4. Diagnóstico de la gestión educativa con enfoque humanista en instituciones educativas urbanas vulnerables. Evidencia empírica preliminar

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.497.04

Oscar Manuel Barraza Guardado*
Oscar Cruz Hernández Rueda**
Rosalío Tortolero Portugal***
Ernesto Geovani Figueroa González****

Resumen

La gestión educativa con enfoque humanista se ha consolidado como una perspectiva orientada a promover la ética institucional, la participación, la inclusión y el desarrollo profesional dentro de las escuelas. El presente estudio tuvo como propósito analizar la configuración diagnóstica de estas dimensiones mediante la aplicación del cuestionario de Gestión Educativa con Enfoque Humanista (GEEH-40) en una muestra de 30 participantes pertenecientes a instituciones educativas urbanas. Se buscó identificar tendencias

* Doctorante en Intervención Organizacional. Profesor de Licenciatura en el Centro Universitario de Líderes Durango, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-8696-2454; correo electrónico: saryman2010@gmail.com:

** Licenciado en Biología. Profesor del Centro Universitario de Líderes Durango, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-9119-3286.

*** Doctor en Gestión de las Organizaciones. Profesor-investigador del Centro Universitario de Líderes Durango, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4526-7417; Scopus: 59543122300

**** Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor-investigador de tiempo Completo de la Universidad Juárez del Estado de Durango, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7900-9141; Scopus: 59543324200

organizacionales, describir la distribución de las puntuaciones y examinar la relación entre las dimensiones evaluadas. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y alcance descriptivo. Para el análisis se empleó la versión observable del instrumento, integrada por 38 reactivos distribuidos en cuatro dimensiones: ética y valores institucionales, participación y liderazgo, inclusión y equidad, y desarrollo profesional y clima organizacional. Los resultados evidenciaron una valoración global favorable de la gestión educativa humanista (M = 4.42; DE = 0.58), así como puntuaciones elevadas en todas las dimensiones. La inclusión y equidad presentó la media más alta (M = 4.54; DE = 0.41), lo que sugiere una fortaleza institucional en prácticas de trato equitativo y reconocimiento de la diversidad. La consistencia interna del instrumento fue excelente (α = .972), mientras que las subescalas registraron índices de confiabilidad entre .879 y .953. En conjunto, los hallazgos muestran una configuración organizacional favorable y aportan evidencia útil para orientar procesos de mejora institucional.

Palabras clave: *diagnóstico, liderazgo transformacional, clima escolar, gestión educativa.*

Introducción

La gestión educativa contemporánea enfrenta crecientes exigencias de calidad, inclusión, equidad y pertinencia social, particularmente en contextos urbanos caracterizados por vulnerabilidad y complejidad organizacional. En este escenario, la gestión educativa con enfoque humanista ha adquirido relevancia al centrar la atención en las personas, sus relaciones y su desarrollo integral. Sin embargo, en diversas instituciones educativas persisten dificultades relacionadas con el desarrollo profesional docente, la transparencia institucional y el trabajo colaborativo, lo que genera diferencias en la implementación de prácticas acordes con los principios humanistas y limita su impacto en el bienestar y la equidad educativa.

La importancia de estudiar esta problemática radica en que la escuela no sólo constituye un espacio de gestión administrativa y pedagógica, sino

también un entorno donde se construyen experiencias de participación, reconocimiento y convivencia. En este sentido, el liderazgo educativo y el clima escolar han sido identificados como factores fundamentales para la mejora institucional y el fortalecimiento del compromiso de la comunidad educativa (Bolívar, 2010; Weinstein y Muñoz, 2019; Cohen et al., 2009; Giraldo y Serrano, 2021). No obstante, la evidencia señala que estas dimensiones no siempre se desarrollan de manera equilibrada dentro de las organizaciones escolares.

Por ello, resulta necesario generar evidencia empírica que permita comprender cómo se configura la gestión educativa con enfoque humanista en contextos específicos e identificar tanto sus fortalezas como sus áreas de mejora. El diagnóstico de dimensiones como la ética institucional, la participación y el liderazgo, la inclusión y la equidad, así como el desarrollo profesional y el clima organizacional, puede proporcionar información útil para orientar la toma de decisiones, el diseño de estrategias de intervención y el fortalecimiento de prácticas institucionales coherentes con este enfoque. En este marco surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se configura la gestión educativa con enfoque humanista en instituciones educativas urbanas y qué fortalezas y áreas críticas presentan sus dimensiones organizacionales? En consecuencia, el objetivo del estudio consistió en analizar diagnósticamente la gestión educativa con enfoque humanista en instituciones educativas urbanas mediante la identificación de fortalezas y áreas críticas en sus principales dimensiones organizacionales, utilizando como apoyo metodológico el cuestionario GEEH-40.

Marco teórico

Diagnóstico organizacional

El diagnóstico organizacional es un proceso estratégico que permite comprender de manera integral el funcionamiento de una organización, identificar problemas y oportunidades de mejora, y orientar acciones para fortalecer su desempeño y desarrollo (Ortega Reyes et al., 2025). Su importancia radica en que proporciona información para la toma de decisiones, favorece el

cumplimiento de los objetivos institucionales y contribuye a optimizar aspectos como la competitividad, el posicionamiento y la rentabilidad organizacional (Guízar Montúfar, 2013, como se citó en Tortolero et al., 2024; Ferro-Vásquez, 2018, como se citó en Tortolero et al., 2024).

Asimismo, el diagnóstico organizacional constituye una explicación sistemática de los procesos y dinámicas que ocurren dentro de una organización, cuyos resultados deben ser verificables y útiles para generar conocimiento y promover procesos de mejora o cambio (Rodríguez Mansilla, 2016). Desde esta perspectiva, el diagnóstico integra tanto la visión del investigador como las interpretaciones de los miembros de la organización, permitiendo una comprensión más amplia y objetiva de la realidad organizacional. Por ello, la participación de observadores internos y externos resulta fundamental para identificar problemas y formular soluciones pertinentes (Rodríguez Mansilla, 2016).

Gestión educativa con enfoque humanista

La gestión educativa con enfoque humanista puede entenderse como una orientación institucional que coloca en el centro de la acción organizacional la dignidad humana, la ética relacional y el desarrollo integral de los actores escolares. Este enfoque se distancia de perspectivas tradicionales centradas exclusivamente en el cumplimiento administrativo y propone, en su lugar, una visión de la escuela como espacio de convivencia, corresponsabilidad y transformación. Barragán-Chávez (2023) ha advertido que los modelos de gestión burocrática limitan la flexibilidad institucional y reducen la capacidad de respuesta ante contextos complejos; sin embargo, esta crítica no implica la eliminación de lo administrativo, sino su reorientación hacia fines humanistas.

En contraste, la gestión humanista integra principios como la empatía, la justicia, la transparencia y la inclusión. No obstante, aquí emerge una tensión relevante: mientras autores como Kofman (2006) y Alvarado Segovia (2024) destacan la centralidad de la conciencia y la ética en la gestión, otros enfoques organizacionales sugieren que la institucionalización de estos principios depende de estructuras formales y no sólo de disposiciones individuales. Esta

divergencia permite delimitar un criterio diagnóstico clave: una institución no puede considerarse humanista únicamente por su discurso ético, sino por la consistencia entre sus valores declarados y sus prácticas organizacionales.

En este sentido, la gestión educativa con enfoque humanista se materializa principalmente a través del liderazgo escolar, el cual no sólo orienta procesos, sino que configura relaciones, climas institucionales y condiciones de desarrollo profesional, constituyéndose en un eje central para identificar fortalezas o brechas organizacionales.

Liderazgo escolar y participación organizacional

El concepto de liderazgo escolar ha evolucionado desde enfoques burocráticos hacia modelos participativos (Murillo, 2006, como se citó en Cano Ruiz y Espino Rosendo, s. f.), lo que refleja un tránsito de una lógica jerárquica a una organizacional. No obstante, esta evolución no se ha consolidado de manera homogénea, ya que en las instituciones coexisten prácticas tradicionales con enfoques distribuidos.

Desde una perspectiva analítica, se identifican dos tensiones centrales: el liderazgo basado en atributos individuales (Monarca, 2013; Gros et al., 2013, como se citó en Cano Ruiz y Espino Rosendo, s. f.) frente al liderazgo entendido como proceso organizacional (Bolívar, 2012, como se citó en Cano Ruiz y Espino Rosendo, s. f.). Esta distinción es clave para el diagnóstico, ya que permite diferenciar entre instituciones dependientes de figuras directivas y aquellas que han consolidado estructuras colaborativas.

Asimismo, aunque la literatura enfatiza el fortalecimiento de dimensiones como la gestión estratégica, pedagógica y comunitaria (Majo Marrufo et al., 2022; Garcia, 2021; León, 2016), en la práctica estas no siempre se articulan de manera equilibrada. Esto genera brechas organizacionales donde puede existir eficiencia administrativa sin impacto pedagógico o participación limitada de la comunidad. En este sentido, la gestión pedagógica orientada al aprendizaje (Pacco Miranda y Dávila Rojas, 2022, como se citó en Juárez Paccotaipe et al., 2025) y la gestión comunitaria (Garcia, 2021, como se citó en Juárez Paccotaipe et al., 2025) constituyen indicadores clave para valorar la coherencia institucional.

En contextos contemporáneos, los desafíos derivados de la pandemia (Gonzales-Sánchez et al., 2021; 2022, como se citó en Juárez Paccotaipe et al., 2025; Arellanos-Carrión, 2023, como se citó en Juárez Paccotaipe et al., 2025) evidenciaron diferencias en la capacidad de respuesta organizacional. Así, más que un atributo individual, el liderazgo se configura como un indicador de resiliencia institucional.

En consecuencia, la participación del profesorado y la existencia de canales efectivos de comunicación representan condiciones centrales de este tipo de liderazgo. Una gestión participativa incrementa la legitimidad de las decisiones, fortalece la corresponsabilidad y favorece el trabajo colegiado, consolidando así un enfoque de gestión orientado a la mejora continua.

Clima escolar, convivencia y bienestar institucional

El clima escolar constituye una dimensión central para comprender el funcionamiento organizacional. Cohen et al. (2009) lo vinculan con resultados académicos y bienestar, mientras que Misad et al. (2022) lo conceptualizan como una construcción relacional influida por la gestión directiva. Estas perspectivas, lejos de ser excluyentes, permiten entender el clima como resultado tanto de condiciones estructurales como de dinámicas interpersonales. No obstante, el clima organizacional no es homogéneo ni necesariamente positivo. Si bien ambientes armónicos favorecen el desempeño docente (Chiavenato, 2007), las diferencias individuales pueden generar conflictos (Ángel y Ávila, 2022), evidenciando que la convivencia institucional es un proceso dinámico. En este sentido, el liderazgo influye directamente en la calidad de las interacciones (Pedraza, 2018).

Desde un enfoque crítico, las teorías organizacionales (Dueñas y Bobadilla, 2014; Cortés-Rodríguez y Pacheco, 2019) muestran que las percepciones del personal están mediadas por estilos de liderazgo. Así, liderazgos autoritarios generan desmotivación (Khan, 2020), mientras que entornos colaborativos fortalecen los objetivos institucionales (Selamat et al., 2013). Diversos estudios coinciden en la relación entre liderazgo y clima (Carrasco-Aguilar y Verdejo, 2024; Villamil, 2017; Sendra de Asís y Marconi, 2021; Giraldo y Serrano,

2021), lo que permite establecer un criterio diagnóstico: el clima escolar es una expresión concreta de la gestión educativa. En consecuencia, la coexistencia de percepciones positivas y negativas debe interpretarse como evidencia de heterogeneidad organizacional y no como una condición uniforme.

Inclusión y equidad

En articulación con el clima y el liderazgo, la inclusión educativa representa una dimensión fundamental de la gestión escolar, especialmente en contextos de desigualdad. Tapia y Valenti (2016) evidencian que las desigualdades educativas en México están estrechamente relacionadas con las condiciones sociales y organizacionales de las escuelas, lo que hace imprescindible la implementación de prácticas orientadas a la equidad. Asimismo, Santillán Hernández y Vargas Sánchez (2022) destacan que la pobreza incide significativamente en el rendimiento escolar, lo que exige una gestión educativa con enfoque de justicia social.

La vulnerabilidad en educación se refiere a la condición en la que ciertos estudiantes enfrentan desventajas estructurales que limitan su trayectoria educativa. La evidencia muestra que estas barreras están asociadas a factores económicos, laborales y de acceso (SEP, 2019; INEGI, 2021), aunque también se manifiestan dentro de las instituciones cuando no existen condiciones adecuadas para el aprendizaje (Salgado Escobar y Hernández Flores, 2024). Desde el punto de vista teórico, la vulnerabilidad ha sido interpretada desde diferentes enfoques. Algunos la atribuyen a características individuales (Lara, 2005), mientras que otros la vinculan con la falta de políticas públicas (Ruiz, 2012). Una visión integradora plantea que surge de la interacción entre el sujeto y su contexto (González, 2009).

En este marco, resulta fundamental analizar la posición de los estudiantes en las dinámicas escolares, promoviendo una perspectiva de justicia educativa basada en el reconocimiento de la diversidad. Desde el enfoque de Bourdieu (2009), la posición social influye en las oportunidades y trayectorias educativas, lo que se articula con las dinámicas institucionales (Cruz Vadillo, 2024).

En consecuencia, la inclusión educativa implica no solo acceso, sino condiciones equitativas que favorezcan el desarrollo integral. Navarro-Mateu et

al. (2019) señalan que la empatía y las actitudes inclusivas son determinantes para una práctica educativa integradora, lo que refuerza la importancia de una gestión educativa con enfoque humanista.

Desarrollo profesional y clima organizacional

El desarrollo profesional docente y el clima organizacional son dimensiones estrechamente relacionadas que influyen en la calidad educativa. El desarrollo profesional implica la generación de condiciones institucionales que favorezcan el aprendizaje continuo, el fortalecimiento de competencias y el crecimiento individual y colectivo del profesorado, siendo un elemento esencial para afrontar los desafíos educativos y sostener procesos de mejora (Fullan, 2014; López y Cubeiro, 2022; Guardia et al., 2022, como se citó en Chávez et al., 2025).

Por su parte, el liderazgo educativo desempeña un papel central al promover espacios de aprendizaje, colaboración y fortalecimiento de la cultura institucional, impactando positivamente en la calidad de la enseñanza y en la construcción de comunidades de aprendizaje (Rojas Jara et al., 2025). Asimismo, el clima organizacional, entendido como la percepción compartida sobre el ambiente laboral, influye en la satisfacción, motivación y desempeño docente (Rugel-Sono et al., 2023).

La evidencia reciente muestra que climas organizacionales basados en la confianza, la cooperación y el aprendizaje continuo favorecen el desarrollo profesional, mientras que estilos de liderazgo inadecuados generan entornos poco propicios para el trabajo educativo (Ramírez Yela et al., 2025; Rafael et al., 2023; Chávez et al., 2025). Además, factores como la empatía, la comunicación y la resiliencia contribuyen al bienestar laboral y al fortalecimiento de la calidad educativa (Sojos Tubay et al., 2025).

En conjunto, la literatura indica que existe una relación de interdependencia entre el desarrollo profesional docente y el clima organizacional, por lo que las instituciones educativas deben promover estrategias integrales que fortalezcan ambas dimensiones para mejorar el desempeño docente y la calidad educativa.

Liderazgo transformacional y gestión educativa

El liderazgo transformacional constituye un enfoque orientado a la mejora y al cambio institucional, aunque su implementación puede verse limitada por estructuras organizacionales rígidas y normativas restrictivas (Escanio De León, 2023; Alderete, 2022). Diversos estudios señalan que este tipo de liderazgo favorece la innovación, el compromiso y el desarrollo profesional docente; sin embargo, su efectividad depende de que sus principios se traduzcan en prácticas concretas dentro de la organización (Molina-Vicuña, 2023; Posso et al., 2021). En este sentido, los líderes educativos promueven el fortalecimiento de las competencias pedagógicas, impulsan proyectos orientados a la calidad educativa y comunican una visión compartida que fomenta la colaboración y la participación de los miembros de la comunidad escolar.

Por su parte, la gestión educativa comprende el conjunto de acciones destinadas a alcanzar los objetivos institucionales mediante procesos de diagnóstico, planificación, organización, comunicación y control (Arocha, 2016). Su relación con el liderazgo resulta fundamental, ya que ambos influyen directamente en la calidad educativa y en la dinámica organizacional (Barba y Delgado, 2021).

En conjunto, la gestión educativa con enfoque humanista integra dimensiones como el liderazgo, el clima institucional, la inclusión y el desarrollo profesional. No obstante, estas no siempre se desarrollan de manera equilibrada, generando fortalezas, debilidades y brechas entre los principios humanistas y su aplicación práctica. Aunque la literatura ha estudiado estos factores de forma independiente, aún existe limitada evidencia sobre su articulación dentro de las instituciones educativas, especialmente en contextos urbanos vulnerables. Por ello, el presente estudio analiza de manera integral dichas dimensiones con el propósito de aportar evidencia que contribuya a la comprensión y mejora de la gestión educativa con enfoque humanista.

Metodología

Diseño

Se llevó a cabo una investigación con enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, con corte transversal y un alcance descriptivo. Aunque este diseño es adecuado para una etapa inicial de análisis, en este caso no se concibe únicamente como un recurso de exploración estadística, sino también como una herramienta para la comprensión organizacional. Desde esta perspectiva, el examen de las puntuaciones obtenidas en las dimensiones del instrumento GEEH-40 se dirige a su interpretación como referentes diagnósticos de las prácticas, dinámicas y condiciones presentes en instituciones educativas de carácter urbano.

En coherencia con lo anterior, la fase desarrollada trasciende la mera descripción del comportamiento del instrumento, al configurarse como un diagnóstico organizacional preliminar de carácter exploratorio, basado en el análisis descriptivo de dimensiones institucionales asociadas a la gestión educativa con enfoque humanista.

Es importante señalar que, debido al tamaño reducido de la muestra y a su carácter de subconjunto disponible, los resultados deben interpretarse como tendencias diagnósticas iniciales y no como generalizaciones concluyentes. En este sentido, el estudio se posiciona explícitamente como un diagnóstico preliminar exploratorio, cuyo valor radica en la identificación de patrones, señales organizacionales y áreas de observación susceptibles de análisis posterior con muestras ampliadas.

Instrumento

Más allá de su función de medición, el instrumento se asume en este estudio como una herramienta diagnóstica organizacional, en la medida en que sus dimensiones permiten interpretar diferentes ámbitos de la gestión escolar. Con dichos ítems se construyó una puntuación global media y cuatro subescalas analíticas, entendidas como categorías de lectura institucional:

- Ética y valores institucionales (I1–I10): permite examinar la coherencia normativa, la transparencia y la orientación ética de las prácticas institucionales.
- Participación y liderazgo (I11–I20): posibilita analizar los estilos de liderazgo, los niveles de participación y la distribución de la toma de decisiones.
- Inclusión y equidad (I21–I30): orienta la identificación de condiciones de acceso, atención a la diversidad y prácticas de justicia educativa.
- Desarrollo profesional y clima organizacional (I31–I40): permite valorar las condiciones de crecimiento profesional, las relaciones laborales y el ambiente institucional.

Desde esta perspectiva, el GEEH-40 no se posiciona como objeto central del estudio, sino como un medio analítico para identificar patrones organizacionales, detectar fortalezas y reconocer posibles áreas críticas en la gestión educativa.

Procedimiento de análisis

Se calcularon estadísticos descriptivos de tendencia central y dispersión, así como asimetría y curtosis para examinar la forma distributiva de las puntuaciones. La fiabilidad interna se estimó mediante α de Cronbach para la escala global y para cada una de sus dimensiones. No obstante, estos procedimientos no se asumen como fines en sí mismos, sino como insumos para la interpretación diagnóstica. En este sentido:

- Las medias permiten identificar niveles relativos de desarrollo de las dimensiones organizacionales.
- La consistencia interna aporta evidencia sobre la coherencia de las prácticas institucionales percibidas.

Dado el reducido tamaño muestral y la no normalidad observada en las distribuciones, las comparaciones entre grupos se realizaron con pruebas no paramétricas de carácter exploratorio.

Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló bajo principios éticos fundamentales para la investigación educativa. La participación del personal fue voluntaria y se garantizó el consentimiento informado, asegurando que los participantes conocieran los propósitos del estudio y el uso académico de la información.

Asimismo, se resguardó el anonimato y la confidencialidad de los datos, evitando la identificación individual o institucional de los participantes. La información recolectada fue utilizada exclusivamente con fines de análisis académico y diagnóstico organizacional, respetando en todo momento la integridad de los sujetos y de las instituciones involucradas.

Resultados

Para la recolección de datos se utilizó el cuestionario de Gestión Educativa con Enfoque Humanista (GEEH-40), instrumento integrado por 40 reactivos diseñado para evaluar las dimensiones asociadas a la gestión educativa desde una perspectiva humanista. Este instrumento fue desarrollado por Figueroa-González, Tortolero-Portugal y Barraza-Barraza (2026), quienes reportan evidencias de validez de contenido para su aplicación en contextos educativos fue aplicado en la escuela estatal Quetzalcóatl de nivel secundaria y en la escuela Valle del Guadiana de nivel primaria.

El subconjunto analítico estuvo conformado por 30 participantes pertenecientes a instituciones educativas urbanas entre docentes en su mayoría y administrativos. En la distribución por sexo se registraron 22 hombres (73.3 %), 6 mujeres (20.0 %) y 2 casos no declarados (6.7 %). Por cargo institucional, se identificaron 25 docentes (83.3 %), 3 administrativos (10.0 %) y 2 directores (6.7 %).

En cuanto al nivel máximo de estudios, 17 participantes (56.7 %) contaban con licenciatura, 6 (20.0 %) con maestría y 7 (23.3 %) con doctorado. La mayoría reportó más de 10 años de experiencia laboral (86.7 %), mientras que el 13.3 % indicó tener 10 años o menos.

La edad promedio fue de 44.21 años (DE = 7.27), calculada sobre 28 observaciones válidas. La antigüedad institucional presentó una media de 15.33 años (DE = 11.65). La muestra se distribuyó principalmente entre secundaria (56.7 %) y primaria (36.7 %), con una representación marginal de instituciones que atendían ambos niveles. En cuanto al tamaño de la escuela, hubo una distribución equivalente entre instituciones de menos de 300 estudiantes (46.7 %) y de más de 600 estudiantes (46.7 %), con una proporción menor en escuelas de 300 a 600 estudiantes (6.7 %).

Descripción general de la escala

El puntaje global medio del instrumento fue de 4.42 (DE = 0.58) en una escala de 1 a 5, con valores observados entre 2.76 y 5.00. Cuando se expresó la puntuación como suma total, la media fue de 168.10 puntos (DE = 22.04) sobre un máximo teórico de 190 puntos para los 38 ítems analizados. Estos resultados evidencian una valoración global alta de la gestión educativa con enfoque humanista.

La distribución mostró una asimetría negativa y una marcada concentración de respuestas en categorías superiores, lo que sugiere una percepción predominantemente favorable de las prácticas institucionales medidas por el cuestionario. No obstante, desde una perspectiva diagnóstica, esta concentración también puede interpretarse como indicio de posibles efectos de deseabilidad social o de una cultura organizacional que tiende a valorar positivamente sus propias prácticas, lo que hace necesario analizar con mayor detenimiento las diferencias internas entre dimensiones.

Fiabilidad interna

La consistencia interna de la escala global fue excelente, con un α de Cronbach de .972, lo que indica una elevada homogeneidad entre los reactivos. Las subescalas también presentaron coeficientes robustos.

Tabla 4.1 *Consistencia interna de la escala global y de sus dimensiones*

Dimensión	*Número de ítems*	*α de Cronbach*
Ética y valores institucionales	9	.953
Participación y liderazgo	9	.912
Inclusión y equidad	10	.879
Desarrollo profesional y clima organizacional	10	.930
Escala global	38	.972

Nota. *Elaboración propia

Lectura diagnóstica

La alta consistencia de las dimensiones indica percepciones organizacionales estables y una adecuada fiabilidad del instrumento. Aunque la dimensión de inclusión y equidad presentó una consistencia relativamente menor, esta se mantiene en niveles satisfactorios. En conjunto, los resultados sugieren que las valoraciones del personal reflejan patrones organizacionales coherentes, permitiendo utilizar las dimensiones como indicadores válidos para la interpretación de la configuración institucional.

Tabla 4.2 *Estadísticos descriptivos de la escala global y de las dimensiones*

Variable	*Media*	*DE*	*Mínimo*	*Máximo*	*Asimetría*	*Curtosis*
Puntaje global GEEH (media)	4.42	0.58	2.76	5.00	-1.40	1.64
Ética y valores institucionales	4.35	0.66	1.56	5.00	-2.26	5.99
Participación y liderazgo	4.46	0.63	2.78	5.00	-1.21	0.82
Inclusión y equidad	4.54	0.41	3.60	5.00	-1.32	1.26
Desarrollo profesional y clima organizacional	4.34	0.61	2.90	5.00	-0.91	-0.39

Nota. *De elaboración propia

La puntuación más elevada correspondió a inclusión y equidad (M = 4.54; DE = 0.41), seguida de participación y liderazgo (M = 4.46; DE = 0.63), mientras que desarrollo profesional y clima organizacional presentó la media más baja (M = 4.34; DE = 0.61), aunque igualmente favorable. Desde una perspectiva diagnóstica, los resultados identifican a la inclusión, la equidad y el liderazgo como fortalezas institucionales, mientras que el desarrollo profesional y el clima organizacional constituyen áreas de mejora, evidenciando una posible brecha entre la orientación humanista hacia el estudiantado y las condiciones laborales del personal.

Desempeño descriptivo por ítem

Los ítems con mejores valoraciones fueron aquellos relacionados con inclusión y trato no excluyente. Los promedios más altos correspondieron a:

- I22: M = 4.70 (En mi escuela se implementan estrategias para atender la diversidad del alumnado)
- I28: M = 4.70 (La escuela garantiza que nadie sea excluido por su condición social o cultural)
- I21: M = 4.63 (Se respetan las diferencias culturales, sociales y de aprendizaje de cada estudiante)
- I13: M = 4.60 (En las reuniones institucionales se promueve el diálogo respetuoso y equitativo)
- I 30: M = 4.60 (Se celebra la diversidad como un valor dentro de la comunidad escolar)

Por otro lado, las medias relativamente más bajas se encontraron en reactivos asociados con trabajo colaborativo, transparencia y algunas condiciones de crecimiento profesional:

- I36: M = 4.13 (El trabajo en equipo se valora más que la competencia individual)
- I9: M = 4.20 (El personal percibe que las decisiones directivas son transparentes)
- I39: M = 4.20 (La escuela ofrece condiciones adecuadas para el crecimiento personal)
- I32: M = 4.27 (Se generan espacios para el trabajo colaborativo y la innovación)
- I33: M = 4.27 (El bienestar emocional del personal es una prioridad institucional)

Aunque la valoración global fue positiva, se observó una mayor variabilidad en los aspectos relacionados con el reconocimiento, el trabajo colaborativo y el apoyo al personal. Desde una perspectiva diagnóstica, la inclusión y la equidad constituyen una fortaleza institucional, mientras que elementos como la colaboración, la transparencia, la comunicación y el desarrollo profesional representan áreas de mejora. Estos hallazgos sugieren que la gestión educativa con enfoque humanista presenta un desarrollo desigual entre sus distintas dimensiones, evidenciando diferencias en su implementación dentro de la organización.

Discusión

Los resultados muestran que la gestión educativa con enfoque humanista es percibida favorablemente; sin embargo, las diferencias entre dimensiones evidencian distintos niveles de consolidación institucional. La inclusión y equidad obtuvo la valoración más alta, lo que sugiere una fuerte institucionalización de prácticas relacionadas con el respeto, la diversidad y la no discriminación, constituyendo una fortaleza organizacional (Navarro-Mateu et al., 2019; Tapia y Valenti, 2016). Asimismo, la participación y el liderazgo presentaron resultados elevados, reflejando dinámicas orientadas a la corresponsabilidad y la toma de decisiones compartida (Bolívar, 2010; Carrasco-Aguilar y Verdejo, 2024).

En contraste, la dimensión de desarrollo profesional y clima organizacional registró la media más baja y mayor variabilidad, lo que indica diferencias en las experiencias docentes relacionadas con el reconocimiento, la colaboración y las oportunidades de crecimiento profesional. Esta situación representa una posible brecha institucional, dado que el fortalecimiento del desarrollo docente es un elemento clave para la mejora escolar sostenible (Fullan, 2014). En conjunto, los hallazgos sugieren una configuración organizacional caracterizada por fortalezas en inclusión, ética y liderazgo participativo, pero con mayores desafíos en desarrollo profesional y clima organizacional. Además, el estudio aporta evidencia preliminar tanto sobre la consistencia interna del instrumento GEEH-40 como sobre la comprensión diagnóstica de la gestión humanista en contextos educativos urbanos. No obstante, los resultados deben interpretarse con cautela debido al tamaño de la muestra y al carácter exploratorio del estudio, por lo que constituyen indicadores diagnósticos preliminares y no conclusiones definitivas.

Conclusiones

A partir del análisis realizado, se concluye que la gestión educativa con enfoque humanista presenta una valoración institucional ampliamente

favorable, con diferencias internas que permiten delinear una configuración organizacional específica.

En términos diagnósticos, los resultados sugieren:

- Fortalezas organizacionales en inclusión y equidad, así como en la articulación entre ética institucional y liderazgo participativo.
- Condiciones favorables en participación y corresponsabilidad organizacional.
- Áreas de atención en desarrollo profesional y clima organizacional, particularmente en lo relativo a reconocimiento, trabajo colaborativo y acompañamiento docente.

Estos hallazgos permiten afirmar que la institucionalidad analizada muestra una orientación consistente con el enfoque humanista, pero con niveles diferenciados de consolidación entre sus dimensiones, lo que evidencia oportunidades claras para la mejora organizacional.

Desde el punto de vista científico, la aportación del estudio es doble:

a) ofrece evidencia preliminar sólida sobre la consistencia interna del cuestionario GEEH-40;
b) proporciona una aproximación diagnóstica exploratoria a la gestión educativa humanista en contextos urbanos.

En términos prácticos, los resultados sugieren la necesidad de fortalecer:

- estrategias de desarrollo profesional docente,
- mecanismos de reconocimiento institucional,
- espacios de trabajo colaborativo,
- y condiciones organizacionales que favorezcan el aprendizaje profesional continuo.

Limitaciones del estudio

La principal limitación radica en el tamaño muestral (n = 30), lo que restringe el alcance inferencial del estudio. En este sentido, los hallazgos deben interpretarse como tendencias diagnósticas preliminares. Asimismo, la concentración de respuestas en niveles altos puede estar influida por deseabilidad social

o características contextuales específicas, lo que refuerza la necesidad de estudios posteriores con muestras más amplias y diseños complementarios.

Proyección y recomendaciones

A partir del diagnóstico preliminar, se recomienda que las instituciones educativas:

- Fortalezcan comunidades profesionales de aprendizaje orientadas al trabajo colaborativo.
- Implementen estrategias sistemáticas de acompañamiento docente y retroalimentación profesional.
- Desarrollen políticas internas de reconocimiento y valoración del desempeño.
- Profundicen en prácticas de transparencia organizacional que refuercen la confianza institucional.

En el ámbito de investigación, se sugiere:

- Ampliar la muestra para consolidar la validez del instrumento.
- Realizar estudios comparativos entre contextos institucionales.
- Integrar enfoques mixtos que permitan profundizar en la comprensión de las dinámicas organizacionales.

El predominio de docentes con amplia experiencia sugiere que los resultados reflejan percepciones institucionales consolidadas. No obstante, la baja representación directiva limita la lectura del liderazgo, lo que indica que el diagnóstico se centra principalmente en la experiencia docente más que en la visión directiva**.**

Los estadísticos presentados en este capítulo fueron calculados exclusivamente con los 30 registros visibles proporcionados en el intercambio actual. En consecuencia, los hallazgos deben ser interpretados como evidencia empírica preliminar y no como resultados definitivos del proyecto completo.

Referencias

Alvarado Segovia, C. J. (2024). Hermenéusis del liderazgo consciente en la gestión educativa. *Revista Honoris Causa, 16*(Esp.), 23–54.

Aparicio, C., Sepúlveda, F., Valverde, X., Cárdenas, V., Contreras, G., y Valenzuela, M. (2020). Liderazgo directivo y cambio educativo: análisis de una experiencia de colaboración universidad-escuela. *Páginas de Educación, 13*(1), 19–41. https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1915

Alderete, L. (2022). Los programas educativos y sus logros. *Alborada de la Ciencia*, 27–35. https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/albor/article/download/1115/1532/3319

Ángel, S., & Ávila Perozo, E. F. (2022). Clima organizacional, convivencia escolar y desempeño profesional: Tríada importante en el contexto educativo ecuatoriano. *Revista Honoris Causa*, 14(1).

Arocha, J. (2016). *Liderazgo estratégico: más allá de los hábitos efectivos*. INVER-E-GROUP Venezuela C.A. https://www.researchgate.net/publication/317290622_LIDERAZGO_ESTRATEGICO_MAS_ALLA_DE_LOS_HABITOS_EFECTIVOS

Barba Miranda, L. C., y Delgado Vadivieso, K. E. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: aporte para la calidad educativa. *Revista Educare, 25*(1), 284–309. https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1462

Barragán-Chávez, G. (2023). Gestión educativa tradicional y burocrática en las universidades públicas. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, 35*(86), 41–66.

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas, 9*(2), 9–33.

Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*. Siglo XXI.

Cabrejos Rodas, H. D., & Torres Sipión, L. M. (2014). El liderazgo transformacional como apoyo en la gestión pedagógica del director. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura, 3*(2), 45–52.

Cadillo Leiva, G. S., y Saavedra Jaramillo, M. J. (2024). Clima organizacional: un análisis desde la perspectiva de los docentes. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(5), 1261.
https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2685

Cano Ruiz, A., y Espino Rosendo, H. M. (2021). Liderar el trabajo escolar en telesecundaria durante la pandemia: desafíos colectivos y posibilidades para innovar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26*(90), 1123–1145.

Carrasco-Aguilar, C., y Verdejo, T. (2024). Liderazgo educativo y clima escolar: un estudio de caso en una escuela pública en Chile. *Calidad en la Educación, 61*, 189–219. https://doi.org/10.31619/caledu.n61.1512

Chiavenato, I. (2007). *Introducción a la teoría general de la administración*. McGraw-Hill.

Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. M., y Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180–213.

Cortés-Rodríguez, D., y Pacheco, S. (2019). Curriculum proposal for improving the organizational climate. *Encuentros, 17*(1), 145–161. https://doi.org/10.15665/encuent.v17i01.1674

Cruz Vadillo, R. (2024). Educación para la paz, inclusión y vulnerabilidad: un problema de posición epistémica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 54*(2), 63–84.

Dueñas, R., y Bobadilla, M. (2014). Institutional level association between climate and teaching performance. *Comuni@cción, 5*(1), 39–49.

Escanio De León, M. N. (2023). El liderazgo transformacional y la gestión educativa: su incidencia en los resultados que obtienen las instituciones educativas. *MENTOR. Revista de Investigación Educativa y Deportiva, 2*(2 especial), 1339–1356.

Figueroa-González, E. G., Tortolero-Portugal, R., y Barraza-Barraza, D. (2026). Gestión educativa humanista: diseño y validez de contenido del GEEH-40 en escuelas urbanas de Durango. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 16*(32). https://doi.org/10.23913/ride.v16i32.2994

Fullan, M. (2014). *La dirección escolar: tres claves para maximizar su impacto*. Ediciones Morata.

García, H. (2021). Análisis del modelo de gestión escolar en instituciones educativas públicas multigrado. *Revista Educación, 45*, 1–14. https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40537

Giraldo, S., & Serrano, M. (2021). Ambiente escolar y su importancia en la calidad educativa: una perspectiva neuropedagógica. *Educación y Humanismo, 23*(40), 1–18. https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.4130

González, L. (2009). Orientaciones de lectura sobre vulnerabilidad social. En L. González (Comp.), *Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social* (pp. 13–30). Editorial Copiar.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020*. https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/

Juárez Paccotaipe, M. T., López Choque, J. P., y Carcausto Calla, W. (2025). Nuevos retos de la gestión directiva en las escuelas de América en la era post-pandemia. *Revista InveCom: Estudios Transdisciplinarios en Comunicación y Sociedad, 5*(3), 1–15. https://doi.org/10.5281/zenodo.14549201

Khan, N. (2020). The impact of organizational climate on teachers commitment. *Journal of Education and Educational Development, 6*(2), 327–342.

Kofman, F. (2006). *Metamanagement*. Granica.

Lara, D. (2005). *Grupos en situación de vulnerabilidad*. CNDH.

León, H. (2016). Gestión de la planificación estratégica para el desarrollo profesional docente. *Gestión de la Educación, 6*(1), 23–52.

López Ramírez, E., García Hernández, L. F., y Martínez Iñiguez, J. E. (2019). La gestión directiva como potenciadora del clima organizacional. *RIDE, 9*(18), 792–812. https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.471

Majo Marrufo, H. R., Mancarella Valladares, G. M., Gonzales-Sánchez, A. del C., Mercado Marrufo, C. E., y Tello Aguilar, C. P. (2022). Incidencia de la gestión directiva en la calidad

educativa en tiempos de pandemia por COVID-19. *Revista de Investigación Educativa, 40*(2), 233–250. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.366

Meza, E. (2017). Análisis del clima organizacional y la satisfacción laboral. *Comuni@cción, 8*(2), 148–158.

Misad, K., Misad, R., y Dávila, O. (2022). El clima escolar desde la gestión directiva. *Gestionar: Revista de Empresa y Gobierno*. https://doi.org/10.35622/j.rg.2022.02.001

Molina-Vicuña, G. (2023). Liderazgo transformacional como modelo para mejorar el clima laboral docente. *Telos, 25*(3), 783–801. https://doi.org/10.36390/telos253.14

Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S., y Prado-Gascó, V. (2019). Inclusive education attitudes. *PLOS ONE, 14*(12), e0225993. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225993

Ortega Reyes, A. O., Chávez Ramos, T. J., Montaño Arango, Ó., Rivera Gómez, H., Robles Acosta, C., y Marcelino Aranda, M. (2025). El diagnóstico organizacional como estrategia interna de la organización. *Pädi Boletín Científico de Ciencias Básicas e Ingenierías del ICBI, 13*(26), 255–259. https://doi.org/10.29057/icbi.v13i26.13728

Pedraza, N. (2018). Clima organizacional y satisfacción laboral. *Revista Lasallista de Investigación, 15*(1), 90–101.

Posso, R. J., Marcillo, J. C., y Bedón, E. D. (2021). TIC en la pandemia. *Revista Olimpia, 18*(2), 1090–1100.

Ramírez Yela, J. F., Erazo Camacho, J. S., Carpio Tobar, D. R., Jaramillo Contreras, M. M., y Jiménez Ochoa, M. A. (2025). Estilos de liderazgo y clima institucional. *Ciencia Latina*. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.17870

Rodríguez Mansilla, D. (2016). *Diagnóstico organizacional* (7.ª ed.). Ediciones UC.

Rojas Jara, A., Maureira Cabrera, Ó., Navarro Corona, C., y Díaz, M. Á. (2025). Liderazgo y desarrollo profesional docente en la educación técnico profesional: el caso de Chile y México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 30*(106), 1–25

Ruiz, N. (2012). Medición de la vulnerabilidad social. *Investigaciones Geográficas, 77*, 63–74.

Rugel-Sono, J. L., Esteves-Fajardo, Z. I., y Tamariz-Núnjar, H. O. (2023). Clima institucional y desempeño docente. *Koinonía, 8*(16), 4–19. https://doi.org/10.35381/r.k.v8i16.2512

Salgado Escobar, R. E., y Hernández Flores, G. E. (2024). Inclusión educativa con personas jóvenes y adultas en condición de vulnerabilidad y pandemia. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México, 13*(40), 85–102

Santillán Hernández, A. S., y Vargas Sánchez, J. R. (2022). Desigualdad del rendimiento escolar. *Análisis Económico, 37*(95), 125–141. https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/ae/2022v37n95/santillan

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Encuesta del perfil de alumnos*. http://cosdac.sems.gob.mx/web/encuesta-perfil-alumnos2019.php

Secretaría de Educación Pública (2019). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019*. Gobierno de México.

Selamat, N., Samsu, N. Z., y Kamalu, N. (2013). Organizational climate and job performance. *Educational Research, 2*(1), 71–82.

Sendra de Asís, B., y Marconi, N. (2021). Política de selección de directores. *Revista de Administração Pública, 55*(4), 881–922. https://doi.org/10.1590/0034-761220190470

Sojos Tubay, A. M., Cachupud Morocho, L. A., y Zhagui Quinde, B. Y. (2025). Clima laboral docente. *Revista InveCom, 5*(3). https://doi.org/10.5281/zenodo.14549201

Tapia G., L. A., y Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa en México. *Perfiles Educativos, 38*(151), 32–54.

Tortolero, R., Gómez, J., Figueroa, G., & Moreno, H. (2024). El diagnóstico y la intervención organizacional. Métodos utilizados por las organizaciones para su desarrollo integral. *Gestionar*: *Revista de Empresa y Gobierno*. https://doi.org/10.35622/j.rg.2024.03.003

Villamil, H. (2017). Gestión del clima escolar. *Revista Neurorum, 3*(2), 1–21.

Weinstein, J., y Muñoz, G. (Eds.). (2019). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad socio-cultural*. Ediciones Universidad Diego Portales.