



UACH
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

Dirección de
Investigación y Posgrado



UACH
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA



PHRŌNESIS

ISSN-e: 3122-4768

DELIBERACIÓN-DIRECCIÓN-PRÁXIS



Vol. II
No. 1



UACH
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA



PHRŌNESIS

DELIBERACIÓN-DIRECCIÓN-PRÁXIS



UACH
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

Dirección de
Investigación y Posgrado

Vol. II No. 1, 2026



UACH
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

Dirección de
Investigación y Posgrado

PHRÓNESIS DELIBERACIÓN-DIRECCIÓN-PRÁXIS, año 2, núm. 1, enero-junio, 2026, es una publicación semestral continua, editada por la Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chihuahua. C. Escorza núm. 900, Col. Centro, C.P. 31000, Chihuahua, Chihuahua. Teléfono: 6144391822. Ext. 2224. Página electrónica de la revista: <https://revistascientificas.uach.mx/index.php/fronesis> Correo electrónico: phronesis@uach.mx Editora responsable: Dra. Yesenia Mendoza-Villalobos. Certificado de Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2025-070811091200-102, ISSN-e: 3122-4768— ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Dr. René Manuel Delgado Hernández, Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chihuahua. C. Escorza núm. 900, Col. Centro, C.P. 31000, Chihuahua, Chihuahua. Fecha de última modificación: 28 de julio de 2026. Tamaño del archivo: 1.12 MB.



<https://doi.org/10.54167/phddp.v2i1>

Todos los contenidos de PHRÓNESIS DELIBERACIÓN-DIRECCIÓN-PRÁXIS, se publican bajo la licencia de [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional \(CC BY-NC 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/), y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece esta licencia.



UACH
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

Dirección de
Investigación y Posgrado

Vol. II No. 1, 2026

Autoridades institucionales

Mtro. Luis Alfonso Rivera Campos

Rector

**C.P. Jesús Ignacio
Rodríguez Bejarano**

Secretario General

**Lic. Martha Lorena Mier
Calderón**

Directora Académica

**Dr. Luis Carlos Hinojos
Gallardo**

*Director de Investigación y
Posgrado*

**L.A.E. Alberto Eloy
Espino Dickens**

Director Administrativo

**Dra. Ruth del Carmen
Grajeda González**

*Directora de Extensión y
Difusión Cultural*

**M.A.P. Marcela Herrera
Sandoval**

*Directora de Planeación y
Desarrollo Institucional*

Equipo editorial

Editor en Jefe

[Dra. Yesenia Mendoza-Villalobos](#), Universidad Autónoma de Chihuahua

Coordinador Editorial

[Dr. Rene-Manuel Delgado](#), Universidad Autónoma de Chihuahua

Coeditores

[Dr. Luis Carlos Hinojos-Gallardo](#), Universidad Autónoma de Chihuahua

[Dr. Carlos Jesús González-Macías](#), Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Editor Asociado

[Lic. Moisés Quintana Arévalo](#), Consultoría Editorial.



UACH
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

Dirección de
Investigación y Posgrado

Vol. II No. 1, 2026

Comité científico

Comité Científico

[Dra. Sabine Pflieger](#), Universidad Nacional Autónoma de México

[Dra. Pilar Valenzuela Rettig](#), Universidad Autónoma de Chile

[Dr. Miguel Ángel Martín López](#), Universidad de Sevilla

[Dr. Rolando Picos Bovio](#), Universidad Autónoma de Nuevo León

[Mtra. Noemí Mendoza Villalobos](#), Tecnológico Nacional de México

[Dra. Rosalba Mancinas Chávez](#), Universidad de Sevilla

[Dr. Jorge Antonio Breceda Pérez](#), Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

[Dra. Nathalia Zamarrón Oztuca](#), Universidad Autónoma de Coahuila

[Dra. Ruth Espinosa Sarmiento](#), Universidad Andrés Bello

[Dr. Francisco Antonio Lira-Aguirre](#), Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez



Sobre la revista

PHRÓNESIS DELIBERACIÓN-DIRECCIÓN-PRÁXIS es una revista de publicación semestral continua que difunde trabajos académicos originales, de calidad e inéditos, no postulados para su publicación simultáneamente o con anterioridad en otras revistas u órganos editoriales. Está orientada primordialmente a la divulgación de trabajos de investigación, ensayos teóricos, reseñas de libros y aportaciones científicas en el área de las ciencias sociales y las humanidades.

Tiene como finalidad diseminar conocimientos, opiniones y reflexiones en torno a diferentes temas y problemáticas sociales, políticas, jurídicas, educativas, culturales y que además de enfocarse particularmente en la región puede referirse a otros escenarios de México, y del mundo.



Contenido

Artículos de investigación	ID-No.
Cobertura periodística de la migración en el norte de México: errores narrativos y desafíos desde el enfoque de derechos humanos Leoncio Acuña Herrera	e1817
Un modelo estatal de medios públicos para Chihuahua: respuesta local a un problema nacional Leoncio Acuña Herrera	e2001
Estrategias de intervención diversificadas para favorecer la inclusión educativa Julio César Gómez Gándara, Alejandro Villegas-Muro	e2027
Buenas prácticas para la intervención del Trabajo Social en el ámbito hospitalario Lily Espinosa de Pereira	e2035
La comunicación asertiva como factor clave en el emprendimiento social Adriana Reyes-Sánchez, Carlos Jesús González-Macías, Yesenia Mendoza-Villalobos	e2056
Entre controversias, ruptura y continuidades: fragmentación en la implementación del acceso a la docencia en México (reformas de 2013 y 2019) Roberto Flores Rojas	e2317



Artículo original de investigación

Cobertura periodística de la migración en el norte de México: errores narrativos y desafíos desde el enfoque de derechos humanos

Journalistic coverage of migration in northern Mexico: narrative errors and challenges from a human rights-based perspective

Jesús Leoncio Acuña Herrera¹



<https://doi.org/10.54167/phddp.v2i1.1817>

¹Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua.

Rúa de las Humanidades S/N, Ciudad Universitaria, Campus I, Chihuahua, Chihuahua. C. P. 31203

*Correspondencia: leoncioacuna@hotmail.com (Jesús Leoncio Acuña Herrera)

Recibido: 1/07/2025; **Aceptado:** 29/04/2026

Publicado por la Universidad Autónoma de Chihuahua, a través de la Dirección de Investigación y Posgrado.

Resumen. Se examinan en el texto los errores narrativos recurrentes en la cobertura periodística de la migración y los contrasta con los estándares de un enfoque basado en derechos humanos. A partir de un análisis documental cualitativo de guías, manuales y materiales formativos publicados entre 2018 y 2025 por organismos internacionales (OIM, ACNUR, UNICEF) y organizaciones periodísticas (Consejo de Redacción, Fundación Gabo, CLIP), se construyó un sistema de categorías analíticas mediante codificación temática. Como hallazgo central se identificaron cinco tipos de errores predominantes: sensacionalismo, paternalismo, criminalización, securitización y omisión del enfoque diferencial. Asimismo, se observa una brecha persistente entre las recomendaciones normativas y su aplicación en la práctica periodística, particularmente en medios mexicanos de contextos fronterizos. El estudio aporta una sistematización actualizada de estándares narrativos y evidencia la necesidad de fortalecer la formación profesional, la articulación de redes colaborativas y la incorporación del enfoque de derechos humanos en los programas universitarios de periodismo.

Palabras clave: migración, periodismo, narrativas mediáticas, estereotipos, derechos humanos, cobertura mediática, análisis documental

Abstract. *This text examines recurring narrative errors in journalistic coverage of migration and contrasts them with the standards of a human rights-based approach. Based on a qualitative documentary analysis of guides, manuals, and educative materials published between 2018 and 2025 by international organizations (IOM, UNHCR, UNICEF) and journalistic organizations (Consejo de Redacción, Fundación Gabo, CLIP), a system of analytical categories was constructed using thematic coding. As a core finding, five predominant types of errors were identified: sensationalism, paternalism, criminalization, securitization, and omission of a differential approach. Furthermore, a persistent gap is observed between normative recommendations and their application in journalistic practice, particularly in Mexican media outlets in border contexts. The study provides an updated systematization of narrative standards and highlights the need to strengthen professional training, the development of collaborative networks, and the incorporation of a human rights approach into university journalism programs.*

Keywords: *migration, journalism, media narratives, stereotypes, human rights, media coverage, documentary analysis*

Introducción

Al ser humano se le reconocen la posibilidad y el derecho a migrar en sentido absoluto, a intentar obtener residencia o empleo en otro Estado, y por supuesto está sujeto al principio de soberanía estatal sobre control de fronteras y entrada; esto es, el derecho a salir está firmemente protegido, mientras que el derecho a entrar y establecerse depende de normas migratorias del Estado receptor, esta parte no está garantizada (Naciones Unidas, 1948). No obstante, lo establecido por la declaración universal de los derechos humanos en sus artículos 13 y 14, la realidad se impone sobre el texto, dado que el proceso de emigrar enfrenta obstáculos en todas sus etapas, e incluso a nivel discursivo, en el manejo de la crónica periodística, desde dónde también se puede causar daño moral intencional o sin buscarlo.

El tránsito de miles de familias migrantes hacia Norteamérica constituye un fenómeno de alta relevancia periodística por sus dimensiones humanitarias, políticas y económicas, mismo que en el momento presente se ha visto agravado. Para dimensionar, Rodríguez (2025, párr. 7) afirma que “En octubre, el número de personas bajo detención por el Servicio de Control de Inmigración y Aduanas (ICE) subió un 67,6% respecto al mismo mes del 2024”. Sin embargo, diversos autores y organismos internacionales han señalado que el tratamiento mediático de la migración con frecuencia contribuye a la estigmatización de las personas migrantes (Esguerra Muelle, 2019; Moreno Rodríguez, 2021; Quiñónez Gómez, 2022).

La literatura especializada documenta que el ambiente de percepción pública en torno a la migración es alimentado no solo por discursos políticos, sino también por la difusión mediática. Como señala Quiñónez Gómez (2022, p. 3), “un inadecuado tratamiento informativo puede provocar estereotipos, porque carece de profundidad y diversidad en las vocerías y narrativas”.

Aunque existen múltiples guías y manuales para un periodismo responsable sobre migración, como los proveídos por la Organización Internacional para las Migraciones y la Agencia de la ONU para los Refugiados (OIM, 2018, 2021; ACNUR, 2023, 2024), no se ha sistematizado en un solo análisis cuáles son los errores narrativos más comunes ni qué recomendaciones específicas emergen de forma consistente desde la literatura especializada, particularmente para el contexto de la frontera norte de México. Esto constituye un faltante en la literatura y consecuentemente un problema a subsanar.

Pregunta de investigación:

De lo anterior se desprende el cuestionamiento: ¿Cuáles son los principales errores narrativos en la cobertura periodística de la migración documentados en la literatura especializada entre 2018 y 2025, y qué enfoques alternativos se pueden proponer derivados de las guías de organismos internacionales y organizaciones de periodistas?

Objetivo general:

Identificar y clasificar los errores narrativos recurrentes en el periodismo sobre migración, así como sintetizar las recomendaciones basadas en derechos humanos provenientes de fuentes especializadas.

Objetivos específicos:

1. Describir el corpus de guías, manuales y cursos especializados sobre periodismo y migración publicados entre 2018 y 2025 por organismos internacionales (OIM, ACNUR, UNICEF) y organizaciones de periodistas (Consejo de Redacción, Fundación Gabo, CLIP).
2. Clasificar los errores narrativos recurrentes en la cobertura periodística de la migración en categorías analíticas a partir de la literatura especializada.
3. Identificar vacíos en la aplicación de las recomendaciones basadas en derechos humanos en el contexto geográfico de la frontera Chihuahua–Texas, a partir de la literatura y estudios de caso documentados.

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) ofrece un marco teórico-metodológico particularmente adecuado para abordar esta problemática. Surgido a finales de los años 80, el ACD sostiene que la dimensión ideológica del discurso no es transparente y que los textos, especialmente los públicos como las noticias, construyen activamente versiones de la realidad que pueden legitimar relaciones de poder y desigualdad. Autores como Fairclough y van Dijk han sido fundamentales en este desarrollo. Fairclough (1989, 2013) propone un modelo tridimensional que analiza el discurso como texto, como práctica discursiva (producción, distribución, consumo) y como práctica social, demostrando cómo el lenguaje contribuye a reproducir o transformar estructuras de dominación.

Por su parte, van Dijk (1991, 2013) complementa este enfoque con una perspectiva sociocognitiva, analizando cómo las macroestructuras (temas globales) y microestructuras (elecciones léxicas, sintaxis, retórica) de las noticias reflejan y moldean ideologías y prejuicios sociales, a menudo mediante una polarización entre un "nosotros" positivo y un "ellos" negativo.

Análisis Crítico del Discurso (ACD)

Para responder con mayor profundidad a la pregunta de investigación y enriquecer la clasificación de los errores narrativos, se incorporan aquí herramientas analíticas adicionales del ACD, provenientes de autores especializados en discurso y migración (van Dijk, 2018; Fairclough, 2013; Wodak & Meyer, 2016; van Leeuwen, 2008; Hart, 2015), así como estudios empíricos recientes sobre medios y migración (Terrón-Caro et al., 2022; Inuwa-Dutse et al., 2020; Masiero & von Deden, 2022; Lorenzetti, 2022; Tirado-Espín et al., 2021; Beccaria, 2024). Este marco se aplica en tres niveles de análisis:

1. Nivel global: discursos hegemónicos occidentales sobre migración.
2. Nivel latinoamericano: guías y manuales regionales.
3. Nivel norte de México (Chihuahua): brechas y aplicación local.

Nivel 1: Discurso hegemónico global sobre migración

Los estudios de van Dijk (2018) y Terrón-Caro et al. (2022) coinciden en que los medios occidentales tienden a reproducir una macroestructura semántica negativa de la migración, organizada en torno a temas como "crisis", "invasión", "ilegalidad" y "peligro". Este discurso se alimenta de una polarización discursiva (nosotros/ellos) donde "ellos" (los migrantes) son predicados con atributos negativos (van Dijk, 2018, p. 45). Terrón-Caro et al. (2022) identificaron tres estrategias recurrentes en la prensa española: invisibilización (los migrantes como cifras anónimas), negativización (asociación con delincuencia o fraude) y homogeneización (categoría monolítica). Inuwa-Dutse et al. (2020) corroboraron, mediante análisis de redes sociales, que las narrativas negativas superan en proporción 3:1 a las positivas o neutrales.

Nivel 2: Discurso latinoamericano en guías y manuales

En América Latina, el discurso mediático presenta particularidades ligadas a los flujos intrarregionales y a las políticas de contención de Estados Unidos (Moreno Rodríguez, 2021; Quiñónez Gómez, 2022). Las guías de Consejo de Redacción (2019) y Fundación Gabo (2016, 2024) se enfocan en desmontar dos errores especialmente recurrentes: securitización (presentar la migración como amenaza a la seguridad nacional) y criminalización (asociar a migrantes con delincuencia). Lorenzetti (2022) denomina "migration-related terms as political weapons" al uso de términos como "caravana" o "crisis migratoria" para activar marcos de amenaza. Tirado-Espín et al. (2021) demuestran que los medios latinoamericanos tienden a enmarcar la migración irregular como un "delito" en lugar de como un "derecho

vulnerado". Asimismo, un artículo de Beccaria (2024) sobre Mediatization of Political Discourses señala una relación de retroalimentación entre el discurso mediático securitizante y las políticas migratorias restrictivas.

Nivel 3: Discurso y vacíos en la cobertura del norte de México (Chihuahua)

En la frontera Chihuahua–Texas, los estudios de caso (Rojas et al., 2024; reportaje del incendio en Ciudad Juárez, 2023) evidencian una brecha entre las recomendaciones normativas y la práctica periodística real. Aplicando el análisis de representación de actores sociales de van Leeuwen (2008), se observan dos estrategias problemáticas: exclusión por supresión (las voces de los migrantes aparecen con baja frecuencia, predominan fuentes oficiales) y categorización funcional (los migrantes son identificados casi exclusivamente por su estatus migratorio, no por su historia familiar o proyectos de vida). Masiero y von Deden (2022) explican que, en contextos de violencia (como Ciudad Juárez), los periodistas enfrentan amenazas que limitan el acceso al terreno y la verificación. La falta de alfabetización mediática crítica (Hart, 2015) entre los reporteros locales contribuye a que reproduzcan los marcos discursivos de las fuentes oficiales.

Síntesis integrada para las cinco categorías de errores

Tabla 1. *Herramientas analíticas del ACD aplicadas a los errores narrativos*

Error narrativo	Herramienta ACD (autor, año)	Manifestación discursiva en medios	Evidencia empírica
Sensacionalismo	Metáforas (Fairclough, 2013); Macroestructuras negativas (van Dijk, 2018)	"Ola de refugiados", "avalancha"	Terrón-Caro et al. (2022): metáforas hidráulicas
Paternalismo	Predicación de vulnerabilidad (van Leeuwen, 2008); Framing de víctima (Hart, 2015)	Migrantes como "pobres", "desgraciados"	Inuwa-Dutse et al. (2020): narrativas de lástima
Criminalización	Polarización nosotros/ellos (van Dijk, 2018); Nominación (van Leeuwen, 2008)	"Ilegales", "delincuentes"	Tirado-Espín et al. (2021): framing de ilegalidad

Error narrativo	Herramienta ACD (autor, año)	Manifestación discursiva en medios	Evidencia empírica
Securitización	Estrategia de argumentación (Wodak & Meyer, 2016);	"Crisis migratoria",	Lorenzetti (2022);
	Modelo cognitivo de amenaza (Hart, 2015)	"caravana invasora"	Beccaria (2024)
Omisión de enfoque diferencial	Exclusión (van Leeuwen, 2008); Homogeneización (Wodak & Meyer, 2016)	"El migrante" como categoría única	Masiero & von Deden (2022): invisibilización

Nota: Elaboración propia con base en van Leeuwen (2008), Fairclough (2013), Wodak & Meyer (2016), van Dijk (2018), Hart (2015), Inuwa-Dutse et al. (2020), Tirado-Espín et al. (2021), Lorenzetti (2022), Masiero & von Deden (2022), Terrón-Caro et al. (2022), y Beccaria (2024).

2. Métodos

2.1 Diseño de investigación

Se realizó un Análisis Crítico del Discurso (ACD) cualitativo (Fairclough, 1989, 2013; van Dijk, 1991, 2013) sobre un corpus de guías, manuales, cursos y artículos académicos publicados entre 2018 y 2025. El ACD permite desentrañar las relaciones entre lenguaje, poder e ideología en los textos, siendo particularmente útil para analizar cómo las recomendaciones periodísticas sobre migración construyen ciertas representaciones de los sujetos migrantes y sus realidades.

2.2 Marco analítico: Fairclough y van Dijk

El análisis se estructuró a partir de la integración de dos enfoques complementarios del ACD:

- Modelo tridimensional de Fairclough (1989, 2013): Se analizó el corpus en tres dimensiones:
 - Dimensión textual: Análisis de las elecciones léxicas (ej. "ilegales" vs. "personas en situación migratoria irregular"), metáforas ("ola", "avalancha"), y estructuras gramaticales (voz pasiva que oculta la agencia).

- Dimensión de la práctica discursiva: Se examinó cómo las guías interpretan, reproducen o desafían los discursos sociales dominantes sobre la migración (ej. "criminalización" o "securitización").
- Dimensión de la práctica social: Se vinculó el discurso de las guías con estructuras sociales más amplias, como las políticas migratorias restrictivas (ej. gobierno de Trump) y las relaciones de poder asimétricas.
- Enfoque sociocognitivo de van Dijk (1991, 2013): Se complementó el análisis con:
 - Macroestructuras: Temas globales problemáticos (ej. "la migración como amenaza").
 - Microestructuras: Polarización discursiva (nosotros/ellos), selección léxica, estrategias de nominación y predicación.

2.3 Criterios de inclusión de fuentes

Se incluyeron documentos que cumplieran simultáneamente con:

- a) Estar publicados entre enero de 2018 y octubre de 2025.
- b) Abordar explícitamente narrativas, cobertura periodística o recomendaciones para informar sobre migración.
- c) Provenir de: organismos internacionales (ONU, OIM, ACNUR, UNICEF), organizaciones de periodistas (Consejo de Redacción, Fundación Gabo, CLIP), o revistas académicas con arbitraje.
- d) Estar disponibles en español o inglés.

Criterios de exclusión: Notas periodísticas no especializadas, blogs personales sin respaldo institucional, documentos anteriores a 2018 salvo que fueran citados como referente histórico en fuentes posteriores.

2.4 Procedimiento de análisis

El análisis siguió un procedimiento sistemático en cuatro fases:

- Fase 1: Inmersión en el corpus y selección de fragmentos discursivamente relevantes que contengan referencias explícitas a "errores", "recomendaciones", "narrativas", "estereotipos" o "representación" de migrantes.
- Fase 2: Análisis textual según Fairclough: identificación de patrones léxicos, metafóricos y gramaticales en los fragmentos seleccionados.
- Fase 3: Análisis de macro y microestructuras según van Dijk: identificación de los temas globales (macro) y de las estrategias de polarización, nominación y predicación (micro).

- Fase 4: Interpretación crítica (práctica discursiva y social): vinculación de los hallazgos discursivos con el contexto sociopolítico de producción de las guías y con las relaciones de poder que buscan cuestionar.

2.5 Corpus final

El corpus analizado estuvo compuesto por 30 documentos (tras depuración de fuentes no citadas), distribuidos según la Tabla 2.

Tabla 2. *Composición del corpus documental analizado*

Tipo de fuente	Cantidad	Ejemplos representativos
Guías/manuales de organismos internacionales	5	ACNUR (2023, 2024a, 2024b); OIM (2018, 2021)
Artículos académicos arbitrados	12	Esguerra Muelle (2019); Moreno Rodríguez (2021); Quiñónez Gómez (2022); Mondragón Aguilar (2023); Beccaria (2024); Terrón-Caro et al. (2022); Tirado-Espín et al. (2021); Lorenzetti (2022); Inuwa-Dutse et al. (2020); Masiero & von Deden (2022)
Cursos en línea acreditables	1	OIM (2021)
Reportajes/periodismo colaborativo	4	Rojas et al. (2024); reportaje incendio Ciudad Juárez (2023)
Guías de organizaciones de periodistas	5	Consejo de Redacción (2019); Fundación Gabo (2016, 2024)
Fuentes estadísticas oficiales	3	OIM Portal Datos (2025); INEGI (2023)
Total	30	

Fuente: Elaboración propia con información de los documentos incluidos en el corpus (n=30).

3. Resultados

Los resultados se organizan en cuatro apartados que responden a los objetivos específicos y al marco analítico del ACD: (a) descripción del corpus, (b) categorías de errores narrativos desde el ACD, (c) contra-narrativas propuestas, y (d) vacíos en la región de Chihuahua.

3.1 Descripción del corpus (OE1)

El corpus documental analizado se compuso de 30 fuentes, distribuidas en seis categorías (Tabla 2). Predominan los artículos académicos arbitrados (n=12) y las guías de organismos internacionales (n=5), lo que refleja un equilibrio entre producción normativa y análisis crítico. Las guías de organizaciones de periodistas (n=5) y los reportajes de periodismo colaborativo (n=4) aportan una perspectiva aplicada, mientras que los cursos en línea (n=1) y las fuentes estadísticas oficiales (n=3) complementan el corpus con materiales formativos y datos duros. Este conjunto documental permite abordar sistemáticamente los errores narrativos y las contra-narrativas propuestas desde distintos ámbitos institucionales y geográficos. Contextualmente, cabe señalar que las políticas migratorias restrictivas implementadas a partir de 2025, como las reportadas por González Zorrilla (2025) con una caída del 92% en las interceptaciones fronterizas, refuerzan la pertinencia de analizar cómo el periodismo cubre (o deja de cubrir) estos cambios.

3.2 Categorías de errores narrativos desde el ACD (OE2)

El análisis crítico del discurso de las guías y manuales permitió identificar cinco categorías de errores narrativos, que no son mutuamente excluyentes, y que reflejan prácticas discursivas que construyen representaciones negativas o deshumanizantes de las personas migrantes (ver Tabla 3). Estas categorías se definen y ejemplifican desde los conceptos de Fairclough y van Dijk.

Tabla 3. Categorías de errores narrativos en periodismo sobre migración desde el ACD

Categoría	Definición desde el ACD	Fuente de respaldo (orden cronológico)	Ejemplo citado en la literatura
Sensacionalismo	Uso de metáforas (Fairclough) que deshumanizan y naturalizan la migración como un fenómeno catastrófico fuera de control.	Fundación Gabo (2016); Esguerra Muelle (2019); ACNUR (2024)	"Ola de refugiados", "avalancha de migrantes"

Categoría	Definición desde el ACD	Fuente de respaldo (orden cronológico)	Ejemplo citado en la literatura
Paternalismo	Construcción discursiva de la víctima pasiva (van Dijk: predicación de vulnerabilidad extrema), que anula su agencia.	Esguerra Muelle (2019); Pradilla (2020)*	"Pornomiseria" (Pradilla, 2020)*
Criminalización	Polarización discursiva "nosotros/ellos" (van Dijk) donde "ellos" son predicados con acciones ilegales o violentas.	Fundación Gabo (2016); ACNUR (2024)	Afirmar que migrantes "roban empleos" o "traen terrorismo"
Securitización	Construcción discursiva de la migración como un problema de seguridad nacional (práctica social, Fairclough).	Moreno Rodríguez (2021)	Tratamiento de caravanas como "invasión" o "crisis"
Omisión de enfoque diferencial	Nominación homogénea y borramiento de la diversidad (Fairclough: ausencia de voces y perspectivas).	UNICEF (2020); ACNUR (2024)	No visibilizar a menores no acompañados o personas LGBTIQ+

Fuente: Elaboración propia con base en las fuentes citadas y el marco del ACD (Fairclough, 1989, 2013; van Dijk, 1991, 2013).

Nota: * La idea original es de Ginna Morelo, citada por Pradilla (2020).

Como explica la periodista colombiana Ginna Morelo, citada por Pradilla (2020), el concepto de "periodismo de ida y vuelta" implica conjugar el verbo "volver" con más frecuencia: volver al lugar de origen de los migrantes, volver a entrevistar a los protagonistas

tiempo después, para así construir narrativas más profundas que eviten caer en la "pornomiseria".

3.3 Contra-narrativas recomendadas

De las 30 fuentes analizadas, las siguientes contra-narrativas o prácticas discursivas alternativas aparecen consistentemente:

1. Desnaturalizar la migración: Reemplazar metáforas hidráulicas y animalísticas por un lenguaje que reconozca la agencia de las personas migrantes (OIM, 2018; ACNUR, 2023, 2024) – Fairclough: cambio en la predicación.
2. Nombrar correctamente: Abandonar "ilegales" o "indocumentados" y usar "personas en situación migratoria irregular", "solicitantes de asilo" (OIM, 2018; ACNUR, 2024) – van Dijk: cambio en la nominación.
3. Complejizar las voces: Incluir fuentes diversas (migrantes, académicos, activistas) más allá del rol de víctimas (OIM, 2018, 2021) – Fairclough: abrir la práctica discursiva.
4. Contextualizar y des-polarizar: Evitar la polarización "nosotros/ellos" proporcionando contexto histórico y político (Esguerra Muelle, 2019; Moreno Rodríguez, 2021).
5. Aplicar el enfoque interseccional/diferencial: Visibilizar diversidad interna (UNICEF, 2020; ACNUR, 2024) – contrarrestar la nominación homogénea.

3.4 Vacíos en la región de Chihuahua (OE3)

La literatura analizada no contiene guías específicas para periodistas de la frontera Chihuahua–Texas. Sin embargo, estudios de caso como el incendio en la estancia migratoria de Ciudad Juárez (2023) y el reportaje "Tráileres, trampa para migrantes" (Rojas et al., 2024) evidencian que:

- Existe una subrepresentación de fuentes locales en la cobertura nacional, lo que desde el ACD implica una práctica discursiva dominada por voces oficiales o externas, silenciando la experiencia directa.
- La colaboración transfronteriza (México–EE. UU.) mejora la calidad y verificación, permitiendo construir contra-narrativas más complejas.
- Los periodistas chihuahuenses reportan falta de capacitación sistemática en enfoque diferencial y en herramientas del ACD, según la literatura revisada.

4. Discusión

4.1 Aportes del ACD al análisis de las guías

La incorporación del marco del ACD ha permitido ir más allá de una simple enumeración de "errores" y "recomendaciones" para entenderlos como prácticas discursivas que tienen efectos concretos en el mundo social. Las guías analizadas, al problematizar ciertos usos del lenguaje, están interviniendo en la práctica social del periodismo, buscando transformar representaciones que legitiman la exclusión y la discriminación.

La identificación de metáforas (Fairclough), estrategias de polarización y nominación (van Dijk) en las coberturas periodísticas permite visibilizar cómo el lenguaje no es un mero vehículo neutral de información, sino un constructor activo de realidad. Por ejemplo, la insistencia de las guías en reemplazar "oleada" por "llegada de personas" no es una corrección menor: implica pasar de una representación de la migración como una fuerza natural incontrolable a un fenómeno social protagonizado por sujetos con derechos.

Esta reflexión se alinea con la advertencia de Morelo Martínez (2019), quien señala que, empujados por la fuerza de los hechos, la relevancia y la novedad, los periodistas "han acelerado el paso para contar estas historias, sin detenerse a pensar que caminan con ellas". Precisamente, el ACD ayuda a desacelerar esa mirada, revelando cómo las elecciones léxicas y las estructuras narrativas pueden incluir o excluir, humanizar o reducir a cifra a las personas migrantes.

Los resultados coinciden con Quiñónez Gómez (2022) en que los manuales presentan consistencia en rechazar el lenguaje estigmatizante, pero el ACD añade una capa de profundidad al explicar por qué esas elecciones léxicas son problemáticas: porque construyen una macroestructura semántica negativa (van Dijk) sobre la migración que, a nivel social, alimenta el "iceberg del odio" y justifica políticas restrictivas.

El análisis en tres niveles (global, latinoamericano y norte de México) aquí presentado confirma que los discursos hegemónicos globales (van Dijk, 2018; Terrón-Caro et al., 2022) se replican con matices en las guías latinoamericanas, pero que en la frontera de Chihuahua existen condiciones estructurales (violencia, falta de formación) que amplían la brecha entre las recomendaciones y la práctica (Masiero & von Deden, 2022; Hart, 2015). Este hallazgo subraya la necesidad de adaptar las guías a contextos locales de alto riesgo.

4.2 Limitaciones del estudio

- Un complemento de esta investigación sería un análisis empírico de notas periodísticas reales; en el documento solo se examina cómo las guías conceptualizan los errores. Un ACD aplicado directamente a textos periodísticos mexicanos o chihuahuenses completaría y validaría estas categorías.
- El corpus se limita a fuentes en español e inglés; podrían existir manuales en portugués o francés no considerados.

- No se realizaron entrevistas a periodistas para contrastar si las recomendaciones se aplican en la práctica y cómo internalizan o resisten los discursos hegemónicos.
- El contexto geográfico de Chihuahua se infiere a partir de reportajes de caso (Rojas et al., 2024), no de un análisis discursivo sistemático de la prensa local.

4.3 Implicaciones para la práctica periodística

Las guías analizadas ofrecen herramientas valiosas (ACNUR, 2023, 2024; OIM, 2018, 2021). Sin embargo, su eficacia para transformar las prácticas discursivas reales depende de factores estructurales: voluntad editorial, tiempo para verificación y, crucialmente, seguridad del periodista. En la frontera norte de México, donde el crimen organizado ejerce control territorial, construir una contra-narrativa que desafíe la securitización y criminalización de la migración puede implicar riesgos graves. El ACD permite visibilizar que estas no son solo batallas lingüísticas, sino luchas por el poder y la representación en contextos de violencia.

5. Conclusiones

La investigación permitió cumplir los tres objetivos específicos planteados desde el marco del Análisis Crítico del Discurso:

- Se describió el corpus de guías, manuales y cursos especializados (OE1).
- Se clasificaron los errores narrativos desde el ACD en cinco categorías analíticas: sensacionalismo, paternalismo, criminalización, securitización y omisión de enfoque diferencial, evidenciando cómo estas prácticas discursivas construyen representaciones negativas y deshumanizantes de las personas migrantes (OE2).
- Se identificaron vacíos en la aplicación de recomendaciones en la frontera Chihuahua–Texas, destacando la ausencia de estudios empíricos y de formación específica en ACD para periodistas de la región (OE3).

Se concluye que:

1. El Análisis Crítico del Discurso ofrece un marco teórico-metodológico potente para el periodismo sobre migración, ya que permite desnaturalizar las representaciones mediáticas hegemónicas y comprender el papel del lenguaje en la reproducción de desigualdades.
2. Existe un corpus sólido de buenas prácticas basadas en derechos humanos, pero su difusión y aplicación práctica en medios mexicanos, especialmente en Chihuahua, es insuficiente.
3. La capacitación sistemática de periodistas en enfoque diferencial y en herramientas básicas de ACD es una necesidad urgente para que puedan identificar y desmontar los discursos de odio y las narrativas estigmatizantes.
4. El periodismo colaborativo transfronterizo (ej. CLIP, ICIJ, La Verdad) demuestra ser una vía eficaz para construir contra-narrativas complejas, pero no está institucionalizado.

5. Como señala Mondragón Aguilar (2023, p. 165): “Los espacios informativos y los periodistas como constructores de las noticias sobre migración deben apuntar a un periodismo especializado”; esto es, analizar el fenómeno desde todas las perspectivas, sin deshumanizar contextualmente al migrante; ir más allá del parte oficial y procurar dar proyección a todas las voces.

Recomendaciones para futuras investigaciones:

- Realizar un análisis crítico del discurso (Fairclough, van Dijk) de notas periodísticas de medios chihuahuenses (2018–2025) para identificar la prevalencia real de las categorías de errores aquí descritas y analizar las estrategias discursivas de polarización y nominación utilizadas.
- Evaluar mediante entrevistas en profundidad o grupos focales, desde una perspectiva etnográfica del discurso, cómo los periodistas de la frontera norte internalizan, negocian o resisten los discursos hegemónicos.

Limitaciones declaradas: Ver sección 4.2.

Referencias

- ACNUR. (2023). *Manual para comunicar sobre la movilidad humana*. <https://www.acnur.org/publicaciones/manual-para-comunicar-sobre-movilidad-humana-guia-practica-para-comunicadores>
- ACNUR. (2024a). *Hacer periodismo sin etiquetas: herramientas útiles para combatir la discriminación hacia las personas refugiadas*. <https://www.acnur.org/media/hacer-periodismo-sin-etiquetas-herramientas-utiles-para-combatir-la-discriminacion-hacia-las>
- ACNUR. (2024b). *Manual para periodistas: informar sobre personas refugiadas y migrantes frente a los desafíos de la movilidad humana*. <https://www.acnur.org/publicaciones/manual-para-periodistas-informar-sobre-personas-refugiadas-y-migrantes>
- Beccaria, L. (2024). Mediatization of political discourses on migration in Argentina: brecha informativa, criminalización y restricción de derechos migratorios en Argentina (2018-2019). *Migraciones Internacionales*, 15. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2816>
- Consejo de Redacción. (2019). *Pistas para contar la migración*. <https://pistasmigracion.consejoderedaccion.org/>
- Esguerra Muelle, C. (2019). La representación periodística en las migraciones. En Consejo de Redacción, *Pistas para contar la migración*. <https://pistasmigracion.consejoderedaccion.org/representacion-periodistica-de-las-migraciones/>
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Routledge.

- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Routledge.
- Fundación Gabo. (2016). *Mitos sobre los refugiados y migrantes que persisten en los medios*. <https://fundaciongabo.org/es/etica-periodistica/recursos/mitos-sobre-los-refugiados-y-migrantes-que-persisten-en-los-medios>
- Fundación Gabo. (2024). *Programa de formación y estímulo para la cobertura de la migración en Ecuador 2024*. <https://especiales.fundaciongabo.org/especial-programa-de-formacion-y-estimulos-para-la-cobertura-de-migracion-en-ecuador/>
- González Zorrilla, G. (2025). *La migración cambia de sentido en América Latina*. Deutsche Welle. <https://www.dw.com/es/la-migraci%C3%B3n-cambia-de-sentido-en-am%C3%A9rica-latina/a-73204758>
- Hart, C. (2015). *Critical discourse analysis and cognitive science: New perspectives on immigration discourse*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230299009>
- INEGI. (2023). *Migración, cuántos llegan y cuántos se van*. <https://cuentame.inegi.org.mx/explora/poblacion/migracion/>
- Inuwa-Dutse, I., Liptrot, M., & Alraja, M. (2020). Migration and refugee crisis: Analysis of online public perception. *ArXiv preprint*. <https://arxiv.org/pdf/2007.09834>
- Lorenzetti, M. I. (2022). A Corpus-Assisted Contrastive Investigation of Migration-related Terms in British and Italian Political Discourse. *Iperstoria, Journal of American and English Studies*, 19, 236-267. <https://doi.org/10.13136/2281-4582/2022.i19.1173>
- Masiero, S., & von Deden, M. (2022). ICTs and Forced Migration: A Critical Discourse Review. *arXiv:2203.10633*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2203.10633>
- Mondragón Aguilar, S. J. (2023). Periodismo de paz para las migraciones. *INTER DISCIPLINA*, 11(29), 151-166. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2023.29.84484>
- Morelo Martínez, G. (2019). Andar con los otros. En Consejo de Redacción, *Pistas para contar la migración*. <https://pistasmigracion.consejoderedaccion.org/andar-con-los-otros/>
- Moreno Rodríguez, G. (2021). La securitización del discurso migratorio: Nicaragua, un estudio de caso en América Latina. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 18(1). <https://doi.org/10.15517/c.a.v18i1.44751>
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2018). *¿Cómo abordar la migración en los medios? 7 recomendaciones para periodistas*. <https://lac.iom.int/es/blogs/como-abordar-la-migracion-en-los-medios-7-recomendaciones-para-periodistas>

- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2021). *Curso sobre migración para periodistas y profesionales en comunicación*. <https://www.ecampus.iom.int/enrol/index.php?id=562>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2025). *Portal de datos sobre migración: Una perspectiva global*. <https://www.migrationdataportal.org/es>
- Pradilla, A. (2020). Periodismo de ida y vuelta para evitar la “pornomiseria” en las coberturas de migración. Fundación Gabo. <https://fundaciongabo.org/es/etica-periodistica/recursos/periodismo-de-ida-y-vuelta-para-evitar-la-pornomiseria-en-las-coberturas>
- Quiñónez Gómez, H. A. (2022). Periodismo de migraciones. Análisis de contenido de guías y manuales para la cobertura informativa. *Question/Cuestión*, 3(72), e723. <https://doi.org/10.24215/16696581e723>
- Rodríguez, K. (1 de diciembre de 2025). El envío de remesas a México acumula su periodo más largo de caídas en más de una década. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2025-12-01/el-envio-de-remesas-a-mexico-acumula-su-periodo-mas-largo-de-caidas-en-mas-de-una-decada.html>
- Rojas, R., Linares, A., & Cantador, A. (2024). *Trailers, trampas para migrantes*. Centro Latinoamericano de Investigación Periodística (CLIP). <https://www.elclip.org/traileres-trampa-para-migrantes/>
- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R., & Ortega-de-Mora, F. (2022). Discourse, immigration and the Spanish press: Critical Analysis of the Discourse on the Ceuta and Melilla Border Incident. *Societies*, 12(2), 56. <https://doi.org/10.3390/soc12020056>
- Tirado-Espín, A., López-Pérez, L., & Gutiérrez-Ríos, M. (2021). Framing and immigration: New frames in media and social networks. In Á. Rocha, D. Barredo, P. C. López-López, & I. Puentes-Rivera (Eds.), *Communication and Smart Technologies. ICOMTA 2021. Smart Innovation, Systems and Technologies* (Vol. 259). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-5792-4_15
- UNICEF. (2020). *Guía para la atención de las y los adolescentes LGBTIQ+ sobrevivientes de violencia basada en género en contextos de movilidad*. <https://www.unicef.org/lac/guia-para-atencion-de-adolescentes-lgbtig>
- van Dijk, T. A. (1991). *Racism and the press*. Routledge.
- van Dijk, T. A. (2013). *News as discourse*. Routledge.
- van Dijk, T. A. (2018). Discourse and migration. In R. Wodak & B. Forchtner (Eds.), *The Routledge handbook of language and politics* (pp. 579-595). Routledge. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76861-8_13
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195323306.001.0001>

Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.). (2016). *Methods of critical discourse studies* (3rd ed.). Sage.

2026 PHRŌNESIS DELIBERACIÓN-DIRECCIÓN-PRÁXIS

Esta obra está bajo la Licencia Creative Commons Atribución No Comercial 4.0 Internacional.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Artículo Científico

Un modelo estatal de medios públicos para Chihuahua: respuesta local a un problema nacional

A State-Level Public Media Model for Chihuahua: A Local Response to a National Problem

Jesús Leoncio Acuña Herrera^{1*}    <https://doi.org/10.54167/phddp.v2i1.2001>

¹ Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua.

Rúa de las Humanidades S/N, Ciudad Universitaria, Campus I, Chihuahua, Chihuahua. C. P. 31203

*Correspondencia: leoncioacuna@hotmail.com (Jesús Leoncio Acuña Herrera)

Recibido: 1/07/2025; **Aceptado:** 23/03/2026

Publicado por la Universidad Autónoma de Chihuahua, a través de la Dirección de Investigación y Posgrado.

Resumen. El fortalecimiento de la vida democrática y la consolidación de una ciudadanía participativa requieren una sociedad debidamente informada. En México, los medios públicos enfrentan desafíos estructurales persistentes, entre ellos la limitada independencia editorial, la insuficiencia presupuestaria y la subordinación sistemática a los gobiernos en turno. Aunque esta condición es de alcance nacional, el presente trabajo examina el caso del estado de Chihuahua bajo la premisa de que una solución institucional viable podría convertirse en un referente replicable para otras entidades federativas. El estudio propone la creación de un Sistema de Medios Públicos financiado con recursos del erario, pero estructurado bajo un modelo de gobernanza que garantice autonomía editorial y de gestión. La propuesta busca conciliar el financiamiento público con salvaguardas institucionales capaces de prevenir la injerencia política, al tiempo que aseguren sostenibilidad a largo plazo y rendición de cuentas democrática. El artículo analiza los antecedentes históricos y normativos de la radiodifusión pública en México y sitúa la propuesta en el ecosistema mediático digital contemporáneo. En respuesta a estas dinámicas, se desarrollan y comparan dos modelos institucionales alternativos: uno encabezado por el Gobierno del Estado de Chihuahua y otro gestionado desde el sector universitario. El trabajo sostiene que el diseño institucional es un factor central para fortalecer la infraestructura comunicativa democrática en el país.

Palabras clave: medios públicos, audiencias, independencia editorial, ecosistema digital de medios, medios locales

Abstract. *Strengthening democratic life and consolidating participatory citizenship require a well-informed society. In Mexico, public media institutions face persistent structural challenges, including limited editorial independence, insufficient funding, and systematic subordination to incumbent governments. Although this condition is nationwide, this article examines the case of the state of Chihuahua under the premise that a viable institutional solution could serve as a replicable model for other federal entities. The study proposes the creation of a Public Media System financed through the public treasury but institutionally structured under a governance model designed to guarantee editorial and managerial autonomy. This proposal seeks to reconcile public financing with institutional safeguards capable of preventing political interference while ensuring long-term sustainability and democratic accountability. The article analyzes the historical and regulatory background of public broadcasting in Mexico and situates the proposal within the contemporary digital media ecosystem. In response to these dynamics, two alternative institutional models are developed and compared: one led by the State Government of Chihuahua and another administered by the university sector. The paper ultimately argues that institutional design is central to strengthening democratic communication infrastructures in the country.*

Keywords: *public media, audiences, editorial independence, digital media ecosystem, local media*

I. Introducción

Los medios públicos en México enfrentan un problema estructural de alcance nacional, caracterizado por limitaciones persistentes en materia de independencia editorial, restricciones presupuestarias y vínculos orgánicos con los gobiernos en turno. En ausencia de salvaguardas institucionales robustas, estos medios tienden a operar bajo lógicas de comunicación gubernamental más que de servicio público (Guerrero y Márquez-Ramírez, 2014; Toussaint, 2017). Esta situación plantea interrogantes sustantivos sobre su capacidad para garantizar pluralismo informativo y contribuir efectivamente al derecho a la información en un régimen democrático, un derecho fundamental establecido en los artículos 6º y 7º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917).

El entorno digital del siglo XXI ha complejizado esta problemática. La transformación de las audiencias en actores activos del ecosistema comunicativo (Toffler, 1980) se ha intensificado en un contexto de convergencia mediática y cultura participativa (Jenkins, 2006; Jenkins et al., 2013). La narrativa transmedia, entendida como la expansión coordinada de contenidos a través de múltiples plataformas (Scolari, 2018), redefine las dinámicas contemporáneas de producción y circulación informativa. Asimismo, la creciente plataformización de la comunicación introduce nuevas tensiones entre sostenibilidad económica, visibilidad algorítmica y autonomía editorial (Poell et al., 2019).

Aunque este problema es nacional, su manifestación en el ámbito estatal adquiere particular relevancia. El caso de Chihuahua es ilustrativo: su amplia extensión territorial y dispersión poblacional dificultan la cobertura integral mediante medios convencionales, mientras que el entorno digital presenta fenómenos de saturación informativa y circulación de contenidos no verificados (Wardle y Derakhshan, 2017). Esta combinación configura un déficit estructural en la provisión de información pública confiable y accesible.

La literatura especializada ofrece marcos analíticos para comprender esta situación. Hallin y Mancini (2004) identifican modelos de relación entre medios y sistema político que permiten entender las tensiones entre independencia y poder gubernamental. En el contexto latinoamericano, Guerrero y Márquez-Ramírez (2014) subrayan la persistencia de lógicas de subordinación política en sistemas mediáticos históricamente débiles. La distinción conceptual entre medios del Estado (instituciones autónomas al servicio del interés público) y medios del gobierno (instrumentos del poder ejecutivo) es, por tanto, central para cualquier propuesta de reforma.

En este contexto, el artículo desarrolla un modelo estatal de medios públicos para Chihuahua, concebido como respuesta local a un problema estructural nacional. La investigación se articula en torno a la siguiente pregunta central: ¿Qué diseño institucional permitiría estructurar un modelo estatal de medios públicos en Chihuahua que, financiado con recursos del erario, garantice autonomía editorial y de gestión en el contexto del ecosistema digital contemporáneo? Como objetivos específicos se plantean: (1) examinar el marco normativo y los antecedentes de los medios públicos en México; (2) analizar las transformaciones del ecosistema digital y su impacto en la gobernanza mediática; y (3) diseñar y comparar dos esquemas institucionales alternativos, evaluando sus mecanismos de salvaguarda democrática.

II. Metodología

2.1. Diseño de investigación

El estudio adopta un diseño cualitativo de carácter analítico-comparado, orientado a evaluar alternativas institucionales para la configuración de un sistema de medios públicos en Chihuahua. Se trata de un ejercicio de análisis institucional, comparación normativa y evaluación de viabilidad estructural, más que de una investigación empírica descriptiva. El objetivo metodológico consiste en identificar variables institucionales que inciden en la autonomía editorial, sostenibilidad financiera y adaptación al ecosistema digital, para posteriormente contrastarlas en dos modelos organizativos viables.

2.2. Estrategia de análisis

El estudio se desarrolló en tres fases:

- **Fase 1: Revisión documental y construcción del marco conceptual.** Se realizó un análisis de literatura académica especializada en sistemas mediáticos comparados (Hallin & Mancini, 2004), la estructura histórica del sistema mediático mexicano (Guerrero y Márquez-Ramírez, 2014), la transformación digital (Jenkins, 2006; Poell et al., 2019; Toussaint, 2017), y los criterios normativos para medios públicos en México (Monroy Hernández, 2023). Esta fase permitió construir las dimensiones analíticas empleadas en la comparación institucional.
- **Fase 2: Análisis normativo e institucional.** Se examinaron las disposiciones de la Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión (2014) y lineamientos internacionales sobre alfabetización mediática (UNESCO, 2025). El análisis se centró en identificar requisitos legales, márgenes de diseño institucional subnacional y limitaciones estructurales existentes.
- **Fase 3: Insumos cualitativos exploratorios.** Se consideraron como insumos contextuales las entrevistas publicadas en el proyecto "Un Sistema de Medios Públicos para el Estado de Chihuahua" (Bravo, 2022). Estos materiales no se emplean como evidencia generalizable, sino como información contextual para identificar percepciones y desafíos operativos en el debate público.

2.3. Dimensiones analíticas

A partir del marco conceptual, se definieron cinco dimensiones comparativas que fueron aplicadas sistemáticamente a los dos modelos propuestos: (1) Autonomía formal y mecanismos de designación; (2) Estabilidad y diversificación del financiamiento; (3) Estructura de gobernanza y participación ciudadana; (4) Adaptación al ecosistema digital; y (5) Viabilidad territorial y operativa.

2.4. Alcances y limitaciones

El estudio no incluye trabajo de campo cuantitativo, medición empírica de audiencias ni evaluación financiera detallada. Se trata de un análisis institucional prospectivo, de alcance normativo y comparativo. Las entrevistas consideradas tienen carácter exploratorio. En consecuencia, las conclusiones deben entenderse como una propuesta institucional fundamentada en literatura especializada y análisis documental, más que como una evaluación empírica cerrada.

III. Marco Teórico: Fundamentos Conceptuales y Evidencia Comparada

3.1. Modelos de sistemas mediáticos y medios públicos

La literatura comparada sobre sistemas mediáticos ha destacado la relación estructural entre medios de comunicación, sistema político e instituciones democráticas. Uno de los marcos analíticos más influyentes es el propuesto en *Comparing Media Systems: Three Models of Media and Politics* por Daniel C. Hallin y Paolo Mancini (2004), quienes identifican distintos modelos de relación entre medios y poder político en las democracias contemporáneas. En este enfoque, los sistemas mediáticos pueden caracterizarse por variables como el grado de profesionalización periodística, la intervención estatal y la autonomía de las organizaciones mediáticas.

En el ámbito específico de los medios públicos, diversos autores han subrayado que su legitimidad democrática depende de la existencia de condiciones institucionales que garanticen independencia editorial, financiamiento estable y mecanismos efectivos de rendición de cuentas. Investigaciones comparadas como las desarrolladas en *Public Media and Political Independence* (Benson y Powers, 2011) muestran que los sistemas de radiodifusión pública más robustos se caracterizan por estructuras de gobernanza diseñadas para mantener distancia institucional respecto del poder político, un principio conocido como "brazos de distancia" (arm's length).

En el contexto contemporáneo, además, el ecosistema mediático se ha transformado profundamente debido a la digitalización y a la expansión de las plataformas digitales. Autores como Manuel Castells (2009) han descrito este fenómeno como la transición hacia formas de "autocomunicación de masas", en las que los ciudadanos pueden producir y difundir contenidos a gran escala a través de redes digitales. De manera complementaria, investigaciones recientes sobre la platformización de la comunicación han señalado que las infraestructuras digitales privadas —especialmente las plataformas tecnológicas— se han convertido en intermediarios centrales del espacio público contemporáneo (Poell et al., 2019).

En este nuevo entorno mediático, la función de los medios públicos adquiere renovada relevancia como instituciones orientadas al interés público capaces de ofrecer información verificable, contenidos culturales y espacios de deliberación plural.

3.2. Definición y Distinción de los Medios Públicos

Para abordar el diseño de un sistema de medios públicos, es necesario partir de una definición precisa que los distinga de otras formas de organización mediática. Desde una perspectiva funcional, los medios públicos pueden definirse como aquellos servicios de radiodifusión financiados con recursos públicos —ya sea

mediante subvenciones gubernamentales o tasas específicas como el canon— cuyo objetivo primordial es servir al interés público, y no al gobierno de turno ni a accionistas privados (Fivable, 2025). Su mandato incluye un compromiso con el periodismo de alta calidad, la programación educativa y el contenido cultural que refleje la diversidad de la sociedad.

Esta definición se alinea con la misión de la British Broadcasting Corporation (BBC, 2025): "actuar en interés público, sirviendo a todos los públicos mediante la prestación de productos y servicios imparciales, de alta calidad y distintivos, los cuales informan, educan y entretienen" (párr. 1). Sin embargo, la titularidad pública de la concesión no es suficiente. Alanís Zurutuza (2006) establece tres condiciones para que un medio sea considerado verdaderamente público: (a) funcionar con autonomía respecto de los gobiernos en turno, (b) recibir financiamiento total o parcial de recursos fiscales, y (c) contar con espacios para la retroalimentación y la consulta ciudadana.

En esta línea, Monroy Hernández (2023) añade que la mera naturaleza pública del titular no es el criterio definitivo; se requiere, además, un mandato explícito de servicio público, consejos ciudadanos con participación plural y procedimientos transparentes de designación. Esta distinción es crucial en el contexto mexicano, donde, como advierte Villanueva (2022), con frecuencia "la información, opinión y propaganda se mezclan" en los medios sostenidos con recursos públicos, evidenciando la fragilidad de los dispositivos normativos y éticos destinados a garantizar la autonomía editorial.

3.3. El Interés Público como Fundamento Normativo

El concepto de "interés público" es el eje normativo que justifica la existencia de los medios públicos. Sin embargo, como advierte López Calera (2010), se trata de "un concepto jurídico indeterminado que lleva consigo comúnmente los riesgos de la confusión y de la manipulación" (p. 123). En el ámbito de la comunicación, el interés público se refiere a aquello que es beneficioso para la colectividad en su conjunto, más allá de los intereses particulares del gobierno, de los anunciantes o de grupos de presión. Implica la provisión de información veraz, plural y relevante que permita a los ciudadanos participar de manera informada en los asuntos públicos (Becerra y Waisbord, 2016).

Los principios internacionales desarrollados por Becerra y Waisbord (2016) para la UNESCO operacionalizan este concepto en criterios institucionales observables: (1) independencia editorial y financiera, (2) órganos de gobierno autónomos del poder político y mercantil, (3) contenidos plurales e imparciales, (4) mandato de servicio público establecido por regulación, (5) rendición de cuentas a la población, y (6) producción de contenidos regida por el interés público. Estos criterios configuran un estándar democrático que permite evaluar empíricamente el desempeño de los sistemas mediáticos y distinguir los medios públicos genuinos de los meramente gubernamentales.

3.4. Evidencia Comparada: Sistemas de Medios Públicos Eficaces

La literatura comparada ofrece numerosos ejemplos de países que han logrado conciliar el financiamiento público con altos niveles de independencia editorial y calidad programática. El informe de Benson y Powers (2011) para Free Press documenta sistemáticamente los mecanismos institucionales que explican el éxito de estos sistemas.

Los autores identifican tres modelos de referencia:

El modelo alemán (ARD/ZDF). Caracterizado por un federalismo que otorga a los estados federados (Länder) competencia en materia de medios, lo que garantiza la cercanía a las audiencias regionales y la pluralidad de voces. El financiamiento se determina mediante una comisión técnica independiente (KEF) que propone el monto del canon cada dos años, blindando el presupuesto de la negociación política anual (Humphreys, 1996; Benson y Powers, 2011). Sus consejos de radiodifusión incluyen representantes de partidos políticos, iglesias, sindicatos, universidades y organizaciones culturales, asegurando una representación social amplia.

El modelo británico (BBC). La BBC opera bajo una Carta Real que se renueva cada 10-15 años, lo que la protege de los ciclos políticos sexenales. El monto del canon se fija por periodos de seis años, y su gobierno está a cargo de un Trust cuyos miembros son designados con criterios de independencia y experiencia. Este diseño institucional ha permitido a la BBC mantener un liderazgo en programación de calidad y un periodismo de investigación que, como documenta Robertson (2003), la ha llevado a ser acusada "de ser enemiga del Estado más que una animadora patriótica" durante conflictos como la guerra de Irak.

El modelo sueco (SVT). La propiedad de la televisora pública sueca está en manos de una fundación independiente (Förvaltningsstiftelsen), diseñada específicamente para blindar a la institución tanto del Estado como del mercado (Benson y Powers, 2011). Su consejo tiene miembros con mandatos de ocho años escalonados, lo que impide que un solo gobierno designe a la mayoría. Este modelo de "brazo de distancia" ha sido clave para garantizar la estabilidad y la confianza pública, con niveles de confianza que alcanzan el 72% de la población (Gustafsson et al., 2010).

Estos casos demuestran que la independencia editorial no es una quimera, sino el resultado de diseños institucionales cuidadosos que incorporan mecanismos de financiamiento plurianual, consejos plurales con nombramientos escalonados y una clara separación entre el Estado y el gobierno. Como advierten Kalhor y Jangjooi Kheljan (2023), "la independencia mediática no es meramente acerca de la libertad del control gubernamental, sino que involucra un ecosistema sofisticado de protecciones institucionales, estándares profesionales y confianza pública" (p. 1).

3.5. Los medios públicos en América Latina: entre servicio público y comunicación gubernamental

Diversos estudios han señalado que los sistemas mediáticos latinoamericanos presentan características estructurales distintas a los modelos europeos clásicos de radiodifusión pública. En muchos países de la región, los medios estatales surgieron históricamente vinculados a proyectos gubernamentales, lo que dificultó la consolidación de instituciones con autonomía editorial comparable a la de los sistemas públicos europeos (Becerra, 2019).

En este contexto, la literatura sobre políticas de comunicación en América Latina destaca la persistencia de dinámicas de captura política y económica dentro de los sistemas mediáticos, fenómeno descrito como un modelo "liberal capturado" caracterizado por la coexistencia de mercados mediáticos concentrados y débiles mecanismos de regulación pública (Guerrero y Márquez-Ramírez, 2014).

Sin embargo, durante las primeras décadas del siglo XXI se han desarrollado diversas reformas institucionales orientadas a fortalecer la gobernanza democrática de los medios en varios países de la región. Estas reformas han incluido la creación de organismos reguladores más autónomos, mecanismos de participación ciudadana y nuevas formas de supervisión pública de los sistemas mediáticos (Gómez García, 2013).

Asimismo, investigaciones recientes sobre gobernanza mediática en América Latina han documentado la aparición de instituciones participativas orientadas a ampliar la intervención de la sociedad civil en la formulación de políticas de comunicación, incluyendo consejos ciudadanos y órganos consultivos vinculados a medios públicos (Segura y Linares, 2022). No obstante, la efectividad de estas iniciativas ha sido desigual y depende en gran medida de la estabilidad institucional y del grado de autonomía real que dichas estructuras logren mantener frente a los poderes políticos.

En este contexto regional, la discusión sobre el diseño institucional de los medios públicos adquiere particular relevancia. La literatura especializada coincide en que el fortalecimiento de estas instituciones requiere marcos normativos que garanticen autonomía editorial, pluralismo informativo y mecanismos transparentes de gobernanza, elementos indispensables para que los medios financiados con recursos públicos puedan cumplir efectivamente su función democrática.

3.6. Los medios públicos en México: estructura del sistema y presencia en el estado de Chihuahua

En México, el sistema de medios públicos se caracteriza por una estructura institucional heterogénea integrada por medios federales, estatales, universitarios y de los poderes públicos. El marco normativo que regula su funcionamiento se consolidó con la promulgación de la Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión en 2014 (LFTR, 2014), así como con la creación del Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano (SPR), organismo público descentralizado

encargado de coordinar una red nacional de radiodifusión pública con fines sociales, culturales y educativos.

El SPR tiene como objetivo principal ampliar el acceso de la población a contenidos audiovisuales de carácter público mediante una infraestructura de televisión digital terrestre y radio pública que permite distribuir señales de diversos medios federales. Entre las señales que transmite o retransmite se encuentran Canal Catorce, Canal Once, Canal 22, TV UNAM, TV Educativa y Canal del Congreso, lo que permite ampliar la oferta de contenidos culturales, educativos e informativos en televisión abierta digital a lo largo del territorio nacional.

Desde su creación, el SPR (s.f.) ha desarrollado una red de estaciones de transmisión distribuidas en distintas entidades federativas, lo que ha permitido alcanzar una cobertura superior al 70 % de la población mexicana mediante infraestructura de televisión digital terrestre. Esta red facilita la distribución de contenidos públicos en regiones donde anteriormente la oferta mediática estaba dominada por medios comerciales.

En el caso específico del estado de Chihuahua, la presencia del sistema de medios públicos se articula a través de diversos actores institucionales que operan en distintos niveles del sistema mediático. Por una parte, el SPR (2023; 2024) ha ampliado su infraestructura en la entidad mediante estaciones de televisión digital terrestre instaladas en ciudades como Chihuahua, Ciudad Juárez y Cuauhtémoc, lo que permite la retransmisión de señales públicas federales a nivel regional (Instituto Federal de Telecomunicaciones, 2021).

Un paso relevante en la expansión del sistema ocurrió en 2023, cuando Canal Catorce inició transmisiones en la ciudad de Chihuahua mediante una estación ubicada en el Cerro Coronel, lo que permitió extender la cobertura del canal público federal a más de un millón de habitantes en la región (SPR, 2023).

En el ámbito radiofónico, el sistema federal también ha ampliado su presencia mediante la red pública Altavoz Radio, una plataforma orientada a la producción de contenidos dirigidos especialmente a audiencias jóvenes y a la promoción de la participación social. Dentro de esta red, la estación Altavoz Chihuahua 96.1 FM comenzó transmisiones recientemente como parte de la expansión nacional de esta iniciativa de radio pública (SPR, 2024).

Además de los medios federales, el ecosistema de medios públicos en Chihuahua incluye medios universitarios y otras instituciones con concesiones de uso público. Entre ellos destaca la emisora Radio Universidad UACH, operada por la Universidad Autónoma de Chihuahua (2026), que forma parte de la tradición de radiodifusión universitaria en México orientada a la difusión cultural, educativa y científica.

En conjunto, estos medios configuran un ecosistema público híbrido en el que convergen distintos niveles de gobernanza mediática: federal, universitario y, en algunos casos, estatal. No obstante, diversos estudios han señalado que el principal

desafío para estos sistemas radica en garantizar condiciones institucionales que permitan asegurar la independencia editorial, la pluralidad informativa y la sostenibilidad financiera de los medios financiados con recursos públicos. En este sentido, la experiencia de Chihuahua constituye un caso de interés para analizar cómo se articula el sistema nacional de medios públicos con los contextos regionales y con las instituciones locales de producción y difusión cultural.

IV. El Caso Chihuahua: Diagnóstico de un Déficit Institucional

A la luz de los principios internacionales de autonomía, pluralismo y rendición de cuentas (Becerra & Waisbord, 2016), y de la evidencia comparada presentada en el marco teórico, el caso de Chihuahua evidencia una brecha estructural entre el diseño normativo nacional y su implementación territorial. Si bien el marco jurídico mexicano reconoce la figura de concesiones públicas y derechos de las audiencias, la ausencia de un sistema estatal articulado limita la materialización efectiva del mandato de servicio público en la entidad. Esta situación puede interpretarse, desde la perspectiva de Hallin y Mancini (2004), como una manifestación sub-territorial de sistemas mediáticos históricamente vinculados al poder político.

Aunque en Chihuahua operan repetidoras de medios federales (IMER, SPR, Canal Once) y estaciones universitarias, la producción local de contenidos públicos es limitada, reproduciendo un patrón centralizado de circulación simbólica. La consecuencia es doble: insuficiente representación de problemáticas regionales y débil apropiación ciudadana del medio como espacio público propio. La expansión de la "autocomunicación de masas" (Castells, 2009) y la plataformización (Poell et al., 2019) amplifican esta problemática al trasladar el debate público a infraestructuras privadas regidas por algoritmos comerciales, donde la sobreabundancia de contenidos no garantiza pluralismo ni calidad deliberativa.

V. Modelos Institucionales Comparados para un Sistema de Medios Públicos en Chihuahua

5.1. Criterios Analíticos de Comparación

La comparación entre modelos se estructura a partir de las cinco dimensiones analíticas definidas en la metodología, que a su vez derivan del marco teórico expuesto.

5.2. Modelo A: Organismo Público Descentralizado Estatal

Este modelo propone la creación de un organismo con personalidad jurídica y patrimonio propios, financiado mediante asignación anual del erario estatal y gobernado por un consejo de administración plural. Su principal ventaja es la claridad jurídica y el acceso garantizado a financiamiento público regular. Sin embargo, presenta riesgos estructurales de potencial influencia del Ejecutivo en nombramientos y vulnerabilidad presupuestaria ante cambios políticos, lo que reproduce la debilidad histórica de autonomía limitada señalada por Guerrero y Márquez-Ramírez (2014).

5.3. Modelo B: Sistema Vinculado al Sector Universitario

Este modelo propone la adscripción del sistema a una universidad pública estatal, con un consejo directivo de participación académica y ciudadana, y un régimen administrativo autónomo con financiamiento mixto. Su principal ventaja es la mayor distancia formal del Ejecutivo y un entorno institucional con tradición de libertad académica. Sin embargo, enfrenta riesgos de dependencia presupuestaria indirecta del gobierno estatal y posibles limitaciones administrativas propias del régimen universitario, así como el reto de no ser percibido como un medio exclusivamente "académico".

5.4. Comparación Sintética de Modelos

La Tabla 1 presenta una comparación sistemática de ambos modelos con base en las dimensiones analíticas.

Dimensión	Modelo A: Organismo público descentralizado	Modelo B: Vinculación universitaria
Autonomía formal	Media; depende del diseño del consejo y del procedimiento de nombramiento.	Media-alta; mayor distancia orgánica del Ejecutivo.

Dimensión	Modelo A: Organismo público descentralizado	Modelo B: Vinculación universitaria
Estabilidad financiera	Alta si el presupuesto se garantiza por ley.	Media; depende de asignaciones universitarias y estatales.
Riesgo de injerencia política	Medio-alto si no se blindan nombramientos.	Medio; mitigado por autonomía académica.
Adaptación al ecosistema digital	Alta si se diseña como sistema convergente.	Media-alta; articulable con capacidades académicas.
Legitimidad social	Variable; depende de mecanismos de participación.	Alta en sectores académicos y culturales.

Nota: Elaboración propia con base en Hallin y Mancini (2004), Guerrero y Márquez-Ramírez (2014) y Poell et al. (2019).

VI. Discusión y Propuesta Institucional

6.1. La Insuficiencia de la Mera Adscripción Orgánica

El análisis comparado muestra que el problema de los medios públicos estatales no radica exclusivamente en su adscripción orgánica, sino en la debilidad estructural de sus mecanismos de gobernanza. Como se estableció en el marco teórico, la autonomía editorial efectiva depende de arreglos institucionales que regulen financiamiento, nombramientos y rendición de cuentas (Hallin & Mancini, 2004; Benson & Powers, 2011). Monroy Hernández (2023) sistematiza un conjunto de criterios normativos pertinentes para el diseño de un sistema estatal: (a) definición precisa de medio público, (b) mandato explícito de servicio público, (c) consejo ciudadano plural con facultades reales de incidencia, (d) programación orientada por pluralismo y veracidad, (e) financiamiento estable y diversificado, (f) procesos transparentes de designación de directivos, y (g) un marco jurídico específico que garantice estos principios.

La evidencia internacional compilada por Benson y Powers (2011) refuerza esta perspectiva. Los medios públicos más autónomos y estables (BBC, ARD/ZDF, NRK, SVT) se financian mediante cánones o contribuciones ciudadanas, no vía presupuesto gubernamental anual. Sistemas que dependen de asignaciones anuales (Canadá, Países Bajos post-2000) han sufrido recortes discrecionales y presiones políticas. El principio del "brazo de distancia" (arm's length) se materializa en mecanismos como el financiamiento plurianual (modelo alemán con la comisión KEF), consejos plurales con nombramientos escalonados (Dinamarca, Canadá) y una representación social efectiva (Alemania).

6.2. Hacia un Modelo Híbrido y Descentralizado

Los casos internacionales analizados por Benson y Powers (2011) mencionados en el marco teórico sugieren que los sistemas más exitosos articulan modelos de gobernanza híbrida y descentralizada. Para Chihuahua, la dicotomía 'gobierno vs. universidad' puede ser falsa. Un modelo más robusto sería un consorcio público-universitario con personalidad jurídica propia (un fideicomiso o fundación), gobernado por un consejo plural donde participen el gobierno del estado (sin mayoría), la Universidad Autónoma de Chihuahua, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), que se expresa localmente a través de la XETAR desde Guachochi, Chih. (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas [INPI], 2026), además de representantes de la sociedad civil y las audiencias.

Este modelo híbrido aprovecharía la infraestructura universitaria, la experiencia del INPI en comunicación indígena y la capacidad de convocatoria gubernamental, pero con candados legales que impidan el control político unilateral. Los fracasos en Nueva Zelanda y Países Bajos advierten sobre los riesgos de depender de asignaciones presupuestarias anuales sin un estatuto legal que garantice la misión de servicio público.

6.3. Funciones Estratégicas en el Ecosistema Digital

En el contexto de la plataformización (Poell et al., 2019), el sistema propuesto debe incorporar una estrategia transmedia, producción descentralizada y mecanismos de defensoría de audiencias. La alfabetización mediática e informacional, promovida por la UNESCO (2025) a través de la Red AMI en México, se perfila como una función estratégica diferenciadora que permitiría articular programación educativa, desarrollar contenidos para poblaciones vulnerables y contribuir al combate estructural de la desinformación. Como advierten Kalogeropoulos et al. (2024), la confianza en las noticias y la percepción de utilidad son factores centrales para combatir la evitación informativa, un fenómeno particularmente agudo en contextos donde los ciudadanos perciben que los medios no sirven al interés público.

La investigación de Nielsen y Fletcher (2023) subraya que la percepción de importancia de los medios públicos no está determinada por la edad, sino por la experiencia de uso. Esto implica que el desafío no es solo llegar a los jóvenes, sino ofrecerles contenidos que los lleven a consumir el sistema de manera habitual. Asimismo, la función de vigilancia (watchdog) que investiga y expone la corrupción, la función de establecimiento de agenda y la función de educación cívica son esenciales para la accountability democrática, particularmente a nivel local donde otras instituciones de monitoreo son débiles.

6.4. Sostenibilidad Financiera y Blindaje Anticaptura

La independencia editorial no es incompatible con el financiamiento público, siempre que este sea estable, previsible, diversificado y blindado frente a la discrecionalidad política. Para Chihuahua, financiar el sistema con un porcentaje de la publicidad oficial es riesgoso, ya que lo que un gobierno asigna, otro puede quitarlo. Una alternativa más robusta, inspirada en los modelos alemán y sueco, sería crear un fideicomiso público con recursos etiquetados por ley, provenientes de una combinación de fuentes: un porcentaje del presupuesto de comunicación social de todos los poderes del estado, aportaciones de las universidades, y eventualmente una contribución ciudadana específica (similar a la 'tasa mediática' discutida en Finlandia).

El caso húngaro documentado por Bátorfy y Urbán (2020) es una advertencia crucial: la publicidad estatal puede ser utilizada como una poderosa herramienta de favoritismo político y distorsión del mercado, asfixiando económicamente a los medios independientes. En ausencia de un espacio informativo público confiable, el riesgo es que el gobierno de turno utilice los recursos publicitarios para cooptar medios privados y construir un ecosistema mediático servil. Un sistema público bien diseñado, con financiamiento no discrecional, puede operar como un ancla de independencia y un contrapeso a estas dinámicas.

VII. Conclusiones

El análisis desarrollado confirma que la fragilidad estructural de los medios públicos subestatales en México no es un problema administrativo, sino institucional. La autonomía editorial depende menos de la titularidad formal y más del diseño de los mecanismos de gobernanza, financiamiento y rendición de cuentas, tal como lo demuestran los casos internacionales analizados en el marco teórico.

En primer lugar, la propuesta para Chihuahua no parte de una idealización normativa, sino de la articulación entre criterios institucionales verificables y las condiciones del ecosistema digital contemporáneo. La convergencia mediática y la plataformización obligan a concebir el sistema propuesto como una estructura transmedia desde su origen, que incorpore actualización tecnológica permanente, estrategias de segmentación de audiencias y producción de contenidos con valor social agregado.

En segundo lugar, la independencia editorial es compatible con el financiamiento público, siempre que este sea estable, previsible y blindado. Experiencias internacionales consolidadas demuestran que la clave reside en las estructuras de gobernanza, no en la fuente de financiamiento. La creación de un fideicomiso público con recursos etiquetados por ley, y la adopción de mecanismos como el financiamiento plurianual y los consejos plurales con nombramientos escalonados, son medidas concretas para garantizar la autonomía.

En tercer lugar, la dicotomía entre un modelo estatal y uno universitario puede resolverse mediante un diseño híbrido que combine las ventajas de ambos. Un consorcio público-universitario, con personalidad jurídica propia y un consejo plural donde participen el gobierno (sin mayoría), las universidades, el INPI y la sociedad civil, ofrece un camino prometedor. Este modelo puede aprovechar la infraestructura existente y las capacidades académicas, pero requiere candados legales que impidan el control político unilateral.

La principal aportación del estudio es demostrar que un rediseño institucional regional puede operar como laboratorio normativo para enfrentar un problema de alcance nacional. Si el modelo chihuahuense incorpora un mandato explícito de servicio público, blindaje en designaciones, financiamiento estable, una estrategia digital convergente y una función estructural de alfabetización mediática, podría constituirse en un referente replicable para otras entidades federativas que enfrentan vacíos institucionales similares.

Finalmente, ningún diseño institucional, por sofisticado que sea, puede operar sin voluntad política para respetar sus propios límites. Las reglas formales requieren una cultura institucional para consolidarse. El principal requisito de viabilidad del modelo propuesto no es técnico ni presupuestal, sino político: la disposición efectiva de las autoridades involucradas para aceptar mecanismos de control, pluralismo y autonomía que limiten la intervención discrecional. El caso de Chihuahua demuestra que la fragilidad de los medios públicos no es un destino inevitable, sino un desafío que puede abordarse mediante innovación institucional cuidadosamente diseñada.

Referencias

- Alanís Zurutuza, E. (2006). *El fortalecimiento de los medios públicos en México para la consolidación democrática* [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey]. Repositorio Institucional del Tecnológico de Monterrey. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/629184>
- Bátorfy, A., & Urbán, Á. (2020). State advertising as an instrument of transformation of the media market in Hungary. *European Journal of Communication*, 36(1), 44-65. <https://doi.org/10.1080/21599165.2019.1662398>
- BBC. (2025). *About the BBC*. <https://www.bbc.com/aboutthebbc/governance/mission>
- Becerra, M. (2019). Public broadcasting: The Latin American exception. *The Political Economy of Communication*, 7(1), 105-109. <http://polecom.org/index.php/polecom/article/download/106/315>
- Becerra, M., & Waisbord, S. (2016). *Media movements: Civil society and media policy reform in Latin America*. Zed Books. <https://doi.org/10.5040/9781350221321>
- Benson, R., & Powers, M. (2011). Public media and political independence: Lessons for the future of journalism from around the world. *Free Press*. <https://rodneybenison.org/wp-content/uploads/Benson-Powers-2011-public-media-and-political-independence-1-1.pdf>
- Bravo Torres Coto, J. E. (2022, 26 de octubre). Entrevista con Jorge Enrique Bravo Torres Coto [Transcripción]. En J. L. Acuña Herrera (Entrevistador), *Medios públicos Chihuahua*. <https://sites.google.com/uach.mx/mediospublicoschihuahua/consultas>
- Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford University Press. https://www.academia.edu/25294841/Manuel_Castells_Communication_Power_2009
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. (1917). *Diario Oficial de la Federación*, 5 de febrero de 1917 (México). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/966422/Constitucion_Politica_de_los_Estados_Unidos_Mexicanos.pdf
- Gómez García, R. (2013). Media reform in Latin America: Experiences and debates of communication public policies. *The Political Economy of Communication*, 1(1). <http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/532/1/Media%20reform.pdf>

- Guerrero, M. A., & Márquez-Ramírez, M. (2014). *Media systems and communication policies in Latin America*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137409058>
- Gustafsson, K. E., Örnebring, H., & Levy, D. A. L. (2010). Press subsidies and local news: The Swedish case. *Reuters Institute for the Study of Journalism, University of Oxford*. https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:46e38c7f-dad1-45a1-97a3-a8543ad40db3/download_file?safe_filename=Press%2BSubsidies%2Band%2BLocal%2BNews&file_format=application%2Fpdf&type_of_work=Report
- Hallin, D. C., & Mancini, P. (2004). *Comparing media systems: Three models of media and politics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511790867>
- Humphreys, P. (1996). *Mass media and media policy in Western Europe*. Manchester University Press.
- Instituto Federal de Telecomunicaciones. (2021). Concesiones de televisión digital terrestre para el SPR. https://www.ift.org.mx/sites/default/files/comunicacion-y-medios/comunicados-ift/comunicado57ift_1.pdf
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (14 de enero de 2026). *Emisoras del sistema de radiodifusoras culturales indígenas*. <https://ecos.inpi.gob.mx/emisoras/>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt9qffwr>
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. New York University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt9qfk6w>
- Kalhor, H., & Jangjooi Kheljan, F. (2023). The concept of media independence and its role in the realization of an open government. *News Science*, 12(4), 35-49. <https://doi.org/10.22034/lrsi.2023.403186.1142>
- Kalogeropoulos, A., Toff, B., & Fletcher, R. (2024). The watchdog press in the doghouse: A comparative study of attitudes about accountability journalism, trust in news, and news avoidance. *The International Journal of Press/Politics*, 29(2), 485-506. <https://doi.org/10.1177/19401612221112572>
- Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión [LFTR]. (2014, 14 de julio). *Diario Oficial de la Federación* (México). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/585736/132-LEY_Federal_de_Telecomunicaciones_y_Radiodifusi_n.pdf

- López Calera, N. (2010). El interés público: Entre la ideología y el derecho. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 44, 123-148. <https://doi.org/10.30827/acfs.v44i0.502>
- Monroy Hernández, M. (2023). *La contribución de los medios públicos en el desarrollo de la democracia en México: el caso de la radiodifusión pública* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio de la Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Informació. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/3716170>
- Nielsen, R. K., & Fletcher, R. (2023). *Reuters Institute Digital News Report 2023*. Reuters Institute for the Study of Journalism, University of Oxford. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2023-06/Digital_News_Report_2023.pdf
- Poell, T., Nieborg, D., & van Dijck, J. (2019). Platformisation. *Internet Policy Review*, 8(4). <https://doi.org/10.14763/2019.4.1425>
- Robertson, L. (2003). The British invasion: Many Americans searching for a different view of the war in Iraq turned to the British Broadcasting Corp. Does the BBC offer a more aggressive and complete approach to the news, or a tilt to the left--or both? *American Journalism Review*, 25(8), 48-56. <https://link.gale.com/apps/doc/A111768033/AONE?u=anon~45ccf217&sid=googleScholar&xid=1abdfad2>
- Scolari, C. A. (2018). Transmedia literacy: rethinking media literacy in the new media ecology. In M. Freeman & R.R. Gambarato (Eds.), *The Routledge Companion to Transmedia Studies* (pp. 323-331). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351054904>
- Segura, M. S., & Linares, A. F. (2022). Democratic governance of media and public communication: Latin American participatory institutions created in the twenty-first century. In H. Badr & S. Ganter (Eds.), *Media governance. Global Transformations in Media and Communication Research*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-05020-6_11
- Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano. (2023). *Canal Catorce inicia transmisiones en la ciudad de Chihuahua*. <https://www.spr.gob.mx>
- Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano. (2024). *Altavoz Radio inicia transmisiones en Chihuahua*. <https://www.spr.gob.mx>
- Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano. (s.f.). *Cobertura del SPR y red de transmisión*. <https://www.spr.gob.mx>
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. William Morrow. https://archive.org/details/thirdwave0000alvi_c6do

- Toussaint, F. (2017). Televisión pública en América Latina: su transición a la era digital. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 62(229), 223-242. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v62n229/0185-1918-rmcps-62-229-00223.pdf>
- UNESCO (2025). alfabetización mediática e informacional. <https://www.unesco.org/es/media-information-literacy/global-communication-learning>
- Universidad Autónoma de Chihuahua (20 de enero de 2026). Radio Universidad. <https://uach.mx/radio/>
- Villanueva, E. (2022, 8 de diciembre). Medios públicos, retos. *Revista Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/opinion/2022/12/8/medios-publicos-retos-298328.html>
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Council of Europe. https://www.researchgate.net/publication/339031969_INFORMATION_DISORDER_Toward_an_interdisciplinary_framework_for_research_and_policy_making Information Disorder Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking#full-text

2026 PHRŌNESIS DELIBERACIÓN-DIRECCIÓN-PRÁXIS

Esta obra está bajo la Licencia Creative Commons Atribución No Comercial 4.0 Internacional.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Artículo Científico

Estrategias de intervención diversificadas para favorecer la inclusión educativa

Diversified Intervention Strategies to Promote Educational Inclusion

Julio César Gómez-Gándara¹ 

 <https://doi.org/10.54167/phddp.v2i1.2027>

y Alejandro Villegas-Muro^{2*} 

1 Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. (ENSECH), C. Sudáfrica No. 1100 Fracc. Residencial León C.P. 31313 Chihuahua, Chih.

2 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua., Rúa de las Humanidades S/N, Ciudad Universitaria, 31203 Chihuahua, Chih.

*Correspondencia: avillegas@uach.mx (Alejandro Villegas-Muro)

Recibido: 9/08/2025; **Aceptado:** 12/02/2026

Publicado por la Universidad Autónoma de Chihuahua, a través de la Dirección de Investigación y Posgrado.

Resumen. Este estudio presenta una investigación-acción realizada en una secundaria pública de Chihuahua, México, con el objetivo de mejorar la inclusión educativa mediante estrategias de intervención diversificadas. Basado en el modelo de Whitehead y el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el proyecto abordó barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) detectadas en el aula, como metodologías poco flexibles, actitudes excluyentes y baja participación estudiantil. La intervención incluyó cuatro estrategias: capacitación docente en inclusión, actividades didácticas adaptadas a distintos estilos de aprendizaje, un rally de sensibilización hacia la diversidad y un proyecto de reflexión sobre la aceptación. Participaron 38 estudiantes y una docente titular, con apoyo de personal USAER. La evaluación combinó cuestionarios, observaciones y entrevistas, mostrando avances significativos: incremento en la participación activa, mejora en las actitudes hacia la diversidad, mayor cohesión grupal y diversificación de las prácticas docentes. Si bien persistieron desafíos como el apoyo individualizado a casos de rezago y la necesidad de recursos materiales, el estudio evidenció que una planificación colaborativa, estrategias flexibles y actividades socioemocionales pueden transformar la dinámica del aula hacia una comunidad inclusiva. Los hallazgos ofrecen un modelo replicable para contextos similares.

Palabras clave: inclusión educativa, estrategias diversificadas, investigación-acción, sensibilización, diseño universal para el aprendizaje.

Abstract. *This study presents an action research project conducted in a public secondary school in Chihuahua, Mexico, aimed at improving educational inclusion through diversified intervention strategies. Based on Whitehead's model and the Universal Design for Learning (UDL) framework, the project addressed barriers to learning and participation (BLP) identified in the classroom, such as inflexible teaching methods, exclusionary attitudes, and low student engagement. The intervention included four strategies: teacher training on inclusion, subject-specific learning activities adapted to different learning styles, a diversity awareness rally, and a reflective project on acceptance. Participants were 38 students and one lead teacher, supported by USAER staff. Evaluation combined questionnaires, classroom observations, and interviews, showing significant improvements: increased active participation, more positive attitudes toward diversity, stronger group cohesion, and more varied teaching practices. While challenges remained—such as providing individualized support for students with significant learning gaps and ensuring adequate material resources—the study demonstrated that collaborative planning, flexible strategies, and socio-emotional activities can transform classroom dynamics into a more inclusive learning community. The findings offer a replicable model for similar educational contexts.*

Keywords: *educational inclusion, diversified strategies, action research, awareness, universal design for learning.*

Introducción

La educación inclusiva se ha convertido en un objetivo central de las políticas educativas contemporáneas, buscando garantizar el derecho a una educación de calidad para todo el alumnado, sin importar sus diferencias, y esto en las últimas décadas, organismos internacionales han enfatizado la importancia de eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, promoviendo escuelas para todos (UNESCO, 2015).

México no ha sido ajeno a esta tendencia global; la legislación nacional consagra el principio de inclusión. La Ley General de Educación, en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2017) establece que el sistema educativo debe atender la diversidad y asegurar el acceso, permanencia y participación de todos los estudiantes en entornos libres de discriminación. Sin embargo, lograr una verdadera inclusión educativa implica enfrentar múltiples desafíos en la práctica cotidiana de las escuelas.

En la actualidad, uno de los problemas identificados en contextos escolares mexicanos son las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), concepto introducido originalmente por Booth y Ainscow (2000) para referirse a aquellos obstáculos didácticos, organizativos, culturales o actitudinales que dificultan la plena participación de ciertos alumnos. Diversos estudios señalan que muchas de estas barreras surgen de las prácticas docentes tradicionales.

Por otra parte, algunos docentes no consideran los conocimientos previos del estudiantado ni preparan materiales diversos, además de manifestar dificultades para comunicarse con alumnos con discapacidad. Estas prácticas generan *barreras didácticas* que atentan contra el derecho a una educación inclusiva, muchas veces originadas en concepciones docentes limitadas o en la falta de formación en atención a la diversidad. Al no ajustar la enseñanza a las necesidades de cada alumno, se excluye de hecho a quienes aprenden de forma diferente (Fernández, 2010).

En el ámbito internacional, la educación inclusiva ha sido impulsada por iniciativas como la Declaración de Incheon, que postula “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015, p.7). Esto implica transformar las escuelas para que respondan a la diversidad del alumnado, eliminando cualquier forma de exclusión o segregación.

En el contexto nacional, desde la introducción del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica se subraya la necesidad de atender la diversidad en el aula y ofrecer apoyos adecuados a estudiantes con distintas capacidades y estilos de aprendizaje (Secretaría de Educación Pública, 2011). Más recientemente, las directrices de la Nueva Escuela Mexicana han reforzado la equidad e inclusión como ejes centrales del quehacer educativo (Covarrubias Pizarro, 2019).

A nivel estatal, Chihuahua ha desarrollado estrategias específicas: por ejemplo, el programa *La Inclusión es Tarea de Todas y Todos* de la Secretaría de Educación y Deporte del Estado de Chihuahua (SEyD, 2017) promueve prácticas inclusivas en las escuelas, y la *Estrategia Chihuahua para la educación básica* (SEyD, 2025) enfatiza la formación docente en atención a necesidades educativas especiales. Pese a estos avances normativos, persiste una brecha entre la política y la práctica.

En la realidad escolar, es frecuente encontrar salones de clase donde solo algunos estudiantes participan activamente, mientras otros quedan rezagados por diversas razones (Borunda, 2020). Las *barreras actitudinales* pueden provocar prácticas excluyentes (Parra, 2011). Asimismo, las *barreras organizativas* se evidencian cuando la escuela carece de recursos, apoyos o adaptaciones curriculares para atender a la diversidad (Valls et al., 2014).

En el contexto local de esta investigación, en una secundaria pública de la ciudad de Chihuahua, se identificó que ciertos estudiantes enfrentaban dificultades para integrarse plenamente en las actividades de clase debido a barreras tales como metodologías de enseñanza poco flexibles, falta de sensibilización de la comunidad escolar hacia la diversidad, y escasa vinculación entre docentes de educación regular y personal de apoyo educativo. Esta problemática institucional motivó el diseño de un proyecto de intervención para mejorar el clima de inclusión en el aula.

La justificación del estudio radica en la necesidad de brindar igualdad de oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado, particularmente a aquellos que por diversas condiciones (discapacidad, rezago académico, diferencias culturales o

dificultades con el estilo de aprendizaje) pudieran estar siendo excluidos parcial o totalmente. Una educación verdaderamente inclusiva no solo beneficia a quienes presentan necesidades específicas, sino que enriquece la experiencia educativa de todo el grupo al promover valores de respeto, tolerancia y colaboración (Omaña y Alzolar, 2017).

Además, atender la diversidad desde una perspectiva inclusiva contribuye a reducir el fracaso escolar y el abandono temprano, tal como han mostrado experiencias en otros contextos (Fernández, 2010). Por tanto, implementar estrategias diversificadas en el aula puede tener un impacto positivo tanto en el rendimiento académico como en la convivencia escolar.

En cuanto a la hipótesis de trabajo, se planteó que *el diseño e implementación de estrategias de intervención diversificadas, elaboradas colaborativamente con docentes y adaptadas a los intereses del alumnado, mejorará significativamente la inclusión educativa en el aula*, misma que se demuestra a través de las evidencias de una mayor participación de todos los estudiantes, la transformación de un ambiente de respeto a la diversidad y una reducción medible de las BAP identificadas.

Para dar respuesta a esta hipótesis, se estableció como objetivo general mejorar la inclusión educativa en un grupo de secundaria a través de intervenciones pedagógicas diversificadas que favorezcan la igualdad de oportunidades de aprendizaje y participación.

Los objetivos específicos incluyeron: (1) Desarrollar actividades de intervención que incentiven la participación activa de todo el alumnado en el aula, atendiendo a sus diferentes estilos e intereses de aprendizaje; (2) Vincular a los distintos actores educativos (docentes, personal de apoyo y alumnos) mediante la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje, proporcionando múltiples formas de acceso al contenido y de expresión del aprendizaje; y (3) Concientizar al alumnado sobre la riqueza de la diversidad y la importancia de la inclusión, mediante dinámicas basadas en valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

De esta manera, se buscó no solo evaluar el impacto de dichas estrategias en el corto plazo, sino también ofrecer un modelo de intervención que pudiera ser replicable en otros contextos escolares con características similares.

Antecedentes

La educación inclusiva es un paradigma educativo que surge como respuesta a la exclusión histórica de ciertos grupos en los sistemas escolares, tales como alumnos con discapacidades, provenientes de minorías étnicas o contextos socioeconómicos vulnerables (Ainscow et al., 2006). Inicialmente, las políticas educativas se centraron en la integración de estos alumnos a la escuela regular; sin embargo, la inclusión va más allá, pues implica transformar la escuela en todos sus aspectos –currículo, pedagogía, cultura institucional– para que todos los estudiantes aprendan juntos y participen plenamente (Booth y Ainscow, 2000).

En este sentido, la UNESCO y otros organismos internacionales promueven una visión de escuelas inclusivas como aquellas que acogen a las infancias sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, o lingüísticas entre otras (UNESCO, 2015).

Uno de los conceptos clave en la literatura sobre inclusión son las BAP, mismas que no residen en el estudiante, sino en el entorno y las prácticas educativas (Covarrubias Pizarro, 2019). Se suelen clasificar en tres ámbitos interrelacionados: barreras políticas, referidas a las normas, políticas o falta de recursos que dificultan la inclusión; barreras culturales, relacionadas con creencias, actitudes o expectativas negativas hacia la diversidad; y barreras prácticas o didácticas, que surgen de metodologías de enseñanza rígidas o currículos poco flexibles (López, 2011, citado en Covarrubias Pizarro, 2019).

Por ejemplo, cuando un docente no adapta sus estrategias de enseñanza a distintos ritmos de aprendizaje, está imponiendo una barrera didáctica que afecta principalmente a quienes requieren otros apoyos o tiempos para aprender (Fernández, 2010). Identificar y eliminar las BAP es una tarea necesaria para lograr entornos verdaderamente inclusivos (Booth y Ainscow, 2000).

En diversos estudios latinoamericanos se ha observado que muchos docentes carecen de la formación y apoyo necesarios para atender la diversidad del aula (Omaña y Alzolar, 2017). Tradicionalmente, la responsabilidad de educar a alumnos con necesidades especiales se delegaba a especialistas o escuelas especiales, lo que generó segregación. El modelo actual propone que la escuela regular se adapte y acoja a todos los estudiantes.

Esto exige un cambio de enfoque: de enseñar con métodos uniformes para un alumno “promedio”, a diferenciar la enseñanza según las necesidades individuales, sin dejar de enseñar contenidos comunes (Valls et al., 2014). Este enfoque sugiere que el profesor debe conocer a sus alumnos –sus intereses, estilos de aprendizaje, dificultades particulares– y, en función de ello, diversificar sus estrategias didácticas.

Una herramienta teórico-metodológica valiosa para lograr lo anterior es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El DUA es un marco pedagógico que propone diseñar los objetivos, métodos, materiales y evaluaciones desde el inicio de forma que beneficien al más amplio espectro de alumnos, en lugar de realizar adaptaciones posteriores únicamente para quienes “no encajan” en el molde estándar (Alba et al., 2014).

El DUA se basa en tres principios fundamentales derivados de la neurociencia educativa: (1) Ofrecer múltiples formas de representación de la información (considerando que cada estudiante percibe y comprende el contenido de manera distinta); (2) Ofrecer múltiples formas de expresión y de acción, permitiendo que los estudiantes demuestren lo aprendido de diferentes modos; y (3) Proporcionar múltiples formas de implicación o motivación, para involucrar a todos los

estudiantes atendiendo a sus intereses y estimulando su autoeficacia (Alba Pastor et al., 2014).

Aplicar el DUA en el aula contribuye a eliminar barreras curriculares, ya que, si el currículo ofrece alternativas variadas, disminuye la probabilidad de que algún estudiante quede excluido del aprendizaje por el formato o medio en que se imparte el contenido. En otras palabras, como señalan Alba et al. (2014), el foco de la discapacidad se desplaza del alumno a los materiales y medios: es el diseño de enseñanza el que debe cambiar para lograr que todo el alumnado aprenda, en lugar de esperar que el alumno “se adapte” a un currículo inflexible.

Además de enfoques didácticos, la literatura destaca la importancia de la sensibilización y formación en valores para una educación inclusiva. El alumnado necesita desarrollar actitudes de respeto y empatía hacia sus pares con diferencias, de forma que la diversidad se valore como una riqueza y no como un obstáculo (Borunda, 2020).

Diversas intervenciones reportadas en entornos escolares han utilizado talleres, dinámicas de grupo y juegos cooperativos para fomentar en los estudiantes valores inclusivos, consignan Valls et al. (2014), que también describen estrategias aplicadas en Europa para promover la cohesión social desde la educación, tales como proyectos de aprendizaje-servicio, comunidades de aprendizaje y grupos interactivos, que han logrado mejorar la convivencia y reducir actitudes discriminatorias.

De igual forma, en contextos latinoamericanos, Omaña y Alzolar (2017) proponen estrategias pedagógicas centradas en la participación activa y el apoyo entre iguales para incluir al estudiante con discapacidad en las actividades regulares, resaltando que cuando los estudiantes trabajan en equipo y asumen roles cooperativos, se diluyen las diferencias individuales en pos de un objetivo común.

En síntesis, los antecedentes teóricos y empíricos sugieren que para favorecer la inclusión educativa se requieren intervenciones integrales que combinen: ajustes en la práctica docente (diferenciación curricular, DUA), desarrollo profesional de los maestros en temáticas de inclusión (Ainscow y Sandill, 2010), sensibilización de la comunidad escolar (padres, docentes y alumnos) sobre la importancia de incluir y apoyar a todos, y políticas de apoyo con recursos adecuados. Estas acciones, en conjunto, contribuyen a transformar la cultura escolar hacia una verdadera inclusión (Echeita y Navarro, 2014).

Sin embargo, cada contexto escolar tiene sus particularidades, de modo que las estrategias deben diseñarse colaborativamente atendiendo a las necesidades específicas de la comunidad educativa local (Booth y Ainscow, 2000).

En el caso que nos ocupa, los antecedentes orientaron el diseño de un plan de intervención contextualizado en una escuela secundaria específica, incorporando las recomendaciones halladas en la literatura: capacitación docente en inclusión,

aplicación del DUA, actividades lúdicas y participativas para el alumnado, y promoción de valores inclusivos.

A continuación, se describe la metodología utilizada y las características de la investigación realizada para poner en práctica dichas estrategias.

Metodología y tipo de investigación

El estudio se enmarca en una investigación-acción educativa, de enfoque aplicado que busca solucionar una problemática concreta en el contexto escolar, y con un método mixto (cualitativo-cuantitativo) para la recolección y análisis de información. Por su estrategia de intervención directa en el campo, se trata de un estudio no experimental y de campo, realizado en el entorno natural de la escuela.

Para conocer sus alcances, se registra un análisis cuya narrativa integra las observaciones y descripción del impacto de las estrategias implementadas, aunque también tiene un componente exploratorio al probar intervenciones novedosas en ese contexto. Dado su carácter reflexivo y transformador, se adscribe al tipo de investigación acción-participativa, con intención transformadora en la cual los docentes y el personal investigador colaboran activamente para mejorar sus prácticas educativas (Colmenares y Piñero, 2008).

El escenario de la investigación fue la Escuela Secundaria Estatal No. 3013 en la ciudad de Chihuahua, México. Los participantes incluyeron a una docente titular y un grupo de 38 estudiantes de segundo grado de secundaria (aproximadamente 13-14 años de edad), de los cuales algunos presentaban necesidades educativas específicas: se contaba con alumnos con rezago académico en matemáticas y español, un alumno con discapacidad motriz leve, y varios con problemas de disciplina y baja motivación.

También participaron indirectamente otros docentes y directivos de la institución en actividades de capacitación y planificación. Previamente al inicio del proyecto, se obtuvo la autorización de la escuela y el consentimiento informado de los padres de familia para la participación de los estudiantes en las actividades y evaluaciones, siguiendo los lineamientos éticos correspondientes.

La planificación de la intervención se llevó a cabo de manera colaborativa entre los investigadores y el personal docente de la escuela (incluyendo a la maestra titular del grupo y asesores de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular, USAER). Partiendo de un diagnóstico inicial, se identificaron las principales barreras que afectaban la inclusión en el grupo: baja participación de ciertos alumnos, actitudes de rechazo o burlas hacia compañeros con dificultades, y metodologías de enseñanza poco motivadoras. Con base en este diagnóstico, se diseñó un plan de acción conformado por cuatro estrategias principales, a implementarse durante un semestre (cuatro meses):

- **Estrategia 1: Capacitación docente sobre BAP e inclusión.** Se impartió un curso-taller a los maestros de la escuela sobre Barreras para el Aprendizaje y la Participación y Diseño Universal para el Aprendizaje, con el fin de que identificaran las BAP en sus aulas y aprendieran a hacer ajustes razonables en sus planeaciones (Borunda, 2020).
- **Estrategia 2: Actividades didácticas diversificadas en distintas asignaturas.** En colaboración con maestros de Ciencias, Matemáticas, Historia, Español y Educación Física, se diseñaron actividades lúdicas y proyectos basados en principios DUA, vinculando los contenidos curriculares con los intereses del alumnado. Por ejemplo, en Ciencias se realizó un experimento sencillo en equipos heterogéneos; en Español y Artes se implementó un proyecto de creación de cuentos ilustrados sobre inclusión; en Educación Física se adaptaron juegos cooperativos (Delgado y Solano, 2009). Estas actividades buscaban proporcionar múltiples medios de participación y favorecer que alumnos con distintos talentos pudieran destacar.
- **Estrategia 3: Rally de sensibilización hacia la diversidad.** Se organizó un “rally” o circuito de estaciones por el Día de la Inclusión, en el que los estudiantes participaron en dinámicas que simulaban ciertas discapacidades (por ejemplo, jugar voleibol adaptado con los ojos vendados para experimentar la falta de visión) y reflexionaron en cada estación sobre valores como la empatía, el respeto y el trabajo en equipo. Esta estrategia, inspirada en experiencias lúdicas de concienciación (Valls et al., 2014), buscó cambiar actitudes y promover la solidaridad entre alumnos.
- **Estrategia 4: Proyecto “Aceptar la diversidad”.** Se llevó a cabo una secuencia de tutorías grupales enfocadas en la reflexión sobre la diversidad cultural, de género, de estilos de aprendizaje, etc. Incluyó debates guiados, análisis de videos y testimonios, y la elaboración colectiva de un código de convivencia inclusiva para el salón de clases. El propósito fue consolidar una cultura inclusiva en el grupo, donde cada estudiante se sienta valorado (Omaña y Alzolar, 2017).

Cada estrategia contó con un propósito específico, una población objetivo (alumnos, docentes, o ambos) y un procedimiento definido. Se elaboró un cronograma detallado de actividades distribuidas a lo largo del semestre escolar (febrero a junio), asegurando una implementación secuencial y continua. Por ejemplo, primero se aplicaron cuestionarios iniciales a alumnos y docentes para obtener una línea base sobre el clima de inclusión y detectar BAP (Covarrubias Pizarro, 2019). Posteriormente, se ejecutó la capacitación docente (febrero), luego las actividades diversificadas en asignaturas se fueron incorporando progresivamente en los meses siguientes, intercaladas con el rally de sensibilización (abril) y las sesiones de tutoría (mayo). Al final de junio, se volvieron a aplicar cuestionarios y se realizaron entrevistas para evaluar cambios.

En cuanto a la recolección de datos, se emplearon técnicas mixtas:

- **Instrumentos cuantitativos:** Cuestionarios tipo Likert para estudiantes, adaptados del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000), indagando su percepción sobre la acogida, participación y apoyo en la escuela (por ejemplo: “En mi escuela me siento parte de una comunidad” o “Cuando llegué, me ayudaron a integrarme”). También se aplicó un breve cuestionario a docentes para evaluar conocimientos y actitudes hacia la inclusión antes y después del proyecto. Los resultados de estos cuestionarios permitieron medir cambios en indicadores como sentido de pertenencia, relaciones entre pares, y expectativas docentes.
- **Instrumentos cualitativos:** Observaciones participantes durante las clases y actividades, registradas en diarios de campo, para describir las interacciones y comportamientos incluidos/excluidos. Al finalizar la implementación, se condujeron entrevistas semiestructuradas con la docente titular y con un grupo focal de estudiantes, con preguntas sobre qué actividades les parecían más inclusivas, qué cambios notaron en el aula, y sugerencias para continuar mejorando. Estos testimonios cualitativos aportaron una comprensión más profunda de los efectos de la intervención (Colmenares y Piñero, 2008).

Respecto al análisis de datos, los cuestionarios se tabularon calculando frecuencias y porcentajes de respuestas en cada ítem, comparando la situación *antes* y *después* de la intervención. Llama la atención lo que algunas respuestas mostraron, por ejemplo, el porcentaje de estudiantes que sentían que “todos pueden participar en las clases” antes (situación inicial) y ese mismo indicador al final (situación final). Para los datos cualitativos, se empleó un análisis de contenido categorizando la información en temas como “participación estudiantil”, “actitudes hacia compañeros”, “prácticas docentes” y “dificultades encontradas”. Se trianguló la información de distintas fuentes (observaciones, entrevistas y resultados de cuestionarios) para confirmar hallazgos.

Cabe destacar que la elección de la investigación-acción como metodología responde a su potencial para generar cambios inmediatos mientras se investiga, dado que, en este modelo metodológico, el énfasis primario está en la *acción* más que en la mera observación (Latorre, 2005), por lo cual la persona investigadora actuó también como facilitadora de las estrategias, en colaboración estrecha con los docentes.

Este enfoque es cíclico: se planifica la acción, se actúa, se observa, se reflexiona sobre los resultados y se replanifica. En el caso particular de estos trabajos, tras cada actividad significativa se realizaba una breve evaluación con los participantes y, si era necesario, se ajustaban las siguientes acciones.

Por ejemplo, luego del rally de sensibilización, se observó que algunos estudiantes seguían mostrando actitudes competitivas en exceso; se decidió entonces reforzar en las tutorías siguientes el tema de la colaboración versus competencia, introduciendo dinámicas adicionales.

La metodología adoptada se caracterizó por su flexibilidad y capacidad de adaptación, en coherencia con el enfoque de investigación-acción propuesto por Whitehead (1989), el cual plantea una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión orientados a la mejora progresiva de la práctica docente y al fortalecimiento de su dimensión inclusiva.

Este enfoque permitió integrar la teoría con la práctica en un proceso de auto-desarrollo profesional de la docente participante, quien fue reflexionando sobre su práctica al implementar las estrategias. En resumen, la investigación se diseñó con rigor metodológico, pero a la vez con un fuerte énfasis práctico, buscando generar mejoras tangibles en el corto plazo en el aula estudiada.

Resultados y discusión

Tras cuatro meses de implementación del plan de intervención, los resultados evidenciaron mejoras sustanciales en el clima de inclusión del grupo de estudio. Las comparaciones de los cuestionarios iniciales y finales aplicados al alumnado muestran cambios positivos en diversos ítems clave.

Por ejemplo, al inicio solo un 55% de los estudiantes “estaban de acuerdo” con la afirmación “Todos mis compañeros participan en las actividades de clase”, mientras que al final del proyecto ese porcentaje aumentó a 85%. Asimismo, la proporción de alumnos que manifestaron “Me siento parte de una gran comunidad en mi escuela” subió de 60% a 90%.

Estos datos cuantitativos sugieren que las estrategias diversificadas lograron involucrar a una mayor cantidad de alumnos en las dinámicas escolares, reduciendo la sensación de aislamiento o exclusión que algunos experimentaban. De hecho, en las entrevistas finales, varios alumnos expresaron que ahora “convivimos más entre todos” y que “ya no dejamos a nadie fuera cuando trabajamos en equipo”, indicando un fortalecimiento de la cohesión grupal (Omaña y Alzolar, 2017).

En cuanto al desempeño académico, aunque no era el foco principal, se observaron mejoras modestas pero importantes. Por ejemplo, en la asignatura de Ciencias, la docente reportó que, en una evaluación posterior a la intervención, el 80% del grupo alcanzó calificación aprobatoria, comparado con 65% en la evaluación previa.

Los estudiantes atribuyeron este avance en parte a las actividades prácticas realizadas (experimento en equipos), las cuales facilitaron la comprensión de los temas abstractos. Según Fernández (2010), las estrategias activas y cooperativas tienden a mejorar el aprendizaje de todos, incluido el de alumnos en riesgo, lo cual concuerda con lo observado en el proyecto presente.

Un hallazgo notable fue la reducción de las barreras actitudinales entre estudiantes. Antes de la intervención, se detectaron actitudes negativas hacia los

compañeros con dificultades: por ejemplo, ciertos alumnos evitaban trabajar con quienes percibían “lentos” o con el alumno con discapacidad motriz.

Después de las actividades de sensibilización (rally y tutorías), estas actitudes mejoraron. En las observaciones de clase al final del periodo, se registró una mayor disposición de los alumnos a colaborar en equipos heterogéneos; incluso, algunos de los estudiantes previamente aislados asumieron roles activos durante las dinámicas.

Un caso ilustrativo: durante el rally, un estudiante que inicialmente mostraba burlas hacia otros terminó reflexionando en el plenario final: “Ahora entiendo lo que sienten los que tienen alguna limitación, debemos apoyarlos más”. Este cambio de perspectiva refleja el éxito de la educación en valores inclusivos promovida (Valls et al., 2014).

La discusión grupal que siguió al rally permitió a los alumnos expresar sus emociones y empatizar con experiencias ajenas, consolidando así una actitud más respetuosa generalizada en el aula. En el plano de las prácticas docentes, la maestra titular también experimentó un desarrollo significativo. Al inicio, ella misma reconocía tener pocas estrategias para atender a alumnos con distintos ritmos; su enseñanza tendía a ser expositiva y dirigida al grupo como un todo homogéneo. Durante el proyecto, con la capacitación recibida y la co-planificación de actividades DUA, la maestra comenzó a diversificar sus métodos.

En las observaciones, se notó que integró regularmente materiales visuales y manipulativos para complementar las explicaciones verbales, así como distintas opciones de trabajo (individual, por parejas, en grupo) en cada lección, algo que antes no ocurría. Para citar un ejemplo, en la clase de Matemáticas sobre geometría, además de la explicación tradicional, se ofreció a los alumnos usar recortes de papel (kirigami) para construir figuras y entender sus propiedades, una estrategia inspirada en Castillo (2016) sobre el uso de kirigami en la enseñanza.

Algunos estudiantes que usualmente se mostraban desinteresados en Matemáticas participaron con entusiasmo en esta actividad manual, confirmando que ofrecer múltiples modos de acercarse al contenido beneficia a aprendices con diversos estilos (Alba Pastor et al., 2014). La docente, en entrevista, manifestó: “Aprendí que puedo enseñar un mismo tema de varias formas; ahora los chicos se aburren menos y todos entienden mejor, cada uno a su manera”. Esta reflexión es un indicador de crecimiento profesional docente y coincide con hallazgos de otros autores que señalan que la formación en DUA y estrategias inclusivas mejora la eficacia docente (Ainscow y Sandill, 2010).

Las barreras didácticas detectadas inicialmente se mitigaron en buena medida. Un claro indicador es que, en el cuestionario final, ningún estudiante seleccionó la opción “nunca” a la afirmación “Puedo aprender de la forma que me es más fácil en clase”, mientras que antes un 20% sentía que nunca podía aprender a su manera. Esto sugiere que la flexibilidad introducida en las metodologías (proporcionando explicaciones orales, visuales, experimentales, etc.) permitió que

cada alumno encontrara alguna vía de acceso al aprendizaje acorde a sus necesidades (Booth y Ainscow, 2000).

No obstante, no todas las barreras se eliminaron por completo. Por ejemplo, a pesar de la mejora general, algunos estudiantes con muy bajo rendimiento académico continuaron presentando dificultades para cumplir con ciertos contenidos curriculares, lo cual indica que serán necesarias acciones de refuerzo adicionales (tutorías personalizadas, adecuaciones curriculares individuales) para lograr una inclusión académica plena de estos casos. Esto concuerda con lo señalado por Fernández (2010), que la inclusión es un proceso continuo y siempre habrá necesidad de ajustes adicionales para ciertos alumnos.

En la discusión de los resultados, es pertinente analizar el impacto de cada estrategia implementada:

- La capacitación docente resultó esencial como punto de partida. Después del taller sobre BAP y estrategias inclusivas, los docentes de la escuela (no solo la maestra del grupo piloto) mostraron mayor sensibilización. De hecho, dos maestros manifestaron interés en replicar algunas actividades DUA en sus clases. Esto sugiere un efecto multiplicador de la intervención: al mejorar las concepciones del profesorado, se sientan bases para cambios sostenibles (Borunda, 2020). Este hallazgo refuerza la recomendación de que la formación continua del docente en materia de inclusión es fundamental para el éxito de cualquier iniciativa (Ainscow y Sandill, 2010).
- Las actividades diversificadas en asignaturas fueron bien recibidas por el alumnado y demostraron su eficacia para involucrar a diferentes perfiles de estudiantes. Por ejemplo, en la actividad de Español (crear cuentos ilustrados sobre inclusión), alumnos con dificultades en redacción pero talentosos en dibujo pudieron contribuir realizando ilustraciones, mientras otros se encargaron del texto, todos trabajando en equipo. Esto generó que cada estudiante aportara desde sus fortalezas, alineado con la filosofía DUA de múltiples formas de expresión (Alba et al., 2014). Muchos estudiantes expresaron sentirse más motivados en estas clases “diferentes a lo normal”, lo cual concuerda con Delgado y Solano (2009) sobre el poder de las estrategias didácticas creativas para mejorar el aprendizaje y la motivación. Un reto identificado fue el manejo del tiempo: algunas de estas actividades tomaron más de una sesión de clase, y hubo que negociar con la planificación curricular para no dejar temas sin cubrir. Esto plantea la necesidad de ajustar la programación escolar cuando se incorporan metodologías activas, un aspecto a considerar en futuras implementaciones.
- La estrategia del rally de sensibilización fue quizás la más impactante a nivel actitudinal. El cambio en la forma en que los estudiantes hablan y se tratan entre sí después del rally evidencia que las experiencias vivenciales generan aprendizajes significativos en valores (Valls et al., 2014). La participación entusiasta de casi todo el alumnado (inclusive aquellos usualmente apáticos)

demostró que el componente lúdico y competitivo bien enfocado puede atraer a los jóvenes y, al mismo tiempo, transmitir mensajes profundos. Un punto a mejorar sería involucrar a los padres de familia en futuras actividades de sensibilización, ya que la cultura inclusiva debe trascender el aula; sin embargo, en esta primera edición, por cuestiones logísticas, no se consideró la participación de las familias.

- Las tutorías y reflexiones sobre diversidad complementaron el rally al dar un espacio más calmado para asimilar y discutir lo aprendido. En estas sesiones se logró que algunos estudiantes compartieran experiencias personales de sentirse excluidos, generando empatía en el grupo. Esta apertura emocional es un signo de que se construyó un clima de confianza, parte esencial de una comunidad educativa inclusiva (Parra, 2011). Un estudiante comentó: “Antes nunca hablábamos de estos temas, ahora sabemos que todos somos diferentes pero merecemos respeto”. Esto refleja un cambio en la cultura del aula, pasando a ser más abierta y comprensiva, lo cual es un resultado cualitativo muy valioso aunque difícil de medir numéricamente.

A nivel global, la inclusión educativa en el grupo piloto mostró mejoras tanto en indicadores “duros” (participación en clase, rendimiento promedio) como en aspectos “blandos” (actitudes, relaciones interpersonales). Este caso aporta evidencia de que intervenciones planificadas y contextuales pueden lograr en pocos meses avances que quizá de otro modo tomarían años.

Sin embargo, también emergieron áreas de oportunidad. Por un lado, se identificó la necesidad de dar seguimiento constante: algunas prácticas inclusivas podrían diluirse con el tiempo si no se institucionalizan. Por ejemplo, durante el proyecto se implementó un acuerdo de aula inclusiva, pero el reto será que en el siguiente ciclo escolar, con nuevos alumnos, se vuelva a construir o mantener ese acuerdo.

Asimismo, no todas las BAP fueron resueltas: persistieron ciertas barreras estructurales, como la falta de material especializado (por ejemplo, la escuela carecía de equipo tecnológico adaptado que hubiera enriquecido algunas actividades para alumnos con necesidades específicas). Esto apunta a la importancia del apoyo de niveles superiores (dirección escolar, autoridades educativas) para conseguir la dotación de recursos que consoliden las acciones inclusivas (SEyD, 2025).

Otro aspecto a discutir es la colaboración familia-escuela. Durante la intervención, la vinculación con las familias fue limitada. Algunos padres se involucraron indirectamente (dando permiso, comentando en casa sobre las actividades), pero no se les incluyó activamente en las estrategias. La literatura señala que la participación de la familia es clave: cuando los padres se involucran en la educación inclusiva, refuerzan en casa los valores de aceptación y apoyo, lo que potencia los logros escolares (SEyD, 2017).

De cara al futuro, un paso recomendado sería extender las estrategias inclusivas a talleres o charlas con padres de familia, para que ellos también se conviertan en aliados en la eliminación de barreras (Omaña y Alzolar, 2017).

Finalmente, conviene situar estos resultados en el marco de otras investigaciones. Estudios de caso en España y Latinoamérica han reportado hallazgos similares, Fernández (2010) lo ejemplifica, al observar que introducir estrategias inclusivas redujo significativamente el riesgo de exclusión educativa de alumnos vulnerables, esto en Andalucía, hallazgo que el presente estudio corrobora a pequeña escala.

Omaña y Alzolar (2017) en Venezuela documentaron que las estrategias pedagógicas inclusivas mejoraron la integración de estudiantes con discapacidad en aula regular, lo cual coincide con la experiencia en Secundaria 3013, donde el alumno con discapacidad motriz pasó de ser pasivo a integrarse plenamente en las actividades deportivas adaptadas.

Estos paralelismos fortalecen la validez de las conclusiones, aunque también es cierto que cada contexto presenta desafíos únicos. En el caso que ocupa el estudio, por ejemplo, la escasez de personal de apoyo (solo una maestra de USAER para varias escuelas) limitó la frecuencia de asesoría especializada. En otros contextos con más recursos humanos, quizá se lograrían aún mayores avances en menos tiempo.

En conclusión de esta sección, la discusión de los resultados confirma que las hipótesis planteadas se cumplieron en gran medida: el diseño e implementación de estrategias diversificadas efectivamente mejoró la inclusión educativa en el grupo intervenido. Se logró que todos los estudiantes participaran más activamente, se generó un ambiente de respeto a la diversidad y se redujeron las barreras identificadas al inicio.

Sin embargo, la inclusión es un proceso continuo y perfectible; los logros alcanzados requieren consolidación y seguimiento. Esta experiencia práctica aporta lecciones valiosas para docentes e investigadores interesados en la construcción de aulas más inclusivas: demuestra que, con planificación, colaboración y voluntad, es posible transformar la dinámica de una clase tradicional en una comunidad de aprendizaje donde *todas y todos pueden aprender y participar juntos*.

Conclusiones

El presente estudio proporciona evidencia de que la aplicación de estrategias de intervención diversificadas contribuye significativamente a favorecer la inclusión educativa en el nivel secundaria. A través de un proceso de investigación-acción colaborativa, se lograron los objetivos propuestos de mejorar el clima inclusivo del aula, incrementar la participación de todo el alumnado y sensibilizar a la comunidad escolar sobre la importancia de la diversidad. En síntesis, las principales conclusiones son las siguientes:

- La participación activa de todos los estudiantes aumentó cuando se implementaron metodologías didácticas flexibles y actividades adaptadas a distintos estilos de aprendizaje. Esto confirma que la diversificación de estrategias (uso de recursos visuales, kinestésicos, trabajo cooperativo, etc.) permite eliminar barreras didácticas y atender la heterogeneidad del grupo (Alba et al., 2014; Booth y Ainscow, 2000).
- Se observó un cambio positivo en las actitudes y valores del alumnado, evidenciado por una mayor empatía, compañerismo y respeto mutuo después de las intervenciones de sensibilización. Este resultado pone de manifiesto la eficacia de incluir componentes socioemocionales y educación en valores dentro del currículo para construir una cultura de inclusión (Valls et al., 2014).
- La formación y acompañamiento docente en temas de inclusión fue un factor crítico de éxito. La docente participante desarrolló nuevas competencias para identificar BAP y diseñar propuestas pedagógicas inclusivas, lo que redundó en mejoras sostenibles más allá de la duración del proyecto (Borunda, 2020). Esto sugiere que invertir en capacitación docente continua en Diseño Universal para el Aprendizaje y atención a la diversidad es una estrategia necesaria para institucionalizar prácticas inclusivas (Ainscow y Sandill, 2010).
- La metodología de investigación-acción se mostró adecuada para abordar la problemática, pues permitió transformar la realidad educativa a la vez que se genera conocimiento. El modelo cíclico de Whitehead (1989) facilitó realizar ajustes sobre la marcha y lograr mejoras tangibles en corto tiempo. Por tanto, se recomienda este enfoque participativo para otras escuelas que deseen implementar cambios hacia la inclusión, involucrando a los propios docentes y alumnos como agentes de cambio.
- Si bien los logros fueron significativos, no todas las barreras fueron completamente eliminadas. Persisten desafíos, como brindar apoyos más individualizados a estudiantes con rezago severo, profundizar la colaboración con las familias en la promoción de la inclusión y asegurar recursos materiales adecuados (tecnologías de apoyo, infraestructura accesible, etc.). Estos aspectos deberán ser atendidos en futuras etapas para consolidar una inclusión plena.

En conclusión, las estrategias diversificadas –que incluyeron capacitación docente, adecuaciones curriculares con DUA, actividades lúdicas de sensibilización y promoción de valores– resultaron efectivas para avanzar hacia una educación más inclusiva en la escuela estudiada. Se logró demostrar que es posible transformar las prácticas educativas cuando existe una intención deliberada y planificada de incluir a todas y todos.

Los estudiantes beneficiados no solo mejoraron en su desempeño y participación, sino que desarrollaron competencias para la vida en una sociedad

diversa: trabajo en equipo, respeto a las diferencias y solidaridad. Los hallazgos de este trabajo pueden servir de referencia para docentes, directivos y formuladores de políticas interesados en replicar experiencias similares. Asimismo, aportan al campo de la investigación educativa un caso concreto de mejora escolar mediante investigación-acción, enriqueciendo la comprensión práctica de cómo operativizar la inclusión en contextos reales.

En palabras de un estudiante participante: “Ahora en nuestra clase todos jugamos, todos opinamos y aprendemos juntos”. Esta voz resume el espíritu y objetivo último de la educación inclusiva, hacia el cual seguimos avanzando paso a paso.

Conflicto de interés

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés en el presente trabajo.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Alba, C., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. Proyecto DUALETIC. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Borunda, K. D. (2020). La inclusión como característica del docente competente. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 89-98). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <https://ensech.edu.mx/wp-content/uploads/2024/01/TP05-2-02-Borunda.pdf>
- Castillo, J. L. (2016). *Kirigami y habilidades creativas en estudiantes de las facultades de educación*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. UNCP Repositorio institucional. <https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/4268/Castillo%20cordova.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Colmenares E., A. M., y Piñero M., M. L. (2008). La investigación-acción: una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación

- de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <https://cathi.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/8897/TP04%20%20Completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Delgado, M., y Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058027.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (13 de julio de 2017). *Ley General de Educación*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf
- Echeita G. y Navarro D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (46), 141-161. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010913>
- Fernández, J. M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: un estudio de caso en Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(22), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.v18n22.2010>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. (3ª. ed.). Graó. <https://archive.org/details/latorre-a.-la-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa/page/2/mode/2up>
- Omaña, E., y Alzolar, N. (2017). Estrategias pedagógicas para la inclusión del estudiante con discapacidad. *Educación en Contexto*, 3(6), 83-109. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/58>
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan de Estudios 2011 f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)
- Secretaría de Educación y Deporte del Estado de Chihuahua. (2017). *La Inclusión es Tarea de Todas y Todos I*. <https://es.scribd.com/document/524676235/La-Inclusion-Es-Tarea-de-Todos-y-Todos-I-1>
- Secretaría de Educación y Deporte del Estado de Chihuahua. (2025). *Estrategia estatal para la educación básica*.

https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/ESTR_EST_MAP_2025/dqSiPhQeoi-Estrategia-Estatal_Chihuahua_2025.pdf

UNESCO. (2015). *Educación 2030: declaración de Incheon y marco de acción*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000245656_spa

Valls, R., Prados, M., y Aguilera, A. (2014). Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la Escuela*, (83), 31-43. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6885/6090>

Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind “How do I improve my practice?”. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41-52. <https://doi.org/10.1080/0305764890190106>

2026 PHRŌNESIS DELIBERACIÓN-DIRECCIÓN-PRÁXIS

Esta obra está bajo la Licencia Creative Commons Atribución No Comercial 4.0 Internacional.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Artículo metodológico

“Buenas prácticas para la intervención del Trabajo Social en el ámbito hospitalario”

Development of a methodological guide of good practices for social work intervention in the hospital setting

Lily Espinosa de Pereira¹*



<https://doi.org/10.54167/phddp.v2i1.2035>

¹ Columbus University. Don Carlos, entre Ave 2a y 3a Oeste, Calle B Nte, David, Chiriquí, República de Panamá

*Correspondencia: lily.espinosa@columbus.edu (Lily Espinosa de Pereira)

Recibido: 14/08/2025; **Aceptado:** 19/06/2026

Publicado por la Universidad Autónoma de Chihuahua, a través de la Dirección de Investigación y Posgrado.

Resumen

El trabajo social hospitalario constituye un componente esencial de la atención integral en salud, al abordar los factores sociales, familiares, emocionales y económicos que inciden en la prevención, tratamiento y rehabilitación de los pacientes. No obstante, la práctica hospitalaria requiere lineamientos que orienten la intervención profesional y faciliten su integración a los equipos multidisciplinarios. Este artículo presenta el proceso de construcción de una guía metodológica de buenas prácticas para el trabajo social en el ámbito hospitalario. El diseño metodológico fue cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, combinando: (a) sistematización de la práctica reflexiva a partir de 31 años de experiencia profesional en el sistema de salud público de Panamá (periodo 1982-2013) y (b) revisión narrativa de la literatura especializada. Como resultado principal, se presenta un marco de intervención estandarizado que define objetivos, funciones, etapas del proceso de atención (documental, operativa, seguimiento y cierre), instrumentos de valoración validados (escala de Zarit, APGAR familiar, índice de Barthel) y criterios de evaluación del desempeño. La guía constituye un referente metodológico aplicable a distintos entornos hospitalarios, orientado a estandarizar la práctica, fortalecer la integración en equipos multidisciplinarios y buscar el aseguramiento de una atención social integral basada en la evidencia.

Palabras clave: trabajo social hospitalario, buenas prácticas, diagnóstico social, equipos multidisciplinarios, guía metodológica.

Abstract

Hospital social work is an essential component of comprehensive health care, addressing the social, family, emotional and economic factors that affect the prevention, treatment and rehabilitation of patients. However, hospital practice requires guidelines to guide professional intervention and facilitate its integration into multidisciplinary teams. This article presents the construction process of a methodological guide of good practices for social work in the Panamanian hospital setting. The methodological design was qualitative, descriptive-interpretative, combining: (a) systematization of reflective practice based on 31 years of professional experience in the Panamanian public health system (1982-2013 period); and (b) narrative review of specialized literature. The main outcome is a standardized intervention framework that defines objectives, functions, stages of the care process (documentary, operative, follow-up and closure), validated assessment instruments (Zarit scale, Family APGAR, Barthel index) and performance evaluation criteria. The guide constitutes a methodological reference applicable to different hospital settings, aimed at standardizing practice, strengthening integration in multidisciplinary teams and ensuring comprehensive, evidence-based social care.

Keywords: *hospital social work, good practices, social diagnosis, multidisciplinary teams, methodological guide.*

1. Introducción

Las enfermedades, discapacidades, hospitalizaciones e intervenciones quirúrgicas producen transformaciones profundas en la vida de las personas y sus entornos, modificando dinámicas familiares, laborales y comunitarias.

La literatura sobre trabajo social en hospitales de alta complejidad enfatiza que los procesos de salud-enfermedad-atención-cuidado deben comprenderse desde enfoques relacionales que integren dimensiones sociales, históricas y vinculares de los sujetos atendidos. En este contexto, la complejidad institucional y terapéutica de los entornos hospitalarios refuerza la necesidad de modelos de intervención sistematizados que permitan articular prácticas interdisciplinarias, continuidad del cuidado y respuestas centradas en la persona (Álvarez et al., 2021).

Diversos modelos contemporáneos de colaboración interprofesional reconocen al trabajo social hospitalario como un componente clave para la articulación entre atención clínica, apoyo familiar y recursos comunitarios, fortaleciendo la toma de decisiones centrada en la persona (Craig et al., 2020).

1.1 Marco teórico

La noción de diagnóstico social representó un punto de inflexión en la consolidación del trabajo social como campo profesional diferenciado, al reconocer que las problemáticas humanas no podían comprenderse únicamente desde perspectivas médicas o psicológicas, sino también a partir de las relaciones sociales y condiciones contextuales que atraviesan la vida de las personas.

En el ámbito hospitalario, el trabajo social constituye un componente esencial en la atención integral de la salud, al abordar factores sociales, familiares, emocionales y económicos que influyen en la prevención, tratamiento y rehabilitación de los pacientes (Richmond, 1917; 1922).

La intervención del trabajo social en el ámbito hospitalario se fundamenta en los modelos teóricos que reconocen la multidimensionalidad de los procesos de salud-enfermedad. según la Organización Mundial de la Salud (OMS), salud es “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (Organización Mundial de la Salud, 2020, p. 1).

Modelo Biopsicosocial

Propuesto por Engel (1977), postula que la salud y la enfermedad son el resultado de la interacción compleja y dinámica entre factores biológicos, psicológicos y sociales. Este modelo, publicado en la revista Science, fue desarrollado como crítica al modelo biomédico tradicional que sugería que cada proceso de enfermedad podía explicarse únicamente en términos de desviaciones biológicas subyacentes.

Engel argumentó que la salud se entiende mejor en términos de una combinación de factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales, no puramente biológicos. Este marco legitima la inclusión del trabajador social (TS en adelante) en el equipo de salud, al reconocer los determinantes psicosociales como componentes intrínsecos, y no accesorios, del proceso salud-enfermedad.

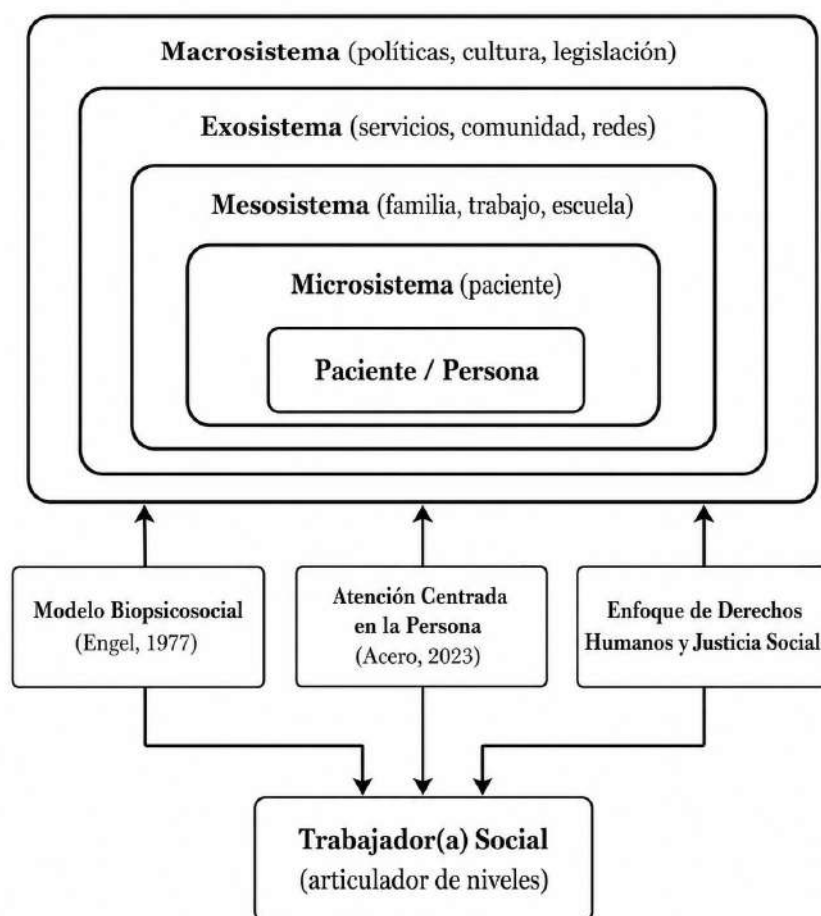
Teoría Ecológica de Bronfenbrenner

Desarrollada por Bronfenbrenner (1979), propone que el desarrollo humano se da en interacción con múltiples sistemas ambientales: microsistema (entorno más cercano: familia, amigos), mesosistema (interconexiones entre microsistemas), exosistema (contextos que afectan indirectamente), macrosistema (influencias culturales y políticas más amplias) y cronosistema (dimensión temporal). En el trabajo social hospitalario, este modelo facilita el análisis de los distintos niveles de influencia que afectan la recuperación del paciente y orienta la intervención hacia la articulación de redes de apoyo en cada uno de estos sistemas.

Atención Centrada en la Persona

Este modelo de intervención, de creciente difusión en el ámbito sanitario, busca la mejora de la calidad de vida de las personas trascendiendo los cuidados clínicos para incorporar las dimensiones psicosociales del paciente y su familia. La Atención Centrada en la Persona se alinea directamente con los principios del trabajo social, especialmente con la autodeterminación y la corresponsabilidad del paciente en su proceso de salud, y, con el enfoque de derechos humanos; la complejidad ética y relacional de la intervención exige marcos sistematizados que aseguren prácticas coherentes centradas en la persona (Acero, 2023).

Figura 1. Modelo teórico integrado para la intervención del Trabajo Social hospitalario



Nota: elaboración propia a partir de la información de Engel (1977), Bronfennbrener (1979) y Acero (2023).

Su aplicación en el contexto hospitalario fortalece la intervención del TS al promover que el paciente sea reconocido como sujeto activo de su propio proceso de recuperación y no como mero receptor de prestaciones (Cacace y Giménez-Lascano, 2022). Estos tres marcos teóricos —el biopsicosocial, el ecológico y el enfoque centrado en la persona— convergen en la propuesta metodológica de este artículo, proporcionando el soporte conceptual para la guía de buenas prácticas que se presenta (Figura 1).

1.2 Propósito y aportación

Este documento tiene como finalidad presentar el proceso de construcción y los contenidos de una guía metodológica de buenas prácticas para la intervención del trabajo social en el ámbito hospitalario, sustentada en más de tres décadas de experiencia profesional en instituciones de salud en Panamá (período 1982-2013, como Trabajadora Social y como Supervisora 1) y en una revisión narrativa de la literatura especializada.

Si se toma en cuenta que el trabajo social, expresado también por algunos en la literatura como servicio social, se va difundiendo por Latinoamérica entre 1925 y 1936, adoleciendo de origen de una desvinculación entre dichos procesos y las convenciones, formas y costumbres locales (Corella, 2024), condición que ha ido manteniéndose desde la academia, muestra de ello la aporta Llerena Velasteguí (2026) que “analiza, desde la pedagogía social, las prácticas educativas que acontecen fuera del aula en la formación médica hospitalaria, identificando un vacío teórico en la intersección entre educación médica y enfoques socioeducativos” (p.5).

Colmenares-Roa et al. (2024) destacan estudios etnográficos llevados a cabo recientemente en hospitales latinoamericanos donde se revelan las tensiones entre funciones administrativas y la intervención psicosocial directa que el trabajo social hospitalario continúa enfrentando, situaciones que pueden limitar su capacidad de respuesta integral.

No obstante, la literatura especializada ha documentado algunas experiencias exitosas de planificación proactiva del alta hospitalaria, donde la incorporación temprana del trabajo social desde el ingreso reduce estancias innecesarias y mejora la continuidad asistencial (Casas-Martí y Casas-Martí, 2023). La presente guía recoge esa lógica proactiva y la operacionaliza para el contexto panameño

Es en dicho tenor que el presente texto se suma a las discusiones y reflexiones sobre el trabajo social y las condiciones estructurales y coyunturales de las sociedades en que opera, con miras a eficientar su capacidad de respuesta, intención que ya lleva algunos años constituyéndose en una necesidad prioritaria (Aquín, 2006).

Este documento resulta indispensable para quienes inician labores en el campo del trabajo social hospitalario; el contar con material de apoyo, de referencia que guíe las buenas prácticas, que proporcione lineamientos claros, favoreciendo la

adaptación institucional, el conocimiento de las funciones propias del cargo y la integración en equipos multidisciplinarios. Se detallan procesos organizados de tal forma que sirvan de guía a Trabajadores Sociales que se inician en el campo de la salud, específicamente en hospitales.

Se destaca especialmente el esfuerzo por focalizarse en el abordaje de los factores sociales que interfieren (y son interferidos por) el estado de salud de las personas hospitalizadas, además de la preocupación por avanzar hacia una planificación proactiva y precoz del alta hospitalaria que asegure una gestión responsable de los flujos de pacientes, una transición adecuada después del alta (Casas-Martí y Casas-Martí, 2023).

La estructura del documento se organiza del siguiente modo: tras esta introducción, se presenta la metodología empleada (sección 2), los resultados de la guía desarrollada (sección 3), la discusión de los hallazgos y sus limitaciones (sección 4) y finalmente las conclusiones (sección 5).

2. Métodos

Se empleó un diseño metodológico cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, cuyo propósito central fue la elaboración de un documento que guíe las buenas prácticas de intervención del trabajo social hospitalario. La estrategia metodológica combinó dos componentes fundamentales: una sistematización de la práctica reflexiva y una revisión narrativa de la literatura, a fin de integrar el conocimiento experiencial con el marco teórico de la disciplina.

2.1 Sistematización de la práctica reflexiva

El núcleo empírico del documento se derivó de la sistematización crítica de 31 años de ejercicio profesional continuo (período 1982-2013) en el sistema de salud público de Panamá. Esta experiencia se desarrolló en tres instituciones de la provincia de Chiriquí: Hospital Rural de San Félix (hoy área comarcal), Policlínica Dr. Gustavo A. Ros (consulta externa) y Hospital Regional Dr. Rafael Hernández L. (atención médica de adultos- como Supervisora 1 de Trabajo Social).

El proceso de sistematización implicó: (a) reflexión crítica, mediante análisis retrospectivo y contextualizado de intervenciones, casos y procedimientos en servicios de salud mental, epidemiología, hemato-oncología, nefrología, entre otros; (b) identificación de buenas prácticas, a partir de la detección de técnicas y enfoques de eficacia contrastada en la resolución de problemáticas sociofamiliares en el contexto hospitalario; y (c) síntesis del conocimiento práctico, organizando el conocimiento tácito adquirido en lineamientos explícitos y funciones estandarizadas aplicables (Leiva, 2025).

2.2 Revisión narrativa de la literatura

Para fundamentar teórica y conceptualmente las propuestas operativas y buscar un acercamiento a su alineación con los estándares profesionales, se realizó una revisión narrativa de la literatura. Para el efecto, se realizaron búsquedas en Google Académico, Scopus y SciELO durante el período comprendido de febrero del 2025 hasta abril del 2026, utilizando términos como “trabajo social hospitalario”, “diagnóstico social”, “buenas prácticas trabajo social salud”.

Se priorizaron artículos de acceso abierto en español publicados en los últimos 10 años, incluyendo también literatura clásica fundacional. No se establecieron restricciones por tipo de diseño, pero se excluyeron editoriales, cartas al editor y resúmenes de congresos sin texto completo disponible (Fortich, 2013). La revisión incluyó:

1. Fuentes documentales: bibliografía clásica y contemporánea sobre trabajo social hospitalario, diagnóstico social y ética profesional, desde precursoras como Mary Richmond hasta autores investigadores iberoamericanos contemporáneos como Joan Casas-Martí y Leila María Álava Barreiro.
2. Marco normativo panameño: análisis del Decreto Ejecutivo N.º 420 de 2018 (Ministerio de Salud de Panamá, 2018) del modelo de atención en salud), Código de Ética del Trabajador Social Panameño (Asociación de Trabajadores Sociales de Panamá, 2016), Ley 68 que regula los derechos de los pacientes (Asamblea Nacional de Panamá, 2003), Ley 16 de 12 de febrero de 2009 y el Decreto Ejecutivo 173 de 3 de septiembre de 2014, ambos sobre el escalafón y nomenclatura de cargos de los trabajadores sociales (Asamblea Nacional de Panamá, 2003;2009; 2018).
3. Clasificaciones internacionales: criterios de la Clasificación Internacional de Enfermedades, décima revisión (CIE-10/ICD-10) de la Organización Mundial de la Salud, (World Health Organization [WHO], 2019) para la codificación de diagnósticos sociales.

Dado que se aplicaron instrumentos de evaluación con la intención de medir el impacto en la calidad de la atención social, incluyendo escalas de valoración psicosocial y formatos de seguimiento de casos, buscando sistematizar las experiencias locales al tiempo que se obtiene evidencia empírica sobre buenas prácticas, y entendiendo el esfuerzo investigativo como una propuesta y un punto de partida para futuras investigaciones.

Para su diseño se consideraron el APGAR familiar de Smilkstein (1978) validado para el contexto regional —colombiano— por Díaz et al. (2015), dada su utilidad para medir la perceptibilidad del desempeño familiar ante estímulos de escenarios diversos (enfermedad y problemas de salud, complicaciones del embarazo, y en campañas de salud y seguimiento a historiales familiares), la escala de Zarit para sobrecarga del cuidador (con versiones validadas en español) y el índice de Barthel para actividades básicas de la vida diaria.

2.3 Proceso de integración

La integración de ambos componentes se basó en un diálogo reflexivo entre teoría y práctica: los hallazgos de la revisión literaria se utilizaron para contrastar, validar y enriquecer las prácticas identificadas en la experiencia de campo, mientras que la experiencia práctica permitió contextualizar y adaptar los conceptos teóricos a la realidad específica del sistema de salud panameño.

El resultado es una guía que representa una síntesis entre el conocimiento académico-procedimental y la sabiduría práctica acumulada. Tal como se propone en el artículo: “Metodología de intervención en Trabajo Social: contribuciones para su análisis”, de Guzmán-Heredia, A., Mina-Urrutia, T. y Gil-Ríos, A. M. (2023), publicado en la Revista Eleuthera, 25(1), 203-223.

3. Resultados

Como producto principal del proceso metodológico descrito, se desarrolló una guía metodológica de buenas prácticas para la intervención del trabajo social en el ámbito hospitalario. A continuación, se presentan sus componentes estructurales organizados en los siguientes apartados.

3.1 Objetivos del trabajo social hospitalario

La guía establece que el objetivo primordial del trabajo social hospitalario es contribuir al tratamiento integral del paciente, ayudándole a resolver los problemas sociales, emocionales y familiares que interfieren con su tratamiento médico, su adaptación al hospital, su rehabilitación y su reinserción social. Complementariamente, los objetivos específicos incluyen:

- Identificar y evaluar necesidades y problemáticas sociales o familiares que limitan la recuperación y rehabilitación del paciente.
- Intervenir en conflictos sociales o familiares que afecten al paciente, promoviendo la búsqueda conjunta de alternativas de solución.
- Brindar apoyo emocional y orientación a pacientes y familias respecto al proceso salud-enfermedad, fortaleciendo el afrontamiento ante la situación médica.
- Gestionar recursos, redes de apoyo y programas de asistencia social en la comunidad, en beneficio del paciente, su entorno familiar y la comunidad.
- Colaborar con el equipo médico y multidisciplinario para garantizar una atención integral, continua y de calidad.

3.2 Funciones transversales del profesional

La guía define un conjunto de funciones esenciales que el TS debe desempeñar en todos los servicios hospitalarios, con independencia de su asignación específica. Estas funciones, sintetizadas en la Tabla 1, se derivan de la integración de la sistematización de la práctica reflexiva (1982-2013) y la revisión narrativa de la literatura especializada. Se organizan en ocho categorías que abarcan desde la participación interdisciplinaria hasta la atención a grupos y la educación colectiva, proporcionando un marco claro y operativo para la actuación profesional.

Tabla 1. Funciones transversales del trabajador social en el ámbito hospitalario

Categoría de función	Descripción sintética
Participación interdisciplinaria	Integrarse activamente en equipos de salud de diferentes áreas o servicios médicos (Medicina Interna, Cirugía, Salud Mental, Epidemiología, Nefrología, Cuidados paliativos, Urgencias, etc.) para discutir casos y formular estrategias de intervención social.
Investigación y registro	Desarrollar investigaciones sociales aplicadas al ámbito hospitalario; registrar estadísticas diarias, diagnósticos sociales e indicadores según códigos Z de la CIE-10.
Formación continua y docencia	Participar en reuniones locales de docencia, actualización profesional, análisis de casos e intercambio de experiencias para fortalecer competencias del equipo.
Atención directa	Realizar entrevistas, visitas domiciliarias, visitas a salas hospitalarias y estudios sociales para identificar factores sociales, económicos y familiares que afectan la recuperación o adaptación del paciente.
Diagnóstico y plan de intervención	Elaborar historia y diagnóstico social; diseñar un plan de tratamiento social e integrarlo al plan médico, con seguimiento continuo y evaluación de resultados.

Categoría de función	Descripción sintética
Gestión de recursos y redes sociales	Coordinar con autoridades locales, instituciones cívicas y programas comunitarios para gestionar recursos materiales y humanos que faciliten la rehabilitación y reinserción social del paciente.
Plan de salida hospitalaria	Preparar al paciente y a la familia con el plan de salida; movilizar recursos comunitarios, albergues o familias de acogida para garantizar un egreso seguro y la continuidad médico social en su entorno.
Atención a grupos y educación colectiva	Organizar grupos de apoyo para pacientes y familiares en torno a problemáticas específicas (enfermedades crónicas, salud mental, cuidados paliativos), grupos promocionales y terapéuticos fomentando la resiliencia y la solidaridad comunitaria

Nota: elaboración propia, con información de la sistematización de la práctica reflexiva (1982-2013) y de la revisión narrativa de la literatura (Rodríguez Alava et al., 2017; Nucci et al., 2018; Casas-Martí y Casas-Martí, 2023).

La guía define funciones esenciales que el TS debe desempeñar en todos los servicios hospitalarios. A continuación, se presentan sintetizadas:

- **Participación interdisciplinaria:** integrarse activamente en los equipos de salud de las diferentes áreas (Medicina Interna, Cirugía, Ortopedia, Salud Mental, Epidemiología, Nefrología, Clínica de heridas, Cuidados paliativos, Urgencias) para discutir casos y formular estrategias de intervención social.
- **Investigación y registro:** desarrollar investigaciones sociales aplicadas al ámbito hospitalario, registrar estadísticas diarias, diagnósticos sociales e indicadores de atención de acuerdo con los códigos Z de la CIE-10.
- **Formación continua y docencia:** participar en reuniones locales de docencia y actualización profesional para el análisis de casos, intercambio de experiencias y fortalecimiento del equipo.
- **Atención directa:** realizar entrevistas, visitas domiciliarias y estudios sociales para identificar factores sociales, económicos y familiares que afectan la recuperación.

- Diagnóstico y plan de intervención: elaborar historia y diagnóstico social, diseñar un plan de tratamiento social e integrarlo al plan médico, con seguimiento continuo y evaluación de resultados.
- Gestión de recursos y redes sociales: coordinar con autoridades locales, instituciones cívicas y programas comunitarios para gestionar recursos que faciliten la rehabilitación y reinserción social.
- Plan de salida hospitalaria: preparar al paciente y familiares con el plan de salida, movilizar recursos comunitarios y familias de acogida para garantizar un egreso seguro y control médicosocial ambulatorio.
- Atención a grupos: organizar grupos de apoyo para pacientes y familiares en torno a problemáticas específicas (enfermedades crónicas, salud mental, cuidados paliativos), fomentando la resiliencia, la comprensión de la enfermedad y la solidaridad comunitaria.

La importancia de las funciones transversales se percibe sobre todo durante la admisión, en el hospital, dado que el TS frecuentemente trata con síntomas de ansiedad y miedo, y preguntas que responder a los pacientes, familiares y amigos.

Los médicos y enfermeros dan atención médica, pero es el TS quien provee del apoyo emocional a los pacientes y familiares mientras el evento emocional traumático prevalece. El TS está capacitado para trabajar con individuos y familias para ayudarlos a superar la crisis causada por la hospitalización (Garcés Carranza, 2013).

3.3 Etapas del proceso de atención

La operatividad del trabajo social en el contexto hospitalario sigue una secuencia técnico-metodológica que se ha sistematizado en cuatro etapas críticas (Tabla 2), las cuales siguen un flujo integrador de actores con sus actividades y los instrumentos utilizados en cada fase (Figura 2).

Tabla 2. Etapas del proceso de atención social hospitalaria

Etapas	Descripción	Actividades clave
1. Etapa Documental	Recepción de la demanda en el Departamento de Trabajo Social	Registro de datos generales del paciente, motivo de consulta, situación social, servicio y profesional que emite interconsulta.

Etapas	Descripción	Actividades clave
2. Etapa Operativa	Intervención directa en sala hospitalaria y/o domicilio	Entrevista social inicial, visita a sala, elaboración de historia social y diagnóstico social, elaboración de plan de tratamiento inicial, movilización de recursos y redes de apoyo.
3. Seguimiento y Evaluación	Monitoreo continuo del plan de tratamiento social	Valoración del cumplimiento de metas, evaluación de carga del cuidador (escala de Zarit), funcionalidad familiar (APGAR) y autonomía (Barthel).
4. Etapa de Cierre	Finalización de la intervención	Evaluación de metas, alta social, egreso o traslado formal a unidad de seguimiento ambulatorio, registro en expediente.

Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Flujo del proceso de intervención en el trabajo social hospitalario



Nota: elaboración propia con información de la sistematización de la práctica reflexiva (1982; 2013) y de la revisión narrativa de la literatura (Rodríguez Alava et al., 2017; Nucci et al., 2018; Casas Martí y Casas Martí, 2023).

Con el propósito de sintetizar el proceso descrito sin perder su coherencia analítica, es que se presenta la representación esquemática que integra los momentos clave de la intervención en trabajo social hospitalario. La figura 1 condensa, en una secuencia lógica, los componentes esenciales previamente desarrollados —desde la recepción de la interconsulta hasta el cierre del caso—, privilegiando una lectura estructurada del proceso sobre su descripción operativa detallada.

Este recurso gráfico no pretende sustituir la complejidad del procedimiento, sino ofrecer una visualización que facilite la comprensión de su lógica interna, así como la articulación entre los distintos niveles de intervención, los actores involucrados y los principios que orientan la práctica profesional.

3.4 Instrumentos de valoración estandarizados

La guía incorpora instrumentos validados en población hispanohablante para la evaluación sistemática de las dimensiones psicosociales relevantes en el contexto hospitalario:

Tabla 3. Instrumentos de valoración psicosocial incluidos en la guía

Instrumento	Autor/año	Objetivo	Validación en español
Escala de Zarit (<i>Zarit Burden Interview</i>)	Zarit, Reever y Bach-Peterson (1980)	Cuantificar el grado de sobrecarga del cuidador principal de personas dependientes	Validada en población española
APGAR familiar	Smilkstein (1978)	Evaluar la funcionalidad familiar a través de cinco dimensiones (adaptabilidad, cooperación, desarrollo, afectividad, capacidad resolutive)	Validada al español por Bellón y cols. (1996)
Índice de Barthel	Mahoney y Barthel (1965)	Medir la capacidad funcional del paciente para realizar actividades básicas de la vida diaria	Ampliamente utilizado y validado en contextos hispanohablantes

Nota: elaboración propia con información de los instrumentos originales (Zarit et al., 1980; Smilkstein, 1978; Mahoney y Barthel, 1965) así como de sus validaciones empíricas en contextos ibéricos (Bellón et al., 1996; Cid-Ruzafa y Damián-Moreno, 1997; Álvarez et al., 2008) y latinoamericanos (Vélez et al., 2012; Cousirat-Sanabria, 2020; Ortiz Ramos et al., 2024).

Los instrumentos mencionados han sido validados para su uso en contextos latinoamericanos, para el caso de la escala Zarit —en su forma abreviada— (Vélez, et al., 2012) conocido en nuestro medio como cuestionario de Zarit es un

instrumento que cuantifica el grado de sobrecarga que padecen los cuidadores de las personas dependientes (Álvarez et al., 2008, p. 1), el Índice de Barthel (Cousirat-Sanabria, 2020) y el APGAR familiar (Ortiz Ramos et al., 2024), lo que permite asumir una aplicabilidad eficaz en los contextos nosocomiales panameños.

3.5 Criterios de evaluación del desempeño

La evaluación del desempeño del TS se fundamenta en lo establecido en la Ley N.º 16 de 12 de febrero de 2009 (Escala-fón y Nomenclatura de Cargos) y comprende criterios e indicadores evaluables:

- Criterios administrativos: cumplimiento normativo, conocimiento del reglamento interno y código de ética, cumplimiento de normas de productividad, entrega oportuna de estadísticas e informes, actualización de archivos, asistencia y puntualidad, uso de herramientas digitales, cumplimiento de normas de bioseguridad.
- Trabajo Social clínico: número de casos atendidos, identificación y definición del problema en la relación salud/enfermedad, elaboración e implementación de modelos de intervención según diagnóstico social, manejo de la entrevista en profundidad, número de visitas a sala con equipo multidisciplinario, número de consejerías realizadas, identificación del diagnóstico social según CIE-10, número de visitas domiciliarias programadas, número de casos en tratamiento social, trasladados a unidades ejecutoras para seguimiento, presentación de hallazgos al equipo multidisciplinario, respuesta oportuna a interconsultas, gestión de recursos comunitarios, confidencialidad y reserva.
- Trabajo Social de grupos: número de grupos organizados según diagnóstico social, número de sesiones de consejería realizadas sobre las programadas, actualización de relatos de grupos, manejo de herramientas tecnológicas en labor docente.

4. Discusión

4.1 Interpretación de los hallazgos

La guía presentada contribuye a la estandarización de la práctica del trabajo social hospitalario, tal como ha sido identificada en la literatura especializada que señala la importancia de protocolos unificados en este ámbito.

La labor del TS debe ir más allá de las funciones básicas esperadas (Garcés Carranza, 2013, p. 1) como preparar al paciente con un “plan de alta una vez que su condición médica ha sido controlada y puede regresar a su casa o a un asilo/centro

de rehabilitación. Algunos pacientes pueden necesitar de servicios de atención en la casa, de equipo médico (muletas, andadores, silla de ruedas, oxígeno, etc.).”

La preocupación por incorporar metodologías claras, estándares de calidad y enfoques basados en evidencia en las guías de práctica clínica sugiere la necesidad de fortalecer procesos de sistematización y homogeneización en las distintas áreas de atención sanitaria (Alva Díaz, et al., 2017) incluido el trabajo social hospitalario.

La literatura especializada señala que la práctica clínica requiere esquemas conceptuales y operativos de referencia, así como estándares profesionales institucionalizados, particularmente en contextos donde el trabajo social ha alcanzado mayores niveles de regulación y desarrollo. Desde esta perspectiva, la necesidad de lineamientos sistematizados en el trabajo social hospitalario puede entenderse como un componente fundamental para fortalecer la calidad, consistencia y legitimidad de la intervención profesional (Tellaache, 2017).

La principal contribución de este trabajo reside en la operacionalización de las actividades del TS en servicios de alta complejidad (Epidemiología, Hemato/Oncología, Salud Mental y Nefrología), así como en la estructuración del proceso de atención en etapas claramente definidas. Esta sistematización facilita la integración del profesional en los equipos multidisciplinarios, al proporcionar un lenguaje común y un marco de actuación predecible para el resto de los miembros del equipo de salud.

La inclusión de instrumentos estandarizados validados constituye un avance metodológico relevante, ya que permite evaluar de manera sistemática dimensiones clave como la funcionalidad familiar (APGAR), la sobrecarga del cuidador (escala de Zarit) y la autonomía del paciente (Barthel). Anteriormente, estas valoraciones quedaban a menudo supeditadas a la apreciación subjetiva del profesional; su incorporación estandarizada eleva la calidad y comparabilidad de las intervenciones y facilita la comunicación de hallazgos con otros miembros del equipo multidisciplinario.

4.2 Limitaciones del estudio

Es necesario reconocer las limitaciones de este trabajo, que condicionan el alcance de sus conclusiones y sugieren precaución en su generalización:

Las dinámicas institucionales y organizacionales pueden variar significativamente según el tipo de hospital y el contexto sanitario, lo que influye en la implementación de prácticas y protocolos profesionales (Glisson, 2002; Damschroder et al., 2009). En este sentido, es posible que determinadas particularidades presentes en hospitales metropolitanos o materno-infantiles no hayan sido completamente capturadas en la presente guía.

Futuras investigaciones podrían mitigar esta limitación mediante revisiones sistemáticas y procesos de actualización basados en evidencia, siguiendo estándares metodológicos ampliamente reconocidos (Page et al., 2021).

Base experiencial regional: La guía se fundamenta en la experiencia profesional de una sola región del país (provincia de Chiriquí). Su aplicabilidad a otras realidades institucionales del sistema de salud panameño requerirá adaptaciones contextuales.

Naturaleza narrativa de la revisión: La revisión de la literatura fue de tipo narrativa, no sistemática. Por tanto, no es exhaustiva y pueden haberse omitido contribuciones relevantes publicadas en revistas de suscripción o en idiomas distintos al español.

Falta de validación empírica: El documento presentado busca constituir una propuesta metodológica no sometida a validación empírica. Futuros estudios deberán implementar la guía en contextos reales y evaluar su efectividad en indicadores concretos de proceso (tiempos de atención, grado de integración multidisciplinaria) y de resultado (satisfacción del usuario, adherencia al tratamiento).

Posible sesgo de autora única: La sistematización de la práctica reflexiva fue realizada por una sola investigadora, lo que puede introducir sesgos en la identificación y selección de buenas prácticas. Sería recomendable en el futuro someter la guía a un proceso de validación por pares expertos externos.

Finalmente, se debe reconocer que el estudio se basó en sistematización profesional y revisión documental, sin intervención directa con sujetos humanos.

4.3 Implicaciones para la práctica y futuras líneas de investigación

La implementación de esta guía puede contribuir a:

- Fortalecer la identidad profesional del TS dentro del equipo de salud, al delimitar con claridad sus funciones y competencias específicas.
- Mejorar la coordinación interdisciplinaria, al proporcionar un marco de actuación conocido y compartido.
- Favorecer la evaluación sistemática de la práctica, mediante la incorporación de instrumentos estandarizados y criterios de desempeño evaluables.

Como líneas de investigación futuras se proponen:

1. Realizar un proceso de validación por pares expertos con trabajadores sociales de diferentes hospitales del sistema público.

2. Desarrollar una implementación piloto controlada en servicios seleccionados (por ejemplo, Epidemiología y Salud Mental) para medir indicadores de proceso y resultado.
3. Ampliar la guía a otros servicios apenas esbozados (consulta externa, urgencias, cuidados paliativos, terapia antirretroviral, atención materno-infantil).

5. Conclusiones

La guía presente contribuye al conocimiento de la disciplina con la delineación de un documento que se constituya como un marco referencial metodológico para la región, con objetivos y funciones precisas sobre buenas prácticas en la gestión del TS en el ámbito hospitalario, así como en la operacionalización de los procesos integrales de atención enfatizando sus cuatro etapas sucesivas, la documental, la operativa, la fase de seguimiento y el cierre correcto de la atención.

Se han incorporado en la guía instrumentos estandarizados probados en Latinoamérica tales como la escala de Zarit, el APGAR familiar, y el índice de Barthel, para la evaluación de la atención y, por ende, para el mejoramiento de la calidad y sistematización de la experiencia de la intervención del TS.

Resulta esclarecedor que el cuidador sufre una mayor afectación por la carencia de una red de apoyos sociales que por el padecimiento del paciente incluso en los casos de mayor gravedad, lo que lo pone en una posición precaria. Incorporar la escala de Zarit en esta guía permite detectar esa fragilidad en la red de apoyo y orientar intervenciones específicas para prevenir el agotamiento del cuidador y un alta hospitalaria tensa y con fricciones (Zarit et al., 1980).

La incorporación específica del Índice de Barthel, validado y recomendado por sociedades científicas internacionales (Cid-Ruzafa y Damián-Moreno, 1997), junto con la escala de Zarit y el APGAR familiar, dota a la guía de instrumentos de reconocido prestigio que facilitan la evaluación sistemática y la comparación de resultados

Se sintetizan en esta guía la convergencia entre casi tres décadas de experiencia práctica acumulada a través del ejercicio público en el sistema de salud panameño conjuntamente con los saberes derivados del conocimiento académico-procedimental como derivación de una revisión de la literatura de las disciplinas intervinientes.

De dicho proceso, teniendo como meta coadyuvar en una estandarización de la práctica, se establecieron lineamientos cuyo objetivo primordial es que los equipos multidisciplinarios integren de manera más orgánica al profesional de TS, todo con el propósito de mitigar cuando no erradicar los obstáculos psicosociales que inciden tanto directa como indirectamente en los pacientes en recuperación.

El documento que se presenta, para constituirse en un avance en las funciones del TS hospitalario requiere validación empírica, que permita la evaluación en cada una de sus fases por pares experimentados, y al tiempo el desarrollo de instrumentos de medición adaptados a sus entornos contextuales particulares.

Finalmente es relevante que el TS hospitalario cuente con las competencias necesarias para que sea reconocido como agente coordinador de conjuntos multidisciplinarios y cuente con las habilidades comunicacionales para fungir como voz institucional con rostro humano (Mannsaker y Vågan, 2023) para interactuar eficientemente entre pacientes y sus familias, autoridades, servicios comunitarios y equipos clínicos. Este acumulado de habilidades y competencias es deseable que sean incluidas en los programas de inducción a TS que se inician en el ámbito profesional.

6. Referencias

- Acero, Á. E. (2023). Trabajo Social y Atención Centrada en la Persona: funciones y claves profesionales en los cuidados de larga duración dirigidos a personas mayores. *RIAGE, Revista Ibero-Americana da Gerontología* (4), 744-759. <https://doi.org/10.61415/riage.120>
- Alva Diaz, C., García-Mostajo, J. A., Gil-Olivares, F., Timana, R., Pimentel, P., y Canelo-Aybar, C. (2017). Guías de práctica clínica: evolución, metodología de elaboración y definiciones actuales. *Acta Médica Peruana*, 34(4), 317-322. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96654350010>
- Álvarez, D., Ferradás, C. y Campagna, V. (2021). La intervención del trabajador social en hospitales de alta complejidad. En G. S. López y V. Michelli (Coords.), *Trasplante de médula ósea: La política pública y la intervención en salud del trabajo social en la atención de alta complejidad*. (pp. 62-69). Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/131539/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Álvarez, L., González, A. M., & Muñoz, P. (2008). El cuestionario de sobrecarga del cuidador de Zarit. Cómo administrarlo e interpretarlo. *Gaceta Sanitaria*, 22(6), 618-619. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-9112008000600020
- Aquín, N. (2006). Trabajo social en America Latina: balance, desafíos y perspectivas. *Revista Katálisis*, 9, 137-138. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802006000200001>

- Asamblea Nacional de Panamá. (2003, 24 de diciembre). *Ley N.º 68 por la cual se regulan los derechos y obligaciones de los pacientes en materia de información y decisión libre e informada*. Gaceta Oficial Digital 24935, 57-59. <https://w3.css.gob.pa/wp-content/wdocs/Ley%2068%20de%202003.pdf>
- Asamblea Nacional de Panamá. (2009, 12 de febrero). *Ley N.º 16 que establece el Escalafón y la Nomenclatura de Cargos de los Trabajadores y Trabajadoras Sociales y dicta otras disposiciones*. Gaceta Oficial N.º 26226. <https://www.gacetaoficial.gob.pa/storage/gacetas/2009/02/26226/16473.pdf>
- Asociación de Trabajadores Sociales de Panamá. (2016). *Código de ética del trabajador(a) social en Panamá*. <https://sites.google.com/view/codigoetica-ts-panama/p%C3%A1gina-principal>
- Bellón, J. A., Delgado, A., Luna del Castillo, J. D. y Lardelli, P. (1996). Validez y fiabilidad del cuestionario de función familiar Apgar-familiar. *Atención Primaria*, 18(6), 273-342. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-validez-fiabilidad-del-cuestionario-funcion-14357>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós. <https://ia800605.us.archive.org/28/items/bronfenbrenner-u.-la-ecologia-del-desarrollo-humano/Bronfenbrenner,U.%20La%20ecologi%CC%81a%20del%20desarrollo%20humano.pdf>
- Cacace, P. J., y Giménez-Lascano, G. (2022). Modelos de atención centrados en la persona: evolución de conceptos humanizadores de nuestras prácticas. *Revista mexicana de medicina familiar*, 9(2), 63-72. <https://doi.org/10.24875/rmf.21000070>
- Casas-Martí, G. y Casas-Martí, J. (2023). Más allá de la planificación del alta hospitalaria: el espacio del trabajo social en los hospitales de tercer nivel. *Cuaderno de Trabajo Social*, 15(21), 38-60. <https://doi.org/10.58560/cts.n21.023.001>
- Cid-Ruzafa, J. y Damián-Moreno, J. (1997). Valoración de la discapacidad física: el índice de Barthel. *Revista Española de Salud Pública*, 71(2), 127-137. <https://scielo.isciii.es/pdf/resp/v71n2/barthel.pdf>
- Craig, S., Eaton, A., Belitzky, M., Kates, L., Dimitropoulos, G., & Tobin, J. (2020). Empowering the team: A social work model of interprofessional collaboration in hospitals. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 19. <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2020.100327>
- Colmenares-Roa, T., Espinosa-Escobar, C., Cervantes-Molina, M. L., & Peláez-Ballestas, I. (2024). Dual practices of the institutional social work role: a hospital ethnographic study. *Revista Médica del Hospital General de México*, 87(3), 107–113. <https://doi.org/10.24875/hgmex.23000045>

- Corella, F. E. (2024). Servicio social y social work en América Latina. *Revista Costarricense De Trabajo Social*, (45). <https://revista.trabajosocial.or.cr/index.php/revista/en/article/view/439/636>
- Cousirat-Sanabria, M. C. (2020). Dependencia física de pacientes internados en un hospital geriátrico según la escala de Barthel. *Rev UniNorte Med [Internet]*, 9(1), 106-130. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4110717>
- Damschroder, L.J., Aron, D.C., Keith, R.E. et al. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: a consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Sci* 4, 50. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-50>
- Díaz, S., Arrieta, K. y Ramos, K. (2015). Funcionalidad familiar y caries dental en niños de una institución educativa de Cartagena de Indias. *Revista Colombiana de Investigación en Odontología*, 6(16): 41-49. <https://scholar.archive.org/work/dd5p62zsvfg3tfistooxuwydi/access/wayback/https://www.rcio.org/index.php/rcio/article/download/197/356>
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136. <http://www.jstor.org/stable/1743658>
- Fortich, N. (2013). Revisión sistemática o revisión narrativa? *Ciencia y salud virtual*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.22519/21455333.372>
- Garcés Carranza, C. M. (2013). Trabajo social y el plan de alta del hospital. *Análisis*, 14(1), 62-71. <https://revistas.upr.edu/index.php/analisis/article/download/13448/11105>
- Glisson, C. (2002). The Organizational Context of Children's Mental Health Services. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(4), 233-253. <https://doi.org/10.1023/A:1020972906177>
- Guzmán-Heredia, A., Mina-Urrutia, T. y Gil-Ríos, A. M. (2023). Metodología de intervención en Trabajo Social: contribuciones para su análisis. *Revista Eleuthera*, 25(1), 203-223. <http://doi.org/10.17151/eleu.2023.25.1.11>
- Leiva Sandoval, P. (2025). Prácticas reflexivas, narrativas de profesionales del Trabajo Social. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1336>
- Leiva Sandoval, P. (2025). Prácticas reflexivas, narrativas de profesionales del Trabajo Social. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1336>
- Llerena Velasteguí, J. G. (2026). Pedagogía social en la formación médica hospitalaria: prácticas educativas fuera del aula [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. <https://doi.org/10.35537/10915/192253>

- Mannsåker, I. K.-R., & Vågan, A. (2023). Strengthening the relationships between different parties: Boundary-spanning competencies in hospital social work. *Qualitative Social Work*, 23(3). <https://doi.org/10.1177/14733250231167821>
- Ministerio de Salud de Panamá. (2018, 12 de diciembre). Decreto Ejecutivo N.º 420 que establece el Modelo de Atención de Salud de Panamá. Gaceta Oficial No. 28676-A. <https://vlex.com.pa/vid/decreto-ejecutivo-n-420-749063797>
- Nucci, N., Crosetto, R., Bilavcik, C. y Miani, A. (2018). La intervención de trabajo social en el campo de la salud pública. *Conciencia Social. Revista Digital de Trabajo Social*, 1(2), 10-28. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/19938>
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Documentos básicos*. Organización Mundial de la Salud. https://apps.who.int/gb/bd/pdf_files/BD_49th-sp.pdf#page=7
- Ortiz Ramos, V. A., Itusaca Dueñas, N. N., Ulloa Ordoñez, L. V., Vela Ruiz, J. M., Desposorio-Robles, J. y Alatrística Gutierrez, M. S. (2024). Estudio comparativo de guías de atención prenatal en Latinoamérica. *Revista de Obstetricia y Ginecología de Venezuela*, 84(2), 155-167. <https://doi.org/10.51288/00840209>
- Richmond, M. E. (1917). *Social diagnosis*. Russell Sage Foundation. <https://archive.org/details/socialdiagnosisoorichiala/page/352/mode/2up?q=social+work>
- Richmond, M. E. (1922). *What is social case work?*. Russell Sage Foundation. <https://archive.org/details/whatisocialcaseoorichrich>
- Rodríguez Álava, L. A., Llor Lino, L. y Anchundia, V. I. (2017). Las funciones del trabajo social en el campo de la salud. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/cccss/2017/02/portoviejo.html>
- Smilkstein, G. (1978). The family APGAR: A proposal for a family function test and its use by physicians. *Journal of Family Practice*, 6(6), 1231-1239. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/660126/>
- Tellaèche, A. I. (Coord.). (2017). *Prácticas del trabajo social clínico*. Nau Llibres.
- Vélez, J.M., Fernández, D.B., Arango, D.C., Cardona, A.S. y Ordoñez, J. (2012). Validación de escalas abreviadas de zarit para la medición de síndrome del cuidador primario del adulto mayor en Medellín. *Atención Primaria*, 44(7), 411-416. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2011.09.007>
- World Health Organization. (2019). International classification of diseases tenth revision (ICD-10) (6th ed.). https://icd.who.int/browse10/Content/statichtml/ICD10Volume2_en_2019.pdf

Zarit, S. H., Reever, K. E. & Bach-Peterson, J. (1980). Relatives of the impaired elderly: Correlates of feelings of burden. *The Gerontologist*, 20(6), 649-655.
<https://doi.org/10.1093/geront/20.6.649>

2026 PHRŌNESIS DELIBERACIÓN-DIRECCIÓN-PRÁXIS

Esta obra está bajo la Licencia Creative Commons Atribución No Comercial 4.0 Internacional.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Artículo Científico

La comunicación asertiva como factor clave en el emprendimiento social

Assertive communication as a key factor in social entrepreneurship

Adriana Reyes-Sánchez¹, 

 <https://doi.org/10.54167/phddp.v2i1.2056>

Carlos Jesús González-Macías^{1*}, 

Yesenia Mendoza-Villalobos², 

¹ Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Ciudad Juárez, Chihuahua, México.

² Universidad Autónoma de Chihuahua. Chihuahua, Chihuahua, México.

*Correspondencia: cgonzalez@uach.mx (Carlos Jesús González Macías)

Recibido: 4 de septiembre de 2025; **Aceptado:** 6 de febrero de 2026.

Publicado por la Universidad Autónoma de Chihuahua, a través de la Dirección de Investigación y Posgrado.

Resumen. Este estudio realiza una revisión exploratoria de la literatura científica sobre comunicación asertiva y emprendimiento social, con el objetivo de analizar su relación potencial y la relevancia de esta habilidad para el desempeño del emprendedor social. Se llevó a cabo una revisión bibliográfica narrativa de artículos publicados entre 2019 y 2024, indexados en Google Scholar (Google Académico, en español e inglés). Los resultados evidencian una brecha investigativa: no existen estudios que aborden de manera explícita y directa dicha relación. Sin embargo, a partir del análisis de la literatura tangencial revisada, se sugiere que la comunicación asertiva constituye una competencia social crítica, dada la necesidad del emprendedor social de interactuar de manera efectiva con comunidades, inversionistas y otros grupos de interés. En consecuencia, este trabajo contribuye al señalar este vacío en la literatura y propone que la asertividad debe considerarse un factor estratégico para la creación y sostenibilidad de los emprendimientos sociales. Se concluye con un llamado a desarrollar investigación empírica futura que valide y profundice en esta relación.

Palabras clave: emprendimiento social, comunicación asertiva, habilidades sociales, revisión narrativa, brecha investigativa

Abstract. *This study conducts an exploratory review of scientific literature on assertive communication and social entrepreneurship, aiming to analyze their potential relationship and the relevance of this skill for the performance of the social entrepreneur. A narrative bibliographic review of articles published between 2019 and 2024, indexed in Google Scholar (Google Académico, Spanish/English), was carried out. The results reveal a research gap: there are no studies that explicitly and directly address this relationship. However, based on the analysis of the tangential literature reviewed, it suggests that assertive communication constitutes a critical social competence, given the social entrepreneur's need to interact effectively with communities, investors, and other stakeholders. Consequently, this work contributes by identifying this gap in the literature and proposes that assertiveness should be considered a strategic factor for the creation and sustainability of social enterprises. It concludes with a call for future empirical research to validate and deepen this relationship.*

Keywords: *social entrepreneurship, assertive communication, social skills, narrative review, research gap*

1. Introducción

Si bien el emprendimiento social es un ámbito de estudio consolidado, su implementación práctica ha ganado relevancia en diversos países por su potencial para generar beneficios económicos y sociales al abordar problemáticas específicas. De acuerdo con el informe *Estado de las empresas sociales*, realizado por la Alianza Global para el Emprendimiento Social de la Schwab Foundation (2025), existen al menos 10 millones de empresas sociales en el mundo, las cuales generan 2 billones de dólares en ingresos anuales y 200 millones de empleos. En México, se registran 3,738 emprendimientos sociales. La promoción de este tipo de iniciativas se ve reforzada por reconocimientos que premian la innovación social como respuesta a las necesidades actuales de las comunidades.

Actualmente, la relevancia de los emprendimientos sociales es alta tanto en el aspecto económico como en el social. La Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2023) los define de la siguiente manera:

"Una empresa social es una entidad que comercializa bienes y servicios, que cumple un objetivo social y cuyo propósito principal no es la maximización de los beneficios para los propietarios, sino su reinversión para el logro continuo de sus objetivos sociales" (p. 43).

Durante la primera cumbre de colaboración para emprendimientos sociales, en el panel titulado "Los cinco atributos que debe tener un líder de impacto rumbo a 2030", Alejandra Fosado, directora de Visionarios 2030 (2024), explicó que la comunicación es una característica clave en este ámbito debido a la necesidad de transmitir propuestas sociales a comunidades o inversionistas.

Según Rahim y Mohtar (2015) los emprendedores sociales tienen la capacidad de identificar problemas sociales y el ímpetu para resolverlos con innovación, buscando la conciencia masiva de la sociedad. En el mismo sentido, Talukder y Lakner (2023) definen al emprendedor social como aquel que busca oportunidades comerciales que favorezcan a las comunidades locales o en general, a través de soluciones innovadoras ante las dificultades más urgentes de atención que reconoce en la sociedad.

El término *emprendimiento social* hace hincapié en aspectos relacionados a la innovación, oportunidad de negocio y resolución de problemas sociales. Por su parte, el *emprendedor social*, es visto en la literatura como un agente empático que reconoce situaciones urgentes de atención y la convierte en un negocio rentable. Tal como lo menciona Armijos-Morocho et al. (2022) los emprendimientos presentan situaciones en las que el emprendedor debe ser asertivo para expresarse y comportarse de forma efectiva en negociaciones. A partir de las habilidades sociales adjudicadas al emprendedor social, se considera imprescindible estudiar la comunicación asertiva en este contexto, con la presunción de que guarda una relación positiva con el éxito de los emprendimientos sociales.

La comunicación asertiva, es un estilo de comunicación funcional a través del cual, la negociación se maneja con facilidad, donde las conversaciones con diferentes personas y en diferentes contextos son abiertas y permite expresarse sin ofender (Herrera-Jaramillo y Bolaño, 2019; Farias et al., 2020). Luego, la comunicación asertiva es directa, respetuosa y busca la participación del otro, buscando soluciones favorables a las partes (Lesmes et al., 2020). Este estilo comunicativo proporciona un flujo relajado y recíproco de información, facilitando el intercambio de opiniones

Cabe señalar que, si bien existen trabajos científicos sobre comunicación asertiva y emprendimiento en general, la literatura referente específicamente al *emprendimiento social* es escasa. Por esta razón, el presente estudio busca favorecer la investigación sobre la relación entre la comunicación asertiva y el emprendimiento social en particular. A diferencia del emprendimiento en general, el emprendimiento social posee características específicas, humanistas y de relevancia social, que requieren un abordaje comunicativo específico, particularmente en:

- la identificación de problemas sociales que sean urgentes y viables de ser atendidos.
- el acercamiento e interacción con agentes de cambio.
- la persuasión y negociación con inversionistas.
- la interacción con los beneficiarios para comprender sus necesidades.

A partir de lo anterior, el estudio busca una comprensión específica de la comunicación asertiva en el emprendimiento social, dada la brecha en la investigación referente a su relación con la sostenibilidad de su negocio y la

caracterización con el perfil del emprendedor social. Por lo tanto, se plantea el siguiente objetivo general: describir la relación de la comunicación asertiva en los emprendimientos sociales. Y, como objetivo específico: identificar documentos científicos que planteen la relación entre comunicación asertiva y el emprendimiento social.

Identificar la comunicación asertiva como una característica primordial en los emprendimientos sociales es relevante para perfilar a potenciales emprendedores que cumplan con este requisito y puedan así contribuir a abordar crisis sociales. La aportación de este trabajo a la ciencia se orienta a brindar un acercamiento inicial al relacionar la comunicación asertiva como un elemento útil para la generación y sostenibilidad de los emprendimientos sociales.

Con esta finalidad la presente investigación consta de dos partes: la primera, es la revisión bibliográfica narrativa sobre la relación entre comunicación asertiva y emprendimiento social; la segunda analiza los trabajos derivados de la búsqueda para conocer el estado del arte sobre la influencia de la comunicación asertiva en la creación y duración de dichos emprendimientos.

2. Naturaleza de la investigación y metodología

Se llevó a cabo una revisión bibliográfica narrativa, guiada por la pregunta: ¿Cómo es la relación entre comunicación asertiva y el emprendimiento social? Para ello se utilizaron artículos científicos publicados entre 2019 y 2024, indexados en la base de datos de Google Scholar. Las palabras claves de la búsqueda en español como en inglés fueron: “comunicación asertiva” y “emprendimiento social”.

Se incluyeron investigaciones que abordaran la comunicación asertiva en el contexto del emprendimiento social, excluyendo los estudios centrados en emprendimientos o empresas con fines puramente comerciales. Este proceso permitió identificar la falta de literatura que aborde de forma específica y conjunta ambas variables.

Se reconoce como limitación el uso de una única base de datos (Google Scholar), lo que puede restringir el alcance internacional de la revisión. No obstante, para los fines exploratorios de este estudio —identificar trabajos que vinculen explícitamente ambos conceptos—, se consideró una herramienta adecuada dada su amplitud y acceso a literatura en español e inglés. Los criterios de búsqueda se mantuvieron estrictos (las frases exactas mencionadas) para maximizar la pertinencia, descartando automáticamente estudios generales sobre emprendimiento, comunicación o liderazgo.

3. Resultados y discusión

Tras la búsqueda bibliográfica, se encontraron 110 artículos. Tras un análisis de títulos y resúmenes, 84 fueron excluidos por no abordar la relación específica.

Finalmente, se incluyeron 6 artículos para su análisis en profundidad, ya que en su contenido relacionan, de manera tangencial, la comunicación asertiva con el emprendimiento o el emprendedor social.

Los seis artículos seleccionados, cuyas aportaciones principales (Tabla 1), sustentan el texto, abordan la relación de forma indirecta, a partir de su análisis es posible describir el papel inferido de la comunicación asertiva.

Tabla 1. Principales aportaciones de los artículos (con relación a las variables emprendimiento y comunicación asertiva)

Autores y año	Aportaciones
Corimanya Diaz, G. N. (2023) “Emprendimiento y las diferentes estrategias para lograr la sostenibilidad del negocio”	• Propone el desarrollo de empatía con el cliente como estrategia. • Considera a la comunicación asertiva, como una competencia vinculada al conocimiento del emprendedor.
Arias, L. V. (2023) “Emprendimiento sostenible en Colombia: fortalezas y oportunidades”	• Evidencia que la comunicación, entre otras competencias personales influye decisiva y positivamente en los emprendimientos.
Villa et al. (2021) “Un modelo de formación para desarrollar el emprendimiento social”	Sustenta el uso de la competencia argumentativa para la defensa de propuestas, y convencimiento de inversionistas • La comunicación interpersonal es la característica principal de un emprendedor social, y la tiene que cuidar, mejorar o desarrollar

Duque y Ortiz (2022)
“Perspectivas y tendencias
de investigación en
emprendimiento social”

- Resaltan importancia de investigar sobre las cualidades que deben tener los emprendedores sociales.
- Los autores se apoyan en Fitzgerald y Shepherd (2018) para destacar la importancia de generar un ambiente de concertación para la obtención de beneficios mutuos

Lachira et al. (2020) “La
comunicación asertiva: una
estrategia para desarrollar
las relaciones
interpersonales”

- Con apoyo de Goleman (2014) plantean que el asertividad permite relacionarse efectivamente en diversos campos sociales y alinear intereses.

De la Garza et al. (2019)
“Inventario de las causas del
fracaso en emprendedores
sociales en México (CAFES-
M)”

- Observan que las comunidades desfavorecidas ofrecen oportunidades de emprendimiento resolviendo problemáticas sociales.
- Enfatizan la competencia que debe poseer el emprendedor social para identificar y comprender los intereses de todas las partes involucradas.

Fuente: elaboración propia derivada de la revisión bibliográfica.

La literatura revisada perfila al emprendedor social destacando la comunicación como parte de sus competencias sociales, entendida esta como la habilidad para escuchar, expresar y retroalimentar con empatía y asertividad (Bilbao y Vélez, 2015). Asimismo, se identifica como un factor de éxito su capacidad para actuar como interlocutor mediador entre la comunidad y los participantes de la solución (Aguado, 2017; Espinosa et al., 2022).

Estudios como los de Corimanya Diaz (2023) y Samaniego y Álvarez (2021) presentan la comunicación asertiva como una competencia necesaria para el éxito y la sostenibilidad de la organización. Este estilo comunicativo, definido por el uso efectivo del lenguaje verbal y no verbal para generar confianza (Calua et al., 2021; Armijos-Morocho et al., 2022), se enmarca en los atributos personales del emprendedor (Arias, 2023).

Un hallazgo relevante es que la concertación y la negociación son vistas como oportunidades para generar acuerdos mutuamente beneficiosos. En este contexto, la comunicación asertiva emerge como un elemento clave para negociar y crear

consensos (Duque y Ortiz, 2022; Fitzgerald y Shepherd, 2018). Esta capacidad es crucial para que el emprendedor social pueda expresar su pasión y empoderar a otros en la misión de generar cambio social (Rahim y Mohtar, 2015; Johnson et al., 2006), así como para escuchar de forma activa a las comunidades y convenir soluciones viables (Goleman, 2014; Lachira et al., 2020). De hecho, la génesis de muchos emprendimientos sociales reside en la comunicación estrecha y empática con los miembros de las comunidades afectadas (De la Garza et al., 2019).

En síntesis, los estudios analizados permiten inferir que la comunicación asertiva sería un elemento necesario en los emprendimientos sociales por tres razones principales: (1) para mantener negociaciones efectivas con diversos actores sociales e inversionistas; (2) para establecer y sostener una comunicación de confianza con las comunidades beneficiarias, permitiendo un diagnóstico acertado de sus problemas; y (3) para conformar y liderar equipos o alianzas.

Cabe destacar que, aunque investigaciones previas sobre el perfil del emprendedor social incluyen la comunicación como una competencia social relevante (Cruz-Sandoval, 2023; García-González, 2020), no se encontraron estudios que aborden de manera explícita y específica la relación entre el estilo de comunicación asertiva y el emprendimiento social, lo que confirma la brecha identificada

4. Conclusiones

Respecto al objetivo específico de identificar la relación entre comunicación asertiva y emprendimiento social, el análisis de la literatura revisada confirma que, si bien la comunicación es reconocida como una competencia transversal en el emprendimiento, no existen estudios que aborden de manera explícita y específica el estilo comunicativo asertivo en el contexto del emprendimiento social.

Se concluye que es necesario investigar de forma diferenciada el papel de la comunicación asertiva en las distintas fases de un emprendimiento social: en la identificación de problemas y acercamiento a las comunidades; en la interacción con aliados y agentes de cambio; y en la negociación con inversionistas para la financiación. La comprensión de las necesidades de los beneficiarios exige, particularmente, habilidades comunicativas basadas en la escucha activa, la empatía y la asertividad.

Por lo tanto, este estudio marca una pauta al señalar la relevancia teórica y práctica de esta variable. Se propone como agenda de investigación futura el estudio de la comunicación asertiva en las siguientes dimensiones clave: (1) la creación de lazos de confianza con las comunidades para la cocreación de soluciones; (2) las estrategias de negociación asertiva con entes financiadores; y (3) la entrega de un mensaje claro y firme que comunique efectivamente el valor social del emprendimiento.

Conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés en relación con la información presentada en este artículo.

5. Referencias

- Aguado Franco, J. C. (2017). ¿Pueden los MOOC favorecer el aprendizaje, disminuyendo las tasas de abandono universitario? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 125-143. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.1.16684>
- Arias, L. V. (2023). The Sustainability of Entrepreneurship in Colombia: Challenges and Opportunities. *SCT Proceedings in Interdisciplinary Insights and Innovations*, 1, 81.
- Armijos-Morocho, N. P., Balladares-Marín, C. M., Pulla-Carrión, E. V., y Sánchez-Cabrera, L. C. (2022). La asertividad como factor influyente en los emprendimientos de la ciudad de Machala. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(4-1), 206-217. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-1.1232>
- Bilbao, N. S., y Vélez, A. L. L. (2015). Las competencias de emprendimiento social, COEMS: Aproximación a través de programas de formación universitaria en Iberoamérica. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, (119), 159-182. https://doi.org/10.5209/rev_REVE.2015.n119.49066
- Calua, M. R., Delgado, Y. L., y López, Ó. (2021). Comunicación asertiva en el contexto educativo: revisión sistemática. *Boletín Redipe*, 10(4), 315-334. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7917878>
- Corimanya Diaz, G. N. (2023). Emprendimiento y las diferentes estrategias para lograr la sostenibilidad del negocio. *Gestión en el Tercer Milenio*, 26(52), 301-316. <https://doi.org/10.15381/gtm.v26i52.27082>
- Cruz-Sandoval, M., Vázquez-Parra, J. C., Alonso-Galicia, P. E., & Carlos-Arroyo, M. (2023). Perceived achievement of social entrepreneurship competency: the influence of age, discipline, and gender among women in higher education. *Sustainability*, 15(13), 9956. <https://doi.org/10.3390/su15139956>
- De la Garza Carranza, M. T., Zavala Berbena, M. A., López-Lemus, J. A., y López de Alba, P. L. (2019). Inventario de las causas del fracaso en emprendedores sociales en México (CAFES-M). *Revista Perspectivas*, (43), 107-134. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1994-37332019000100005&lng=es&tlng=es
- Duque, P., y Ortiz, D. (2022). Perspectivas y tendencias de investigación en emprendimiento social. *Desarrollo Gerencial*, 14(1), 1-26. <https://doi.org/10.17081/dege.14.1.5082>
- Espinosa, J. M., Briones, A. J., y Hernández, E. (2022). La financiación del emprendimiento social: estudio de la comunicación y el uso de las redes sociales en la plataforma de

- crowdfunding 'Goteo. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 106, 199-233. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.106.17819>
- Farias, L., Espinoza, C., y Mora, N. (2020). Habilidades cognitivas y comunicación asertiva en los profesionales de ejecutivo. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(6-1), 486-495. <http://dx.doi.org/10.33386/593dp.2020.6-1.446>
- Fitzgerald, T., & Shepherd, D. (2018). Emerging structures for social enterprises within nonprofits: An institutional logics perspective. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 47(3), 474-492. <https://doi.org/10.1177/0899764018757024>
- García-González, A., Ramírez-Montoya, M. S., De León, G., y Aragón, S. (2020). El emprendimiento social como una competencia transversal: construcción y validación de un instrumento de valoración en el contexto universitario. *Revesco*, 136, 1-16. <https://dx.doi.org/10.5209/REVE.71862>
- Goleman, D. (2014). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Ediciones B.
- Herrera-Jaramillo, M., y Bolaño, C. (2019). Estructuralismo histórico, economía política y teorías de la comunicación: notas sobre la trayectoria del pensamiento crítico latinoamericano. *Palabra Clave*, 22(2). <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.2.7>
- Johnson, G., Scholes, K., y Whittington, R. (2006). *Dirección estratégica*. Pearson-Prentice hall.
- Lachira, D., Luján, P., Mogollón, M., y Silva, R. (2020). La comunicación asertiva: una estrategia para desarrollar las relaciones interpersonales. *Revista Latinoamericana De Difusión Científica*, 2(3), 72-82. <https://doi.org/10.38186/difcie.23.06>
- Lesmes, A. K., Barrientos-Monsalve, E. J., y Cordero, M. C. (2020). Comunicación asertiva ¿estrategia de competitividad empresarial? *AiBi Revista De Investigación, Administración e Ingeniería*, 8(1), 147-153. <https://doi.org/10.15649/2346030X.757>
- OECD (2023). *What is the social and solidarity economy? A review of concepts. OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Papers*, No. 2023/13. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dbc7878d-en>
- Rahim, H. L. & Mohtar, S. (2015). Social entrepreneurship: A different perspective. *International Academic Research Journal of Business and Technology* 1(1) , 9-15. https://web.archive.org/web/20180512133409id_/http://www.myjurnal.my/filebank/published_article/36281/10.pdf
- Samaniego P. K. R., y Álvarez L. S. L. (2021). La intersubjetividad como estrategia de comunicación para la reactivación de las actividades deportivas sociales luego de la pandemia. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (147), 17-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8279754>
- Schwab Foundation (2025). *Informe anual de la Fundación Schwab para el emprendimiento social 2024-2025* [Reporte anual]. https://reports.weforum.org/docs/WEF_Schwab_Foundation_for_Social_Entrepreneurship_Annual_Report_2024_2025.pdf

- Talukder, S. C., & Lakner, Z. (2023). Exploring the landscape of social entrepreneurship and crowdfunding: A bibliometric analysis. *Sustainability*, 15, 9411. <https://doi.org/10.3390/su15129411>
- Villa, A., Arias, M. J., y Peña-Lang, M. B. (2021). Un modelo de formación para desarrollar el emprendimiento social. *Educación*, 57(1), 97-116. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1153>
- Visionarios 2030. (2024). *Los 5 atributos que debe tener un líder de impacto rumbo a 2030*. <https://www.visionarios2030.com/saladeprensa/los-5-atributos-de-un-l%C3%ADder-rumbo-a-2030>

2026 PHRŌNESIS DELIBERACIÓN-DIRECCIÓN-PRÁXIS

Esta obra está bajo la Licencia Creative Commons Atribución No Comercial 4.0 Internacional.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Artículo original de investigación

Entre controversias, ruptura y continuidades: fragmentación en la implementación del acceso a la docencia en México (reformas de 2013 y 2019)

*Between Controversy, Rupture, and Continuity: Fragmentation in the
Implementation of Access to the Teaching Profession in Mexico (2013
and 2019 Reforms)*

Roberto Flores Rojas^{1*}



<https://doi.org/10.54167/phddp.v2i1.2317>

¹ DIE-Cinvestav. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav), Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Sede Sur, Calzada de los Tenorios 235, Ciudad de México, 14330, México

*Correspondencia: roberto.flores@cinvestav.mx (Roberto Flores Rojas)

Recibido: 29/04/2026; **Aceptado:** 02/05/2026

Publicado por la Universidad Autónoma de Chihuahua, a través de la Dirección de Investigación y Posgrado.

Resumen. Las reformas educativas de 2013 y 2019 constituyen dos momentos clave en la reconfiguración del sistema de profesionalización docente, cuya implementación estuvo condicionada por actores con intereses heterogéneos y, en ocasiones, antagónicos. El estudio analiza los elementos, obstáculos y avances en la implementación de los concursos de ingreso y admisión docente en ambas reformas, con el fin de contribuir al debate sobre la brecha entre el diseño de las políticas y la implementación. Desde el enfoque de política pública y los estudios de implementación, se realizaron 33 entrevistas semiestructuradas a tomadores de decisiones de nivel federal y estatal —funcionarios de la SEP, el INEE, la CNSPD, la USICAMM, el SNTE, la CNTE, MEJOREDU, Antorcha Magisterial y Mexicanos Primero—, procesadas mediante análisis de coocurrencia en ATLAS.ti. Los resultados evidencian que la reforma de 2013 enfrentó obstáculos como la emisión de convocatorias sin plazas, resistencia sindical y la falta de información. Sus principales avances fueron la emisión de lineamientos y la construcción de una cultura del servicio profesional docente. La reforma de 2019 fue percibida por la mayoría como un retroceso, asociado a la eliminación del INEE y la evaluación de permanencia. El análisis comparativo revela que ambas reformas comparten una arquitectura procedimental común, evidenciando una inercia institucional que trasciende las coyunturas políticas. Se concluye que las reformas responden más a

lógicas de negociación política que a transformaciones pedagógicas sustantivas, y que la continuidad institucional es condición necesaria para consolidar cualquier política educativa.

Palabras clave: implementación de reformas educativas, ingreso y admisión docente, profesionalización docente, implementadores de política educativa, reforma educativa en México

Abstract. *The educational reforms of 2013 and 2019 represent two key milestones in the restructuring of the teacher professionalization system, the implementation of which was influenced by stakeholders with diverse and, at times, conflicting interests. The study analyzes the obstacles and progress in the implementation of teacher recruitment and admission competitions under both reforms, with the aim of contributing to the debate on the gap between policy design and implementation. From a public policy and implementation studies perspective, 33 semi-structured interviews were conducted with federal and state-level decision-makers—officials from the SEP, INEE, CNSPD, USICAMM, SNTE, CNTE, MEJORED, Antorcha Magisterial, and Mexicanos Primero—and processed using co-occurrence analysis in ATLAS.ti. The results show that the 2013 reform faced obstacles such as the issuance of job postings without available positions, union resistance, and a lack of information. Its main achievements were the issuance of guidelines and the development of a culture of professional teaching service. The 2019 reform was perceived by most as a step backward, associated with the elimination of the INEE and the tenure evaluation. The comparative analysis reveals that both reforms share a common procedural framework, highlighting institutional inertia that transcends political circumstances. It is concluded that the reforms respond more to the logic of political negotiation than to substantive pedagogical transformations, and that institutional continuity is a necessary condition for consolidating any educational policy.*

Keywords: *educational reform implementation, teacher entry and admission policy, teacher professionalization, policy implementers, education policy reform in Mexico*

1. Introducción

La investigación parte de la pregunta: ¿cuáles son los elementos identificados como obstáculos y avances que explican la transición y continuidad entre las reformas educativas en México? Para responderla, se recurrió a entrevistas semiestructuradas a 33 tomadores de decisión directamente involucrados con la implementación de dichas reformas.

En el sistema educativo mexicano interactúan actores con intereses divergentes, articulados en torno a la Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobiernos de los estados y las representaciones sindicales.

Durante décadas el gobierno permitió la existencia de prácticas conservadoras en el sistema —asignación directa de plazas, venta y herencia, nombramientos discrecionales— cuyo control fue ejercido por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), lo que debilitó a la autoridad educativa en cuanto a los mecanismos de ingreso, ascenso y promoción, así como las decisiones de política educativa (Acevedo y Valenti, 2015).

A lo largo de la historia de la política educativa se han implementado diversas reformas y acuerdos que han buscado revertir lo anterior, no obstante, reprodujeron todas estas prácticas por carecer de regulación necesaria o por la negativa de adoptarlas.

La reforma educativa de 2013 representó el primer intento sistemático por establecer leyes específicas para regular los mecanismos de ingreso, permanencia y promoción en el sistema. No obstante, su implementación enfrentó importantes resistencias sindicales, asimetría de información y limitaciones que no fueron previstas en el diseño ni corregidas durante la implementación.

En 2018, con el cambio de gobierno, la reforma fue derogada y sustituida por una nueva que decía resarcir los errores de la anterior. El estudio de implementación de ambas reformas adquiere relevancia ante la necesidad de identificar los factores que determinan la brecha entre lo planeado y lo instrumentado.

Este trabajo utiliza el enfoque de política pública y los estudios de implementación para analizar el testimonio de los tomadores de decisiones sobre los concursos de ingreso y admisión en ambas reformas.

Se realizaron 33 entrevistas semiestructuradas a funcionarios de alto rango de nivel federal y estatal —integrantes de la SEP, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), Antorcha Magisterial y Mexicanos Primero—, procesadas mediante análisis de coocurrencia en ATLAS.ti.

El estudio parte del supuesto de que, pese al cambio discursivo de ruptura total en la nueva reforma, la arquitectura de procedimientos de admisión a la docencia conserva importantes continuidades.

2. Marco analítico: reformas educativas y políticas públicas

Una reforma puede ser entendida como un conjunto de procesos orientados a la modificación, mejoramiento, innovación o actualización de un sistema. Las reformas educativas se caracterizan por ser instrumentos políticos y narrativos que buscan imprimir mayor efectividad a las políticas y programas. Al involucrar un entramado complejo de mecanismos políticos, organizacionales y materiales, su implementación requiere una planificación exhaustiva de sus ejes articuladores, lo cual resulta fundamental para la modificación de los esquemas preexistentes, ya sea a través de su sustitución o de la restauración de una situación anterior.

Las reformas constituyen una modalidad de regulación sistémica que, a diferencia de otras formas de reorganización como pactos, acuerdos o alianzas, tienen un alcance más profundo y buscan a modificar sustancialmente los procesos. Se caracterizan por su implementación a largo plazo, generando políticas y programas que representan acciones planificadas que requieren instrumentación. Su efectividad se ve influenciada por la recepción de los actores afectados o beneficiados, y con frecuencia son objeto de rediseño para optimizar su puesta en marcha, configurándose como procesos inacabados (Fullan, 1982; Popkewitz, 1997; Granados, 2018; Ornelas, 2018; Flores, 2022; 2023).

De acuerdo con Ornelas (2018), existen tres maneras de analizar las reformas: el análisis de la discrepancia entre lo diseñado originalmente y lo que es implementado; el estudio a partir del valor intrínseco de las acciones incluidas en la propuesta; y los efectos observables que produce una reforma. El mismo autor subraya: los resultados nunca son definitivos y los proyectos no se cumplen a cabalidad.

Para este análisis es también importante considerar los estudios sobre los procesos de política pública. Una política pública puede ser entendida, en términos generales, como un curso de acción dirigido a la solución de un malestar público (Parsons, 2007; Subirats et al., 2008), que se materializa en programas, leyes o planes específicos. Estas acciones gubernamentales pasan por cuatro etapas fundamentales: identificación y definición del problema, diseño, implementación y evaluación (Aguilar, 2014).

Sin embargo, dichas fases se superponen, se anteponen, repiten y retrasan, y la implementación es un proceso continuo (De Ibarrola, 2018). La importancia de los estudios de implementación radica en su utilidad para detectar el éxito o el fracaso de una política: esta etapa puede entenderse como el proceso en el que las intenciones del gobierno se traducen en decisiones y acciones concretas (Parsons, 2007; Pardo et al., 2018).

Así, la implementación aporta elementos para superar los enfoques que responsabilizan únicamente al diseño inadecuado y apunta a estudios que analicen los distintos procesos que ocurren entre los actores. Desde esta perspectiva se exploran las narrativas de los tomadores de decisiones en las dos reformas educativas estudiadas.

2.1. La trayectoria de la política educativa en México

En el sistema educativo mexicano coexisten grupos que definen, promueven y defienden proyectos educativos, articulados en torno a la SEP y los gobiernos estatales. En aras de mantener la gobernabilidad del sistema, el gobierno consintió durante décadas el uso de prácticas conservadoras relacionadas con la operación del sistema: asignación de plazas, nombramientos de personal docente, cambios de adscripción, entre otras. El control de estas acciones era operado por la representación magisterial, debilitando así el poder de la autoridad educativa sobre la información de las escuelas, los mecanismos de ingreso, promociones, salarios y las decisiones de política educativa en general (Acevedo y Valenti, 2015).

La defensa y promoción de proyectos educativos ha estado presente desde mediados del siglo pasado, haciéndose más visible en los momentos de acuerdos, alianzas y reformas. El primer hito relevante fue el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado en 1992, que propuso la descentralización de los servicios educativos hacia los estados. Esta medida generó, al mismo tiempo, opacidad en muchos procesos: entregas masivas de plazas a egresados normalistas, compraventa de puestos de trabajo, herencia de plazas a familiares del titular, y la consolidación del SNTE como principal interlocutor entre los docentes y el gobierno (Ornelas, 2012).

Un segundo momento clave fue en 2008, con la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), que contemplaba la reformulación de la carrera magisterial y la profesionalización de maestros y autoridades educativas mediante concursos (Espinosa, 2014). Sin embargo, la ACE careció de leyes que regularan los procesos, y en muchos estados donde la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación tenía presencia —como Michoacán, con la sección XVIII— se acordó con el gobierno local no suscribirse a la alianza, reproduciendo con ello la permanencia de prácticas conservadoras en el sistema.

Con el fin de recuperar la rectoría de la educación, a finales de 2012 se propuso una nueva reforma. Se realizaron cambios sustanciales a los artículos 3° y 73° de la Constitución, se aprobaron modificaciones a la Ley General de Educación (LGE) y se crearon dos nuevas leyes: la Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).

La reforma cambió las reglas de ingreso, promoción y permanencia en el servicio docente, y redistribuyó el poder entre sus principales actores otorgando nuevas facultades al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE),

a los padres de familia, a las ONGs vinculadas a la educación y a los gobiernos estatales.

Por otra parte, no reconoció ninguna participación del sindicato en los procesos de evaluación, ni éste apareció en las leyes que integraban la reforma (De Ibarrola, 2018). El aporte central de este proyecto radicó en que, por primera vez en la historia de la política educativa mexicana, quedaron establecidos en la ley los mecanismos legales para acceder y promoverse en el sistema educativo, rompiendo con el paradigma de las prácticas clientelares.

El cuarto momento tuvo lugar en 2018, cuando un cambio de gobierno con una agenda política distinta condujo a la derogación de la reforma de 2013 y a la propuesta de una nueva. Este nuevo proyecto modificó la Constitución y la LGE, eliminó el INEE y lo sustituyó por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, además de crear la Unidad del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros como órgano desconcentrado de la SEP.

La nueva reforma fue diseñada bajo el discurso de eliminar hasta la última letra de la anterior: los sindicatos pasaron a participar en el diseño de los procesos de formación, ingreso y ascenso; se eliminó la evaluación de permanencia; y se estableció una preferencia explícita por los egresados de escuelas normales, la Universidad Pedagógica Nacional y los Centros de Actualización del Magisterio para la ocupación de plazas. Su asignación, que históricamente ha representado la fuente de poder discrecional de los sindicatos (Guevara, 2012), continuó siendo el eje de disputa entre los actores del sistema.

3. Metodología

Este trabajo se sustenta en 33 entrevistas cualitativas semiestructuradas aplicadas a tomadores de decisión a nivel federal y estatal. Este instrumento resulta pertinente, ya que permitió combinar preguntas predefinidas con la posibilidad de profundizar en aspectos que surgieron durante la conversación, lo que favoreció la comparación entre narrativas sin sacrificar la riqueza del testimonio individual (Kallio et al., 2016; DeJonckheere y Vaughn, 2019; Adeoye-Olatunde y Olenik, 2021).

Las conversaciones tuvieron un formato semiestructurado y, en los casos en que así se solicitó, estructurado. La mayoría se realizaron por medio de la plataforma Zoom, otras por teléfono y solo un par de manera presencial, desde finales de 2021 hasta la fecha de cierre del análisis. Los actores fueron contactados bajo el criterio de conveniencia y algunos mediante el método de bola de nieve (Elorza, 2008), es decir, por recomendación o nombres que surgieron durante las propias conversaciones. Cada entrevista tuvo una duración de entre 39 minutos —la de menor extensión— y 1:49:02 —la de mayor duración—.

Todas las entrevistas fueron transcritas y enviadas a los informantes por si deseaban modificar el discurso; ninguno realizó cambios. El perfil de los entrevistados corresponde al de funcionarios de alto rango involucrados

directamente con el diseño e implementación de las reformas. El corpus incluye el testimonio de cinco secretarios de educación, así como de integrantes de la SEP, la Junta de Gobierno del INEE, la CNSPD, la DINEE, MEJOREDU, USICAMM, el SNTE, la CNTE, Antorcha Magisterial y Mexicanos Primero.

Con la transcripción de los archivos se creó una unidad hermenéutica en el software de análisis cualitativo ATLAS.ti versión 8.4.3. A partir de este ejercicio se codificaron familias referentes a las problemáticas, los avances y los elementos que permitieron la transición entre reformas. Con el análisis de coocurrencia se buscó identificar no un inventario exhaustivo de obstáculos y avances, sino la convergencia entre los distintos actores. Las citas se presentan bajo criterio de anonimato y se identifican únicamente como: "Informante – Institución de procedencia".

4. Resultados

4.1. El contexto que hizo posible la reforma de 2013

La reforma educativa de 2013 incentivó la formación de alianzas entre partidos políticos, funcionarios del gobierno saliente y el entrante, y sectores involucrados. Catorce de los entrevistados hicieron alusión al Pacto por México como el principal instrumento que posibilitó la reforma, al articular a diversos actores en condiciones que difícilmente se habrían dado en otro contexto. Adicionalmente, ocho entrevistados, incluidos representantes de Mexicanos Primero enfatizaron la necesidad de mejorar al profesorado para elevar los resultados educativos. El SNTE, inicialmente opositor a través de su liderazgo, emitió posteriormente comentarios favorables hacia la profesionalización docente:

"El PPM fue algo fundamental para la reforma educativa, ¿Por qué? Porque pudo unir partidos, funcionarios públicos y otros tantos que en otras condiciones no hubiera sido posible unir. Entonces, cuando tú un proyecto lo impulsas con el apoyo de todos los actores es más fácil." (Informante-SEP).

Por su parte el informante de la CNSPD relató que no solo se trata de una posición técnica sobre cómo mejorar la educación, sino una mirada crítica del por qué los acuerdos anteriores habían fallado, no por falta de voluntad sino por la forma en que se realizaba la negociación. También enfatizó que en la medida en que el ingreso a la docencia siguiera siendo un acuerdo pactado entre el sindicato y la autoridad, cualquier intento de mejorar el sistema de profesionalización quedaría subordinado a tal equilibrio. Por tanto, la apuesta de la reforma de 2013 era romper tal arreglo. No obstante, tal medida fue leída radicalmente de distinta forma por quienes resultaron afectados por el nuevo esquema de profesionalización:

"El sistema educativo necesitaba un cambio, y un cambio de verdad. Durante mucho tiempo los acuerdos se daban entre sindicato y autoridad educativa, esto generaba que no se cumplieran o sólo en parte. Si lo que quieres es mejorar la educación es por medio de prácticas meritórias y no

las clientelares, que no te aseguran que los docentes sean los mejores; por eso se necesitaba recuperar la rectoría de la educación." (Informante-CNSPD).

Los informantes de la CNTE vieron en la reforma de 2013 una amenaza a sus derechos laborales, señalando la intervención de actores externos al sistema educativo en su diseño, la poca claridad en los procesos e instrumentos de evaluación, y la necesidad de continuar asignando plazas de manera directa a egresados normalistas:

"La reforma tal y como está diseñada... las modificaciones que se hicieron a la ley educativa y las demás leyes secundarias son una violación flagrante a las garantías individuales y sociales. Además de que no viene de los maestros o el gobierno, sino de organismos internacionales y de ONGs con intereses privados." (Informante-CNTE-1).

4.2. Obstáculos en la implementación de la reforma de 2013

El proceso de implementación de la reforma de 2013 implicó un entramado de dispositivos de acción políticos, organizacionales y materiales. En general, los informantes fueron cuestionados sobre sus funciones al momento de la puesta en marcha de los concursos, la recepción de estos a nivel estatal, la coordinación entre actores y la oposición a los proyectos.

La LGSPD fue el instrumento normativo que delimitó los criterios para llevar a cabo los procesos de ingreso, y se estableció un protocolo para la publicación de convocatorias que debían contener los tipos de plazas, categorías según tipo, nivel y servicio, y el total de plazas puestas a concurso. Sin embargo, la problemática más señalada por 12 de los entrevistados —incluidos los del SNTE y Mexicanos Primero— fue la emisión de convocatorias sin plazas a concurso, lo que generaba desconfianza e incertidumbre entre los sustentantes:

"[...] el primer vicio de la convocatoria es que no se publicaron las plazas vacantes definitivas, temporales o definitivas; las convocatorias hasta la fecha incluso han salido con cuántas plazas: o, o, o y o." (Informante-SNTE).

Fueron los informantes de la DINEE —encargados de supervisar los concursos e implementar los procesos de evaluación en los estados— quienes explicaron el origen de este fenómeno: durante el ciclo escolar se podían generar vacantes por licencias, renuncias, jubilación, pensión o defunción, y estos nuevos espacios tenían que ser cubiertos mediante orden de prelación entre los sustentantes con dictamen de idoneidad. La convocatoria con cero plazas era, por tanto, el mecanismo para mantener vigente una lista que abarcará los puestos que fueran quedando libres a lo largo del año:

"La prelación tiene una duración de a partir que son emitidos los resultados hasta mayo del año siguiente, aproximadamente. Durante el ciclo escolar

se podían generar vacantes por licencias, renunciaciones, jubilación, pensión o defunción. Estas nuevas vacantes tenían que ser ocupadas por los sustentantes con dictamen de idoneidad. El que se emitan convocatorias con cero plazas a concurso es con el fin de contar con una prelación vigente de las plazas que queden vacantes durante el ciclo escolar." (Informante-DINEE).

Un segundo obstáculo de peso fue la resistencia sindical, señalada por ocho de los informantes. En algunos casos la CNTE decidió no aceptar docentes idóneos en las escuelas de su territorio, incluso cuando estos ya habían sido asignados mediante el mecanismo de prelación, como expresión de su descontento con la reforma:

"Nosotros decidimos en base a la resistencia que no vamos a aceptar idóneos, porque tenemos a los egresados normalistas esperando a que se les asigne una plaza, entonces sería muy incongruente abrirle paso a los idóneos si tenemos gente en la lucha esperando." (Informante-CNTE-2).

Al respecto el análisis de Flores y Valenti (2025) señalan que la implementación de reformas educativas en México enfrenta obstáculos que sobrepasan el ámbito sindical y trascienden a la propia estructura educativa. En su análisis demuestran como diversos tomadores de decisiones señalaron que la normatividad de la reforma no previó los mecanismos necesarios para desarticular las prácticas más arraigadas en el sistema. Lo que a su vez evidencia una repetida limitación en el diseño de políticas públicas, la brecha entre el diseño y la implementación. La reforma educativa no experimentó resistencias solo de los sindicatos magisteriales, sino también de la propia burocracia gubernamental, lo que remite a cuestionar con qué efectividad las reformas contemplan la dimensión político institucional.

Por otra parte, la postura sindical pone de relieve una disputa más profunda sobre la validez de los mecanismos de la evaluación docente. La crítica no es solo limitante al diseño técnico de los procesos de evaluación, sino que debate la lógica misma que sustenta el sistema de profesionalización docente: la idea de que un examen estandarizado no es capaz de capturar la complejidad de la competencia pedagógica. Desde esta mirada, la evaluación es un instrumento ajeno a las trayectorias docentes, a los egresados normalistas, cuya formación fue reconocida durante décadas como condición suficiente para su incorporación al sistema educativo (De Ibarrola, 2014).

Lo anterior evidencia una problemática que no ha sido resuelta entre dos concepciones de lo que implica ser un docente idóneo: una meritocrática, con instrumentos de medición, promovida por la reforma, y otra que tiene que ver con un origen basado en la formación institucional, respaldado históricamente tanto por el sindicato oficialista como por las facciones disidentes.

4.3. Avances de la reforma de 2013

También los entrevistados fueron cuestionados sobre los avances que tuvo la reforma de 2013. Sobre este aspecto, los testimonios fueron variados y la coincidencia de percepciones menor. Algunos informantes apuntaron como logro que, pese a las resistencias sindicales, se llevaron a cabo los concursos en entidades donde antes no habían tenido lugar, o que la presión en las sedes fue disminuyendo durante la implementación. Se señalaron, asimismo, ajustes en la logística, en el mejoramiento de los equipos de cómputo y software, y en la duración de los exámenes. Los elementos donde hubo mayor coincidencia fueron la emisión de lineamientos —señalada por siete de los entrevistados— y la construcción de una cultura del servicio profesional docente:

"La creación de leyes y los concursos en sí fueron un avance importantísimo en la reforma. Si a los docentes les dices que sólo existe esta forma de entrar al sistema, ya les dejas en claro que, si quieren acceder a él, tienen que evaluarse; y de alguna manera también comienzas a depurar el sistema con idóneos que ya no ven al SNTE como su patrón, sino como un sindicato que ve por sus derechos, pero hasta ahí." (Informante-CNSPD).

La existencia de lineamientos específicos para normar los procesos de profesionalización docente no constituye un logro simplemente formal, sino que simbolizan la consolidación de un andamiaje jurídico sin el cual los señalamientos de irregularidades carecerían de sustento. La descripción del siguiente informante apunta a una modificación cualitativa en la manera en que las instituciones toman y operan decisiones, pues la existencia de la ley permitiría pasar de la negociación discrecional a la exigencia normativa. En contextos donde la negociación política y la opacidad predominan históricamente, contar con leyes vinculantes resignificó la autoridad operativa de los implementadores:

"Los lineamientos fueron un paso súper importante, porque es ahí donde tiene la fuerza legal para decir 'esto no está bien, esto está incumpléndose'; entonces la simple presencia de lineamientos nos ha permitido decir 'esto está fuera de lineamiento y por qué no vale'." (Informante-SEP).

4.4. El declive de la reforma de 2013 y la transición hacia 2019

En la literatura de política pública se conocen como shocks aquellos elementos que trastocan los procesos de manera radical o los llevan a su cambio (Douglas et al., 2022). En la narrativa de los entrevistados, los elementos que propiciaron el declive de la reforma fueron variados; sin embargo, el principal shock fue el cambio de gobierno, acompañado de una campaña de desprestigio y desinformación sobre la reforma de 2013. Al respecto, Del Castillo (2017), a partir de una revisión exhaustiva de más de 6,236 notas periodísticas, concluye que la prensa dio amplia cobertura a la oposición hacia la reforma y proporcionó

información poco clara o errónea sobre su contenido, en lugar de informar sobre sus avances o aclaraciones:

"Cuando llega el gobierno de AMLO, llega con la promesa de derogar la reforma, porque no era educativa, porque atacaba a los maestros, porque dijo el secretario que el INEE perseguía a los maestros. El INEE no hacía evaluación, eso era por parte del SPD. Si un presidente te hace la promesa del regreso de las malas prácticas, obviamente los grupos que se oponían iban a estar de acuerdo con eso, y lo iban a apoyar." (Informante-SEP-3).

Porco más de la mitad de los entrevistados —18 de los 33— señalaron que la reforma de 2019 implicó un retroceso en la política educativa, incluyendo informantes del SNTE y Mexicanos Primero. Entre los factores aducidos destacan: la eliminación del INEE y su sustitución por el MEJOREDU, la pérdida de la capacidad de investigación que tenía el INEE, la desaparición de la evaluación de permanencia, la disolución de la CNSPD y su reemplazo por la USICAMM, y la renegociación de acuerdos con los grupos sindicales. Sin embargo, los informantes de la SEP, la USICAMM, la CNSPD, uno de los miembros de la CNTE y Antorcha Magisterial se refirieron a los mecanismos actuales como una continuación del modelo anterior, pero con un discurso más apegado al gobierno en turno:

"Es un retroceso total. Si lo que tú quieres es tener una administración pública fuerte y bien organizada, el único camino es por medio de la profesionalización, no por la militarización hacia un partido, en este caso la 4T. Por eso tienes a los mismos que vieron con buenos ojos el proyecto de AMLO, siendo hoy más críticos o igual que con la reforma educativa anterior." (Informante-SEP).

Lo anterior evidencia a un patrón sistémico en los procesos de reforma en México. La tendencia a desaparecer organizaciones y procesos sin antes realizar un diagnóstico exhaustivo de las capacidades acumuladas. La sustitución de instituciones no siempre es equivalente a una mejora; en ocasiones deriva en la pérdida de conocimiento, memoria institucional y experiencia que requiere tiempo para construirse.

En este caso, la capacidad de generar evidencia por medio de la investigación era un factor que trascendía la función del INEE a su labor de generar lineamientos de evaluación y que más tarde fue recuperada parcialmente por la MEJOREDU. De tal forma que su desaparición institucional fue leída por los tomadores de decisiones no como un paso hacia la modernización, sino como una ruptura que debilitó la función técnica, y que es necesaria en cualquier reforma para sostenerse. Como señalan Valenti y Flores (2025) los cambios en ocasiones parecen estar motivados razones políticas e ideológicas y en menor medida por la continuidad funcional.

Inicialmente las organizaciones, incluyendo al SNTE y la CNTE, manifestaron su apoyo al proyecto de la nueva reforma. El SNTE continuó siendo reconocido como el sindicato oficial, mientras que la CNTE valoró positivamente la intención de derogar la evaluación de permanencia, aunque expresó reservas respecto a la continuidad de otros procesos evaluativos. Con el tiempo, sin embargo, la CNTE ha

intensificado sus movilizaciones argumentando que la reforma de 2019 se ha distanciado de las promesas de campaña:

"Cuando AMLO prometió acabar con la mal llamada reforma educativa, lo importante era derogarla, por lo que nosotros apoyamos al inicio. Pero después nos dimos cuenta de que la nueva reforma sigue teniendo cosas de la reforma anterior; los concursos siguen con procesos menos claros, lo que se nos dijo al inicio es muy diferente de lo que se sigue haciendo." (Informante-CNTE-2).

4.5. La continuidad entre reformas: similitudes y diferencias

EL análisis comparativo de los procedimientos de ingreso y admisión docente en ambas reformas revela que, a pesar de los cambios en la nomenclatura y el discurso, la arquitectura de los procesos es muy similar. En ambos casos se identifican ocho etapas, desde la publicación de la convocatoria hasta la asignación de plaza, caracterizadas por procesos anuales, exámenes, asignación en eventos públicos y seguimiento mediante tutoría (ver Tabla 1).

La diferencia más significativa en la reforma de 2019 es la instauración de una mesa tripartita entre autoridades educativas federales, estatales y representaciones sindicales para la revisión de las convocatorias, así como la priorización de egresados de escuelas normales y de la Universidad Pedagógica Nacional. Lo anterior es corroborado por un informante el USICAMM:

"Los lineamientos son los mismos que en el SPD, solo le cambiaron palabras y acomodaron artículos. Se eliminó la evaluación de permanencia, que era lo que incomodaba realmente a los sindicatos y sobre todo a la CNTE. Ahora se llama admisión, pero sigue habiendo exámenes de ingreso, porque es muy difícil oponerse a decir que los nuevos maestros no tienen que ser los mejores, o que se tiene que continuar con la venta y herencia de plazas." (Informante-USICAMM).

Los informantes también señalaron que la reforma de 2019 enfrentó desafíos propios de su contexto, entre los que destaca la pandemia por Covid-19, que obligó a retrasar los concursos y a realizar ajustes no previstos. Por su parte, los informantes sindicales aludieron a que en la actualidad existe menor transparencia sobre los procesos, resultados y asignación de plazas que en la reforma anterior. En cuanto a los nuevos organismos, se señaló que la MEJOREDU recuperó algunas atribuciones técnicas del INEE, pero con menos personal y recursos, lo que plantea interrogantes sobre la solidez de los instrumentos de evaluación y desarrollo profesional docente que habrán de producirse.

En este sentido, el escenario institucional apunta a que la transición entre reformas no implicó solo cambios normativos, sino una reconfiguración de capacidades técnicas y operativas que podrían comprometer la pertinencia de los nuevos instrumentos. La reducción de recursos financieros y por lo tanto humanos en la MEJOREDU no es un dato menor, refleja la rigidez entre la voluntad política

de transformar el sistema y las condiciones reales y materiales que son necesarias para sostenerlo. En términos de política pública, dicha asimetría entre orden institucional y capacidad instalada remite a un riesgo estructural, en donde la legitimidad de los procesos de evaluación depende de la solidez técnica de quienes diseñan y operan el nuevo organismo. De tal manera que el debate invita a profundizar no solo en si los instrumentos fueron diferentes a los anteriores sino en qué medida cuentan con las condiciones mínimas para garantizar confiabilidad.

Tabla 1. *Reformas educativas 2013 y 2019: continuidades y cambios en el acceso a la profesión docente*

Dimensión analítica	Reforma 2013 (Ingreso)	Reforma 2019 (Admisión)	Tipo de cambio	Implicaciones analíticas
Periodicidad y convocatoria	Convocatorias anuales, públicas y abiertas	Convocatorias anuales, públicas y abiertas	Continuidad	Ambas reformas conservan la periodicidad anual y la apertura de las convocatorias: lo que podría reflejar la sedimentación de normas básicas.
Transparencia y actores de supervisión	Asignación de plazas en acto público con autoridades federales, estatales, observadores acreditados y medios de comunicación.	Se conserva el acto público y se suma la agencia estatal anticorrupción como figura de supervisión.	Ajuste	Si bien el papel de la agencia anticorrupción no interviene de fondo en los procesos puede leerse como un llamado a legitimar un proceso del que había desconfianza.
Participación sindical en la regulación del proceso	La normatividad de la reforma no contempla participación sindical formal; el SNTE quedó al margen de la supervisión.	Se crea una mesa tripartita — autoridades federales, estatales y representantes sindicales— para supervisar la transparencia y legalidad del proceso.	Cambio sustantivo	La exclusión sindical de 2013 fue uno de los ejes de conflicto que desgastó a la reforma. Reintegrar al sindicato —aun en un rol de supervisión— supone reconocer que la gobernanza educativa no es posible sin su participación, lo que abre interrogantes sobre los límites entre control corporativo y representación legítima.

Mecanismo de asignación de plazas	de Asignación por lista de prelación; quien no se presenta pierde su lugar.	Asignación por lista nominal bajo las mismas reglas de presentación obligatoria.	Ajuste	El cambio de 'prelación' a 'nominal' no altera la mecánica real. No obstante, el cambio conceptual no es inocente: la nueva denominación quita la connotación de ranking meritocrático y adopta un tono más neutro, lo que refleja, por lo menos en el discurso, la voluntad de distanciamiento simbólico respecto a la reforma anterior.
Acceso preferencial para egresados de Escuelas Normales	Convocatorias abiertas al público; solo los dos primeros años incluyeron procesos extraordinarios para normalistas.	Se da prioridad a egresados normalistas, UPN y CAM; las plazas sobrantes se abren a otros perfiles con base en puntuación y perfil.	Cambio sustantivo	Este punto toca una disputa de fondo sobre qué significa formar docentes en México. La reforma de 2013 apostó por un mercado abierto donde cualquier profesionista podía competir; la de 2019 restituye a las Normales su papel histórico como instituciones formadoras. No es solo quién entra primero, sino de qué modelo de profesión docente se está construyendo.
Acompañamiento en el período de inserción	Tutoría durante dos cursos escolares tras la asignación de plaza.	Tutoría durante dos ciclos escolares tras la asignación de plaza.	Continuidad	El acompañamiento tutorial se mantiene. El deslizamiento de 'cursos' a 'ciclos' es terminológico y no modifica nada sustancial. Que ambas reformas preserven esta figura sugiere cierto consenso técnico sobre la importancia del período de inserción, más allá de las diferencias políticas.

Nota: Elaboración propia a partir de la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

5. Discusión

A partir del análisis realizado a lo largo del documento es posible concluir que ambas reformas educativas fueron producto de una coyuntura política y social específica, así como de shocks externos que reconfiguraron las condiciones de posibilidad para el cambio. La reforma de 2013 respondió a la necesidad de modificar las prácticas del sistema y recuperar la rectoría educativa, facilitando la convergencia de actores que en otras circunstancias no habrían coincidido. La reforma de 2019, en contraste, emergió bajo la promesa de derogación de la primera y la finalización de la evaluación punitiva; ambas fueron susceptibles a la influencia de los cambios gubernamentales.

Los testimonios son reflejo de las problemáticas que los tomadores de decisiones identificaron a lo largo de la implementación. La asimetría de la información se presentó como un elemento recurrente en ambas reformas, tanto al interior de la autoridad educativa como en la comunicación con los actores afectados o beneficiados. En la medida en que los procesos sean más transparentes y precisos en sus mecanismos, podrían generar menor desconfianza y resultar más eficientes. En este sentido, la desinformación que acompañó al declive de la reforma de 2013 constituye una lección que los diseñadores de política no deben soslayar.

Las reformas han evidenciado intentos de cambio abrupto, carentes de una continuidad política que valore los elementos funcionales y aquellos susceptibles de mejora. El análisis comparativo de los procedimientos de ingreso y admisión docente revela que, más allá del cambio discursivo, la arquitectura de los procesos preserva rasgos estructurales comunes entre ambas reformas. Ello sugiere que ciertos aspectos del cambio en la política educativa poseen una inercia institucional que trasciende las coyunturas políticas.

Finalmente, se subraya la relevancia de estudios que, más allá de la mera medición de logros, orienten desde la perspectiva de los actores los procesos inherentes a la implementación de políticas. El rescate puntual y detallado de sus experiencias podría optimizar futuros procesos de política pública. Las reformas, como procesos inacabados, requieren de un horizonte temporal para su maduración y consolidación en la práctica; y el apoyo entre actores, así como las alianzas que lo sustentan, resultan tan determinantes como el propio diseño de la política.

6. Conclusiones

El análisis de las reformas educativas de 2013 y 2019 a partir de la mirada de los tomadores de decisiones permite profundizar más allá de la dicotomía entre ruptura y continuidad que marcó, en gran medida, el discurso político. Este análisis busca ir más allá de catalogar si una reforma fue mejor o peor que la otra, pretende

exponer como el sistema educativo opera con reglas particulares que ninguna de las dos reformas logró leer con detalle. La estructura operativa en ambos modelos ingreso y admisión no es una coincidencia técnica: es el ejemplo de cómo un proceso sobrevive a los cambios de gobierno, las derogaciones normativas e incluso a las promesas de transformación radical.

Entre los hallazgos más significativos del estudio es que los obstáculos identificados por los propios tomadores de decisiones no se encapsulan a fallas de diseño ni a resistencias externas, sino que emergen del interior del proceso de implementación. La emisión de convocatorias sin plazas, la asimetría de información entre niveles de gobierno, la desinformación que acompañó el declive de la reforma de 2013 y la reducción de capacidades técnicas en la transición hacia 2019 configuran un patrón que se reitera con independencia del signo político del gobierno en turno. Esto obliga a desplazar la pregunta: no se trata únicamente de qué se reforma, sino de si las condiciones institucionales para sostener cualquier reforma están o no presentes.

En ese sentido, la desaparición del INEE resulta paradigmática. Más allá del debate sobre su función evaluadora, su eliminación implicó la pérdida de memoria institucional, capacidad de investigación y legitimidad técnica que no se transfieren automáticamente al organismo sucesor. La MEJOREDU heredó algunas atribuciones, pero con recursos y personal considerablemente limitados, lo que plantea interrogantes sobre la solidez de los instrumentos que produjo. El patrón —suprimir antes de diagnosticar, sustituir antes de consolidar— constituye una de las vulnerabilidades más persistentes de la política educativa, y los testimonios obtenidos lo documentan con una claridad.

El estudio también pone de relieve que la pugna por el acceso a la docencia no es, en el fondo, una disputa técnica sobre los mejores instrumentos de selección: es una controversia política sobre quién tiene autoridad para definir qué significa ser un buen docente. La tensión entre una concepción meritocrática —articulada en torno al examen estandarizado— y una concepción institucional —que reconoce la formación normalista como credencial suficiente— atraviesa ambas reformas sin resolverse en ninguna. La continuidad de esta tensión sugiere que las reformas actuaron más como escenarios de negociación entre actores que como transformaciones pedagógicas.

Finalmente, los resultados muestran que la continuidad institucional no es un elemento secundario en los diseños de política pública, sino una condición necesaria para que una reforma pueda consolidarse y sostenerse. Las condiciones que hicieron posibles ambas reformas muestran de manera puntual que la viabilidad de una política depende de la fortaleza de su diseño, así como la estabilidad de los acuerdos que la sostienen. En sistemas donde los cambios de gobierno no recuperan el conocimiento construido, el análisis tiene que virar no al diseño de los mejores instrumentos, sino cómo hacer que una reforma pueda durar más tiempo que el gobierno que la impulso.

Conflicto de interés

El autor declara no tener conflicto de intereses en la publicación de estos resultados.

Referencias

- Acevedo, C., y Valenti, G. (2015). Propuesta analítica para estudiar innovaciones culturales y políticas. En G. Valenti (Ed.), *Nueva cultura educativa* (pp. 19–65). FLACSO México.
- Adeoye-Olatunde, O. A., & Olenik, N. L. (2021). Research and scholarly methods: Semi-structured interviews. *Journal of the American College of Clinical Pharmacy*, 4(3), 1358–1367. <https://doi.org/10.1002/jac5.1441>
- Aguilar, L.F. (2014). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. Miguel Ángel Porrúa.
- De Ibarrola, M. (2014). El conocimiento profesional docente en el marco de la reforma educativa. En G. Del Castillo y G. Valenti Nigrini (Coord.), *Reforma educativa: ¿Qué estamos transformando? Debate informado*. FLACSO México.
- De Ibarrola, M. (2018). La evaluación de los profesores de educación básica: Tensiones políticas y oposiciones radicales. En M. de Ibarrola (Coord.), *Temas clave de la evaluación de la educación básica: Diálogos y debates*. Fondo de Cultura Económica / INEE.
- DeJonckheere, M., y Vaughn, L. M. (2019). Semistructured interviewing in primary care research: A balance of relationship and rigour. *Family Medicine and Community Health*, 7(2), e000057. <https://doi.org/10.1136/fmch-2018-000057>
- Del Castillo, G. (2017). El papel de la prensa en la reforma educativa: ¿Informa, distrae o distorsiona? *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/el-papel-de-la-prensa-en-la-reforma-educativa-informa-distrae-o-distorsiona/>
- Douglas, A., Ingold, K., Nohrstedt, D., & Weible, C. (2022). Advocacy coalition framework: Advice on applications and methods. In C. Weible y S. Workman (Eds.), *Methods of the policy process*. Routledge.
- Elorza P., H. (2008). *Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud* (3.^a ed.). Cengage Learning. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2015/09/Estadistica-para-las-ciencias-sociales-del-comportamiento-y-de-la-salud.pdf>
- Espinosa, J. (2014). La constitución de prácticas de profesionalización de formación de docentes en México. *Perfiles Educativos*, 36(143), 163–169. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70615-4](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70615-4)
- Flores, P. (2022, 15 de noviembre). *Reformas, políticas y programas educativos: Clarificar su objeto de estudio* [Ponencia]. Simposio Reformas Educativas.

- Flores, R. (2023). *La implementación del ingreso/admisión en dos reformas educativas* [Ponencia]. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/0997.pdf>
- Flores, R., y Valenti, G. (2025). Las coaliciones promotoras en las reformas educativas de 2013 y 2019. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(2), 145–172. <https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.2.725>
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Granados, O. (2018). *Reforma educativa*. Fondo de Cultura Económica.
- Guevara, G. (2012). Leyes que sustentan el poder del SNTE. Nexos. <https://www.nexos.com.mx/leyes-que-sustentan-el-poder-del-snte/>
- Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Ornelas, C. (2012). *Educación, colonización y rebeldía: La herencia del pacto Calderón-Gordillo*. Siglo XXI.
- Ornelas, C. (2018). *La contienda por la educación: Globalización, neocorporativismo y democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Pardo, M., Dussauge, M., y Cejudo, G. (2018). *Implementación de políticas públicas. Una antología*. CIDE.
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. FLACSO México.
- Popkewitz, T. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata.
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y Varone, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Ariel.
- Valenti, G., y Flores, R. (2025). Reflexiones sobre la desaparición de la USICAMM y el nuevo sistema de contratación y promoción de maestros. En M. de los Heros y C. Aguirre (Eds.), *La educación en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2025–2030*. UAEM. https://libros.uaem.mx/archivos/epub/educacion_marco_pnd/educacion_marco_pnd.pdf

2026 PHRŌNESIS DELIBERACIÓN-DIRECCIÓN-PRÁXIS

Esta obra está bajo la Licencia Creative Commons Atribución No Comercial 4.0 Internacional.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>