son las siguientes y se han fusionado aquellas que fueron respondidas entre pares:

- GEJL_D1 y GEJL_D2: sí, de manera clara y respetuosa. Siendo clara y respetuosa.
- GEJL_D3: es difícil mantener una comunicación efectiva por el numeroso personal que constituye la planta docente. La comunicación asertiva de ser claro, empático, con lenguaje adecuado y de escuchar a los demás a pesar de no estar de acuerdo.
- GEJL_D4: sí, por medio de comunicación constante, apertura, empatía y respeto.
- GEJL_D5 y GEJL_D6: sí, es un buen líder, muestra empatía y comprensión. Brinda sugerencias asertivas, aunque hay compañeros que se aparten.
- GEJL_D8: sí, siempre dirigiéndose con amabilidad. Sí, teniendo conocimiento completo de la gestión y obligaciones de cada emoción, dando a conocer y compartiendo cada una de ellas.
- GEJL_D9 y GEJL_D10: si maneja una comunicación asertiva, por medio de la apertura a la comunicación y diálogo, pero recordándonos nuestras funciones o responsabilidades para una mejor práctica como docente y resolver situaciones específicas.
- GEJL_D11: sí, respetando las ideas y diferencias de cada persona.
- GEJL_D12: sí, todo el tiempo, es amable, comunicativo, empático y respetuoso.
- GEJL_D13: sí, es una persona empática, respetuosa, tolerante quien se preocupa por personal docente.

- GEJL_D14, GEJL_D15 y GEJL_D16: se respeta las opiniones y características de cada persona.
- GEJL_D17: sí, la manera en que se dirige hacia el personal docente siempre es respetuoso, tolerante y empático, tomando en cuenta todo el contexto.
- GEJL_D18 y GEJL_D19: sí, siendo claro, empático, amable y siempre buscando aligerar y ayudar.

Se destaca la habilidad del director para comunicarse de manera clara, respetuosa, empática y comprensiva. Se menciona que muestra apertura al diálogo, escucha las opiniones y sugerencias de los docentes, y respeta las diferencias individuales. Además, se reconoce su capacidad para brindar sugerencias y soluciones de manera asertiva y constructiva.

Sin embargo, algunas respuestas también señalan desafíos debido al gran número de personal docente, lo que puede dificultar una comunicación efectiva en ocasiones. A pesar de esto, se destaca la importancia de mantener un tono amable, empático y respetuoso en todas las interacciones. La mayoría de los docentes perciben que el director maneja una comunicación asertiva, lo que contribuye a un ambiente de trabajo colaborativo y respetuoso en la institución educativa. Esto sugiere que el director juega un papel importante en la promoción de una cultura organizacional basada en la comunicación efectiva y el respeto mutuo. Esto es fundamental para promover el bienestar y la eficacia del equipo docente, así como para fomentar una cultura organizacional basada en la confianza, el respeto y la cooperación.

Influencia de las habilidades socioemocionales en la práctica del director

La siguiente categoría contempla las respuestas recopiladas a partir de la pregunta siguiente; de la misma forma que las habilidades socioemocionales influyen en su práctica diaria ¿Considera que sucede en la función de director? ¿De qué manera? Las respuestas de la escuela GESJ-directora (D1) son las siguientes:

- GESJ_D1: sí, manejándolas de manera coherente, asertiva y serenidad.
- GESJ_D2: sí, reconoce y expresa sus emociones de manera asertiva.
- GESJ_D3: sí, desde la forma en que se dirige a nosotras, hay buena comunicación, hay buen trabajo en equipo, confianza de que, si uno no está, todo sigue su curso y sale con éxito.
- GESJ_D4: sí, en la forma en que se dirige a nosotros y la comunicación que tiene hacia los distintos actores educativos. Desde esa apertura que ella tiene y buen manejo de sus habilidades socioemocionales hay buena dinámica y respuesta, trabajo en equipo.
- GESJ_D5: sí, siempre tiene apertura para atender nuestras necesidades, reconoce y expresa cuando tiene alguna situación en casa o personal para no afectarnos.
- GESJ_D6: sí, porque siempre tiene la apertura de atender nuestras necesidades de buena manera. Reconoce y expresa cuando necesita apoyo del personal.
- GESJ_D7: sí, manejándolas de manera coherente, asertiva y con serenidad.

Las respuestas muestran que, desde la perspectiva de los docentes, las habilidades socioemocionales también influyen en la función del director de manera significativa. La directora demuestra un manejo coherente y asertivo de sus habilidades socioemocionales, lo que contribuye a un ambiente de trabajo tranquilo y eficiente. También, el reconocimiento y expresión emocional, donde la directora reconoce y expresa sus emociones de manera

adecuada, lo que promueve una comunicación abierta y una conexión más genuina con el personal docente.

Asimismo, el personal docente lo valora y reconoce desde la apertura y atención de la directora a las necesidades del personal, mencionado que, reconoce y expresa apoyo al mostrar su disponibilidad para atender las necesidades individuales.

Las respuestas descritas en los párrafos anteriores sugieren que el director, al manejar sus habilidades socioemocionales de manera efectiva, puede promover un ambiente laboral positivo, una comunicación abierta y una colaboración efectiva dentro del centro educativo. Esto puede tener un impacto significativo en el bienestar y el desempeño tanto del personal docente como de los estudiantes.

Las respuestas muestran que las habilidades socioemocionales tienen un impacto significativo tanto en la función del director como en la práctica diaria de la planta docente, iniciando con no tomar nada personal, expresado así por los profesores:

“No tomar nada personal” (GESJ_D1), esta habilidad ayuda tanto al director como a los docentes a mantener una actitud objetiva y centrada en las situaciones, evitando que las emociones personales interfieran con la toma de decisiones o la interacción con otros.

Otro aspecto recae en la capacidad de mostrar confianza y seguridad en sí mismo, esto por medio de la expresión “contagia confianza” (GESJ_D2). Donde se reconoce que tal confianza puede ser contagiosa, inspirando a otros a hacer lo mismo y así contribuir a un ambiente de trabajo positivo y colaborativo. De este modo, se enfatiza en las emociones y actitud positiva, tanto el director como los docentes mencionan la importancia de enfocarse en sus emociones y buscar mantener una actitud positiva, lo que les permite afrontar las

situaciones con calma y resolución. Expresado así “trato de enfocar mis emociones, buscando dar mi mejor actitud” (GESJ_D3).

Así mismo, otra docente reconoce que influyen las habilidades socioemocionales del director influyen en la apertura a la comunicación y diálogo, que aquellas fomentan la apertura a la comunicación y el diálogo, entre el director, los docentes y otros miembros del personal, lo que facilita la resolución de conflictos y la colaboración efectiva.

Un aspecto reiterativo, es que las habilidades socioemocionales son un pilar importante que influye de manera constante en la función del director y en la práctica diaria de la planta docente, lo que subraya su relevancia y su impacto a largo plazo. Estas respuestas muestran cómo las habilidades socioemocionales son fundamentales tanto para el liderazgo del director como para el desempeño efectivo de los docentes en su práctica diaria. Al desarrollar y fortalecer estas habilidades, tanto los directores como los docentes pueden promover un ambiente de trabajo saludable, relaciones positivas y un mejor rendimiento académico y social de los estudiantes.

Los ejemplos proporcionados por los docentes al momento de compartir sus respuestas en plenaria muestran cómo las habilidades socioemocionales influyen en diferentes aspectos de la función del director y la práctica diaria de la planta docente, algunos testimonios fueron los siguientes:

- GESJ_D1: padres molestos, con actitud negativa que al entrar a dirección son unos y al salir tienen otra actitud.
- GESJ_D2: cuando los papás llegan con cierta actitud y se van con otra.
- GESJ_D3: si algún compañero o alumno llega con alguna situación.

- GESJ_D4: en la resolución de situaciones con padres de familia.
- GESJ_D7: te brinda apoyo cuando se requiere, te escucha, te da confianza.

Las respuestas demuestran que tal influencia radica en los siguientes aspectos. La gestión de emociones en diversas situaciones, tales como las que mencionaron los docentes en repetidas ocasiones: los padres de familia que llegan con actitudes negativas o inconformidades y al tener la capacidad de manejar estas situaciones con calma, empatía y diplomacia se logran resolver conflictos y mantener una comunicación efectiva.

Los cambios en la actitud de los padres, los directores y los docentes perciben cómo la comunicación efectiva y el manejo adecuado de las emociones pueden influir en el cambio de actitud de los padres.

La riqueza de esta categoría, *Influencia de las habilidades socioemocionales en la práctica del director*, radica en la variedad de perspectivas y opiniones del colectivo docente con respecto a la influencia de las habilidades socioemocionales en la práctica del director. Se cuestionó de igual manera a la escuela GEJL, así como influyen las habilidades socioemocionales en su práctica diaria ¿Considera que sucede en la función del director? ¿De qué manera? Las respuestas fueron las siguientes, y se han fusionado las que fueron respondidas entre pares:

- GEJL_D1 y GEJL_D2: sí, cuando existe carga excesiva de trabajo y problemas de la comunidad escolar constantes.
- GEJL_D3: establecer comunicación es la herramienta principal para el ambiente positivo de trabajo, pero se construye y afianza de acuerdo con la necesidad.

- GEJL_D4: en algunas ocasiones las atiende dejando pasar un tiempo considerable para que las emociones estén calmadas.
- GEJL_D5 y GEJL_D6: sí, porque muestra interés en su planta docente y comunidad.
- GEJL_D8: sí, la manera en la que comunica las actividades y la tranquilidad que se transmite al disfrutar del trabajo docente.
- GEJL_D10: sí, en la forma en que se comunica, dirige hacia nosotros y la forma en que resuelve conflictos. Esto hace que se cree la confianza para acercarnos a él y contar con las redes de apoyo.
- GEJL_D11: sí, sin embargo, cuidar las emociones de las personas involucradas en solucionar problemas.
- GEJL_D12 y GEJL_D13 y GEJL_D9: sí, al ejercer un liderazgo positivo.
- GEJL_D14 y GEJL_D15: sí, sin embargo, procura cuidar las emociones involucradas, cómo ser humano procura ser coherente.
- GEJL_D16: sí, cuidar las emociones de las personas involucradas en alguna situación.
- GEJL_D17 y GEJL_D18: sí, al ejercer un liderazgo positivo
- GEJL_D19: sí, al crear un buen ambiente de trabajo y propiciando la empatía, tolerancia y respeto.

Las respuestas reflejan que las habilidades socioemocionales también son relevantes en la función del director, influyendo en la manera en que este maneja la comunicación, lidera, resuelve conflictos y promueve un ambiente favorable para el desempeño escolar. Se destaca la importancia de la comunicación efectiva, el interés mostrado hacia el personal

docente y la comunidad escolar, así como la capacidad para ejercer un liderazgo asertivo y positivo.

Además, se menciona que el director debe ser consciente de las emociones de las personas involucradas en situaciones problemáticas y procurar cuidarlas, lo que contribuye a crear un ambiente de trabajo más armonioso y propicio para el desarrollo educativo.

Los participantes responden que, las habilidades socioemocionales son fundamentales tanto para los docentes como para los directores, ya que influyen en su capacidad para liderar, comunicarse, resolver problemas y promover un ambiente escolar positivo y productivo.

Esto resalta la importancia de cultivar estas habilidades en todos los miembros de la comunidad educativa para lograr el éxito académico y personal de los estudiantes. Algunos otros aspectos relevantes en donde se manifiesta esta influencia son:

-Comunicación efectiva, ya que se destaca la importancia de establecer una comunicación clara, respetuosa y asertiva con la planta docente y la comunidad escolar. La comunicación es percibida como la herramienta principal para mantener un ambiente de trabajo positivo y resolver problemas de manera eficiente.

-Manejo de conflictos, aquí se menciona que el director atiende los conflictos de manera puntual, a veces dejando pasar un tiempo considerable para que las emociones se calmen y así atenderlas con serenidad. Esto indica una sensibilidad hacia las emociones involucradas en las situaciones conflictivas y una estrategia para abordarlas de manera más efectiva.

-Liderazgo positivo, se resalta la importancia de ejercer un liderazgo asertivo y positivo, mostrando interés genuino en el bienestar de la planta docente y la comunidad escolar. Esto implica dirigir las actividades de manera clara y transmitir tranquilidad y confianza en el trabajo docente.

Ahora bien, se hace hincapié en la necesidad de cuidar las emociones de las personas involucradas en situaciones problemáticas. Esto refleja una comprensión profunda de la importancia de la empatía, la tolerancia y el respeto en la creación de un ambiente de trabajo saludable y productivo, por lo tanto, las habilidades socioemocionales son fundamentales para la función del director, ya que contribuyen a su capacidad para liderar de manera efectiva, comunicarse de manera clara y resolver conflictos de manera constructiva.

Organización de la escuela

Las respuestas de esta categoría demuestran que los momentos en que se retoman los problemas y conflictos varían según la situación y el contexto. Se destaca la importancia de abordarlos de manera personal y directa, especialmente cuando involucran a alumnos, padres de familia y docente, procurando crear espacios adecuados para la comunicación, como citas o reuniones personales.

Es interesante observar que se enfatiza la necesidad de abordar los problemas en el momento en que surgen, tanto de forma personal como en reuniones formales, lo que sugiere una actitud proactiva por parte de los directivos y el equipo escolar para abordar y resolver los problemas de una manera oportuna. Esta disposición para abordar los

problemas de manera inmediata y efectiva puede contribuir a mantener un ambiente escolar positivo y productivo para todos los involucrados.

Las respuestas muestran que los temas relacionados con la convivencia escolar, la tolerancia, la motivación y la comunicación con todo el personal presente pueden abordarse en varios momentos y contextos dentro del centro educativo, incluyendo:

- Consejo Técnico Escolar (CTE): espacio formal donde pueden abordarse y discutirse temas de manera estructurada y planificada.
- Reuniones establecidas: Se pueden programar reuniones específicas para tratar estos temas de manera más detallada.
- Reuniones informales durante la jornada escolar: en ocasiones, pueden surgir reuniones informales durante la jornada escolar para abordar temas variados o prioritarios, lo que proporciona oportunidades para discutir estos temas de manera más espontánea.
- Momentos de interacción cotidiana: también se menciona que estos temas pueden discutirse durante momentos de interacción como recreo, hora de entrada-salida o en cualquier momento que se requiera.

Otros temas que son abordados en beneficio de la organización escolar son las actividades recreativas, situaciones de la comunidad y el avance de los alumnos. Estos temas están relacionados con el funcionamiento general de la escuela, el contexto en el que opera y el progreso académico y social de los estudiantes. Y son momentos que proporcionan oportunidades importantes para abordar temas relacionados con la convivencia escolar y el desarrollo integral de los estudiantes, así como para discutir otros aspectos relevantes para el funcionamiento efectivo del centro educativo.

Las respuestas de esta categoría demuestran que los momentos en que se retoman los problemas y conflictos varían según la situación y el contexto. Se destaca la importancia de abordarlos de manera personal y directa, especialmente cuando involucran a alumnos, padres de familia y docentes, procurando crear espacios adecuados para la comunicación, como citas o reuniones personales. Esta disposición a abordar los problemas de manera inmediata y efectiva puede contribuir a mantener un ambiente escolar positivo y productivo para todos los involucrados.

Esto es a grandes rasgos lo recopilado por ambas escuelas, la información resultó repetitiva y coincidía en el argumento tanto de los docentes como de los directores. Sin duda alguna, la organización escolar envuelve todas las prácticas, las docentes y las directivas.

Habilidades socioemocionales indispensables de un director

En términos generales, las respuestas de la escuela GESJ de la directora (D1), resaltan una serie de habilidades socioemocionales indispensables tanto para el director como para el docente en su práctica diaria. Estas habilidades incluyen:

- Empatía
- Asertividad
- Resiliencia
- Tolerancia
- Comunicación asertiva
- Optimismo y actitud positiva

Habilidades que los participantes consideran fundamentales para promover un ambiente escolar saludable, para fomentar relaciones positivas entre los miembros de la comunidad educativa y enfrentar los desafíos que surgen en la práctica diaria tanto para el director como para el docente. Su desarrollo y fortalecimiento contribuyen no solo al bienestar emocional y social de los estudiantes, sino también al éxito académico y al clima escolar en general.

Desde la perspectiva de los docentes, aquellas habilidades socioemocionales indispensables para sobrellevar su práctica y liderazgo se engloban en las siguientes respuestas. Puesto que se cuestionó ¿Cuáles son aquellas habilidades socioemocionales indispensables que debe poseer tanto el director como el docente para sobrellevar la práctica diaria?

- GEJL_D1 y GEJL_D2: empatía, resiliente, escucha activa, control de grupos.
- GEJL_D3: saber escuchar, ponerse en el lugar del otro, empatía, justicia (ser justo), coherente, referente a lo que se dice con lo que se hace, respetar opiniones, no dar por hecho situaciones o acciones como favorables sin consultar antes.
- GEJL_D4: empatía, comunicación.
- GEJL_D5: tolerancia, respeto, sana convivencia.
- GEJL_D6: la autorregulación, respeto, tolerancia.
- GEJL_D8: poseer el poder de sembrar el positivismo a la planta docente, con alegría para propiciar el trabajo positivo.
- GEJL_D9: empatía, comunicación afectiva, resolución de conflictos.

- GEJL_D10: empatía, resiliencia, tolerancia, respeto, apertura al diálogo y consenso.
- GEJL_D11: liderazgo, respeto, empatía y diálogo.
- GEJL_D12: solidaridad, resiliencia, empatía, tolerancia, comunicación, apertura al diálogo y respeto mutuo.
- GEJL_D13: empatía, respeto, alegría, resiliencia, responsabilidad.
- GEJL_D15: compañerismo, empatía, solidaridad, paciencia, tolerancia, resiliencia.
- GEJL_D16: bienestar emocional, éxito profesional, relaciones saludables, resiliencia, empatía.
- GEJL_D17: empatía, respeto, responsabilidad, solidaridad, alegría, tolerancia, paciencia.
- GEJL_D18: empatía, comunicación asertiva, manejo de emociones, resolución de conflictos.
- GEJL_D19: empatía, amabilidad, respeto, tolerancia, resiliencia.

Las respuestas de los participantes destacan una serie de habilidades socioemocionales que tanto los directores como los docentes deben poseer para sobrellevar la práctica diaria en un centro educativo. Las cuales, se resumen en los siguientes puntos:

- Empatía: mencionada por 14 de los participantes, siendo la mayoría, como una habilidad socioemocional indispensable. La capacidad de comprender y sentirse conectado emocionalmente con los estudiantes, colegas y miembros de la comunidad educativa es fundamental para establecer relaciones positivas y efectivas.

- Resiliencia: una habilidad ampliamente mencionada. La capacidad de adaptarse y recuperarse frente a los desafíos y adversidades es esencial para mantener la motivación y la eficacia en el trabajo docente.
- Respeto y tolerancia: habilidades fundamentales para crear un ambiente de respeto mutuo y aceptación de la diversidad de opiniones, culturas y experiencias dentro del entorno educativo.
- Comunicación efectiva: se destaca la importancia de la comunicación clara y efectiva tanto en las interacciones con los estudiantes como en las relaciones entre colegas y con la comunidad educativa en general.
- Autorregulación y manejo de emociones: las respuestas de los participantes coinciden en que la capacidad de gestionar las propias emociones y mantener el equilibrio emocional es crucial para manejar situaciones conflictivas y responder de manera adecuada a las necesidades de los estudiantes y del colectivo docente.
- Liderazgo: mencionada por los participantes como una habilidad indispensable, destacando la importancia de liderar con el ejemplo, fomentar un ambiente positivo y motivador y promoviendo el desarrollo profesional del equipo.

Las habilidades socioemocionales indispensables para directores y docentes incluyen la empatía, la resiliencia, el respeto, la tolerancia, la comunicación efectiva, la autorregulación emocional y liderazgo.

Es relevante mencionar que, se llevó a cabo una segunda ronda de entrevistas a directores (Véase apéndice L) y docentes (Véase apéndice M) con el propósito de profundizar y aclarar ciertos significados y connotaciones expresadas anteriormente. Las

entrevistas con los directores fueron grabadas y realizadas conforme al protocolo establecido, abordando aspectos relevantes sobre el tema de estudio.

Así también se entrevistaron a docentes, cabe aclarar que, por cuestión de los tiempos disponibles de cada docente, solamente participaron tres docentes de cada escuela, es decir, un total de seis docentes participaron en esta segunda entrevista.

Posteriormente, las entrevistas atravesaron por el mismo proceso de transcripción para su respectivo análisis, la segunda entrevista a directores (Véase apéndice N) y a docentes (Véase apéndice Ñ). De esta forma, se presentan los resultados de esta segunda entrevista a directores y docentes de las respectivas escuelas del estudio.

Resultados de la segunda entrevista a directores

Se llevó a cabo una segunda entrevista a los directores participantes con el objetivo de analizar y profundizar cómo ellos comprenden y aplican las habilidades socioemocionales en su práctica diaria. Se exploraron a profundidad habilidades como el liderazgo, la empatía, la autorregulación, la motivación, el manejo de conflictos y la comunicación, entendiendo su papel clave en la gestión del clima institucional y el bienestar de la comunidad escolar.

Liderazgo y habilidades socioemocionales

Se cuestionó a los participantes lo siguiente, desde su rol directivo ¿Cómo considera que las habilidades socioemocionales fortalecen su estilo de liderazgo? Los participantes que nuevamente accedieron a colaborar para esta entrevista fueron la directora (D1) y el director (D2). Estas fueron sus respuestas.

La directora D1 subraya que, las habilidades socioemocionales son la base de su liderazgo. Su enfoque se centra en la construcción de un ambiente de confianza y apertura, destacando la importancia de la empatía, la escucha activa y la autorregulación emocional. Estas herramientas le permiten tomar decisiones integrales que contemplan no solo la parte administrativa sino el bienestar de los docentes y alumnos. Esto refleja un liderazgo consciente y humanizado.

Por su parte, el director D2 enfatiza que el liderazgo escolar no puede entenderse sin habilidades socioemocionales. Reconoce su papel como acompañante de personas con distintas vivencias y retos emocionales. Al igual que la directora D1, destaca la empatía y la autorregulación, pero añade el respeto como pilar para mantener un clima laboral saludable. El director D2, muestra una clara conciencia de la diversidad emocional presente en el entorno escolar y la necesidad de abordarla con sensibilidad.

Ambos directores coinciden en que las habilidades socioemocionales son esenciales para ejercer un liderazgo efectivo. La empatía y la autorregulación emergen como competencias centrales y se reconoce la importancia de la escucha, el respeto y la consideración del lado humano en la toma de decisiones. Se percibe un liderazgo enfocado en las personas, orientado al bienestar y al desarrollo de relaciones saludables dentro de la comunidad educativa.

“A través de la empatía, la escucha activa y la autorregulación emocional, logro tomar decisiones más humanas” (D1). “Creo que el liderazgo escolar no puede funcionar sin habilidades socioemocionales. Yo no solo coordino un plantel, también acompaño a personas con diferentes historias, emociones y retos” (D2). Estas respuestas reflejan una evolución en la concepción del rol directivo, alejándose de un liderazgo meramente

administrativo hacia uno que integra dimensiones emocionales y relacionales. En un entorno educativo donde el estrés, los conflictos y las exigencias son constantes, la presencia de líderes que se autorregulan, que se escuchan activamente y que actúan con empatía puede marcar una diferencia significativa en la calidad del clima institucional.

Las habilidades socioemocionales no solo fortalecen el liderazgo escolar, sino que lo hacen más humano, cercano y efectivo. Directivos como D1 y D2 demuestran que liderar con el corazón y la razón no es excluyente, sino necesario. Su enfoque centrado en las personas contribuye al bienestar general de la comunidad escolar y permite afrontar los desafíos con mayor sensibilidad y responsabilidad.

La siguiente pregunta fue ¿Qué desafíos emocionales ha enfrentado como director(a) y cómo ha gestionado esas situaciones desde una perspectiva socioemocional? Las respuestas ofrecidas por los directores revelan la complejidad emocional inherente al ejercicio del liderazgo escolar y muestran cómo, desde una perspectiva socioemocional, estos desafíos pueden ser abordados con sensibilidad y estrategia.

La directora D1 comparte una experiencia de calidad humana, acompañar a una docente atravesando una situación personal difícil. La respuesta evidencia una gestión basada en la empatía, el apoyo emocional y la flexibilidad. Además, demuestran un enfoque que conjuga el respeto por el estado emocional del docente con el compromiso institucional hacia el alumnado. Su estrategia, centrada en el acompañamiento y en la adaptación de responsabilidades, refleja una comprensión madura del equilibrio entre el cuidado individual y las necesidades colectivas.

El director D2, por otro lado, alude a una situación más recurrente, relacionada con la frustración del personal ante la escasez de recursos. Su respuesta destaca la importancia de la autorregulación emocional, mantener la serenidad. Al optar por la transparencia comunicativa y la búsqueda de soluciones compartidas, el participante pone en práctica un liderazgo basado en la escucha activa, el diálogo abierto y el fortalecimiento de la cohesión del grupo frente a la adversidad. A continuación, se transcriben respuestas relevantes de los participantes:

“Uno de los desafíos más difíciles fue acompañar a una maestra que atravesaba un proceso personal complejo mientras debía continuar con su labor docente” (D1). “Uno de los desafíos más constantes ha sido lidiar con la frustración del personal cuando los recursos o apoyos no alcanzan. En esos momentos, intento mantenerme sereno, validar el malestar del equipo” (D2). Ambos directores revelan una gestión emocional centrada en el acompañamiento, la empatía y el reconocimiento de las emociones ajenas como parte fundamental del liderazgo. La directora D1 se enfoca en el apoyo individualizado ante una situación delicada, mientras que el director D2 aborda un desafío colectivo desde la calma, la comprensión y el trabajo colaborativo. Se destaca en ambas respuestas la importancia de crear un entorno donde las emociones sean acogidas tratadas con respeto y profesionalismo.

El liderazgo escolar, tal como lo expresan los directores, trasciende la función administrativa para convertirse en una práctica relacional que demanda inteligencia emocional y compromiso ético. La capacidad de acompañar emocionalmente, de validar las experiencias del otro y de responder con serenidad ante situaciones de tensión o dolor, no solo favorece un clima institucional saludable, sino que fortalece los vínculos humanos en

el entorno educativo. Esto sugiere una visión de liderazgo transformacional, que busca generar bienestar y sentido de pertenencia.

Los desafíos emocionales en la dirección escolar son inevitables, pero constituyen oportunidad para ejercer un liderazgo empático, resiliente y humanizador. Las respuestas de los directores demuestran que la gestión socioemocional no es un añadido, sino una competencia central del liderazgo efectivo. A través del acompañamiento, la contención emocional y la comunicación honesta, los directores pueden convertirse en referentes de equilibrio y de apoyo dentro de sus comunidades escolares.

Además, se les preguntó a los participantes ¿Ha notado cambios en su forma de liderar desde que reconoce la importancia de estas habilidades? ¿Podría compartir un ejemplo? Tanto la directora D1 y el director D2 evidencian una transformación consciente y significativa en su liderazgo a partir del reconocimiento y la integración de las habilidades socioemocionales.

“Sí, antes solía ser más rígida con los tiempos y procedimientos, pero ahora comprendo que detrás de cada tarea hay una persona con emociones” (D1).

La directora D1 admite una evolución desde una postura directiva más rígida hacia una actitud más comprensiva y empática. Este cambio revela un liderazgo más reflexivo y humano, que prioriza el vínculo interpersonal por encima del cumplimiento estricto de las normas.

“Totalmente. Antes solía enfocarme solo en lo operativo, ahora sé que, si el equipo no está emocionalmente bien, nada avanza” (D2).

El director D2 también reconoce un cambio profundo, especialmente en su enfoque ante situaciones tensas. También comparte lo siguiente:

Recuerdo que hace unos años enfrentamos una situación tensa con un padre de familia. En lugar de reaccionar con autoridad, opté por escuchar, calmar y buscar el punto medio. Esto evitó que escalara y el equipo me lo reconoció como una buena gestión (D2).

Su experiencia con un padre de familia muestra cómo el uso de la calma y la búsqueda de consenso, el lugar de confrontación no solo desactivó un posible conflicto, sino que fortaleció su relación con el equipo. Este ejemplo evidencia un liderazgo emocionalmente inteligente, orientado a la mediación y la construcción de soluciones.

Ambos testimonios confirman que el desarrollo de habilidades socioemocionales ha transformado sus formas de liderar, dotándolas de mayor sensibilidad, apertura y capacidad de respuesta ante lo humano. Se destaca, en ambas experiencias, el uso de la empatía y la escucha como herramientas clave para gestionar situaciones que anteriormente podrían haberse manejado de forma más rígida o reactiva.

Este tipo de liderazgo demuestra que el verdadero cambio no solo implica adquirir nuevas herramientas, también es reconfigurar actitudes y formas de relacionarse. Los ejemplos ofrecidos muestran cómo los líderes escolares pueden convertirse en agentes de cambio emocional, capaces de modelar conductas más saludables, comprensivas y constructivas dentro de la comunidad educativa. Esto tiene un impacto directo en el clima institucional y en la calidad de los vínculos entre sus actores.

El reconocimiento y la aplicación de las habilidades socioemocionales han generado en los directores una evolución en sus prácticas de liderazgo, haciéndolas más inclusivas, reflexivas y centradas en las personas. Este cambio no solo mejora la toma de decisiones, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y el bienestar de toda la comunidad escolar.

La integración de las habilidades socioemocionales en el liderazgo escolar no es un complemento, sino un componente esencial para el desarrollo de comunidades educativas sanas, resilientes y colaborativas. Tal como lo evidencian las experiencias de los directores entrevistados, liderar con inteligencia emocional que implica reconocer al otro en su totalidad, gestionar con sensibilidad los desafíos cotidianos y promover un clima institucional basado en el respeto, la empatía y la comunicación. En un entorno cada vez más complejo y exigente, el liderazgo socioemocional se erige como una respuesta ética, eficaz y profundamente humana a las necesidades del sistema educativo actual.

Empatía en el liderazgo

La empatía es una competencia socioemocional central en la práctica de liderazgo. En contextos escolares, donde convergen múltiples experiencias, necesidades y emociones, la capacidad del líder para comprender las vivencias del otro se convierte en un pilar fundamental para una gestión humana y efectiva. La empatía constituye una herramienta poderosa para generar confianza, resolver conflictos y fortalecer vínculos. A continuación, se analiza cómo los directores participantes conceptualizan e implementan la empatía en su práctica directiva.

La directora D1 define la empatía como “la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de entender que cada persona vive situaciones distintas y que eso influye en su manera de actuar” (D1). Destaca que, desde su rol de directora, la empatía implica guiar sin imponer, priorizando la escucha antes que el juicio. Su enfoque sugiere una visión del liderazgo basada en la contención emocional, el respeto por la individualidad y la construcción de relaciones de confianza.

Por su parte, el director D2 aporta una definición que integra la comprensión emocional con la responsabilidad directiva. “Es entender y sentir lo que el otro está viviendo, sin dejar de cumplir con el rol que uno tiene” (D2). Reconoce la importancia de sentir lo que viven los docentes, alumnos y padres, sin perder de vista las obligaciones del rol institucional. El director subraya que empatizar no es sinónimo de justificar todo comportamiento, sino de comprender para actuar con equilibrio y justicia. Esta visión propone un liderazgo empático, firme y capaz de sostener límites saludables en un marco de comprensión.

Ambas respuestas coinciden en presentar la empatía como una competencia esencial del liderazgo escolar. Se destaca la necesidad de comprender al otro sin suspender las responsabilidades propias del rol. La directora D1 enfatiza el respeto y la escucha, mientras que D2 complementa con la importancia de actuar desde la comprensión. La empatía, en este sentido, se articula con la toma de decisiones éticas y contextualmente informadas.

La empatía, entendida como la capacidad de conexión emocional y comprensión activa, se presenta como un componente indispensable para liderar en contextos educativos complejos. Permite a los directores tomar decisiones más humanas, responder de manera adecuada a los conflictos y establecer relaciones de respeto mutuo. Además, modela en la

comunidad escolar una forma de interacción basada en la sensibilidad y el entendimiento, elementos clave para el bienestar institucional.

Por lo tanto, en el liderazgo escolar, la empatía se configura como una herramienta transformadora que equilibra la autoridad con la humanidad. Las visiones compartidas por los directores muestran que un liderazgo empático no debilita la gestión, sino que la fortalece, al permitir una comprensión profunda de las realidades diversas que coexisten en la escuela. Liderar con empatía implica escuchar, comprender y actuar con justicia, promoviendo un entorno en el que todas las voces sean reconocidas y valoradas.

Ahora bien, una vez conceptualizada la empatía, se cuestionó a los participantes ¿De qué forma aplica la empatía en su trato con el personal docente, alumnos y padres de familia? Las respuestas de los directores revelan una aplicación consciente y práctica de la empatía en los distintos niveles de interacción que exige la labor directiva.

- D1: Escuchándolos con atención, dándoles su espacio para expresarse, validando sus emociones y buscando soluciones conjuntas. Intento siempre que se sientan acompañados y no solos ante las dificultades.
- D2: Trato de mantener un diálogo abierto, de observar más allá de las palabras, de preguntar cómo están antes de hablar de tareas y pendientes. Si una maestra llega con cara de preocupación, antes de exigir, le pregunto si necesita algo. Con los padres de familia también, intento mostrar apertura y paciencia.

La directora D1 enfoca su respuesta a la escucha activa, la validación emocional y el acompañamiento. Destaca la importancia de ofrecer espacios donde docentes, alumnos y familias se sientan escuchados y valorados emocionalmente. Su mención a la búsqueda de

soluciones conjuntas sugiere una gestión participativa y colaborativa, en la que la empatía no solo expresa como comprensión, sino una acción compartida para resolver conflictos o dificultades.

Por su parte, el director D2 enfatiza una empatía proactiva, que se manifiesta en la observación del lenguaje no verbal y en el establecimiento de un diálogo previo a cualquier demanda operativa. La práctica de preguntar por el estado emocional antes de abordar aspectos administrativos revela un liderazgo que prioriza el bienestar humano sobre la eficiencia inmediata. También se destaca la disposición a escuchar con apertura y paciencia a los padres de familia, entendiendo que detrás de cada interacción puede haber tensiones emocionales que requieren contención.

Ambos directores coinciden en que la empatía se traduce en acciones concretas: escuchar, observar, validar y acompañar. Se destacan dos aspectos fundamentales: la creación de espacios seguros para la expresión emocional y la disposición del líder para responder con sensibilidad ante las necesidades de los otros. Esta práctica genera confianza y fortalece los lazos entre los diferentes actores de la comunidad escolar. El ejercicio de la empatía en la gestión educativa implica más que una disposición efectiva, requiere habilidades comunicativas, capacidad de observación y una actitud constante de apertura. Estos elementos, cuando se integran de forma sistemática en el trato con docentes, alumnos y padres de familia, no solo previenen conflictos, sino que construyen una cultura escolar basada en el respeto mutuo y la comprensión.

En conclusión, la empatía, aplicada de manera cotidiana y coherente por los líderes escolares, fortalece el ambiente escolar de la comunidad. Las prácticas descritas por los directores demuestran que liderar con empatía prioriza el entendimiento humano como base

para la gestión. En contextos escolares marcados por la diversidad y la presión, este tipo de liderazgo resulta fundamental para promover el bienestar colectivo y una convivencia armónica.

Una última pregunta con respecto a la empatía fue ¿Puede compartir una experiencia en la que la empatía haya sido clave para resolver un conflicto o tomar una decisión? Se mencionaron dos experiencias distintas.

- D1: Una vez dos docentes tuvieron un malentendido por una planeación compartida. Más allá de intervenir como autoridad, decidí sentarme con ambas, escuchar sus versiones y emociones. Logramos llegar a un acuerdo sin que se afectara la relación entre ellas, justamente por priorizar la comprensión mutua.
- D2: Sí, hace poco una docente pidió ausentarse por motivos personales. Administrativamente no era fácil cubrirla, pero al escucharla y entender su situación, gestioné el apoyo necesario. El gesto fortaleció la confianza con ella y con el resto del equipo.

Ambos ejemplos muestran cómo la empatía, aplicada desde la escucha activa y la comprensión del otro, puede ser decisiva en la resolución de conflictos y la toma de decisiones justas. Se destaca la capacidad de los directores para priorizar el aspecto humano por sobre la inmediatez administrativa o el ejercicio de la autoridad. La empatía se presenta, en ambos casos, como una vía para fortalecer el clima laboral y los vínculos de confianza.

Estas experiencias reflejan que la empatía es una práctica constante que impacta directamente en la calidad del liderazgo y en el ambiente escolar. La empatía, cuando se incorpora en las decisiones directivas, transforma el liderazgo en una experiencia relacional

más cercana, inclusiva y eficaz. Las situaciones compartidas por los directores evidencian que liderar desde la comprensión no debilita la autoridad, más bien la legitima y enriquece. En contextos escolares, donde las emociones están profundamente presentes, la empatía se vuelve indispensable para construir una comunidad cohesionada y resiliente.

Recopilando lo expuesto en este apartado, la empatía en el liderazgo escolar constituye una competencia clave para la gestión de personas y situaciones complejas. Permite a los líderes conectar con las realidades emocionales de su comunidad, responder con sensibilidad ante los conflictos y tomar decisiones que equilibran lo humano con lo institucional. Como evidencian los testimonios analizados, un liderazgo empático favorece la resolución de problemas, fortalece el sentido de pertenencia, la confianza y el compromiso de todos los actores escolares. En definitiva, la empatía no es solo deseable, sino imprescindible para liderar con justicia, humanidad y eficacia.

Autorregulación emocional en el liderazgo

La autorregulación emocional es una competencia medular en el liderazgo, especialmente en contextos de alta carga de trabajo, conflictos o toma de decisiones complejas. Esta habilidad permite a los líderes manejar sus propias emociones de forma consciente, evitando reacciones impulsivas y modelando comportamientos constructivos ante su equipo. En el ámbito escolar, donde las interacciones son constantes y emocionalmente cargadas, un liderazgo autorregulado contribuye directamente a mantener un clima institucional estable y respetuoso. Al respecto, se cuestionó a los participantes ¿Cómo maneja usted sus emociones en momentos de presión o conflicto? Estas fueron las respuestas.

- D1: Respiro profundo, hago pausas antes de responder y, si es necesario, me doy un momento a solas para no reaccionar impulsivamente. Trato de ser consciente de mi lenguaje corporal y del tono de voz.
- D2: Me esfuerzo en no responder impulsivamente. Suelo tomarme unos segundos para pensar, respirar y ver el panorama general antes de hablar. A veces, si la situación lo permite, aplazo la conversación para tener más claridad emocional.

La directora D1 describe estrategias claras para manejar situaciones de tensión: hacer pausas, respirar profundamente y retirarse momentáneamente si es necesario. Además, presta atención al lenguaje corporal y al tono de voz, lo cual indica una autorregulación interna y expresiva, dirigida a no transmitir emociones negativas al entorno. Esta respuesta evidencia una alta conciencia emocional y un compromiso con la responsabilidad afectiva en su rol.

Por su parte, el director D2 también destaca la importancia de evitar respuestas impulsivas. Su estrategia incluye respirar, tomar distancia del problema y, cuando es viable, posponer la conversación para responder con mayor claridad emocional. Este enfoque denota una reflexión estratégica sobre el impacto de sus emociones en la comunicación y en el proceso de toma de decisiones. Su actitud sugiere un liderazgo que prioriza la estabilidad emocional como base para una intervención efectiva.

Ambos directores comparten una visión proactiva del manejo emocional, recurren a la respiración consciente y pausas como herramientas de control emocional. Se destaca su capacidad para reconocer sus emociones, gestionarlas antes de intervenir y mantener un

enfoque respetuoso en contextos desafiantes. Esta práctica protege el clima laboral y modela comportamientos saludables ante el equipo.

La autorregulación emocional en el liderazgo no solo evita conflictos innecesarios, también transmite un mensaje de profesionalismo. Los directores que manejan sus emociones con conciencia eligen cómo expresarlas de manera que favorezca el entendimiento y el equilibrio institucional. Esta habilidad es especialmente valiosa en momentos de tensión, donde el líder actúa como contenedor emocional para su comunidad.

Las estrategias de autorregulación emocional descritas por los directores reflejan un liderazgo reflexivo, responsable y emocionalmente consciente. Su capacidad para gestionar reacciones ante el conflicto fortalece su autoridad, confianza y seguridad. En consecuencia, la autorregulación no es solo una herramienta personal, es una práctica que impacta directamente en la cultura institucional y en la calidad de las relaciones educativas.

En este sentido, la siguiente interrogante fue ¿Cuáles estrategias ha encontrado útiles para mantenerse equilibrado emocionalmente ante situaciones complejas dentro del centro escolar? La directora D1 respondió “la reflexión diaria, escribir lo que siento en una libreta, caminar unos minutos por el patio antes de una reunión y hablar con los colegas para liberar tensión” (D1). Por otro lado, el director D2 respondió “el ejercicio físico me ayuda mucho, así como hablar con colegas directivos para compartir experiencias. También practico la reflexión diaria y tengo una libreta donde anoto ideas o emociones para soltar tensiones” (D2).

La directora D1 menciona una combinación de estrategias individuales para mantener el equilibrio emocional. Entre las primeras, destaca la reflexión diaria y la

escritura como herramientas para procesar internamente las vivencias del día. También incorpora breves pausas físicas, lo cual permite tomar distancia antes de intervenir. Además, valora el diálogo con colegas como una forma de liberar tensiones, lo que indica conciencia del valor del acompañamiento profesional entre pares.

El director D2 también combina el cuidado personal con el apoyo social. El ejercicio físico es una herramienta central en su autorregulación, junto con la práctica de compartir experiencias con otros directores, eso le permite desahogar preocupaciones y generar nuevas perspectivas. Al igual que D1, recurre a la escritura como una estrategia para organizar ideas y gestionar emociones. Estas prácticas demuestran una integración entre el autocuidado, la reflexión y el soporte profesional colectivo.

El equilibrio emocional en el liderazgo no es el resultado del control absoluto sobre las emociones, sino de prácticas constantes de autorregulación, reflexión y autocuidado. Estas estrategias no solo protegen el bienestar del directivo, también impactan positivamente en su capacidad para liderar de manera justa y empática. La gestión emocional del líder es, en sí misma, un modelo de relaciones para toda la comunidad escolar.

Bajo esta misma línea, se cuestionó lo siguiente ¿Cree que su capacidad de autorregulación tiene un efecto en el clima laboral o emocional del personal docente? ¿De qué forma? A lo cual respondieron que “sí, totalmente. Si yo me mantengo serena y ecuánime, transmito tranquilidad. Eso ayuda a que el equipo no se contagie de ansiedad o tensión, especialmente en momentos de mucho trabajo o problemas con padres de familia” (D1). También que “sí, porque el equipo observa todo. Si yo me muestro alterado o

agresivo, eso genera tensión. En cambio, si me mantengo en calma, les da seguridad. Eso se contagia y permite que todos trabajen con menos estrés” (D2).

La directora D1 establece una relación directa entre la autorregulación emocional y el bienestar del equipo docente. Señala que su serenidad y equilibrio emocional actúan como una fuente de estabilidad en contextos de alta presión, como el exceso de trabajo o situaciones conflictivas con padres de familia. La directora comprende que su propio estado emocional se proyecta sobre el equipo y que su capacidad para mantenerse ecuánime contribuye a contener la ansiedad grupal y a preservar un ambiente laboral saludable.

El director D2 también subraya el impacto de su comportamiento emocional en el clima institucional y afirma que el equipo observa todo. Reconoce que una actitud alterada o agresiva puede aumentar la tensión, mientras que mantener la calma brinda seguridad al personal docente. El director destaca el poder del ejemplo emocional del líder, indicando que su autorregulación tiene un efecto inmediato y un valor formativo en la conducta del equipo.

Se destaca la conciencia que ambos participantes tienen de su rol como referentes emocionales, su comportamiento no pasa desapercibido y puede influir en la forma en que el equipo enfrenta el estrés o los desafíos cotidianos. La calma, la serenidad y la estabilidad emocional del líder se convierten en herramientas para modelar y sostener un entorno laboral positivo. Las respuestas de los directores evidencian que la autorregulación es una herramienta para fortalecer el clima laboral y emocional del centro escolar. En este sentido, liderar con estabilidad emocional es un acto de cuidado colectivo y una forma de garantizar entornos de trabajo más saludables.

La manera en que un director maneja sus emociones tiene un impacto inmediato en la dinámica colectiva y puede escalar o reducir las tensiones, generar seguridad o desconfianza, fomentar la armonía o el estrés. La autorregulación, por tanto, no es solo una competencia personal; es también una responsabilidad institucional que incide directamente en la calidad del ambiente de trabajo. Los directores que cultivan esta capacidad además de protegerse a sí mismo del desgaste emocional, contribuyen a la construcción de un clima institucional más equilibrado, resiliente y humano. Al modelar con calma en medio del conflicto y el autocontrol ante la presión, los líderes escolares transmiten un mensaje claro, es posible dirigir con firmeza sin perder la sensibilidad. En definitiva, la autorregulación es un pilar indispensable del liderazgo ético y emocionalmente sostenible.

Motivación del personal docente

La motivación del personal docente es un factor crucial en la calidad educativa y el bienestar institucional. Los líderes escolares deben ser capaces de identificar las señales que indican si un docente está motivado o desmotivado, ya que este conocimiento les permite implementar estrategias de apoyo y de mejora. La motivación no solo influye en el rendimiento individual del docente, sino también en el clima laboral y en la relación con los alumnos. Un docente motivado transmite entusiasmo, fomenta el aprendizaje y se convierte en un modelo a seguir dentro del aula.

¿Cómo identifica usted si un docente está motivado o desmotivado? Se cuestionó a los directores participantes, a lo cual respondieron que “se nota en su actitud diaria, en su participación en reuniones, en cómo hablan de sus alumnos y el entusiasmo con el que planea o propone actividades” (D1). También que, “se nota en su energía, en su disposición para colaborar, en la forma en que interactúa con sus alumnos”. Un docente motivado

propone, se involucra. Uno desmotivado suele estar más callado, evita participar o se muestra irritable” (D2).

La directora D1 enfatiza que la motivación de un docente se refleja en su actitud. Observa la participación en reuniones, la forma en que se expresa y la energía que demuestra al proponer actividades. Estos comportamientos son considerados indicativos de un nivel de compromiso y entusiasmo. La actitud positiva y la proactividad son vistas como señales de motivación. Por su parte, el director D2 resalta la importancia de la energía y la disposición para colaborar. Un docente motivado, según el participante, muestra interés en el trabajo colaborativo. En contraste, un docente desmotivado tiende a mostrar apatía, a estar menos involucrado y a expresar irritación o desinterés.

La motivación del personal docente es un fenómeno complejo, pero altamente visible en el comportamiento y las interacciones diarias. Los directores capaces de identificar rápidamente los signos de motivación o desmotivación pueden tomar medidas oportunas para fortalecer el compromiso y el bienestar del equipo. Un ambiente de trabajo positivo y estimulante, donde los docentes se sienten valorados y escuchados, es, por ello, fundamental para mantener alta la motivación. Por el contrario, la desmotivación puede generar un círculo vicioso que afecta la calidad educativa y el clima institucional.

Identificar los signos de desmotivación de manera temprana permite a los líderes escolares intervenir de manera efectiva, ofrecer apoyos, reconocer logros y crear condiciones para que el equipo se mantenga motivado. Un líder atento a estas señales contribuye a la creación de un entorno educativo positivo y comprometido, en el que los docentes, y por ende, los alumnos, pueden prosperar.

Una última interrogante con relación a la motivación del personal docente fue ¿Podría compartir una situación en la que logró reanimar la motivación de un miembro del personal? Y ¿Cuáles fueron los resultados? Los directores comparten que:

- D1: Una docente se sentía frustrada porque creía que su grupo no avanzaba. Me senté con ella, revisamos estrategias, le ofrecí acompañamiento y propusimos una actividad diferente en la que se sintió más cómoda. Al ver avances, su ánimo cambió y hoy es una de las maestras más entusiastas.
- D2: Sí, una docente estaba considerando pedir su cambio por sentir que su esfuerzo no era valorado. La invité a platicar, le pedí su opinión para un proyecto y la incluí como responsable. Al sentirse tomada en cuenta, su actitud cambió y hoy es una de las más proactivas.

La respuesta de la directora D1 fue de acompañamiento cercano y pedagógico, escuchó, analizó un conjunto de estrategias y propuso una actividad más adecuada a las fortalezas de la docente. Su intervención permitió un cambio positivo en el grupo y una transformación en el ánimo de la maestra, quien recuperó la confianza y el entusiasmo en su práctica docente.

Por su parte, la estrategia del director D2 fue involucrarla activamente en un proyecto institucional, reconociendo su potencial al otorgarle un rol protagónico. Este acto de reconocimiento y confianza revirtió el sentimiento de desvalorización y, como resultado, una actitud mucho más proactiva de parte de la docente, quien actualmente se muestra comprometida con la escuela.

De ambos directores se destacan dos enfoques clave: el acompañamiento pedagógico (D1) y la inclusión significativa en decisiones o proyectos (D2). En ambos, el cambio en la actitud de los docentes es notorio y sostenido, lo que refuerza la importancia de un liderazgo empático y cercano. Las experiencias compartidas por los directores muestran que reanimar la motivación del personal es posible cuando se responde con cercanía, reconocimiento y oportunidades concretas de participación. Estas intervenciones mejoran el desempeño individual y elevan el compromiso colectivo del equipo. El liderazgo motivador es un acto de transformación, inspirando a los docentes a recuperar el entusiasmo y la confianza en su labor educativa.

La motivación del personal docente es un componente esencial del funcionamiento institucional y de la calidad educativa. Los líderes escolares que comprenden su impacto y asumen un rol activo en su fortalecimiento, contribuyen a construir comunidades educativas más comprometidas, creativas y resilientes. La motivación no se impone, se cultiva a través del reconocimiento, la escucha, la inclusión y el acompañamiento constante. En este sentido, un liderazgo humano y motivador no solo mejora el rendimiento del equipo docente, sino que transforma la escuela en un espacio de realización profesional y crecimiento colectivo.

Manejo de conflictos

El manejo de conflictos en las instituciones educativas es una competencia fundamental del liderazgo directivo. En un entorno en el que conviven múltiples perspectivas, emociones y responsabilidades, los desacuerdos son inevitables. Por ello, contar con estrategias claras y efectivas para abordar los conflictos permite resolver

tensiones, fortalecer las relaciones laborales, mejorar la comunicación y consolidar una cultura institucional basada en el respeto y la colaboración.

¿Qué elementos considera esenciales para manejar los conflictos de manera efectiva dentro del equipo de trabajo? Las respuestas fueron desde la “escucha activa, respeto, no tomar partido, mantener la calma y buscar el diálogo con soluciones prácticas, no solo emocionales” (D1), hasta “escuchar todas las partes, no tomar decisiones sin pensar, mantener el respeto, buscar acuerdos y hacer seguimiento”. También es importante que las personas sientan que fueron escuchadas, aunque no siempre se resuelva todo como desean” (D2).

La directora D1 destaca la importancia de la escucha activa, el respeto y la neutralidad como pilares en la gestión de conflictos. Añade que es fundamental mantener la calma y orientar el diálogo hacia soluciones prácticas, más allá del aspecto emocional. Esta postura evidencia un enfoque estructurado que busca contener emocionalmente la situación sin dejar de lado la búsqueda de soluciones concretas y equitativas.

Por otro lado, el director D2 coincide en la necesidad de escuchar a todas las partes y evitar decisiones impulsivas. Subraya la importancia de mantener el respeto, propiciar acuerdos y realizar un seguimiento posterior, lo que refleja un enfoque más procesual y sostenido del conflicto. Además, resalta que las personas deben sentirse escuchadas, aunque no siempre obtengan lo que desean, reconociendo el valor del proceso como parte del bienestar colectivo.

Ambos directores comparten una visión coincidente, el manejo de conflictos requiere escucha activa, respeto y una actitud mental. Se destacan la búsqueda de acuerdos,

la gestión emocional contenida y el seguimiento como acciones clave. La directora D1 prioriza la eficacia práctica y la imparcialidad; el director D2 enfatiza el reconocimiento emocional del otro y la continuidad en el acompañamiento. En este sentido, el manejo adecuado de conflictos es una manifestación concreta de un liderazgo ético, humano y profesional.

El manejo de conflictos en el equipo docente exige un liderazgo capaz de equilibrar firmeza y empatía. La resolución efectiva no es solo cerrar el conflicto, también es gestionar que todas las partes se sientan valoradas y respetadas. Esto fortalece la confianza en la figura directiva y previene la escalada de tensiones futuras. Así, el conflicto deja de ser una amenaza para convertirse en una oportunidad de crecimiento institucional y personal.

La siguiente interrogante fue: ¿En qué medida considera que la empatía y la autorregulación le han sido útiles para resolver conflictos como director(a)? Las respuestas fueron: “Han sido clave; muchas veces el conflicto no es por el problema en sí, sino por cómo se sienten las personas” (D1). También que “Son fundamentales; la empatía me permite entender qué hay detrás del conflicto; la autorregulación me ayuda a no empeorar las cosas con una mala reacción” (D2).

La respuesta de la directora D1 pone el foco en el aspecto emocional de los conflictos; muchas veces el problema no reside en los hechos sino en cómo estos afectan emocionalmente a las personas implicadas. Por otro lado, el director D2 establece que la combinación de ambas habilidades favorece una intervención más clara y justa, al mostrar una visión integrada de la inteligencia emocional en el liderazgo.

Ambos directores coinciden en que la empatía y la autorregulación son herramientas indispensables para la gestión de conflictos. Se destaca que estas habilidades permiten comprender mejor los factores emocionales del conflicto, evitar reacciones perjudiciales y generar un ambiente favorable para el entendimiento mutuo. Ambos participantes reconocen que actuar desde el juicio emocional puede bloquear la resolución, mientras que una actitud empática y contenida facilita soluciones más efectivas y humanas.

Los líderes escolares que desarrollan empatía y autorregulación logran intervenir de manera más eficaz; también modelan para sus docentes una forma respetuosa y madura de abordar los desacuerdos. El liderazgo escolar emocionalmente inteligente es capaz de transformar el conflicto en una oportunidad de crecimiento colectivo y estas dos habilidades son la base para lograrlo.

¿Podría describir un caso concreto de conflicto en el que estas habilidades socioemocionales hayan sido claves para alcanzar una solución? Se realizó esta última pregunta con la intención de indagar en un caso en concreto del uso de estas habilidades en algo simple como la resolución de un conflicto. Las respuestas de los directores relatan dos casos en específico.

- D1: Sí, cuando una madre de familia se molestó por un comentario de una docente. En lugar de justificar o culpar, escuché con atención a ambas partes, validé sus emociones y propuse un encuentro. Al final si logramos un entendimiento y evitamos que el problema creciera.
- D2: Sí, hubo un conflicto entre dos docentes por un malentendido en una actividad. Se hablaban con tensión y eso afectaba al resto del equipo. organicé una reunión privada, escuché a ambas, pedí que se expresaran sin interrupciones

y luego propuse acuerdos. Gracias a esa gestión emocional, lograron aclararse y seguir trabajando juntas.

Ambos directores aplicaron de manera efectiva habilidades como la empatía, la escucha activa, la neutralidad y la gestión de las emociones. Se destaca que, en ambos casos, la solución fue construida desde el entendimiento mutuo, lo que permite prevenir mayores consecuencias y fortalecer las relaciones interpersonales. Se ilustra claramente que las habilidades socioemocionales son determinantes para alcanzar soluciones efectivas en situaciones de conflicto. Lejos de minimizar los problemas, los directores intervinieron con estrategias y sensibilidad, logrando establecer un equilibrio emocional.

Estas experiencias ponen de manifiesto que los conflictos escolares requieren una intervención que considere tanto la dimensión emocional como la organizacional. La figura directiva debe actuar como facilitador de procesos de diálogo que permitan reconocer las emociones, clarificar malentendidos y restaurar la confianza. Cuando el liderazgo se ejerce desde la sensibilidad y la inteligencia emocional, los conflictos se convierten en oportunidades para consolidar una cultura institucional más empática y resiliente.

El manejo de conflictos en el entorno escolar representa una de las expresiones más complejas y reveladoras del liderazgo. La forma en que un directivo enfrenta las tensiones demuestra su capacidad para generar respeto, confianza y cohesión. En definitiva, un liderazgo que sabe contener, mediar y restaurar relaciones no solo resuelve problemas, sino que también fortalece profundamente el clima escolar.

La importancia de la formación de los directores para mejorar el uso de habilidades socioemocionales en la gestión escolar

En el desarrollo de las entrevistas, se buscó explorar la experiencia vivida por los directores en el ejercicio de sus habilidades socioemocionales. En este último fragmento de la entrevista, se indagó en su visión crítica sobre las necesidades formativas que permitirían fortalecer aún más este aspecto del liderazgo escolar. Las reflexiones finales permitieron identificar oportunidades de mejora en la formación directiva, con el fin de consolidar líderes capaces de gestionar no solo lo administrativo y lo pedagógico, también lo humano, que constituye el corazón de cualquier institución educativa.

Bajo esta misma línea, se cuestionó a los participantes: ¿Qué aspecto cree que debería reforzarse en la formación de los directores para mejorar el uso de las habilidades socioemocionales en la gestión escolar? Las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

- D1: La formación emocional debería ser tan importante como la pedagógica. Necesitamos espacios donde aprendamos a gestionar emociones, mediar conflictos y cuidar nuestro propio bienestar.
- D2: Más espacios vivenciales y prácticos. No solo teoría. Necesitamos talleres donde experimentemos cómo gestionar emociones, cómo mediar, cómo acompañar al personal desde lo humano, no solo lo técnico.

La directora D1 subraya que la formación emocional debería ser igual de importante que la pedagógica. Enfatiza la necesidad de contar con espacios formativos que permitan a los directores aprender a gestionar sus propias emociones, mediar conflictos y cuidar su bienestar personal, reconociendo que el rol directivo implica una alta carga emocional. Esta respuesta evidencia una comprensión profunda del impacto del equilibrio emocional del líder sobre el clima escolar.

Por otro lado, el director D2 plantea una crítica a la formación tradicional, que suele centrarse en lo teórico, y propone espacios vivenciales y prácticos. Destaca la necesidad de talleres donde los directores pueden experimentar en situaciones reales o simuladas como actuar desde lo humano, más allá de lo técnico. Esta perspectiva refuerza la importancia de metodologías activas que favorezcan el aprendizaje significativo y aplicado en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Las respuestas de ambos directores dejan claro que, para que el liderazgo evolucione hacia un enfoque más humano, se necesita transformar cómo se forman los directores. Incorporar la dimensión socioemocional en la formación, con metodologías prácticas y espacios de cuidado es indispensable para formar líderes capaces de sostener a sus comunidades con asertividad, sensibilidad y fortaleza. Así, el fortalecimiento del liderazgo emocional beneficia al directivo y permea toda la cultura escolar, al potenciar una educación más empática, equitativa y resiliente.

Las habilidades socioemocionales no pueden enseñarse únicamente desde la teoría con enfoques abstractos. La dirección escolar implica navegar situaciones complejas, cargadas de emociones; la capacidad de contener, acompañar y decidir con equilibrio es crucial. Para ello, es imprescindible que los procesos de formación incluyan prácticas reflexivas, escenarios simulados, análisis de casos reales y acompañamiento emocional, de modo que los directores más que comprender, vivan y modelen estas habilidades.

Bajo esta misma línea, se cuestionó lo siguiente ¿Considera que en el sistema educativo se brinda suficiente acompañamiento para desarrollar estas habilidades? Y ¿Ha participado en alguna capacitación relacionada? Las respuestas fueron: “aún falta mucho. He tomado algunos cursos, pero han sido aislados. Debería haber más comunidad y

seguimiento, no solo capacitaciones aisladas” (D1), hasta “no el acompañamiento suficiente. He participado en algunas, pero han sido escasas y muy generales. Se requiere una política más fuerte que forme a los directores en liderazgo emocional” (D2).

La directora D1 manifiesta que, aunque ha tenido acceso a algunos cursos relacionados con las habilidades socioemocionales, estos han sido eventuales y desconectados entre sí. Subraya la necesidad de pasar de capacitaciones aisladas a procesos formativos con continuidad y espacios de comunidad, que favorezcan un desarrollo más profundo y sostenido. D1 evidencia una visión crítica del sistema, reconociendo una brecha entre la importancia de estas habilidades y la oferta institucional.

De forma similar, el director D2 afirma que el acompañamiento actual es insuficiente, escaso y demasiado general. Plantea la urgencia de implementar una política pública sólida y específica para la formación emocional de los líderes escolares. Su enfoque apunta a la necesidad de estructurar intencionalmente estos procesos en el marco educativo, como una prioridad institucional más que como una opción formativa aislada.

Las respuestas de los directores muestran que, el acompañamiento institucional en el desarrollo socioemocional del director sigue siendo insuficiente y fragmentado. Existe consenso en la necesidad de establecer rutas formativas claras, pertinentes y continuas, que reconozcan el valor del liderazgo humano en la transformación educativa. Para fortalecer realmente la gestión escolar, el sistema debe comprometerse con una formación emocional de calidad, con seguimiento y visión a largo plazo.

Este análisis evidencia una desconexión entre el discurso educativo, que reconoce la importancia del liderazgo emocional y las condiciones reales de formación que se ofrecen a

los directores. Las habilidades socioemocionales no pueden dejarse al desarrollo individual o a iniciativas esporádicas, requieren un enfoque sistemático, transversal y sostenido.

Acompañar a los líderes escolares en su crecimiento emocional es una inversión estratégica en el bienestar y el funcionamiento integral de las comunidades escolares.

La siguiente interrogante fue ¿Cómo influye el manejo de las habilidades socioemocionales en su bienestar personal y profesional? Los directores ofrecieron las siguientes respuestas:

- D1: Me permite sentirme más equilibrada, menos agotada emocionalmente. También me ayuda a mantener relaciones sanas con el equipo, lo que hace que mi trabajo diario sea más llevadero y satisfactorio.
- D2: Me ayuda a no llevarme el estrés a casa. También a evitar conflictos innecesarios. Gracias a estas habilidades, me siento satisfecho con mi rol y con mi equipo de trabajo.

La directora D1 señala que el desarrollo de sus habilidades socioemocionales ha sido clave para lograr el equilibrio emocional y reducir el agotamiento, lo cual incide directamente en la calidad de sus relaciones laborales. Subraya que, gracias a estas competencias puede mantener vínculos sanos con su equipo, lo que a su vez contribuye a un ejercicio profesional más llevadero y gratificante. Su respuesta sugiere que el autocuidado emocional es un componente esencial para la sostenibilidad del liderazgo.

El director D2 complementa esta visión al afirmar que dichas habilidades le permiten contener el estrés dentro del ámbito laboral, evitando que este impacte su vida personal. Además, destaca que le ayudan a prevenir conflictos innecesarios y a mantener un

sentido de satisfacción con su rol y con su equipo de trabajo. La relación entre el dominio emocional y la estabilidad personal surge como un eje central en su ejercicio directivo.

Las respuestas de los directores confirman que las habilidades socioemocionales son una fuente de bienestar tanto personal como profesional. Gracias a ellas, los directivos logran contener el estrés, establecer relaciones sanas y ejercer un liderazgo más humano y sostenible. En este sentido, cuidar y fortalecer estas habilidades mejora la calidad de la gestión escolar y dignifica la labor directiva, protegiendo a quienes sostienen diariamente el entramado humano de la escuela.

Este análisis evidencia que el liderazgo no puede ser eficaz si se ejerce desde el agotamiento o el aislamiento emocional. El desarrollo socioemocional del directivo fortalece su capacidad de gestión y preserva su salud mental y emocional, aspectos que suelen ser descuidados en la formación y acompañamiento institucional. Invertir en el bienestar del líder es, por tanto, una acción estratégica con impacto directo en la comunidad educativa.

Para concluir con la entrevista, una última interrogante fue ¿Hay algo más que le gustaría compartir relacionado con la convivencia escolar, el liderazgo emocional o las prácticas que considera fundamentales para la salud emocional de su comunidad educativa?

La directora D1 destaca una afirmación esencial, cuando se prioriza el bienestar emocional, todo lo demás fluirá mejor. Su respuesta expresa una visión sistemática de la escuela, en la que el cuidado emocional no es un añadido, sino el fundamento desde el cual se construyen relaciones, enseñanza y convivencia armoniosa. Al afirmar que, “si cuidamos

a las personas, la escuela florece” (D1), transmite una ética del cuidado como núcleo de su liderazgo.

Por otro lado, el director D2 enfatiza que una escuela emocionalmente sana no es fruto del azar, sino de un liderazgo consciente que toma decisiones alineadas con el bienestar colectivo. Resalta la importancia de un equipo que se siente escuchado y de prácticas institucionales que resuelven lo teórico considerando lo humano. El director remarca la intencionalidad que requiere construir una cultura emocionalmente saludable.

Las reflexiones finales de los directores reafirman que el liderazgo emocional es la base de una escuela saludable y funcional. Su ejercicio requiere convicción, formación y estrategias sostenidas, y también la sensibilidad para mirar y acompañar a las personas más allá de sus funciones. Cuando se cuida el tejido emocional de la escuela, florece el rendimiento académico, la convivencia, la creatividad y el sentido de comunidad.

Este cierre revela que los directores entrevistados no solo aplican habilidades socioemocionales en lo cotidiano, sino que también asumen una postura ética y pedagógica basada en el cuidado, el respeto y la contención. En un contexto donde las exigencias administrativas y académicas suelen invisibilizar las dimensiones humanas, sus testimonios recuerdan que la escuela debe ser, ante todo, un espacio de humanidad. El liderazgo emocional no es solo deseable, sino urgente, si se quiere educar en entornos que realmente promuevan la salud mental, la pertenencia y el desarrollo integral.

Esta segunda entrevista permitió profundizar en cómo los líderes escolares comprenden, aplican y valoran las habilidades socioemocionales en su práctica diaria. A través de sus relatos, se evidenció que el liderazgo va mucho más allá de la gestión

administrativa; implica contención emocional, empatía, regulación, motivación y la capacidad para mediar conflictos desde una postura humanizadora.

Las experiencias compartidas por los directores revelan un compromiso genuino con el bienestar de sus comunidades educativas y con la construcción de un clima institucional en el que las emociones no se reprimen, sino que se gestionan de forma ética y profesional. Los testimonios invitan a representar la formación directiva desde un enfoque integral, donde el desarrollo emocional se considere tan importante como el desarrollo técnico, para formar líderes capaces de sostener escuelas emocionalmente vivas, seguras y resilientes.

Resultados de la segunda entrevista a docentes

Tal y como se expresó en la guía de la entrevista, el objetivo principal fue profundizar en la forma en que los participantes comprenden y aplican las habilidades socioemocionales en su práctica diaria como docentes. Las habilidades exploradas fueron la empatía, la autorregulación, la motivación, entre otras. Se invitó nuevamente a los participantes a compartir su visión personal sobre cada una de ellas y cómo creen que influyen en su trabajo con los alumnos, colegas y comunidad escolar. Los resultados fueron los siguientes.

Empatía

En el ámbito escolar, la empatía se considera una habilidad socioemocional fundamental para fomentar un ambiente de confianza, respeto y apoyo mutuo entre estudiantes y docentes. Tomando en cuenta todo lo anterior expuesto y analizado, la empatía, en su definición más sencilla, puede describirse como la capacidad de comprender

y compartir los sentimientos de los demás. A continuación, se presentan los distintos testimonios de los participantes en esta segunda ronda de entrevistas.

La empatía es sinónimo de escucha activa y comprensión emocional. La empatía no solo implica entender las emociones del otro, sino también saber escucharlas de manera activa. Esta forma de escucha es esencial para que tanto estudiantes como docentes puedan conectar emocionalmente, comprender las necesidades y sentimientos. Tal como lo expresó el participante en el siguiente discurso: “la empatía significa ponerse en los zapatos de otra persona. Para desarrollarla en la escuela, es importante fomentar la escucha activa y la tolerancia, tanto con los alumnos como entre los docentes” (GESJ_D4).

La empatía puede desarrollarse a partir de un modelado de comportamientos empáticos. Para el desarrollo de la empatía, se considera fundamental que tanto docentes como estudiantes actúen como modelos a seguir. Esto implica no solo comprender las emociones del otro, sino también practicar la aceptación y el apoyo sin emitir juicios. El comportamiento empático de los docentes influye significativamente en la forma en que los estudiantes internalizan y reproducen estas actitudes. Esto expresado por el participante GEJL_D3:

Para desarrollarla en la escuela, es importante saber modelar comportamientos empáticos, tanto entre docentes como entre estudiantes. Fomentar la resolución pacífica de conflictos y promover dinámicas de grupos que inviten a compartir experiencias personales también ayudan a fortalecer esta habilidad (GEJL_D3).

Más respuestas reflejan lo siguiente:

- GESJ_D2: La empatía es la capacidad de entender y compartir los sentimientos de los demás. En la escuela, creo que es clave para crear un ambiente de confianza y respeto. Debemos ponernos en el lugar del otro, ya sea un estudiante o un compañero, para brindar el apoyo necesario.
- GESJ_D6: Es la habilidad de comprender lo que siente otra persona sin necesariamente estar de acuerdo con ella. En el ámbito escolar, se puede fomentar creando espacios donde los estudiantes se expresen y compartan sus emociones.
- GEJL_D2: La empatía es saber reconocer las emociones de los demás y ser capaz de responder de manera comprensiva.
- GEJL_D16: La empatía es saber escuchar activamente y estar dispuesto a ofrecer apoyo emocional cuando alguien lo necesita.

Por lo tanto, la empatía se presenta como una habilidad clave en el contexto escolar, ya que no solo mejora las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes, sino que también favorece un ambiente seguro, inclusivo y respetuoso. Para su desarrollo efectivo, es fundamental implementar prácticas educativas que promuevan la comprensión y expresión emocional, tales como la escucha activa, la resolución pacífica de conflictos y el trabajo colaborativo. Además, el rol de los docentes es crucial, puesto que desempeñan un papel de modelo de empatía hacia sus estudiantes.

Es relevante señalar que, aunque la empatía puede considerarse una habilidad innata en algunas personas, su desarrollo y fortalecimiento son procesos que pueden ser enseñados y cultivados dentro del entorno escolar. Crear espacios donde los estudiantes se sientan seguros y cómodos para compartir sus emociones, así como promover la reflexión y el

entendimiento mutuo, contribuirá al desarrollo de la empatía de manera efectiva y sostenible en el tiempo.

¿Cómo aplicas la empatía en tu interacción con los estudiantes y el equipo de trabajo? Esta sería la segunda interrogante para los participantes, más allá de la comprensión del concepto, la empatía representa una habilidad que por lo tanto es aplicada. Las respuestas de los participantes muestran lo siguiente.

La empatía a través del apoyo emocional y la validación. Se subraya la importancia de validar las emociones de los demás, especialmente cuando se identifiquen momentos de dificultad emocional, donde se presenten emociones de angustia, frustración, tristeza, entre otras que representen malestar. Esta validación emocional ayuda a crear un entorno en el que la persona se sienta comprendida y apoyada. Para ello, se mencionan prácticas como hacer preguntas abiertas que faciliten la expresión emocional de los demás y validar sus emociones sin minimizarlas. Aquí una de ellas:

Con mis compañeros, trato de ser siempre comprensiva. Si veo que alguien está pasando por un momento difícil, ofrezco mi apoyo y trato de ser una buena oyente. La empatía también me ayuda a resolver malentendidos de manera más amigable (GESJ_D4).

La empatía permite la resolución de conflictos y crea un ambiente laboral sano. La empatía es vista como una herramienta esencial para resolver conflictos o malentendidos de manera amigable y constructiva. La disposición para comprender las perspectivas de los demás facilita la resolución pacífica de desacuerdos y contribuye al fortalecimiento de la cohesión dentro del equipo de trabajo. Esto no solo mejora la colaboración, sino que

también fortalece las relaciones laborales, creando un clima de respeto mutuo. La empatía se manifiesta en la flexibilidad y la comprensión ante las cargas de trabajo elevadas o los desafíos personales que puedan enfrentar los colegas. Las respuestas de los participantes destacan las siguientes ideas:

- GESJ_D2: Intento siempre entender cómo se sienten los demás. En el aula, les doy tiempo a los estudiantes para hablar sobre sus emociones y, con mis compañeros, trato de apoyarlos cuando veo que están agobiados.
- GESJ_D4: Al interactuar con los estudiantes, trato de validar sus emociones y no minimizarlas. También me esfuerzo por ser accesible con mis colegas, creando un ambiente de trabajo en el que todos se sientan respetados y comprendidos.
- GEJL_D2: En el aula, trato de estar atenta a las señales emocionales de los estudiantes. Si noto que alguno está pasando por un mal momento, hago preguntas abiertas para que se sientan cómodos compartiendo. En el equipo de trabajo, me esfuerzo por crear un ambiente en el que todos podamos expresar nuestras ideas sin temor a ser juzgados, lo que facilita la colaboración y la resolución de problemas.
- GEJL_D3: Aplicar la empatía con mis estudiantes significa que intento siempre reconocer sus esfuerzos, no solo los resultados. Si un estudiante se siente frustrado, trato de entender la raíz de sus emociones y ofrecerle estrategias para afrontar su dificultad. Con mis compañeros, hago lo mismo, escuchando sus inquietudes y ofreciendo ayuda cuando la necesitan, lo que fortalece nuestra relación de trabajo.
- GEJL_D16: Con los estudiantes, aplico la empatía siendo consciente de sus necesidades emocionales y ofreciendo palabras de aliento o apoyo cuando lo

requieren. También me esfuerzo por escuchar sus preocupaciones y ayudarles a encontrar soluciones. En el equipo de trabajo, trato de ser flexible y mostrar comprensión, especialmente cuando las cargas de trabajo o los desafíos son elevados, fomentando una comunicación abierta y respetuosa entre todos.

La aplicación de la empatía en las interacciones con estudiantes y colegas es esencial para promover un ambiente escolar positivo, tanto emocional como académico. A través de la escucha activa, la validación de las emociones y el apoyo emocional, se establece una base de confianza y respeto, lo cual favorece el desarrollo personal y académico de los estudiantes, así como el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre los docentes.

Un aspecto fundamental que destacan los participantes es el reconocimiento de las emociones como parte integral del proceso educativo. La empatía, al ofrecer un espacio para expresar las emociones y preocupaciones, se convierte en un factor clave para la resolución de conflictos y la creación de un ambiente de trabajo colaborativo. Además, la empatía no solo se limita a una respuesta emocional, sino que también implica acciones prácticas como ofrecer apoyo, flexibilidad y ser buen oyente. Estas acciones contribuyen significativamente al bienestar emocional, a la eficacia y a la armonía del equipo de trabajo. Fomentar una cultura de empatía en las interacciones diarias en la escuela es fundamental para el desarrollo de una comunidad inclusiva, respetuosa y colaborativa.

Por otro lado, la empatía no solo se limita a las interacciones del docente hacia sus estudiantes, sino que también se extiende al trabajo y al compañerismo con sus colegas. Se realizó la pregunta: ¿Podrías compartir algún ejemplo de cómo la empatía te ayuda a comprender mejor las necesidades o emociones de quienes te rodean? Con el propósito de

identificar de manera concreta la aplicación de la empatía en su práctica diaria, algunas respuestas fueron las siguientes:

- GESJ_D4: En una ocasión, un colega me comentó que se sentía abrumado con las tareas. Al escucharle y entender su situación, pude ayudarle a reorganizar sus responsabilidades y le ofrecí apoyo durante la semana.
- GEJL_D3: Recuerdo una vez en que uno de mis compañeros de trabajo estaba muy callado y parecía estar aislado. Decidí acercarme y preguntarle si necesitaba algo. Al escuchar su preocupación sobre los problemas personales que estaba atravesando, pude ofrecerle un poco de apoyo emocional y sugerirle algunas acciones que podía tomar para solucionarlos, claro está, que desde mi punto de vista. Eso ayudó a aliviar su carga emocional.

En los ejemplos anteriores, los docentes emplearon la empatía para brindar apoyo emocional a sus colegas. Este tipo de apoyo no solo alivia la carga emocional, sino que también fomenta un ambiente de colaboración y solidaridad en el equipo de trabajo. La empatía en este caso facilita la comprensión y la adaptación a las necesidades del otro y no solo se limita a responder a las emociones evidentes, sino que identifica necesidades emocionales no expresadas.

Autorregulación

La autorregulación es una habilidad esencial que implica la capacidad de reconocer, gestionar y ajustar las emociones y comportamientos según las situaciones a las que se enfrentan. En el contexto escolar, esta habilidad resulta crucial para la creación de un ambiente de respeto y colaboración, tanto para estudiantes como para docentes. El

desarrollo de la autorregulación contribuye a mejorar las interacciones sociales y facilita la toma de decisiones. Además, promueve el bienestar emocional y la cohesión social en la escuela, lo que tiene un impacto positivo en el desarrollo académico de los estudiantes. La autorregulación, por lo tanto, se configura como una habilidad transversal clave para el éxito personal y colectivo.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la segunda ronda de entrevistas, comenzando por la concepción de autorregulación. Se preguntó: ¿Cómo entiendes el concepto de autorregulación? Las respuestas ofrecen lo siguiente:

- GESJ_D2: La autorregulación es la capacidad de gestionar nuestras emociones y comportamientos de manera efectiva, incluso en momentos difíciles. Es como un control interno que nos permite mantener la calma y tomar decisiones pensadas.
- GESJ_D4: Significa ser consciente de nuestras emociones y saber cómo manejarlas, para no dejarnos llevar por impulsos. Es importante tanto para los docentes como para los estudiantes.
- GESJ_D6: Es la habilidad de reconocer lo que sentimos y cómo respondemos a ello, ajustando nuestro comportamiento en función de la situación.
- GEJL_D2: La autorregulación es la capacidad de controlar nuestras emociones y comportamientos en situaciones de estrés o conflicto. Es esencial para mantener un ambiente positivo, tanto en el aula como en la vida diaria.
- GEJL_D3: Para mí, autorregularse significa ser consciente de nuestras reacciones emocionales y aprender a gestionarlas de forma saludable, en lugar de dejarnos llevar por impulsos o emociones intensas.

- GEJL_D16: Es la habilidad de mantener la calma, incluso en momentos difíciles, y no permitir que nuestras emociones dicten nuestras acciones. En el contexto escolar, la autorregulación también ayuda a crear un ambiente de respeto y colaboración.

Las respuestas coinciden en que la autorregulación es una habilidad fundamental para el bienestar emocional y social de los individuos, especialmente en contextos en los que las emociones pueden interferir en las interacciones y en la toma de decisiones. Se destaca la capacidad de gestionar las emociones en momentos difíciles; este control interno es crucial para la creación de un ambiente armonioso y productivo, tanto en la vida cotidiana como en el ámbito educativo.

El concepto de autorregulación es comprendido de manera general como la capacidad para gestionar las emociones de manera efectiva, especialmente en situaciones de estrés, conflictos o dificultad. Implica la posibilidad de controlar las emociones adecuadamente, evitando así los impulsos inmediatos.

A través de la autorregulación, las personas pueden mantener la calma y tomar decisiones más reflexivas y pensadas, lo que les permite actuar de manera más adaptativa y efectiva en situaciones difíciles. En el ámbito educativo, la autorregulación es esencial tanto para los docentes como para los estudiantes, ya que contribuye a mantener un ambiente positivo, respetuoso y colaborativo dentro del aula. Facilita la resolución pacífica de conflictos y favorece el aprendizaje y el bienestar emocional de todos los miembros de la comunidad escolar.

La autorregulación es la gestión de las propias emociones. El estrés, la frustración o la tensión son emociones recurrentes en el día a día; autorregularlas es crucial para reducir

conflictos y fomentar una convivencia sana y pacífica dentro del contexto escolar. Asimismo, conduce a los individuos a manejar las situaciones difíciles con calma y tomar decisiones más racionales, evitando que las emociones negativas interfieran en las relaciones interpersonales y académicas. Esto, con relación a lo expresado por el participante, la autorregulación “es fundamental porque ayuda a mantener el orden en el aula y reduce los conflictos. Los docentes y los estudiantes que practican la autorregulación pueden afrontar mejor las tensiones o frustraciones que surgen durante el día” (GESJ_D2).

“Para mí, es una habilidad que promueve el bienestar personal y colectivo. Si los docentes están bien emocionalmente, son un ejemplo para los estudiantes, y eso genera un clima más armonioso” (GESJ_D6). Esto confirma que la autorregulación no es solo una habilidad personal, sino también un modelo de comportamiento. Los docentes, al practicar la autorregulación, son un ejemplo para los estudiantes, al mostrar cómo manejar sus emociones y reacciones de manera efectiva. Esto crea un ciclo de aprendizaje emocional, en el cual, los estudiantes, al ver a sus docentes, aprenden a manejar sus propias emociones.

De acuerdo con la respuesta de uno de los participantes, la autorregulación también contribuye al fortalecimiento de la autoestima y la confianza, tanto en docentes como en estudiantes. Expresado así:

Creo que la autorregulación es crucial para fortalecer la autoestima y la confianza de los estudiantes y docentes. Al aprender a manejar nuestras emociones y a tomar decisiones de manera reflexiva, todos en la escuela se sienten más empoderados y capaces de afrontar desafíos. Esto no solo mejora el clima escolar, sino también la forma en que nos relacionamos, lo que es fundamental para un aprendizaje efectivo (GEJL_D16).

Desde el punto de vista del participante, aprender a gestionar las emociones y tomar decisiones reflexivas conduce a las personas a sentirse más empoderadas, lo que puede significar que se sientan más capaces de enfrentar los desafíos cotidianos. Más respuestas reflejan lo siguiente:

- **GEJL_D3:** La autorregulación es importante porque nos permite ser más conscientes de nuestras emociones y de cómo afectan nuestras decisiones. Si los docentes y estudiantes practican la autorregulación, se puede prevenir que los conflictos escalen y se pueden manejar con calma las situaciones difíciles. Además, cuando los docentes gestionan sus emociones de manera efectiva, pueden enseñar a los estudiantes a hacer lo mismo, creando un entorno de respeto mutuo.
- **GESJ_D4:** La autorregulación es clave para tener una convivencia sana y productiva. Cuando todos en la escuela pueden manejar sus emociones, el ambiente se vuelve mucho más positivo y efectivo para aprender.

Las respuestas subrayan que la autorregulación no sólo es importante para mantener un entorno armonioso y respetuoso, sino que también fomenta un desarrollo emocional saludable en todos los miembros del contexto escolar. Contribuye a la creación de un entorno propicio para el aprendizaje, donde los conflictos son manejados con calma y se promueve la cooperación.

Otro aspecto clave que resaltan los participantes es que la autorregulación actúa como un modelo de conducta para los estudiantes. Los docentes, al regular sus propias emociones y comportamientos, enseñan a los estudiantes a hacer lo mismo, lo que crea una atmósfera de respeto mutuo y favorece el aprendizaje socioemocional. Esta habilidad, por

lo tanto, no solo tiene un impacto en el ambiente de la escuela, sino que también tiene un impacto en el desarrollo personal de los individuos. Por lo tanto, cuando docentes y alumnos practican la autorregulación, no solo se mejora el clima escolar, sino que se fortalecen la autoestima, la confianza y el bienestar emocional de todos los involucrados.

Que los docentes trabajen en su propia autorregulación no es un complemento, sino una necesidad. Ante la pregunta ¿Cree que los docentes también necesitan trabajar en su propia autorregulación? Los participantes expresaron desde su punto de vista la importancia de trabajar en la autorregulación emocional, se presentan algunas ideas clave:

- GESJ_D2: Absolutamente. Como docentes, modelamos constantemente el comportamiento que queremos que los estudiantes imiten. Si no somos capaces de manejar nuestras propias emociones, difícilmente podremos enseñárselas.
- GESJ_D4: Claro que sí. A veces los docentes nos enfrentamos a situaciones estresantes, y si no tenemos herramientas para manejar nuestras emociones, esto puede afectar nuestra efectividad en el aula.
- GESJ_D6: Los docentes necesitamos mantener la calma, especialmente en situaciones de alta tensión. Si no sabemos autorregular nuestras emociones, podemos perder la paciencia o ser menos comprensivos con los estudiantes.

Algunos docentes destacan que los profesores actúan como modelos a seguir para los estudiantes. La capacidad de autorregulación de los docentes es fundamental para transmitir esta habilidad a los estudiantes de manera efectiva. Ante ello, también expresan que, debido a las situaciones estresantes y desafiantes que enfrentan día a día es crucial que los docentes cuenten con herramientas para gestionar sus emociones. La falta de

autorregulación puede llevar a respuestas impulsivas, a una falta de paciencia y a una baja capacidad de toma de decisiones, lo que afecta directamente la dinámica escolar. Otras respuestas expresan lo siguiente:

- **GEJL_D2:** Sí, sin duda. Los docentes somos modelos a seguir, y si no manejamos bien nuestras emociones, es más difícil transmitir esa habilidad a los estudiantes. Además, el trabajo docente puede ser muy demandante, por lo que contar con estrategias de autorregulación nos ayuda a mantenernos enfocados y a brindar un ambiente de aprendizaje más positivo para todos.
- **GEJL_D3:** Definitivamente. El estrés y las presiones del día a día pueden afectar nuestra capacidad para tomar decisiones claras y mantener un ambiente ordenado. Si los docentes no trabajamos en nuestra propia autorregulación, podemos responder de manera impulsiva o descontrolada, lo que impacta negativamente en la relación con los estudiantes y en el clima del aula.
- **GEJL_D16:** Es fundamental que los docentes practiquemos la autorregulación porque nuestro bienestar emocional influye directamente en cómo interactuamos con los estudiantes. Si somos capaces de manejar el estrés, la frustración y las emociones difíciles, podemos ofrecerles un ambiente más estable y seguro, lo que favorece su aprendizaje y desarrollo emocional.

Se resalta entonces, la importancia de la autorregulación para mantener un ambiente de aprendizaje positivo y productivo. Y coinciden en que el bienestar emocional de los profesores influye directamente en su capacidad para interactuar con los estudiantes y manejar las tensiones que surgen día a día. Un docente que es capaz de manejar el estrés

y la frustración puede tomar mejores decisiones, mantener un comportamiento estable y garantizar que el aula se mantenga organizada y respetuosa.

Las respuestas reflejan que la autorregulación de los docentes es esencial para afrontar los desafíos emocionales y pedagógicos que surgen en la práctica diaria. De igual manera, se resalta que los docentes son modelos para sus estudiantes; su comportamiento tiene un impacto directo en el aprendizaje emocional de los estudiantes. Para concluir, se considera que trabajar en la autorregulación emocional no solo es una responsabilidad sino una inversión para la creación de un ambiente de aprendizaje más sano, efectivo y empático para todos los involucrados.

La siguiente interrogante fue: ¿Utiliza alguna estrategia para autorregularse, tanto a nivel personal como profesional? La cual tenía como propósito indagar en la praxis de dicha habilidad, algunas respuestas fueron las siguientes:

- GESJ_D2: Practico la respiración profunda y me doy un momento para reflexionar antes de reaccionar. Esto me permite tomar decisiones más calmadas y acertadas.
- GESJ_D4: Me gusta salir a caminar un poco si siento que estoy perdiendo el control. También, hablar con un colega o amigo me ayuda a poner las cosas en perspectiva.
- GESJ_D6: Trato de tener un enfoque positivo en cada situación. Cuando las cosas se complican, me recuerdo a mí misma que siempre hay una solución, y trato de enfocarme en los aspectos positivos de la situación.

Las respuestas destacan una comprensión profunda de la importancia de la autorregulación no solo como herramienta para manejar el estrés sino como una estrategia

clave para asegurar el bienestar tanto personal como profesional. A través de las respuestas, se puede notar que los docentes muestran una conciencia activa de la necesidad de mantener un equilibrio emocional para desempeñar su labor educativa de manera efectiva.

Las demás respuestas reflejan lo siguiente:

- GEJL_D2: Para mantener mi calma, intento organizar mi tiempo de manera efectiva y no sobrecargarme con tareas. Si me siento abrumada, me doy unos minutos para desconectar, como escuchar música o hacer una breve meditación. Esto me ayuda a volver a concentrarme y manejar mejor las emociones durante el día.
- GEJL_D3: Cuando siento que la presión aumenta, trato de practicar la gratitud. Me tomo un momento para pensar en las cosas que estoy haciendo bien y en lo que me hace sentir agradecida, tanto en el trabajo como en mi vida personal. Esto me ayuda a tener una perspectiva más equilibrada y a mantener la calma.
- GEJL_D16: Cuando noto que mis emociones están empezando a desbordarse, me tomo un tiempo para hacer ejercicios de estiramiento o practicar mindfulness. Esto me permite relajarme físicamente y, al mismo tiempo, centrar mi mente, lo que me ayuda a tomar decisiones más reflexivas y a mantener una buena comunicación con los estudiantes y colegas.

Los enfoques adoptados por los docentes son diversos, lo que subraya que no existe una única estrategia para la autorregulación. Algunas estrategias se centran en la gestión de las emociones a través de técnicas de relajación y respiración, mientras que otras se enfocan en la organización de la carga de trabajo y la creación de espacios que permiten compartir y procesar las emociones con compañeros de trabajo. Este abanico de enfoques sugiere que la

flexibilidad es esencial en el desarrollo de las habilidades de autorregulación, ya que cada docente adapta sus herramientas a su propio contexto.

Comunicación asertiva

¿Cómo definirías la comunicación asertiva en el ámbito escolar? Las respuestas de los docentes participantes definen la comunicación asertiva como una habilidad fundamental para establecer un ambiente de respeto y colaboración. Hay que recordar que, a través de la comunicación asertiva, es posible comunicar no solo ideas o pensamientos, sino que también se expresan las emociones y se logran resolver conflictos. Habilidad que, en común, fue valorada como esencial para la práctica del director. Por lo tanto, se pretendió ahondar en su comprensión recopilando lo siguiente.

La comunicación asertiva se puede entender como la capacidad de expresar ideas y necesidades de manera clara y directa, sin ambigüedades. Los docentes subrayan la importancia de ser honestos y transparentes en su comunicación, dicho por el participante: “La comunicación asertiva es ser claro y directo, expresando lo que se piensa de manera respetuosa sin ser agresivo, pero tampoco sumiso, se trata de un equilibrio” (GESJ_D2). Por otro lado, la comunicación asertiva implica respeto hacia los demás, así lo expresa el participante al decir que “se trata de comunicar de forma honesta, pero teniendo en cuenta el bienestar de la otra persona, en la escuela esto ayuda a crear un ambiente de respeto y colaboración entre docentes y estudiantes” (GESJ_D6). Es fundamental que, al expresar una opinión no se imponga o se deje de lado el bienestar de la otra persona.

La comunicación asertiva también involucra un componente de escucha activa. No solo se trata de hablar, sino de escuchar atentamente las opiniones y perspectivas de los

demás. Esto implica un diálogo abierto, en el que las soluciones sean beneficiosas para todos y no se ignore la voz de las partes involucradas. Tal y como lo expresó el participante al decir que la comunicación asertiva “es una forma de comunicarnos en la que no solo decimos lo que pensamos, sino que también escuchamos activamente a los demás, respetamos sus puntos de vista y buscamos soluciones que beneficien a todos” (GEJL_D3).

“Es importante en el aula para resolver conflictos y en el trato con compañeros” (GESJ_D4). En el ámbito escolar, la comunicación asertiva juega un papel esencial en la resolución de conflictos. Permite abordar desacuerdos de manera constructiva, sin caer en la agresividad o la sumisión, facilitando un entorno en el que los estudiantes y docentes pueden expresar y discutir sus puntos de vista sin miedo a represalias o malentendidos.

Las respuestas evidencian que la comunicación asertiva es vista como una herramienta esencial para la interacción diaria, la creación de un ambiente de respeto, confianza y colaboración. En el contexto educativo, la comunicación asertiva permite abordar los conflictos de manera positiva. La habilidad de comunicarse de manera asertiva facilita el entendimiento mutuo entre docentes y estudiantes, ayuda a prevenir malentendidos y a promover un ambiente inclusivo y respetuoso. Es esencial que tanto los docentes como los estudiantes trabajen en el desarrollo y el fortalecimiento de esta habilidad comunicativa para lograr un entorno escolar más armonioso y productivo.

¿Cómo fomentas una comunicación asertiva en tu interacción con los estudiantes y tu equipo de trabajo? Las respuestas proporcionadas reflejan diversos enfoques prácticos y efectivos que los docentes emplean para fomentar una comunicación asertiva en el aula y con sus colegas. Los aspectos clave que emergen de las respuestas son los siguientes:

- GESJ_D2: Intento ser siempre clara y directa al expresar mis expectativas, y también escucho activamente a los estudiantes y compañeros. Fomentamos la retroalimentación abierta y honesta.
- GESJ_D4: Promuevo la empatía, pido siempre su opinión y trato de expresar mis puntos de vista de manera respetuosa. En el equipo de trabajo, siempre intento mantener un diálogo abierto para que todos se sientan cómodos.
- GESJ_D6: Practico la escucha activa y, cuando es necesario, doy retroalimentación constructiva. También animo a los estudiantes a expresar sus pensamientos de manera respetuosa y clara.
- GEJL_D2: Para fomentar una comunicación asertiva, me aseguro de que todos tengan la oportunidad de hablar y ser escuchados. Con los estudiantes, uso un tono calmado y siempre les doy espacio para que se expresen, especialmente en situaciones de conflicto. En el equipo de trabajo, trato de ser clara y respetuosa al expresar mis ideas, y al mismo tiempo, valoro las opiniones de mis compañeros.
- GEJL_D3: Trabajo en crear un ambiente en el que tanto los estudiantes como mis colegas se sientan seguros para compartir sus pensamientos sin temor a ser juzgados. Fomento que todos se expresen de manera respetuosa y clara, destacando la importancia de escuchar antes de responder. Esto ayuda a resolver problemas de forma colaborativa y fortalece la relación dentro del aula y el equipo.
- GEJL_D16: Siempre hago un esfuerzo por ser abierta y honesta al comunicar mis expectativas y necesidades, y también hago preguntas para asegurarme de que he comprendido correctamente a los demás. Con los estudiantes, animo a que se

expresen de manera asertiva y les doy ejemplos de cómo hacerlo respetando a los demás. En el equipo de trabajo, me aseguro de que todas las voces sean escuchadas y respetadas, promoviendo un ambiente de cooperación.

Varios docentes destacan la importancia de ser claros y directos al expresar sus expectativas tanto con los estudiantes como con los miembros del equipo de trabajo. Este enfoque asegura que todos comprendan claramente lo que se espera de ellos y reduce malentendidos.

Por otro lado, el cultivo de la empatía, y el respeto mutuo son aspectos recurrentes en las respuestas. Los docentes destacan la importancia de considerar los puntos de vista de los demás y de mantener un tono respetuoso y abierto en cada interacción, esto promueve un ambiente en el que las ideas y opiniones sean valoradas.

Al respecto, varios docentes mencionan la necesidad de dar espacio a todos para hablar y ser escuchados, especialmente en momentos de conflicto o desacuerdo. Promover la participación de los miembros del equipo asegura que todos se sientan incluidos en las conversaciones y decisiones.

Un aspecto notable es la constante mención de la importancia de la retroalimentación. Al promover un espacio donde tanto alumnos como docentes pueden recibir y ofrecer comentarios constructivos, se contribuye al desarrollo de un clima de trabajo basado en la confianza y el respeto mutuo. Además, la inclusión de todos los miembros en las discusiones y la valoración de sus opiniones facilitan la creación de un ambiente de cooperación y compromiso.

El fomento de la comunicación asertiva en el contexto escolar se muestra como una herramienta para mejorar las relaciones tanto entre los docentes y los estudiantes como entre los propios miembros del equipo docente. Al ser claros, respetuosos y fomentar la escucha activa, los docentes crean un ambiente de colaboración, confianza y respeto. Por lo tanto, la comunicación asertiva debe ser entendida no solo como una habilidad de transmisión de información, sino como un proceso relacional que involucra el respeto y la empatía entre todos los miembros de la comunidad educativa.

La comunicación asertiva es una herramienta para resolver conflictos dentro del entorno escolar. En la segunda entrevista se planteó la siguiente cuestión ¿Podría compartir un ejemplo de una situación en la que la comunicación asertiva haya ayudado a resolver un conflicto? En todos los casos, la comunicación facilitó la expresión clara y respetuosa de los puntos de vista, lo que permitió resolver conflictos de manera pacífica y constructiva. Estas fueron algunas respuestas clave:

- GESJ_D2: Una vez, dos estudiantes tuvieron un desacuerdo en clase. Utilicé la comunicación asertiva para escuchar a ambos y darles el espacio para que expresaran su punto de vista, lo que permitió llegar a un acuerdo pacífico.
- GESJ_D4: Un compañero y yo tuvimos un malentendido sobre la distribución de tareas. En lugar de acusarnos, hablamos de manera asertiva y aclaramos los roles de cada uno, lo que resolvió el problema rápidamente.
- GEJL_D2: Hubo un conflicto entre dos docentes sobre la distribución de tareas. Utilizando la comunicación asertiva, ambos pudieron expresar sus puntos de vista sin atacar al otro. Esto permitió encontrar una solución que satisfizo a todos.

Los ejemplos muestran cómo la comunicación asertiva ayuda a resolver conflictos en el ámbito profesional, como en la distribución de tareas o la organización de proyectos. La aclaración de roles y responsabilidades mediante una comunicación respetuosa evita confrontaciones y favorece la colaboración.

Un aspecto destacable es que la comunicación asertiva no solo resuelve conflictos inmediatos, sino que también evita que estos se agraven y contribuye a la construcción de relaciones más saludables y duraderas.

Respeto

Hasta el momento, las respuestas obtenidas muestran una visión común del respeto, visto como un principio fundamental que debe regir todas las interacciones dentro del contexto escolar. Por lo tanto, resultó relevante preguntar ¿Qué significa para usted el respeto? Estas fueron algunas respuestas:

- GESJ_D2: El respeto es reconocer y valorar a los demás tal como son, independientemente de sus diferencias. Es esencial en el aula para que todos puedan desarrollarse en un ambiente seguro.
- GESJ_D4: El respeto es escuchar y aceptar a los demás, incluso cuando no estamos de acuerdo. Es tratar a todos con dignidad, sin prejuicios ni discriminación.
- GESJ_D6: El respeto es considerar las opiniones, sentimientos y derechos de las otras personas, actuando con cortesía y amabilidad.

- GEJL_D2: El respeto en el contexto escolar significa reconocer y valorar las diferencias entre las personas, ya sea en cuanto a opiniones, habilidades, creencias o cultura. Es esencial para un ambiente saludable de aprendizaje.
- GEJL_D3: Para mí, el respeto se traduce en escuchar y aceptar a los demás tal como son, sin juzgar ni discriminar. En un entorno escolar, se refleja en la manera en que tratamos a nuestros compañeros, estudiantes y padres.
- GEJL_D16: El respeto es tratar a todos con dignidad, sin importar su posición o condición. Es ser consciente de que cada individuo tiene algo valioso que ofrecer.

Los participantes coinciden en que el respeto implica reconocer y valorar las diferencias entre los individuos, ya sean de opiniones, creencias o habilidades. Asimismo, enfatizan que el respeto se refleja en la capacidad de escuchar los puntos de vista de los demás, incluso cuando no se está de acuerdo. Implica entonces una disposición a comprender las opiniones y sentimientos de los demás sin discriminar o juzgar.

El respeto también se relaciona con el comportamiento cotidiano, que debe ser caracterizado por la cortesía, la amabilidad, por el trato digno hacia los demás, independientemente de su posición o condición.

No obstante, tal como lo definen las respuestas, es una habilidad que va más allá del trato educado; se trata de un reconocimiento profundo de la dignidad de cada persona. En el contexto escolar, el respeto es fundamental para la convivencia armoniosa y el desarrollo personal y académico de todos los miembros de la comunidad educativa. Al practicar el respeto, la comunidad crea un entorno en el que todos pueden crecer y aprender de manera equitativa y armónica.

Por el contrario, la presencia de faltas de respeto dentro del entorno escolar es un desafío recurrente que afecta tanto a docentes como a estudiantes. La falta de respeto se presenta en diferentes formas, ya sea en el incumplimiento de las normas, actitudes despectivas entre estudiantes o actitudes irrespetuosas hacia el personal docente. Sin embargo, los participantes coinciden en que el diálogo, la intervención temprana y el abordaje calmado y asertivo de estos comportamientos pueden ser estrategias efectivas para resolver estas situaciones y restaurar un ambiente respetuoso.

Se cuestionó a los participantes si en algún momento de su trayectoria como docente había percibido faltas de respeto hacia su persona o presenciado alguna situación de tal índole dentro del centro de trabajo, algunas respuestas fueron las siguientes:

- GESJ_D6: En una ocasión, un compañero tuvo un desacuerdo conmigo y lo trató de forma poco respetuosa. Tras hablar de manera calmada y asertiva, entendimos mejor nuestras posturas.
- GESJ_D2: Sí, en ocasiones he sentido que algunos estudiantes no respetan mis instrucciones, pero trato de abordarlo con una conversación abierta y explicarles la importancia del respeto mutuo.
- GEJL_D3: Sí, de vez en cuando hay situaciones donde los estudiantes hablan de manera irrespetuosa entre ellos o hacia los docentes, especialmente cuando están frustrados o enfadados.

De acuerdo con los testimonios de los participantes, la mayoría de las faltas de respeto observadas ocurren en contextos de frustración o conflicto emocional, lo que sugiere que es crucial enseñar y promover habilidades de regulación emocional tanto para

docentes como para alumnos, con el fin de prevenir o minimizar este tipo de situaciones. En suma, el respeto debe ser una prioridad en el ambiente escolar, donde tanto docentes como estudiantes tienen un papel importante en su promoción y mantenimiento.

Motivación

La motivación es un componente esencial para el éxito educativo, ya que actúa como motor del aprendizaje y de la mejora profesional. Su presencia favorece un clima escolar positivo, en el que tanto docentes como estudiantes se sienten impulsados a superar desafíos y alcanzar objetivos. Fue necesario cuestionar a los participantes ¿Qué entiendes por motivación en el contexto escolar? Las respuestas recopiladas evidencian una comprensión compartida del concepto de motivación en el ámbito escolar como un factor determinante tanto para estudiantes como para docentes. En general, se define como el impulso interno que moviliza a los actores educativos hacia el logro de metas personales y colectivas. Estas son algunas de las respuestas:

- GESJ_D2: La motivación en el contexto escolar es el impulso que tiene un estudiante o docente para involucrarse en las actividades de aprendizaje y enseñanza. Es la energía que nos lleva a dar lo mejor de nosotros.
- GESJ_D4: Es la fuerza interna que nos empuja a alcanzar metas, ya sea de aprendizaje para los estudiantes o de superación profesional para los docentes. Sin motivación, es difícil lograr un ambiente educativo eficaz.
- GESJ_D6: La motivación es el deseo de participar activamente en las actividades educativas. En los estudiantes, se refleja en su disposición para aprender, y en los docentes, en el compromiso por mejorar su enseñanza.

- GEJL_D2: En el contexto escolar, la motivación es el impulso que lleva a los estudiantes a esforzarse por aprender, participar activamente y mejorar en su educación. También se refiere a la disposición de los docentes para brindar lo mejor de sí mismos.
- GEJL_D3: La motivación es el factor que genera el interés y la persistencia en los estudiantes para alcanzar sus objetivos. En los docentes, es el deseo de seguir desarrollándose profesionalmente y apoyar a sus estudiantes.
- GEJL_D16: Motivación en la escuela es lo que inspira tanto a los estudiantes como a los docentes a seguir aprendiendo, a enfrentar desafíos y a alcanzar metas a pesar de las dificultades.

Los participantes coinciden en que la motivación no solo influye en el rendimiento académico del alumnado, también lo hace en el compromiso profesional del docente. En los estudiantes, se manifiesta como interés, disposición, persistencia y esfuerzo por aprender. Mientras que en los docentes, se traduce en vocación, deseo de superación y compromiso con la mejora continua de sus prácticas docentes. Se destaca que la motivación no es estática, sino que responde a factores contextuales, personales y sociales. Es decir, puede ser influenciada positivamente en un entorno educativo estimulante, con relaciones interpersonales significativas y el reconocimiento del esfuerzo y logros. En este sentido, promover y sostener la motivación debería ser una prioridad para las instituciones educativas.

Se cuestionó a los participantes; ¿Cuáles creen que son los factores que motivan a los docentes a participar activamente en las dinámicas escolares? Las respuestas de los

participantes permiten identificar una serie de factores que inciden directamente en la motivación del docente, entre ellos destacan el reconocimiento institucional, el apoyo administrativo y comunitario, el trabajo colaborativo, el desarrollo profesional y el impacto positivo en la vida de los estudiantes. Aquí, algunas de las respuestas:

- GESJ_D2: Los factores más importantes son el reconocimiento, el apoyo de la administración y un ambiente de trabajo positivo. Cuando los docentes sienten que su trabajo es valorado, están más dispuestos a comprometerse.
- GESJ_D4: La colaboración con compañeros y la oportunidad de desarrollo profesional son factores clave. Además, tener un propósito claro de lo que se quiere lograr con los estudiantes también motiva mucho.
- GESJ_D6: El trabajo en equipo y el poder hacer una diferencia en la vida de los estudiantes son factores motivacionales muy fuertes. También, cuando el director muestra interés por el bienestar de los docentes.

Se observa que la motivación docente está profundamente relacionada con el sentido de propósito y pertenencia dentro de la institución. El hecho de sentirse valorados por su figura superior, por sus propios colegas y por la comunidad escolar fortalece su compromiso. Asimismo, el trabajo en equipo se menciona de forma recurrente como una fuente de enriquecimiento profesional y personal, ya que fomenta la construcción colectiva del conocimiento y mejora el ambiente laboral. Se puede encontrar más ejemplos en las siguientes respuestas:

- GEJL_D2: La satisfacción de ver el progreso de los estudiantes y saber que estamos contribuyendo a su desarrollo. También, el apoyo y reconocimiento de nuestros compañeros y directivos juega un papel importante.
- GEJL_D3: La oportunidad de mejorar nuestras habilidades profesionales y la posibilidad de colaborar con otros docentes en actividades que enriquecen nuestra práctica educativa.
- GEJL_D16: La motivación viene de la conexión que tenemos con nuestros estudiantes y el deseo de hacer una diferencia en su vida. También, el apoyo constante de los padres y de la comunidad escolar es un gran impulsor.

Otro factor fundamental es la oportunidad de crecimiento profesional, lo que implica no solo capacitaciones, sino también, espacios para la reflexión sobre la práctica. Esta dimensión cobra especial relevancia al vincularse con el deseo de los docentes de ofrecer una educación de mayor calidad.

Los factores que motivan a los docentes a participar activamente en las dinámicas escolares son múltiples y están interconectados. Estos abarcan desde aspectos emocionales y vocacionales hasta condiciones laborales y oportunidades de desarrollo profesional. Para que los docentes se sientan motivados, es necesario crear un entorno que se valore su labor, se promueva la colaboración, se facilite su formación continua y se reconozca el impacto de su trabajo en la transformación social a través de la educación. Comprender y atender los factores que motivan al profesorado es fundamental para construir instituciones educativas sólidas, comprometidas y centradas en el desarrollo integral de sus comunidades.

Sin embargo, así como existen factores que impulsan a los docentes a desempeñar sus labores, también existen aquellos que contribuyen a la pérdida de motivación en el ejercicio de sus funciones. Para ahondar en ello, se cuestionó, a nivel profesional y personal ¿Alguna vez ha experimentado desmotivación? Las respuestas de los participantes revelan que la desmotivación es una experiencia común entre los docentes, tanto en el plano profesional como en el personal.

Las causas más frecuentes incluyen la sobrecarga laboral, la falta de recursos, los conflictos interpersonales, las altas expectativas institucionales y la percepción de escaso impacto en el aprendizaje de los alumnos. Todo lo anterior, reflejado en las siguientes respuestas:

- GESJ_D2: Sí, especialmente cuando me siento sobrecargada de trabajo o no recibo el apoyo que necesito. En esos momentos, la motivación puede decaer, pero trato de enfocarme en los aspectos positivos y en lo que me hace seguir adelante.
- GESJ_D4: Hubo momentos en los que me sentí desmotivada por la falta de recursos o por conflictos en el equipo. Sin embargo, lo superé al recordar por qué elegí ser docente y al ver el progreso de los estudiantes.
- GESJ_D6: Sí, sobre todo cuando no vi avances inmediatos con algunos de mis estudiantes. La frustración se apoderó de mí en algunos momentos, pero luego me di cuenta de que la motivación viene de pequeños logros, no solo de grandes resultados.

- GEJL_D2: Sí, especialmente cuando siento que no puedo hacer una diferencia en el progreso de mis estudiantes o cuando las expectativas son poco realistas. Sin embargo, trato de encontrar maneras de retomar la motivación.
- GEJL_D3: A veces, cuando hay mucho estrés o una carga laboral pesada, me siento desmotivada. Pero siempre trato de enfocarme en los pequeños logros diarios que mantienen mi espíritu positivo.
- GEJL_D16: Claro, en ocasiones me siento desmotivada debido a factores externos como la falta de recursos o la presión de los resultados. Sin embargo, suelo buscar apoyo en mis compañeros y recordar por qué me dedico a la enseñanza.

A pesar de las dificultades, la mayoría de los docentes manifiestan haber desarrollado estrategias de afrontamiento que les permiten reconectar con su vocación y recuperar la motivación. La experiencia de desmotivación en el ejercicio docente no debe entenderse como un signo de debilidad profesional, sino como una respuesta humana ante condiciones adversas que afectan el bienestar emocional y la percepción de eficacia personal. Esta situación subraya la necesidad de repensar las condiciones laborales del profesorado, así como de ofrecer espacios de contención emocional, diálogo profesional y reconocimiento.

La desmotivación tiene un componente activo fuerte, estrechamente vinculado con el sentido de logro, la autonomía y la relación con los estudiantes. Asimismo, se destaca el valor de la resiliencia docente, entendida como la capacidad de sobreponerse a situaciones difíciles, apoyándose en aspectos como el trabajo colaborativo, el recuerdo del propósito vocacional y la valoración de los pequeños logros en el aula.

La desmotivación en la docencia es una realidad que debe abordarse con seriedad por las instituciones educativas; reconocer sus causas permite mejorar las condiciones laborales y promover el bienestar docente como base para una educación de calidad. La capacidad de los docentes para sobrellevar estos momentos difíciles demuestra una profunda vocación y un compromiso constante con la mejora educativa. Es imprescindible que los sistemas escolares generen entornos de apoyo profesional y emocional, que validen sus experiencias y les permitan mantener la motivación como motor de transformación educativa.

La capacidad de los docentes para reencauzar su motivación pone de manifiesto un fuerte sentido de vocación y compromiso persistente con el aprendizaje de sus estudiantes. El hecho de recordar el propósito que los llevó a la docencia aparece como un mecanismo interno de resiliencia que les permite enfrentar las dificultades con una mirada renovada. Para ahondar en esta y más estrategias para recuperar la motivación, se cuestionó a los participantes lo siguiente: ¿Podrías comentar cómo fue que encontró de nuevo la motivación y qué factor fue de beneficio para ello? Algunas respuestas fueron las siguientes:

- GESJ_D2: Volví a encontrar motivación al ver el impacto positivo que tenía en algunos estudiantes. También, asistir a capacitaciones me ayudó a renovar mi entusiasmo por enseñar.
- GESJ_D4: Encontré motivación al recordar mi propósito como docente: ayudar a los estudiantes a crecer. También, recibir el apoyo de mis colegas y hacer una pausa para reflexionar sobre mis logros me dio fuerzas.

- GESJ_D6: Lo encontré al enfocarme en los momentos positivos con mis estudiantes y al establecer nuevos objetivos para mi desarrollo personal y profesional. También, la retroalimentación positiva de mis compañeros me inspiró.

Las respuestas obtenidas muestran que los docentes han logrado recuperar su motivación a través de la reflexión personal, apoyo entre colegas, experiencias significativas con los estudiantes y las oportunidades de formación continua. Estos elementos, interrelacionados, les permitieron reconectar con su propósito profesional y renovar su entusiasmo por la enseñanza. Más testimonios reflejan lo siguiente:

- GEJL_D2: Lo encontré al recordar los momentos en los que pude marcar una diferencia en la vida de mis estudiantes. También, el apoyo de colegas y la participación en talleres me ayudaron a renovar mi enfoque.
- GEJL_D3: Al reconocer que cada día es una nueva oportunidad de aprendizaje tanto para mí como para mis estudiantes. Ver a mis alumnos motivados y entusiasmados me recarga las energías.
- GEJL_D16: Fue gracias al acompañamiento de mis compañeros de trabajo, quienes me ofrecieron apoyo emocional y compartieron sus propias experiencias. Además, aprender nuevas estrategias educativas me renovó el entusiasmo.

El valor de los vínculos interpersonales, especialmente el apoyo emocional de colegas se evidencia como un recurso clave en momentos de dificultad. La formación profesional, por su parte, no solo actualiza conocimientos, revitaliza el sentido pedagógico y aporta nuevas herramientas y perspectivas que inspiran la práctica docente.

La recuperación de la motivación docente no es un proceso aislado, es el resultado de múltiples factores que interactúan en su práctica diaria, entre ellos destacan el sentido de propósito, el reconocimiento del impacto educativo, el apoyo del entorno profesional y las experiencias significativas con los estudiantes.

Estos hallazgos reafirman la importancia de construir comunidades educativas colaborativas y reflexivas que fortalezcan las competencias pedagógicas y el bienestar emocional del docente. Fomentar espacios para la reflexión, el acompañamiento y la actualización continua no solo beneficia a los educadores, sino que repercute positivamente en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Manejo de conflictos

Manejar conflictos en el contexto educativo implica mucho más que resolver diferencias puntuales; supone desarrollar una actitud proactiva y reflexiva frente a las interacciones humanas. Los docentes participantes reconocen que, para actuar con eficacia en situaciones de conflicto, es necesario comprender tanto las propias emociones como las de los demás, manteniendo una disposición abierta al diálogo y al entendimiento mutuo.

De la interrogante ¿Qué conceptos o habilidades consideras esenciales para manejar conflictos de manera efectiva? Surgieron las siguientes respuestas:

- GESJ_D2: La empatía y la autorregulación son claves. Entender las emociones de los demás y poder manejar las propias en situaciones tensas permite encontrar soluciones pacíficas.

- GESJ_D4: La escucha activa y la capacidad de negociación son fundamentales. A veces, los conflictos no se resuelven completamente, pero sí podemos llegar a un punto en común.
- GESJ_D6: Es esencial mantener la calma, ser asertivo y buscar una solución que beneficie a todas las partes. Tener una actitud abierta y flexible también es importante.
- GEJL_D2: La empatía, la comunicación asertiva y la capacidad de escuchar sin prejuicios son esenciales para resolver conflictos de manera efectiva. Además, la autorregulación emocional también es clave para mantener la calma.
- GEJL_D3: Las habilidades de negociación, paciencia y el enfoque en soluciones en lugar de problemas. También, el trabajo en equipo y la capacidad de entender las necesidades de todos los involucrados es vital.
- GEJL_D16: La capacidad de ver el conflicto desde diferentes perspectivas, la tolerancia, y saber cómo expresar los propios sentimientos sin agredir a los demás.

Las respuestas analizadas revelan que los docentes identifican un conjunto de habilidades socioemocionales y comunicativas como esenciales para el manejo efectivo de los conflictos. Entre las más mencionadas se encuentran la empatía, la autorregulación emocional, la escucha activa, la comunicación asertiva, la negociación, la paciencia y la capacidad para adoptar diferentes perspectivas. Estas competencias permiten gestionar tensiones de forma constructiva, favoreciendo la resolución pacífica de desacuerdos y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

El manejo efectivo de conflictos en contextos educativos requiere del desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan transformar el conflicto en una oportunidad de aprendizaje y mejora de la convivencia. Promover la formación continua en estos aspectos no solo fortalece el clima institucional, sino que también modela conductas positivas con los estudiantes, quienes observan en sus docentes formas saludables de resolver diferencias. Así, el conflicto deja de ser una amenaza y se convierte en una herramienta pedagógica que, bien gestionada, puede contribuir de manera significativa al desarrollo personal y profesional en el entorno escolar.

En este sentido, con el propósito de retomar temas anteriores, fue relevante cuestionar: ¿Considera que la empatía y la autorregulación son herramientas clave para resolver conflictos? Y ¿Por qué? A lo cual, respondieron lo siguiente:

- GESJ_D2: Definitivamente, ambas son fundamentales. La empatía nos permite entender las razones detrás de las emociones y reacciones de los demás, mientras que la autorregulación nos ayuda a mantener la calma y responder de manera adecuada.
- GESJ_D4: Sí, son herramientas clave. La empatía permite ver el problema desde la perspectiva de otros, mientras que la autorregulación ayuda a no reaccionar impulsivamente y a tomar decisiones más razonadas.
- GESJ_D6: Ambas habilidades son cruciales. La empatía ayuda a encontrar puntos de acuerdo, y la autorregulación evita que el conflicto se agrave por emociones fuera de control.

- GEJL_D2: Sí, sin duda. La empatía te permite ponerte en el lugar del otro y entender sus razones, lo que facilita la solución. La autorregulación es esencial para no responder de manera impulsiva, manteniendo el control de las emociones.
- GEJL_D3: Absolutamente. La empatía ayuda a ver más allá del problema inmediato y considerar los sentimientos de todos. La autorregulación asegura que se manejen las emociones de manera apropiada, evitando escaladas.
- GEJL_D16: Ambas son herramientas fundamentales. Sin empatía, no podemos entender las motivaciones del otro, y sin autorregulación, es fácil que el conflicto se agrave.

Las respuestas de los participantes muestran un consenso claro en torno a la relevancia central de la empatía y de la autorregulación emocional como herramientas clave para la resolución de conflictos en el ámbito educativo. Los docentes coinciden en que la empatía facilita la comprensión de la perspectiva ajena y permite generar un ambiente de respeto y apertura, imprescindible para lograr acuerdos en situaciones de tensión. Este reconocimiento del otro como sujeto con emociones y necesidades válidas promueve el diálogo y favorece la resolución colaborativa de los conflictos.

Por otro lado, la autorregulación emocional se identifica como una competencia esencial para actuar con prudencia y mantener la serenidad en contextos conflictivos. Su desarrollo permite inhibir respuestas impulsivas, manejar el estrés y responder de forma reflexiva y constructiva, lo cual es importante en entornos escolares donde se trabaja con dinámicas emocionales complejas.

En este sentido, resulta clave que estas habilidades sean parte integral de la formación inicial y continua del profesorado, así como el desarrollo de programas institucionales de gestión de las emociones. Al fomentar estas competencias, se fortalecen las capacidades personales de los docentes, el clima institucional y el aprendizaje socioemocional de toda la comunidad escolar.

Principales desafíos al implementar y fomentar las habilidades socioemocionales dentro del contexto escolar

La implementación de habilidades socioemocionales en el contexto escolar enfrenta múltiples desafíos que requieren respuestas institucionales integrales sostenidas. Resulta fundamental revisar las prioridades del sistema educativo para otorgar un lugar central al desarrollo emocional y relacional de los estudiantes, en el mismo nivel que el aprendizaje académico. Como preguntas finales a los participantes, se cuestionó: ¿Cuáles crees que son los principales desafíos al implementar y fomentar las habilidades socioemocionales dentro del contexto escolar? Las respuestas evidencian una serie de desafíos estructurales, pedagógicos y contextuales que dificultan la implementación efectiva de las habilidades socioemocionales en los centros escolares. Las cuales, destacan lo siguiente:

- GESJ_D2: Uno de los mayores desafíos es la falta de tiempo. Las actividades que fomentan las habilidades socioemocionales requieren de tiempo adicional, lo que a veces choca con los requerimientos académicos del currículo.
- GESJ_D4: A veces los docentes no tienen suficiente formación en estas áreas, lo que dificulta su implementación adecuada. Además, los estudiantes tienen diversas necesidades emocionales, lo que hace que la enseñanza de estas habilidades sea un reto personalizado.

- **GESJ_D6:** La resistencia al cambio puede ser un desafío, especialmente si algunos docentes o padres no comprenden la importancia de las habilidades socioemocionales en el desarrollo de los estudiantes. También, en algunas escuelas hay recursos limitados para ofrecer programas efectivos.
- **GEJL_D2:** Uno de los desafíos principales es la diversidad de experiencias y contextos de los estudiantes. Cada niño tiene una realidad emocional distinta, lo que hace difícil diseñar actividades que sean efectivas para todos. Además, algunas familias no están tan involucradas en el proceso educativo, lo que puede limitar el apoyo que los estudiantes reciben fuera del aula.
- **GEJL_D3:** El principal reto es la presión por los resultados académicos. A menudo, se prioriza el contenido curricular y los exámenes estandarizados sobre las habilidades socioemocionales. Esto puede hacer que los docentes se sientan presionados a centrarse exclusivamente en el aprendizaje académico y a dejar de lado el trabajo con las emociones y el bienestar de los estudiantes.
- **GEJL_D16:** Otro desafío es la falta de herramientas y materiales específicos para trabajar las habilidades socioemocionales de manera sistemática. Aunque existen recursos, a menudo son limitados o no están lo suficientemente adaptados a las necesidades particulares del grupo o de la escuela. Sin estos recursos adecuados, puede resultar más complicado implementar estas habilidades de manera efectiva.

Entre los obstáculos más mencionados se encuentran la falta de tiempo, la escasa formación docente en el área socioemocional, la diversidad de necesidades emocionales de

los alumnos, la presión por los resultados académicos, la resistencia al cambio y la escasez de recursos didácticos adecuados.

Estos desafíos reflejan una tensión persistente entre los requerimientos del currículo académico tradicional y la necesidad urgente de atender el desarrollo integral de los alumnos, el cual debe incluir aspectos emocionales, sociales y éticos. La priorización de los contenidos y evaluaciones limita el espacio y la valoración que se otorga al trabajo con las emociones, lo cual va en deterioro del bienestar emocional y del desarrollo de competencias clave para la vida.

Asimismo, la formación insuficiente del profesorado en el ámbito socioemocional es un factor crítico. Sin el conocimiento ni las herramientas necesarias, es difícil que los docentes se sientan seguros y competencias para abordar estas dimensiones de manera sistemática y transversal. A ello se suma la diversidad de contextos y realidades emocionales de los alumnos, que exige un enfoque flexible, inclusivo y adaptativo. Para ello, es necesario fortalecer la formación inicial y continua del profesorado en competencias socioemocionales, así como diseñar políticas escolares que integren estas habilidades dentro del currículo de forma transversal y contextualizada.

También se deben generar recursos y estrategias pedagógicas adaptados a la diversidad de los alumnos y a fomentar una mayor participación de las familias y de la comunidad en el proceso educativo. En resumen, solo mediante un enfoque colectivo y consciente se podrán superar estos desafíos y construir entornos escolares que promuevan el conocimiento, el bienestar, la empatía, la resiliencia y la convivencia armónica.

El ejercicio docente se desarrolla en un contexto que demanda no solo conocimientos pedagógicos y disciplinares, sino también demanda una gestión emocional continua frente a desafíos cotidianos. Las habilidades socioemocionales se convierten entonces en herramientas esenciales para afrontar situaciones de alta exigencia emocional, como el manejo de conductas disruptivas, la presión institucional y la diversidad en el aula.

¿Considera usted que las habilidades socioemocionales influyen en su desarrollo personal y profesional como docente? Las respuestas fueron las siguientes:

- **GESJ_D2:** Las habilidades socioemocionales me permiten mantenerme equilibrada y enfocada, incluso en situaciones de estrés. Esto me ayuda a ser más efectiva en mi trabajo y a crear un ambiente más positivo para mis estudiantes.
- **GESJ_D4:** Personalmente, las habilidades socioemocionales me han ayudado a gestionar mejor el estrés y las frustraciones diarias. Profesionalmente, me permiten interactuar mejor con colegas y padres, y ser un modelo a seguir para mis estudiantes.
- **GESJ_D6:** Estas habilidades son fundamentales para mi bienestar personal y profesional. Me permiten mantener una actitud positiva frente a los desafíos y establecer relaciones saludables y colaborativas con mis compañeros de trabajo.
- **GEJL_D2:** Las habilidades socioemocionales me permiten manejar mejor las emociones que surgen en mi día a día como docente, lo que me ayuda a ser más paciente y comprensiva con mis estudiantes. A nivel profesional, estas habilidades me permiten trabajar en equipo con otros docentes de manera más efectiva, resolviendo conflictos con más facilidad y creando un ambiente de colaboración.

- **GEJL_D3:** A nivel personal, las habilidades socioemocionales me han enseñado a ser más consciente de mis emociones y a cómo gestionarlas de forma saludable. Profesionalmente, me permiten conectar de manera más profunda con mis estudiantes y colegas, lo que mejora la comunicación y el trabajo en conjunto dentro del aula y la escuela.
- **GEJL_D16:** Las habilidades socioemocionales son esenciales para poder establecer una conexión genuina con los estudiantes y colegas. Me permiten reconocer las emociones de los demás, lo que facilita la resolución de conflictos y la creación de un ambiente de respeto y confianza. A nivel personal, me dan la capacidad de cuidar mi bienestar emocional, lo que repercute positivamente en mi desempeño profesional.

Los participantes destacan que dichas habilidades les permiten gestionar el estrés, mantener un equilibrio emocional, mejorar la calidad de las relaciones interpersonales y generar un ambiente positivo en el aula. Además, reconocen que ser emocionalmente competentes los ayuda a interactuar de manera efectiva con colegas, alumnos y familias, fortaleciendo el trabajo colaborativo y la resolución de conflictos.

Desde una perspectiva personal, los docentes reconocen que dichas habilidades contribuyen a su autoconocimiento, autorregulación y bienestar, permitiéndoles mantener una actitud reflexiva y resiliente. A nivel profesional, se valora el impacto positivo en el trabajo en equipo, la comunicación asertiva y la creación de vínculos significativos con los alumnos, lo cual enriquece el ambiente escolar.

Las habilidades socioemocionales son elementos esenciales en la construcción de una práctica docente integral y humanizada, impactando de manera significativa tanto en el desempeño profesional como en el crecimiento personal del docente. Su influencia se manifiesta en la capacidad de manejar las emociones, actuar con empatía y resiliencia y fomentar un clima saludable.

Ante esta realidad, es imprescindible que los sistemas educativos reconozcan la necesidad de formar, acompañar y apoyar a los docentes en el desarrollo de estas competencias a lo largo de toda su carrera. Invertir en el fortalecimiento socioemocional del docente conduce a la mejora del bienestar y contribuye de forma directa al éxito académico y emocional de los alumnos, consolidando así comunidades escolares más empáticas, inclusivas y afectivas.

Hoy en día, el ejercicio docente no solo exige competencias académicas y pedagógicas, sino que también demanda un alto nivel de habilidades socioemocionales que faciliten la gestión de los desafíos emocionales y sociales en el aula. Al respecto, se cuestionó a los participantes: ¿Cree que se deberían ofrecer más capacitaciones sobre estas habilidades dentro del sistema educativo? Y si has participado en alguna ¿Podrías compartírnos tu experiencia? De acuerdo con su experiencia, se compartieron las siguientes respuestas:

- GESJ_D2: Sí, creo que es esencial que los docentes reciban capacitación continua en habilidades socioemocionales. La formación que he recibido ha sido muy útil, pero siempre se puede mejorar. Aprender más sobre cómo gestionar nuestras emociones y las de los estudiantes es fundamental.

- **GESJ_D4:** Definitivamente, la capacitación en estas áreas debería ser más frecuente. He asistido a algunos talleres sobre manejo de emociones, y los encontré muy beneficiosos, especialmente en cuanto a cómo crear un ambiente más inclusivo y respetuoso en el aula.
- **GESJ_D6:** Es fundamental que los docentes reciban más formación en estas habilidades, ya que son cruciales para el bienestar emocional de los estudiantes. He tenido la oportunidad de participar en talleres y me han ayudado a manejar mejor las dinámicas de grupo y a fomentar un ambiente positivo.
- **GEJL_D2:** Sí, creo que las capacitaciones deben ser más frecuentes y especializadas. He participado en algunos cursos de inteligencia emocional y me han permitido aplicar mejores estrategias para conectar con los estudiantes y apoyarlos en situaciones difíciles. Sin embargo, considero que es un tema que debería seguir fortaleciéndose a lo largo de toda la carrera docente.
- **GEJL_D3:** Totalmente, las capacitaciones en habilidades socioemocionales son clave. A lo largo de mi carrera, he asistido a talleres y cursos sobre cómo manejar el estrés y mejorar la comunicación con los estudiantes. Estos espacios me han brindado herramientas para ser más efectiva en mi rol, pero creo que el sistema educativo aún necesita integrar más formación sobre este tema de manera constante.
- **GEJL_D16:** Definitivamente, la capacitación continua en estas habilidades es crucial. En mi experiencia, los talleres que he tomado me han permitido conocer estrategias para fortalecer la resiliencia tanto en mí como en los estudiantes. Sin embargo, me gustaría que hubiera más programas dirigidos a profesores nuevos,

para que desde el inicio puedan aprender a manejar las emociones en el aula y construir relaciones más saludables con los estudiantes.

Los participantes coinciden en que estas formaciones son esenciales para el manejo efectivo de las emociones en el aula, tanto propias como de los alumnos y para la creación de un ambiente educativo positivo e inclusivo. Los docentes que han participado en capacitaciones previas comparten experiencias positivas, destacando la utilidad de los talleres y cursos en el fortalecimiento de habilidades como el manejo del estrés, la inteligencia emocional y la mejora en la comunicación y en el trabajo en equipo.

Sin embargo, también se reconoce que el sistema educativo debe aumentar la frecuencia y la especialización de estas formaciones para asegurar que los docentes cuenten con herramientas suficientes para enfrentar las diversas realidades emocionales de los alumnos y mejorar el bienestar del entorno escolar.

El ejercicio docente no solo exige competencias académicas y pedagógicas, sino que exige un alto nivel de habilidades socioemocionales que faciliten la gestión de los desafíos emocionales y sociales. Las capacitaciones brindan a los docentes un espacio para reflexionar sobre su propio bienestar emocional, aprender estrategias para manejar situaciones tensas y crear un ambiente de aula que fomente el respeto y la colaboración.

Es crucial que estas capacitaciones no sean eventos aislados sino procesos continuos y sostenibles que acompañen el desarrollo profesional de los docentes durante toda su carrera. Asimismo, los docentes consideran que las capacitaciones deben ser parte integral del sistema educativo, promoviendo la adaptación de las enseñanzas socioemocionales tanto para educadores nuevos como para experimentados.

Las habilidades socioemocionales son fundamentales para el desarrollo tanto profesional como personal de los docentes y son esenciales para la creación de un entorno escolar saludable. Los docentes sugieren que las capacitaciones en estas áreas deben ser ampliadas y profesionalizadas, asegurando que los docentes reciban formación continua y especializada para abordar las diversas situaciones emocionales que surgen en el contexto escolar. Por lo tanto, es crucial que el sistema educativo reconozca el bienestar emocional de los docentes e invierta en la formación continua en habilidades socioemocionales, esta inversión podría tener un impacto directo en el desarrollo emocional y académico de la comunidad escolar.

Las respuestas proporcionadas al finalizar la entrevista refuerzan aspectos clave en cuanto a las habilidades socioemocionales, la convivencia escolar y el manejo de las emociones en el contexto educativo. Las últimas interrogantes hacia los participantes fueron: ¿Hay algún aspecto relacionado con las habilidades socioemocionales, la convivencia escolar o el manejo de las emociones que considere importante y que no se haya abordado en esta entrevista? ¿Le gustaría compartir alguna experiencia, opinión o sugerencia que considere relevante para esta investigación? Las respuestas fueron las siguientes:

- GESJ_D2: Creo que es importante mencionar que la práctica de habilidades socioemocionales no solo debe estar dirigida a los estudiantes, sino que también debería ser parte integral de la formación continua de los docentes. He observado que cuando los maestros practican la autorregulación y la empatía, los estudiantes aprenden más rápidamente.

- **GESJ_D4:** En mi experiencia, los problemas de convivencia escolar muchas veces se deben a la falta de habilidades emocionales en los estudiantes. Sería útil incorporar más actividades de grupo y dinámicas para que los niños puedan aprender a manejar sus emociones de forma saludable. Esto también ayuda a prevenir situaciones de acoso escolar.
- **GESJ_D6:** Me parece importante que en los programas de formación docente se incluya más contenido relacionado con el manejo de emociones en situaciones de estrés. Si los docentes no aprenden a manejar su propia ansiedad o frustración, es muy difícil que puedan enseñar estas habilidades a los estudiantes. También, las escuelas deberían tener más recursos y personal capacitado para apoyar el bienestar emocional de todos los miembros de la comunidad escolar.
- **GEJL_D2:** Un aspecto importante que no hemos abordado es la necesidad de integrar la educación emocional en el currículo de manera transversal. Las habilidades socioemocionales deben enseñarse de manera continua, no solo en momentos de conflicto. Si los estudiantes practican la empatía y la autorregulación de manera constante, será más fácil para ellos aplicar estas habilidades en su vida diaria y en su interacción con los demás.
- **GEJL_D3:** Considero fundamental que las familias también participen activamente en el proceso de desarrollo de las habilidades socioemocionales. Los docentes podemos enseñar estas habilidades en el aula, pero si los padres no refuerzan esas enseñanzas en casa, los estudiantes no lograrán integrar completamente estos aprendizajes. Sería valioso realizar talleres o encuentros con los padres para sensibilizarlos sobre la importancia de estas habilidades.

- **GEJL_D16:** En muchas ocasiones, el éxito de una estrategia socioemocional depende de que el clima escolar sea adecuado. Si no tenemos un entorno de apoyo, donde tanto estudiantes como docentes se sientan respetados y valorados, las habilidades socioemocionales pierden su efectividad. Me gustaría sugerir que las escuelas dediquen más tiempo a construir una cultura de apoyo emocional, que sea palpable tanto dentro como fuera del aula, a través de la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar.

Se resalta la importancia de integrar la educación emocional de manera transversal en el currículo escolar, para asegurar que las habilidades socioemocionales no solo se enseñen en momentos de conflicto, sino de forma continua y constante. Un aspecto relevante que también se menciona es la necesidad de fortalecer la formación docente en el manejo de emociones, especialmente en situaciones de estrés o frustración. Además, se plantea la importancia de un entorno de apoyo emocional en la escuela, que fomente una cultura de respeto y colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa. Se destaca que, el desarrollo socioemocional requiere un entorno escolar que lo sustente; de lo contrario, su efectividad se ve comprometida.

La educación socioemocional debe ser concebida como un proceso holístico y constante. El trabajo conjunto entre docentes y familias es indispensable para garantizar que las enseñanzas sobre la gestión de emociones, la empatía y la autorregulación sean reforzadas fuera del aula y se apliquen en diferentes contextos de la vida del estudiante.

Los participantes concluyen que, las escuelas deberían dedicar más recursos para fortalecer la cultura de apoyo emocional para la comunidad escolar. Lo cual implica la formación de los docentes y la creación de un entorno que promueva la colaboración, el

respeto mutuo y la empatía entre docentes, alumnos y familias. Solo así se garantizará que las habilidades socioemocionales sean efectivas y transformadoras, contribuyendo a una convivencia escolar positiva y al bienestar general de la comunidad educativa.

Las respuestas obtenidas proporcionan una visión amplia y enriquecedora sobre cómo estas habilidades impactan en el desarrollo profesional y personal de los docentes.

Algunos comentarios finales y valiosos de considerar fueron los siguientes:

- GESJ_D2: Gracias por esta oportunidad de reflexionar sobre estos temas. A menudo estamos tan enfocados en el aspecto académico que olvidamos la importancia de las habilidades emocionales, tanto en los docentes como en los estudiantes. Creo que este tipo de investigaciones pueden cambiar la manera en que vemos la educación y la convivencia en la escuela.
- GESJ_D4: Agradezco mucho la posibilidad de compartir mi experiencia. Estas habilidades socioemocionales son esenciales para crear un ambiente escolar saludable. Al final, la educación no solo se trata de enseñar conocimientos, sino también de formar personas con la capacidad de gestionar sus emociones y relacionarse de manera respetuosa con los demás.
- GESJ_D6: Gracias por esta entrevista. Creo que aún tenemos mucho por hacer en cuanto a la implementación de estas habilidades en el contexto escolar, pero es un paso importante que se empiece a hablar de ellas de manera seria. Es fundamental que todos, desde los docentes hasta los directores, trabajemos en conjunto para fomentar un clima emocional positivo en las escuelas.

- **GEJL_D2:** Agradezco la oportunidad de participar en esta reflexión. Las habilidades socioemocionales son claves en la educación primaria, ya que son la base para el desarrollo de competencias más complejas a medida que los estudiantes crecen. En mi experiencia, cuando los niños se sienten emocionalmente apoyados, tienen más facilidad para aprender y desarrollarse en otros aspectos, tanto académicos como sociales.
- **GEJL_D3:** Gracias por darme la posibilidad de compartir mis pensamientos. Creo que, en la educación primaria, las habilidades socioemocionales deberían ser parte integral del currículum. No solo ayudan a los niños a manejar sus emociones, sino que también mejoran la convivencia en el aula y fortalecen el vínculo entre los alumnos y los maestros. Promover estas habilidades desde temprana edad tiene un impacto a largo plazo en su bienestar general.
- **GEJL_D16:** Muchas gracias por esta entrevista. Como docente, he visto cómo el trabajo en las habilidades emocionales puede transformar el ambiente de clase. Los niños que son conscientes de sus emociones y cómo gestionarlas tienen mayor capacidad para concentrarse, resolver conflictos y llevarse bien con sus compañeros. Es un proceso gradual, pero muy valioso para su desarrollo integral.

A lo largo de las entrevistas, se enfatizó que, para lograr una implementación exitosa de las habilidades socioemocionales, es crucial el trabajo conjunto entre docentes, estudiantes y familias. Este enfoque integral permite que las habilidades adquiridas en el aula se refuercen en casa, al contribuir a un desarrollo emocional más completo y a una convivencia más armoniosa en la escuela. La creación de un entorno emocionalmente seguro y respetuoso dentro y fuera del aula es esencial para que los estudiantes puedan

aprender a gestionar sus emociones, resolver conflictos de manera pacífica y desarrollar relaciones interpersonales saludables.

Por otro lado, los participantes señalaron que, aunque se haya avanzado en la incorporación de estas habilidades en el sistema educativo, aún existen desafíos importantes. La falta de recursos adecuados, la resistencia al cambio por parte de algunos miembros de la comunidad escolar y la presión por los resultados académicos son obstáculos que dificultan la implementación eficaz de las habilidades socioemocionales. Sin embargo, todos coinciden en que se debe continuar promoviendo estas habilidades en el ámbito educativo no solo mejora la convivencia escolar, sino que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los retos emocionales y sociales que se les presentarán en el futuro.

Comparativo entre la primera y segunda ronda de entrevistas y grupos focales

Al comparar la primera fase del trabajo de campo, que incluyó entrevistas a directores y grupos focales con docentes, con la segunda ronda de entrevistas implementadas tanto a directores como a docentes, se evidencia una profundización significativa en los temas abordados. Particularmente, en el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el ejercicio de liderazgo escolar.

En la primera entrevista con los directores, la conversación giró en torno a sus habilidades socioemocionales, con énfasis en cómo estas influyen en su rol de líderes escolares. A través de las preguntas, se exploraron temas como liderazgo, gestión emocional y relaciones interpersonales en el contexto institucional.

Complementariamente, los grupos focales con los docentes de sus respectivas escuelas permitieron conocer, desde una mirada colectiva, la percepción que tienen sobre la influencia de las habilidades socioemocionales del director en el clima escolar y la dinámica de liderazgo. En dichos grupos, emergieron temas como la comunicación asertiva, el respeto, la resolución de conflictos y la gestión de relaciones dentro del equipo docente.

Sin embargo, fue en la segunda ronda de entrevistas donde se logró una mayor profundidad y claridad en los testimonios recogidos. Las entrevistas a los directores en esta etapa permitieron ahondar con mayor precisión en aspectos como la empatía, la motivación, el manejo de conflictos y las implicaciones concretas del desarrollo socioemocional en su práctica directiva. Los directores mostraron una reflexión más estructurada y consciente sobre su estilo de liderazgo y los recursos emocionales que emplean para sostenerlo.

De igual modo, las entrevistas a los docentes en esta segunda fase contribuyeron a enriquecer la comprensión del tema estudiado, ya que permitieron contrastar y complementar las perspectivas directivas. Los docentes ofrecieron respuestas más detalladas y con un mayor nivel de análisis, lo que facilitó una lectura más matizada sobre la coherencia entre el discurso del liderazgo y su manifestación práctica, así como sobre la incidencia de las habilidades socioemocionales del director en la cultura escolar.

La segunda ronda de entrevistas representó un avance sustancial en la recolección de datos cualitativos. Permitió profundizar en los temas iniciales y brindó una visión más integral y contrastada de las dinámicas del liderazgo escolar desde la óptica de los distintos actores involucrados. En esta comparación, se evidencia la importancia de la retroalimentación y el ajuste metodológico en los procesos de investigación cualitativa para alcanzar mayor profundidad y riqueza interpretativa en los hallazgos.

Finalmente, se extiende un agradecimiento a los docentes que han compartido sus experiencias y opiniones, ya que su participación enriqueció la investigación y reforzó la idea de que las habilidades socioemocionales son esenciales para la formación de individuos completos, capaces de gestionar sus emociones y relacionarse de manera respetuosa y empática con los demás. Se tiene confianza en que los hallazgos de este estudio serán un aporte significativo para continuar avanzando en la construcción de un sistema educativo que valore el bienestar emocional tanto de los estudiantes como de los docentes y que promueva una convivencia escolar sana.

Es así como se concluye el capítulo de resultados de la presente investigación, lo siguiente por presentar es el esbozo de hallazgos, lo cual representó un punto de partida para el apartado de discusiones.

Capítulo 5. Discusiones y Conclusiones

El presente capítulo de discusiones y conclusiones tiene como objetivo exponer los resultados obtenidos a lo largo de la investigación, conectándolos con el marco teórico previamente desarrollado. En este apartado, los resultados se discutirán en función de la literatura que se describe en el marco conceptual de esta investigación, de esta manera, se ofrecerá una visión crítica y fundamentada de cómo los directores utilizan y desarrollan estas habilidades en su práctica diaria. Del mismo modo, los resultados serán revisados con relación a los objetivos de la investigación, con el propósito de asegurar una interpretación coherente con el enfoque propuesto en el estudio. Por último, se presentan las conclusiones, lo cual da cierre al trabajo de investigación.

Discusiones

En el trabajo de investigación, la empatía y la regulación destacaron como las habilidades socioemocionales indispensables en un director. Las habilidades de empatía y autorregulación emergieron como las más mencionadas tanto en las entrevistas como en los grupos focales. Estas competencias se perciben como indispensables para una dirección efectiva, ya que se propicia una gestión más humana y comprensiva, favorece un clima escolar positivo y colaborativo. La capacidad de los directores para autorregularse y comprender las emociones ajenas influye directamente en la calidad de las relaciones interpersonales y en la efectividad del liderazgo. Esto puede afirmarse con lo dicho por Jiménez (2018) quien argumenta que, una persona con un nivel óptimo de inteligencia emocional posee las siguientes características:

- Gestiona sus emociones.

- Posee mejores estrategias de afrontamiento a situaciones diversas.
- Influye positivamente y estimula su creatividad.
- Tiene menor tendencia a suprimir sentimientos negativos.

Por otra parte, en cuanto a la práctica de liderazgo y aspectos de la gestión escolar.

Los datos obtenidos sugieren que la calidad de la organización interna y el ambiente escolar dependen, en gran medida, del liderazgo del director y su desarrollo socioemocional. La influencia del director en la estructura organizativa impacta no solo en el funcionamiento operativo de la escuela, sino también en la satisfacción laboral y el bienestar del personal docente. Tal y como Evans (2015) mencionó, en una visión a futuro, las capacidades que las mismas escuelas demandarán del desarrollo profesional del director. Por lo que afirma el replantear la formación del director con base en las siguientes habilidades:

- Un mayor conocimiento de la realidad de las escuelas y su contexto.
- Capacidad de delegar y compartir el liderazgo.
- Identificar con agilidad las fortalezas y áreas de oportunidad de su escuela.
- Automotivarse constantemente.
- Estabilidad emocional para resolver conflictos del día a día.

En este sentido, se replantea lo mencionado por la participante (D1). La directora, ha reconocido que, aunque en el pasado percibía las habilidades socioemocionales como una señal de debilidad, su perspectiva ha cambiado con el tiempo, viéndolas ahora como un componente esencial tanto para su crecimiento personal como profesional. Esto cobra sentido se recuerda con lo mencionado por Molinari (2017), quien explica que, la capacidad de controlar las emociones es parte del conocimiento de uno mismo y la habilidad de

mirarse en retrospectiva. La autora aclara que esto no es precisamente restringirlas o reprimirlas, puesto que puede ocasionar explosiones innecesarias como ataques de ira y un descontrol de las emociones. Que además conduce a hacerlo con más frecuencia y no lograr adaptarse a las situaciones que se presenten.

A su vez, como lo señalan Flores y Chasquibol (2021) cuando declararon que, una persona socioemocionalmente apta en cuanto a habilidades y competencias logrará con mayor eficacia la resolución de conflictos, fomentará la convivencia sana y obtendrá mayores logros tanto en lo laboral como lo cognitivo.

Otro aspecto que ha sido confirmado a través de esta investigación es la idea que, el liderazgo escolar va más allá de administrar recursos; implica gestionar el desarrollo personal y profesional del equipo docente, al destacarse por su enfoque humano y su capacidad para crear un entorno colaborativo. Mientras que los enfoques administrativos se centran en la gestión técnica, el liderazgo transformacional prioriza en inspirar y guiar a un colectivo diverso hacia metas comunes, promoviendo el bienestar y la innovación. Lo cual se confirma con lo mencionado por Álamo y Falla (2023), definen que:

Existe una relación directa entre el estilo de liderazgo transformacional con la competencia socioemocional de autogestión y motivación, conciencia y conducta prosocial y toma de decisiones responsables, así como con las emociones morales ... un alto desarrollo de estas se asoció con el desempeño de un liderazgo más transformacional (p. 53).

Otra idea que a discutir es que las habilidades socioemocionales son clave para la dirección escolar, ya que mejoran la gestión, la toma de decisiones y el ambiente educativo,

impactando positivamente el rendimiento estudiantil. Por ello, es crucial que la formación de directores fomente su desarrollo, destacando la importancia de manejar las emociones de forma efectiva para una gestión exitosa. Que sin duda puede ser confirmado y relacionado con lo expuesto por Cabanillas et al. (2020) al decir que existe una demanda que las organizaciones educativas incluyan en sus proyectos institucionales la formación y el desarrollo de las competencias socioemocionales con el propósito de formar colectivos capaces de enfrentar los desafíos de las tendencias actuales.

Lo anterior se complementa con lo dicho por Calatayud (2015) quien determinó que, el liderazgo directivo requiere ser fortalecido, puesto que un director capacitado en su función y habilidades de gestión logrará ser factor de cambio en las escuelas. El autor expone tres ejes fundamentales para el desarrollo profesional del directivo:

- La comprensión del liderazgo educativo y cómo es que transforma la institución educativa con base en los aprendizajes.
- El desarrollo y el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y sus habilidades intrapersonales e interpersonales.
- La capacidad de propiciar la participación de los padres de familia en la transformación de la escuela a partir de momentos oportunos y estratégicos.

Un director que carezca de habilidades socioemocionales genera un entorno laboral marcado por conflictos y desmotivación. En cambio, desarrollar cualidades como la empatía y la autorregulación emocional contribuye a un clima organizacional positivo, donde los docentes se sienten respaldados, lo que mejora significativamente la calidad educativa para los estudiantes. Lo cual puede nuevamente confirmarse al recordar lo que plantea la Secretaría de Educación Pública (2017), es el proceso de aprendizaje a través del

cual se desarrollan conceptos, valores y actitudes que permiten la comprensión y el manejo de las emociones. Permite, además, construir una identidad personal, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones acertadas y resolver conflictos de manera ética y constructiva.

Los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo permitieron confirmar el supuesto inicial, los directores que poseen un mayor dominio de sus habilidades socioemocionales son más capaces de afrontar de manera efectiva los retos inherentes a su práctica de liderazgo. Las competencias socioemocionales, como la empatía y la autorregulación facilitan el control de las propias emociones y favorecen una interacción armónica con el equipo docente y el personal. Esta evidencia coincide con lo expresado por Huanca (2021), quien sostiene que, no basta con un alto nivel intelectual para el éxito en el rol directivo, ya que es indispensable un adecuado control emocional que permita una convivencia laboral saludable.

En este sentido, se reafirma que las habilidades socioemocionales actúan de forma sinérgica con las capacidades cognitivas, y que un liderazgo eficaz requiere del desarrollo equilibrado de ambas habilidades. Así, el dominio socioemocional fortalece la gestión e incide directamente en el ambiente organizacional, la convivencia escolar y la calidad del clima institucional.

Y así por mencionar más hallazgos, en la escuela (JL) se encontraron algunos comentarios con respecto a la escucha activa por las opiniones diversas de los docentes en el centro escolar. Mencionando que, el director (D2) antes tomaba en cuenta todas las opiniones y ahora toma en cuenta sólo algunas. Lo interesante es que el director asegura en

su entrevista que siempre toma en cuenta la opinión de cada uno de sus docentes y bajo la línea del respeto.

En la misma escuela (JL), se encontró un contraste de años de servicio, donde la mitad son de menos de 5 años y la otra mitad más de 25 de servicio. Resulta interesante por la diversidad de opiniones que son con base en la experiencia docente.

La directora (D1) de la escuela (SJ), cuya planta es de 7 docentes tiene como particularidad que son sólo docentes mujeres, a excepción del conserje que es hombre. Lo cual, influye en la convivencia escolar y el ambiente laboral.

En ambos grupos focales, algunos docentes en lugar de participar de manera oral preferían responder de manera escrita. Por lo tanto, se pudo obtener información de ambas formas, lo cual enriqueció el trabajo de investigación.

Para sorpresa de la investigadora, surgió como categoría emergente, organización de la escuela. Esto ha beneficiado el trabajo de investigación, porque de acuerdo con los resultados, la organización de la escuela y lo favorable que es el ambiente escolar es el resultado de la influencia del director y su desarrollo socioemocional e interpersonal.

Para finalizar, queda bien a mencionar el alcance de los objetivos de esta investigación, los cuales se enlistan a continuación:

- Analizar la influencia de las habilidades socioemocionales de un director de primaria en su práctica de liderazgo. Este fue alcanzado como fruto de un arduo trabajo de investigación en el que se analizó desde la práctica de liderazgo, así como el desarrollo y ejecución de las habilidades socioemocionales.

- Definir las habilidades socioemocionales que debe poseer un director de primaria en beneficio de su práctica de liderazgo. Lo cual se ha confirmado y resumido a las habilidades de empatía y autorregulación como las esenciales para desempeñar el cargo, no obstante, se hace mención del autoconocimiento, el desarrollo de la inteligencia interpersonal, la comunicación asertiva y entre otras habilidades de liderazgo como el delegar, la responsabilidad y el cuidado de la salud emocional del personal docente.
- Describir la manera en que están relacionadas las habilidades socioemocionales con las habilidades de liderazgo y gestión escolar de un director de primaria. La manera en que están relacionadas se confirma con los testimonios de docentes y directivos, lo están íntimamente en la manera en que se percibe el clima organizacional del centro educativo, las relaciones interpersonales, la comunicación y el reflejo de un clima laboral sano y de convivencia.
- Identificar si existe relación entre el tipo de liderazgo de un director de primaria con su nivel de dominio de habilidades socioemocionales. Por último, se confirma lo anterior al mencionarse que el liderazgo transformacional logra impactar en los centros educativos en la manera de orientar a los docentes hacia el logro de los objetivos y eso contempla tanto la comunicación asertiva como la armonía en los centros de trabajo, sin dejar de lado aspectos de motivación por parte del director.

De tal manera, concluye este apartado de discusiones, el punto de partida para la elaboración de conclusiones de este proyecto de investigación.

Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones derivadas del análisis y los resultados obtenidos a lo largo de este trabajo de investigación, dichas conclusiones sintetizan los hallazgos más relevantes y cómo es que contribuyen al ámbito educativo. Se destaca cómo los resultados obtenidos pueden beneficiar la gestión escolar y promover un clima organizacional favorable. Se analiza el potencial de las habilidades socioemocionales para mejorar la convivencia escolar y la organización interna de las instituciones, subrayando el impacto que tiene el liderazgo socioemocional en el desarrollo profesional y personal de los docentes y en la eficiencia de las escuelas. No sin antes presentar brevemente el trabajo realizado por medio de la siguiente tabla, a manera de síntesis.

Tabla 13

Síntesis entre objetivos, categorías y resultados

Objetivos de investigación	Categorías	Resultados
Objetivo general: Analizar la influencia de las habilidades socioemocionales de un director de primaria en su práctica de liderazgo	Habilidades socioemocionales del director de primaria	El rol de liderazgo de un director
Objetivos específicos: Definir las habilidades socioemocionales que debe poseer un director de primaria en	Emociones del director Práctica de liderazgo Influencia de las	Habilidades socioemocionales en la práctica de liderazgo El impacto de las emociones en la práctica

beneficio de su práctica de liderazgo.	habilidades socioemocionales en la práctica del director	de liderazgo
Describir la manera en que están relacionadas las habilidades socioemocionales con las habilidades de liderazgo y gestión escolar de un director de primaria.		
Analizar la percepción del personal docente sobre la influencia de las habilidades socioemocionales del director en su práctica de liderazgo y gestión escolar.		

Se plantean recomendaciones para futuras investigaciones, proponiendo líneas de estudio que puedan profundizar en la relación entre las habilidades socioemocionales y el liderazgo educativo. Se sugerirá la exploración de otros niveles educativos y contextos institucionales, así como el análisis de variables adicionales que puedan enriquecer la comprensión del liderazgo directivo desde una perspectiva socioemocional.

El capítulo concluye con una síntesis de los aspectos más importantes de la investigación, resaltando los principales hallazgos y su relevancia en el campo educativo. Se celebran los resultados obtenidos, reconociendo el valor de las habilidades socioemocionales en la práctica directiva y destacando cómo este estudio contribuye al

conocimiento y mejora del liderazgo escolar. Asimismo, se subraya la importancia de seguir investigando este campo para fortalecer las capacidades de los líderes educativos y, con ello, la calidad del sistema educativo en general.

El liderazgo directivo en las instituciones educativas se reconoce como el eje crucial para el adecuado funcionamiento y éxito de estas. Sin embargo, uno de los aspectos menos explorados en este ámbito de liderazgo es el rol que juegan las habilidades socioemocionales y su influencia en dicho cargo. A raíz de ello, se analizó cómo dichas habilidades influyen en la práctica de liderazgo de un director de primaria.

Este estudio se llevó a cabo en dos instituciones educativas con características distintas, lo que permitió explorar de manera más amplia y profunda la diversidad de experiencias y enfoques directivos. Los hallazgos revelan que las habilidades socioemocionales, particularmente la empatía y la autorregulación, no solo son reconocidas como indispensables por los directores y los docentes, sino que también influyen en la convivencia escolar, la organización escolar y el ambiente laboral.

Este análisis se realiza bajo la premisa de que un liderazgo efectivo requiere no solo de habilidades de gestión escolar, sino también del desarrollo socioemocional que permita una interacción humana más significativa y constructiva dentro de la comunidad educativa. Los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación demuestran la importancia de las habilidades socioemocionales en la práctica de liderazgo de los directores de primaria. A continuación, se presentan las conclusiones de este arduo trabajo de investigación.

En el análisis realizado sobre el liderazgo escolar, las habilidades socioemocionales y el manejo de emociones en la gestión educativa, se han identificado múltiples

dimensiones que configuran el perfil de un director y su influencia en el clima organizacional. Los hallazgos destacan que una dirección escolar eficaz trasciende la simple administración de recursos; implica una comprensión profunda del liderazgo humano, la empatía y el manejo emocional. Cada uno de estos aspectos es fundamental para el bienestar de la comunidad educativa y, en última instancia, para el logro de los objetivos académicos.

El rol de liderazgo de un director

Desempeñar el rol de liderazgo en la dirección escolar es un proceso complejo que requiere una combinación de habilidades organizativas y un enfoque humano. Este liderazgo se manifiesta en la capacidad del director para inspirar, guiar, y gestionar a un equipo docente diverso, promoviendo tanto el desarrollo personal como profesional de cada integrante. No se trata únicamente de asignar tareas o administrar recursos, sino de fomentar un entorno colaborativo y motivador en el que cada docente se sienta valorado y parte fundamental del colectivo escolar. Así, un liderazgo efectivo se convierte en el motor que impulsa al equipo hacia el cumplimiento de un propósito común, el cual va más allá del desempeño individual y abarca el bienestar y crecimiento integral de los docentes.

Un aspecto clave del liderazgo escolar que se ha identificado es la capacidad de reconocer y valorar las habilidades y fortalezas de cada miembro del equipo. Los directores que participan activamente en la identificación de estas habilidades contribuyen a un ambiente de trabajo cohesionado, donde la diversidad se convierte en un recurso para el avance institucional. Esta valoración fortalece la cohesión del equipo docente y permite que cada individuo aporte desde sus capacidades particulares, complementando las de sus colegas para cumplir los objetivos educativos. Así, se reafirma la importancia de un

liderazgo que considere las habilidades individuales y colectivas como una fuente de fortaleza y creatividad en la gestión escolar.

Habilidades socioemocionales en la práctica de liderazgo

Las habilidades socioemocionales han evolucionado en su percepción dentro del ámbito educativo, pasando de ser vistas como signos de debilidad a considerarse competencias fundamentales para la vida. Este cambio resalta la necesidad de integrar el manejo emocional en la práctica profesional de directores, especialmente en roles de liderazgo. La autorregulación y la empatía se posicionan como pilares de estas habilidades, permitiendo a los directores manejar situaciones de estrés, minimizar conflictos y crear un ambiente de respeto y colaboración.

La autorregulación, habilidad socioemocional considerada como pilar del liderazgo, es una habilidad crítica para los directores, pues les permite gestionar sus emociones y mantener la estabilidad en situaciones de estrés. Los directores participantes en este estudio demostraron que la capacidad de autorreflexión, las pausas estratégicas y la solicitud de retroalimentación son prácticas que fortalecen su estabilidad emocional. Esta habilidad no solo contribuye al bienestar personal del director, sino que impacta positivamente en el clima escolar, generando un ambiente en el que el personal docente se siente seguro y apoyado, la autorregulación se convierte así en un recurso indispensable para mantener una gestión escolar estable y productiva.

Por otra parte, la empatía y la resolución de conflictos son herramientas fundamentales en el rol de liderazgo, ya que el estado emocional del director afecta de manera directa al personal docente. La capacidad para comprender y valorar las

perspectivas de los demás facilita la resolución de conflictos y promueve un ambiente de trabajo armonioso. Los directores que desarrollan estas habilidades pueden enfrentar los desafíos interpersonales de manera constructiva, lo cual es crucial para el bienestar del equipo y para la creación de un entorno laboral respetuoso. La habilidad para manejar conflictos y fomentar la colaboración es, sin duda, un pilar esencial de una gestión escolar efectiva.

El desarrollo de habilidades socioemocionales en los directores impacta de manera directa en el clima organizacional y, por ende, en la calidad del ambiente educativo. Estas habilidades no solo facilitan la toma de decisiones y la gestión escolar, sino que también influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. La capacidad de un director para reconocer, regular y emplear positivamente sus emociones contribuye al éxito de la gestión educativa y al bienestar de toda la comunidad escolar. Un director que no domina estas habilidades puede generar un clima negativo y de conflicto, mientras que el desarrollo de la empatía y la autorregulación emocional fomenta un ambiente en el que los docentes se sienten valorados, motivados y comprometidos con su labor.

El impacto de las emociones en la práctica de liderazgo

El análisis de las emociones en la práctica directiva reveló que el manejo emocional es un componente esencial para la efectividad en la gestión de un centro educativo. Las emociones de los directores son influenciadas por una serie de factores, entre ellos sus experiencias personales y la interacción constante con el personal docente. Este manejo emocional impacta el ambiente laboral y afecta la dinámica de la escuela. La manifestación de emociones positivas, como la felicidad y el deseo de colaborar, favorece un clima

armónico y motivador, mientras que las emociones negativas, como la frustración y la tristeza, representan un desafío que el director debe manejar con resiliencia y adaptabilidad.

El impacto de las emociones en la resolución de problemas y en la toma de decisiones es un aspecto clave de la dirección escolar. Las emociones del director no solo afectan su práctica diaria, sino que también influyen en el clima organizacional y en el bienestar de toda la comunidad educativa.

En este sentido, el manejo emocional del director se convierte en una herramienta indispensable para afrontar los retos de la gestión escolar y para asegurar un entorno de aprendizaje positivo y enriquecedor.

Es importante destacar que, la gestión escolar no se basa únicamente en la capacidad administrativa, sino que exige un liderazgo integrador que equilibre las habilidades técnicas, socioemocionales y una profunda comprensión del rol humano en la educación. A lo largo del análisis, se ha evidenciado que el liderazgo en la dirección escolar va mucho más allá de la organización de recursos; se trata de reconocer y valorar las capacidades individuales y colectivas de un equipo docente diverso, promoviendo una cultura de empatía, colaboración y desarrollo continuo.

Además, se ha subrayado el papel fundamental de las habilidades socioemocionales en el liderazgo educativo. Estas competencias no solo permiten al director gestionar situaciones de estrés y conflicto de manera efectiva, sino que también impactan directamente en la calidad del ambiente de trabajo, en el clima organizacional y, por extensión, en el rendimiento académico de los estudiantes. La capacidad del director para manejar sus emociones y fomentar un entorno emocionalmente saludable se erige como un

pilar clave en la creación de un espacio educativo que inspire, motive y valore a cada miembro de la comunidad.

El manejo emocional en el rol directivo no solo beneficia al líder en su labor cotidiana, sino que también refuerza la cohesión del equipo y promueve una cultura organizacional que reconoce la interdependencia entre bienestar emocional y éxito académico. Este enfoque integral permite a los directores responder de manera adaptativa y resiliente a los retos de la gestión escolar, consolidando un liderazgo que no solo aspira a la eficiencia, sino también a la formación de un entorno educativo humanizado, inclusivo y comprometido con el desarrollo pleno de todos sus miembros. Esta visión de liderazgo se convierte en una estrategia esencial para enfrentar los desafíos actuales de la educación y proyectar un modelo de gestión que prioriza tanto el crecimiento profesional como el bienestar de la comunidad educativa.

Para concluir este estudio, es importante destacar no solo los resultados obtenidos, sino también reflexionar sobre los aspectos relevantes que emergen de los hallazgos y sus implicaciones para futuras investigaciones.

Un aspecto relevante fue la diversidad en edades entre los docentes de ambas escuelas, donde hay quienes tienen menos de cinco años de servicio y la otra mitad más de 25 años como docente. Esta diferencia en edades genera una diversidad de opiniones y enfoques que enriquecen el ambiente educativo, pero también pueden dar lugar a desafíos en la gestión directiva.

Las diferencias en la experiencia y visión profesional del colectivo hacen necesario que el director sea capaz de manejar con habilidad las tensiones y desacuerdos del día a día

y al mismo tiempo, aprovechar dicha diversidad como un recurso positivo para el equipo escolar. Ambos directores lograron confirmarlo, al mencionar la importancia que tiene la experiencia y habilidad de cada docente para el trabajo colaborativo y los eventos sociales de la escuela.

Las habilidades como la empatía y la autorregulación emergieron como las más requeridas y utilizadas tanto en las entrevistas con directores y docentes, así como en los grupos focales con docentes. Estas competencias, desde la perspectiva de los participantes, se perciben como indispensables para una dirección efectiva, ya que permiten un gestión más humana y comprensiva, favoreciendo un clima escolar positivo y colaborativo. Asimismo, la capacidad de los directores para autorregularse y comprender las emociones ajenas influye directamente en la calidad de las relaciones interpersonales y en la efectividad del liderazgo.

Otro de los hallazgos relevantes fue encontrar la categoría de organización escolar. Los datos obtenidos sugieren que la calidad de la organización interna y el ambiente escolar dependen, en gran medida, del liderazgo del director y su desarrollo socioemocional. La influencia del director en la estructura organizativa impacta no solo en el funcionamiento operativo de la escuela, sino también en la satisfacción laboral y el bienestar del personal docente. Se reconoce ampliamente el potencial de las habilidades socioemocionales para la mejora de la convivencia escolar y la organización interna de las escuelas, subrayando el impacto que tiene el liderazgo socioemocional en el desarrollo profesional y personal de los docentes y en la eficiencia de las escuelas.

Por último, un hallazgo clave de esta investigación fue encontrar la insuficiente formación del profesorado en el ámbito socioemocional, lo cual representa un obstáculo

significativo para la implementación efectiva de estas competencias en el entorno escolar. La falta de conocimientos y herramientas dificulta que los docentes se sientan seguros y capacitados para abordar de manera sistemática y transversal las dimensiones socioemocionales del aprendizaje. Esta limitación se ve agravada por la diversidad de contextos y realidades emocionales del alumnado, lo que demanda enfoques pedagógicos flexibles, inclusivos y adaptativos.

En este sentido, se concluye que es imprescindible fortalecer tanto la formación inicial como la formación continua del profesorado en competencias socioemocionales. Asimismo, se hace necesario diseñar e implementar políticas escolares que integren estas habilidades de forma transversal y contextualizada dentro del currículo, promoviendo así una educación integral y equitativa.

En este orden de ideas, considerablemente, se alcanzó satisfactoriamente los objetivos planteados al inicio de la investigación. Se logró un análisis detallado de la influencia de las habilidades socioemocionales en la práctica de liderazgo de los directores de primaria, identificando tanto las competencias clave como los retos que enfrentan al desempeñar su cargo. Además, se exploró cómo estas habilidades impactan en la convivencia escolar, la dinámica organizativa y la percepción de los docentes sobre la gestión directiva.

De igual manera, se respondieron directamente las preguntas de investigación, las cuales buscaban entender de manera más detallada la influencia de las habilidades socioemocionales en el cargo directivo. Las respuestas obtenidas confirman que dichas habilidades son esenciales no solo para la gestión escolar, también son adecuadas para la construcción de un ambiente laboral sano y positivo.

La participación en las entrevistas, tanto de directores como docentes, constituye una oportunidad valiosa para la reflexión personal y profesional, ya que les permite examinar de manera consciente sus propias habilidades de liderazgo y competencias socioemocionales. Este ejercicio introspectivo enriquece su desarrollo individual y fortalece su capacidad para incidir positivamente en los entornos educativos en los que se desempeñan.

No obstante, los hallazgos permitieron vislumbrar nuevas líneas de investigación en el campo educativo, las cuales merecen ser abordadas con mayor profundidad. Se presenta a continuación una reflexión crítica sobre las principales limitaciones del estudio realizado, junto con recomendaciones que podrían orientar el desarrollo de futuras investigaciones en esta área.

Limitaciones

Las limitaciones de este estudio fueron diversas e influyeron tanto en la recolección de datos como en el alcance de los objetivos. En primer lugar, la búsqueda y disponibilidad de los directores y docentes para participar en las entrevistas representó una dificultad, esto debido a sus responsabilidades administrativas, lo que limitó el número de entrevistas que fueron posibles de realizar. Esta limitación tuvo un impacto directo en la representatividad de las voces recogidas, reduciendo la diversidad de perspectivas inicialmente esperada y obligando a replantear parte del enfoque cualitativo del estudio.

Del mismo modo, se evidenció una baja participación por parte del personal docente en un grupo focal, con resistencia a expresar opiniones verbalmente. Esta situación representó una limitación significativa, dado que la dinámica del grupo focal se basa en la

interacción oral para generar un diálogo con riqueza de matices y perspectivas. Si bien algunos participantes optaron por expresar sus ideas por escrito, estas respuestas tendieron a ser más breves y menos elaboradas, lo que redujo la profundidad del análisis cualitativo. Esta resistencia para intervenir oralmente podría derivarse de factores como la presencia de figuras jerárquicas o la falta de familiaridad con este tipo de metodología. En consecuencia, la escasa participación oral limitó el alcance interpretativo de los resultados obtenidos mediante esta técnica.

Además, se observó que la noción de habilidades socioemocionales fue comprendida desde diversas perspectivas por los participantes, lo que influyó significativamente en la manera en que respondieron y en los enfoques adoptados durante sus intervenciones. Esta diversidad conceptual refleja la complejidad del tema y evidencia la necesidad de un marco común o definiciones claras para facilitar una comprensión homogénea.

Asimismo, las diferentes interpretaciones pueden estar relacionadas con la formación previa, experiencias personales o contextos institucionales de cada participante, lo que aportó riqueza y también cierto grado de heterogeneidad en los datos recopilados. Esta variabilidad representó un desafío para el análisis, ya que fue necesario contextualizar cada respuesta para evitar generalizaciones y entender mejor cada perspectiva.

Finalmente, debido a restricciones de tiempo, el estudio se limitó a dos escuelas, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados a un mayor número de contextos educativos. Si bien las dificultades en la recolección de datos y el contexto limitado de las escuelas estudiadas restringieron el alcance de algunos aspectos del estudio, los resultados obtenidos brindan valiosas aportaciones sobre el tema investigado.

Recomendaciones

Se recomienda que en futuras investigaciones se profundice en el estudio de la relación entre las habilidades socioemocionales y otros factores de liderazgo en contextos educativos de diferente nivel, como el secundario y el bachillerato donde la carga administrativa cambia notoriamente. Además, sería interesante explicar con mayor detalle cómo la diversidad de edades y de género dentro de los planteles educativos influye en la gestión de los directores, especialmente en entornos donde predominan características demográficas específicas.

Asimismo, se subraya la importancia de seguir investigando este campo para continuar fortaleciendo las capacidades de los líderes educativos y, con ello, la calidad del sistema educativo. Bajo esta misma línea, se considera oportuno recomendar el diseño y desarrollo de cursos de inteligencia emocional para directores y docentes, algún taller que ofrezca métodos de comunicación entre el colectivo docente u otras estrategias que abordan la organización escolar y el manejo de las emociones.

Por último, se sugiere de manera sistemática y transversal el desarrollo de habilidades socioemocionales en los programas de formación inicial docente, tanto en las escuelas normales como en las instituciones privadas de educación superior. Esta incorporación resulta fundamental dado que, en el contexto actual, las habilidades socioemocionales constituyen un componente esencial para el desempeño efectivo del docente, especialmente cuando se proyecta su crecimiento personal hacia roles directivos.

En particular, el proceso de promoción vertical en la escala de USICAMM (2024) evidencia la creciente necesidad de competencias socioemocionales, sin embargo, son poco

abordadas y evaluadas tanto en el examen correspondiente como en la formación docente previa. Actualmente, los directores asumen estas competencias de manera empírica y en el ejercicio del cargo, lo que limita su efectividad inicial y el impacto positivo en sus equipos de trabajo.

Por lo tanto, fortalecer estas habilidades desde la formación inicial contribuirá a preparar a los futuros docentes para afrontar con mayor éxito los retos de liderazgo y gestión escolar, favoreciendo un desarrollo profesional integral y una mejora sustantiva en la calidad educativa.

En conjunto, los hallazgos de este estudio representan una contribución significativa al campo educativo, pues atienden un vacío existente en las investigaciones locales y estatales respecto de las habilidades socioemocionales presentes en el ejercicio directivo en educación primaria. Asimismo, la generación de evidencia cualitativa de profundidad permitió acceder a las percepciones y experiencias que configuran el trabajo emocional de los directores, ofreciendo una comprensión más amplia y situada de su práctica.

En este sentido, los resultados proporcionan un referente útil para el diseño y fortalecimiento de procesos de formación y capacitación directiva, particularmente para instancias como la USICAMM y los programas de desarrollo profesional continuo, lo que subraya la pertinencia y aplicabilidad de esta investigación en la mejora de la práctica escolar.

Finalmente, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en la formación docente tiene un impacto directo y significativo en la práctica de liderazgo escolar, particularmente en el contexto de la dirección de escuelas primarias. Estas competencias

además de facilitar una gestión más humana, también promueve un ambiente escolar positivo, favoreciendo la colaboración entre docentes, alumnos y familias. La capacidad de un director para manejar adecuadamente sus emociones, comunicarse asertivamente y resolver conflictos influye decisivamente en el clima institucional y en la calidad educativa. Por ello, la incorporación formal y temprana de estas habilidades en la formación de docentes y futuros directores es una estrategia clave para fortalecer el liderazgo escolar y, en consecuencia, contribuir al desarrollo integral de las comunidades educativas.

Referencias

- Adama, H. (2022). El liderazgo del director como clave para las relaciones interpersonales y éxito organizacional en las instituciones educativas. *Maestro y Sociedad*. 19(2). pp. 796-805.
- Aignerren, M. (1999). Análisis de contenido. Una introducción. *La sociología en sus escenarios*. Vol. 3.
- Álamo, M. y Falla, D. (2023). El liderazgo transformacional y su relación con las competencias socioemocionales y morales en futuros docentes. *Psychology, Society & Education* 15(1), pp. 48-56.
- Andréu, J. y Pérez, A. (2006). Análisis de contenido cualitativo. *Revista de Investigación Aplicada Social y Política*. Vol. 1. pp. 131-141.
- Apaza, E., Mamani, I., Vilca, A. y Contreras, R. (2022). Liderazgo directivo y la calidad del servicio educativo en instituciones educativas del nivel primaria. *Ciencia Latina. Revista multidisciplinar* 6(6), pp. 2707-2215.
- Aziz, A., Sulaiman, T. y Roslan, S. (2019). Models of relationship between emotional, spiritual, physical and social intelligence, resilience and bornout among high school teachers. *Universal Journal of Educational Research* 8(1A), pp. 1-7.
- Bajaña, A. (2021). Inteligencia emocional y liderazgo pedagógico en una Unidad Educativa de Vinces, 2020 [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].
- Balderas, I. (2013). Investigación cualitativa, características y recursos. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, vol. 8. pp. 1-12.

- Bautista, O. (2022). Gestión de habilidades socioemocionales: Estudio de caso en una Institución Educativa Okinaea 1823 Sta. Clara, Ate-Vitarte, 2022 [Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo].
- Benítez, F., Herrera, H. y Rodríguez, A. (2021). Las habilidades socio-emocionales para la medición escolar: una revisión sistemática. *Revista boletín Redipe 10(6)*. pp. 171-194.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, no. 1. pp. 7-43.
- Cabanillas, M. (2021). Habilidades socioemocionales para el clima organizacional en la Institución Educativa 16024-Huabal-Jaén [Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo].
- Cabanillas, M., Rivadeneyra, R., Palacios, C. y Hernández, B. (2020). Habilidades socioemocionales en las instituciones educativas. *SciComm 1(1)*.
- Cabello, Y. (2023). Habilidades socioemocionales y desempeño directivo en las instituciones educativas públicas de la UGEL Cusco, 2022 [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].
- Calatayud, M. (2015). El liderazgo emergente de los directores escolares en España: la voz del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación vol. 69*, pp. 207-228.
- Carrasco, A., Barraza, D. y Díaz, M. (2021). Las habilidades socioemocionales en los instrumentos orientativos de gestión para el liderazgo directivo en Chile. *GESPYE. Gestión Pública y Empresarial no. 7*. pp. 91-117.

- Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3). pp. 164-167.
- Celis, J. (2022). El desarrollo profesional de docentes y directivos, y los retos de los aprendizajes: en busca de respuestas para mejorar la calidad educativa. *Educación en Colombia: un sistema con más oportunidades y mayor equidad*, pp. 180-208. Primera Edición, Editorial EAFIT.
- Chamorro, D. (2005). Factores determinantes del estilo de liderazgo del director-a [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Chuquilin, J. y Zagaceta, M. (2017). El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones. Los casos de México y Perú. *RMIE* 22(72), pp. 109-134.
- Cuesta, O. y Moreno, E. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico. *Sophia Educación* 17(1).
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. *Santillana/UNESCO*, pp. 91-103.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Revista de Investigación en Educación Médica*, 2(7). pp. 162-167.
- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1). pp. 121-134.
- Educación BC. (2022). Principales cifras estadísticas 2022.
- Evans, E. (2015). Interacción entre inteligencia emocional y estilos de liderazgo en directivos de instituciones educativas [Tesis Doctoral, Universitat de València].

- Ferreira, R. (2021). El liderazgo directivo en la gestión escolar. Comparación de casos. *Ciencia Latina, Revista Multidisciplinar* 5(5).
- Flores, D. y Chasquibol, C. (2021). Educación socioemocional en la sociedad del conocimiento: reto de la educación secundaria rural. *Ciencia Latina, Revista Multidisciplinar* 5(5).
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior ¿Un mismo concepto? *RIES* 1(16), pp. 110-125.
- Furguerle, R. y Vitorá, M. (2016). Liderazgo en los directivos de educación primaria. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. 18(2).
- Gabriel, A. (2022). Estrategias de liderazgo directivo para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales de los trabajadores de UGEL Chincha, provincia de Chincha 2021 [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].
- García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*. Vol. 19, núm. 6.
- Germán, N. (2017). La Educación Básica en México. *Passo Fundo*, 24(2), pp. 281-294.
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa; nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas*. Vol. 15. pp. 227-246.
- González, S. (2014). Competencias socioemocionales en alumnado de primaria: validación inicial de la escala SEARS-C. *Facultad de Educación y Trabajo Social*.

- Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2). pp. 1-9. Ecuador.
- Hernández, G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. *Paidós*. México.
- Hoon, Y. (2018). Emotional intelligence, servant leadership, and development goal orientation in Athletic directors. *Sport Management Review*, 22(3), pp. 395-406.
- Huanca, M. (2021). Taller de fortalecimiento en inteligencia emocional educativa para optimizar el liderazgo de los directores de nivel primaria Pardo Miguel. *Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Ciencias de la Educación con Mención en Gestión Educativa*.
- Huiman, N. (2020). Liderazgo asertivo y habilidades socio emocionales en la I. E. Mariano Melgar- José Leonardo Ortiz [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].
- INEGI. (2022). Buscador de cifras y estadísticas.
- Iturrizaga, A. (2022). Liderazgo pedagógico y habilidades socioemocionales en docentes de las Instituciones Educativas Públicas de Imperial Cañete, 2022 [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].
- Jiménez, A. (2018). Inteligencia emocional. Curso de Actualización Pediatría 2018. *Lúa Ediciones*. pp. 457-469.
- Jiménez, R. (1998). Metodología de la Investigación. Elementos básicos para la investigación clínica. *Editorial de Ciencias Médicas del Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas*.

- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1). pp. 141-150.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, núm. 7. pp. 19-40.
- Ledesma, E. (2017). La educación emocional en España desde su implantación curricular. *Facultad de Educación ULL*.
- Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. Monográfico. *Revista de Educación*, pp. 31-60.
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación.
- Loue, S., CCB, y Molina, P. (2015). Las consideraciones éticas sobre la vulnerabilidad en la investigación cualitativa. *Revista Fac. Nac. Salud Pública*, 33(11).
- Manríquez, K. y Reyes, M. (2022). Liderazgo educativo: una mirada desde el rol del director y la directora en tres niveles del sistema educacional chileno. *Revista Educación*, vol. 46, núm. 1, pp. 1-18.
- Merino, A. (2016). El desempeño directivo y la calidad del servicio educativos en los centros de educación básica alternativa emblemáticos de la unidad gestión educativa local no. 3, Lima, año 2016 [Tesis Doctoral, Universidad Alas Peruanas].
- Molinari, L. (2017). Las habilidades socioemocionales en docentes en un colegio privado de la ciudad de Quito [Trabajo de título de licenciatura, UDLA].
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. pp. 101-116.

- Nava, S. (2022). Inteligencia socioemocional de directores de primarias públicas y su influencia en la construcción de una escuela ética [Tesis Doctoral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey].
- Nava, S., Glasserman, L. y Torres, C. (2021). Habilidades socioemocionales en directores de educación básica. Revisión sistemática de literatura. *Revista Ensayos Pedagógicos*. Vol. 17, Núm. 1. pp. 255-275.
- Nava, S., Torres, C. y Glasserman, L. (2019). Habilidades socioemocionales en directores escolares de educación básica: en búsqueda de brechas de investigación a través de una revisión sistemática de literatura. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Nezlek, J. y Vassilakou, T. (2012). Relationships between leader's and subordinates' emotion regulation and satisfaction and affect at work. *The Journal of Social Psychology*, 152(4), pp. 436-457.
- Núñez, F. (2019). Inteligencia emocional y cumplimiento de los compromisos de gestión escolar del personal directivo de educación inicial. *Investigación Valdizán*. Vol.13, Núm. 3, pp. 119-127.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1). pp. 227-232.
- Pacsi, A., Estrada, W., Vásquez, A. y Cruz, P. (2014). Liderazgo laissez faire. *Revista de Investigación y Administración* 1(1).

- Panduro, W. (2021). Liderazgo pedagógico e inteligencia emocional de los directores de las instituciones educativas de primaria, Saposá-2021 [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].
- Pinedo, A. (2020). Soporte en habilidades socioemocionales y tarea remota “Aprendo en Casa” en estudiantes de la ciudad de Pucallpa, 2020 [Tesis de Maestría, Universidad Católica Los Ángeles Chimbote].
- Piza, N., Amaiquema, F. y Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70). pp. 455-459.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista Psicodidáctica*, núm. 14. pp. 5-39.
- Rengifo, M. (2023). Liderazgo directivo y clima organizaciones en instituciones educativas públicas de primaria, UGEL Ica, 2022 [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].
- Román, V. (2016). El liderazgo con inteligencia emocional y su inclusión en los programas de formación de directivos escolares de los colegios públicos de educación infantil y primaria. Estudio comparativo desde la perspectiva de género en la provincia de Granada [Tesis Doctoral, Universidad de Granada].
- Sandoval, A., Encinas, A., Gutierrez, Y. y Vera, J. (2021). Liderazgo directivo: su relación con apoyo institucional y eficacia colectiva ante situaciones de conflicto. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Vol. 10, no. 7, pp. 69-84.

- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia, Revista Interdisciplinar*. Vol. 16. pp. 9-102.
- Sánchez, N. (2012). El currículo de la educación básica en México: un proyecto educativo flexible para la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la sociedad democrática. *REICE 10(4)*.
- Santori, A. (2019). El rol de las relaciones interpersonales y el liderazgo educativo: análisis de revisión y entrevista a un líder educativo sobresaliente en su desempeño. Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico.
- SEP. (2017). Modelo Educativo para la escuela obligatoria.
- SEP. (2018). La estructura del sistema educativo mexicano. *SITEAL*.
- Suchy, S. (2000). Emotional intelligence, passion and museum leadership. *Museum Management and Curatorship*, 18(1), pp. 57-71.
- Tonon, G., Alvarado, S., Ospina, H., Lucero, P., Botero, P., Luna, M. y Fabris, F. (2008). *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*.
- UNESCO (2021). Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE, 2019).
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum: Qualitative Social Research 10(2)*.

Apéndices

Apéndice A. Cronograma de actividades

Actividad	Semestre				
	II	III	IV	V	VI
Elaborar el planteamiento del problema.	x				
Elaborar los marcos de la investigación.		x			
Revisión de literatura.	x	x	x	x	x
Diseño del método.			x		
Elaborar instrumentos de recolección.			x	x	
Aplicar instrumentos de recolección.				x	
Analizar los resultados y corroborar las hipótesis planteadas en la investigación.				x	x
Elaborar la discusión y conclusiones del estudio.					x

Apéndice B. Guía de preguntas de entrevista semiestructurada.



CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR
COLEGIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 Doctorado en Educación
Guía de entrevista

Título de la investigación: Análisis de la influencia de las habilidades socioemocionales del director en su práctica de liderazgo

Nombre o identificador del participante:

Lugar de entrevista:

Fecha:

Hora:

Objetivo general: Analizar la influencia de las habilidades socioemocionales de un director de primaria en su práctica de liderazgo

Objetivo específico 1: Definir las habilidades socioemocionales adecuadas que debe poseer un director de primaria en beneficio de su práctica de liderazgo.

Objetivo específico 2: Describir la manera en que están relacionadas las habilidades socioemocionales con las habilidades de liderazgo y gestión escolar de un director de primaria.

Objetivo específico 3: Identificar si existe relación entre el tipo de liderazgo de un director de primaria con su nivel de dominio de habilidades socioemocionales

Guía de Preguntas

1. Desde su perspectiva ¿Reconoce usted cuáles son sus principales habilidades y destrezas en su práctica de liderazgo?
2. Y de igual manera ¿Reconoce cuáles son las principales habilidades y destrezas de su personal docente?
3. ¿Podría dar algunos ejemplos?
4. Desde su perspectiva ¿Cuáles son las emociones que más se manifiestan en un centro escolar?
5. Y ¿Cuáles son las aquellas que más se manifiestan en su práctica?
6. ¿Ha escuchado alguna vez el término Habilidades Socioemocionales? ¿Reconoce usted el concepto?

7. De este modo ¿Considera que dentro de su práctica ejerce sus habilidades socioemocionales? ¿Cuáles en específico?
8. Las emociones que surgen y se manifiestan en su centro de trabajo ¿De qué manera considera que influye en su práctica de liderazgo?
9. ¿Qué estrategias utiliza para el control de emociones en su centro de trabajo?
10. Y de igual forma ¿Qué estrategias utiliza para el manejo de situaciones de estrés en el día a día?
11. ¿De qué manera estimula la tolerancia y el respeto a los diferentes puntos de vista en su centro de trabajo?
12. ¿Cuáles son las estrategias utiliza para el manejo de conflictos en su centro de trabajo?
13. Y ¿En qué momentos son retomadas estas situaciones de conflicto para una propuesta de solución?
14. ¿Considera usted que su comunicación hacia el personal es de manera asertiva?
15. ¿Por qué?
16. En este tema de las habilidades socioemocionales ¿Cuáles son aquellas que considera indispensables en un director de primaria?
17. ¿De qué manera evalúa las consecuencias de sus decisiones tomadas?
18. ¿Qué estrategias utiliza para motivar a su personal docente?
19. ¿De qué manera sugiere a su personal docente nuevas estrategias de trabajo en beneficio de su práctica?

Apéndice C. Guía de grupo focal



CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR
COLEGIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 Doctorado en Educación
Guía de grupo focal

Datos generales

Fecha de aplicación: _____ Lugar: Ensenada, Baja California

Hora inicio/cierre: _____ Lista de participantes:

Presentación (alrededor de 5 minutos): PPT del tema y explicación de la dinámica.

Introducción: El presente grupo focal tiene como propósito recolectar datos que de manera pertinente puedan contribuir al trabajo de investigación en modalidad de tesis de la alumna Andrea Marina Rodríguez Díaz. Los datos por recolectar giran en torno al logro de los siguientes objetivos:

OG: Analizar la influencia de las habilidades socioemocionales de un director de primaria en su práctica de liderazgo

OE1: Definir las habilidades socioemocionales adecuadas que debe poseer un director de primaria en beneficio de su práctica de liderazgo.

OE2: Describir la manera en que están relacionadas las habilidades socioemocionales con las habilidades de liderazgo y gestión escolar de un director de primaria.

OE3: Identificar si existe relación entre el tipo de liderazgo de un director de primaria con su nivel de dominio de habilidades socioemocionales

ETAPA 1. (RESPUESTA INDIVIDUAL)

Alrededor de 20 minutos

1. ¿Qué son las habilidades socioemocionales?
2. ¿De qué manera he notado que influyen y se manifiestan las habilidades socioemocionales en mi práctica diaria?
3. Desde su perspectiva ¿Cuáles son las emociones que más se manifiestan en un centro escolar?
4. ¿Considera que dentro de su centro de trabajo existe la tolerancia y el respeto hacia las opiniones que son diferentes?

ETAPA 2. (TRABAJO ENTRE PARES)**Alrededor de 30 minutos**

5. Con base a su experiencia como docente ¿De qué manera asegura el director la solución de conflictos y problemas?
6. Y ¿En qué momento son retomados?
7. Desde su perspectiva como docente ¿Considera que su director(a) maneja una comunicación asertiva con su planta docente? ¿De qué manera?
8. Nuevamente desde su perspectiva, de la misma forma que las habilidades socioemocionales influyen su práctica diaria ¿Considera que sucede en la función de director?
9. ¿De qué manera?
10. ¿En qué momentos es posible entablar temas con relación a la convivencia escolar, la tolerancia, la motivación y la comunicación con todo el personal presente?
11. ¿Podría comunicar qué otros temas son vistos?

ETAPA 3. (RESPUESTA INDIVIDUAL)**Alrededor de 15 minutos**

12. En su opinión ¿De qué manera influyen las habilidades socioemocionales tanto en la función del director como en la práctica diaria de la planta docente?
13. ¿Podría brindar algunos ejemplos?
14. En términos generales y a manera de conclusión ¿Cuáles son aquellas habilidades socioemocionales indispensables que debe poseer tanto el director como el docente para sobrellevar la práctica diaria?

Apéndice D. Formato de grupo focal para trabajo entre pares



CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR
COLEGIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Doctorado en Educación

Formato de grupo focal para trabajo entre pares

Tesis: Análisis de la influencia de las habilidades socioemocionales en las habilidades de liderazgo de un director de primaria

<p>1. Con base a su experiencia como docente ¿De qué manera asegura el director la solución de conflictos y problemas? Y ¿En qué momento son retomados?</p>	<p>2. Desde su perspectiva como docente ¿Considera que su director(a) maneja una comunicación asertiva con su planta docente? ¿De qué manera?</p>
<p>3. Nuevamente desde su perspectiva, de la misma forma que las habilidades socioemocionales influyen su práctica diaria ¿Considera que sucede en la función de director? ¿De qué manera?</p>	<p>4. ¿En qué momentos es posible entablar temas con relación a la convivencia escolar, la tolerancia, la motivación y la comunicación con todo el personal presente? ¿Podría comunicar qué otros temas son vistos?</p>

Apéndice E. Formato de Consentimiento Informado



CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR
COLEGIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 Doctorado en Educación
Formato de Consentimiento Informado

A quien corresponda:

Ha sido usted invitado a participar en el proyecto de investigación, que tiene como título: Análisis de la influencia de las habilidades socioemocionales en las habilidades de liderazgo de un director de primaria. El objetivo general de esta investigación es, analizar la influencia de las habilidades socioemocionales de un director de primaria en su práctica de liderazgo. Este estudio aporta un beneficio educativo, cuyos resultados buscan proporcionar a la comunidad escolar un análisis de la influencia de las habilidades socioemocionales en la práctica de liderazgo de un director de primaria. También, los resultados permitirán orientar a directores en cuanto a su desenvolvimiento y relaciones interpersonales, permitiendo un clima laboral sano en las escuelas.

En el caso de que acceda a participar, el rol que ocupará durante la investigación será de participante. Antes de su participación, es importante que usted considere lo siguiente, no sin antes mencionar que cualquier duda que surja puede consultarla en el momento que se requiera. Su participación será por medio de una entrevista de tipo semiestructurada, la fecha, lugar y la hora serán establecidas de acuerdo con su disponibilidad de horario. El proceso de la entrevista será grabado en audio para su posterior transcripción, y asimismo se considere material para el análisis de datos. En este momento, se asegura que los datos proporcionados serán confidenciales y se usarán códigos en lugar de su nombre, como estrategia para asegurar su anonimato y respetar su privacidad. El uso de los datos que usted pueda proporcionar será exclusivamente de uso académico y para alcanzar los objetivos que la investigación se ha propuesto. En caso de que el participante lo requiera, se hará la entrega de un informe ejecutivo de los principales hallazgos.

ACUERDO DEL PARTICIPANTE

He leído el presente documento acerca del contenido del proyecto de investigación al que se me invitan a participar, así como la descripción de las actividades que envuelve. La investigadora me ha entregado una copia de éste y entiendo la condición de mi participación en el estudio a la que accedo. Es de mi conocimiento que mi nombre no será utilizado ni publicado en ninguno de los reportes (orales o escritos) que pueda generar el proyecto. Además, sé que la investigadora

responderá apropiadamente todas las preguntas que pueda tener acerca de la naturaleza del estudio o de mi participación en el mismo.

Nombre y firma del participante: _____

Fecha: _____

Apéndice F. Trabajo realizado con Atlas.ti

Diagrama de códigos

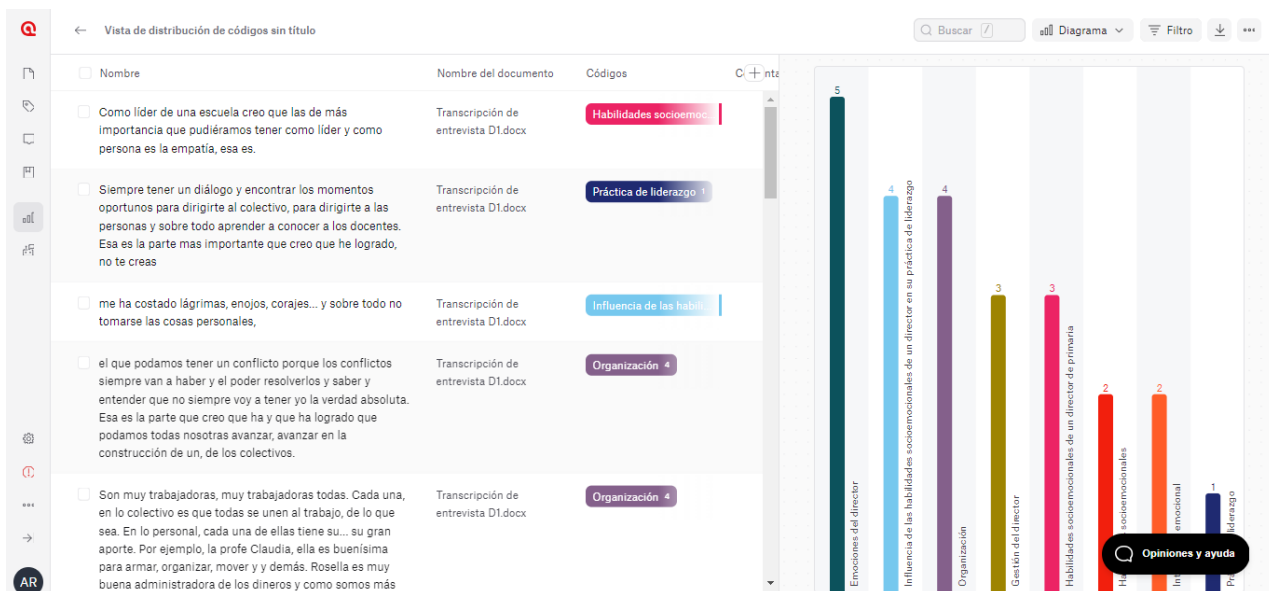


Diagrama de códigos en entrevista a directores



Codificación

Transcripción de entrevista D1.docx

Buscar Herramientas

Tomando en cuenta sus 23 años de servicio y sus 9 años de directivo en este cargo precisamente eh ¿Cómo podría usted compartirme cuáles son sus principales habilidades y destrezas en su práctica de liderazgo?

Como líder de una escuela creo que las de más importancia que pudiéramos tener como líder y como persona es la empatía, esa es. Siempre tener un diálogo y encontrar los momentos oportunos para dirigirte al colectivo, para dirigirte a las personas y sobre todo aprender a conocer a los docentes. Esa es la parte mas importante que creo que he logrado, no te creas me ha costado lágrimas, enojos, corajes... y sobre todo no tomarse las cosas personales, el que podamos tener un conflicto porque los conflictos siempre van a haber y el poder resolverlos y saber y entender que no siempre voy a tener yo la verdad absoluta. Esa es la parte que creo que ha y que ha logrado que podamos todas nosotras avanzar, avanzar en la construcción de un, de los colectivos.

Muchas gracias. En la pregunta número dos, de igual manera, así como reconoce usted sus habilidades en su cargo directivo y destrezas ¿Reconoce cuáles son las principales habilidades y destrezas de su personal docente?

Son muy trabajadoras, muy trabajadoras todas. Cada una, en lo colectivo es que todas se unen al trabajo, de lo que sea. En lo personal, cada una de ellas tiene su... su gran aporte. Por ejemplo, la profe Claudia, ella es buenisísima para armar, organizar, mover y y demás. Rosella es muy buena administradora de los dineros y como somos más más... de las mas antiguas, la experiencia de ellas con la juventud de las otras como que se hicieron así un clic para el avance y y la frescura que se necesita en los colectivos. Y con la profe Verito ahora si que es todologa y tiene una de las mayores virtudes de los ATP's que es el trato a las chicas.

Ok, es ATP la maestra.

Sí (sonríe). Y por ejemplo lo que es Diana eh... eh... Ceci, Lucy que son las mas jovencitas, ellas traen ahora sí que el ímpetu, las ganas de hacer cambios y abonar y aportar, subir y bajar y bailar y cantar y demás. Que ya las que tenemos mas tiempo pues ya nos

Habilidades socioemoc... 3

Práctica de liderazgo 1

Influencia de las habil... 4

Organización 4

Organización 4

Opiniones y ayuda

Administrador de códigos

Administrador de códigos

Buscar /

Filtro + Nuevo código

Nombre	Color	Grupos	Citas	Comentario
Emociones del director		Agregar grupo a proyecto +	5	Emociones que los directores han manifestado en su práctica
Gestión del director		Agregar grupo a proyecto +	3	Como plantea Celis (2022), su responsabilidad recae en la capacidad de alinear tanto a padres de f
Habilidades socioemocionales		Agregar grupo a proyecto +	2	UNESCO (2021), define las habilidades socioemocionales como la capacidad individual del ser hum
Habilidades socioemocionales de un director de primar		Agregar grupo a proyecto +	3	Román (2016) determina que, un director inteligente emocionalmente será capaz de desarrollar un t
Influencia de las habilidades socioemocionales de un direc		Agregar grupo a proyecto +	4	Se toma en cuenta lo expuesto por Nezek y Vassilakou (2012), los directores que no logran autorreg
Inteligencia emocional		Agregar grupo a proyecto +	2	La inteligencia emocional es, por tanto, un conjunto de habilidades y competencias emocionales. G
Organización		Agregar grupo a proyecto +	4	La manera en que se organiza el colectivo, el director y cómo influye en el ambiente laboral
Práctica de liderazgo		Agregar grupo a proyecto +	1	Leithwood (2009) define el liderazgo como la capacidad de movilizar e influenciar a los demás en b

Apéndice G. Dictamen del Comité de Ética e Investigación



D-CEI145

Tijuana Baja California
24 de noviembre de 2023

Asunto: Dictamen del Comité de Ética en Investigación (CEI)

Estimada **Andrea Marina Rodríguez Díaz**.-

Les informamos que su proyecto *Análisis de la influencia de las habilidades socioemocionales en las habilidades de liderazgo de un director de primaria*, ha sido evaluado por el CEI. Las opiniones acerca de los documentos presentados, se encuentran a continuación.

Elemento a evaluar	Fecha y versión	Dictamen
Proyecto de investigación	24 de noviembre de 2023 Versión de junio 20 de 2019	Aprobado

Le recordamos que el Comité de Ética en Investigación de CETYS Universidad tiene la finalidad de apoyar al buen desarrollo de la investigación, y de promover el respeto a la integridad de las personas que se involucren en los procesos investigativos que se desarrollan en el marco de nuestra institución. En este sentido, si hay algún tema que usted requiera revisar colaborativamente, permaneceremos a su disposición.

Atentamente,

Dr. Edgar A. Madrid
Presidente del Comité de Ética en
Investigación de CETYS Universidad.

Apéndice H. Transcripción de entrevista (D1)

Transcripción de entrevista semiestructurada

Directora: D

Código: D1

Entrevistadora: Andrea Rodríguez

Andrea: Tomando en cuenta sus 23 años de servicio y sus 9 años de directivo en este cargo precisamente eh ¿Cómo podría usted compartirme cuáles son sus principales habilidades y destrezas en su práctica de liderazgo?

D: Como líder de una escuela creo que las de más importancia que pudiéramos tener como líder y como persona es la empatía, esa es. Siempre tener un diálogo y encontrar los momentos oportunos para dirigirte al colectivo, para dirigirte a las personas y sobre todo aprender a conocer a los docentes. Esa es la parte mas importante que creo que he logrado, no te creas me ha costado lágrimas, enojos, corajes... y sobre todo no tomarse las cosas personales, el que podamos tener un conflicto porque los conflictos siempre van a haber y el poder resolverlos y saber y entender que no siempre voy a tener yo la verdad absoluta. Esa es la parte que creo que ha y que ha logrado que podamos todas nosotras avanzar, avanzar en la construcción de un, de los colectivos.

Andrea: Muchas gracias. En la pregunta número dos, de igual manera, así como reconoce usted sus habilidades en su cargo directivo y destrezas ¿Reconoce cuáles son las principales habilidades y destrezas de su personal docente?

D: Son muy trabajadoras, muy trabajadoras todas. Cada una, en lo colectivo es que todas se unen al trabajo, de lo que sea. En lo personal, cada una de ellas tiene su... su gran aporte. Por ejemplo, la profe C, ella es buenísima para armar, organizar, mover y y demás. Rosella es muy buena administradora de los dineros y como somos más más... de las mas antiguas, la experiencia de ellas con la juventud de las otras como que se hicieron así un clic para el avance y y la frescura que se necesita en los colectivos. Y con la profe Ve ahora si que es todologa y tiene una de las mayores virtudes de los ATP's que es el trato a las chicas.

Andrea: Ok, es ATP la maestra.

D: Sí (sonríe). Y por ejemplo lo que es Diana eh... eh... C, L que son las mas jovencitas, ellas traen ahora sí que el ímpetu, las ganas de hacer cambios y abonar y aportar, subir y bajar y bailar y cantar y demás. Que ya las que tenemos mas tiempo pues ya nos cuesta más trabajo... sí.

Andrea: Muy bien. Se hace un trabajo ¿no? En equipo... se aprende uno del otro.

D: Si sí (sonríe y asienta con la cabeza).

Andrea: Ok, perfecto. Muchas gracias. Mmm, en la pregunta número tres menciono si podría dar algunos ejemplos, algún ejemplo que le haya quedado muy marcado.

D: ¿En esta parte?

Andrea: Sí.

D: Sobre todo ¿Sabes dónde se enunciaba más esta buena... este clic que hicieron? En los eventos que tenemos. Porque para las grandes pues ya... procuramos que sea todo mas calmadito ¿No? Y las chicas, “yo sí quiero bailar”, “quiero desfilas”, quiero esto, quiero lo otro entonces, de pronto, entre ellas se comparten y se... se dan la oportunidad de... de... de... de que a quien todavía puede mas en sentido de energía le aportamos y la otra aporta en ideas, en experiencia y demás.

Andrea: Podría decirse que en la organización ¿No? Se refleja mucho.

D: Sí, ahí se refleja.

Andrea: Muy bien. Número cuatro... desde su perspectiva ¿Cuáles son las emociones que más se manifiestan en un centro escolar, tanto en el colectivo docente, como en alumnos y directivo?

D: Todas las emociones convergen. Dependiendo de los días, dependiendo de... de lo que esté pasando en casa, dependiendo de la formación que tengamos nosotros, no como profes sino como seres humanos, este... la visión que tenga de vida, del trabajo, de la importancia de lo relevante que es. Osea, todo converge. Aquí lo... lo, lo complicado es que... que dentro de... del trabajo, mmm prevalezca la motivación, prevalezca una visión y una misión compartida y quien de repente esté así como que con el cabito suelto forzosamente se arrastra a lo otro. Se arrastra a lo positivo, se arrastra a lo propositivo, se arrastra al estar bien.

Andrea: Es una muy buena respuesta.

D: Sí (sonríe y se alegra al escucharlo)

Andrea: Sí, porque... bueno, no sé cuántos compañeros hay en el colectivo, no sé si haya mmm... ¿Cuántos son aquí?

D: Somos seis de grupo, la... el intendente, la profe V y yo.

Andrea: Ok, son 6 grupos. Que bueno que lo pregunté para tomarlo en cuenta. Y la número cinco... ¿Cuáles son aquellas emociones que mas se manifiestan en su práctica? Ya hablando específicamente del directivo.

D: En la cotidianidad del día a día es... (mira al techo con mirada pensativa). Felicidad, tranquilidad, compañerismo, mmm... deseo de ayudar, de compartir, de mejorar, de aportar, de ser, de estar, de ir, de mover... (tiene una mirada pensativa). Cuando pasa algo en específico, una situación complicada y demás, pues igual y siempre hay como la... el, la tristeza ¿No? O a veces la frustración por querer cambiar situaciones sobre todo en casa, en

los niños, que no está en nuestras manos... pero en la cotidianidad no. Todo va en paz y armonía, bendito Dios.

Andrea: Muchas gracias. Muchas gracias por la confianza de compartir este... mmm... esta pregunta en específico ¿No? Si llegué a considerar que podría a lo mejor tocar una fibra ¿No?

D: Sí... (se ríe).

Andrea: Fibra sensible... no va por ahí, no va con esa intención... es mas que nada el valorar ¿No? Que el director puede... mmm... tiene un cargo muy importante, es el líder de la escuela y a veces no, no debemos de olvidar que el director también es un ser humano.

D: Claro... (asienta con la cabeza en señal de estar de acuerdo). Es que siempre hay bachecitos, yo le digo siempre así como charquitos y ya de repente es así, si hay uno pero “tienes que brincar ese charco”, “chicas, tenemos que brincar ese charco” y lo brincamos y lo avanzamos. No... sino no, no no no, salimos todas enfermas (se ríe).

Andrea: (Compartimos risas). Muchas gracias. En la número seis ¿Ha escuchado alguna vez el término o concepto de habilidades socioemocionales y si alguna vez... lo ha leído o lo ha investigado?

D: Ahora si que mucho ha estado de moda y de pronto no... no logras dimensionarlo porque nosotros, en este caso ya las más antiguas, fuimos educadas en la manera de “tus emociones... ocúltalas”, “no son buenas”, el coraje, la frustración, el miedo, la ansiedad y demás. Porque habla como de debilidad. En la medida de cuando vas creciendo tanto como persona y como profesional en lo que eres como profesionista, este... lo que mas quisiera uno es que los demás respondieran a como uno responde, a como uno actúa... o que trabajen como uno piensa que debe de ser. Entonces, cuando esto no sucede, pues todas somos muy diferentes, en en en... en la realidad pues te llenas de muchas situaciones, te llenas de muchas situaciones, pero ya pues de pronto en este crecimiento personal, que es el deber de cada uno de nosotros es de reconocernos y ver cómo puedes cambiar esas partes ¿No? Esas partes, y hay personas que jamás van a cambiar, eso también me queda bien claro. Con esas personas que jamás van a cambiar no te queda mas que buscarle qué es lo bueno que tiene... y eso sobreexplotarlo. Hay mucha gente que necesita validación, hay mucha gente que no quiere mover ni un dedo y es buscarle la manera de que todas así como que “empujan” (hace un movimiento de empujar con sus manos) y pues va funcionando.

Andrea: Me imagino que también la experiencia...

D: Sí... (asienta con la cabeza).

Andrea: Le ha ayudado ¿No? Hasta cierto punto. Muchas gracias, pasaré a la número 7. De este modo ¿Considera qué dentro de su práctica ejerce sus habilidades emocionales? Y hay una pregunta al final ¿Cuál en específico? A veces eh, puede haber una habilidad que tengamos un poco más desarrollada o consideramos que la utilizamos más ¿No?

D: Yo creo que la que más me ha costado trabajo a mí es no tomarme las cosas personal... van haber diferencias siempre, siempre, siempre. Hay quienes no van a estar de acuerdo y... y ese no estar de acuerdo con algo es no ver lo de la parte negativa, es verlo desde la parte positiva en el que yo no tengo toda la verdad y siempre voy a tener la razón y ver en el punto del otro lo que necesita. Y que no estemos de acuerdo aquí, podamos vernos y ser tan amables y tan amigos y tan compañeros como siempre, esa es la parte que, que más me ha costado trabajar y la sigo trabajando y es la que más tengo presente todos los días. Puede venir un profe y decirme “¿Sabes qué? Es que esto tatatatatatata” (señala con sus dedos hace un punto de la dirección), y escucharlo activamente... y ver de ahí qué me toca y en qué le puedo ayudar es lo que me ha costado y me sigue costando y es la habilidad que más tenemos que trabajar todavía todas las personas.

Andrea: Y dentro de esas habilidades ¿Hay alguna que la use constantemente? Dejando de lado que sea algo más complicado llevarlo...

D: La habilidad socioemocional... pues es la regulación. Siempre tengo que estar regulando, hablando conmigo misma y ser honesta conmigo misma, eso es lo más difícil ser honesto con uno mismo es “A ver D, a ver D”, “párate, tomate un descanso”, “fíjate cómo estas actuando”, “A ver D” y cesar.

Andrea: Como parte del reconocer ¿No?

D: Sí, de la parte más difícil. Es la más difícil.

Andrea: Pasaré a la número 8. Las emociones que surgen y se manifiestan en su centro de trabajo ¿De qué manera considera que influyen en su práctica de liderazgo?

D: Aquí fíjate que yo veo mucho como en casa, a veces... nosotros los profes tendemos mucho a, a imitar las reacciones y las acciones de los niños. A veces nos emberrinchamos y nos ponemos en una postura intransigente y de que “yo esto, yo esto, yo esto, yo esto, yo esto” y nos centramos en el “yo, yo”. Y... pero eso es parte también de las culturas que prevalecen en los centros de trabajo, es una cultura que se genera y, y, y ver al director como el enemigo y aquí el enemigo no soy yo, no soy yo y también hay cada caso que dices tú “bueno...”. El poder, aunque por mínimo que sea, si... cuando no estas bien cimentado te mueven los... te mueve el piso, te mueve el ego, te sube, te sientes todopoderoso. Entonces, este... y siempre es “Diana ¿Cuál es tu función aquí?”, “¿Qué es lo que necesitan?”, servir, que el espacio donde estés, esté tranquilo, esté bien, es la primera instancia y ya después todo fluye... todo fluye.

Andrea: Muchas gracias profe. Y en la número 9 pregunto ¿Qué estrategias utiliza para el control de las emociones en su centro de trabajo?

D: Hay temas que uno ya sabe que son así mira (hace un movimiento con sus manos simulando pinzas), como que nomás ocupan (hace un movimiento con sus manos simulando una explosión) y ¡fum! Se prende ¿No?

Andrea: De no tocarse...

D: Sí... entonces esos los toco muy personalmente (marca la voz en la palabra muy). Situaciones que son de competencia de uno a uno los toco nada más con el profe o el intendente, que tenga que tocarlo. Creo que aparte de la... mmm, de la... del respeto y de, ay no sé cómo le llaman, se me fue la palabra, de la... privacidad es bien importante, uno no se puede andar prestando a chismes ni hacerlo más grande, ni hacer señalamientos delante de todos.

Andrea: Entraría quizás, mmm también, la prudencia ¿Será? Ser prudente.

D: Sí, sí. En qué momento manejar situaciones y demás, inclusive como un profe en la mañana, del director de la mañana... “¿Ya cómo anda?”, “¿Anda enojado?”, “Ahorita no, espérame tantito” (se ríe). Así. Y, mmm, ¿En cuál estamos? En la 9, este...

Andrea: Si, alguna estrategia que tome en cuenta para...

D: Ah, estamos por empezar un taller precisamente de habilidades emocionales. Cuando somos, dicen que los colectivos de mujeres somos más complicados, que ahora si que son infiernos grandes, pero fíjate que aquí somos puras mujeres y no, hemos estado tranquilas, hemos estado tranquilas. Ciertamente si, ahí que entre la me, entre la pre, en la meno y en la posmenopausia que no sé si se va escuchar misógino o demás pero si influye mucho, influye muchísimo porque de pronto y yo te puedo hablar conmigo que estoy en plena menopausia eh, está bien comprobadísimo de las emociones que a veces las trae uno a flor de piel y por ejemplo, estoy con V... “Si tú ves que estoy sobre reaccionando, dime, dime” porque lo que no era, cualquier cosa a lo mejor yo lo puedo... nombre, lo hago una bomba de tiempo. Entonces con los ATP’s es la puerta que siempre tengo, esa y de conocerlas a cada una, a cada una de ellas las conozco.

Andrea: Muy bien, existe esa confianza ¿No? De preguntar o el “Avísame” ¿No? “Dime con confianza si me excedí”

D: Sí, sí... (sonríe y asienta con la cabeza).

Andrea: Eso está muy bien. También habla mucho de la apertura ¿No? Que tienen las maestras en este caso de, de decirle a usted y la forma en la que lo va a recibir... tiene mucho que ver ese aspecto.

D: Sí, sí, sí. (asienta con la cabeza)

Andrea: Iré a la número diez... y de igual forma ¿Qué estrategias utiliza para el manejo de situaciones de estrés en el día a día?

D: ¿Aquí o fuera?

Andrea: Aquí, precisamente aquí.

D: Para el manejo de estrés... mmm, por ejemplo, quien me pudiera causar más estrés (se ríe un poco) y yo creo que en todas las escuelas es el conserje, pero bueno... y yo tengo que agarrar la escoba, y ya me ve con la escoba y a fuerzas se tiene que poner a barrer. ¿No te fijaste que ahorita que le dije, me pone allá y me pone la manguera y demás? Y ahorita que

termine contigo me voy a ir con la manguera y a fuerzas va a tener que estar y luego me pongo acá y agarro aquí la escoba que esto y el otro y a fuerzas se va a tener que estar. Y “G la escoba”, “G esto” y “G, pintamos” y a fuerzas se tiene que poner a pintar. Entonces, esa es la situación que a mi me causa más estrés, como que el que yo estoy acostumbrada como soy mamá de que (trueno los dedos) órale y todo limpio y así y ay... (hace gesto de desagrado), pero no lo voy a cambiar, entonces ya no me peleé ni con él, ni conmigo misma ni con nadie y agarro la escoba y hay veces que ahí la dejo nomas para que agarre la escoba o V agarra la escoba y ya él va y se acerca, agarra la escoba y se pone... y ni modo son cuestiones diferentes, más allá de pelearme con él o con todo mundo y demás este... ahí le avanzo, le avanzo.

Andrea: Sí... sería ese el principalmente ¿No?

D: Sí, ese principalmente. En cuestiones del trabajo me cuesta mucho de pronto agarrar y sentarme aquí y avanzarle (toma el teclado con sus manos y después señala la computadora), entonces yo necesito tener aquí mi organizador y ¿Sabes qué? Tengo que hacer esto, esto y esto, ok, hoy voy a hacer esto y me dedico y me siento y demás y me tengo que poner horarios “de tal a tal vas a hacer esto”

Andrea: Sería la carga administrativa ¿No? Lo que podríamos mencionarlo como en el ámbito educativo ¿No? Si, por cuestiones que, que inspección pide tal documento, eh alguna otra dependencia, comedor y demás...

D: Sí, de todo (asienta con la cabeza a todas las partes mencionadas), de todo vemos aquí.

Andrea: Sí, todo lo que se pide. Muy bien, número once ¿De qué manera pone en práctica y fomenta la tolerancia y el respeto a los diferentes puntos de vista en su centro de trabajo?

D: Todo se consensa... todo, ninguna instrucción es así (junta sus manos y apunta hacia una dirección) unidireccional no. Todo se consensa, sí obviamente pues no todas siempre podemos estar realmente de acuerdo entonces lo, lo votamos... por ejemplo ahora que no quería una profe bailables, “Pues es que yo sí quiero bailar, yo sí quiero participar”, bueno pues otra cosa entonces ya quedaron ellas que vamos hacer un pequeño desfile con carritos. Entonces si una no quiere, las otras proponen y ya entre todas ahí se arma otra cuestión

Andrea: Muy bien, por ejemplo, si usted propone toma en cuenta la opinión de cada quien y se llega a un acuerdo ¿No? No ha existido una situación en la que se diga “Esto va a ser” ...

D: A menos que, hay cuestiones en las que no podemos hacernos de un lado, por ejemplo, Mejoredu, por ejemplo... “Profe es que esto...”, pues no hay de otra osea qué hacemos

Andrea: Y en estos casos se entiende ¿No? Se entiende por ambas partes que así debe ser y ya se consensa la forma en la que se va a hacer. En la número 12 ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para el manejo de conflictos en su centro de trabajo?

D: El... el dialogo.

Andrea: Principalmente ¿No?

D: Sí, principalmente. El dialogo principalmente.

Andrea: Y la número 13 va relacionada a esas situaciones de conflicto ¿En qué momento son retomadas estas situaciones para una propuesta de solución?

D: Mmm... (tiene mirada pensativa), fíjate que así conflictos complicados no, no, no tenemos yo creo que porque hemos privilegiado siempre el dialogo, la comunicación, el consenso, tomar en cuenta lo que los profes necesitan, este, que estén cómodos en los salones pues te puedo presumir que todos tienen internet, computadora, cañón, tienen televisiones entonces creo que ellas saben que, que... que estamos ocupadas primero en lo que ellas necesitan

Andrea: Podría decirse que se resuelven prontamente quizás las situaciones de conflicto, que no trascienden ¿No?

D: Ándale, exactamente. No trascienden a violencia física o verbal (se ríe)

Andrea: Qué bueno que no (me río). Bueno quizás lo bien aquí es que no sé, si llega a haber un conflicto no vuelve a resurgir ¿Verdad? Termina en ese momento...

D: Sí, sí, sí. Y avanzamos.

Andrea: Ok, perfecto. En la número 14 ¿Considera usted que su comunicación hacia el personal es de manera asertiva?

D: Sí (sonríe).

Andrea: Y en la número 15 pregunto ¿Por qué? O si puede brindar algún ejemplo de su comunicación

D: Cuando necesitamos algo, cuando requerimos algo eh, siempre está el diálogo abierto. Es un dialogo abierto, es un dialogo recíproco

Andrea: Muy bien, muchas gracias. Y ¿De qué manera evalúa las consecuencias de sus decisiones tomadas?

D: Con ellas. Siempre tenemos un espacio para después de cualquier actividad nos sentamos, lo evaluamos, vemos qué se puede mejorar y, y... a lo mejor que si lo hacemos en la tarde, hay que hacerlo en la noche, si bailaron todas o bailaban todas, siempre es un momento para evaluar entre todas, en qué podemos mejorar

Andrea: Sí, esta pregunta va relacionada a que el director digámoslo así, como líder de escuela es quien principalmente toma las decisiones de lo que se va a realizar...

D: Sí, lo bueno y lo malo (se ríe).

Andrea: Sí, lo bueno y lo malo (sonríe) y la evaluación que uno hace por ejemplo si tomó una mala decisión ¿Cómo lo evalúa?

D: Sí, es, es... es complicado porque significa salirte de tu, de tu imperio (se ríe), sí... y decir “Sí, la regué” y pedir disculpas también se vale porque también me puedo equivocar

Andrea: Sí, es la parte que menciono que el director es humano, es humano y buena o mala la decisión...

D: Y la trascendencia también con los papás, me ha tocado disculparme con los papás varias veces, de pronto eh, y eso me costó muy al inicio eh, llegaba un papá con una actitud y con esto y yo pues igual... salían chispas. Entonces, cuando yo entendí que la primer función ante cualquier situación es yo mantener la calma y tratar que el otro baje el ímpetu que trae y todo, este... todo surge, todo surge y entendí cuando decía mi papá “Ganas más con una gotita de miel que con una de hielo”

Andrea: (Ambas sonreímos). En la número 17 pregunto ¿Qué estrategias utiliza para motivar a su personal docente?

D: Proveerlo de todo lo que necesita, número uno. Dos, reconocer. Tres, preocuparme por ellas, conocerlas y que se sientan seguras, que se sientan seguras, protegidas y entendidas aquí

Andrea: Es una muy buena respuesta (le sonrío). Desde mi punto de vista, un docente es eso que, eso quiere eso... bueno, ya desde mi punto personal, ya me metí un poquito (me río)

D: (También ríe)

Andrea: Pero eso es... digámoslo que un director es un líder ¿No? En otros ámbitos, en no sé, por ejemplo, en una fábrica o en cualquier otro trabajo es mencionado jefe...

D: Sí, sí, sí (sonríe)

Andrea: Uno es trabajador, a fin de cuentas, rinde cuentas al jefe o a dirección y si uno espera quizás eso ¿No? El sentirse, el sentir que viene uno a ser tratado bien

D: Claro. Y el apapacho también, somos humanos todos.

Andrea: Sí, no descuidamos eso ¿No? En la número 18 ¿De qué manera sugiere a su personal docente nuevas estrategias de trabajo en beneficio de su práctica?

D: Ahí, ahí fíjate que me gusta entrar a todos los grupos y conocerlos. Si alguien pide un permiso, no lo suspendemos, ahí entro yo. No hay mejor manera de conocer la práctica de un docente que entrando a su grupo. Entonces ahí calificas, ahí evalúas, ahí tomas lectura, ahí ves los cuadernos, ahí ves esto. Sí, sí, ahí es donde uno puede entrar y decir “¿Sabes qué? Te falta esto” o “le podrías hacer así” o “tienes el cañón, mira esta página” y demás

Andrea: Y ¿lo hace por medio del dialogo?

D: Del diálogo

Andrea: O ¿Hay alguna otra forma?

D: No, siempre es el dialogo, siempre es el dialogo. O las chicas a veces me dejan entrar a sus salones, a leer un cuento, avanzarle, traerlos a biblioteca y demás

Andrea: Y ¿Los docentes tienen la confianza? La apertura también de que usted entre a su salón

D: Sí, sí, sí (asiente a todas las cuestiones). Porque casi no... nunca entro a fiscalizar, nunca. Si entro siempre es a ayudar

Andrea: En actitud de mejorar ¿No?

D: Ajá, osea no, no, si agarras y te sientas así (hace un gesto de seriedad) pues se va a poner el otro así (de nuevo hace el gesto de seriedad)

Andrea: Y ya por último profe, en este tema de las habilidades socioemocionales ¿Cuáles son aquellas que considera indispensables en un director de primaria?

D: Regulación emocional, esa es. Si uno está bien, los de... vas a procurar que tu personal esté bien, entonces quien tiene que tener mas reguladas las emociones es el director. Si el director viene y te dice “Profe es que ocupo esto” y ya lo ves como un ataque... no. No, no, no, no... es esa. Otra, creo yo que el director tiene que tener mucha empatía, yo diría regulación emocional, empatía, resolución de conflictos, así ta, ta, ta... pero es que uno tiene que estar bien o procurar estar bien sino no funciona, nada por eso hay colectivos que se la pasan del chongo y cuando voltean y dicen “No pues con razón”. Tengo una compañera allá, directora, que nos tocó ser centro y ya uno crea fama ¿No? Y este, pero como ya la conozco y la puse yo en el segundo piso, la puse en el segundo... ay no, creo que es tu directora, no sé (se ríe fuerte) ¿Te tocó? (se ríe nuevamente)

Andrea: Adelante profe (me río)

D: (Se ríe fuerte). La puse yo en el segundo piso y viene bien enojada “Diana”, me dijo y ¿Qué dijo?... “Casi me pones en el tercer piso” y volteo y le digo ya sé, le digo, nomas porque no lo tengo, le dije, no te puse en el tercer piso, pero le digo vente y le dije ¿Qué necesitas? “No es que las rodillas, que esto y que el otro” le digo, es que yo te puse en ese piso porque es la que esta pegadito al internet, tiene su computadora, tiene su de eso, tiene lo otro... “No pero es que eso no...” y dije escoge el que tu quieras de acá abajo le dije y sin problema alguno te cambio “Ah bueno” y ya la puse en el de acá. Pero imagínate que yo me hubiera puesto al igual que ella, que lo puedo hacer... no, no, no, no, entonces dije “Ay Dios santo”

Andrea: Reconoce hasta qué punto ¿Verdad? Me imagino que también la experiencia

D: Sí... sí. Y ya cuando tu entiendes que tu lugar aquí debe de estar para servir, ya fluye, ya fluye. Espérame, viene una señora...

Andrea: Viene el no tomarse las cosas personales ¿No? Retomando lo del principio

D: Sí, sí, sí... lo cambias, lo cambias, lo cambias y ya se quedó a gusto y ya me quedé a gusto. “Es que el estacionamiento” y le digo, ya se los abrí pero es que, yo feliz de

recibirlos le digo, pero eso no es conmigo es con la profe, díganle a ella, yo hago todo lo posible por recibirlos y ya.

Andrea: Y ya por último profe, no viene en el guion, pero es mi duda. Cuando usted ascendió a su cargo de dirección ¿Tuvo algún, no sé si información, documento o algo oficial digamos con este aspecto? Lo socioemocional

D: No. No, nada, esto tiene que ser crecimiento personal. Está muy de moda, muy de moda, pero están... en este reconocimiento de la autoridad todo fue como que hacia el alumno y “Desarrolla en el alumno las habilidades socioemocionales” y hacia el alumno, y hacia el alumno y tiene poquito como que voltearon a ver hacia el docente porque si el profe no esta bien, cómo va a fortalecer a esos niños y aunque está esta parte definitivamente tiene que ser personal, ese empuje es personal. Uno como directivo piensa y mira ciertos cursos ¿No? Y, y o trae personal capacitado, pero cuando no hay ese reconocimiento personal, no hay crecimiento. Es bien complicado.

Andrea: Sí porque existen los perfiles, parámetros e indicadores, se asciende por un examen, prueba, curso, todo lo que es en regla ¿No? De USICAMM...

D: Un director qué, un director qué... (se ríe)

Andrea: Sí, un director hace tal tal tal... pero de lo emocional no, podría decirse que no ¿Verdad?

D: Así es, y debería más.

Andrea: Dejaré de grabar profe, muchas gracias, muchas gracias por su participación

D: A ti, por considerarme (sonríe)

Apéndice I. Transcripción de entrevista (D2)

Transcripción entrevista semiestructurada

Director: E

Código: D2

Entrevistadora: Andrea Rodríguez

Andrea: Voy a anotar rapidito ¿De servicio cuántos años tiene?

E: De servicio mmm, pues ya voy a cumplir 25 años

Andrea: 25. Y en dirección ¿son 3 años?

E: 3 años en el turno matutino y ahorita en el turno vespertino 3 meses porque acabo de llegar

Andrea: (Anoto todo lo anterior). Ok. Le haré pregunta por pregunta, igual tendrá la oportunidad de leerlas al mismo tiempo que yo. En caso de que no entienda alguna pregunta o tenga una duda aparte que quiera comentar con toda confianza puede hacerlo. La pregunta número 1 dice, desde su perspectiva y tomando en cuenta sus años de servicio y sus años en el cargo directivo ¿Reconoce usted cuáles son sus principales habilidades y destrezas en su práctica de liderazgo?

E: Pues creo conocerme (se ríe). Este, sí. Creo que una de las principales es la empatía hacia los maestros, padres de familia, alumnos... me gusta siempre la disposición a ayudar, cooperar con los compañeros, los niños, con los padres de familia, el trabajo en equipo. Sé trabajar en equipo y pues como líder tengo que tomar ciertas decisiones, pero siempre pensando pues en el beneficio de todos, pero principalmente de mis alumnos, de mi escuela.

Andrea: Muchas gracias. Y de igual manera, así como usted reconoce sus habilidades y sus destrezas ¿Podría contarme un poco de las habilidades y destrezas que reconoce en su colectivo docente?

E: Sí, claro que sí. Pues esta es una escuela grande, igual es una escuela que tiene varios compañeros, varios maestros, obviamente cada persona es diferente. Hay habilidades, hay maestros que tienen muchas habilidades, mucha creatividad, mucha facilidad de palabra, algunos maestros son muy buenos en ciertas áreas como en matemáticas, sí. Maestros que son muy buenos para incluso para hablar en público y para dirigirse a sus alumnos, a los padres de familia, hay maestros que tienen un excelente control de grupo. No quiere decir que sean maestros muy duros, sino que saben cómo llevar el trabajo en su grupo, es muy variado la verdad hay habilidades de varios tipos. Muchos maestros que son muy buenos en español este... y cada uno tiene sus diferentes habilidades, no son iguales.

Andrea: Muy bien. Y ¿Podría decirme cuántos docentes son?

E: ¿Aquí en el turno vespertino? Son 12, son 12 grupos de primaria.

Andrea: Y ¿La matrícula aproximadamente de cuántos son?

E: Estamos aproximadamente en 308 alumnos

Andrea: (Anoto lo anterior). 308 alumnos, si es una escuela grande.

E: En la mañana tenemos casi 500. Alrededor de los 800 entre mañana y tarde.

Andrea: En la mañana recuerdo que eran hasta tres grupos ¿No?

E: Sí, en la mañana 17 grupos tenemos, entonces en la mañana hay 17 maestros frente a grupo. Entonces... y en cada uno de los turnos tengo dos ATP's de apoyo. Dos en la mañana y dos en la tarde.

Andrea: (Tomo nota de lo anterior). En las habilidades que usted comenta de su colectivo tiene mucho que ver también la experiencia ¿No? Hay quienes tienen más años de experiencia que otros...

E: Sí, fíjate que está pasando algo, bueno, uno observa ¿No? Lo curioso es que hay maestros que tienen ya muchos años de experiencia y se da esa ¿Cómo se puede decir? Esa dualidad, de que hay maestros con mucha experiencia y hay maestros jóvenes con poca experiencia y sí, cada uno tiene sus diferentes habilidades de mucha experiencia que ya saben de qué se trata, qué contenidos deben de trabajar y todo eso y maestros jóvenes que traen ideas nuevas, innovadoras de estrategias nuevas y eso complementa el trabajo.

Andrea: Muchas gracias. En la número 3 pregunto si podría dar algunos ejemplos... ¿Podría brindarme algún ejemplo donde se refleje las habilidades de su colectivo docente?

E: Por ejemplo hay maestros que elaboran material específico para sus actividades entonces tienen mucha creatividad, las estrategias que utilizan para dar su clase pues esa es una habilidad que yo admiro mucho porque todo lo que sea algo creativo para los niños es muy llamativo, llama su atención su interés entonces ese es un ejemplo de cómo los maestros dedican ese tiempo que tienen para elaborar su material, para hacer una dinámica, presentar un contenido vamos a decir no tan tradicional ¿No? Hacerlo de una manera más interesante.

Andrea: Muchas gracias profe. En la número 4, desde su perspectiva ¿Cuáles son las emociones que más se manifiestan en un centro escolar? Tanto, vamos a hablar del colectivo docente, en alumnos y por último en el cargo directivo.

E: Las emociones. Pues mira, la verdad es que aquí vemos de todo, hay emociones de todo tipo. Normalmente vamos a decir así, fuera de alguna situación en específico pues hay mucho compañerismo entre los maestros, los niños también tienen mucho compañerismo y amistad, hay empatía, pero pues también hay situaciones a veces en el caso de los niños que pueden manifestar pues ciertas carencias, vamos a decir así, situaciones familiares, familias disfuncionales o vamos a decir de diferentes modalidades ¿No? Y muchas veces les afecta a

los niños emocionalmente, entonces hay casos de niños que se les nota esa falta de atención en casa. Dentro de la escuela obviamente para ellos siento yo que aquí están en un lugar seguro, se sienten a veces mejor que en su casa ¿No? Y esa es la la... la mayoría de las emociones. En cuanto a los maestros pues es el compañerismo, la amistad, hay muchos maestros que son muy amigos aquí e igual la empatía... y sobre todo esas ganas de apoyar. Si algo reconozco de mis compañeros es que cuando hay que hacer algo todos se ofrecen, todos participan y todos colaboramos.

Andrea: El trabajo en equipo ¿No? También

E: El trabajo en equipo, así es. Y la disposición, a veces la iniciativa, a veces tenemos... en algunos lugares puede ser trabajo en equipo, pero ya cuando aparte de eso hay iniciativa pues el trabajo sale mucho mejor ¿No? Que dicen yo hago esto, ah yo hago esto, yo me apunto solito para algo ¿No?

Andrea: Sí, no hacer las cosas solo por hacerlas ¿No?

E: Así es, que de ellos mismos sale, que ellos quieran hacerlas.

Andrea: Ok, muchas gracias profe... en la número 5 ¿Cuáles son aquellas emociones mas se manifiestan en su práctica?

E: Estas son... Se refiere a mí ¿Verdad? Sinceramente la que más he tenido que utilizar es la empatía, sí, porque se dan situaciones eh, diferentes y que a veces con alumnos, con maestros, con padres de familia pues ellos traen sus emociones y uno tiene que entender pues que somos seres humanos y hay que tratar de ponerse en el lugar de la otra persona ¿No? El ser empático y siempre yo les comento que yo busco la solución, no busco culpables, busco soluciones entonces... el dialogo es otra de las que pues indiscutiblemente tenemos que utilizar siempre. La toma de acuerdos y pues siempre buscar el bien común pero siempre privilegiando el bienestar de los niños.

Andrea: (Anoto palabras clave de lo anterior mencionado). Anoto las ideas principales, si no es mucha molestia que esté anotando. Continuaré, en la número 6 ¿Ha escuchado alguna vez el término habilidades socioemocionales? Cuestiono también si reconoce el concepto y agregaría que, si usted lo ha leído en alguna parte, un taller...

E: Sí, claro que sí lo hemos escuchado. Si tú me pides que te dicte el concepto como tal pues no te lo voy a poder decir ¿Verdad? Pero claro que sí hemos escuchado sobre habilidades socioemocionales, hemos leído un poco también y si reconozco lo que esto implica ¿No?

Andrea: Si pudiera usted compartir mmm, no el concepto como tal, no es un cuestionario sino cómo las percibe usted. Usted considera que las habilidades socioemocionales son...

E: Ok, las habilidades socioemocionales son aquellas que nos llevan a convivir con las demás personas, con la comunidad de una manera armónica ¿Sí? Y como te digo, para ello pues hay que utilizar la empatía, el dialogo, la toma de acuerdos. Son habilidades que tenemos que desarrollar y también tenemos que saber cómo controlar nuestras emociones,

la autorregulación es una de ellas entonces eh, las emociones no son malas, las emociones todas son buenas, el problema es cuando no las sabemos controlar que no las regulamos... eso nos puede llevar tanto las que consideramos buenas como las que consideramos malas pero como te digo, el enojo, el miedo no son habilidades malas, son habilidades también... osea, no son emociones malas perdón, son emociones que tenemos que saber controlar. También la felicidad, la alegría hay que controlarlas entonces... todas las emociones están ahí por algo ¿No? Pero tenemos que aprender cómo regularlas.

Andrea: Si. Por eso inicié por identificar primeramente cuáles emociones hay en un centro escolar ¿No? En docentes y en el directivo, ya la otra parte que queda, como dice usted, es el saber cómo regularlas.

E: Así es.

Andrea: Porque puede haber un ambiente muy feliz, muy armonioso, pero también cómo lo manejamos.

E: Y se da mucho en los niños, que muchos de los problemas que ellos tienen es porque no saben autorregular sus emociones. No se trata de que “Ay ese niño es malo” o “Ese niño es problemático”, simplemente a veces o la mayoría de las veces los niños no saben regular sus emociones.

Andrea: (Tomo nota de lo anterior dicho). Muchas gracias profe. Iré a la siguiente pregunta, número 7, de este modo ¿Considera que dentro de su práctica ejerce sus habilidades socioemocionales? Y ¿Cuáles en específico?

E: Pues yo creo que cada director es indispensable que de alguna manera pues utilice sus habilidades socioemocionales porque pues eso te lleva precisamente a tener una armonía en su centro de trabajo, en este caso como te dije, yo trato de usar mucho la empatía, trato de usar el dialogo, la toma de acuerdos eh, siempre ponerte en el lugar de la otra persona pero siempre también para buscar una solución porque no nada más se trata de me pongo en su lugar y lo entiendo sino bueno ya lo entendí qué podemos hacer para si se trata de una situación problemática o algo qué podemos hacer para solucionarlo ¿No? Y está el dialogo, la toma de acuerdos y de alguna manera a veces tenemos que incluso tratar de concientizar a los papás, a los niños, a los maestros también de algunas situaciones y cómo a veces sabemos que algo está mal pero no basta con decir ay eso está mal, no, hay que buscar cómo solucionarlo. No se trata de tú estás mal, yo estoy bien ¿No? Simplemente vamos todos agarrando conciencia de lo que va sucediendo y vamos buscando una solución.

Andrea: Sí, parte de mi proyecto, digamos de mi tesis, es reconocer y darle un poco más de valor al papel del directivo porque, así como dice usted, bueno yo soy maestra frente a grupo y a veces entre uno, dos o tres niños cuando se refleja una situación de casa que lo vienen a manifestar en el salón de clases ocupo regular. Lo comenta usted ahorita, también entre maestros, tal como los niños es regular dos, tres personas en un conflicto o en una situación también se toma en parte eso

E: Así es. No y aquí el papel del como directivo también tienes que hacerla de mediador ¿No? Porque a veces este... las personas que puedan tener una situación o un problema pues tienen una emoción regular, vamos a decir están enojadas y uno tiene que pues sentarlos un poquito y decirles ¿Sabes qué? Tranquilo ahorita vamos a ver la solución porque las cosas no se arreglan o no se solucionan este... de ninguna manera con la violencia, pero también si yo tengo una actitud de ya predispuesto porque estoy enojado pues tampoco voy a aceptar... aunque la idea sea buena, no la voy a aceptar entonces hay que controlar esas emociones.

Andrea: Así es. Tomando en cuenta la pregunta anterior, en la pregunta número 8, las emociones que surgen y se manifiestan en su centro de trabajo ¿De qué manera considera que influyen en su práctica de liderazgo?

E: Pues eh... se refiere ahí, perdón ¿A las emociones en general de todos?

Andrea: Sí, como hemos estado platicando, hay ciertas emociones en los niños, los docentes incluso el directivo trae situaciones que se manifiestan ¿De qué manera eso influye en su práctica de liderazgo? Me refiero a en su día a día, cómo es que esas situaciones impactan...

E: Es ahí donde entra precisamente la inteligencia emocional que por ahí le llaman... obviamente si yo me dejo llevar por mis emociones va a influir pero no de manera positiva entonces tienes que aprender o tienes que saber controlar tus emociones y no dejarte llevar por ellas entonces tienes que tratar de ser lo más asertivo posible en el sentido de que puedo estar enojado por equis situación pero eso no debe influir en mi trabajo, en el trato con mis alumnos, con los maestros, con los padres de familia. A veces incluso situaciones de los padres de familia que se pueden poner agresivos verbalmente pues de alguna manera somos seres humanos y también nosotros sentimos, pero tienes que tener precisamente esa inteligencia emocional de que no te vas a poner en ese mismo plan porque en lugar de solucionar el problema va a ser peor ¿No? Se va a hacer más grande, obviamente a veces puede ser difícil, pero tienes que aprender a hacerlo y por eso es la autorregulación ¿No? Entonces ¿Cómo influyen las emociones? Pues si te dejas llevar por ellas, obviamente te puede llevar a, vamos a decir, si son de coraje, enojo pues obviamente no vas a tomar la mejor decisión entonces si tú te dejas llevar por ella pues va a influir de manera negativa entonces eh más bien yo pienso que uno no debe dejarse influir por las emociones en el sentido de que la decisión se tome lo más objetiva posible sin... buscando más bien la solución.

Andrea: Sí, es una de las tantas habilidades de un director, el cargo de líder es considerado el líder de una escuela, pero no hay que olvidar también que el líder es humano. Mas que líder y autoridad, nunca hay que dejar de lado que el director es humano, que él también puede estar... así como los niños, pasando situaciones de casa. El director es humano, el director es papá, la directora es mamá, familia... y todavía tomar en cuenta las situaciones de los demás, ahí se juega mucho la empatía

E: Exactamente, entonces es lo que te decía, pues problemas todos tenemos ¿No? Y situaciones difíciles entonces si te dejas llevar bajo esas emociones pues obviamente van a influir en tu trabajo, pero de una manera que no va a ser positiva, es difícil a veces, pero tienes que lograr... pues uno dice separar, pero no es que lo separes simplemente controlar, controlar esas emociones y que una cosa no afecte a otra

Andrea: Sí y precisamente en la pregunta número 9 ¿Qué estrategias utiliza para el control de las emociones en su centro de trabajo?

E: (Se apunta a él mismo) ¿Yo? Qué estrategia, pues no sé si llamarlo una estrategia pero yo trato de ser objetivo, trato de ser objetivo y no perder de vista las cosas como es, o sea no dejarme llevar por mis emociones en el sentido de que, como bien dijiste hace rato, pues somos humanos, tenemos emociones, tenemos tristeza, tenemos alegría, tenemos enojo o preocupación pero eh, debe uno aprender a... pues hacerlas a un lado, controlarlas y enfocarte en la situación que estás aprendiendo, en la dinámica de la escuela, en las actividades y por decirlo así de una manera olvidar esas emociones que no influyan en tu trabajo ¿Ok? Yo siempre digo, yo llego a la escuela y lo puedes preguntar a los maestros, pero yo llego y yo saludo, sonrío, independientemente si traigo yo una situación problemática o lo que sea, alguna preocupación. Que es evidente que a veces se te puede notar pero que influya a la hora del trato con los demás o a la hora de tomar decisiones.

Andrea: Muy bien. Sería entonces como estrategia quizás el separar...

E: Sí, autorregular las emociones o el separar problemas personales de tu trabajo.

Andrea: Muy bien, muchas gracias profe. En la número 10, de igual forma ¿Qué estrategias utiliza para el manejo de situaciones de estrés en el día a día?

E: Pues mira, igual te digo, no sé si sea estrategia, pero yo trato de ser positivo. Sí, yo trato de ser una persona que ve lo bueno en cualquier situación y buscar la solución eh, soy alegre entonces siento que eso me ayuda porque yo trato de estar alegre y siempre buscar la manera de que el ambiente esté agradable, que la gente se sienta en confianza, de un ambiente de confianza sin faltar el respeto. Sí, pero que la gente y yo nos sinta... te puedas sentir en confianza de decir, de comentar, de hablar sin el temor de que te van a decir algo malo ¿No? Por eso te digo, no sé si sea estrategia, pero pues soy alegre y creo que eso me ayuda porque trato de dar ese tipo de confianza. A veces estamos, así como que muy serios y eso es como una barrera a veces para el dialogo, entonces referente a lo que me preguntas de cómo manejo el estrés, el mismo de tratar de estar alegre, contento, buscar soluciones... fíjate que cuando hay problemas y encuentras la solución se te va el estrés, entonces el problema te causa un estrés, pero si tú te enfocas en encontrar una solución y ver la mejor manera... y logras un avance o se soluciona el problema, el estrés va desapareciendo.

Andrea: Y qué curioso porque en la pregunta anterior inició por ser objetivo, se refleja en este momento, cómo soluciona los conflictos, hay congruencia, es su postura, lo que yo puedo identificar. La postura en la que vamos a recibir la situación que venga define mucho

cómo vamos a solucionarlo. Que también viene siendo parte de su papel como líder de escuela.

E: Pues mira qué bueno que soy congruente (se ríe)

Andrea: Sí, se refleja mucho y es parte también de lo que voy a retomar con los docentes y se puede brindar una retroalimentación, al final de cuentas este trabajo no es solo por andar preguntando y demás, tiene un propósito ¿No? Continuaré, en la pregunta número 11 ¿De qué manera pone en práctica y fomenta la tolerancia y el respeto a los diferentes puntos de vista en su centro de trabajo?

E: Ok ¿Referente a los maestros, a los niños, en general?

Andrea: En el colectivo para ser precisos.

E: En el colectivo docente... obviamente siempre se les da oportunidad a los maestros de expresar su opinión ¿No? Su punto de vista y con el respeto, yo siempre les digo, cada punto de vista tiene el respeto. Yo siempre le pido a los maestros que busquemos el bien común ¿Sí? Es respetable cualquier punto de vista porque cada quien habla desde su perspectiva y eso es igual de válido, mi opinión que la de ellos, que la de cualquiera de nosotros. Entonces eh, yo les pido eso, no siempre vamos a estar todos de acuerdo o no siempre vamos a creer que es la mejor manera de solucionar algo o de llevar a cabo una actividad, pero tenemos que como colectivo aceptar si la mayoría decide una cosa, unirnos, aunque no esté de acuerdo. Igual yo les digo, mira, doy opciones, tenemos esta actividad, vamos a realizar esto ¿Qué opinan? Y los maestros no pues hacemos esto... no pues a ver qué opinan todos. Cada quien da su opinión y tomamos la opinión, trato de que siempre elijamos pues lo que la mayoría quiere, pero también sin perder de vista el objetivo de la actividad ¿No? Porque puede haber una actividad que diga, ah yo quiero hacer esto, pero no da la finalidad entonces hay que ubicarlos un poquito hacia el fin que queremos lograr, pero obviamente siempre va a ser respetada la opinión de cada maestro y yo siempre les pido al igual que yo les doy el respeto pues pido el respeto para todos entonces eh, esa es la base el respeto.

Andrea: El respeto. Y también se relaciona con lo que usted mencionó de su colectivo, que tiene iniciativa, así cada quien aporta digamos, su punto de vista y se consensa ¿No?

E: Así es, de hecho, por ejemplo, ahorita tenemos, yo sé que a lo mejor no es referente, pero es un ejemplo ¿No? Tenemos la primavera ¿No? Les comento a los profes qué vamos a hacer, surge la idea del desfile, vamos a hacer un desfile y alguien dice “una demostración de talento”, la vamos a hacer, pero fue iniciativa de los maestros. Ok, la finalidad era hacer una actividad referente al día de primavera y ya se llegó al acuerdo de lo que se va a hacer y muchas de las cosas surgieron de los maestros.

Andrea: Y los maestros quizás, podría opinar que... tienen esa iniciativa porque hay apertura de parte de dirección. Quizás quien pueda sentir que su opinión no va a ser tomada en cuenta, no va a nacer la iniciativa. Que usted mencione que su colectivo tiene iniciativa podría reflejar que usted tiene apertura a las opiniones.

E: Bueno, entonces no vamos tan mal (se ríe)

Andrea: Sí, un punto a favor. Todo quizás, bueno yo como lo he estado estudiando, podemos decir, le adelanto un poco que el colectivo podría ser un reflejo del liderazgo del director. Maestros que tienen iniciativa, que son creativos, que aportan, es porque saben que el director va a dar la apertura a sus proyectos, a sus opiniones y propuestas.

E: (Sonríe). Pues está muy bien (se ríe).

Andrea: Muchas gracias. En la pregunta número 12 ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para el manejo de conflictos en su centro de trabajo? Con los conflictos me refiero a quizás conflictos en el colectivo, no tanto los conflictos de los niños

E: Con los maestros. Mira, tengo la suerte, vamos a decirlo así que de alguna manera no puedo decir que he enfrentado muchos conflictos con los compañeros, pero siempre eh, pues es el dialogo la estrategia, siempre hay que dialogar y el respeto ¿No? Vuelvo a decirlo, siempre la base de todo va a ser el respeto. Entonces, sabemos, como te dije hace ratito, tenemos diferentes opiniones, pero hay que respetarlas y el dialogo siempre va a ser el primer paso ¿No? Para lograr llegar a, bueno no sé si sea el primer paso, pero para empezar por el respeto ¿No? El dialogo y la toma de acuerdos, obviamente pues me imagino que hay algunas situaciones difíciles de tratar, pero tengo la suerte de que no he necesitado tal vez eh, tener que mediar, tener que resolver una situación conflictiva. Entonces como te comento, los maestros tenemos muy buena relación entre ellos, muy buen ambiente de trabajo, hay ambiente de amistad y entonces eh eso ha ayudado precisamente a que no haya conflictos entre compañeros. Que si me ha tocado como maestro de grupo ver unas situaciones ¿Verdad? Pero no estando yo como director...

Andrea: Y si es de suerte.

E: (se ríe). No, la verdad que sí, eh... al final de cuentas tomamos acuerdos y no ha habido ese conflicto, hasta ahorita no he tenido que intervenir o que mediar o buscar una solución para cierto tipo de problemas

Andrea: Podría decirse que fluye ¿No?

E: Sí, sí, sí.

Andrea: Perfecto, muchas gracias. Pasaré a la pregunta 13 ¿En qué momentos son retomadas estas situaciones de conflicto para una propuesta de solución? Menciona que tal vez no hay conflictos muy graves, pero, ante cualquier situación de conflicto ¿En qué momento son retomados? ¿Vuelven a surgir? O se solucionan en el momento...

E: Sí, exactamente, era lo que te iba a decir. Obviamente e independientemente hablando de maestros, alumnos, padres de familia, cuando hay una situación conflictiva en un conflicto o algo, se resuelve en el momento, se dialoga, se toman acuerdos y como te vuelvo a decir, todo con base al respeto. Y como te digo, no ha habido una situación más allá de que vuelva a surgir a lo mejor ese tipo de problemas. Entre compañeros hasta ahorita que yo sepa no hay ¿Ok? Con alumnos si se repite, son niños y sabemos que... pero

pues igual es la misma, se dialoga, se habla con los niños, con los padres de familia y se toman acuerdos.

Andrea: No permite que trascienda...

E: No, no, no y es lo que yo les digo. Siempre les digo, sobre todo a los papás, mire yo no busco culpables, sólo soluciones ¿Ok? Y entonces el momento se atiende, se investiga cuál es la situación, se escuchan las versiones que se tienen que escuchar de los involucrados y se dialoga y se toman acuerdos.

Andrea: Muchas gracias profe. En la pregunta número 14 ¿Considera usted que su comunicación hacia el personal es de manera asertiva?

E: Pues mira, a lo mejor se oye muy presuntuoso, pero trato, trato de ser asertivo. Tal vez, en una ocasión me he equivocado porque como dices, somos seres humanos pero siempre trato de ser asertivo, siempre trato de decir las cosas de manera clara sin ofender ni buscar culpables, simplemente tratando de resolver la situación o que las indicaciones que se tengan que dar pues que sean claras y objetivas y no mas allá ¿No?

Andrea: En la pregunta número 15, vendría siendo el por qué o si podría brindarme un ejemplo...

E: ¿Por qué lo digo? Porque me lo han comentado (se ríe a carcajadas)

Andrea: Oh, se lo han comentado.

E: Si, en algún momento una maestra me ha dicho, una o dos maestras me dijeron que pues les gustaba porque me consideran una persona asertiva. Entonces por eso me atrevo a decirte que trato ¿No? Por eso te comentaba que no vamos tan mal (sonríe)

Andrea: Qué bueno que me comenta porque... viene de lo mismo que le comenté, que los docentes quizás ven que tiene apertura a las opiniones y a los comentarios y que le hayan comunicado que usted es asertivo...

E: Y esa palabra fue la que me dijeron, asertivo.

Andrea: Sí, es el reflejo. Se ha reflejado muy bien su labor, su trabajo.

E: Ay gracias. (Sonríe).

Andrea: En la pregunta número 16... ¿De qué manera evalúa las consecuencias de sus decisiones tomadas? Aquí quizás se pueda tomar en cuenta que, como todo ser humano que se equivoca, ha habido algún momento en el cargo directivo que ha pensado me equivoque...

E: Pues mira, como todo siempre... me imagino que independientemente de lo que se trate, una de las evaluaciones es ver los resultados ¿No? Si tú atiendes una situación y se resuelve, entonces de alguna manera no lo hicimos tan mal ¿No? O a lo mejor fue la manera correcta o una de las maneras correctas, puede haber diferentes maneras ¿No? Y a veces puede ser que, si no se resuelve el problema, si continua o hay alguna situación tal

vez entonces es lo que hicimos, a lo mejor hay que cambiarlo, hay que modificar a lo mejor no estuvo bien. Siempre te quedan algunos detalles, siempre te quedan algunas dudas si lo que hiciste fue de la mejor manera... pero pues eso es inevitable, siempre vas a tener esa duda si... a lo mejor, aunque tengas un resultado regular o bueno te va a quedar la duda de si fue la mejor manera de resolverlo o de llevar a cabo un proyecto ¿No?

Andrea: Es quizás la carga ¿No? De ser el líder de la escuela, al final por mas propuestas, opiniones que tenga del colectivo, al final la decisión viene siendo del director ¿No? Dejar pasar, apoyar, seguir la línea de los docentes, pero al final quien tiene el cargo...

E: Sí, la responsabilidad. Y a veces como profes puede ser difícil entender esa parte, hasta que estás de este lado te das cuenta lo que implica esta responsabilidad. Porque siempre como maestro, se nos hace más fácil a veces decir ah podemos hacer esto pero no ven más allá a veces lo que implica esa decisión y ya cuando estás acá tú tienes que ver ese más allá, cuál es la consecuencia, cuál es el resultado de tomar ciertas decisiones entonces tienes que ir un poquito más allá pero ya que estás en este lugar ya te das cuenta que incluso como profe podía haber dicho, yo pensaba como él, se me hacía fácil decir ah vamos a hacer esto pero ya como director espérame ¿Vamos a hacer eso? ¿Qué implica todo eso? Tienes que ver un poquito más allá

Andrea: Sí, precisamente eso, muchas gracias. Eh, en la pregunta número 17 ¿Qué estrategias utiliza para motivar a su personal docente?

E: Pues es que yo no sé si son estrategias, pero mira te comento, dice por ahí un dicho “Felicita en público y reprime en privado” o... no sé la palabra correcta pero ya la verdad trato y reconozco, siempre le doy el valor a lo que hacen los maestros ¿Sí? Yo trato de, cuando hay algo que sé que está bien, que los maestros hicieron un excelente trabajo se los digo delante de los demás sin ánimos de ofender a nadie, por el contrario, reconocer el trabajo, que sientan ellos que si valoro y si me doy cuenta de lo que están realizando. Cuando hay alguna situación que tenemos que atender, se hace en privado y de la manera más este ¿Cómo se puede decir? Mas empática posible, más... que el maestro tampoco se sienta, siempre con el ánimo de ayudar pues ¿Sí? Porque al igual que ellos, yo también soy ser humano y yo también me equivoco entonces el chiste es... buscar la solución a una situación, pero siempre la mejor manera de motivarlos es que... la felicitación, reconocer su trabajo, el felicitarlos por lo bien que están haciendo y pues darles mi reconocimiento.

Andrea: El reconocimiento y la valorización ¿La suele hacer en un momento en específico?

E: En cualquier momento, en el momento que se da.

Andrea: ¿En reuniones también?

E: En el CTE he mencionado algunas situaciones, por ejemplo en el CTE yo menciono mucho las actividades que hacen los maestros en su grupo pero las menciono por el reconocimiento que les quiero dar, le digo “Me gustó mucho la actividad que hizo está muy bonita, esto, los niños bien emocionados, pasó esto” y todo, el trabajo y actividad que

hacemos, llámese kermesse, llámese graduación... reconocer el trabajo o la creatividad que tienen, entonces eh, pues cuando sucede se hace en el momento y se hace también en una reunión como el CTE, se hace incluso en la ceremonia, entonces en el momento que sea para... para reconocer el trabajo bien hecho no hay momentos, es el momento que se da, no es esperar un momento como específico, aquí le voy a reconocer, se reconoce y se aplaude.

Andrea: ¿Se maneja la prudencia? El ser prudente, en qué momento voy a decirle a mi docente, tal situación se presentó...

E: Ah sí, claro que sí y en privado, nunca en público.

Andrea: Muchas gracias profe. En la pregunta número 18, ya casi para terminar ¿De qué manera sugiere al personal docente nuevas estrategias de trabajo? Siempre en beneficio de su práctica

E: Ahí sí que... en lo personal lo puedo llegar a hacer con los compañeros, pero a veces también lo hago de manera general sin, sin ¿Cómo se dice? Sin especificar con quién ¿No? Pero yo trato de compartir mi experiencia también, precisamente en los CTE, los maestros, yo les pido mucho a ellos que, nos compartan alguna actividad, qué están haciendo ahorita, que a ustedes les resultó, que sientan que a lo mejor fue “Ah, esta actividad fue un éxito” y les doy esa oportunidad de que compartan en el CTE y este... tengo, te puedo decir que tengo el gusto de decir que algunos maestros a veces se acercan y dicen “Profe, tengo esta situación con los niños”, en primer grado “¿Cómo le hago para la lectoescritura?” y a mí me gusta que me pregunten, les comparto material, les comparto mi experiencia, les comparto incluso cosas que yo he hecho, como unos cuentos que hice en PowerPoint donde es un librito que es dinámico y eso los hice yo y se los compartí a los profes... si quieres utilizarlos, utilízalos. Y todo ese tipo de estrategias, osea, trato de que ellos mismos compartan y que no sea nada mas yo el que diga “Mira, tienes que hacerle así” porque yo no tengo la verdad absoluta, nadie la tiene, entonces yo tengo a lo mejor una forma o conozco alguna forma de trabajar, se las comparto también si quieren utilizarla pero que entre ellos se nutran es lo mejor porque ellos están frente a grupo y ellos saben, ellos conocen mejor a sus alumnos en el salón de clases pero a veces un par del mismo grado, tu compañero pues te puede dar “Ah mira yo en este lo hice así”, “En esta actividad o este contenido yo lo trabajé de esa manera y me funcionó” entonces eso lo nutre al otro maestro para buscar nuevas maneras ¿No?

Andrea: Sí, además de dirección, es bueno que puedan recibir de su par.

E: Así es.

Andrea: Sí. Esta pregunta considero yo una de las más importantes porque además de ser líder de una escuela se busca que el colectivo... si hay alguna parte que se deba mejorar, esa gran habilidad que tiene el director ¿No? De asegurarse que su colectivo vaya a la par, que igual siempre va a haber situaciones, si usted lo propone así, lo hace a través de su ejemplo

E: Ahorita me acordé de algo, ahorita platicando de esto, como te digo, tengo tres años trabajando de director en la mañana en el turno matutino y en el turno vespertino tengo tres meses... antes de eso yo estaba frente a grupo, osea, yo no tengo mucho tiempo de haber dejado grupo, yo estuve frente a grupo este ciclo todavía... entonces una maestra del turno matutino me, cuando platicamos así en el CTE de las estrategias de cómo le hacíamos y yo tenía 5to grado y ella también y compartimos ahí en el CTE y me dijo “Profe me gusta que usted tenga grupo en su turno en la tarde, porque así sabe lo que es estar...” si, yo soy maestro de grupo, le digo, soy director ahorita pero soy maestro de grupo, osea no he dejado de dar clases y no tengo mucho y sé lo que es estar de ese lado. Los 25 años que tengo de servicio, los 25 hasta ahora había estado dando clases independientemente que en uno ya estuviera de director o incluso en un tiempo de ATP

Andrea: Viene siendo de reconocer que un director no debe olvidar que fue docente

E: Así es.

Andrea: No debe de olvidar... bueno lo preguntaré como parte de otra pregunta mas adelante, pero el director fue antes docente y no debe de dejarse de lado. Es una buena visión de su parte, pasar a un cargo más arriba sin dejar de lado que también pasó el cargo de docente. Habla de la empatía que usted maneja. Y en la pregunta número 19, ya para casi terminar, en este tema de las habilidades socioemocionales y precisamente del cargo directivo ¿Cuáles son aquellas que considera indispensables para un director de primaria?

E: Pues mira, todas (se ríe). Pues mira es que somos diferentes ¿No? Todos, cada director va a ser diferente, cada maestro es diferente, pero, obviamente vuelvo a lo mismo ¿No? La autorregulación es muy importante, la empatía es muy importante, el dialogo, el buscar acuerdos eh, todas esas emociones son muy importantes, te diría todas pues porque... porque todas son importantes pero el tener esa apertura, el tener un ambiente de confianza entre compañeros, la armonía, procurar esa armonía, esas son habilidades indispensables, para que una escuela funcione tiene que haber armonía, tiene que haber equipo ¿Sí? Una persona no hace las cosas, un director sin sus maestros no podría lograr pues casi nada ¿No? Pero teniendo a los maestros contigo trabajando en equipo pues se logra lo posible

Andrea: Claro que sí, todo líder, si lo pasamos a otro contexto por ejemplo una fábrica, el trabajo depende de los trabajadores, aquí en este contexto pasa igual... también tiene a sus docentes que, hablando de inspección, llegan documentos, oficios y demás que es parte de la carga administrativa que se le requiere al director, pero parte del trabajo viene siendo de los maestros. Igual en el CTE, el director es quien lidera el CTE y los productos son hechos a partir de las aportaciones de los docentes es un trabajo en equipo.

E: Sí, en equipo, en el colectivo. Eso debe de... para poder lograr las metas, el fin de lo que queremos lograr y todo eso pues no hay nada mejor que trabajar juntos ¿No? Que estar en una misma visión y a veces, aunque no comparta completamente la visión, entender que es un trabajo en equipo y adaptarme y cooperar de la misma manera como si hubieran tomado a lo mejor mi visión y hubiéramos seguido mi visión, entre todos se nutre y se toma una mejor decisión, aunque bien lo dices, recae en el director, entonces es parte de esta función

Andrea: Director, ya como última pregunta, esta no está escrita en el guion de preguntas pero forma parte de mi marco teórico, yo inicio describiendo las habilidades del director, su práctica de liderazgo, la carga administrativa que también recae en los directores y también hablo un poco del perfil del director, ahí, hablando normativamente se mencionan los perfiles, parámetros e indicadores de un director, que me imagino que usted obtuvo su cargo de ¿Examen, de promoción?

E: Así es, de promoción vertical. En los dos casos fue así, por promoción vertical

Andrea: Y tomando en cuenta este tema de las habilidades socioemocionales ¿No fueron muy vistas verdad? Por ejemplo, cuando uno es ATP hay un, digamos un manual, que explica las funciones de un ATP, en el director está el director que, el directo que... pero no se menciona esta parte socioemocional

E: Así es, no se menciona

Andrea: ¿A considerado usted que debieron haberle dicho?

E: Mira eh, sí, si siento que sí es necesario ¿Me faltó a mí? Tal vez no tanto porque precisamente como te digo, estuve de ATP y de alguna manera ves las cosas de acá de este lado ¿No? Vamos a decir así y alguna ocasión me tocó estar trabajando en una escuela sin ser director efectivo, entonces no fue tan nuevo, hay muchas cosas nuevas que antes no había, nuevos lineamientos, nueva normatividad pero si se esta dejando de lado esa parte de la cuestión socioemocional porque es complicado para un director cargar con esa responsabilidad porque ahorita pues sinceramente las leyes, los lineamientos, todas las facilidades del director... y simplemente saber eso ya es estrés, ya es una tensión. Y tenemos ahorita, ya de unos años para acá la cuestión de los protocolos, los protocolos de seguridad y donde recae toda la responsabilidad es en el maestro, pero sobre todo en el director, cualquier situación problemática que surja en la escuela, que el niño manifieste, que... lo que sea, el ¿Qué hiciste director? Eso es lo primero, qué hiciste tú, aunque sea una cuestión que traigan de familia, que traigan de casa, que traigan de fuera ¿No? Entonces lo primero que dicen es ¿Qué hizo el director? ¿Dónde está el expediente? ¿Dónde están las evidencias? A ver tú ¿Qué hiciste, seguiste el protocolo? Y entonces dices “Oye, oye espérame, espérame, el niño trae una situación de casa” Sí, pero tú tienes que estar atento para detectarla, tú tienes que detectarla y empezar a proceder, entonces es una responsabilidad muy grande y hasta que estás acá dices “Ah caray, de esto no me hablaron” (se ríe)

Andrea: Sería mediar la parte del protocolo y aparte mediar al papá o mamá que quizás es el foco de la situación en casa, mediar ambas partes. Y siento yo que, para ser promoción vertical y promoción horizontal, cualquier promoción, se necesita un examen de conocimientos, cursos, experiencia, los años de servicio y demás, no existe una preparación quizás, en el aspecto socioemocional

E: Hay un examen que se llama habilidades directivas, te hacen unas preguntas, es un cuestionario, pero eh... tengo entendido que ese cuestionario no tiene valor, es un requisito,

pero no tiene una validez como tal ¿Ok? Pero si es como para que, es así como que una por encima, una pasadita por encima, a ver director ¿Cómo andas en este tipo de cosas? Son situaciones, te presentan unas situaciones, osea cómo actuarías ¿No?

Andrea: ¿Una simulación?

E: Así es, pero no como tal de habilidades socioemocionales y ese tipo de, no.

Apéndice J. Hallazgos en grupo focal (GESJ)

Fecha: 26 de abril de 2024

Lugar: Ensenada, Baja California

Escuela: Sor Juana Inés de la Cruz

Etiqueta de escuela: GESJ

Docentes: 7

Ej. etiquetas: GESJ_D1, GESJ_D2, GESJ_D3...

Etapa 1. (respuesta individual)

12. ¿Qué son las habilidades socioemocionales?

GESJ_D1: la capacidad de afrontar tus situaciones cotidianas.

GESJ_D2: son las capacidades de mostrar las emociones con un grupo de personas.

GESJ_D3: las diferentes emociones que compartimos con otros.

GESJ_D4: capacidades y herramientas que desarrollamos para el manejo de nuestras emociones y autorregularlas.

GESJ_D5: la capacidad que tenemos para relacionarnos.

GESJ_D6: son las habilidades de reconocer y aceptar nuestras emociones y actuar, es decir, poder comunicarlas o expresarlas a los demás.

GESJ_D7: las capacidades y actitudes que manifestamos ante las situaciones.

13. ¿De qué manera he notado que influyen y se manifiestan las habilidades socioemocionales en mi práctica diaria?

GESJ_D1: no tomar acciones o actitudes de forma personal, para poder realizar lo mejor posible mi práctica.

GESJ_D2: reconociendo cómo te sientes, ser conscientes y expresar esa emoción y contagiarla.

GESJ_D3: durante mi tiempo trato de autoevaluar mi sentir para poder abordar mi emoción.

GESJ_D4: en la actitud, desenvolvimiento y respuesta a diversas situaciones en la escuela.

GESJ_D5: dependiendo las situaciones diarias, tratamos de no afectar a los alumnos para que ellos estén mejor.

GESJ_D6: estar conscientes de como nos sentimos y como nuestras emociones podrán afectar nuestra práctica docente. Con esto, poder tomar decisiones de cómo actuar para no afectar a los niños.

GESJ_D7: se manifiestan desde el inicio de la jornada laboral, desde como inicias tu jornada y cómo te comunicas con los alumnos.

14. Desde su perspectiva ¿Cuáles son las emociones que más se manifiestan en un centro escolar?

GESJ_D1: dependiendo la situación, todo el tiempo cambia, de la emoción a la frustración, tolerancia, felicidad.

GESJ_D2: todas, desde alegría, enojo, frustración, motivación, etc.

GESJ_D3: todas durante el día según transcurra este.

GESJ_D4: alegría, empatía, respeto, tolerancia, estrés laboral por cuestiones externas al equipo de trabajo.

GESJ_D5: considero que todas las emociones sobre todo las positivas ya que somos un buen equipo y nos ayudamos.

GESJ_D6: tranquilidad porque es un equipo de trabajo que siempre soluciona, alegría al ver los avances de los alumnos, realizar actividades positivas de aprendizaje, estrés, sobre todo con padres de familia que no muestran apoyo.

GESJ_D7: se presentan todas: felicidad, tristeza, enojo (en ocasiones).

15. ¿Considera que dentro de su centro de trabajo existe la tolerancia y el respeto hacia las opiniones que son diferentes?

GESJ_D1: sí, ya que con la diversidad de opiniones se saca adelante el trabajo escolar.

GESJ_D2: sí, ya que se explica por qué hay que ser tolerantes.

GESJ_D3: sí, se da la atención, apoyo y atención a la necesidad de cada persona sea niño, adulto, madre de familia o docente.

GESJ_D4: sí, hay la apertura, confianza y apoyo, a veces hasta sin pedirlo.

GESJ_D5: siempre están al pendiente de nosotros (personal) y nos apoyan.

GESJ_D7: sí, porque se desarrolla en armonía, respeto.

Etapa 2. (trabajo entre pares)

16. Con base a su experiencia como docente ¿De qué manera asegura el director la solución de conflictos y problemas?

GESJ_D1: comentándolo con el colectivo para ver las posibles soluciones y retomarlo en el CTE.

GESJ_D2: siguiendo protocolos, teniendo bitácora de seguimientos y acuerdos, dando autonomía al docente

GESJ_D3: primeramente, su preparación le permite ser la guía adecuada para dar solución a las diferentes necesidades de algún problema que se presente en su centro escolar, nos brinda confianza para poder expresarnos y llegar juntas a un consenso en común acuerdo.

GESJ_D4: como fortaleza, su preparación le permite ser guía adecuada para dar solución a los conflictos, necesidades o problemas que se presenten y la apertura al diálogo y confianza que nos da para poder expresarnos y llegar a un consenso.

GESJ_D5: siguiendo protocolos, registrar lo más importante en la bitácora, avisar al personal y después a los padres de familia, se da autonomía a los docentes.

GESJ_D6: siguiendo el protocolo, hablar con el alumno y con los padres de familia. Tener una bitácora donde se registren las situaciones y los acuerdos. Les da la confianza a los docentes y respeta la figura de autoridad que tienen en el aula.

GESJ_D7: comentándolo en colectivo y en el momento en que se presenta el problema para ver las posibles soluciones.

17. Y ¿En qué momentos son retomados?

GESJ_D2: se retoma en el momento que se necesita y se abordan en los CTE.

GESJ_D3: generalmente esto es de forma personal o colectivo.

GESJ_D4: de forma personal y en colectivo se retoman.

GESJ_D5: se da seguimiento en CTE o reuniones con padres cuando es necesario.

GESJ_D6: se le da seguimiento cuando se requiera (bitácora, CTE, reuniones con padres)

GESJ_D7: dándole seguimiento en el CTE.

18. Desde su perspectiva como docente ¿Considera que su directora maneja una comunicación asertiva con su planta docente? ¿De qué manera?

GESJ_D1: sí, escuchando a los docentes, proponiendo posibles soluciones, apoyando en todo momento, consultando en el colectivo.

GESJ_D2: sí, siempre nos da la confianza de acercarnos a comunicarle cualquier situación por mínima que sea. Nos brinda información para prevenir ciertas problemáticas que se han presentado en otros centros educativos.

GESJ_D3: sí, ya que se integra al trabajo, no impone, propone y se suma. Busca tener un personal sano, nos escucha, nos atiende y nos apoya, tiene el tacto para orientarnos, consentirnos o corregirnos.

GESJ_D4: sí, ya que no hay una imposición de ideas, ella propone, se integra o suma. Busca el cuidar a su personal y escucharnos, tiene el tacto para tratar con los niños, padres de familia y docentes, orientando.

GESJ_D5: sí, nos da la confianza, ella o nosotros, se acerca por cualquier situación, nos proporciona información para prevenir situaciones, nos informa de capacitaciones que pueden servir en la práctica.

GESJ_D6: sí, nos da la confianza para acercarnos con ella ante cualquier situación. Nos da información para estar preparadas ante alguna situación de conflicto.

GESJ_D7: sí, escuchando a su personal docente y tratando de respetar las opiniones de cada uno.

19. Nuevamente desde su perspectiva, de la misma forma que las habilidades socioemocionales influyen en su práctica diaria ¿Considera que sucede en la función de director? ¿De qué manera?

GESJ_D1: sí, manejándolas de manera coherente, asertiva y serenidad.

GESJ_D2: sí, reconoce y expresa sus emociones de manera asertiva.

GESJ_D3: sí, desde la forma en que se dirige a nosotras, hay buena comunicación, hay buen trabajo en equipo, confianza de que, si uno no está, todo sigue su curso y sale con

éxito.

GESJ_D4: sí, en la forma en que se dirige a nosotros y la comunicación que tiene hacia los distintos actores educativos. Desde esa apertura que ella tiene y buen manejo de sus habilidades socioemocionales hay buena dinámica y respuesta, trabajo en equipo.

GESJ_D5: sí, siempre tiene apertura de atender nuestras necesidades, reconoce y expresa cuando tiene alguna situación en casa o personal para no afectarnos.

GESJ_D6: sí, porque siempre tiene la apertura de atender nuestras necesidades de buena manera. Reconoce y expresa cuando necesita apoyo del personal.

GESJ_D7: sí, manejándolas de manera coherente, asertiva y con serenidad.

20. ¿En qué momentos es posible entablar temas con relación a la convivencia escolar, la tolerancia, la motivación y la comunicación con todo el personal presente?

GESJ_D1: cuando se requiere, en reuniones establecidas.

GESJ_D2: en el consejo técnico escolar y en todo momento.

GESJ_D3: durante el tiempo que nos vemos, recreo, extra clase, hora de entrada o salida, de forma formal en un consejo técnico escolar o una reunión programada.

GESJ_D4: en reuniones informales que a veces surgen durante la jornada escolar para tratar temas variados o prioritarios y en colectivo como los CTE.

GESJ_D5: en CTE, en cualquier momento.

GESJ_D6: durante el CTE.

GESJ_D7: en el momento en que se requiera, en CTE, en reuniones establecidas.

21. ¿Podría comunicar qué otros temas son vistos?

GESJ_D1: organización escolar de diferentes actividades.

GESJ_D2: situaciones de la comunidad, avance de los alumnos.

GESJ_D5: situaciones de la comunidad, avances de los alumnos.

GESJ_D6: situaciones de la comunidad, avance de los alumnos.

GESJ_D7: organización escolar de diferentes actividades.

Etapa 3. (respuesta individual)

22. En su opinión ¿De qué manera influyen las habilidades socioemocionales tanto en la función del director como en la práctica diaria de la planta docente?

GESJ_D1: no tomar nada personal.

GESJ_D2: contagia confianza.

GESJ_D3: trato de enfocar mis emociones, buscando dar mi mejor actitud.

GESJ_D4: en la convivencia, la apertura que hay para la comunicación, dialogo, en el desenvolvimiento dura la jornada laboral.

GESJ_D5: influye siempre ya que es un pilar muy importante.

GESJ_D7: positiva y asertiva.

23. ¿Podría brindar algunos ejemplos?

GESJ_D1: padres molestos, con actitud negativa que al entrar a dirección son unos y al

salir tienen otra actitud.

GESJ_D2: cuando los papás llegan con cierta actitud y se van con otra.

GESJ_D3: si algún compañero o alumno llega con alguna situación.

GESJ_D4: en la resolución de situaciones con padres de familia.

GESJ_D7: te brinda apoyo cuando se requiere, te escucha, te da confianza.

24. En términos generales y a manera de conclusión ¿Cuáles son aquellas habilidades socioemocionales indispensables que debe poseer tanto el director como el docente para sobrellevar la práctica diaria?

GESJ_D1: asertividad, empatía, resiliente.

GESJ_D2: ser asertivo, creativo, proactivo, saber reconocer las emociones y ser conscientes de ellas.

GESJ_D3: actitud positiva, empática, tolerancia, resiliencia. Trato de ser empático o brindarle apoyo para dar una solución asertiva.

GESJ_D4: empatía, tolerancia, respeto, resiliencia, alegría, optimismo, resolución de conflictos por medio de un dialogo informado, escucha activa y comunicación asertiva.

GESJ_D5: empatía, confianza, comunicación asertiva.

GESJ_D6: empatía, comunicación asertiva, saber reconocer nuestras emociones y expresarlas.

GESJ_D7: empatía, resolución, respeto, tolerancia, comunicación asertiva.

Apéndice K. Hallazgos en grupo focal (GEJL)

Fecha: 26 de abril de 2024

Lugar: Ensenada, Baja California

Escuela: Jesús López Gastélum

Etiqueta de escuela: GEJL

Docentes: 17

Ej. etiquetas: GEJL_D1, GEJL_D2, GEJL_D3.

Etapa 1. (respuesta individual)

25. ¿Qué son las habilidades socioemocionales?

GEJL_D1: reconocimiento y autogestión de las emociones y como las socializamos.

GEJL_D2: herramientas que permiten a las personas entender y regular emociones.

GEJL_D3: herramientas necesarias el autocontrol de emociones, cualesquiera que se muestren en distintos momentos o contextos con la finalidad de obtener buenas relaciones, empatía, tolerancia y solucionar conflictos que se presenten en lo cotidiano.

GEJL_D4: herramientas para desarrollar asertivamente el expresar emociones.

GEJL_D5: es la manera de como...

GEJL_D6: es la capacidad que se tiene para autorregularse ante cualquier situación.

GEJL_D8: las habilidades para manejar emociones y sentimientos.

GEJL_D9: la forma de afrontar y resolver los problemas.

GEJL_D10: es la capacidad y herramientas que vamos desarrollando para poder manejar y autorregular las emociones.

GEJL_D11: saber y conocer autorregulación de emociones para solución de conflictos o relación interpersonal.

GEJL_D13: es la capacidad de saber gestionar las emociones para poder relacionarnos.

GEJL_D14: capacidad de relacionarte con el otro de forma sana y empática.

GEJL_D15: herramientas que nos ayudan a regular nuestras emociones y mostrar empatía.

GEJL_D16: son el conjunto de conductas y estrategias adquiridas por una persona y que ponen en práctica el establecer una relación interpersonal asociada a diferentes contextos.

GEJL_D17: es la facilidad de poder regular emociones y poder expresarlas de manera correcta. Empatizar.

GEJL_D18: herramientas que nos apoyan para gestionar nuestras emociones.

GEJL_D19: son las habilidades para relacionarnos con los demás.

26. ¿De qué manera he notado que influyen y se manifiestan las habilidades socioemocionales en mi práctica diaria?

GEJL_D1: es la parte más importante pues se ven reflejadas en mi bienestar y en la relación que tengo con los demás.

GEJL_D2: en el quehacer diaria ya que ayuda a regular entre pares.

GEJL_D3: al resolver conflictos con los demás, así como el ambiente ameno y la disminución de violencia.

GEJL_D4: en la solución de problemas.

GEJL_D8: para una mejor empatía, la convivencia con docentes y alumnos.

GEJL_D9: resolviendo problemas entre alumnos, padres de familia.

GEJL_D10: en la intervención, en las situaciones que se me presentan y la posible solución que se pueda dar.

GEJL_D11: al resolver conflictos, mantener relaciones entre compañeros y alumnos.

GEJL_D12: de manera significativa ya que el estado de ánimo condiciona el aprendizaje, la comunicación y el respeto hacia el trabajo.

GEJL_D14: influyen de forma directa porque en ocasiones puedes estar distraído.

GJLE_D15: las emociones son importantes diaria ya que nos sirven para para mantener una salud laboral.

GEJL_D16: en mi bienestar emocional, mi éxito profesional, mantener una relación saludable, resiliencia, empatía y prevenir violencia.

GEJL_D17: al momento de solucionar problemas y manifestar bienestar y tratar de tenerlo.

GEJL_D18: al resolver conflictos entre mis pares, alumnos y padres de familia.

GEJL_D19: al interactuar con compañeros, alumnos y padres de familia.

27. Desde su perspectiva ¿Cuáles son las emociones que más se manifiestan en un centro escolar?

GEJL_D1: alegría, empatía, agradecimiento.

GEJL_D2: tristeza, empatía, en algunas ocasiones división porque ya no hay trabajo en equipo.

GEJL_D3: empatía, respeto, compañerismo, compromiso.

GEJL_D4: respeto, tolerancia.

GEJL_D5: con los compañeros, compañerismo, tolerancia, empatía, solidaridad.

GEJL_D8: alegría, felicidad, estrés, coraje, etc.

GEJL_D9: resolución de conflictos, trabajo en equipo.

GEJL_D10: alegría, empatía, compañerismo, estrés laboral por cuestiones no inherentes al equipo de trabajo sino externas como administrativo y responsabilidad.

GEJL_D11: empatía, compañerismo y respeto.

GEJL_D12: empatía, tolerancia, amabilidad, alegría, cariño, enojo, solidaridad, tristeza.

GEJL_D13: miedo, alegría, tristeza, estrés, nerviosismo.

GEJL_D14: es una mezcla de emociones entre lo que se vive en el aula y la relación con los compañeros.

GEJL_D15: estrés, alegría, empatía y cariño. Respeto.

GEJL_D16: estrés, empatía, compañerismo, respeto, cariño.

GEJL_D17: empatía, compañerismo, respeto, alegría, cariño, frustración, estrés.

GEJL_D18: en la mayoría de las veces compañerismo, alegría, felicidad, cariño.

GEJL_D19: felicidad, emoción, tolerancia y empatía.

28. ¿Considera que dentro de su centro de trabajo existe la tolerancia y el respeto hacia las opiniones que son diferentes?

GEJL_D2: en algunas ocasiones porque las nuevas generaciones cuando estamos en un curso, CTE, junta siempre están platicando y no respetan el escuchar.

GEJL_D3: sí, se manifiestan actitudes y acciones que respaldan el respeto, se dan iniciativas para realizar los trabajos y posteriormente se toma la que mayormente se prefiera o sea viable aplicarla.

GEJL_D4: sí.

GEJL_D5: sí.

GEJL_D8: sí.

GEJL_D9: sí.

GEJL_D10: sí.

GEJL_D12: sí, hay mucho respeto, tolerancia y convivencia, participación, ayuda, solidaridad y colaboración.

GEJL_D13: sí.

GEJL_D14: sí y un ambiente laboral muy laboral.

GEJL_D15: sí.

GEJL_D16: en su mayoría, algunas ocasiones no todas las partes están abiertas a respetar diferentes ideas u opiniones.

GEJL_D17: sí, considero que es tolerante y respetable y aceptar las opiniones para llegar a acuerdos.

GEJL_D18: sí.

GEJL_D19: sí, es muy buen ambiente de trabajo.

Etapa 2. (trabajo entre pares)

29. Con base a su experiencia como docente ¿De qué manera asegura el director la solución de conflictos y problemas?

GEJL_D1: libre expresión, respeto mutuo, comunicación asertiva.

GEJL_D2: antes tomaba en cuenta todas las opiniones, pero en ocasiones últimamente sólo toma en cuenta algunas personas.

GEJL_D3: se atienden de manera puntual cuando surgen situaciones con padres de familia y alumnos, con el equipo de trabajo o colegiado, sea de manera empática, positiva y de apoyo.

GEJL_D4: se atienden de manera puntual con padres de familia y alumnos.

GEJL_D5: asertivo, empático, proporciona autonomía docente y brinda apoyo.

GEJL_D6: asertivamente, empática, proporciona la autonomía docente.

GEJL_D8: con seguridad y conocimiento de lo que se debe realizar. Con comunicación, dialogo, observación y son retomados en conjunto en reuniones de colectivo. También individualmente en algún espacio.

GEJL_D9: por medio de la apertura de la comunicación mediante las redes de apoyo.

GEJL_D10: en consenso, por medio de la apertura a la comunicación, diálogo, participación de todos en las reuniones en colectivo. De esta manera, nos permite expresarnos y contar con las redes de apoyo con nuestros compañeros para buscar la mejor solución.

GEJL_D11: imparcial y respetuoso, apertura de opiniones.

GEJL_D12: mediante la empatía, resolución de problemas, solidaridad y respeto, apoyando la autoridad del maestro en todo momento.

GEJL_D13: brindando acompañamiento y seguimiento para lograr resultados, asimismo evaluar.

GEJL_D14: el director es imparcial ante la circunstancia, trata de ser discreto y no evidenciar a nadie cuando expone alguna situación, es respetuoso.

GEJL_D15: es imparcial y respetuoso.

GEJL_D16: es imparcial y respetuoso.

GEJL_D17: dando seguimiento, tomando en cuenta al docente además de realizarlo de manera formal.

GEJL_D18: dando seguimiento y brindando acompañamiento durante y después, así como mediador.

GEJL_D19: escuchando a todos los involucrados, mostrando empatía y proponiendo soluciones.

30. Y ¿En qué momentos son retomados?

GEJL_D1: CTE, reuniones individuales y grupales.

GEJL_D2: en los CTE, pequeñas reuniones grupales y individuales.

GEJL_D3: de manera personal y directa con alumnos, padres de familia y docentes procurando que sean espacios de reuniones o pláticas personales (citas).

GEJL_D4: de manera personal y directa o en colectivo.

GEJL_D5: ante una problemática.

GEJL_D6: ante un problema.

GEJL_D9: en los consejos.

GEJL_D11: personal si es grave, general en juntas o reuniones si es para todos.

GEJL_D12: en el momento que se requiera, dependiendo del contexto.

GEJL_D13: en el momento que se requiera.

GEJL_D15: lo maneja de manera personal y de forma general en reuniones.

GEJL_D16: personal y de forma general en reuniones o consejos técnicos.

GEJL_D17: en el momento que se requiere y es pertinente.

GEJL_D18: durante la jornada escolar, en el momento más pertinente.

GEJL_D19: se retoman en espacios pertinentes en reuniones y CTE.

31. Desde su perspectiva como docente ¿Considera que su directora maneja una comunicación asertiva con su planta docente? ¿De qué manera?

GEJL_D1: sí, de manera clara y respetuosa. Siendo clara y respetuosa.

GEJL_D2: sí, de manera clara, respetuosa y asertiva.

GEJL_D3: es difícil mantener una comunicación efectiva por el numeroso personal que constituye la planta docente. La comunicación asertiva de ser claro, empático, con lenguaje adecuado y de escuchar a los demás a pesar de no estar de acuerdo.

GEJL_D4: sí, por medio de comunicación constante, apertura, empatía y respeto.

GEJL_D5: sí, es un buen líder, muestra empatía y comprensión. Brinda sugerencias asertivas, aunque hay compañeros que se aparten.

GEJL_D6: sí, es buen líder, muestra comprensión y empatía, brinda sugerencias asertivas.

GEJL_D8: sí, siempre dirigiéndose con amabilidad. Sí, teniendo conocimiento completo de la gestión y obligaciones de cada emoción, dando a conocer y compartiendo cada una de ellas.

GEJL_D9: comunicación asertiva basada en expresar el respeto por sus compañeros, en control de sus propias emociones, en contacto visual.

GEJL_D10: si maneja una comunicación asertiva, por medio de la apertura a la comunicación y diálogo, pero recordándonos nuestras funciones o responsabilidades para una mejor práctica como docente y resolver situaciones específicas.

GEJL_D11: sí, respetando las ideas y diferencias de cada persona.

GEJL_D12: sí, todo el tiempo, es amable, comunicativo, empático y respetuoso.

GEJL_D13: sí, es una persona empática, respetuosa, tolerante quien se preocupa por

personal docente.

GEJL_D14: se respeta las opiniones y características de cada persona.

GEJL_D15: sí, respetando idea y características de cada persona.

GEJL_D16: sí, respetando las ideas y características de cada docente.

GEJL_D17: sí, la manera en que se dirige hacia el personal docente siempre es respetuoso, tolerante y empático, tomando en cuenta todo el contexto.

GEJL_D18: sí, siendo claro, empático, amable y siempre buscando aligerar y ayudar.

GEJL_D19: sí, es una persona muy asertiva, propone soluciones y muestra empatía.

32. Nuevamente desde su perspectiva, de la misma forma que las habilidades socioemocionales influyen en su práctica diaria ¿Considera que sucede en la función de director? ¿De qué manera?

GEJL_D1: sí, cuando existe carga excesiva de trabajo y problemas de la comunidad escolar constantes.

GEJL_D2: sí, cuando existe la carga de trabajo y los problemas de comunidad que son constantemente.

GEJL_D3: establecer comunicación es la herramienta principal para el ambiente positivo de trabajo, pero se construye y afianza de acuerdo a la necesidad.

GEJL_D4: en algunas ocasiones las atiende dejando pasar un tiempo considerable para que las emociones estén calmadas.

GEJL_D5: sí, porque muestra interés en su planta docente y comunidad.

GEJL_D6: sí, porque muestra interés en su planta docente y comunidad.

GEJL_D8: sí, la manera en la que comunica las actividades y la tranquilidad que se transmite al disfrutar del trabajo docente.

GEJL_D9: sí, ejerciendo un liderazgo asertivo.

GEJL_D10: sí, en la forma en que se comunica, dirige hacia nosotros y la forma en que resuelve conflictos. Esto hace que se cree la confianza para acercarnos a él y contar con las redes de apoyo.

GEJL_D11: sí, sin embargo, cuidar las emociones de las personas involucradas en solucionar problemas.

GEJL_D12: sí, al ejercer un liderazgo positivo.

GEJL_D13: sí, al ejercer su liderazgo positivo.

GEJL_D14: sí, sin embargo, procura cuidar las emociones involucradas, cómo ser humano procura ser coherente.

GEJL_D15: sí, porque procura cuidar las emociones de las personas involucradas en una situación.

GEJL_D16: sí, cuidar las emociones de las personas involucradas en alguna situación.

GEJL_D17: sí, al ejercer un liderazgo positivo

GEJL_D18: sí, al ejercer un liderazgo positivo.

GEJL_D19: sí, al crear un buen ambiente de trabajo y propiciando la empatía, tolerancia y respeto.

33. ¿En qué momentos es posible entablar temas con relación a la convivencia escolar, la tolerancia, la motivación y la comunicación con todo el personal presente?

GEJL_D1: individualmente en dirección, juntas previas que se realizan para organizar actividades académicas, consejo técnico escolar. CTE.

GEJL_D2: en CTE y juntas previas que se realizan para organizar alguna actividad

académica.

GEJL_D3: es difícil por las cuestiones administrativas, en ocasiones es mínimo.

GEJL_D4: en todo momento.

GEJL_D5: en espacios de reunión (CTE), tratar temas específicos de manera personal.

GEJL_D6: en los espacios de reunión (CTE) y atención personal.

GEJL_D8: regularmente se presentan en colectivo, reuniones, CTE, entre otras.

GEJL_D9: en reuniones o consejos técnicos

GEJL_D10: durante las reuniones en colectivo como CTE, se tocan temas de asuntos generales.

GEJL_D11: en reuniones y consejos técnicos.

GEJL_D12: en reuniones de CTE.

GEJL_D13: en las reuniones de CTE.

GEJL_D14: en reuniones y consejos técnicos, eventos y actividades de convivencia.

GEJL_D15: en reuniones y consejos técnicos.

GEJL_D16: reuniones y consejos técnicos.

GEJL_D17: en el CTE y asuntos generales y reuniones docentes.

GEJL_D18: siempre, durante los CTE.

GEJL_D19: en que los asuntos generales de los CTE y reuniones se pueden tratar temas de culturas, sociales y deportivos.

34. ¿Podría comunicar qué otros temas son vistos?

GEJL_D1: académicas y en ocasiones personales.

GEJL_D2: académicas y en ocasiones personales.

GEJL_D3: por lo general.

GEJL_D5: actividades académicas, socio-culturales, deportivas, de esparcimiento.

GEJL_D6: actividades académicas, sociocultural, deportivas, de esparcimiento.

GEJL_D9: organización de la escuela.

GEJL_D11: temas: eventos y actividades de convivencia, temas académicos y organización de la escuela.

GEJL_D12: temas: sociales, culturales, educativos, deportivos, cívicos y comunicativos.

GEJL_D13: sociales, culturales y educativas.

GEJL_D14: organización de la escuela.

GEJL_D15: organización de actividades escolares.

GEJL_D17: temas sociales, culturales, etc. Asuntos escolares, académicos, organización.

GEJL_D18: educativos, organización, sociales.

Etapa 3. (respuesta individual)

35. En su opinión ¿De qué manera influyen las habilidades socioemocionales tanto en la función del director como en la práctica diaria de la planta docente?

GEJL_D1: en ser empático al relacionarse, sin perder su liderazgo.

GEJL_D2: estar en todo momento al tanto de su planta docente.

GEJL_D3: manifestadas en el respeto, compañerismo y solidaridad.

GEJL_D4: compartiendo nuestras opiniones.

GEJL_D5: compartir ideas y trabajar de manera colaborativa.

GEJL_D6: influyen positivamente colaborativamente, empatía y tolerancia.

GEJL_D8: en el positivismo y la alegría con la que se toman las cosas.

GEJL_D9: empatía y tolerancia.

GEJL_D10: en el desenvolvimiento y comunicación que tenemos en el día a día con todos los actores educativos.

GEJL_D12: considero que influyen en el compañerismo y tolerancia.

GEJL_D13: en lo pedagógico, emocional, social y físico.

GEJL_D14: en la forma en la que te sientes y cómo te relacionas.

GEJL_D16: influyen en el compañerismo, empatía, tolerancia.

GEJL_D17: en la manera de poder solucionar problemas siendo empático y tomando un papel neutral y no expresando su sentir.

GEJL_D18: mucho ya que eso logra un mayor ambiente laboral positivo.

GEJL_D19: es indispensable esta habilidad al tratar con docentes.

36. ¿Podría brindar algunos ejemplos?

GEJL_D2: el ser empático con las situaciones de cada persona de su centro escolar.

GEJL_D5: trabajar en un ambiente agradable.

GEJL_D6: cuando un docente se siente agredido ante algún padre de familia.

GEJL_D8: al saludar y preguntar cómo va todo.

GEJL_D10: al resolver situaciones con padres de familia.

GEJL_D12: apoyo total hacia la autoridad del maestro (empatía).

GEJL_D13: en lo pedagógico si hay críticas hirientes y cero constructivas afecta de manera emocional al estar frente a grupo.

GEJL_D14: en ocasiones estás triste y procuras dar tu mejor cara.

GEJL_D16: ayuda o favorece a desarrollar la capacidad de entender y valorar perspectivas de los demás.

GEJL_D17: situaciones que pasan con alumnos rezago o madres de familia donde siempre se mantiene neutro.

GEJL_D18: al ayudar con algún conflicto.

GEJL_D19: al tratar un conflicto con un padre de familia.

37. En términos generales y a manera de conclusión ¿Cuáles son aquellas habilidades socioemocionales indispensables que debe poseer tanto el director como el docente para sobrellevar la práctica diaria?

GEJL_D1: empatía, resiliente, escucha activa, control de grupos.

GEJL_D2: empatía, respeto.

GEJL_D3: saber escuchar, ponerse en el lugar del otro, empatía, justicia (ser justo), coherente, referente a lo que se dice con lo que se hace, respetar opiniones, no dar por hecho situaciones o acciones como favorables sin consultar antes.

GEJL_D4: empatía, comunicación.

GEJL_D5: tolerancia, respeto, sana convivencia.

GEJL_D6: la autorregulación, respeto, tolerancia.

GEJL_D8: poseer el poder de sembrar el positivismo a la planta docente, con alegría para propiciar el trabajo positivo.

GEJL_D9: empatía, comunicación afectiva, resolución de conflictos.

GEJL_D10: empatía, resiliencia, tolerancia, respeto, apertura al diálogo y consenso.

GEJL_D11: liderazgo, respeto, empatía y dialogo.

GEJL_D12: solidaridad, resiliencia, empatía, tolerancia, comunicación, apertura al diálogo y respeto mutuo.

GEJL_D13: empatía, respeto, alegría, resiliencia, responsabilidad.

GEJL_D15: compañerismo, empatía, solidaridad, paciencia, tolerancia, resiliencia.

GEJL_D16: bienestar emocional, éxito profesional, relaciones saludables, resiliencia, empatía.

GEJL_D17: empatía, respeto, responsabilidad, solidaridad, alegría, tolerancia, paciencia.

GEJL_D18: empatía, comunicación asertiva, manejo de emociones, resolución de conflictos.

GEJL_D19: empatía, amabilidad, respeto, tolerancia, resiliencia.

Apéndice L. Guía de entrevista semiestructurada a directores (segunda)



CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR
COLEGIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 Doctorado en Educación

Guía de entrevista (segunda entrevista)

Título de la investigación: Análisis de la influencia de las habilidades socioemocionales del director en su práctica de liderazgo

Nombre o identificador del participante: _____

Lugar de entrevista: _____

Fecha y hora: _____

Objetivo de la entrevista: En esta segunda entrevista se busca profundizar en cómo usted, como líder escolar, comprende y aplica las habilidades socioemocionales en su práctica directiva. Exploraremos a profundidad habilidades como la empatía, la autorregulación, la motivación, el manejo de conflictos y la comunicación, entendiendo su papel clave en la gestión del clima institucional y el bienestar de la comunidad escolar.

Segunda entrevista a directores

Liderazgo y habilidades socioemocionales

1. Desde su rol directivo ¿Cómo considera que las habilidades socioemocionales fortalecen su estilo de liderazgo?
2. ¿Qué desafíos emocionales ha enfrentado como director(a) y cómo ha gestionado esas situaciones desde una perspectiva socioemocional?
3. ¿Ha notado cambios en su forma de liderar desde que reconoce la importancia de estas habilidades? ¿Podría compartir un ejemplo?

Empatía

4. ¿Cómo definiría usted la empatía en el contexto del liderazgo escolar?

5. ¿De qué forma aplica la empatía en su trato con el personal docente, estudiantes y padres de familia?
6. ¿Puede compartir una experiencia en la que la empatía haya sido clave para resolver un conflicto o tomar una decisión?

Autorregulación

7. ¿Cómo maneja usted sus emociones en momentos de presión o conflicto?
8. ¿Cuáles estrategias ha encontrado útiles para mantenerse equilibrado emocionalmente ante situaciones complejas dentro del centro escolar?
9. ¿Cree que su capacidad de autorregulación tiene un efecto en el clima laboral o emocional del personal docente? ¿De qué forma?

Motivación del personal docente

10. ¿Cómo identifica usted si un docente está motivado o desmotivado?
11. ¿Qué acciones o estrategias realiza para fomentar la motivación del equipo docente?
12. ¿Podría compartir una situación en la que logró reanimar la motivación de un miembro del personal? ¿Cuáles fueron los resultados?

Manejo de conflictos

13. ¿Qué elementos considera esenciales para manejar conflictos de manera efectiva dentro del equipo de trabajo?
14. ¿En qué medida considera que la empatía y la autorregulación le han sido útiles para resolver conflictos como director(a)?
15. ¿Podría describir un caso concreto de conflicto en el que estas habilidades socioemocionales hayan sido claves para alcanzar una solución?

Reflexiones finales

16. ¿Qué cree que debería reforzarse en la formación de los directores para mejorar el uso de habilidades socioemocionales en la gestión escolar?
17. ¿Considera que en el sistema educativo se brinda suficiente acompañamiento para desarrollar estas habilidades? ¿Ha participado en alguna capacitación relacionada?

18. ¿Cómo influye el manejo de las habilidades socioemocionales en su bienestar personal y profesional?
19. Para cerrar ¿Hay algo más que le gustaría compartir relacionado con la convivencia escolar, el liderazgo emocional o las prácticas que considera fundamentales para la salud emocional de su comunidad educativa?

Cierre

Le agradecemos profundamente su tiempo y disposición para esta entrevista. Su experiencia y visión como líder son clave para entender cómo se viven y aplican las habilidades socioemocionales en el contexto escolar.

Apéndice M. Guía entrevista semiestructurada a docentes (segunda)



CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR
COLEGIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Doctorado en Educación

Guía de entrevista (segunda entrevista)

Título de la investigación: Análisis de la influencia de las habilidades socioemocionales del director en su práctica de liderazgo

Nombre o identificador del participante:

Lugar de entrevista:

Fecha:

Hora:

Objetivo general: Analizar la influencia de las habilidades socioemocionales de un director de primaria en su práctica de liderazgo

Objetivo específico 1: Definir las habilidades socioemocionales adecuadas que debe poseer un director de primaria en beneficio de su práctica de liderazgo.

Objetivo específico 2: Describir la manera en que están relacionadas las habilidades socioemocionales con las habilidades de liderazgo y gestión escolar de un director de primaria.

Objetivo específico 3: Identificar si existe relación entre el tipo de liderazgo de un director de primaria con su nivel de dominio de habilidades socioemocionales.

Segunda entrevista a docentes

Objetivo de la entrevista: En esta segunda entrevista, queremos profundizar en la forma en que comprendes y aplicas las habilidades socioemocionales en tu práctica diaria como docente. Las habilidades que exploraremos incluyen la empatía, la autorregulación, la motivación, entre otras. Te invitamos a compartir tu visión personal sobre cada una de estas habilidades y cómo crees que influyen en tu trabajo con los estudiantes, colegas y en la convivencia escolar.

Empatía:

1. Con respecto a la empatía, la habilidad socioemocional que fue mencionada con mayor frecuencia ¿Cómo la definirías de manera sencilla y qué aspectos crees que son fundamentales para desarrollarla en el contexto escolar?
2. ¿Cómo aplicas la empatía en tu interacción con los estudiantes y equipo de trabajo?
3. ¿Podrías compartir algún ejemplo de cómo la empatía te ayuda a comprender mejor las necesidades o emociones de quienes te rodean?
4. ¿Por qué crees que la empatía es una habilidad tan importante en la educación?
5. ¿Qué estrategias utilizas para fomentar la empatía en tus estudiantes?
6. ¿Podrías compartir un ejemplo en el que hayas observado una demostración de empatía en la escuela?
7. ¿Cómo crees que se puede enseñar la empatía en el contexto escolar?

Autorregulación:

8. ¿Cómo entiendes el concepto de autorregulación?
9. ¿Qué significa para ti y por qué es importante que tanto docentes como estudiantes desarrollen esta habilidad?
10. ¿De qué manera fomentas la autorregulación emocional en tu aula?
11. ¿Crees que los docentes necesitan trabajar en su propia autorregulación?
12. ¿Qué estrategias usas para autorregularte, tanto a nivel personal como profesional?

Comunicación Asertiva:

13. ¿Cómo definirías la comunicación asertiva en el ámbito escolar?
14. ¿Qué diferencias ves entre una comunicación asertiva a una comunicación que se torna agresiva?
15. ¿Cómo fomentas una comunicación asertiva en tu interacción con los estudiantes y tu equipo de trabajo?
16. ¿Podrías compartir un ejemplo de una situación en la que la comunicación asertiva haya ayudado a resolver un conflicto?

Tolerancia y Respeto:

17. Con respecto al tema de la tolerancia y el respeto ¿Qué significa para ti el respeto?
18. En algún momento de tu trayectoria como docente ¿Has percibido faltas de respeto hacia tu persona o presenciado alguna situación de tal índole dentro del centro de trabajo?
19. ¿Puedes compartir una situación en la que se haya demostrado un alto nivel de tolerancia o respeto hacia las diferencias (de opiniones, creencias, culturas, etc.) en tu centro escolar?
20. ¿Qué aprendieron los involucrados de esa experiencia?

Motivación:

21. ¿Qué entiendes por motivación en el contexto escolar?
22. ¿Cuáles crees que son los factores que motivan a los docentes a participar activamente en las dinámicas escolares?
23. A nivel profesional y personal ¿Alguna vez has experimentado desmotivación?
24. ¿Podrías comentar cómo fue que encontraste de nuevo la motivación o qué factor fue de beneficio para ello?

Manejo de Conflictos:

25. ¿Qué conceptos o habilidades consideras esenciales para manejar conflictos de manera efectiva?
26. Para retomar lo anterior ¿Consideras que la empatía o la autorregulación son herramientas clave para resolver conflictos? Y ¿Por qué?
27. ¿Podrías describir un ejemplo en el que se haya manejado de manera exitosa un conflicto dentro del centro escolar?
28. ¿Qué habilidades socioemocionales fueron clave en la resolución del conflicto?

Preguntas finales

29. ¿Cuáles crees que son los principales desafíos para implementar y fomentar las habilidades socioemocionales dentro de tu contexto escolar?
30. ¿Cómo consideras que las habilidades socioemocionales influyen en tu desarrollo profesional y personal como docente?
31. ¿Crees que se deberían ofrecer más capacitaciones sobre estas habilidades dentro del sistema educativo? Y si has participado en alguna ¿Podrías compartirnos tu experiencia?
32. Para concluir, ¿hay algún aspecto relacionado con las habilidades socioemocionales, la convivencia escolar o el manejo de emociones que consideres importante y que no hayamos abordado en esta entrevista? ¿Te gustaría compartir alguna experiencia, opinión o sugerencia que consideres relevante para esta investigación?

Cierre:

Agradecemos mucho tu participación y reflexiones. Esta información nos permitirá comprender mejor cómo se perciben y se aplican las habilidades socioemocionales en los centros escolares, y cómo impactan en el bienestar de todos los involucrados en el proceso educativo.

Apéndice N. Transcripción de segunda entrevista semiestructurada a directores

Objetivo de la entrevista:

En esta segunda entrevista se busca profundizar en cómo usted, como líder escolar, comprende y aplica las habilidades socioemocionales en su práctica directiva. Exploraremos a profundidad habilidades como la empatía, la autorregulación, la motivación, el manejo de conflictos y la comunicación, entendiendo su papel clave en la gestión del clima institucional y el bienestar de la comunidad escolar.

Segunda entrevista a directores

Liderazgo y habilidades socioemocionales

20. Desde su rol directivo ¿Cómo considera que las habilidades socioemocionales fortalecen su estilo de liderazgo?

- D1: Considero que son la base de mi liderazgo. Me permiten generar un ambiente de confianza, de apertura y cercanía con mi equipo. A través de la empatía, la escucha activa y la autorregulación emocional, logro tomar decisiones más humanas, que consideran tanto lo administrativo como el sentir de mi personal docente y los alumnos.
- D2: Creo que el liderazgo escolar no puede funcionar sin habilidades socioemocionales. Yo no solo coordino un plantel, también acompaño a personas con diferentes historias, emociones y retos, y vaya que acompaño a muchos. Las habilidades como la empatía y la autorregulación, el respeto también, me permiten mantener un clima laboral sano y tomar decisiones que consideran el lado humano de cada situación.

21. ¿Qué desafíos emocionales ha enfrentado como director(a) y cómo ha gestionado esas situaciones desde una perspectiva socioemocional?

- D1: Uno de los desafíos más difíciles fue acompañar a una maestra que atravesaba un proceso personal complejo mientras debía continuar con su labor docente. Desde lo socioemocional, traté de brindarle mi apoyo emocional, adaptar su carga laboral en lo posible y mostrar comprensión sin

dejar de velar por el bienestar de los alumnos. Fue una situación que exigió mucha empatía y equilibrio.

- D2: Uno de los desafíos más constantes ha sido lidiar con la frustración del personal cuando los recursos o apoyos no alcanzan. En esos momentos, intento mantenerme sereno, validar el malestar del equipo, explicar con transparencia las limitaciones y buscar soluciones conjuntas, aunque sean parciales. Creo que el acompañamiento emocional es una forma de liderazgo.

22. ¿Ha notado cambios en su forma de liderar desde que reconoce la importancia de estas habilidades? ¿Podría compartir un ejemplo?

- D1: Sí, antes solía ser más rígida con los tiempos y procedimientos, pero ahora comprendo que detrás de cada tarea hay una persona con emociones. Recuerdo una ocasión en que una docente no entregó un reporte a tiempo; antes lo habría señalado inmediatamente, pero esta vez preferí preguntarle cómo se sentía en esos momentos. Descubrí que estaba pasando por una situación personal. Eso me recordó que siempre hay que ver más allá del acto.
- D2: Totalmente. Antes solía enfocarme solo en lo operativo, ahora sé que, si el equipo no está emocionalmente bien, nada avanza. Recuerdo que hace unos años enfrentamos una situación tensa con un padre de familia. En lugar de reaccionar con autoridad, opté por escuchar, calmar y buscar el punto medio. Esto evitó que escalara y el equipo me lo reconoció como una buena gestión.

Empatía

23. ¿Cómo definiría usted la empatía en el contexto del liderazgo escolar?

- D1: Es la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de entender que cada persona vive situaciones distintas y que eso influye en su manera de actuar. Como directora, es fundamental guiar sin imponer, para escuchar antes de juzgar.

- D2: Es entender y sentir lo que el otro está viviendo, sin dejar de cumplir con el rol que uno tiene. En la escuela, significa ponerte en el lugar del docente que está agotado, del alumno que no aprende al ritmo esperado o del padre de familia que está molesto. No se trata de justificar todo, sino de comprender y actuar desde ese entendimiento.
24. ¿De qué forma aplica la empatía en su trato con el personal docente, estudiantes y padres de familia?
- D1: Escuchándolos con atención, dándoles su espacio para expresarse, validando sus emociones y buscando soluciones conjuntas. Intento siempre que se sientan acompañados y no solos ante las dificultades.
 - D2: Trato de mantener un diálogo abierto, de observar más allá de las palabras, de preguntar cómo están antes de hablar de tareas y pendientes. Si una maestra llega con cara de preocupación, antes de exigir, le preguntó si necesita algo. Con los padres de familia también, intento mostrar apertura y paciencia.
25. ¿Puede compartir una experiencia en la que la empatía haya sido clave para resolver un conflicto o tomar una decisión?
- D1: Una vez dos docentes tuvieron un malentendido por una planeación compartida. Más allá de intervenir como autoridad, decidí sentarme con ambas, escuchar sus versiones y emociones. Logramos llegar a un acuerdo sin que se afectara la relación entre ellas, justamente por priorizar la comprensión mutua.
 - D2: Sí, hace poco una docente pidió ausentarse por motivos personales. Administrativamente no era fácil cubrirla, pero al escucharla y entender su situación, gestioné el apoyo necesario. El gesto fortaleció la confianza con ella y con el resto del equipo.

Autorregulación

26. ¿Cómo maneja usted sus emociones en momentos de presión o conflicto?

- D1: Respiro profundo, hago pausas antes de responder y, si es necesario, me doy un momento a solas para no reaccionar impulsivamente. Trato de ser consciente de mi lenguaje corporal y del tono de voz.
- D2: Me esfuerzo en no responder impulsivamente. Suelo tomarme unos segundos para pensar, respirar y ver el panorama general antes de hablar. A veces, si la situación lo permite, aplazo la conversación para tener más claridad emocional.

27. ¿Cuáles estrategias ha encontrado útiles para mantenerse equilibrado emocionalmente ante situaciones complejas dentro del centro escolar?

- D1: La reflexión diaria, escribir lo que siento en una libreta, caminar unos minutos por el patio antes de una reunión y hablar con los colegas para liberar tensión.
- D2: El ejercicio físico me ayuda mucho, así como hablar con colegas directivos para compartir experiencias. También practico la reflexión diaria y tengo una libreta donde anoto ideas o emociones para soltar tensiones.

28. ¿Cree que su capacidad de autorregulación tiene un efecto en el clima laboral o emocional del personal docente? ¿De qué forma?

- D1: Sí, totalmente. Si yo me mantengo serena y ecuánime, transmito tranquilidad. Eso ayuda a que el equipo no se contagie de ansiedad o tensión, especialmente en momentos de mucho trabajo o problemas con padres de familia.
- D2: Sí, porque el equipo observa todo. Si yo me muestro alterado o agresivo, eso genera tensión. En cambio, si me mantengo en calma, les da seguridad. Eso se contagia y permite que todos trabajen con menos estrés.

Motivación del personal docente

29. ¿Cómo identifica usted si un docente está motivado o desmotivado?

- D1: Se nota en su actitud diaria, en su participación en reuniones, en cómo habla de sus alumnos y el entusiasmo con el que planea o propone actividades.

- D2: Se nota en su energía, en su disposición para colaborar, en la forma en que interactúa con sus alumnos. Un docente motivado propone, se involucra. Uno desmotivado suele estar más callado, evita participar o se muestra irritable.
30. ¿Qué acciones o estrategias realiza para fomentar la motivación del equipo docente?
- D1: Escucharlas, reconocer su esfuerzo, darles espacio para proponer, celebrar sus logros, aunque sean pequeños y cuidar que la carga de trabajo sea justa y bien distribuida.
 - D2: Reconozco públicamente los logros, escucho sus ideas, propicio espacios para que se expresen y participen en la toma de decisiones. También me esfuerzo en ser cercano y flexible cuando lo necesitan.
31. ¿Podría compartir una situación en la que logró reanimar la motivación de un miembro del personal? ¿Cuáles fueron los resultados?
- D1: Una docente se sentía frustrada porque creía que su grupo no avanzaba. Me senté con ella, revisamos estrategias, le ofrecí acompañamiento y propusimos una actividad diferente en la que se sintió más cómoda. Al ver avances, su ánimo cambió y hoy es una de las maestras más entusiastas.
 - D2: Sí, una docente estaba considerando pedir su cambio por sentir que su esfuerzo no era valorado. La invité a platicar, le pedí su opinión para un proyecto y la incluí como responsable. Al sentirse tomada en cuenta, su actitud cambió y hoy es una de las más proactivas.

Manejo de conflictos

32. ¿Qué elementos considera esenciales para manejar conflictos de manera efectiva dentro del equipo de trabajo?
- D1: Escucha activa, respeto, no tomar partido, mantener la calma y buscar el diálogo con soluciones prácticas, no solo emocionales.
 - D2: Escuchar todas las partes, no tomar decisiones sin pensar, mantener el respeto, buscar acuerdos y hacer seguimiento. También es importante que las personas sientan que fueron escuchadas, aunque no siempre se resuelva todo como desean.

33. ¿En qué medida considera que la empatía y la autorregulación le han sido útiles para resolver conflictos como director(a)?
- D1: Han sido clave. Muchas veces el conflicto no es por el problema en sí, sino por cómo se sienten las personas. Si uno logra calmar la situación desde la empatía y no desde el juicio, ya se ha avanzado un gran paso.
 - D2: Son fundamentales. La empatía me permite entender qué hay detrás del conflicto. La autorregulación me ayuda a no empeorar las cosas con una mala reacción. Juntas, permiten actuar con claridad y justicia.
34. ¿Podría describir un caso concreto de conflicto en el que estas habilidades socioemocionales hayan sido claves para alcanzar una solución?
- D1: Sí, cuando una madre de familia se molestó por un comentario de una docente. En lugar de justificar o culpar, escuché con atención a ambas partes, validé sus emociones y propuse un encuentro. Al final si logramos un entendimiento y evitamos que el problema creciera.
 - D2: Sí, hubo un conflicto entre dos docentes por un malentendido en una actividad. Se hablaban con tensión y eso afectaba al resto del equipo. organicé una reunión privada, escuché a ambas, pedí que se expresaran sin interrupciones y luego propuse acuerdos. Gracias a esa gestión emocional, lograron aclararse y seguir trabajando juntas.

Reflexiones finales

35. ¿Qué cree que debería reforzarse en la formación de los directores para mejorar el uso de habilidades socioemocionales en la gestión escolar?
- D1: La formación emocional debería ser tan importante como la pedagógica. Necesitamos espacios donde aprendamos a gestionar emociones, mediar conflictos y cuidar nuestro propio bienestar.
 - D2: Más espacios vivenciales y prácticos. No solo teoría. Necesitamos talleres donde experimentemos cómo gestionar emociones, cómo mediar, cómo acompañar al personal desde lo humano, no solo lo técnico.
36. ¿Considera que en el sistema educativo se brinda suficiente acompañamiento para desarrollar estas habilidades? ¿Ha participado en alguna capacitación relacionada?

- D1: Aún falta mucho. He tomado algunos cursos, pero han sido aislados. Debería haber más comunidad y seguimiento, no solo capacitaciones aisladas.
- D2: No el suficiente. He participado en algunas, pero han sido escasas y muy generales. Se requiere una política más fuerte que forme a los directores en liderazgo emocional.

37. ¿Cómo influye el manejo de las habilidades socioemocionales en su bienestar personal y profesional?

- D1: Me permite sentirme más equilibrada, menos agotada emocionalmente. También me ayuda a mantener relaciones sanas con el equipo, lo que hace que mi trabajo diario sea más llevadero y satisfactorio.
- D2: Me ayuda a no llevarme el estrés a casa. También a evitar conflictos innecesarios. Gracias a estas habilidades, me siento satisfecho con mi rol y con mi equipo de trabajo.

38. Para cerrar ¿Hay algo más que le gustaría compartir relacionado con la convivencia escolar, el liderazgo emocional o las prácticas que considera fundamentales para la salud emocional de su comunidad educativa?

- D1: Creo que, si priorizamos el bienestar emocional, todo lo demás fluye mejor, la enseñanza, el trabajo en equipo, la disciplina. Si cuidamos a las personas, la escuela florece.
- D2: Solo hay que subrayar que una escuela emocionalmente sana no es casualidad. Es fruto de una dirección consciente, de un equipo que se siente escuchado y de prácticas que priorizan el bienestar.

Cierre

Le agradecemos profundamente su tiempo y disposición para esta entrevista. Su experiencia y visión como líder son clave para entender cómo se viven y aplican las habilidades socioemocionales en el contexto escolar.

Apéndice Ñ. Transcripción de segunda entrevista semiestructurada a docentes

Segunda entrevista semiestructurada a docentes

Objetivo de la entrevista: En esta segunda entrevista, queremos profundizar en la forma en que comprendes y aplicas las habilidades socioemocionales en tu práctica diaria como docente. Las habilidades que exploraremos incluyen la empatía, la autorregulación, la motivación, entre otras. Te invitamos a compartir tu visión personal sobre cada una de estas habilidades y cómo crees que influyen en tu trabajo con los estudiantes, colegas y en la convivencia escolar.

Escuelas participantes: GESJ y GEJL.

Docentes participantes: GESJ_D2, GESJ_D4 y GESJ_D6; GEJL_D2, GEJL_D3 y GEJL_D16.

Categoría: Empatía

1. Con respecto a la empatía, la habilidad socioemocional que fue mencionada con mayor frecuencia ¿Cómo la definirías de manera sencilla y qué aspectos crees que son fundamentales para desarrollarla en el contexto escolar?
- GESJ_D2: La empatía es la capacidad de entender y compartir los sentimientos de los demás. En la escuela, creo que es clave para crear un ambiente de confianza y respeto. Debemos ponernos en el lugar del otro, ya sea un estudiante o un compañero, para poder brindar el apoyo necesario.
 - GESJ_D4: La empatía significa ponerse en los zapatos de otra persona. Para desarrollarla en la escuela, es importante fomentar la escucha activa y la tolerancia, tanto con los alumnos como entre los docentes.
 - GESJ_D6: Es la habilidad de comprender lo que siente otra persona sin necesariamente estar de acuerdo con ella. En el ámbito escolar, se puede fomentar creando espacios donde los estudiantes se expresen y compartan sus emociones.
 - GEJL_D2: La empatía es saber reconocer las emociones de los demás y ser capaz de responder de una manera comprensiva. En la escuela, es crucial enseñar a los

niños a reconocer sus propios sentimientos y los de sus compañeros. Esto se puede lograr a través de actividades que promuevan la colaboración y el trabajo en equipo, donde los estudiantes aprendan a ponerse en el lugar del otro y comprender situaciones distintas a las propias.

- **GEJL_D3:** Definiría la empatía como la capacidad de percibir lo que el otro está viviendo y mostrar apoyo sin emitir juicios. Para desarrollarla en la escuela, es importante modelar comportamientos empáticos, tanto entre docentes como entre estudiantes. Fomentar la resolución pacífica de conflictos y promover dinámicas de grupos que inviten a compartir experiencias personales también ayuda a fortalecer esta habilidad.
 - **GEJL_D16:** La empatía es saber escuchar activamente y estar dispuesto a ofrecer apoyo emocional cuando alguien lo necesita. En el entorno escolar, para cultivarla, es esencial crear un ambiente donde los estudiantes se sientan seguros para expresar sus emociones, ya sea a través de actividades creativas como el arte o mediante espacios de diálogo abiertos que ayuden a entender las experiencias de otros. Esto también fomenta un clima de respeto mutuo.
2. ¿Cómo aplicas la empatía en tu interacción con los estudiantes y equipo de trabajo?
- **GESJ_D2:** Intento siempre entender cómo se sienten los demás. En el aula, les doy tiempo a los estudiantes para hablar sobre sus emociones y, con mis compañeros, trato de apoyarlos cuando veo que están agobiados.
 - **GESJ_D4:** Con mis compañeros, trato de ser siempre comprensiva. Si veo que alguien está pasando por un momento difícil, ofrezco mi apoyo y trato de ser una buena oyente. La empatía también me ayuda a resolver malentendidos de manera más amigable.
 - **GESJ_D4:** Al interactuar con los estudiantes, trato de validar sus emociones y no minimizarlas. También me esfuerzo por ser accesible para mis colegas, creando un ambiente de trabajo en el que todos se sientan respetados y comprendidos.

- GEJL_D2: En el aula, trato de estar atenta a las señales emocionales de los estudiantes. Si noto que alguno está pasando por un mal momento, hago preguntas abiertas para que se sientan cómodos compartiendo. En el equipo de trabajo, me esfuerzo por crear un ambiente en el que todos podamos expresar nuestras ideas sin temor a ser juzgados, lo que facilita la colaboración y la resolución de problemas.
 - GEJL_D3: Aplicar la empatía con mis estudiantes significa que intento siempre reconocer sus esfuerzos, no solo los resultados. Si un estudiante se siente frustrado, trato de entender la raíz de sus emociones y ofrecerle estrategias para afrontar su dificultad. Con mis compañeros, hago lo mismo, escuchando sus inquietudes y ofreciendo ayuda cuando la necesitan, lo que fortalece nuestra relación de trabajo.
 - GEJL_D16: Con los estudiantes, aplico la empatía siendo consciente de sus necesidades emocionales y ofreciendo palabras de aliento o apoyo cuando lo requieren. También, me esfuerzo por escuchar sus preocupaciones y ayudarles a encontrar soluciones. En el equipo de trabajo, trato de ser flexible y mostrar comprensión, especialmente cuando las cargas de trabajo o los desafíos son elevados, fomentando una comunicación abierta y respetuosa entre todos.
3. ¿Podrías compartir algún ejemplo de cómo la empatía te ayuda a comprender mejor las necesidades o emociones de quienes te rodean?
- GESJ_D2: Una vez, una estudiante llegó a clase claramente molesta. En lugar de ignorarlo, me acerqué y le pregunté si quería hablar. Al conocer su problema, pude ajustarme a sus necesidades y darle el espacio que requería.
 - GESJ_D4: En una ocasión, un colega me comentó que se sentía abrumado con las tareas. Al escucharle y entender su situación, pude ayudarle a reorganizar sus responsabilidades y le ofrecí apoyo durante la semana.
 - GESJ_D6: Un día, un estudiante estaba distraído y no podía concentrarse. Al hablar con él, descubrí que estaba pasando por un momento difícil en su hogar. Fue entonces cuando supe que necesitaba más apoyo emocional.

- GEJL_D2: Un día, una estudiante llegó tarde y parecía un poco triste. Después de hablar con ella, supe que su familia estaba pasando por un momento complicado. Al escucharla, pude adaptarme a su situación, darle más tiempo para ponerse al día con las tareas y ofrecerle un espacio para que se expresara cuando lo necesitara.
 - GEJL_D3: Recuerdo una vez en que uno de mis compañeros de trabajo estaba muy callado y parecía estar aislado. Decidí acercarme y preguntarle si necesitaba algo. Al escuchar su preocupación sobre los problemas personales que estaba atravesando, pude ofrecerle un poco de apoyo emocional y sugerirle que tomara un tiempo para relajarse antes de volver al trabajo. Esto ayudó a aliviar su carga emocional.
 - GEJL_D16: Una vez, un alumno no quería participar en clase y mostraba poco interés. Al hablar con él, me contó que había tenido una pelea con un amigo. Entendí que su distracción era consecuencia de esa situación. Le ofrecí un tiempo para hablar con su amigo y luego volví a enfocarlo en la clase, dándole la oportunidad de resolver el problema antes de continuar con las actividades escolares.
4. ¿Por qué crees que la empatía es una habilidad tan importante en la educación?
- GESJ_D2: Porque permite comprender las emociones y necesidades de los estudiantes, lo que ayuda a crear un ambiente donde se sienten seguros y valorados. Esto, a su vez, favorece el aprendizaje.
 - GESJ_D4: La empatía crea relaciones más fuertes y significativas entre los docentes y los estudiantes. También permite abordar los conflictos de manera más efectiva y con menos confrontación.
 - GESJ_D6: Es fundamental porque, sin empatía, no podemos entender completamente las perspectivas de nuestros estudiantes. Esto puede generar malentendidos y barreras en la enseñanza.
 - GEJL_D2: La empatía es clave en la educación porque ayuda a los estudiantes a sentirse comprendidos y apoyados. Si los niños saben que sus emociones son

tomadas en cuenta, se sienten más motivados a participar y a expresarse. Además, fomenta un ambiente en el que se pueden resolver conflictos de manera pacífica, lo que favorece el desarrollo personal y académico de los estudiantes.

- GEJL_D3: Creo que la empatía es fundamental porque permite a los docentes adaptarse a las necesidades emocionales y académicas de los estudiantes. Cada niño es único, y a través de la empatía podemos identificar sus fortalezas y áreas de mejora, ofreciendo el apoyo necesario para su crecimiento. Esto crea una atmósfera de confianza donde los estudiantes pueden desarrollarse plenamente.
 - GEJL_D16: La empatía es crucial porque contribuye a la creación de un ambiente inclusivo en el aula. Los estudiantes provienen de diversos contextos y, sin empatía, es difícil reconocer sus diferentes necesidades y desafíos. Al ser empáticos, los docentes no solo favorecen el aprendizaje académico, sino también el bienestar emocional de los estudiantes, lo que mejora su autoestima y su capacidad de relacionarse con los demás.
5. ¿Qué estrategias utilizas para fomentar la empatía en tus estudiantes?
- GESJ_D2: Realizamos actividades de grupo donde deben trabajar juntos para resolver problemas. Esto fomenta la escucha activa y la comprensión mutua.
 - GESJ_D4: Los animo a ponerse en el lugar de los demás, especialmente cuando ocurren conflictos entre compañeros. Les pido que expliquen cómo se sentirían si estuvieran en el lugar de su compañero.
 - GESJ_D6: Fomento la empatía a través de historias y ejemplos que les ayuden a comprender diferentes puntos de vista. También, las actividades de resolución de conflictos refuerzan este concepto.
 - GEJL_D2: Organizo actividades de roles donde los estudiantes deben representar situaciones en las que tienen que ser empáticos con otros. Esto les ayuda a ponerse en los zapatos de otra persona y a entender mejor sus emociones y reacciones. También suelo hacer reflexiones grupales después de cada actividad para que compartan lo que aprendieron y cómo se sintieron.

- **GEJL_D3:** Utilizo juegos y dinámicas en los que los niños deben expresar cómo se sienten en diferentes situaciones. Esto les ayuda a identificar y comunicar sus propias emociones, lo que a su vez les facilita entender lo que otros pueden estar sintiendo. Además, trato de reforzar el comportamiento empático cuando veo que algún estudiante muestra comprensión o apoyo hacia otro.
 - **GEJL_D16:** Promuevo la empatía a través de proyectos de servicio comunitario dentro de la escuela, como ayudar a otros compañeros con dificultades o colaborar en actividades solidarias. Al involucrar a los estudiantes en estas iniciativas, pueden ver el impacto positivo de ser amables y solidarios, y esto les ayuda a comprender mejor las necesidades de los demás.
6. ¿Puedes compartir un ejemplo en el que hayas observado una demostración de empatía en la escuela?
- **GESJ_D2:** Un estudiante notó que su compañero estaba triste porque había perdido un juego. Se acercó, lo consoló y le ofreció una oportunidad para jugar juntos en otro momento. Esto mostró gran empatía.
 - **GESJ_D4:** En una ocasión, una estudiante defendió a un compañero que estaba siendo excluido por otros. Se acercó a él y lo invitó a unirse al grupo, demostrando empatía por su situación.
 - **GESJ_D6:** Un grupo de estudiantes ayudó a un compañero que había perdido su material escolar. Notaron su frustración y sin que nadie les pidiera, compartieron sus propios recursos con él.
 - **GEJL_D2:** Un estudiante vio que su compañera estaba pasando por un momento difícil porque su mascota estaba enferma. Sin que nadie lo sugiriera, le escribió una nota de ánimo y le ofreció escucharla si quería hablar. Este gesto de apoyo emocional ayudó mucho a la niña a sentirse comprendida y menos sola.
 - **GEJL_D3:** Un grupo de estudiantes notó que un compañero estaba siendo constantemente ignorado en los recreos. Un día, uno de ellos decidió invitarlo a jugar fútbol con ellos. Al principio, el niño estaba tímido, pero pronto se unió y

empezó a disfrutar. Esto fue una muestra clara de cómo la empatía puede cambiar el ambiente social de un niño.

- **GEJL_D16:** Durante una clase, un estudiante se dio cuenta de que su compañero estaba teniendo dificultades para entender una tarea. Sin que se lo pidieran, le ofreció explicarle de manera más simple, ayudándole a sentirse más seguro y menos frustrado. Fue un hermoso ejemplo de cómo la empatía puede promover la cooperación y el aprendizaje entre los estudiantes.
7. ¿Cómo crees que se puede enseñar la empatía en el contexto escolar?
- **GESJ_D2:** Se puede enseñar a través de la práctica, creando espacios para que los estudiantes expresen sus sentimientos y, a su vez, escuchen a los demás. Los docentes pueden modelar comportamientos empáticos constantemente.
 - **GESJ_D4:** A través de actividades y dinámicas grupales que promuevan la reflexión sobre las emociones, como role-playing o ejercicios donde los estudiantes tengan que ponerse en los zapatos del otro.
 - **GESJ_D6:** Implementando proyectos que fomenten la colaboración y el trabajo en equipo, permitiendo que los estudiantes se enfrenten a situaciones en las que deban escuchar, comprender y respetar las opiniones de los demás.
 - **GEJL_D2:** Creo que se puede enseñar empatía integrando temas sobre emociones en el currículo. Al enseñar a los estudiantes a identificar y nombrar sus sentimientos, pueden entender mejor lo que sienten los demás. Además, utilizar libros y cuentos con personajes que vivan situaciones emocionales diversas puede ser una excelente herramienta para iniciar conversaciones sobre la empatía.
 - **GEJL_D3:** Se puede enseñar empatía mediante el ejemplo. Como docentes, debemos mostrar actitudes empáticas constantemente en nuestras interacciones con los estudiantes. Además, es fundamental fomentar el diálogo abierto, donde los estudiantes puedan compartir sus experiencias y reflexionar sobre cómo se sienten y cómo afectan a los demás.

- **GEJL_D16:** Una forma eficaz de enseñar empatía es creando un entorno escolar en el que los estudiantes se sientan seguros para ser vulnerables. Esto incluye establecer reglas claras sobre el respeto y la inclusión, y organizar actividades donde los estudiantes puedan compartir situaciones de su vida personal que les permitan comprender las vivencias de sus compañeros. Así, la empatía se convierte en una práctica cotidiana y natural dentro del aula.

Categoría: Autorregulación

8. ¿Cómo entiendes el concepto de autorregulación?
 - **GESJ_D2:** La autorregulación es la capacidad de gestionar nuestras emociones y comportamientos de manera efectiva, incluso en momentos difíciles. Es como un control interno que nos permite mantener la calma y tomar decisiones pensadas.
 - **GESJ_D4:** Significa ser consciente de nuestras emociones y saber cómo manejarlas, para no dejarnos llevar por impulsos. Es importante tanto para los docentes como para los estudiantes.
 - **GESJ_D6:** Es la habilidad de reconocer lo que sentimos y cómo respondemos a ello, ajustando nuestro comportamiento en función de la situación.
 - **GEJL_D2:** La autorregulación es la capacidad de controlar nuestras emociones y comportamientos en situaciones de estrés o conflicto. Es esencial para mantener un ambiente positivo, tanto en el aula como en la vida diaria.
 - **GEJL_D3:** Para mí, autorregularse significa ser consciente de nuestras reacciones emocionales y aprender a gestionarlas de forma saludable, en lugar de dejarnos llevar por impulsos o emociones intensas.
 - **GEJL_D16:** Es la habilidad de mantener la calma, incluso en momentos difíciles, y no permitir que nuestras emociones dicten nuestras acciones. En el contexto escolar, la autorregulación también ayuda a crear un ambiente de respeto y colaboración.
9. ¿Qué significa para ti y por qué es importante que tanto docentes como estudiantes desarrollen esta habilidad?

- **GESJ_D2:** Es fundamental porque ayuda a mantener el orden en el aula y reduce los conflictos. Los docentes y los estudiantes que practican la autorregulación pueden afrontar mejor las tensiones o frustraciones que surgen durante el día.
- **GESJ_D4:** La autorregulación es clave para tener una convivencia sana y productiva. Cuando todos en la escuela pueden manejar sus emociones, el ambiente se vuelve mucho más positivo y efectivo para aprender.
- **GESJ_D6:** Para mí, es una habilidad que promueve el bienestar personal y colectivo. Si los docentes están bien emocionalmente, son un ejemplo para los estudiantes, y eso genera un clima más armonioso.
- **GEJL_D2:** Para mí, la autorregulación es esencial porque permite que tanto los docentes como los estudiantes gestionen sus emociones de manera adecuada, lo cual mejora la comunicación y la resolución de problemas. Cuando los estudiantes y los docentes tienen el control sobre sus impulsos y reacciones, el ambiente de aprendizaje se vuelve más calmado y respetuoso, favoreciendo el desarrollo de habilidades académicas y sociales.
- **GEJL_D3:** La autorregulación es importante porque nos permite ser más conscientes de nuestras emociones y cómo afectan nuestras decisiones. Si los docentes y estudiantes practican la autorregulación, se puede prevenir que los conflictos escalen y se pueden manejar con calma las situaciones difíciles. Además, cuando los docentes gestionan sus emociones de manera efectiva, pueden enseñar a los estudiantes a hacer lo mismo, creando un entorno de respeto mutuo.
- **GEJL_D16:** Creo que la autorregulación es crucial para fortalecer la autoestima y la confianza de los estudiantes y docentes. Al aprender a manejar nuestras emociones y a tomar decisiones de manera reflexiva, todos en la escuela se sienten más empoderados y capaces de afrontar desafíos. Esto no solo mejora el clima escolar, sino también la forma en que nos relacionamos, lo que es fundamental para un aprendizaje efectivo.

10. ¿De qué manera trabajas la autorregulación emocional en tu aula?

- GESJ_D2: En mi aula, intento enseñarles técnicas de relajación y mindfulness. Cuando un estudiante se siente abrumado o alterado, les doy herramientas para calmarse antes de continuar con la actividad.
- GESJ_D4: Fomento la autorregulación a través de la práctica constante de actividades que implican autoobservación, como los diarios emocionales, y las pausas para respirar cuando se detectan signos de frustración.
- GESJ_D6: Les enseño a identificar sus emociones y a expresarlas de manera adecuada. A veces, hacemos dinámicas para que los estudiantes se sientan cómodos hablando de lo que sienten, y esto les ayuda a autorregularse mejor.
- GEJL_D2: En mi aula, hago pausas regulares para que los estudiantes reflexionen sobre sus emociones. También les enseño técnicas de respiración para que puedan calmarse cuando se sienten abrumados.
- GEJL_D3: Promuevo la autorregulación a través de actividades de mindfulness y les enseño a identificar sus emociones. También les doy tiempo para hablar sobre lo que sienten y cómo pueden manejar esas emociones de manera adecuada.
- GEJL_D16: Utilizo dinámicas en las que los estudiantes identifican y etiquetan sus emociones, y les enseño a pensar antes de actuar, lo que les ayuda a autorregularse en situaciones difíciles.

11. ¿Crees que los docentes también necesitan trabajar en su propia autorregulación?

- GESJ_D2: Absolutamente. Como docentes, modelamos constantemente el comportamiento que queremos que los estudiantes imiten. Si no somos capaces de manejar nuestras propias emociones, difícilmente podremos enseñárselos.
- GESJ_D4: Claro que sí. A veces los docentes nos enfrentamos a situaciones estresantes, y si no tenemos herramientas para manejar nuestras emociones, esto puede afectar nuestra efectividad en el aula.

- GESJ_D6: Los docentes necesitamos mantener la calma, especialmente en situaciones de alta tensión. Si no sabemos autorregular nuestras emociones, podemos perder la paciencia o ser menos comprensivos con los estudiantes.
- GEJL_D2: Sí, sin duda. Los docentes somos modelos a seguir, y si no manejamos bien nuestras emociones, es más difícil transmitir esa habilidad a los estudiantes. Además, el trabajo docente puede ser muy demandante, por lo que contar con estrategias de autorregulación nos ayuda a mantenernos enfocados y a brindar un ambiente de aprendizaje más positivo para todos.
- GEJL_D3: Definitivamente. El estrés y las presiones del día a día pueden afectar nuestra capacidad para tomar decisiones claras y mantener un ambiente ordenado. Si los docentes no trabajamos en nuestra propia autorregulación, podemos responder de manera impulsiva o descontrolada, lo que impacta negativamente en la relación con los estudiantes y en el clima del aula.
- GEJL_D16: Es fundamental que los docentes practiquemos la autorregulación porque nuestro bienestar emocional influye directamente en cómo interactuamos con los estudiantes. Si somos capaces de manejar el estrés, la frustración y las emociones difíciles, podemos ofrecerles un ambiente más estable y seguro, lo que favorece su aprendizaje y desarrollo emocional.

12. ¿Utilizas alguna estrategia para autorregularte, tanto a nivel personal como profesional?

- GESJ_D2: Practico la respiración profunda y me doy un momento para reflexionar antes de reaccionar. Esto me permite tomar decisiones más calmadas y acertadas.
- GESJ_D4: Me gusta salir a caminar un poco si siento que estoy perdiendo el control. También, hablar con un colega o amigo me ayuda a poner las cosas en perspectiva.
- GESJ_D6: Trato de tener un enfoque positivo en cada situación. Cuando las cosas se complican, me recuerdo a mí misma que siempre hay una solución, y trato de enfocarme en los aspectos positivos de la situación.

- GEJL_D2: Para mantener mi calma, intento organizar mi tiempo de manera efectiva y no sobrecargarme con tareas. Si me siento abrumada, me doy unos minutos para desconectar, como escuchar música o hacer una breve meditación. Esto me ayuda a volver a concentrarme y manejar mejor las emociones durante el día.
- GEJL_D3: Cuando siento que la presión aumenta, trato de practicar la gratitud. Me tomo un momento para pensar en las cosas que estoy haciendo bien y en lo que me hace sentir agradecida, tanto en el trabajo como en mi vida personal. Esto me ayuda a tener una perspectiva más equilibrada y a mantener la calma.
- GEJL_D16: Cuando noto que mis emociones están empezando a desbordarse, me tomo un tiempo para hacer ejercicios de estiramiento o practicar mindfulness. Esto me permite relajarme físicamente y, al mismo tiempo, centrar mi mente, lo que me ayuda a tomar decisiones más reflexivas y a mantener una buena comunicación con los estudiantes y colegas.

Categoría: Comunicación Asertiva

13. ¿Cómo definirías la comunicación asertiva en el ámbito escolar?

- GESJ_D2: La comunicación asertiva es ser claro y directo, expresando lo que se piensa de manera respetuosa, sin ser agresivo ni sumiso. Es vital para que todos se sientan escuchados y respetados.
- GESJ_D4: Es la habilidad de expresar nuestras ideas y necesidades de forma clara y respetuosa, sin imponer ni callarnos. Es importante en el aula para resolver conflictos y en el trato con compañeros.
- GESJ_D6: Se trata de comunicar de forma honesta, pero teniendo en cuenta el bienestar de la otra persona. En el colegio, esto ayuda a crear un ambiente de respeto y colaboración entre docentes y estudiantes.
- GEJL_D2: La comunicación asertiva en la escuela implica expresar nuestras ideas, sentimientos y necesidades de manera clara y respetuosa, sin agresividad ni

sumisión. Es un equilibrio entre defender nuestros derechos y respetar los de los demás.

- GEJL_D3: Es una forma de comunicarnos en la que no solo decimos lo que pensamos, sino que también escuchamos activamente a los demás, respetamos sus puntos de vista y buscamos soluciones que beneficien a todos.
- GEJL_D16: La comunicación asertiva se trata de expresar nuestras opiniones y emociones de manera respetuosa, sin temer a ser directos pero sin herir a los demás. Es un modelo de interacción que promueve la resolución pacífica de conflictos.

14. ¿Qué diferencias ves entre una comunicación asertiva a una comunicación que se torna agresiva?

- GESJ_D2: La comunicación asertiva busca la comprensión mutua, mientras que la agresiva busca imponerse o herir. En un contexto escolar, la agresiva puede generar malestar, mientras que la asertiva facilita el entendimiento.
- GESJ_D4: En la comunicación asertiva, se respetan los derechos y opiniones de todos, mientras que en la agresiva se invade el espacio del otro. La primera invita al diálogo, la segunda al conflicto.
- GESJ_D6: La comunicación asertiva es directa, pero siempre con respeto; la agresiva, en cambio, tiende a ser hostil o despectiva. En un ambiente escolar, la primera es la que crea un clima más saludable.
- GEJL_D2: La comunicación asertiva se enfoca en expresar las necesidades y emociones de manera clara y respetuosa, buscando una solución que beneficie a ambas partes. La comunicación agresiva, en cambio, se basa en imponer puntos de vista y puede hacer que la otra persona se sienta atacada o menospreciada. En el aula, la comunicación asertiva promueve la cooperación, mientras que la agresiva crea tensiones innecesarias.
- GEJL_D3: En la comunicación asertiva, se tienen en cuenta tanto las propias emociones como las de los demás, lo que fomenta el respeto mutuo. En contraste, la comunicación agresiva suele ser egoísta, ya que no considera cómo se sienten los

otros y puede ser confrontacional. En el entorno escolar, la asertividad ayuda a mantener un ambiente positivo, mientras que la agresividad puede afectar la relación entre docentes y estudiantes.

- **GEJL_D16:** La principal diferencia es que la comunicación asertiva busca encontrar un equilibrio entre expresar lo que uno piensa y siente sin infringir en los derechos del otro. La comunicación agresiva, por otro lado, busca dominar o manipular la situación a favor de quien la utiliza. En el contexto escolar, la asertividad fomenta el respeto y la resolución pacífica de conflictos, mientras que la agresividad puede generar un ambiente hostil y poco colaborativo.

15. ¿Cómo fomentas una comunicación asertiva en tu interacción con los estudiantes y tu equipo de trabajo?

- **GESJ_D2:** Intento ser siempre clara y directa al expresar mis expectativas, y también escucho activamente a los estudiantes y compañeros. Fomentamos la retroalimentación abierta y honesta.
- **GESJ_D4:** Promuevo la empatía, pido siempre su opinión y trato de expresar mis puntos de vista de manera respetuosa. En el equipo de trabajo, siempre intento mantener un diálogo abierto para que todos se sientan cómodos.
- **GESJ_D6:** Practico la escucha activa y, cuando es necesario, doy retroalimentación constructiva. También animo a los estudiantes a expresar sus pensamientos de manera respetuosa y clara.
- **GEJL_D2:** Para fomentar una comunicación asertiva, me aseguro de que todos tengan la oportunidad de hablar y ser escuchados. Con los estudiantes, uso un tono calmado y siempre les doy espacio para que se expresen, especialmente en situaciones de conflicto. En el equipo de trabajo, trato de ser clara y respetuosa al expresar mis ideas, y al mismo tiempo, valoro las opiniones de mis compañeros.
- **GEJL_D3:** Trabajo en crear un ambiente en el que tanto los estudiantes como mis colegas se sientan seguros para compartir sus pensamientos sin temor a ser juzgados. Fomento que todos se expresen de manera respetuosa y clara, destacando

la importancia de escuchar antes de responder. Esto ayuda a resolver problemas de forma colaborativa y fortalece la relación dentro del aula y el equipo.

- GEJL_D16: Siempre hago un esfuerzo por ser abierta y honesta al comunicar mis expectativas y necesidades, y también hago preguntas para asegurarme de que he comprendido correctamente a los demás. Con los estudiantes, animo a que se expresen de manera asertiva y les doy ejemplos de cómo hacerlo respetando a los demás. En el equipo de trabajo, me aseguro de que todas las voces sean escuchadas y respetadas, promoviendo un ambiente de cooperación.
16. ¿Podrías compartir un ejemplo de una situación en la que la comunicación asertiva haya ayudado a resolver un conflicto?
- GESJ_D2: Una vez, dos estudiantes tuvieron un desacuerdo en clase. Utilicé la comunicación asertiva para escuchar a ambos y darles el espacio para que expresaran su punto de vista, lo que permitió llegar a un acuerdo pacífico.
 - GESJ_D4: Un compañero y yo tuvimos un malentendido sobre la distribución de tareas. En lugar de acusarnos, hablamos de manera asertiva y aclaramos los roles de cada uno, lo que resolvió el problema rápidamente.
 - GESJ_D6: Un alumno comenzó a interrumpir en clase y, en lugar de reprenderlo de forma agresiva, le pedí que me escuchara y le expliqué cómo su comportamiento afectaba al grupo. Tras hablarlo, el alumno entendió y cambió su actitud.
 - GEJL_D2: Hubo un conflicto entre dos docentes sobre la distribución de tareas. Utilizando la comunicación asertiva, ambos pudieron expresar sus puntos de vista sin atacar al otro. Esto permitió encontrar una solución que satisfizo a todos.
 - GEJL_D3: En un grupo de estudiantes, hubo un malentendido sobre un proyecto. Al fomentar que se comunicaran de manera asertiva, se logró que cada uno expresara sus inquietudes sin agresividad, lo que ayudó a resolver el conflicto de manera eficaz.
 - GEJL_D16: En una reunión con los padres, algunos expresaron frustración sobre el enfoque de la enseñanza. Utilizando una comunicación asertiva, les expliqué las

razones de nuestras decisiones y ellos pudieron compartir sus preocupaciones sin sentir que se les ignoraba.

Categoría: Tolerancia y Respeto

17. Con respecto al tema de la tolerancia y el respeto ¿Qué significa para ti el respeto?

- GESJ_D2: El respeto es reconocer y valorar a los demás tal como son, independientemente de sus diferencias. Es esencial en el aula para que todos puedan desarrollarse en un ambiente seguro.
- GESJ_D4: El respeto es escuchar y aceptar a los demás, incluso cuando no estamos de acuerdo. Es tratar a todos con dignidad, sin prejuicios ni discriminación.
- GESJ_D6: El respeto es considerar las opiniones, sentimientos y derechos de las otras personas, actuando con cortesía y amabilidad.
- GEJL_D2: El respeto en el contexto escolar significa reconocer y valorar las diferencias entre las personas, ya sea en cuanto a opiniones, habilidades, creencias o cultura. Es esencial para un ambiente saludable de aprendizaje.
- GEJL_D3: Para mí, el respeto se traduce en escuchar y aceptar a los demás tal como son, sin juzgar ni discriminar. En un entorno escolar, se refleja en la manera en que tratamos a nuestros compañeros, estudiantes y padres.
- GEJL_D16: El respeto es tratar a todos con dignidad, sin importar su posición o condición. Es ser consciente de que cada individuo tiene algo valioso que ofrecer.

18. En algún momento de tu trayectoria como docente ¿Has percibido faltas de respeto hacia tu persona o presenciado alguna situación de tal índole dentro del centro de trabajo?

- GESJ_D2: Sí, en ocasiones he sentido que algunos estudiantes no respetan mis instrucciones, pero trato de abordarlo con una conversación abierta y explicarles la importancia del respeto mutuo.

- GESJ_D4: Como docente, a veces he presenciado comentarios despectivos entre alumnos, pero siempre trato de intervenir para redirigir la situación y fomentar el respeto.
 - GESJ_D6: En una ocasión, un compañero tuvo un desacuerdo conmigo y lo trató de forma poco respetuosa. Tras hablar de manera calmada y asertiva, entendimos mejor nuestras posturas.
 - GEJL_D2: Sí, he observado algunas situaciones en las que los estudiantes no respetan las opiniones o los límites de los demás. Esto puede generar tensiones en el aula.
 - GEJL_D3: Sí, de vez en cuando hay situaciones donde los estudiantes hablan de manera irrespetuosa entre ellos o hacia los docentes, especialmente cuando están frustrados o enfadados.
 - GEJL_D16: Sí, algunos estudiantes muestran actitudes despectivas o negativas hacia sus compañeros, y en ocasiones también hacia el personal docente. Estas situaciones suelen ser incómodas, pero a veces se pueden resolver con diálogo.
19. ¿Puedes compartir una situación en la que se haya demostrado un alto nivel de tolerancia o respeto hacia las diferencias (de opiniones, creencias, culturas, etc.) en tu centro escolar?
- GESJ_D2: En mi escuela tenemos estudiantes de diferentes culturas, y en una actividad intercultural, todos los estudiantes mostraron un gran respeto por las tradiciones de los demás, compartiendo sin prejuicios.
 - GESJ_D4: Durante una reunión de equipo, un docente con una opinión diferente sobre la enseñanza de ciertos temas fue escuchado y respetado por todos, lo que permitió un diálogo enriquecedor.
 - GESJ_D6: En una ocasión, un estudiante con creencias religiosas diferentes a las de otros compartió su perspectiva en clase, y todos sus compañeros escucharon con respeto y sin hacer juicios.

- GEJL_D2: Una vez, durante una actividad de grupo, un estudiante compartió una creencia religiosa que fue respetada por todos sus compañeros, incluso por aquellos que no compartían esa misma visión. Fue un gran ejemplo de tolerancia.
- GEJL_D3: En una reunión de equipo docente, se discutió una propuesta sobre la manera de manejar la disciplina en el aula. Aunque había opiniones muy diferentes, todos respetaron los puntos de vista ajenos y buscamos un acuerdo común.
- GEJL_D16: Hubo una vez en la que un estudiante de una cultura diferente compartió una tradición en clase, y todos sus compañeros mostraron interés y respeto, preguntando sobre su significado y participando en la actividad.

20. ¿Qué aprendieron los involucrados de esa experiencia?

- GESJ_D2: Todos aprendieron que, aunque tenemos diferentes orígenes y perspectivas, el respeto mutuo enriquece nuestras experiencias y nos ayuda a crecer como comunidad.
- GESJ_D4: Fue un recordatorio para todos de que la diversidad es un valor que debemos celebrar y respetar. Nos ayudó a ver las diferencias como una fortaleza, no como una barrera.
- GESJ_D6: Los involucrados aprendieron que el respeto a las diferencias nos permite crear un ambiente más inclusivo y comprensivo, donde todos se sienten valorados.
- GEJL_D2: Aprendieron que cada uno tiene una perspectiva única y valiosa que aportar. Fomentó un sentido de unidad y empatía dentro del grupo.
- GEJL_D3: Aprendieron la importancia de escuchar sin juzgar y de valorar las opiniones de los demás, incluso si no están de acuerdo con ellas.
- GEJL_D16: Fue una experiencia que enseñó a los estudiantes a ser más abiertos y respetuosos hacia lo diferente, y a no temer compartir sus propias diferencias.

21. ¿Qué entiendes por motivación en el contexto escolar?

- GESJ_D2: La motivación en el contexto escolar es el impulso que tiene un estudiante o docente para involucrarse en las actividades de aprendizaje y enseñanza. Es la energía que nos lleva a dar lo mejor de nosotros.
- GESJ_D4: Es la fuerza interna que nos empuja a alcanzar metas, ya sea de aprendizaje para los estudiantes o de superación profesional para los docentes. Sin motivación, es difícil lograr un ambiente educativo eficaz.
- GESJ_D6: La motivación es el deseo de participar activamente en las actividades educativas. En los estudiantes, se refleja en su disposición para aprender, y en los docentes, en el compromiso por mejorar su enseñanza.
- GEJL_D2: En el contexto escolar, la motivación es el impulso que lleva a los estudiantes a esforzarse por aprender, participar activamente y mejorar en su educación. También se refiere a la disposición de los docentes para brindar lo mejor de sí mismos.
- GEJL_D3: La motivación es el factor que genera el interés y la persistencia en los estudiantes para alcanzar sus objetivos. En los docentes, es el deseo de seguir desarrollándose profesionalmente y apoyar a sus estudiantes.
- GEJL_D16: Motivación en la escuela es lo que inspira tanto a los estudiantes como a los docentes a seguir aprendiendo, a enfrentar desafíos y a alcanzar metas a pesar de las dificultades.

22. ¿Cuáles crees que son los factores que motivan a los docentes a participar activamente en las dinámicas escolares?

- GESJ_D2: Los factores más importantes son el reconocimiento, el apoyo de la administración y un ambiente de trabajo positivo. Cuando los docentes sienten que su trabajo es valorado, están más dispuestos a comprometerse.

- GESJ_D4: La colaboración con compañeros y la oportunidad de desarrollo profesional son factores clave. Además, tener un propósito claro de lo que se quiere lograr con los estudiantes también motiva mucho.
- GESJ_D6: El trabajo en equipo y el poder hacer una diferencia en la vida de los estudiantes son factores motivacionales muy fuertes. También, cuando el director muestra interés por el bienestar de los docentes.
- GEJL_D2: La satisfacción de ver el progreso de los estudiantes y saber que estamos contribuyendo a su desarrollo. También, el apoyo y reconocimiento de nuestros compañeros y directivos juega un papel importante.
- GEJL_D3: La oportunidad de mejorar nuestras habilidades profesionales y la posibilidad de colaborar con otros docentes en actividades que enriquecen nuestra práctica educativa.
- GEJL_D16: La motivación viene de la conexión que tenemos con nuestros estudiantes y el deseo de hacer una diferencia en su vida. También, el apoyo constante de los padres y de la comunidad escolar es un gran impulsor.

23. A nivel profesional y personal ¿Alguna vez has experimentado desmotivación?

- GESJ_D2: Sí, especialmente cuando me siento sobrecargada de trabajo o no recibo el apoyo que necesito. En esos momentos, la motivación puede decaer, pero trato de enfocarme en los aspectos positivos y en lo que me hace seguir adelante.
- GESJ_D4: Hubo momentos en los que me sentí desmotivada por la falta de recursos o por conflictos en el equipo. Sin embargo, lo superé al recordar por qué elegí ser docente y al ver el progreso de los estudiantes.
- GESJ_D6: Sí, sobre todo cuando no vi avances inmediatos con algunos de mis estudiantes. La frustración se apoderó de mí en algunos momentos, pero luego me di cuenta de que la motivación viene de pequeños logros, no solo de grandes resultados.

- GEJL_D2: Sí, especialmente cuando siento que no puedo hacer una diferencia en el progreso de mis estudiantes o cuando las expectativas son poco realistas. Sin embargo, trato de encontrar maneras de retomar la motivación.
 - GEJL_D3: A veces, cuando hay mucho estrés o una carga laboral pesada, me siento desmotivada. Pero siempre trato de enfocarme en los pequeños logros diarios que mantienen mi espíritu positivo.
 - GEJL_D16: Claro, en ocasiones me siento desmotivada debido a factores externos como la falta de recursos o la presión de los resultados. Sin embargo, suelo buscar apoyo en mis compañeros y recordar por qué me dedico a la enseñanza.
24. ¿Podrías comentar cómo fue que encontraste de nuevo la motivación o qué factor fue de beneficio para ello?
- GESJ_D2: Volví a encontrar motivación al ver el impacto positivo que tenía en algunos estudiantes. También, asistir a capacitaciones me ayudó a renovar mi entusiasmo por enseñar.
 - GESJ_D4: Encontré motivación al recordar mi propósito como docente: ayudar a los estudiantes a crecer. También, recibir el apoyo de mis colegas y hacer una pausa para reflexionar sobre mis logros me dio fuerzas.
 - GESJ_D6: Lo encontré al enfocarme en los momentos positivos con mis estudiantes y al establecer nuevos objetivos para mi desarrollo personal y profesional. También, la retroalimentación positiva de mis compañeros me inspiró.
 - GEJL_D2: Lo encontré al recordar los momentos en los que pude marcar una diferencia en la vida de mis estudiantes. También, el apoyo de colegas y la participación en talleres me ayudaron a renovar mi enfoque.
 - GEJL_D3: Al reconocer que cada día es una nueva oportunidad de aprendizaje tanto para mí como para mis estudiantes. Ver a mis alumnos motivados y entusiasmados me recarga las energías.

- GEJL_D16: Fue gracias al acompañamiento de mis compañeros de trabajo, quienes me ofrecieron apoyo emocional y compartieron sus propias experiencias. Además, aprender nuevas estrategias educativas me renovó el entusiasmo.

Categoría: Manejo de Conflictos

25. ¿Qué conceptos o habilidades consideras esenciales para manejar conflictos de manera efectiva?

- GESJ_D2: La empatía y la autorregulación son claves. Entender las emociones de los demás y poder manejar las propias en situaciones tensas permite encontrar soluciones pacíficas.
- GESJ_D4: La escucha activa y la capacidad de negociación son fundamentales. A veces, los conflictos no se resuelven completamente, pero sí podemos llegar a un punto en común.
- GESJ_D6: Es esencial mantener la calma, ser asertivo y buscar una solución que beneficie a todas las partes. Tener una actitud abierta y flexible también es importante.
- GEJL_D2: La empatía, la comunicación asertiva y la capacidad de escuchar sin prejuicios son esenciales para resolver conflictos de manera efectiva. Además, la autorregulación emocional también es clave para mantener la calma.
- GEJL_D3: Las habilidades de negociación, paciencia y el enfoque en soluciones en lugar de problemas. También, el trabajo en equipo y la capacidad de entender las necesidades de todos los involucrados es vital.
- GEJL_D16: La capacidad de ver el conflicto desde diferentes perspectivas, la tolerancia, y saber cómo expresar los propios sentimientos sin agredir a los demás.

26. Para retomar lo anterior ¿Consideras que la empatía o la autorregulación son herramientas clave para resolver conflictos? Y ¿Por qué?

- GESJ_D2: Definitivamente, ambas son fundamentales. La empatía nos permite entender las razones detrás de las emociones y reacciones de los demás, mientras

que la autorregulación nos ayuda a mantener la calma y responder de manera adecuada.

- GESJ_D4: Sí, son herramientas clave. La empatía permite ver el problema desde la perspectiva de otros, mientras que la autorregulación ayuda a no reaccionar impulsivamente y a tomar decisiones más razonadas.
- GESJ_D6: Ambas habilidades son cruciales. La empatía ayuda a encontrar puntos de acuerdo, y la autorregulación evita que el conflicto se agrave por emociones fuera de control.
- GEJL_D2: Sí, sin duda. La empatía te permite ponerte en el lugar del otro y entender sus razones, lo que facilita la solución. La autorregulación es esencial para no responder de manera impulsiva, manteniendo el control de las emociones.
- GEJL_D3: Absolutamente. La empatía ayuda a ver más allá del problema inmediato y considerar los sentimientos de todos. La autorregulación asegura que se manejen las emociones de manera apropiada, evitando escaladas.
- GEJL_D16: Ambas son herramientas fundamentales. Sin empatía, no podemos entender las motivaciones del otro, y sin autorregulación, es fácil que el conflicto se agrave.

27. ¿Podrías describir un ejemplo en el que se haya manejado de manera exitosa un conflicto dentro del centro escolar?

- GESJ_D2: En una ocasión, dos estudiantes tuvieron una discusión fuerte. Utilicé la empatía para escuchar ambos lados y les pedí que se pusieran en el lugar del otro. Finalmente, ambos entendieron las razones del otro y la situación se resolvió sin más altercados.
- GESJ_D4: Un conflicto entre docentes sobre el enfoque de enseñanza fue resuelto a través de una reunión donde todos expresaron sus puntos de vista de manera asertiva. El director facilitó el diálogo, y al final se llegó a un acuerdo beneficioso para todos.

- GESJ_D6: Tuve un conflicto con un compañero sobre la distribución de tareas. Tras una conversación calmada y abierta, ambos comprendimos mejor las necesidades del otro, lo que permitió ajustar los roles y mejorar la colaboración.
- GEJL_D2: En una ocasión, dos estudiantes tuvieron un desacuerdo sobre un proyecto en grupo. Gracias a la mediación de un docente, ambos estudiantes pudieron expresar sus puntos de vista y llegar a un acuerdo que benefició al grupo.
- GEJL_D3: Un conflicto entre docentes sobre la asignación de tareas fue resuelto al promover una reunión en la que todos pudieron exponer sus preocupaciones y se llegó a un consenso de manera respetuosa.
- GEJL_D16: Hubo una disputa entre dos estudiantes que fue resuelta mediante una conversación dirigida por el docente, donde ambos pudieron compartir sus emociones y la solución fue acordada de forma equitativa.

28. ¿Qué habilidades socioemocionales fueron clave en la resolución del conflicto?

- GESJ_D2: La empatía y la autorregulación fueron esenciales. Todos los involucrados tuvieron que ponerse en el lugar del otro y mantener la calma para que la conversación fuera productiva.
- GESJ_D4: La comunicación asertiva y la empatía fueron claves. Todos supieron expresar sus pensamientos de manera respetuosa y comprendieron las emociones de los demás, lo que facilitó el acuerdo.
- GESJ_D6: La empatía y la autorregulación fueron las habilidades principales. Nos permitió escuchar sin interrumpir, mantener la calma y llegar a una solución colaborativa.
- GEJL_D2: La empatía y la comunicación asertiva son esenciales. Necesitamos escuchar y comprender las emociones de todos los involucrados, mientras expresamos nuestras ideas de manera clara y respetuosa.
- GEJL_D3: La autorregulación es clave. Cuando somos capaces de controlar nuestras emociones, podemos manejar los conflictos con más calma y encontrar

soluciones pacíficas. También, la tolerancia y el respeto son fundamentales para que las partes involucradas puedan dialogar adecuadamente.

- GEJL_D16: Para resolver conflictos de manera efectiva es necesario tener habilidades de comunicación clara y abierta, paciencia, y la disposición para llegar a acuerdos. También es importante crear un ambiente en el que todos se sientan escuchados.

Preguntas finales

29. ¿Cuáles crees que son los principales desafíos para implementar y fomentar las habilidades socioemocionales dentro de tu contexto escolar?

- GESJ_D2: Uno de los mayores desafíos es la falta de tiempo. Las actividades que fomentan las habilidades socioemocionales requieren de tiempo adicional, lo que a veces choca con los requerimientos académicos del currículo.
- GESJ_D4: A veces los docentes no tienen suficiente formación en estas áreas, lo que dificulta su implementación adecuada. Además, los estudiantes tienen diversas necesidades emocionales, lo que hace que la enseñanza de estas habilidades sea un reto personalizado.
- GESJ_D6: La resistencia al cambio puede ser un desafío, especialmente si algunos docentes o padres no comprenden la importancia de las habilidades socioemocionales en el desarrollo de los estudiantes. También, en algunas escuelas hay recursos limitados para ofrecer programas efectivos.
- GEJL_D2: Uno de los desafíos principales es la diversidad de experiencias y contextos de los estudiantes. Cada niño tiene una realidad emocional distinta, lo que hace difícil diseñar actividades que sean efectivas para todos. Además, algunas familias no están tan involucradas en el proceso educativo, lo que puede limitar el apoyo que los estudiantes reciben fuera del aula.
- GEJL_D3: El principal reto es la presión por los resultados académicos. A menudo, se prioriza el contenido curricular y los exámenes estandarizados sobre las habilidades socioemocionales. Esto puede hacer que los docentes se sientan

presionados a centrarse exclusivamente en el aprendizaje académico y a dejar de lado el trabajo con las emociones y el bienestar de los estudiantes.

- **GEJL_D16:** Otro desafío es la falta de herramientas y materiales específicos para trabajar las habilidades socioemocionales de manera sistemática. Aunque existen recursos, a menudo son limitados o no están lo suficientemente adaptados a las necesidades particulares del grupo o de la escuela. Sin estos recursos adecuados, puede resultar más complicado implementar estas habilidades de manera efectiva.
30. ¿Cómo consideras que las habilidades socioemocionales influyen en tu desarrollo profesional y personal como docente?
- **GESJ_D2:** Las habilidades socioemocionales me permiten mantenerme equilibrada y enfocada, incluso en situaciones de estrés. Esto me ayuda a ser más efectiva en mi trabajo y a crear un ambiente más positivo para mis estudiantes.
 - **GESJ_D4:** Personalmente, las habilidades socioemocionales me han ayudado a gestionar mejor el estrés y las frustraciones diarias. Profesionalmente, me permiten interactuar mejor con colegas y padres, y ser un modelo a seguir para mis estudiantes.
 - **GESJ_D6:** Estas habilidades son fundamentales para mi bienestar personal y profesional. Me permiten mantener una actitud positiva frente a los desafíos y establecer relaciones saludables y colaborativas con mis compañeros de trabajo.
 - **GEJL_D2:** Las habilidades socioemocionales me permiten manejar mejor las emociones que surgen en mi día a día como docente, lo que me ayuda a ser más paciente y comprensiva con mis estudiantes. A nivel profesional, estas habilidades me permiten trabajar en equipo con otros docentes de manera más efectiva, resolviendo conflictos con más facilidad y creando un ambiente de colaboración.
 - **GEJL_D3:** A nivel personal, las habilidades socioemocionales me han enseñado a ser más consciente de mis emociones y a cómo gestionarlas de forma saludable. Profesionalmente, me permiten conectar de manera más profunda con mis

estudiantes y colegas, lo que mejora la comunicación y el trabajo en conjunto dentro del aula y la escuela.

- **GEJL_D16:** Las habilidades socioemocionales son esenciales para poder establecer una conexión genuina con los estudiantes y colegas. Me permiten reconocer las emociones de los demás, lo que facilita la resolución de conflictos y la creación de un ambiente de respeto y confianza. A nivel personal, me dan la capacidad de cuidar mi bienestar emocional, lo que repercute positivamente en mi desempeño profesional.
31. ¿Crees que se deberían ofrecer más capacitaciones sobre estas habilidades dentro del sistema educativo? Y si has participado en alguna, ¿podrías compartírnos tu experiencia?
- **GESJ_D2:** Sí, creo que es esencial que los docentes reciban capacitación continua en habilidades socioemocionales. La formación que he recibido ha sido muy útil, pero siempre se puede mejorar. Aprender más sobre cómo gestionar nuestras emociones y las de los estudiantes es fundamental.
 - **GESJ_D4:** Definitivamente, la capacitación en estas áreas debería ser más frecuente. He asistido a algunos talleres sobre manejo de emociones, y los encontré muy beneficiosos, especialmente en cuanto a cómo crear un ambiente más inclusivo y respetuoso en el aula.
 - **GESJ_D6:** Es fundamental que los docentes reciban más formación en estas habilidades, ya que son cruciales para el bienestar emocional de los estudiantes. He tenido la oportunidad de participar en talleres y me han ayudado a manejar mejor las dinámicas de grupo y a fomentar un ambiente positivo.
 - **GEJL_D2:** Sí, creo que las capacitaciones deben ser más frecuentes y especializadas. He participado en algunos cursos de inteligencia emocional y me han permitido aplicar mejores estrategias para conectar con los estudiantes y apoyarlos en situaciones difíciles. Sin embargo, considero que es un tema que debería seguir fortaleciéndose a lo largo de toda la carrera docente.

- GEJL_D3: Totalmente, las capacitaciones en habilidades socioemocionales son clave. A lo largo de mi carrera, he asistido a talleres y cursos sobre cómo manejar el estrés y mejorar la comunicación con los estudiantes. Estos espacios me han brindado herramientas para ser más efectiva en mi rol, pero creo que el sistema educativo aún necesita integrar más formación sobre este tema de manera constante.
 - GEJL_D16: Definitivamente, la capacitación continua en estas habilidades es crucial. En mi experiencia, los talleres que he tomado me han permitido conocer estrategias para fortalecer la resiliencia tanto en mí como en los estudiantes. Sin embargo, me gustaría que hubiera más programas dirigidos a profesores nuevos, para que desde el inicio puedan aprender a manejar las emociones en el aula y construir relaciones más saludables con los estudiantes.
32. Para concluir, ¿hay algún aspecto relacionado con las habilidades socioemocionales, la convivencia escolar o el manejo de emociones que consideres importante y que no hayamos abordado en esta entrevista? ¿Te gustaría compartir alguna experiencia, opinión o sugerencia que consideres relevante para esta investigación?
- GESJ_D2: Creo que es importante mencionar que la práctica de habilidades socioemocionales no solo debe estar dirigida a los estudiantes, sino que también debería ser parte integral de la formación continua de los docentes. He observado que cuando los maestros practican la autorregulación y la empatía, los estudiantes aprenden más rápidamente.
 - GESJ_D4: En mi experiencia, los problemas de convivencia escolar muchas veces se deben a la falta de habilidades emocionales en los estudiantes. Sería útil incorporar más actividades de grupo y dinámicas para que los niños puedan aprender a manejar sus emociones de forma saludable. Esto también ayuda a prevenir situaciones de acoso escolar.
 - GESJ_D6: Me parece importante que en los programas de formación docente se incluya más contenido relacionado con el manejo de emociones en situaciones de estrés. Si los docentes no aprenden a manejar su propia ansiedad o frustración, es muy difícil que puedan enseñar estas habilidades a los estudiantes. También, las

escuelas deberían tener más recursos y personal capacitado para apoyar el bienestar emocional de todos los miembros de la comunidad escolar.

- **GEJL_D2:** Un aspecto importante que no hemos abordado es la necesidad de integrar la educación emocional en el currículo de manera transversal. Las habilidades socioemocionales deben enseñarse de manera continua, no solo en momentos de conflicto. Si los estudiantes practican la empatía y la autorregulación de manera constante, será más fácil para ellos aplicar estas habilidades en su vida diaria y en su interacción con los demás.
- **GEJL_D3:** Considero fundamental que las familias también participen activamente en el proceso de desarrollo de las habilidades socioemocionales. Los docentes podemos enseñar estas habilidades en el aula, pero si los padres no refuerzan esas enseñanzas en casa, los estudiantes no lograrán integrar completamente estos aprendizajes. Sería valioso realizar talleres o encuentros con los padres para sensibilizarlos sobre la importancia de estas habilidades.
- **GEJL_D16:** En muchas ocasiones, el éxito de una estrategia socioemocional depende de que el clima escolar sea adecuado. Si no tenemos un entorno de apoyo, donde tanto estudiantes como docentes se sientan respetados y valorados, las habilidades socioemocionales pierden su efectividad. Me gustaría sugerir que las escuelas dediquen más tiempo a construir una cultura de apoyo emocional, que sea palpable tanto dentro como fuera del aula, a través de la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar.

Cierre y agradecimientos

Agradecemos mucho tu participación y reflexiones. Esta información nos permitirá comprender mejor cómo se perciben y se aplican las habilidades socioemocionales en los centros escolares, y cómo impactan en el bienestar de todos los involucrados en el proceso educativo.

- **GESJ_D2:** Gracias por esta oportunidad de reflexionar sobre estos temas. A menudo estamos tan enfocados en el aspecto académico que olvidamos la importancia de las habilidades emocionales, tanto en los docentes como en los estudiantes. Creo que

este tipo de investigaciones pueden cambiar la manera en que vemos la educación y la convivencia en la escuela.

- **GESJ_D4:** Agradezco mucho la posibilidad de compartir mi experiencia. Estas habilidades socioemocionales son esenciales para crear un ambiente escolar saludable. Al final, la educación no solo se trata de enseñar conocimientos, sino también de formar personas con la capacidad de gestionar sus emociones y relacionarse de manera respetuosa con los demás.
- **GESJ_D6:** Gracias por esta entrevista. Creo que aún tenemos mucho por hacer en cuanto a la implementación de estas habilidades en el contexto escolar, pero es un paso importante que se empiece a hablar de ellas de manera seria. Es fundamental que todos, desde los docentes hasta los directores, trabajemos en conjunto para fomentar un clima emocional positivo en las escuelas.
- **GEJL_D2:** Agradezco la oportunidad de participar en esta reflexión. Las habilidades socioemocionales son claves en la educación primaria, ya que son la base para el desarrollo de competencias más complejas a medida que los estudiantes crecen. En mi experiencia, cuando los niños se sienten emocionalmente apoyados, tienen más facilidad para aprender y desarrollarse en otros aspectos, tanto académicos como sociales.
- **GEJL_D3:** Gracias por darme la posibilidad de compartir mis pensamientos. Creo que en la educación primaria, las habilidades socioemocionales deberían ser parte integral del currículum. No solo ayudan a los niños a manejar sus emociones, sino que también mejoran la convivencia en el aula y fortalecen el vínculo entre los alumnos y los maestros. Promover estas habilidades desde temprana edad tiene un impacto a largo plazo en su bienestar general.
- **GEJL_D16:** Muchas gracias por esta entrevista. Como docente, he visto cómo el trabajo en las habilidades emocionales puede transformar el ambiente de clase. Los niños que son conscientes de sus emociones y cómo gestionarlas tienen mayor capacidad para concentrarse, resolver conflictos y llevarse bien con sus compañeros. Es un proceso gradual, pero muy valioso para su desarrollo integral.