



EMPODERAMIENTO, COACHING, EMOCIONES Y COMUNIDAD: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN CON MUJERES EN TABASCO

Maribel Flores Galicia
Verónica García Martínez
Silvia Patricia Aquino Zúñiga
Rigoberto García Cupil



<pressmark/>

**EMPODERAMIENTO,
COACHING,
EMOCIONES
Y COMUNIDAD:**
investigación-acción con
mujeres en Tabasco

EMPODERAMIENTO, COACHING, EMOCIONES Y COMUNIDAD:

investigación-acción con
mujeres en Tabasco

Maribel Flores Galicia

Verónica García Martínez

Silvia Patricia Aquino Zúñiga

Rigoberto García Cupil

<pressmark/>

Editorial Pressmark
Tierra and Luna Nueva, edif. G7
Fracc. Villa El Cielo
Villahermosa, Tabasco, México
www.pressmark.net
contacto@pressmark.net

1a Edición, 2026
ISBN electrónico: 978-607-69702-6-3
DOI: 10.65299/bpsmk0011
Esta obra está bajo la licencia Creative Commons
(CC BY NC 4.0)



Corrector de estilo: Federico Reyes Grande
Ilustración de portada: Jazmín Zapata de la Cruz
Diseño editorial: Walk Iria Chi Balan

Para la formación de los contenidos se utilizó la familia tipográfica
Tuna de Alex Rütten y Felix Braden, y Tisa Pro de Mitja Miklavčič.

Contenido

Introducción	8
Referencias	14
 Capítulo 1	15
La metodología de investigación-acción participativa y su aplicación en el empoderamiento socioemocional de mujeres en Tabasco	15
Introducción	15
Selección de las participantes	17
Rigor científico de la investigación-acción participativa	20
Discusión crítica de la metodología	25
Conclusiones	29
Referencias	31
 Capítulo 2	32
El empoderamiento femenino	32
Introducción	32
1. Empoderando a quienes más lo necesitan	35
2. Factores que propician o limitan el empoderamiento femenino	37
3. Factores favorecedores	37
4. Factores limitantes	41
5. Estrategias de empoderamiento femenino	44
¿Cómo empezar?	50
Conclusiones	51
Referencias	53
 Capítulo 3	57
Las competencias socioemocionales y su vinculación con el empoderamiento de las mujeres	57
Introducción	57
Las competencias socioemocionales	58
Competencias socioemocionales y su vinculación con el empoderamiento de mujeres en contextos marginados	61
Resultados	63
Conclusiones	65
Referencias	67

Capítulo 4	70
Instrumentación de estrategias para el empoderamiento socioemocional entre mujeres de comunidades desde el coaching ontológico	70
Introducción	70
Modelos de coaching	71
El Coaching Ontológico	73
El coach y sus habilidades	76
Temas que pueden tratarse en una sesión de coaching	77
Sistemas de creencias	78
Enfoque sistémico	79
Empoderamiento socioemocional	81
La toma de conciencia	82
La escucha profunda	82
El presente, el pasado y el futuro	83
Quiebre	83
Aprendizaje y emociones	84
Las nuevas habilidades de comportamiento funcional	87
Limitaciones y alcances	88
Intervenciones educativas	89
Modelo OSAR y DEI	90
Conclusiones	92
Referencias	93

Introducción

Este libro es derivado como uno de los resultados del proyecto posdoctoral llamado: “Empoderamiento de mujeres de cuatro comunidades marginales del estado de Tabasco para que promuevan el bienestar socioemocional comunitario, mediante la aplicación de estrategias de intervención”, el cual fue financiado por CONAHCYT ahora SECIHTI dentro de la convocatoria 2022(1) “Estancias Posdoctorales por México – Iniciales” modalidad Académicas, cuya sede de ejecución fue respaldado por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). La UJAT se eligió porque es la mayor universidad del estado e impulsa la investigación científica y humanística, genera y aplica el conocimiento y se vincula con el sector de las comunidades fortaleciéndolas y contribuyendo en su desarrollo psicosocial.

Además, está en Tabasco en donde el estado socioemocional de las mujeres, según el INEGI (2021) en los resultados de la encuesta ENBIARE (encuesta nacional de bienestar autoreportado), reportó que se encontraba muy afectado el aspecto socioemocional ya que las mujeres son las que más sufren de síntomas de depresión, violencia y ansiedad o falta de oportunidades, lo cual forma parte del desempoderamiento de la mujer.

También se optó por la UJAT porque esta universidad cuenta con profesores y profesoras investigadores e investigadoras especializados en la dirección de proyectos de intervención en comunidades marginales, en contextos informales educativos y con facilidades y experiencia para tener acceso a las mismas. Y dado que este proyecto de intervención educativa estuvo orientado a fortalecer entornos donde la educación informal pudiera ponerse en práctica, con el objetivo de favorecer el bienestar socioemocional y el desarrollo social de las mujeres participantes la UJAT fue una institución idónea.

Pues bien, este trabajo ha sido concebido desde la necesidad de acompañar, escuchar y sistematizar las voces de mujeres en comunidades marginales de Tabasco, cuyo papel en la organización familiar, comunitaria y social se encuentra atravesado por desigualdades estructurales de género, pero también por saberes, prácticas y resis-

tencias que históricamente han permitido la supervivencia colectiva. Este interés, de carácter académico, está vinculado a otro interés más, de orden personal, orientado a contribuir al empoderamiento socioemocional de mujeres en contextos marginados. Por lo que, dicha educación informal es fundamental para adquirir competencias a lo largo de la vida, enfocadas a favorecer la promoción del bienestar socioemocional de las familias comunitarias.

Para su desarrollo, se utilizó la metodología de investigación-acción participativa (IAP) la cual tiene el potencial de vehicular la construcción de aprendizajes de manera colaborativa y situada, posibilitando procesos transformadores. En esta obra se entrelazan conocimiento científico con la práctica vivencial, las conversaciones comunitarias y el aprendizaje continuo de las mujeres, cuyas experiencias de vida e ideas constituyeron la materia prima de este proyecto.

De aquí que se puedan reconocer dos alcances de la obra articulados metodológicamente. Por un lado, documenta el trayecto recorrido por las mujeres que participaron en el proyecto para reconocerse como protagonistas de su propio desarrollo y promotoras del bienestar socioemocional de sus comunidades. Por otro, busca divulgar los fundamentos teóricos y metodológicos del proceso de empoderamiento socioemocional de cuatro grupos de mujeres de comunidades tabasqueñas. Por lo que, se consideró que la educación informal es fundamental para adquirir competencias a lo largo de la vida, enfocadas a favorecer la promoción del bienestar socioemocional de las familias comunitarias.

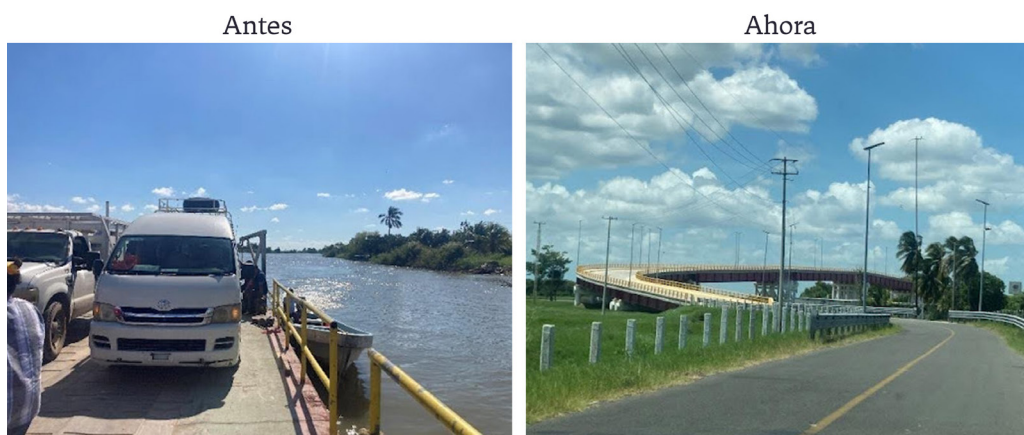
Por consiguiente, este trabajo se hizo en cinco etapas según el proceso de desarrollo de la IAP para una intervención educativa y se situó en cuatro comunidades del estado de Tabasco: Quintín Arauz y Vicente Guerrero, en el municipio de Centla; el Sitio, en Nacajuca, y Coronel Traconis (La Isla), municipio de Centro. Estas comunidades fueron elegidas en este proyecto porque son comunidades marginales, vulnerables con respecto a pocos recursos, que tienen población indígena (de lengua yokot'an y chontal), dado que, en estos lugares, previo diagnóstico inicial, se observó que se viven procesos de exclusión social, marginación, vulnerabilidad, desigualdad económica, falta de acceso a la educación informal a lo largo de la vida, carencia de servicios básicos como puede ser alcantarillado, carreteras de terracería, agua potable, luz, recolección de basura, acceso a internet e incluso algunas incomunicadas por vía carretera.

Como fue en el caso de Quintín Arauz, que hace tres años tuvieron su puente vehicular y que, al momento de seleccionar esta comunidad, solo podían cruzar en panga las personas, los animales, los autos y los recursos externos (Ver Figura 1). Cabe señalar que las carreteras antes de llegar a esta comunidad comúnmente están muy dañadas.

En la Isla Coronel Traconis en tiempos de inundación solo pueden atravesar la laguna en cayucos pues el puente de madera que ellos construyeron se queda bajo el agua. Esto debido a que la comunidad se encuentra situada sobre un vaso regulador y eso les vuelve más vulnerables. También, al momento de esta investigación, su camino de terracería era de difícil tránsito debido a grandes huecos y los daños a la terracería (Ver Figura 2).

A su vez El Sitio, Nacajuca, también es una comunidad que en tiempos de inundación se ha quedado incomunicada y optan por vivir a orillas de la carretera las familias y sus animales hasta que baja el agua, también carecen de servicio de recolección de basura. Y su puente se encontraba en mal estado. Ver Figura 3.

Figura 1. Medio de comunicación en Quintín, Arauz antes de febrero de 2023 y ahora.



Nota: Panga en la que se comunicaban al exterior en la comunidad de Quintín Arauz y ahora el puente vehicular y peatonal. (fotografías tomadas por autor).

Figura 2. La Isla, Coronel, Traconis, Centro.



Nota: Imágenes de las condiciones de acceso a la comunidad de la Isla. En épocas de inundaciones el puente peatonal de madera queda totalmente bajo el agua y la carretera llega a ser casi intransitable en vehículos pequeños (fotografías tomadas por el autor).

Figura 3. Puente ubicado en El Sitio, Nacajuca.



A continuación, se presenta su localización en el Estado de Tabasco. Ver Figura 4.

Figura 4. Localización de las comunidades tabasqueñas intervenidas



Nota: 1. Vicente Guerrero, Centla; 2. La Isla, Coronel Traconis, Centro; 3. El Sitio, Nacajuca y 4. Quintín Arauz, Centla. (Tomado de Google Maps, 2026).

Por lo tanto, este documento es producto del trabajo colegiado y se organiza, como se puede inferir, en torno a un eje metodológico que sostiene los distintos contenidos en los capítulos que lo conforman. Cada uno de ellos expone cómo se vive y aplican el enfoque socioemocional y la metodología de la IAP en relación con procesos y técnicas de *coaching ontológico*. Así, se presentan reflexiones conceptuales en torno al empoderamiento femenino, abordado desde la autonomía y la agencia. También, se profundiza en las competencias socioemocionales como recursos indispensables para el fortalecimiento personal y colectivo. De igual manera, se documenta el diseño e implementación de talleres comunitarios en las cuatro localidades mencionadas, donde las nociones teóricas se transformaron en prácticas vivenciales y procesos colectivos de aprendizaje.

El primer capítulo, titulado *La metodología de investigación-acción y su aplicación en el empoderamiento de mujeres rurales de Tabasco*, se sitúa en el corazón de una problemática que, aunque antigua, sigue siendo urgente: la procuración de derechos, la equidad y la inclusión como pilares del desarrollo humano. Este capítulo permite comprender que la científicidad en las ciencias humanas y sociales no se mide por la neutralidad, sino por la pertinencia, la coherencia y la capacidad de generar transformaciones reales. Así, se articula con el horizonte general del libro: construir conocimiento desde la vivencia, desde la comunidad y desde el compromiso crítico.

Referir a la metodología en esta obra constituye una sección fundamental que explica la científicidad del proyecto y da cuenta de los fundamentos epistemológicos y los procedimientos de la investigación. La investigación-acción participativa, enriquecida con las herramientas tradicionales de la investigación cualitativa, como diagnósticos comunitarios, entrevistas a profundidad, grupos focales y diarios de campo, proporcionó las bases para comprender y documentar la experiencia desde el *locus*. La científicidad no se limitó al uso de técnicas, sino que se sostuvo en principios claros: coherencia entre objetivos y procedimientos, pertinencia cultural, reflexividad crítica y validez a través de la triangulación de fuentes (Méndez Fierros & Gómez San Luis, 2023; Rojas Soriano, 2013).

La idea de científicidad aquí defendida se aleja de la visión positivista de neutralidad y se acerca a un paradigma de complejidad, en el cual el conocimiento social se construye reconociendo la interacción entre lo cultural, lo histórico, lo emocional y lo comunitario (Morin 2001). Por ello, este apartado se interesa no solo en contextualizar su naturaleza metodológica, sino también subrayar que sin él el libro perdería su hilo conductor. La metodología es el andamiaje que da unidad al conjunto, que conecta el aporte conceptual, el análisis socioemocional y la experiencia práctica con las mujeres. En este capítulo se dan los por menores de cómo fueron seleccionadas las participantes y el procedimiento para lograrlo.

En el segundo capítulo se toca el tema de *El empoderamiento femenino* (EF) desde un ámbito conceptual a profundidad, lo que implica sumergirse en la vulnerabilidad de las féminas documentada por investigaciones nacionales e internacionales auspiciadas por ONU Mujeres (2019), y enmarcadas por el enfoque de la Plataforma de Acción de Beijing (1995), entre otras. Se muestra cómo el empode-

ramiento de las mujeres es capaz de transformar los ambientes que toca, dejando ver que éste es condición necesaria para el desarrollo y progreso comunitario. En este capítulo se recuperan algunas opiniones y percepciones de algunas mujeres respecto de la forma como ven el empoderamiento.

El tercer capítulo, sobre *Las competencias socioemocionales y su vinculación con el empoderamiento de las mujeres*, aborda la importancia del manejo de las emociones para impulsar procesos de transformación desde la cotidianidad en que ellas se mueven. Así, se examina de manera detallada la relación entre las competencias socioemocionales (CSE) y el empoderamiento de las mujeres, y se plantean estrategias educativas y de política social favorables al fortalecimiento de estas competencias y su participación plena en todos los ámbitos de la vida en el día a día. Puesto que en la actualidad la vida social, laboral, cultural y familiar se desarrolla en un entorno altamente interconectado y complejo, las CSE constituyen un conjunto de habilidades que fortalecen la capacidad de comprenderse a sí mismas, relacionarse con otras personas y responder de manera adaptativa a situaciones cambiantes.

De esta manera contribuyen al incremento de la autonomía personal, una participación más activa en la toma de decisiones y el establecimiento de relaciones más saludables. Lograr este empoderamiento requiere tanto de procesos educativos orientados al fortalecimiento socioemocional como de políticas públicas que reduzcan las barreras sociales, culturales y económicas que perpetúan la desigualdad. En este capítulo se encuentran expresiones testimoniales realizadas por las mujeres que abordan algunas emociones que han experimentado.

Finalmente, el capítulo cuarto, sobre *La instrumentación de estrategias para el empoderamiento entre mujeres de comunidades desde el coaching ontológico*, reconoce en esta disciplina una herramienta educativa y un proceso fundamental para la intervención de las féminas, con la intención de crear o mejorar sistemas de empoderamiento para las personas. Este capítulo es una síntesis del objetivo del proyecto y relata los testimonios de las mujeres que se sometieron a las intervenciones de coaching ontológico y cómo expresaron la forma en que esto les ayudó a su empoderamiento.

Por su contenido, no hay duda de que el libro, que también tiene como propósito compartir historias y procesos de transformación social y comunitaria, resultará de utilidad a públicos expertos y legos, además de a promotores-promotoras sociales que trabajan con comunidades rurales.

Referencias

- INEGI, (2021, 14 de diciembre). *Presenta INEGI resultados de la primera Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado (ENBIARE) 2021*. [Comunicado de prensa]
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ENBIARE_2021.pdf
- Google Maps (2026). *Datos del mapa 2026 Google, INEGI*. [Imágenes] Google.
https://www.google.com.mx/maps/@18.1186957,-92.7581805,9.51z?entry=ttu&g_ep=EgoyMDI2MDMyNC4wL-KXMDS0ASAFQAw%3D%3D
- Méndez Fierros, H., & Gómez San Luis, A. (Coords.). (2023). *Investigación en ciencias humanas y sociales: Experiencias y propuestas en la aplicación de métodos y técnicas*. Editorial Artificios / Universidad Autónoma de Baja California.
- Rojas Soriano, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales* (13.^a ed.). Plaza y Valdés Editores.

Capítulo 1

La metodología de investigación-acción participativa y su aplicación en el empoderamiento socioemocional de mujeres en Tabasco

Introducción

La procuración de derechos y la inherencia de principios basados en la equidad, la igualdad y la inclusión para el desarrollo humano han sido históricamente objeto de debates y luchas en las sociedades. Algunas de éstas han logrado avances significativos, incluso sin precedentes en materia de justicia social; otras, sin embargo, siguen limitadas no solo por los marcos políticos que restringen el ejercicio de los derechos, también por los patrones culturales que reproducen exclusiones persistentes y mantienen condiciones de desigualdad. Es el caso de las mujeres, quienes, a pesar de los avances alcanzados en cuanto a derechos, continúan enfrentando condiciones de marginación y limitaciones para ejercer con autonomía sus decisiones o expresar libremente sus emociones, comprometiendo su propio proyecto de vida.

Lo anterior, constituye la columna vertebral del análisis que aquí se propone; está compuesto por una revisión documental sólida y la sistematización de las experiencias de intervención en las cuatro comunidades donde se implementó el proyecto, cuyo énfasis estuvo puesto en la dimensión socioemocional del empoderamiento femenino.

Ésta, más que una categoría conceptual, es un proceso complejo que atraviesa la vida cotidiana, la identidad y las relaciones sociales. Dicho planteamiento es coherente con lo que sostiene Fals Borda (2009) cuando advierte que el conocimiento académico solo adquiere sentido si se vincula a la transformación social, y con lo formulado por Freire (2004), quien señala que toda educación es praxis, reflexión y acción de los seres humanos sobre el mundo para transformarlo.

Trabajar con una temática de esta naturaleza implicó múltiples retos. No se trató únicamente de un esfuerzo intelectual o teórico, sino

también de asumir una responsabilidad social desde el quehacer investigativo. Así, la finalidad consistió en contribuir, desde la ciencia, a la búsqueda de rutas que condujeran al bienestar de las mujeres participantes, y, al mismo tiempo, brindarles herramientas que pudieran emplear en su vida diaria para fortalecer su identidad, sus vínculos intra e interpersonales y, por ende, impactar positivamente en el ejercicio de los roles sociales que desempeñan, en especial el de la maternidad, el cuidado y la participación comunitaria. En este sentido, se asumió el principio de que investigar no es solo describir una realidad, sino participar en su transformación (Colmenares, 2012).

Ante este panorama, el diseño metodológico constituyó una tarea prioritaria, ya que se buscaba responder no solo cómo contribuir al estudio del empoderamiento de las mujeres de zonas marginales en Tabasco, sino cómo hacerlo de tal forma que el proceso de investigación resultara coherente con los principios de equidad e inclusión postulados en el proyecto. Así, se eligió la investigación-acción participativa (IAP) articulada con prácticas de animación sociocultural (ASC) y Coaching Ontológico (CO); éstas permitieron investigar y, al mismo tiempo, generar procesos de reflexión y acción con las mujeres participantes, reconociéndolas como fuentes de conocimientos y no como meros informantes pasivas.

Cornish et al., (2023) afirman que la IAP constituye un camino metodológico capaz de integrar conocimiento y acción en contextos de exclusión y desigualdad social; mientras que Valdepeñas Torres (2020) sostiene que la ASC, lejos de reducirse a lo recreativo, es un proceso de educación comunitaria que fortalece ciudadanía y cohesión social, a su vez, el CO promueve el empoderamiento de las personas a través de un proceso de interiorización, autodescubrimiento, reconocimientos de emociones, estrategias de liderazgo y reinención de la persona, lo que es útil para desarrollar nuevos aprendizajes para la vida diaria.

El presente capítulo metodológico acompaña estos aportes con la explicación de los fundamentos epistemológicos, los procedimientos de investigación y los criterios de cientificidad que dan contenido a la IAP, a la ASC y CO, como herramientas de investigación e intervención social y educativa, destacando así su coherencia con los propósitos del proyecto posdoctoral. La idea de cientificidad aquí defendida se aleja de la visión positivista de neutralidad y se acerca a un paradigma de complejidad, en el cual el conocimiento social no se agota en la formulación de conceptos, sino que se construye en diálogo con la realidad, es decir, a partir del reconocimiento de la interacción entre lo cultural, lo histórico, lo emocional y lo comunitario (Morin, 2001), abriendo la posibilidad a una transformación integral, como señalan Fals Borda (2009) y Freire (2004) al señalar que el conocimiento solo adquiere sentido cuando se traduce en acción transformadora.

Bajo este enfoque, el capítulo busca contribuir a la discusión sobre cómo hacer investigación comprometida, donde teoría y práctica, rigor y sensibilidad, análisis y vivencia se articulan en un mismo horizonte sin menoscabo de su cientificidad.

Selección de las participantes

El proceso inició con una convocatoria comunitaria realizada de Octubre de 2022 a enero de 2023. Esta convocatoria fue posible gracias al acompañamiento de actores clave en las comunidades —delegadas y delegados, un sacerdote, un entrevistador comunitario, Director Misión Cultural Centla y dos docentes de primaria y preescolar— quienes facilitaron la difusión del proyecto, proporcionaron los lugares para poder llevar a cabo las reuniones y promovieron la participación de las mujeres desde espacios de confianza ya existentes.

Figura 1. Maestra de comunidad de escuela primaria bilingüe Español-Yokota 'n en “El Sitio, Nacajuca”.



Nota: Tomando acuerdos sobre los apoyos que la institución educativa podía brindar al proyecto (espacio para las capacitaciones y sesiones de coaching, convocando e invitando a las madres de familia a participar en el proyecto).

Figura 2. Dialogo con delegada de la Isla Coronel Traconis y entrevistador comunitario con más de 5 años de experiencia de trabajar en comunidades marginadas e indígenas.



Figura 3. Plática con Delegada Quintín Arauz, Centla y representante de la comunidad.



Figura 4. Apoyo de Director de Misión Cultural en Vicente, Guerrero, Centla.



Figura 5. Delegado de la comunidad El Sitio, Nacajuca.



Figura 6. Delegado de Vicente, Guerrero, Centla.



Para ello, las participantes fueron féminas pertenecientes a comunidades marginadas del estado de Tabasco principalmente de los municipios de Nacajuca, Centla y Centro, que aceptaron de manera voluntaria participar en el proyecto

previó consentimiento informado y confidencialidad. Se buscó a través de una plática previa con ellas que fueran mujeres con diversas historias de vida y que sus emociones interferían con comportamientos poco funcionales, ya sea, con ellas mismas, con sus familiares y comunitariamente, que quisieran recibir apoyo y encontrar herramientas de ayuda para sus situaciones de quiebres y que tuvieran la necesidad de promocionar entre sus familiares o comunidad el bienestar socioemocional.

En términos educativos, presentan niveles que van desde educación primaria incompleta hasta secundaria, con algunas excepciones que han accedido a estudios de nivel medio superior como son preparatoria y universidad. En cuanto a su situación laboral, predominan actividades informales, trabajo doméstico no remunerado como es atención de niños y adultos mayores que es un gasto que no sale afuera porque ellas colaboran en ello y participación en economías de subsistencia como son: venta de comida regional y antojitos, pasteles, venta de zapatos, crianza y venta de animales de traspatio, venta de pescado que pescan sus parejas o hijos, siembra de plantas básicas de la región, trabajo en tiendita de la comunidad, venta de pollos de granja, venta de perfumes, administración del dinero que les da su esposo o hijos para que rinda.

Varias de las participantes tienen origen indígena y mantienen vínculos con prácticas culturales comunitarias, lo cual influye en sus formas de percibir el bienestar, las emociones y las relaciones sociales. Asimismo, comparten experiencias relacionadas con condiciones estructurales de desigualdad, tales como limitaciones económicas, acceso restringido a servicios y, en algunos casos, vivencias de violencia de género. Estas mujeres se resisten a continuar viviendo de esta manera y buscan aprender nuevas formas de vida que las ayude a afrontar desafíos y aumentar sus conocimientos. Las edades de las mujeres fluctuaron entre 15 a 55 años siendo en su mayoría las de 20 a 35 años. A pesar de estas condiciones, las mujeres muestran capacidades de organización comunitaria y disposición para participar en procesos de empoderamiento socioemocional.

Por consiguiente, como resultado de esta primera invitación asistieron aproximadamente 120 mujeres provenientes de cuatro comunidades. En este encuentro inicial se generó un espacio de diálogo en el que se explicó el propósito del proyecto, destacando que se trataba de una iniciativa financiada por el CONAHCYT, actualmente SECIHTI en colaboración con la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT).

A partir de este primer acercamiento, 56 mujeres decidieron integrarse a los talleres socioemocionales. Los cuales se desarrollaron entre enero y agosto de 2023, con una duración de cinco horas por sesión, preferentemente en viernes y sábado, comúnmente en estas comunidades las personas acostumbran a ir a la iglesia o visitar familiares. El taller, titulado “Cómo manejar tus emociones y mejorar la comunicación contigo misma, tus seres queridos y las demás personas”, constituyó un espacio colectivo de aprendizaje y reflexión orientado al reconocimiento emocional, la comunicación consciente y el fortalecimiento de vínculos interpersonales y comunitarios.

Posteriormente, se implementó una fase más profunda de intervención a través del coaching ontológico. Debido a la naturaleza personalizada de este proceso —con sesiones individuales de entre 45 minutos y una hora y media— se optó por trabajar con un grupo de 12 mujeres líderes y que aceptaron participar libremente en esta investigación y que demostraron gran interés en participar. Antes de iniciar esta etapa, se establecieron nuevamente acuerdos de participación, reafirmando el compromiso, la confidencialidad y el respeto mutuo como bases del proceso de selección de las participantes. Ver figura 7.

Figura 7. Imágenes varias de mujeres asistentes a la primera reunión de convocatoria del proyecto de empoderamiento en cuatro comunidades marginales del estado de tabasco para que promover el bienestar socioemocional comunitario.



Rigor científico de la investigación-acción participativa: su aplicación en comunidades tabasqueñas

La científicidad en las ciencias humanas y sociales ha sido objeto de debates persistentes durante décadas. Si bien las ciencias naturales suelen sustentarse en criterios de replicabilidad y predicción, en el ámbito social el conocimiento no se genera bajo condiciones de laboratorio, sino en escenarios abiertos, cambiantes y atravesados por la subjetividad de los actores. Ello no significa ausencia de rigor, sino un rigor de otra naturaleza, basado en la coherencia interna, la validez situada y la reflexividad crítica (Méndez Fierros & Gómez San Luis, 2023).

Esta discusión, lejos de ser puramente teórica, ha tenido implicaciones directas en los proyectos que buscan intervenir en comunidades. En Tabasco, por ejemplo, trabajar con mujeres en condiciones de vulnerabilidad social ha exigido

reconocer que el conocimiento no puede ser neutro ni distanciado, sino que necesariamente debe entrañar cercanía, compromiso y participación. De ahí que se asumiera un paradigma crítico-emancipador que no se conformara con describir realidades, sino que buscara transformarlas en beneficio de los propios participantes. Ese paradigma fue el de la investigación-acción participativa (IAP).

La IAP se presentó como la opción metodológica idónea, pues integra conocimiento y acción, teoría y práctica, reflexión y cambio (Colmenares, 2012). Como lo recuerda Freire (2004), la educación y la investigación deben concebirse como praxis, es decir, como reflexión y acción del ser humano sobre el mundo para transformarlo. La elección de esta metodología no fue un gesto retórico, sino una necesidad real frente a la complejidad de los problemas detectados en las comunidades: violencia intrafamiliar, precariedad económica, falta de redes de apoyo, y un sentimiento recurrente de invisibilidad social.

En años recientes, otros autores han insistido en esta dirección. Guzmán y Luna (2018) plantean que la IAP se ha consolidado en América Latina como una alternativa que permite no solo estudiar, sino también acompañar y empoderar a poblaciones históricamente marginadas. En este sentido, el trabajo en comunidades tabasqueñas se inscribe en una tradición metodológica que apuesta por producir conocimiento situado y útil para quienes participan en el proceso.

No obstante, una de las críticas a la IAP tiene que ver con su (aparente) falta de rigor científico. Con esto como referencia, la científicidad en este proyecto se aseguró a través de varios criterios metodológicos: la planificación detallada de los talleres, el uso de instrumentos como entrevistas, diagnósticos participativos y diarios de campo, y la triangulación de fuentes de información. Hernández-Sampieri et al., (2014) sostiene que el rigor se mide en la claridad de los procedimientos y en la coherencia entre los objetivos y las técnicas. Rojas Soriano (2013), por su parte, advierte que el riesgo de la investigación social radica en confundir científicidad con tecnicismo vacío, es decir, en aplicar cuestionarios o registros estructurados sin lograr captar la complejidad de los fenómenos estudiados.

Para evitar estas limitaciones, se diseñaron talleres comunitarios e intervenciones con co en los que las mujeres fueran protagonistas activas y no meras asistentes o, en el mejor de los casos, ‘informantes’. En conjunto, el diseño de la intervención transitó de lo colectivo a lo individual, articulando talleres grupales con procesos de acompañamiento personalizado con coaching ontológico. Esta estructura permitió no solo fortalecer habilidades socioemocionales, sino también propiciar procesos de resignificación, agencia personal y construcción de comunidad, en coherencia con una perspectiva de empoderamiento situada y relacional.

Cada taller tuvo un propósito específico, como el fortalecimiento de la autoestima, la identificación de emociones o la práctica de la comunicación asertiva. Estos espacios fueron concebidos como laboratorios sociales donde teoría y práctica se entrelazaron de manera orgánica. Desde su lógica cíclica de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión, la investigación-acción se adaptó a los tiempos y condiciones de las comunidades. No siempre fue posible cumplir con los cronogramas tal como estaban en el papel, pero esa flexibilidad permitió

responder mejor a las necesidades reales. En algunos momentos, por ejemplo, las mujeres pidieron extender una dinámica porque se había generado un clima de confianza que no podía interrumpirse bruscamente; en otros, hubo que reorganizar el contenido del taller por la llegada tardía de participantes que venían de atender labores domésticas.

El acompañamiento mediante coaching se desarrolló de manera progresiva, atendiendo a las mujeres participantes en periodos aproximados de seis meses por comunidad, lo cual permitió ajustarse a los tiempos, dinámicas y circunstancias de vida de las participantes. Este proceso no solo implicó las sesiones de intervención, sino también el registro, sistematización y análisis de la información generada.

La documentación del proceso —incluyendo la transcripción de las sesiones mediante la aplicación Transcribe App— así como la coordinación continua con las mujeres, se llevó a cabo entre octubre de 2023 y julio de 2025. Este periodo consolidó un corpus significativo de experiencias, narrativas y aprendizajes que dan cuenta de los procesos de transformación socioemocional vividos por las participantes.

La ASC y el CO, se incorporaron como recursos metodológicos complementarios. Caride (2005) señala que la ASC no debe entenderse como simple entretenimiento, sino como un proceso educativo que democratiza la cultura y potencia el desarrollo comunitario. El CO es también un proceso educativo basado en nuevos aprendizajes e reinterpretación de las circunstancias de vida. En este proyecto, la ASC se tradujo en dinámicas de apertura, juegos simbólicos, narrativas colectivas y ejercicios expresivos y el CO en intervenciones educativas, ambas facilitaron la participación entusiasta y comprometida de las mujeres.

La ASC permitió que los talleres no se redujeran a sesiones teóricas, sino que fueran también espacios vivenciales. Dinámicas como “la telaraña de emociones”, en la que cada participante lanzaba un hilo de estambre mientras compartía una experiencia personal, ayudaron a visualizar las conexiones entre todas y a simbolizar la importancia de la red colectiva. Valdepeñas Torres (2020) enfatiza que, en la actualidad, la ASC se constituye como una estrategia para activar ciudadanía y cohesión social, lo cual se reflejó en cómo las mujeres comenzaron a reconocerse no solo como individuos aislados, sino como parte de un entramado social con capacidad de agencia.

La incorporación de la ASC y CO también respondió a la necesidad de adaptar los contenidos a distintos niveles de escolaridad. No todas las participantes tenían el mismo nivel educativo, y muchas de ellas expresaban mejor sus ideas a través de dibujos, dramatizaciones o narraciones orales que mediante la escritura. La práctica de sesiones de CO también atendió las necesidades de hablar y de ser escuchadas de las mujeres. De entender sus silencios, de apreciar su corporalidad y sus emociones humanas. De expresarse libremente sin ser juzgadas o descalificadas. En este sentido, las técnicas de ASC y CO se convirtieron en mediadoras que facilitaron la inclusión plena de todas.

Aparte de la coherencia y la pertinencia, la ética fue un componente central de la científicidad. En cada taller se cuidó la confidencialidad de las participantes,

se respetó la voluntariedad de la asistencia y se validaron las aportaciones de todas, incluso cuando no coincidían con las expectativas del equipo investigador. En este sentido, la IAP permitió no solo democratizar la información sino también el poder de decidir sobre la propia vida social, como sostiene Sirvent (2010). La ética también se expresó en la devolución creativa de los resultados. En lugar de entregar un documento técnico, se organizaron sesiones de cierre donde se compartieron los aprendizajes a través de carteles, dramatizaciones y hasta pequeñas ferias comunitarias donde las mujeres expusieron lo trabajado. Esto reforzó la idea de que la investigación no les pertenecía solo a los académicos, sino a todas las participantes.

García-García y Orozco (2019) destacan que la ética en la investigación cualitativa no se agota en la firma de un consentimiento informado, sino que debe entenderse como un compromiso sostenido durante todo el proceso. Esto fue particularmente importante ya que algunas mujeres temían represalias por parte de familiares al compartir experiencias de violencia o conflictos intrafamiliares. El equipo de investigación generó estrategias de protección, como usar ejemplos colectivos en lugar de casos individuales, para que ninguna de ellas quedara expuesta.

Desde la epistemología de la complejidad formulada por Morin (2001), se reconoce que los fenómenos sociales no pueden fragmentarse en variables aisladas, sino que requieren comprender la interacción de factores históricos, culturales, emocionales y simbólicos. Por ello, el empoderamiento socioemocional no se abordó únicamente desde la psicología individual, sino desde su imbricación con estructuras sociales y relaciones comunitarias.

Méndez Fierros y Gómez San Luis (2023) insisten en que los paradigmas emergentes en las ciencias sociales requieren metodologías flexibles y abiertas a la incertidumbre. En este sentido, trabajar con mujeres de comunidades marginales implicó reconocer que la vida comunitaria está atravesada por factores que escapan al control del investigador: lluvias que impiden la asistencia, festividades religiosas que reconfiguran las agendas, emergencias familiares que modifican la dinámica del grupo. Lejos de ser obstáculos, estos elementos se convirtieron en parte del conocimiento mismo, porque mostraron cómo la vida social real desafía los diseños metodológicos lineales.

Los diagnósticos participativos iniciales permitieron identificar las principales preocupaciones: la autoestima, el manejo de emociones, la comunicación en el ámbito familiar, la carga del cuidado y la necesidad de contar con redes de apoyo. Estos diagnósticos no fueron un simple levantamiento de datos, sino espacios de escucha colectiva donde emergieron expresiones que revelaron las tensiones que atraviesan la vida cotidiana.

El aporte científico de este proyecto puede resumirse en tres puntos, siguiendo a Fals Borda (2009):

- Produce conocimiento válido porque surge de un proceso sistemático con fases claramente definidas.
- Es pertinente porque responde a problemáticas reales de mujeres en comunidades tabasqueñas.

- Es transformador porque incide en la vida cotidiana de las participantes, fortaleciendo competencias socioemocionales y procesos de empoderamiento colectivo.

A lo anterior puede añadirse que el proyecto generó aprendizajes transferibles, en el sentido de que lo trabajado en los talleres no quedó como un ejercicio aislado, sino que se llevó a la práctica cotidiana. Muchas mujeres compartieron que después de participar comenzaron a usar estrategias de comunicación más asertivas con sus parejas o hijos, o que se animaron a organizar pequeñas reuniones con vecinas para seguir reflexionando juntas.

El desarrollo metodológico se concretó en los talleres, en los que se verificó la inclusión de los principios de la IAP en dinámicas comprensibles, atractivas y transformadoras para las mujeres de las comunidades. Cada taller se organizó en tres fases metodológicas, que, aunque planificadas con antelación, conservaron flexibilidad para adaptarse al ritmo de las participantes. Se explica a continuación cada fase de desarrollo considerada para cada taller:

- Apertura. Momento inicial para generar confianza, cohesión grupal y disposición al trabajo. Se utilizaron dinámicas de animación sociocultural, como juegos de presentación, ejercicios de respiración consciente y rondas breves de diálogo. Estas actividades respondían a la necesidad de crear un clima de seguridad.
- Desarrollo. Momento que permitió la aplicación de estrategias y cumplimiento de fines para el taller, en esta fase se trabajaban los contenidos socioemocionales y de empoderamiento.

Entre las estrategias aplicadas destacaron:

- Narrativas de vida, donde las mujeres compartieron recuerdos y experiencias significativas.
- Dramatizaciones, representando escenas cotidianas que evidenciaban desigualdades o conflictos familiares.
- Dinámicas de reflexión colectiva, mediante lluvias de ideas y realización de carteles colaborativos.
- Ejercicios socioemocionales, tales como escritura de cartas personales, identificación de emociones en imágenes, y prácticas de comunicación asertiva.
- Cierre. Permite el momento de síntesis, devolución y compromiso. Cada participante compartía en una frase lo aprendido o un acuerdo personal. Se empleaban símbolos sencillos (velas, palabras escritas, gestos colectivos) que daban cierre con carga emocional positiva.

Los registros fueron una parte fundamental del proceso. Se elaboraron diarios de campo, fichas de observación y se recogieron testimonios orales con consentimiento informado. La sistematización posterior permitió triangular la información entre lo observado, lo expresado y lo producido. Siguiendo a Hernández-Sampieri et al., (2014), esta triangulación aseguró validez y coherencia en los hallazgos.

Algunos ejemplos ilustran la potencia de la metodología. En un taller de autoestima, se pidió a las mujeres dibujar un objeto que representara cómo se sentían. Una participante dibujó una silla rota y explicó: *“me siento así, porque todos se sientan en mí, me usan, pero nadie me repara”* Eloisa. Esta metáfora abrió una discusión colectiva

sobre el rol de género y las estrategias de autocuidado. En otro momento, una dramatización de un conflicto conyugal llevó a que una mujer expresara: “*esto no es teatro, es mi vida*”, lo cual derivó en acuerdos de apoyo mutuo entre vecinas.

Los resultados metodológicos más visibles fueron: mayor participación activa, emergencia de liderazgos femeninos, fortalecimiento de redes de apoyo, identificación de competencias socioemocionales y construcción de sentido colectivo. Sin embargo, también hubo dificultades: la asistencia irregular por las cargas de cuidado, la resistencia de algunos hombres de la comunidad, y la limitación de recursos materiales. Colmenares (2012) recuerda que la IAP no busca la perfección técnica, sino la generación de conciencia y movimiento social.

Las experiencias generadas con la aplicación de la IAP en el empoderamiento de las mujeres permitieron materializar los principios de la IAP y de la animación sociocultural, mostrando que la cientificidad en ciencias sociales se logra cuando la metodología logra ser pertinente, coherente y transformadora al mismo tiempo.

Discusión crítica de la metodología

La IAP, la ASC y el CO fueron tres recursos metodológicos que aportaron múltiples ventajas al proyecto, pero también enfrentaron limitaciones que conviene analizar de manera crítica y reflexiva. El ejercicio de discutir los alcances y las restricciones no busca debilitar la cientificidad del trabajo, sino fortalecerla, ya que solo a través del reconocimiento de la complejidad de los procesos comunitarios y de las condiciones reales en que se desarrolla la investigación social es posible construir aprendizajes más sólidos y pertinentes.

Contribuciones principales de la IAP, la ASC y CO

Entre las principales contribuciones identificadas se encuentra la producción de conocimiento situado. Como advierte Colmenares (2012), la IAP no se limita a describir fenómenos desde fuera, sino que genera aprendizajes desde dentro de las comunidades. Este aspecto fue evidente en las intervenciones con talleres y CO desarrollados en localidades de Tabasco, donde las categorías analíticas no fueron impuestas por los investigadores, sino que surgieron del propio lenguaje, de las experiencias y de las metáforas construidas por las mujeres.

En varios momentos, las participantes ofrecieron imágenes potentes que se convirtieron en verdaderas categorías de análisis. El ejemplo de la mujer que dibujó una silla rota para expresar cómo se sentía permitió comprender de manera más profunda el agotamiento asociado a los roles de género y la falta de reconocimiento social. Ese tipo de narrativas no habrían emergido con métodos exclusivamente cuantitativos, ni siquiera con las solas herramientas propias de la tradición cualitativa. En línea con lo planteado por Guzmán y Luna (2018), la investigación en contextos comunitarios se enriquece cuando se privilegia la voz de los actores sociales como fuente primaria y legítima de conocimiento.

La metodología favoreció el fortalecimiento de vínculos al interior de los grupos de mujeres participantes. A través de dinámicas de ASC, como juegos simbólicos o ejercicios colectivos, se creó un clima de confianza que permitió compartir testimonios íntimos y sensibles, en muchos casos asociados a experiencias de violencia o exclusión, posteriormente tuvieron más apertura durante las sesiones de coaching. Estas dinámicas ayudaron a que las mujeres no se sintieran solas en sus problemas, sino que reconocieran que otras atravesaban situaciones similares y que ellas no eran las únicas. Este reconocimiento mutuo no solo fortaleció la empatía, sino que también generó propuestas colectivas para enfrentar los retos cotidianos.

Otro aporte fundamental fue la generación de aprendizajes transferibles. Las dinámicas socioemocionales practicadas en los talleres pudieron trasladarse a la vida diaria de las participantes. Por ejemplo, el uso de mensajes en primera persona (“yo siento”, “yo necesito”) se convirtió en una herramienta para la resolución de conflictos familiares. Algunas mujeres comentaron que habían comenzado a usar esas frases en la comunicación con sus hijos o parejas, logrando resultados positivos. Por lo que se observa que el verdadero valor de la metodología usada no solo se mide en el espacio del taller, sino que tiene su mayor beneficio en su capacidad de producir cambios en los hábitos y en las relaciones cotidianas a través de la generación de conocimiento.

La combinación de IAP, ASC y CO también convirtió a los talleres en espacios de ejercicio ciudadano y a las sesiones de coaching en una identificación más profunda con su forma de ser. Como señala Sirvent (2010), participar en una investigación que escucha, valora y devuelve resultados fortalece la percepción de ciudadanía activa. En el proyecto, esta participación se tradujo en la emergencia de liderazgos femeninos, en la creación de redes de apoyo y en la construcción de un sentido colectivo de pertenencia. En varios casos, las mujeres comenzaron a organizarse para continuar con reuniones informales aun después de terminado el proyecto, lo cual muestra que el efecto trascendió los límites temporales del proyecto posdoctoral.

Limitaciones y tensiones

El proyecto, no obstante, también enfrentó limitaciones que es necesario reconocer. La primera de ellas fue el tiempo. Los ciclos que enmarcan las estancias posdoctorales imponen cronogramas breves, mientras que los cambios comunitarios requieren una continuidad de largo plazo. Esta tensión obligó a priorizar ciertos temas, como la autoestima y el manejo de emociones, y dejar otros en agenda pendiente, como el emprendimiento económico o la incidencia política de las mujeres en sus comunidades. Aunque los talleres lograron avances significativos, quedó claro que los procesos de empoderamiento son de larga data y por lo mismo no pueden resolverse en pocos meses.

La segunda limitación fueron las resistencias culturales. En algunas comunidades, ciertos actores —particularmente hombres— percibieron los talleres como una amenaza a las dinámicas de poder tradicionales. Hubo casos en que maridos o familiares expresaron descontento por la participación de las mujeres, argumen-

tando que “perdían el tiempo” o que “se estaban rebelando”. Estas tensiones culturales son parte del escenario social y no se pueden eliminar con facilidad. Sin embargo, constituyen un aprendizaje valioso: cualquier intervención de género debe prever que los cambios generan resistencia y que es necesario trabajar con estrategias de sensibilización comunitaria más amplias (Rico & Segovia, 2020).

La tercera limitación se relacionó con los recursos materiales. La falta de financiamiento restringió el número de sesiones, la diversidad de materiales didácticos y la posibilidad de extender la experiencia a otras comunidades. En ocasiones fue necesario improvisar con recursos muy básicos, como hojas recicladas o dinámicas que no requerían materiales costosos. Rojas Soriano (2013) advierte que la investigación social siempre se desarrolla en condiciones limitadas, pero lo esencial es documentar esos límites y explicar cómo se afrontaron.

Por último, puede mencionarse la subjetividad en la interpretación como una tensión –más que limitación– inherente a toda investigación cualitativa. Aunque la triangulación buscó dar mayor validez, es inevitable que las percepciones del equipo investigador influyan en la interpretación de los datos. Este aspecto no se considera un error, sino una característica del paradigma crítico, en el que el investigador reconoce su propia posición y la explicita como parte del proceso (Méndez Fierros & Gómez San Luis, 2023).

Perspectiva comparativa

Desde una perspectiva comparativa, es importante destacar que los resultados alcanzados con la IAP difícilmente se hubieran logrado con metodologías exclusivamente cuantitativas o con enfoques distantes. Las encuestas o entrevistas estructuradas habrían producido información útil, pero no habrían propiciado procesos de conciencia crítica ni de empoderamiento. Hernández-Sampieri et al. (2014) recuerda que el rigor no se mide solo en cifras, sino en la coherencia de los procedimientos y en la validez de las interpretaciones.

El propio Freire (2004) advertía que el conocimiento sin praxis se convierte en discurso vacío. En este caso, los talleres fueron praxis en acción: espacios donde las mujeres reflexionaron, actuaron, compartieron y comenzaron a transformar su vida cotidiana. Si se hubiera aplicado un enfoque únicamente descriptivo, la investigación habría quedado en el nivel de diagnóstico sin generar cambios tangibles.

Por otra parte, la comparación con otras experiencias similares en América Latina muestra que las limitaciones encontradas en Tabasco no son excepcionales. Investigaciones recientes en Colombia, Perú y otras partes de México reportan problemas similares: resistencia cultural, falta de recursos y limitaciones temporales (Ramírez y Rojas, 2019; Hernández, 2022). Lo que distingue este proyecto es que, a pesar de las dificultades, se logró documentar los aprendizajes y sistematizarlos, de manera que puedan servir para futuras intervenciones.

Aprendizajes derivados de las limitaciones

Las dificultades enfrentadas no deben interpretarse como fracasos, sino como aprendizajes metodológicos. Por ejemplo, la limitación del tiempo mostró la importancia de articular los proyectos de investigación con instituciones locales que puedan dar continuidad a los procesos. La resistencia cultural reveló la necesidad de trabajar no solo con las mujeres, sino también con otros actores comunitarios, incluyendo a los hombres y líderes locales. La falta de recursos demostró que muchas veces la creatividad puede suplir la carencia de materiales, siempre y cuando se mantenga la claridad en los objetivos.

En este sentido, la discusión crítica permite reconocer que la científicidad no se mide por la ausencia de problemas, sino por la capacidad de enfrentarlos y de documentar cómo se resolvieron. Como sostienen Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), la validez en la investigación cualitativa no depende de la perfección técnica, sino de la transparencia en la exposición de los procedimientos.

La científicidad desde la reflexividad

Un punto clave en la discusión crítica es la reflexividad. La IAP exige que el investigador se reconozca como parte del proceso y no como observador neutral. Esto implica asumir que las interpretaciones están atravesadas por la historia, las creencias y los valores de quienes investigan. En el proyecto, la reflexividad se ejerció mediante la elaboración de diarios de campo donde los facilitadores registraban no solo lo que observaban, sino también lo que sentían y pensaban durante los talleres.

Esta práctica permitió identificar sesgos, tensiones y aprendizajes personales que también forman parte del conocimiento producido. La reflexividad, lejos de ser una debilidad, es un componente esencial de la científicidad en las ciencias sociales contemporáneas (Méndez Fierros & Gómez San Luis, 2023) que permite ir más allá de la simple deducción lógica de los resultados, ya que presume un ejercicio de autocrítica del investigador para ir más allá de lo obvio.

Las acepciones vertidas revelan que las dificultades no deben interpretarse como obstáculos insalvables, sino como elementos constitutivos del proceso de investigación. La investigación social rigurosa es aquella que expone con transparencia las condiciones en que se desarrolló y los aprendizajes que se derivan de esas condiciones. Así, la metodología empleada demuestra que en contextos comunitarios el conocimiento científico se construye tanto a partir de los logros como de las resistencias y limitaciones enfrentadas.

La discusión crítica de la metodología confirma que la combinación de IAP, ASC y CO resultó pertinente y coherente para los objetivos del proyecto. Sus principales fortalezas en este proyecto fueron la producción de conocimiento situado, el fortalecimiento de vínculos personales, familiares y comunitarios, la generación de aprendizajes transferibles y el impulso de ciudadanía activa. En cuanto a sus

limitaciones, fueron el tiempo, las resistencias culturales, la falta de recursos y la inevitable subjetividad en la interpretación (Figura 1). Reconocer ambos aspectos no debilita la cientificidad del trabajo, sino que la fortalece, porque permite comprender que la investigación social no se desarrolla en condiciones ideales, sino en escenarios reales, con todas sus tensiones y contradicciones.

Figura 8. Fortalezas y limitaciones de la metodología.



Fuente: elaboración propia. (F)

Conclusiones

El capítulo sugiere que optar por la IAP combinada con ASC y CO no fue solo una decisión técnica, sino una postura epistemológica y ética ante realidades locales complejas. En contextos marginales el tabasqueño, donde la vida diaria de las mujeres está atravesada por desigualdades históricas y tareas de cuidado invisibilizadas, esta metodología permitió producir conocimiento situado y, al mismo tiempo, abrir espacios de reflexión y apoyo que tienen efectos más allá de la dinámica de un taller. La cientificidad aquí entendida no descansa en la neutralidad abstracta, sino en la coherencia entre objetivos, procedimientos y devoluciones, en la reflexividad del equipo y en la pertinencia cultural de cada actividad.

En términos propiamente metodológicos, la experiencia verificó tres rasgos centrales. Primero, validez práctica: los hallazgos no quedaron encapsulados en registros, sino que se tradujeron en cambios cotidianos —lenguajes en primera persona, acuerdos intrafamiliares, pequeños liderazgos barriales—, señales discretas pero sostenidas de empoderamiento. Segundo, rigurosidad flexible: se planificaron ciclos y se cumplieron fases, pero sin rigidizar el proceso; hubo ajustes por tiempos comunitarios, por lluvia, por celebraciones, por falta de electricidad, espacios de intervención, por cuidados, por obstáculos de terceros (pareja, suegra). Tercero, triangulación con sentido: diarios de campo, testimonios, materiales producidos en sesión (carteles, dramatizaciones, mapas) y observación se cruzaron para sostener interpretaciones consistentes sin ocultar ambigüedades que son parte de la vida social.

También se constataron límites que es mejor nombrar que disimular. La temporalidad breve del proyecto impuso recortes; la resistencia cultural —a veces soterrada, a veces explícita— obligó a dosificar temas y a cuidar la seguridad de las participantes; la escasez de recursos restringió materiales y recorridos. Lejos de invalidar la propuesta, estas condiciones permiten afirmar que los resultados tienen valor precisamente porque fueron obtenidos en escenarios reales, no ideales. Documentar el cómo y el porqué de cada decisión fue, en sí mismo, parte del método.

Un aporte menos visible pero clave fue la reflexividad: el registro sistemático de dudas, tensiones y emociones del equipo ayudó a ajustar dinámicas, a no precipitar interpretaciones y a reconocer sesgos. Esta práctica —modesta, a veces con frases incompletas o notas apuradas— terminó constituyendo una fuente metodológica en sí, que fortaleció la trazabilidad de decisiones y la transparencia del proceso. No hay científicidad sin esta auto vigilancia mínima, aunque sea incómoda.

De cara a la obra completa, la metodología funcionó como andamiaje que da coherencia interna entre los marcos conceptuales, la discusión sobre competencias socioemocionales y la experiencia de los talleres. No es una “sección de técnicas”, sino el hilo conductor que explica por qué determinados conceptos cobran cuerpo en prácticas concretas, y por qué algunos efectos (pequeños, graduales) pueden considerarse razonablemente atribuibles al dispositivo metodológico desplegado y no solo al entusiasmo del momento.

Para futuras intervenciones, se desprenden líneas pragmáticas y evaluables: (i) continuidad con instancias locales para sostener ciclos semestrales; (ii) sensibilización comunitaria con otros actores (hombres, liderazgos, escuelas) para disminuir resistencias y normalizar la participación de las mujeres; (iii) evaluación longitudinal con seguimientos a 6–12 meses e indicadores simples —autoeficacia percibida, red de apoyo, comunicación no violenta—, y (iv) materiales abiertos que traduzcan productos del taller en guías breves, infografías, páginas web, blogs o cápsulas de audio.

Conviene subrayar algo que a veces se pierde entre tablas y anexos: el método también es una experiencia pedagógica. La ASC y el CO no solo dinamizan, crean climas y símbolos que vuelven pensable lo que, por costumbre o miedo, permanecía innombrado. La IAP, por su parte, ubica a las mujeres como sujetas de conocimiento y no como informantes. Esa doble operación —pedagógica y epistémica— explica buena parte del sentido de los resultados, incluso cuando son modestos en tamaño, pero densos en significado.

Este capítulo confirma que es posible articular rigor y compromiso social sin sacrificar ninguno. El rigor estuvo en la coherencia procedimental, en la triangulación honesta y en la reflexividad documentada; el compromiso, en la devolución constante y en la utilidad práctica de lo trabajado. Quedan retos —más tiempo, mayor cobertura, aprendizajes en clave de política pública local—, pero también un piso metodológico claro desde el cual seguir construyendo. Si algo enseña esta experiencia es que, en ciencias sociales, la científicidad se prueba en movimiento: en la capacidad de escuchar, ajustar, devolver y, poco a poco, transformar.

Referencias

- Caride, J. A. (2005). *Animación sociocultural: Educación y desarrollo comunitario*. Narcea Ediciones.
- Colmenares, A. (2012). La investigación-acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 6(1), 146–159. <https://doi.org/10.18359/reds.1614>
- Cornish, F., Breton, N., Moreno-Tábaréz, U., Delgado, J., de-Graft Aikins, A., & Hodgetts, D. (2023). Participatory action research. *Nature Reviews Methods Primers*, 3(34). <https://doi.org/10.1038/s43586-023-00214-1>
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad* (20.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- García-García, M., & Orozco, J. (2019). Ética y compromiso en la investigación cualitativa. *Revista CuidArte*, 8(1), 16–23. <https://www.medigraphic.com/pdfs/cuidarte/cui-2019/cui1916e.pdf>
- Guzmán Luna, A., & Luna, R. (2018). Investigación-acción participativa en América Latina: aportes para el empoderamiento comunitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 18(2), 55–74.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55–60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72606-2](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72606-2)
- Hernández, J. (2022). Prácticas comunitarias y género en proyectos de intervención social en Perú. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 20(3), 233–250.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Educación.
- Méndez Fierros, H., & Gómez San Luis, A. (Coords.). (2023). *Investigación en ciencias humanas y sociales: Experiencias y propuestas en la aplicación de métodos y técnicas*. Editorial Artificios / Universidad Autónoma de Baja California.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo* (5.^a ed.). Gedisa.
- Ramírez, C., & Rojas, M. (2019). Resistencias culturales y metodologías participativas en contextos rurales de Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 76(1), 99–118.
- Rico, A., & Segovia, L. (2020). Género, poder y resistencias en procesos comunitarios de base. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(240), 145–168. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.240.76422>
- Rojas Soriano, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales* (13.^a ed.). Plaza y Valdés Editores.
- Sirvent, M. T. (2010). *Investigación-acción participativa: Teoría y práctica*. Miño y Dávila.
- Valdepeñas Torres, R. (2020). *Animación sociocultural: Teorías y prácticas en el siglo XXI*. Editorial UOC.

Capítulo 2

El empoderamiento femenino

Introducción

En el presente capítulo discute sobre el empoderamiento femenino, entendido como un proceso que inviste de poder a los grupos en situación de vulnerabilidad, como es el caso de las mujeres que participaron en el proyecto. Se examinan tanto los datos proporcionados por las entidades nacionales e internacionales como las declaraciones de investigadores que han sido recopiladas en los espacios en los que esta condición ha tenido lugar. El capítulo ofrece un resumen de lo mucho que se ha escrito y avanzado sobre este proceso, destacando, no obstante, lo mucho que falta por hacer para alcanzar la igualdad plena entre hombres y mujeres.

Una promesa (aún) no cumplida

El informe “Hacer las promesas realidad. La igualdad de género en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” (ONU Mujeres, 2018) examina cómo se han implementado los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el interés de avanzar hacia una mayor cobertura del bienestar de la población, sobre todo la femenina. Los datos que ahí se presentan en materia de igualdad de género sugieren que es necesario redoblar esfuerzos para alcanzarla plenamente. De aquí el “llamado urgente” a tomar medidas orientadas a cumplir con las promesas vertidas en la Agenda que formula y las recomendaciones que plantea para encauzar las voluntades políticas con miras a lograr esta meta. En la Figura 1 se presenta un resumen de los datos obtenidos sobre las condiciones actuales de las mujeres.

Como puede advertirse en el resumen, la brecha salarial entre hombres y mujeres sigue siendo abismal a nivel mundial, incluso tratándose de los mismos empleos o similares. Respecto al tema laboral, la tasa de actividad femenina se todavía se encuentra muy

por debajo de la masculina; y en cuanto a puestos de liderazgo, en particular el relacionado a cargos políticos, su participación en los parlamentos en total no llega siquiera a la cuarta parte. En el ámbito doméstico, por el contrario, la dedicación de las mujeres en actividades de limpieza en el hogar es mayor que la de los varones, mientras que es muy exiguo el porcentaje de ellas como propietarias de terrenos agrícolas.

Figura 1. Condiciones actuales de las mujeres.



Fuente: Elaboración Propia con base en el Informe ONU Mujeres.

Lo anterior es tan solo un botón de muestra de las asimetrías que rigen las relaciones entre hombres y mujeres; éstas son parte consustancial de la desigualdad estructural que configura el acceso a los recursos económicos, materiales y culturales, lo mismo que las condiciones de violencia económica, física y psicológica que restringen e inhiben la participación femenina en las distintas esferas donde se desenvuelven (Buenrostro, et al., 2022). De aquí el nulo reconocimiento a sus aportaciones en tales campos (Rico y Gómez, 2009), lo que favorece la reproducción de la desigualdad; por ello, evidenciarla constituye un primer paso para avanzar en su eliminación. No hacerlo, dificulta que las mujeres puedan desarrollar competencias que las coloquen en el mismo nivel de los varones: en la esfera del liderazgo político, por ejemplo, hasta el 2025 solo 87 países han sido liderados por mujeres (ONU, 2025).

En el terreno laboral, las mujeres enfrentan serias desventajas porque tienen menor participación en el mercado de trabajo, además de que los salarios que perciben son inferiores a los de los hombres. Según datos de la ONU (2019), en 18 países a las mujeres se les puede impedir legalmente que trabajen, y una mayor

cantidad de niñas que de niños no aprenderán a leer y escribir; de hecho, una de cada cinco mujeres es analfabeta en todo el mundo. Como es de suponer, en contextos de pobreza, pero no solo, estas situaciones profundizan las condiciones de vulnerabilidad en que se encuentran las mujeres.

Es el caso de las empresarias: por cada diez hombres, únicamente ocho realiza actividades empresariales, y en puestos de liderazgo en corporaciones su representación es de apenas 29%. Pero en el sector público la brecha es todavía más amplia, pues tan solo el 13% ocupan direcciones generales y 5% son presidentas de consejos directivos. En general, la brecha salarial de las mujeres, con respecto a los hombres en trabajos iguales es de entre 15 y 20% en promedio.

En México la situación no es mejor, los datos en materia laboral muestran un escenario de desigualdad de género que también deja mucho que desear (Figura 2). En efecto, las condiciones laborales en el país son poco favorables para el desarrollo de las mujeres; a esto se añadan limitantes de tipo cultural, como el cuidado obligado de padres, hermanos, abuelos y enfermos que realizan sin ningún tipo de remuneración o reconocimiento, pues se considera como parte de sus “responsabilidades”; es lo que se conoce como “trabajo invisible”. Aparte de las condiciones de sumisión que esto entraña, en el ámbito del trabajo remunerado la mujer se enfrenta a los fenómenos de “suelo pegajoso” o “techo de cristal” (Farah y Rincón, 2022). Estas analogías dan cuenta de la contención que sufren en los espacios donde tradicionalmente se desempeñan los varones. En ellos se tienden fronteras intangibles difíciles de traspasar, ya sea en el suelo o en cielo, que impiden su crecimiento y autonomía.

Figura 2 Condiciones actuales de las mujeres en México.



Fuente: Elaboración propia con base en el Informe ONU Mujeres.

Teniendo en consideración los escenarios mencionados, es posible advertir que muchas de las disposiciones y recomendaciones vertidas en la Agenda 2030, así como en documentos afines, no han podido concretarse. Esto se debe, entre otros factores, a la desarticulación de esfuerzos que ha acompañado su implementación, sobre todo en países en desarrollo. Por tanto, es necesario transversalizarlos mediante políticas públicas afirmativas, en el interés de alcanzar a un mayor número de mujeres.

La Plataforma de Acción de Beijing, aprobada en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), fue un acuerdo entre países para actuar en favor de la igualdad de género. Treinta años después, sin embargo, persisten en una cuarta parte de los países reacciones anti-equidad de género que obstaculizan la aplicación de la Plataforma (ONU, 2025). En situaciones críticas, derivadas de conflictos, pandemias, guerras, quiebres económicos u otras catástrofes, son las mujeres quienes pierden el empleo, sufren violencia y realizan trabajo no remunerado. En la esfera pública también se advierte la inequidad, ya que son varones quienes ocupan puestos clave, invisibilizando o minimizando el impacto de las mujeres en la toma de decisiones.

Lo señalado en este apartado, constituye una muestra, por un lado, de la prevalencia de la desigualdad en relación con el género a nivel mundial; por otro, da cuenta de lo mucho que falta por hacer en este campo. Reconocer esto es fundamental para impulsar la construcción de un ecosistema que permita el desarrollo efectivo de las mujeres por la vía del empoderamiento. De acuerdo con García et al (2015) y Alamilla y Trucios (2019), éste se refiere a un proceso activo que parte de un aprendizaje personal con el que se construyen significados propios, los cuales permiten la transformación significativa del conocimiento que ya se posee, mismo que debe ser abordado en las dimensiones tanto individual como colectiva.

1. Empoderando a quienes más lo necesitan: el delicado arte de equilibrar la balanza

El término empoderamiento proviene de empowerment, un anglicismo compuesto por el prefijo em más el sustantivo power (poder), que etimológicamente significa “tener poder legal y autoridad para tomar decisiones propias, así como poseer plena capacidad participativa” (Diccionario Etimológico). El concepto fue acuñado hace poco más de cuatro décadas; desde entonces su empleo ha tenido distintas acepciones. Buenrostro et al., (2022), por ejemplo, se refieren a él como “un proceso que se inicia al reconocer las fuerzas de un sistema opresor y concluye con la necesidad de actuar para cambiar las relaciones de poder existentes” (p. 111). En el mismo tenor se inscribe Narayan (2002), para quien también se trata de un proceso mediante el cual quienes han sido marginados, o marginadas, adquieren los recursos y el poder necesarios para tomar el control de sus vidas.

Debido al carácter emancipador que le subyace, ha sido adoptado por el movimiento feminista para dar orientación a su lucha por el reconocimiento de

los derechos de las mujeres, siendo también una condición para su ejercicio pleno. A tono con esto, Buenrostro et al (2022) sostienen que quienes se empoderan aprenden a controlar sus vidas y adquieren habilidades para tomar decisiones, por lo cual el empoderamiento de las mujeres es fundamental para convertirlas en agentes activos que actúen en situaciones que deben ser transformadas, y de este modo impactar en la distribución del poder personal, interpersonal e institucional.

En el plano comunitario, el empoderamiento femenino (EF) permite transferir esta condición a través de acciones, palabras, gestos y cualquier otra expresión. De aquí que no se trate solamente de un acto de justicia, también lo es de inteligencia colectiva que entraña un compromiso de diferentes actores que concurren en un tiempo y espacio determinados. Por tanto, el EF es clave para reducir la brecha de género en la sociedad. Debemos reconocer, sin embargo, que para alcanzarlo es necesario transformar las estructuras de poder que alimentan la desigualdad (García et al, 2022). En este sentido el espacio familiar representa un área de oportunidad para las mujeres, como lo señala una de las atendidas en la intervención.

Pues nada más lo platico con un familiar y pues ya a veces, pues, o con los mismos hijos y ya, pues, o con el esposo. Pues ya llegamos a un acuerdo, y pues, ya dime: pues qué pensamos, qué decimos? (María, en alusión a cómo logra adquirir fuerza para enfrentar retos)

El carácter transformador del EF reside en su potencial para dar lugar al desarrollo de capacidades sociales y humanas que permiten superar la posición de subordinación en que se encuentran las mujeres (García et al, 2022). Montañó et al (2014), por ejemplo, afirman que el EF permite aumentar la eficacia económica a través de la supresión de las barreras que obstaculizan su acceso a la educación y a la generación de oportunidades de crecimiento, pues se acompaña de mejoras en las condiciones materiales de vida (Aceves, 2019). Más aún, cuando las mujeres acceden a más oportunidades, no solo se reduce la pobreza: la economía entera florece a tal punto que abre la posibilidad de lograr una sociedad más justa, equitativa y saludable (ONU Mujeres, 2024).

Schuler (citado en Alamilla y Trucios, 2019) sostiene que el empoderamiento en la vida y entorno de las mujeres puede manifestarse en: a) el sentido de seguridad y visión del futuro, b) la capacidad de ganarse la vida, c) la capacidad de actuar eficazmente en sociedad, d) Un mayor poder de toma de decisiones, e) la participación en grupos no familiares y de solidaridad como recursos de información y apoyo y f) la movilidad y visibilidad en la sociedad.

Haciendo una reflexión de todas estas manifestaciones se advierte que son vinculatorias, ¿puede darse el empoderamiento con solo un grupo de ellas o con la ausencia de alguna? Puede, pero tratándose de un proceso, existen niveles. Es posible que la capacidad de ganarse la vida detone otra, como el poder en la toma de decisiones, y ésta otra más, como el sentido y visión del futuro, y así sucesivamente, en ese orden o en otro. Sin embargo, necesariamente tienen que existir condiciones adicionales a la capacidad de generar riqueza para que las demás vayan manifestándose.

Si se toma como ejemplo a una mujer que tiene un empleo fuera de casa por el que recibe un salario, pero no puede tomar decisiones en el hogar por el machismo de su padre o pareja, difícilmente podrá experimentar el resto de las manifestaciones de empoderamiento, puesto que estaría sujeta a las decisiones de otro. La emancipación física, tiene que acompañarse de una psicológica o intelectual, emocional y social, a fin de que la mujer exista en sí misma y pueda ir adquiriendo en ese proceso de empoderamiento, las condiciones que le permitan actuar en beneficio propio y de su sociedad. Como lo marca la reflexión expresada por una de las mujeres.

Eso de ahí mismo saldría también para nuestro vivir para nosotros, ya hubiera como un negocio que se expandiera. Pues no solamente, diría yo como persona, pero también que voy a necesitar de una persona para que me ayude, y también se va a ayudar a aquellas personas económicamente (Elena pensando en el beneficio de emanciparse económicamente)

A fin de seguir avanzando por esta ruta, el Programa de Acción Beijing +30 incluye medidas encaminadas a subsanar los pendientes: la igualdad de acceso a la tecnología y liderazgo en la IA; protección social integrada, sobre todo en servicios de salud; cero tolerancia a la violencia; aseguramiento en la paridad de género que incremente la participación en la toma de decisiones; paz; seguridad; asistencia humanitaria y justicia climática en armonía con el medio ambiente.

2. Factores que propician o limitan el empoderamiento femenino

Existen factores que inciden a favor y en contra del EF, de su existencia depende que las mujeres que logren transitar por este proceso adquieran un valor del que ni ellas mismas estarían conscientes hasta que se ven actuando. Algunos de ellos pueden distinguirse en la literatura que aborda el tema, entre los que se encuentran los expuestos a continuación.

3. Factores favorecedores

La educación y coeducación

Desde luego que la educación es un factor de mejora personal; a través del enriquecimiento intelectual y desarrollo del pensamiento crítico, y dentro del proceso de EF, es sustancial “para deconstruir estereotipos y construir un plan educativo basados en la igualdad de derechos que darán pie a la emancipación de la mujer” (Buenrostro et al., 2022 p. 117). Las competencias que se adquieren de la instrucción, sea a través de la educación formal o la formación continua, permiten que las personas afronten la vida con mayor seguridad.

A pesar de que se ha avanzado en la migración de los modelos educativos hacia una presunta igualdad, prevalece en ellos el enfoque androcéntrico, es decir, centrado en el hombre como referencia explicativa de todo proceso social, por lo que se debe orientar hacia la coeducación. Ésta consiste en modificar los conocimientos socialmente aceptados por conocimientos incluyentes, a fin de avanzar en la dilución de los estereotipos ideales-culturales vinculados al género (Sosa, 2022). Lo anterior requiere de un modelo educativo orientado por un enfoque crítico y transformador, tendiente no solo a la apropiación de conocimientos sino a la resolución de problemas, al cuidado del medio ambiente y a la instauración de una cultura de paz (Buenrostro et al, 2022).

En este sentido la escuela deja de ser una esfera de transmisión y apropiación de conocimientos, para convertirse en un espacio donde se contrarresten valores negativos emanados de una realidad distorsionada del poder y la autoridad. Este enfoque dialéctico con el entorno inmiscuye a los actores del proceso educativo, desde los diseñadores de políticas en todos los niveles, pasando por los que supervisan su implementación, quienes las ponen en marcha en el terreno (profesores) y aquellos que interactúan con los contenidos derivados de estas políticas. En ellos deben tener una presencia transversal el enfoque de género y otros prioritarios, como el de interculturalidad. Involucrar a los diferentes grupos, incluyendo a padres de familia, proporciona una cadena de valor a la enseñanza y aprendizaje con enfoque de género.

La educación emocional (EE)

El ser humano tiene la particularidad en el reino animal de poder expresar a voluntad las emociones, no así a controlarlas totalmente. Las emociones constituyen un aspecto sumamente relevante para la toma racional de decisiones (Vidal, 2022); por ello, su estudio exhaustivo ha sido para comprenderlas, educarlas y desarrollar estrategias para manejarlas, y con ello también la conducta. En consecuencia, educarlas implica una apuesta importante para el empoderamiento, y en el caso de las mujeres una de sus manifestaciones (la capacidad de actuar eficazmente en sociedad) supone condiciones estables de emocionalidad para establecer relaciones sanas

Se asume que la falta de educación emocional puede conducir a momentos de descontrol personal, e incluso de destrucción social; en cambio, su fomento ayuda a lograr una mayor estabilidad en la vida de las personas (Correa, 2022). Este tipo de educación puede adquirirse a lo largo de la vida, ya sea de manera autónoma o a través de terceros; educar las emociones puede resultar sumamente complejo, sobre todo cuando se carece de instrucción, o cuando se sufren padecimientos fisiológicos que afectan la salud mental. En este tenor, las mujeres recurren mucho a la espiritualidad, confían en un poder divino que les librará del sufrimiento, y eso las fortalece.

Llevo un resentimiento porque, la verdad, ya no puedo. Yo siento que a veces le pido a mi Diosito que me dé fuerza. Y yo creo que él me ha ayudado bastante (Soledad).

La dimensión emocional cuando se extrapola al plano social se conoce como competencia socioemocional, donde la capacidad de establecer y conservar relaciones sanas conforma otro indicador de la EE que impacta en el empoderamiento femenino (Emakunde, citado en Alamilla, 2019). Es bien sabido que el apoyo, sobre todo de la familia y amistades, es una reserva importante de crecimiento personal que se convierte en un activo capaz de contribuir a la superación de problemas personales, familiares, de pareja, laborales o de cualquier otra índole. De esta suerte, la EE coadyuva a establecer un ambiente apropiado que permite crecimiento intelectual y social en las mujeres durante el proceso de empoderamiento, por cuanto que implica un ejercicio de autorreflexión que abarca el universo de sus interacciones sociales.

La participación equilibrada de las mujeres en diversas esferas

Los espacios que se abren en favor de las mujeres en las diferentes actividades humanas se convierten en la tierra fértil para el cultivo del poder, que luego se cosecha como autosuficiencia. Uno de estos espacios es el mercado de trabajo remunerado, en el que se reconoce la capacidad de las mujeres para desempeñar tareas que habían sido consideradas masculinas. Pese a las resistencias que se han erigido en muchas áreas, la participación de la mujer ha ido incorporándose, aunque no de manera suficiente, sin embargo, sí se realizan esfuerzos para establecer una agenda de género que logre la paridad.

Es un hecho que la participación económica y el control de los recursos son elementos de especial relevancia que impulsan el EF (Buendía-Martínez et al, 2013; Lizana, 2014), en tal virtud, una mujer que accede a un puesto de trabajo por el que recibe remuneración de la que dispone sin restricciones ajenas a su voluntad, puede avanzar más rápida y certeramente en el proceso de empoderamiento. Aún en trabajos cuyos salarios son bajos, las mujeres se sienten realizadas al contribuir a la economía, salir de sus hogares, sentirse útiles y valoradas fuera del ámbito familiar (Escudero et al, 2017). Esto no solo suele aumentar su autoestima, sino les confiere mayor autonomía, y avanzan en otras de las manifestaciones del EF como es *el sentido de seguridad y visión del futuro*, aun cuando su empleo no sea permanente.

La autonomía constituye uno de los indicadores que fortalecen el EF a nivel individual (Emakunde, 2013, citado por Alamilla, 2019); cuando la mujer logra sostenerse económicamente, o aportar de manera significativa a los gastos de la familia, logra emanciparse y decidir ella misma sobre su vida o la de sus dependientes, y adquiere poder sobre lo que la rodea. Aunque hay que admitir que en términos económicos no se ha logrado equilibrar la balanza, y las mujeres siguen obteniendo menores ingresos que los varones, aún en empleos similares. Las razones por las que ocurre esto no son muy claras, puede tener su origen en las asimetrías históricas, derivadas de jerarquías en los niveles de mando en los diferentes sectores, ocupados mayormente por varones.

En otro sentido, la incursión de algunas mujeres en las ciencias y en la política en roles de liderazgo, contribuye al empoderamiento de otras más que las toman como ejemplo a seguir; participar activamente en la política, incluye positivamente en el proceso de EF (Hernández y García, 2015). Convertirse en tomadoras de decisiones en cualquier ámbito, les imprime un poder que facilita escalar en las esferas económica, política y social, además de conferirles autonomía. De tal suerte que es menester incentivar desde la infancia a las mujeres a que encabezen grupos, proyectos o cualquier actividad orientada al beneficio comunitario.

¿Quién me ayuda? Pues, pues yo siempre soy la que, en todo yo estoy, pues, todo yo lo, a veces yo lo arreglo yo todo, pues. Yo solita. Porque mi esposo, pues, siempre trabaja. Sí, siempre está ahí, pues, me apoya igual, pero no es lo mismo, porque después trabaja, se va día y noche y pues no está casi en la casa (Bernarda).

El acceso a los bienes y servicios

Figura 3. Factores que favorecen el empoderamiento femenino.



Fuente: Elaboración propia

La igualdad de oportunidades representa otro indicador de EF (Emakunde, citado en Alamilla, 2019). A esto han contribuido los programas sociales enmarcados por la política de desarrollo social, pues al garantizar el acceso a servicios de salud y educación, por ejemplo, como derechos fundamentales, también alientan la independencia y autonomía de las mujeres. Al no depender de sus padres, esposos o hijos para tener un servicio de salud, las mujeres están en mejores condiciones para romper el yugo que puede representar un estado patriarcal.

Por el contrario, la no instrumentalización de políticas afirmativas, como ocurre todavía en algunos países, favorece el mantenimiento de expresiones de distintos tipos de violencia (física, psicológica, patrimonial, económica), lo que impide el acceso a mejores condiciones de vida y niega, en los hechos, el derecho a la autonomía. Ésta comprende no solamente el derecho a decidir sobre su cuerpo, también acceder a servicios de salud y a la protección en contra de la violencia (Aranda, 2021).

El no ejercicio de este derecho deja a las mujeres en un injustificable estado de indefensión permanente, con lo que retrasa la emergencia de sociedades realmente igualitarias, donde hombres y mujeres gozan de los mismos derechos.

4. Factores limitantes

Así como hay factores que potencian el EF, también hay los que lo inhiben y desde luego limitan el crecimiento personal, profesional, social e incluso mental de las mujeres.

Estereotipos de género

Existen ambientes donde los sistemas patriarcales están más acendrados y en los que la participación femenina se ve restringida por prejuicios. Por ejemplo, en las comunidades rurales los constructos de género determinan la prevalencia del varón en la toma de decisiones, tanto dentro como fuera del hogar. En muchas de ellas las resistencias de los hombres a una mayor visibilización y participación de las mujeres en los asuntos públicos se encuentran profundamente arraigadas; a decir de García et al (2025), son el temor a la pérdida de autoridad, privilegios y poder lo que les subyace. La rigidez de estas resistencias puede acarrear serias consecuencias a las mujeres que transgreden las reglas no escritas de comportamiento deseado, como pedir autorización al padre o la pareja para realizar actividades fuera de lo ordinario o del hogar. Lamentablemente, esto no es privativo de dichas comunidades, pues también en las áreas urbanas campean patrones de un exacerbado machismo que demanda de la mujer obediencia y sumisión.

Esta inequidad, sostenida y reproducida en la familia, es cultivada desde edades tempranas: muñecas para cuidar, juguetes de cocina y utensilios de belleza para las niñas, y armas, coches y herramientas de trabajo para los niños. De este modo, se prepara el terreno para perpetuar la desigualdad y extrapolarla a otras esferas en la vida adulta: el trabajo, la política, la sociedad. La profundización de

este fenómeno es tal, que no resulta extraño para las mismas mujeres naturalizar las desigualdades (Bozkur y Sahin, 2022) y considerarse a sí mismas como improductivas.

Tampoco es extraño para el hombre asumir que su condición de género es suficiente para ejercer poder sobre las mujeres. Narrativa ésta fuertemente arraigada en el discurso religioso, donde el hombre es la cabeza de la familia por voluntad divina, y por tanto la única autoridad. En ese espacio, la mujer ideal es la que cumple una función reproductiva y se encarga de la crianza de los hijos y las hijas. De aquí que la persistencia de los estereotipos constituye una limitante para el EF.

Falta de capacitación para el emprendimiento

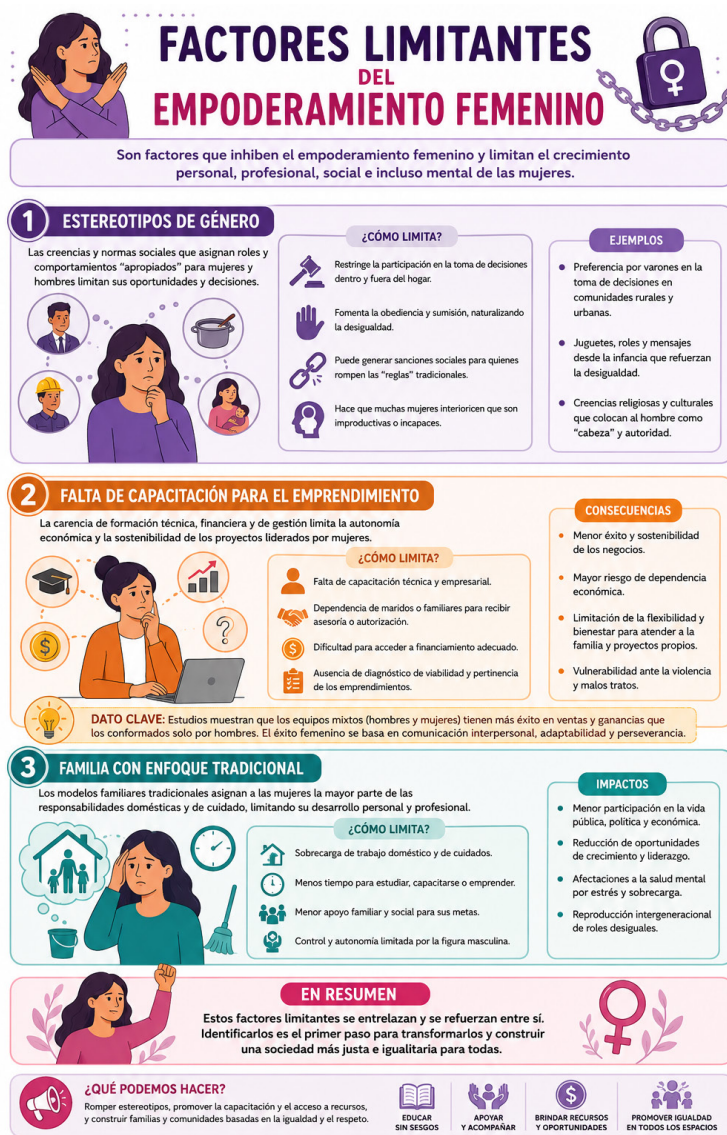
Si bien existen en la mayoría de los países políticas que fomentan el emprendimiento, no están necesariamente enfocadas a las mujeres. García et al (2022) arguyen que un factor que inhibe el EF es la falta de capacitación técnica formal, ya que las mujeres suelen ser asesoradas por maridos o familia, convirtiéndose esta condición en una forma de dependencia. Las mujeres no solo requieren de capacitación técnica, sino también de asesoramiento para generar y administrar sus recursos, adquiridos a través de distintos programas. Además, es menester que se proporcionen financiamientos para emprender negocios, no sin antes ayudar en el diagnóstico de pertinencia y factibilidad de los emprendimientos.

En un estudio bibliométrico sobre emprendimiento y género, cuyo periodo consultado fue entre los años 2012 a 2022 (Leyva et al, 2023), se obtuvo como resultado fundamental que tienen más éxito los equipos de trabajo orientados a ventas y ganancias donde participan hombres y mujeres, que aquellos conformados únicamente por hombres. El emprendedurismo con enfoque de género muestra que el éxito masculino en los negocios se centra en la habilidad de estudiar el ambiente cultural, político y ambiental para la toma de decisiones. El éxito femenino descansa en su personalidad con énfasis en la comunicación interpersonal, su adaptabilidad al entorno y perseverancia para sostenerse en su enfoque (Sánchez et al, 2021).

El emprendimiento femenino es un recurso valioso para proveer a la mujer de la flexibilidad necesaria para atender a su familia, papel histórico que le ha tocado desempeñar. Las mujeres que no reciben instrucción, sobre todo, se convierten con frecuencia en seres subordinados, que deben obedecer a sus maridos o padres para subsistir, en algunos casos soportando malos tratos y violencia física, psicológica, verbal o económica. La falta de un oficio o de conocimientos para desarrollar alguna actividad retributiva que le permita sostenerse, representa un inhibidor de su desarrollo como persona en la sociedad. De modo que los programas de apoyo de gobiernos, iniciativa privada y organizaciones sociales representan un área de oportunidad para que las mujeres avancen en su proceso de empoderamiento.

Familia con enfoque tradicional

Figura 4. Factores Limitantes al Empoderamiento Femenino



Si bien la familia puede ser un factor de empoderamiento para las personas, sea de cualquier género, también puede llegar a ser una limitante, sobre todo para las mujeres. En culturas donde prevalece la figura del varón como el que detenta el poder, por ser el proveedor o poseer una condición de fortaleza física o de carácter, el papel de la mujer como tomadora de decisiones se ve menguado. En este contexto, el trabajo que la mujer realiza dentro del hogar es denominado como invisible, que se refiere a tareas que no son ni remuneradas ni contabilizadas. Este tipo de trabajo provoca condiciones de salud y bienestar poco retributivas entre las mujeres, además de que limitan el ocio, la acumulación de habilidades y la participación social (Prudente & Pasquin, 2024).

En muchos pueblos se sigue subordinando el rol de la mujer al espacio doméstico y de servicio del padre y hermanos; el trabajo invisible y la subordinación

al negocio familiar han influido de manera importante en los patrones de opresión. Este tipo de trabajo fomenta la segregación ocupacional y menores ingresos, lo que contribuye a la desigualdad estructural de género (Kaplan, 2022). Por fortuna se han ido venciendo resistencias de las familias para que las hijas trabajen fuera de casa; sin embargo, todavía falta mucho por hacer, sobre todo en las familias de extracción rural donde las prácticas ancestrales están más arraigadas.

En tal sentido, la familia en lugar de ser una fuente de poder para alcanzar el éxito se vuelve un pesado bloque con el que se debe cargar, un obstáculo que impide el progreso al minimizar el valor de la mujer y relegarla a la servidumbre. Particularmente en familias encabezadas por un padre, los roles y estereotipos de género se reproducen con más facilidad, como por ejemplo su derecho (simbólico) de no participar de las labores domésticas (Vargas-Salgado, et al., 2022). Existe el convencimiento que las mujeres son capaces de asumir las actividades de cuidado y aseo aun cuando trabajen fuera de casa, duplicando su carga de trabajo, y lo peor del caso es que muchas veces ellas mismas son las que asumen con resignación estas obligaciones (figura 4).

5. Estrategias de empoderamiento femenino.

Ningún esfuerzo ha sido suficiente

Todo cuanto se ha expuesto en términos cuantitativos y cualitativos respalda una historia de desigualdad ancestral que no ha podido superarse, a pesar de los esfuerzos de los organismos internacionales y los gobiernos. Iniciativas de carácter mundial, nacional y local hacen falta para superar la desigualdad, una tarea que no corresponde sólo a unos cuantos.

De acuerdo con la Organización Panamericana de Salud (2025), las mujeres constituyen la columna vertebral de los sistemas de salud y de cuidado: representan más del 70% del personal del sector salud y asumen, de manera desproporcionada y no remunerada, las tareas del cuidado en los hogares y comunidades. Pese a esto, su trabajo sigue invisibilizado, y de este modo invalidando cualquier reconocimiento a su labor. De aquí, entonces, la necesidad de insistir en la implantación de una cultura que permita el desarrollo más justo de sus capacidades, así como la valoración más equitativa del desempeño entre hombres y mujeres a nivel mundial.

Puede sonar repetitivo, pero hay elementos que recurrentemente se presentan en el discurso que busca la equidad de género. Se han instrumentado mecanismos, proyectos, acciones e incluso políticas con las que se busca encaminar al mundo hacia la ansiada igualdad. Algunas que se recogen en la literatura (que obviamente no están agotadas en este trabajo) se enuncian a continuación con el propósito de exponer los intentos que se hacen por mejorar las condiciones de las mujeres. Son una suerte de propuestas que pueden abonar al diseño de políticas y programas de apoyo que solventen los problemas relacionados con la falta de autonomía para la toma de decisiones.

Educación y concienciación

Este grupo de estrategias tiene que ver con el contexto inmediato de las mujeres, el entorno familiar y con su misma persona en cuanto a los alcances que puede llegar a tener. También con la necesidad de formarse para tener la autonomía financiera, lo cual puede ayudar a obtener conciencia de la capacidad para autodeterminarse.

Educación materna

La madre es la primera influencia en la vida de una persona que goza de los cuidados maternos, incidiendo en su personalidad y comportamiento: ella es quien le traduce el mundo, arma y organiza los recursos y la trayectoria vital (UNICEF, 2022), al tiempo que influye en la forma que ve la vida. Para todo ser humano, la cercanía de la madre es de la mayor trascendencia, pero en el caso de las mujeres tiene un valor agregado, porque son las niñas quinees están más expuestas a peligros durante la infancia, sobre todo aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad por condiciones de pobreza y migración, entre otras.

El papel de la madre en el proceso de crecimiento de los hijos implica el reconocimiento de las necesidades de su familia y de ella misma, lo cual es fundamental para que adapte las opciones que pueda tener a su propia realidad contextual, permitiéndole elegir la que ella considere la mejor alternativa (Aguilar et al, 2019). Por eso, el acceso a información de calidad puede propiciar el bienestar y potenciar sus capacidades para configurar su vida y entorno, lo que representa un área de oportunidad para el empoderamiento de sus descendientes.

La educación materna es un proceso integral que incide en el EF particularmente, ya que dota a las mujeres de conocimiento y habilidades, así como el apoyo necesario para tomar decisiones y ser más autónomas. Este tipo educación solo puede fomentarse a través de la educación misma, tanto formal como informal, mediante las instituciones u organismos que ofrecen formación escolarizada o continua. Por ende, la existencia de políticas orientadas al aseguramiento de la condición de trayectorias académicas entre las niñas es una asignatura que debe institucionalizarse en los gobiernos.

Sensibilización y autoconocimiento

La sensibilización y autoconocimiento son componentes interconectados que impulsan la transformación individual y social. La primera es sinónimo de concienciar, humanizar o conmover, y tiene que ver con la toma de conciencia del propio yo, del ser como humano y sus derechos. El segundo se refiere la percepción que de sí misma tiene la persona sobre los alcances que puede tener en los diferentes círculos vitales en que se desenvuelve. Ambos componentes permiten que una persona actúe en consecuencia en distintos contextos.

Cuando una mujer carece de estos componentes no es sensible a las afrentas de las que puede ser víctima, ya que naturaliza situaciones como la violencia

física, psicológica o económica. Charry et al. (2021) destacan la importancia de la sensibilización para reconocer y combatir las creencias culturales arraigadas en el patriarcado, como el machismo, que impiden desintegrar la imagen de sumisión que persiste, reconocer los derechos y capacidades de las mujeres.

Existen estrategias tendientes a la sensibilización y autoconocimiento, como programas institucionales, tanto educativos como culturales, que buscan prevenir la violencia, así como difundir los derechos y las prerrogativas que tienen las mujeres para aspirar a una vida mejor (Carrillo e Higuera, 2024). A partir de ellas se busca reflexionar de forma crítica sobre las desigualdades y las costumbres castigrantes que reducen las posibilidades de autonomía, sobre todo en poblaciones vulnerables donde se propugna a que las mujeres tomen conciencia de su realidad, su capacidad de transformarla y volverse autónomas.

Charry et al., (2021) afirman que estos dos componentes permiten advertir situaciones anómalas como la violencia y adquirir herramientas internas para afrontarla. Ambas, en consonancia, inducen a la reflexión crítica, a la toma de decisiones informada y a la acción transformadora. Mediante capacitaciones y formación continua se puede despertar en las mujeres, el pensamiento crítico y emprendedor, que permita la arquitectura de su proyecto de vida y de un mejor ecosistema comunitario.

Alfabetización financiera

La literatura señala a la autonomía financiera como uno de los pivotes de la independencia y el empoderamiento, y aunque no es la única herramienta que se utiliza para alcanzarlos, sí es la más recurrente dada su efectividad. Para lograr esto y no sembrar en el desierto, hace falta que las mujeres entiendan cómo funciona la economía y cómo opera la ley de oferta y demanda de bienes y servicios, a fin de tener una mayor claridad acerca de lo que le conviene ofertar si desea realizar algún emprendimiento.

Las decisiones económicas informadas limpian los caminos de obstáculos y dejan ver mejor los escenarios para decidir sobre lo más conveniente. Álvarez Álvarez et al., (2024) definen la alfabetización financiera como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que permiten a las personas tomar decisiones financieras sólidas para lograr su bienestar económico, individual y colectivo, a largo plazo. Esto incluye comprender conceptos básicos como presupuestos, ahorro, inversión, crédito y gestión de riesgos. Este tipo de alfabetización logra la inclusión de las mujeres en el entorno laboral, mientras que la ausencia de estos conocimientos puede orillar a la exclusión.

Señalan Álvarez Álvarez et al., (2024) que la exclusión financiera es un obstáculo significativo para el desarrollo socioeconómico de poblaciones vulnerables, y que es agravada por la falta de educación financiera básica. Una medida efectiva para el empoderamiento es la alfabetización financiera, la cual se puede incentivar a través de programas tanto de organizaciones gubernamentales como no

gubernamentales. El fin es dotar a las mujeres de recursos para el desarrollo de estrategias que le ayuden a obtener la autonomía financiera y, con ello, una mayor participación en el mercado.

Redes de apoyo y solidaridad

Este grupo de estrategias se refieren al contexto social de las mujeres, más allá de los límites de su entorno inmediato; dan cuenta de la dimensión social, que se convierte en un factor que también contribuye a la adquisición de poder sobre su vida misma.

Participación en grupos no familiares

La participación en este tipo de congregaciones muestra patrones diferenciados entre hombres y mujeres: mientras que las del primer grupo se adhieren más a organizaciones formales, profesionales y recreativas, las del segundo tienen mayor participación en grupos de apoyo, voluntariado y actividades comunitarias (Wilson, 2000). Los estudios señalan que las mujeres muestran más sociabilidad en términos de expresividad emocional y relaciones íntimas; los hombres, en cambio, expresan su sociabilidad en contextos laborales y de competitividad (Hentschel et al, 2019).

En cuanto a las competencias, las femeninas son de tipo conversacional y de inteligencia interpersonal; las mujeres son capaces de utilizar más palabras por día y expresarse abiertamente en términos de emociones. También es un hecho que mantienen relaciones más cercanas con sus pares y con las Redes de Apoyo Social (RAS) en situaciones críticas (Taylor, 2006). Pueden tener RAS más pequeñas, pero con una cercanía más profunda que los varones, quienes se sienten más cómodos con interacciones superficiales, pero más frecuentes. Las mujeres se benefician de las RAS, pero también son más vulnerables si les faltan, y se ha destacado que la diversidad y calidad de las relaciones, así como la evitación de conflictos, son elementos clave para la salud femenina (Shin & Park, 2023).

Todas estas condiciones propician que las mujeres se integren a grupos no familiares, buscando diversión, apoyo, comprensión, empatía o algún tipo de defensa frente a situaciones de violencia. Pueden conseguirlas en amistades, clubes, o colectividades permanentes o temporales como la iglesia, gimnasios o agrupamientos de cualquier otra índole (SIMAGO, 2022). Este apoyo puede traducirse en dotación de insumos, dinero, servicios o soporte emocional. También la ayuda en caso de emergencias, cuando se presentan situaciones en donde la indefensión de la mujer pone en riesgo su vida, las RAS pueden constituir la diferencia entre la vida y la muerte de una mujer.

Las organizaciones gubernamentales ofrecen recursos que facilitan la participación de las mujeres en la sociedad, instancias como secretarías, institutos, centros de justicia, u organismos encargados de la implementación de políticas de género (Carrillo, 2024).

Trabajo en equipo en el ámbito laboral

Se ha identificado que el trabajo colectivo entre las mujeres es eficaz, y en un ambiente donde el factor femenino constituye una mayoría, el desempeño se puede volver más eficiente (Niler et al, 2020). Esto puede deberse a que se comparte un nivel de equivalencia en términos de autoridad y menos prevalencia de prejuicios derivados del patriarcado. En entornos dominados por varones, la presencia de mujeres en posiciones de liderazgo fomenta la participación de las demás y el establecimiento de redes de apoyo en el trabajo (Xu, et al. 2024). El no sentirse subrepresentadas en una organización, da a las mujeres más seguridad de creer en el valor de su trabajo, y esa percepción desde luego propicia un mayor compromiso.

Existe evidencia de que en los equipos de trabajo donde hay mujeres, designar como líder a una de ellas reduce la discriminación individual en más del 50% (Karpowitz et al., 2023). Esto no es casual sino recurrente, sobre todo en los estados patriarcales donde la dominancia del hombre propicia diferencias que ponen en desventaja a la mujer. Caso contrario, cuando hay equipos donde la proporción es equitativa, la ventaja percibida del varón se minimiza (Gloor et al., 2018). Esto también suena lógico, puesto que la paridad de género en cualquier agrupación sea de carácter social, político o laboral, detona la percepción de seguridad de aquellas que la conforman.

Ocurre que cuando las mujeres ocupan un puesto de alta jerarquía en un ambiente laboral se fomenta un clima de respeto, lo que sirve de base para incidir en una actitud positiva hacia la colaboración (Xu et al., 2024). Por el contrario, cuando las mujeres son minoría tienen mucho menos probabilidades de ser consideradas influyentes en deliberaciones del equipo de trabajo o en la toma de decisiones (Karpowitz et al., 2023). Esto denota la cohesión que puede llegar a conseguir una mujer en un grupo rodeada de otras, cuando se le confiere autoridad y poder para tomar decisiones. En tal virtud, los hallazgos destacan que para mejorar la eficacia del equipo y promover un entorno laboral más inclusivo y equitativo, las organizaciones deberían considerar la adopción de estrategias de liderazgo con perspectiva de género (Bai, 2024).

Adopción de la sororidad como cultura

Para situarnos en el concepto de sororidad se retoma primero el origen etimológico del término, el cual proviene del latín *soror*, que significa hermana (Diccionario de la Real Academia Española, 2023). En su acepción ético-política, se trata, como señala Marcela Lagarde, de “una propuesta ética, política y práctica del feminismo contemporáneo. Es una experiencia entre mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y constructivas, basadas en la confianza, la empatía, el respeto y la reciprocidad” (Lagarde, citada en Torres et al, 2025, p. 11).

Se trata de un concepto que en tiempos recientes ha tomado gran fuerza en el marco de una ola de iniciativas enfocadas a fomentar la unión entre las mujeres,

en aras de conseguir la tan anhelada equidad de género. La sororidad comprende las relaciones constructivas y alianzas que se establecen entre mujeres, en las cuales priva el apoyo incondicional y mutuo con el propósito de enfrentar y suprimir todo tipo de opresión social, pero también de prevenir y atender situaciones de violencia a la que son sometidas. En este sentido, la sororidad es concebida como la forma de vivir y convivir entre mujeres, promoviendo hábitos personales y sociales que fomenten redes de apoyo y contribuyan a construir factores de protección contra la violencia de género (Alonso et al., 2025).

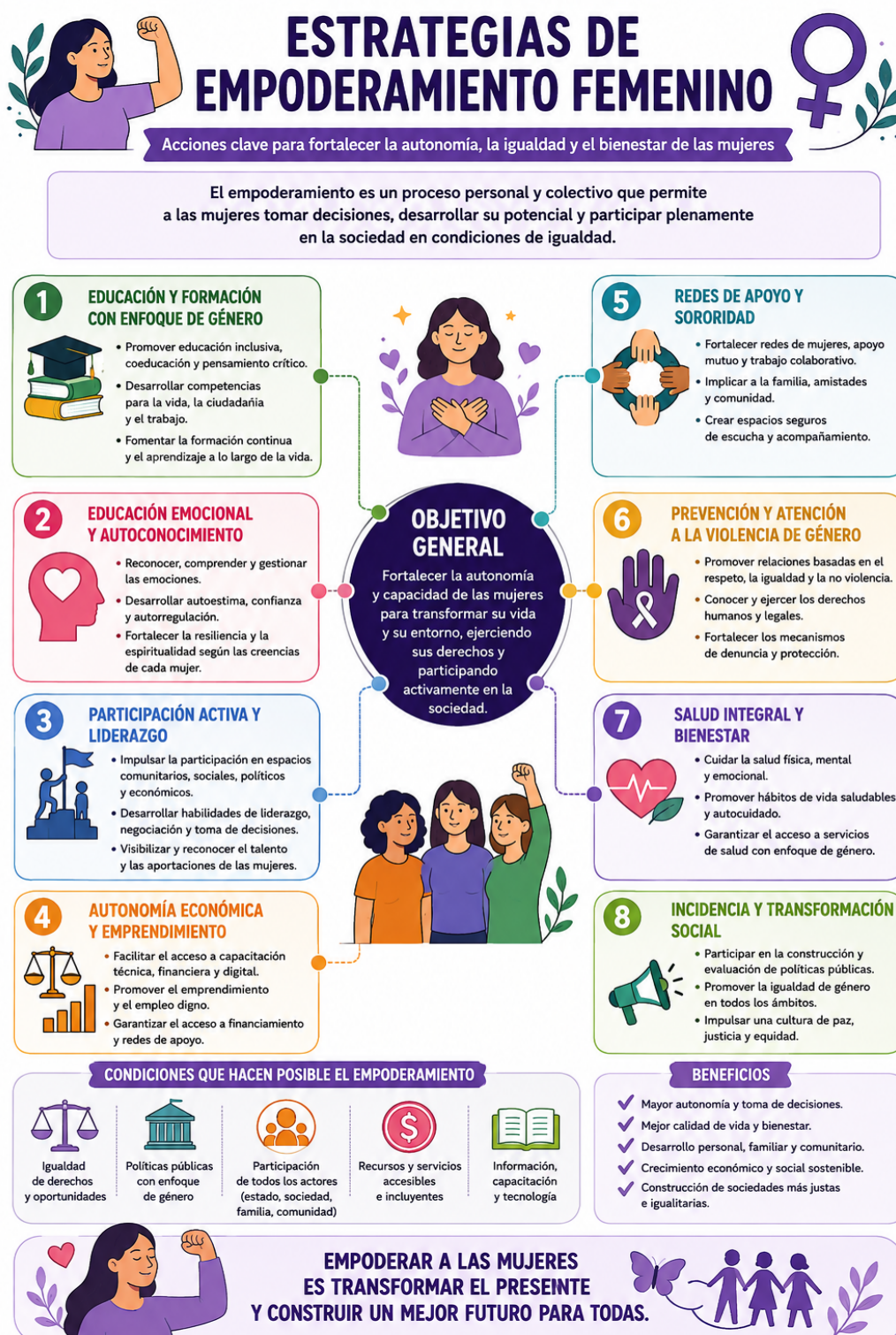
La construcción de una cultura de sororidad no es algo sencillo, todo lo contrario, es una empresa de muy alta envergadura, sobre todo en las sociedades patriarcales donde todavía prevalecen prácticas de relegación de la mujer a un papel secundario, de acompañamiento o servidumbre. En un estudio realizado con mujeres (Alonso et al, 2021), las participantes consideraron que las RAS permiten separar esas arraigadas creencias patriarcales que coartan su toma de decisiones, relaciones y comportamientos.

El estudio también da cuenta de cómo las RAS actúan a través del impulso de la autoestima, el empoderamiento y la percepción de su propio valor. Una mujer líder puede facilitar la implantación de una cultura sorora al incentivar relaciones positivas, de apoyo, tolerancia y principios auténticos de solidaridad femenina, dejando de lado los prejuicios y estereotipos propios de una cultura de dominancia masculina.

Una cultura de sororidad en el ámbito laboral propicia mejores resultados en términos productivos (Xu et al. 2024). Sin embargo, pese al impacto positivo que se puede lograr tanto en la dimensión personal, como laboral o social, una de las principales barreras son las actitudes negativas de las mismas mujeres hacia otras en mejor situación. Castañeda (2025) advierte que las diferencias entre mujeres se ven acentuadas por prácticas de enemistad, las cuales deben dar paso a un proceso de transformación individual que trastoque a lo colectivo. En los centros de trabajo, la sororidad llega a permear a ciertos grupos que pueden apoyarse y actuar colectivamente, pero con frecuencia esta ayuda desinteresada queda circunscrita a un círculo menor y no se extiende al resto de las empleadas.

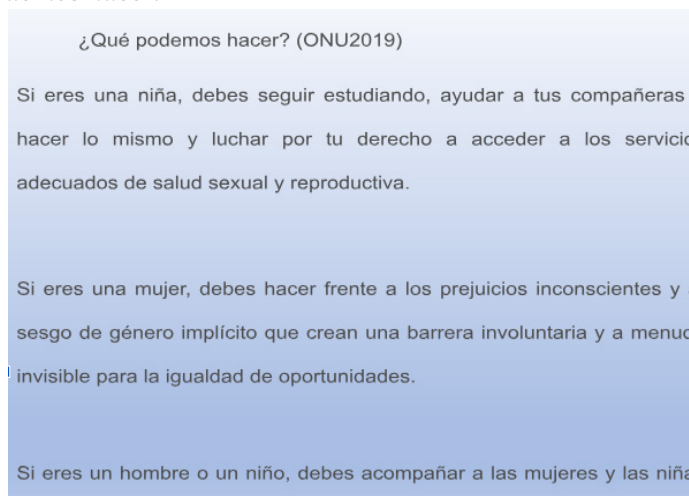
En este contexto, los esfuerzos deben ser conjuntos, de los sectores gubernamental, productivo y social, porque en todos los espacios es necesario que la sororidad permee en las actividades que desarrollan las mujeres. Es posible que la unión femenina pueda ser vista como una amenaza en estos sectores, porque los movimientos feministas a ultranza han sembrado la duda sobre las bondades de la unión femenina, sobre todo cuando se realizan actos de vandalismo y daños patrimoniales en las marchas que se realizan a favor de la igualdad de género. Sin embargo, Torres (2025, p.14) afirma que “apostar por una sororidad crítica, por protocolos vivos y por procesos éticos no es una concesión política: es una obligación moral e institucional”.

Figura 5. Factores y estrategias de empoderamiento femenino



¿Cómo empezar?

A sabiendas que el empoderamiento es una tarea que debe ser adoptada por todos los que integramos la sociedad, la ONU (2025) planteó algunas propuestas transversales que pueden ir abonando a su construcción desde la infancia (figura 6).

Figura 6. *¿Qué podemos hacer?*

Conclusiones

El empoderamiento femenino sigue siendo un anhelo que no se llega a cristalizar, tal como muestran muchos de los datos presentados en el capítulo; la prevalencia del dominio masculino, la falta de oportunidades, la baja autoestima de las mujeres, la pobreza, entre otras muchas variables, se convierten en obstáculos que impiden que se vuelva parte de nuestra cotidianidad. Aunque organismos internacionales realizan esfuerzos para impulsar la equidad mediante el empoderamiento, las condiciones actuales, especialmente en algunas economías emergentes, no son las más propicias para alcanzar esta meta. Brechas en ámbitos como el acceso al empleo, la participación política, la distribución del trabajo doméstico y el reconocimiento de las aportaciones sociales de las mujeres siguen existiendo a pesar de los esfuerzos.

Los indicadores presentados evidencian que las mujeres continúan enfrentando obstáculos estructurales que limitan su desarrollo pleno. Entre ellos, destacan la persistencia de brechas salariales, la menor participación en el mercado laboral formal, la escasa presencia en puestos de liderazgo y la sobrecarga del trabajo doméstico y de cuidados no remunerados. Estas condiciones no solo reflejan desigualdades económicas, sino también relaciones de poder históricamente arraigadas que reproducen patrones de subordinación y limitan el acceso equitativo a recursos materiales, sociales y simbólicos. En este contexto, el empoderamiento femenino emerge como una estrategia fundamental y un proceso integral para avanzar hacia sociedades más justas e inclusivas. Desde esta perspectiva, el empoderamiento implica una transformación tanto individual como colectiva, en la que las mujeres desarrollan autonomía, conciencia crítica y capacidad de incidencia en las estructuras sociales que tradicionalmente han limitado su participación.

El capítulo muestra que el empoderamiento no ocurre de manera automática, sino que depende de la interacción de múltiples factores que pueden favorecerlo o inhibirlo. Entre los factores que contribuyen a su fortalecimiento destacan

la educación, la educación emocional, el acceso a oportunidades económicas, la participación en diversos ámbitos sociales y el acceso a bienes y servicios básicos. La educación, en particular, se presenta como un pilar fundamental, ya que permite desarrollar pensamiento crítico, cuestionar estereotipos de género y ampliar las oportunidades de desarrollo personal y profesional. Asimismo, la educación emocional contribuye al fortalecimiento de la autoestima, la estabilidad emocional y la capacidad de establecer relaciones sociales saludables, aspectos esenciales para el ejercicio de la autonomía y la toma de decisiones.

De igual manera, el acceso a oportunidades económicas y a espacios de participación social resulta clave para el proceso de empoderamiento. Cuando las mujeres logran incorporarse al mercado laboral, participar en actividades productivas o desempeñar roles de liderazgo en distintos ámbitos, no solo incrementan su autonomía financiera, sino que también fortalecen su autoestima y su capacidad de incidencia en la vida pública. Estas experiencias generan efectos multiplicadores, ya que contribuyen a transformar percepciones sociales sobre el papel de las mujeres y sirven de referente para otras que buscan ampliar sus oportunidades de desarrollo.

No obstante, el análisis también muestra que existen factores que continúan limitando el empoderamiento femenino. Entre ellos destacan la persistencia de estereotipos de género, la falta de capacitación para el emprendimiento y las dinámicas familiares tradicionales que reproducen relaciones de poder desiguales. Los estereotipos culturales siguen asignando a las mujeres roles vinculados al ámbito doméstico y al cuidado, lo que restringe su participación en los ámbitos económico, político y social. Asimismo, la falta de acceso a formación técnica y a recursos financieros dificulta que muchas mujeres desarrollen proyectos productivos o emprendimientos que les permitan alcanzar la independencia económica. A ello se suma el peso de estructuras familiares tradicionales que, en muchos casos, limitan su capacidad de decisión y perpetúan relaciones de subordinación.

Ante este panorama, el capítulo también destaca la importancia de impulsar estrategias integrales orientadas a promover el empoderamiento de las mujeres. Entre ellas se encuentran la educación y sensibilización sobre igualdad de género, la educación materna, el fortalecimiento del autoconocimiento, la alfabetización financiera y la creación de redes de apoyo social entre mujeres. Estas estrategias no solo buscan mejorar las condiciones materiales de vida de las mujeres, sino también transformar las estructuras culturales y sociales que reproducen la desigualdad. Particularmente relevante resulta la construcción de redes de apoyo y solidaridad entre mujeres, así como la adopción de la sororidad como principio ético y político que fortalece la cooperación, el acompañamiento y la acción colectiva frente a las distintas formas de discriminación y violencia de género.

Finalmente, el empoderamiento femenino debe concebirse como una responsabilidad compartida que involucra a toda la sociedad. La construcción de condiciones de igualdad no depende únicamente de la acción individual de las mujeres, sino también del compromiso de los gobiernos, las instituciones educativas, las organizaciones sociales y la ciudadanía en general. La transformación de las rela-

ciones de género requiere políticas públicas inclusivas, programas de formación y sensibilización, así como cambios culturales profundos que promuevan relaciones más equitativas y respetuosas entre hombres y mujeres.

En síntesis, el empoderamiento femenino representa un camino indispensable para reducir las brechas de género y avanzar hacia sociedades más democráticas, justas y sostenibles. Aunque los desafíos son numerosos y persistentes, también existen oportunidades significativas para impulsar cambios estructurales que permitan a las mujeres ejercer plenamente sus derechos, desarrollar sus capacidades y participar activamente en la construcción de un futuro más equitativo. El reto consiste, por tanto, en articular esfuerzos colectivos que permitan convertir los compromisos internacionales y las aspiraciones sociales en realidades concretas que garanticen la igualdad de oportunidades para todas las mujeres.

Referencias

- Aceves, Ricardo. 2019. ¿Y la igualdad de género en América Latina? <https://www.elobservador.com.uy/nota/-y-la-igualdad-de-genero-en-america-latina--2019320174143>
- Aguilar, R., Flores, I.Y., Sánchez, V.A. y Riquelme, A.M. (2019). El Empoderamiento de la Mujer Embarazada en Situación Vulnerable, *Memorias del XXI Concurso Lasallista de Investigación, Desarrollo e Innovación CLIDI 2019*, <https://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/mclidi/article/view/2147>
- Alamilla, L.I. y Trucios, A.I. (2019). Empoderamiento femenino, una perspectiva de tres generaciones en mujeres urbanas de Mérida, Yucatán, México, *Cultura, Educación y Sociedad*, 10 (1), 167-179. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1844/2350#citations>
- Alonso, A., Carrillo, L. y Martínez, D. (2025). *Sororidad como estrategia de Prevención de la Violencia Basada en Género*, Universidad de Santo Tomás. <https://pdfs.semanticscholar.org/2127/72ea9b9896ca6b6a94ac3d3f47276709e384.pdf>
- Álvarez Álvarez, S. L., Gómez Arias, M. L., López Elizondo, K. M., y Rosado Espinoza, J. D. (2024). Alfabetización financiera y trabajo social: estrategias para el empoderamiento económico de poblaciones vulnerables. *Sapiens Management Journal*, 1(1). https://revistasapiensec.com/index.php/sapiens_management_j/article/view/16
- Aranda, V. (2021). *Las autonomías de las mujeres: Documento de la capacitación. El reconocimiento del sujeto de derecho de las mujeres para el ejercicio de sus autonomías*. FLACSO. <https://flacsolab.cl/wp-content/uploads/2021/11/Las-Autonomias-de-las-Mujeres-1.pdf>
- Bai, S. (2024). The Impact of Gender Differences between Leaders and Team Members on Leadership Styles in Group Collaboration. *Highlights in Business, Economics and Management*, 37, 470-477. <https://doi.org/10.54097/qs2gzc13>
- Bozkur, B. y Sahin, F.A. (2022). Relationships among Traditional Gender Roles, Acceptance of External Influence and Self-Alienation: The Mediator Role of Internalized Sexism. *International Journal of Progressive Education*. 18(4), 43-53. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.4594>
- Buendía-Martínez, Inmaculada, y Inmaculada Carrasco. (2013). Mujer, actividad emprend-

dedora y desarrollo rural en América Latina y el Caribe *Cuadernos de desarrollo rural* 10, 72: 21-45. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cdr10-72.maed>

- Buenrostro, H.J., Cruz, M.A., Simón, N. (2022). El empoderamiento de las mujeres mediante la educación en el marco del desarrollo sustentable, en Galena, P. coord. (2022). *Empoderamiento de niñas y mujeres a través de la educación*, Publicaciones empresariales UNAM/FCA Publishing, p.111- 129). <https://femumex.org/wp-content/uploads/2023/10/Empoderamiento-de-ninas-y-mujeres-a-traves-de-la-educacion.pdf>
- Carrillo, T., Higuera, M.F. (2024). Alcances y obstáculos de las estrategias para la autonomía de las mujeres desde las redes formales de apoyo en el Noroeste de México, *Revista de Trabajo Social*, (101), 229-242, <https://doi.org/10.7764/rts.101.229-242>
- Castañeda, S. (2025, enero-febrero). Sororidad laboral: hacia una cultura de apoyo y equidad entre mujeres. *Revista Digital Universitaria* (RDU), 26(1). <http://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2025.26.1.14>
- Charry J.M., Mundaca, S.M., Pretel, F.J.; Valqui, J.M. (2021). Estrategias para empoderar a mujeres adolescentes y prevenir la violencia de género, UCV HACER, *Revista de Investigación y Cultura*, 10(3)24: 17-25, <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/ucv-hacer/article/view/1091>
- Correa, E. (2022). La educación emocional, condicion para el empoderamiento de las mujeres, en Galena, P. coord. (2022). *Empoderamiento de niñas y mujeres a través de la educación*, Publicaciones empresariales UNAM/FCA Publishing, p.65-75.
- Diccionario de la Real Academia Española. (2023).
- Diccionario Etimológico. <https://etimologias.dechile.net/?empoderamiento>
- Escudero, K.R., Serrano Barquín, R. del C, Segrado Pavón, R., Serrano Barquín, C. y López Carré, E. (2017). Empoderamiento de la mujer en establecimientos de hospedaje en Metepec estado de México, *Gran Tour* (5), 3-25, <https://eutm.es/journal/index.php/gt/article/view/98>
- Farah, L. y Rincón, S.J. (2022). El empoderamiento de las niñas a través de la educación en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas en Galena, P. coord. (2022). *Empoderamiento de niñas y mujeres a través de la educación*, Publicaciones empresariales UNAM/FCA Publishing, p. 226- 242).
- García, F, Fonseca, G. y Concha, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado, *Actualidades investigativas en educación* 15, 3: 1-26.
- García, L., Fuentes, D., Tobón, L. y Ramírez, A. (2025). Empoderamiento femenino y sostenibilidad en el sector pesquero: un estudio de caso sobre cooperativas inclusivas, *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9 (1), 4634-4649, DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16178
- García, V.F., Cruz, E. y Mejía, C. (2022). Factores que impulsan e inhiben el empoderamiento femenino: una revisión de literatura, *Revista Reflexiones*, 101 (1), 1-19. DOI [10.15517/rv10i1.143649](https://doi.org/10.15517/rv10i1.143649)
- Gloor, J.L., Morf, M. C., Paustian-Underdahl, S. C. & Backes-Gellner, U. (2018). Fix the game - not the dame: a team intervention to restore gender equity in leadership evaluations, *Social Science Research Network*, doi: <https://doi.org/10.1007/s10551-018-3861-y>

- Hentschel, T., Heilman, M., & Peus, C. (2019). The Multiple Dimensions of Gender Stereotypes: A Current Look at Men's and Women's Characterizations of Others and Themselves. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00011>.
- Hernández, J. y García, R. (2015). Empoderamiento en mujeres mexicanas: Experiencias de mujeres líderes de México, *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (10), 419-434. <https://revpubli.unileon.es/index.php/cuestionesdegenero/article/view/1390/1437>
- Kaplan, A. (2022). Just Let it Pass by and it Will Fall on Some Woman: Invisible Work in the Labor Market. *Gender & Society*, 36(6), 838-868. <https://doi.org/10.1177/08912432221128544> (Original work published 2022)
- Karpowitz, Ch. & O'Connell, S. D., Preece, J. & Stoddard, O. (2023). Strength in Numbers? Gender Composition, *Leadership, and Women's Influence in Teams*. IZA Discussion Paper (1), <https://ssrn.com/abstract=4646347>
- Leyva-Osuna, B., Flores-López, J. y García-García, A.R.(2023). Emprendimiento y género: un análisis bibliométrico. *Revista Espacios*, 43 (8), 1-15, DOI: [10.48082/espacios-a23v44n08p01](https://doi.org/10.48082/espacios-a23v44n08p01)
- Lizana, N. (2014). *Las mujeres y el poder colectivo: Análisis crítico del enfoque de empoderamiento de mujeres y la acción colectiva feminista en Chile* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Universitat de Barcelona.
- Montaño, A., Trejo, N., Pérez, J.C. y López, V. (2014). Emprendimientos de turismo de naturaleza. Una vía para propiciar el empoderamiento de la mujer en la zona rural de Los Cabos, Baja California Sur *Mujer y Turismo en zonas rurales*. https://www.academia.edu/37129107/Emprendimientos_de_turismo_de_naturaleza_Una_vía_para_propiciar_el_empoderamiento_de_la_mujer_en_la_zona_rural_de_Los_Cabos_Baja_California_Sur
- Narayan, Deepa. Narayan, Deepa, editors. (2002). Empowerment and Poverty Reduction: A Sourcebook. World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/15239>
- Niler, A.A., Asencio, R. & De Church, L.A. (2020). Solidarity in STEM: How Gender Composition Affects Women's Experience in Work Teams. *Sex Roles* 82, 142–154 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01046-8>
- Organización de las Naciones Unidas Mujeres (2018). *Hacer las promesas realidad. La igualdad de género en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2018/2/gender-equality-in-the-2030-agenda-for-sustainable-development-2018>
- Organización de las Naciones Unidas Mujeres (2024). *Datos y Cifras: Empoderamiento económico*. <https://www.unwomen.org/es/articulos/datos-y-cifras/datos-y-cifras-empoderamiento-economico>
- Organización de las Naciones Unidas (2025). *Los derechos de las mujeres, 30 años después de Beijing*. <https://www.unwomen.org/sites/default/files/2025-04/womens-rights-in-review-30-years-after-beijing-es.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2019). *Objetivos de Desarrollo Sostenible, objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Organización Panamericana de la Salud. (2023). Liderazgo de las mujeres en el sector salud, corresponsabilidad y sostenibilidad en los cuidados, <https://www.paho.org/es/noticias/12-8-2025-liderazgo-mujeres-sector-salud-corresponsabilidad-sostenibilidad-cuidados>

- Prudente, J., & Pasquin, E. (2024). The Unpaid Labor of Women in Barangay San Juan, Aliaga, Nueva Ecija Towards Sustainable Gender Equality Policy Reforms, *Bedan Research Journal*, 9(1), 174–195. <https://doi.org/10.58870/berjv9i1.69>
- Rico, M., y Gómez, J.M. (2009). La contribución económica de la mujer al desarrollo del medio rural de Castilla y León. Un análisis aplicado al turismo rural, *Anales de estudios económicos y empresariales* 19: 257-296.
- Sánchez, Y., Macías, M. y Mendoza, J. (2021). Diferencias en los determinantes del éxito en el emprendimiento en México, una perspectiva de género. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26 (94), 880-902. <https://www.redalyc.org/journal/290/29069612023/html/>
- Shin H & Park C (2023) Gender differences in social networks and physical and mental health: are social relationships more health protective in women than in men? *Front. Psychol.* 14:1216032. DOI: [10.3389/fpsyg.2023.1216032](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1216032)
- SIMAGO Institucion Rankings. (2022) Social support networks for women in situation of intimate partner violence, *Rev. Bras. Enferm.* 75 (Supl 2) <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0830>
- Sosa M. (2022). La coeducación como estrategia para fortalecer el modelo educativo mexicano, en Galena, P. coord. (2022). *Empoderamiento de niñas y mujeres a través de la educación*, Publicaciones empresariales UNAM/FCA Publishing, p.50- 62.
- Taylor, S. E. (2006). Tend and befriend: Biobehavioral bases of affiliation under stress, *Current Directios in Psychological Sciencia*, 15(6), 273-277 https://taylorlab.psych.ucla.edu/wp-content/uploads/sites/5/2014/10/2006_Tend-and-Befriend_Biobehavioral-Bases-of-Affiliation-Under-Stress.pdf
- Torres, C., Rosales A.H., Rodríguez F.N., Sánchez L., Alba P., Rosales Q.T., Herrera B. (2025). Universidad, Cultura de la Cancelación y Sororidad: Una Reflexión Desde La Universidad Autónoma De Zacatecas, *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, 51 (1), 8-15. <https://ijpsat.org/index.php/ijpsat/article/view/7249>
- UNICEF (2022). El rol de las madres en la vida de los niños, niñas y adolescentes, <https://www.unicef.org/chile/historias/el-rol-de-las-madres-en-la-vida-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes#:~:text=quien%20nos%20formamos.,Es%20la%20persona%20que%20est%C3%A1%20m%C3%A1s%20cerca%20para%20acompa%C3%B1arnos%20a,que%20tenemos%20de%20la%20infancia.>
- Vargas-Salgado, L., Pulido-Bernal, K., Quintero-Quevedo, A., Lancheros-Guerrero, V., Abarca-Gutiérrez, D. y Ramos Vega, D. (2022). Labores domésticas: la perpetuación de prácticas machistas, roles y estereotipos de género en familias colombianas y mexicanas. *Germina*, 4(4), 54–65. <file:///Users/veronicagarcia/Downloads/433.pdf>
- Vidal, L. (2022). La educación emocional en el curriculum de la educación pública, en Galena, P. coord. (2022). *Empoderamiento de niñas y mujeres a través de la educación*, Publicaciones empresariales UNAM/FCA Publishing, p.76-89. https://publishing.fca.unam.mx/index.php?id_product=167&rewrite=empoderamiento-de-ninas-y-mujeres-a-traves-de-la-educacion&controller=product
- Wilson, J. (2000). Volunteering Annual, *Review of Sociology*, 26(1), 215-240.
- Xu, H., Strassman, J., Ding, Y., Gray, S. & Saar-Tsechansky, M. (2024). How high status women promote repeated collaboration among women in male-dominated contexts, *Computer and Society*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2407.03474>

Capítulo 3

Las competencias socioemocionales y su vinculación con el empoderamiento de las mujeres

Introducción

La interconectividad y la complejidad son dos de las características que definen la dinámica mundial en la actualidad; debido a esto, las dinámicas sociales, laborales, culturales y familiares se entrecruzan, generando desafíos diversos que pueden comprometer el desarrollo personal y profesional de las mujeres. Para hacer frente a este escenario, las competencias socioemocionales (CSE) juegan un papel preponderante para el empoderamiento femenino, ya que permiten navegar en distintos entornos y enfrentar sus complejidades con empatía y resiliencia, además de posibilitar la colaboración efectiva entre mujeres.

Las CSE son un conjunto de técnicas y prácticas que permiten a las personas adaptarse a diferentes situaciones y contextos culturales, con lo que favorecen el empoderamiento. Una mujer empoderada con CSE supone el desarrollo de ciertas habilidades, como la autoconciencia, la empatía y el control de las emociones y la comunicación asertiva. Fortalecer estas habilidades conduce al ejercicio de la propia autonomía y a una mayor participación en la toma de decisiones, con lo que también contribuye a la construcción de liderazgos femeninos.

Las mujeres que son capaces de desarrollar CSE pueden establecer relaciones saludables, trabajar en equipo y liderar iniciativas, de cara a la construcción de una sociedad realmente igualitaria. Por tanto, el empoderamiento no puede ser visto como una prerrogativa o una concesión hacia las mujeres, sino un acto de elemental justicia. De aquí la necesidad de abogar por políticas públicas que, por un lado, lo promuevan desde entornos educativos y, por otro, se enfoquen a la eliminación de las barreras culturales, sociales y económicas a fin de posibilitar la equidad de género y la igualdad social.

El objetivo de este capítulo es analizar la interrelación entre las competencias socioemocionales y el empoderamiento de la mujer, destacando cómo el fortalecimiento de estas habilidades contribuye a su autonomía personal y a la capacidad de liderazgo, así como a la promoción de un entorno social y cultural que favorezca la igualdad de género. Se busca también identificar estrategias educativas y políticas que faciliten el desarrollo de CSE en mujeres, con el fin de fomentar su participación plena en todos los ámbitos de la vida.

Las competencias socioemocionales

Los estudios sobre CSE han avanzado vertiginosamente en los últimos años, en particular después de la pandemia de COVID-19. Este evento evidenció su relevancia para el bienestar, el aprendizaje y la convivencia en situaciones de incertidumbre y crisis. Organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2021), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) han señalado la importancia de educar y desarrollar competencias socioemocionales entre la población como estrategia de salud mental para la consecución del bienestar emocional y psicológico de las personas. El propósito es configurar relaciones de convivencia sana para dar paso a sociedades armónicas (CASEL, 2020).

Los estudios sobre las CSE también destacan su importancia como herramienta de aprendizaje (Bisquerra, 2011) en la etapa infantil (Denham, 2006; Zins et al, 2004), el ámbito familiar (Eisenberg et al, 2010) y en los campos laboral (Goleman, 2013) y social y comunitario (UNESCO, 2022). De acuerdo con la OECD (2015), UNESCO (2022) y el equipo de Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional -CASEL- (2020), su fomento igualmente contribuye al desarrollo sostenible, la conciencia de ciudadanía global y, en general, a la transformación social.

Para una mejor comprensión de sus alcances, se ofrecen a continuación distintas definiciones de las CSE (Tabla 1).

Tabla 1. *Definiciones y clasificaciones de competencias socioemocionales.*

Autor	Definición	Clasificación
Denham, 2006	Las CSE implican un conjunto integrado de habilidades, conocimientos y actitudes que apoyan el desarrollo de la autorregulación emocional, la empatía, las habilidades sociales, la conciencia de uno mismo y el juicio moral (p. 21)	
Bisquerra, 2011	Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada las emociones (p. 14)	• Habilidades para la vida y el bienestar • Educación emocional por etapas: • Conciencia emocional • Regulación emocional • Autonomía emocional • Competencia social

Autor	Definición	Clasificación
OECD, 2015	Las CSE son un conjunto de actitudes, creencias y habilidades no cognitivas que permiten a las personas navegar en situaciones sociales, regular sus emociones, trabajar con otros y tomar decisiones responsables (p. 45)	De acuerdo con su orientación motivacional • Abiertas a los demás • Tareas y objetivos • Regulación emocional
CASEL, 2020	El aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés) es el proceso mediante el cual los niños, jóvenes y adultos adquieren y aplican conocimientos, actitudes y habilidades para comprender y manejar emociones, establecer y lograr metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables (p. 23)	Modelo de las cinco competencias: • Conciencia de sí mismo. • Autogestión. • Conciencia social. • Habilidades de relación. • Toma de decisiones responsables.
UNESCO, 2022	Son capacidades que permiten a los individuos comprender sus emociones, pensamientos y comportamientos, así como adaptarse eficazmente a contextos sociales, construir relaciones positivas y contribuir a una convivencia pacífica (p. 12)	Dimensiones interconectadas: • Intrapersonal. • Interpersonal • Cívica

Nota: Información obtenida y corroborada por la IA Elicit.

Como se advierte de las definiciones referidas, la importancia del desarrollo de las CSE descansa en las distintas dimensiones y ámbitos que comprende. UNICEF (2020), por ejemplo, reconoce su carácter transferible e integral, y destaca sus dimensiones cognitiva, instrumental, individual y social, las cuales tienen en los manuales para la docencia y el fortalecimiento de entornos escolares y familiares su campo de aplicación. La UNESCO (2022), por su parte, reconoce las dimensiones de empatía, diversidad y autorregulación para ser incorporadas a políticas educativas y formación de docentes. Éstas, según el organismo, pueden alinearse al Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 de cara a la eliminación de desigualdades de género y sociales en los sistemas educativos.

En 2019, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y la UNESCO evaluaron por primera vez habilidades socioemocionales en estudiantes de sexto grado en 16 países de América Latina y el Caribe a través del estudio ERCE, 2019, publicado por la OREALC/UNESCO (2021). Las dimensiones que se evaluaron fueron la empatía, la apertura a la diversidad y la autorregulación escolar. Los resultados destacan que cerca del 50% de los estudiantes reportaron empatía frecuente, ocho de cada 10 expresaron apertura a la diversidad y el 75% se percibió con capacidad de autorregularse dentro del aula. El reporte sugiere la necesidad de integrar las habilidades socioemocionales de manera explícita en el currículum escolar, dando lugar a proponer herramientas para la enseñanza de estas habilidades a los docentes. Es importante señalar el uso del término “habilidades socioemocionales” durante la aplicación del estudio. En la tabla 2 se presentan algunas diferencias entre competencias y habilidades socioemocionales.

Tabla 2. *Diferencias clave entre competencias y habilidades socioemocionales*

Término	Definición	Características	Ejemplo
Habilidades socioemocionales (Bisquerra, 2011; OECD, 2015)	Capacidades específicas para ejecutar una acción o responder ante una situación emocional o social.	Son elementos más concretos observables y entrenables dentro de una competencia	Empatía, escucha activa, manejo del enojo, expresión emocional, resolución de conflictos.
Competencias socioemocionales (CASEL, 2020; Zabala, 1998)	Conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten un desempeño eficaz en contextos sociales emocionales.	Son más amplios y complejos, integran habilidades, motivaciones, actitudes, valores, creencias y contexto.	Toma de decisiones responsables, conciencia de sí mismo, gestión emocional.

Nota. Información obtenida y corroborada por la IA Chat GPT.

Las habilidades son todos esos aspectos que pueden entrenarse, pero mostrar competencia de esas habilidades implica la integración de esos aspectos o elementos en una práctica real, tomando en cuenta el contexto y los valores y/o consecuencias de su conducta. Ambas, habilidades y competencias, son esenciales, pero el desarrollo de las segundas implica un nivel de integración de habilidades y aplicación más complejo.

La ausencia del conocimiento y manejo de las habilidades y CSE, como la falta de preparación emocional en estudiantes, docentes y la familia, el aumento de trastornos emocionales y afectación del bienestar y el reconocimiento de los docentes como agentes clave del apoyo emocional, emergió con mucha fuerza durante la pandemia, según lo consignaron en sus reportes la OECD (2021), UNICEF (2022) y UNESCO (2021). De aquí la urgencia de integrar la CSE en las prácticas educativas postpandemia, a fin de ir acortando las brechas agravadas por su falta en contextos de desigualdad. Estudios reportados por estos mismos organismos indican que la implementación de programas socioemocionales en México, Colombia y Perú han mejorado la autoestima, reducido el acoso escolar y fortalecido la resiliencia de los estudiantes. De manera particular, el de la OECD (2021) indica que los estudiantes que mostraron altos niveles de CSE presentaron mayor satisfacción vital, menor índice de ansiedad y mejor adaptación a la vida adulta.

Las CSE han sido identificadas por organismos internacionales, como la OECD, UNESCO, UNICEF y el grupo CASEL, como un eje primordial en el ámbito educativo para el desarrollo integral de niños y adolescentes, ya que favorece en ellos la autorregulación emocional, la empatía, la toma de decisiones responsables y la construcción de relaciones sanas. Su no adopción, por el contrario, contribuye a mantener situaciones de baja estima, violencia y dependencia, posibilitando en el caso de las mujeres la reproducción de las condiciones de vulnerabilidad y desigualdad social, económica y cultural que caracteriza sus contextos vitales.

Ante estos escenarios, se reconoce la necesidad de desarrollar las CSE como mecanismo de transformación social, pues fortalece la autoestima, la resiliencia, la participación y el papel de agente de cambio de las mujeres. De ahí la importancia de adoptar las CSE para dar paso al EF en contextos marginados, en el interés de transformarlos, tanto a nivel individual como colectivo-comunitario.

Competencias socioemocionales y su vinculación con el empoderamiento de mujeres en contextos marginados

El empoderamiento de las mujeres en contextos marginados, configurados por situaciones sociales, económicas, culturales y geográficas marcadas por la desigualdad, busca fortalecer a aquellas que enfrentan esas desventajas para que puedan tomar control de sus vidas y mejorar su bienestar. Esto requiere dotarlas de herramientas, conocimientos y oportunidades que les permitan eliminarlas y desarrollarse con autonomía, es decir, empoderarse. Y para ello, la adopción de las CSE resulta central.

Estudios de corte cualitativo y cuantitativo con diferentes enfoques metodológicos aluden a la riqueza de variables que son clave para el empoderamiento y que articulan las CSE; entre ellas podemos mencionar la identificación de competencias (Carriedo et al, 2024), la regulación emocional (Maideen et al, 2024), la autoeficacia (Shah, 2024), la empatía (Kreiml et al, 2024), el liderazgo, la comunicación y la conciencia crítica (Verma y Sharma, 2024). También dan cuenta de la influencia contextual, que configura una situación de empoderamiento o de desigualdad, como el papel mediador de las normas culturales, el nivel socioeconómico y los roles de género (Bravo Bonoso, 2023; Srivastava y Gautman, 2024; Rice et al., 2024), o bien los factores estructurales como la pobreza, la marginación y las barreras institucionales (Luque-Ribelles y Portillo, 2008; Achmad, 2023), además del análisis de barreras y facilitadores (Jana y Midya, 2024; Olson et al., 2023).

Se destaca en estos estudios la exploración de diversas CSE y su importancia para el empoderamiento, proceso en el que la integración de habilidades emocionales, cognitivas y sociales resultan complejas. Se trató, en varios de ellos, de casos de intervención dirigidos a la comunidad y los programas educativos como estrategias de empoderamiento. Por su carácter, es de reconocer las limitaciones metodológicas que enfrentaron, como el contexto en que se desarrollaron, lo que no permite establecer generalizaciones a partir de los hallazgos, pero sí sugerir estudios longitudinales, medidas estandarizadas y enfoques culturalmente aceptados.

En la tabla 3 se describen ejemplos de proyectos sobre el empoderamiento de mujeres en contextos marginados y su vinculación con las CSE. Estos proyectos se han implementado en diversos países, algunos con el apoyo de organismos internacionales.

Las CSE más desarrolladas en estos programas están relacionadas con la autoconfianza, la comunicación efectiva, la resiliencia, la empatía, la autoconciencia y la regulación emocional, las cuales han impactado a nivel comunitario debido a que las mujeres han empezado a participar en la toma de decisiones, enfrentar desafíos sociales y a apoyarse para la gestión empresarial.

La vinculación entre las CSE y el empoderamiento de las mujeres se esquematiza en la figura 1, en ella se describe brevemente en qué aspectos de su vida se aplican estas competencias, desde la perspectiva del equipo Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, 2020).

Tabla 3. *Proyectos sobre el empoderamiento de mujeres en contextos vulnerables y su vinculación con las CSE.*

País	Nombre del proyecto	Descripción
Colombia	Mujer y liderazgo. Un proyecto de empoderamiento en Colombia (2018)	Se capacita a mujeres en comunidades rurales en habilidades de liderazgo y gestión emocional, principalmente en la autoconfianza y la comunicación efectiva. https://colombia.unwomen.org/es/cultivando-el-empoderamiento-economico
Perú	Empoderamiento de mujeres rurales en Perú: un enfoque de desarrollo sostenible (2020)	La capacitación incluye formación en autoconciencia y regulación emocional, lo que les permite enfrentar desafíos económicos y sociales. https://www.fao.org/family-farming/detail/es/c/1069642/
India	Círculo de mujeres	Las mujeres comparten experiencias y aprenden sobre derechos y habilidades socioemocionales de comunicación y empatía, lo que aumenta su participación en la toma de decisiones. https://sdgs.un.org/partnerships/empowerment-women-through-self-help-groups
INESC-ACNUR-ONU-UNFPA-	Programa de capacitación en CSE para mujeres refugiadas.	Talleres que enseñan habilidades socioemocionales en campamentos de refugiados. Las mujeres desarrollan habilidades de resiliencia y autoconfianza, lo que les permite reconstruir sus vidas y formar redes de apoyo. https://inesc.org.br/wp-content/uploads/2021/06/tool-kit_es_v7.pdf
UNESCO	Del acceso al empoderamiento: herramientas operativas para promover la igualdad de género en y a través de la educación.	Libro digital que ofrece herramientas operativas para promover el empoderamiento de mujeres alineado con la Agenda Mundial de Educación 2030. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380836

Nota: Información obtenida y corroborada por la IA Poe.

Figura 1. *Vinculación de la CSE con el empoderamiento de mujeres basadas en el marco de CASEL*



Nota: Elaboración propia.

Resultados

Los resultados derivados del desarrollo de las CSE vinculadas al empoderamiento de mujeres se reorganizaron por categorías, de acuerdo con la clasificación asumida en este trabajo. Se realizó una categorización temática basada en competencias socioemocionales descritas por Bisquerra (2011): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar. A partir de la sistematización y comparación de las narrativas de mujeres en condición de vulnerabilidad, se identificaron patrones y descriptores que evidencian cómo estas competencias se relacionan con su proceso de empoderamiento personal y social. Este análisis permite comprender en profundidad las experiencias emocionales, sociales y prácticas de las participantes, así como los retos y recursos que facilitan o limitan el desarrollo de su bienestar integral desde una perspectiva centrada en la voz y contexto de las mujeres entrevistadas.

Para garantizar el anonimato y la confidencialidad de las mujeres entrevistadas, se cambiaron los nombres originales.

1. Conciencia Emocional: Reconocimiento y comprensión de las propias emociones y de las de los demás

Las participantes muestran un proceso creciente de reconocimiento y comprensión de sus emociones, especialmente en relación con la ira y el miedo. Este reconocimiento es un paso clave para el cambio, ya que muchas expresan que antes vivían encerradas en sus propios mundos emocionales, sin confiar en otros ni expresar sus sentimientos. La toma de conciencia contribuye a disminuir el aislamiento emocional y mejora la comunicación interpersonal, fundamental para el bienestar emocional.

Pues sí mejoró un poquito mi carácter, porque sí era en verdad muy enojona...me di cuenta también del miedo cuando no confía uno en otras personas, y que vivía yo encerrada en mi mundo, que no confiaba y a veces no quería decir las cosas, no estar en constante conversación con mi pareja. – Bernarda.

La ira es lo que más me cuesta controlar, me doy cuenta de que sin la comunicación no puedo tener pareja...en realidad miedo, pero ya lo vencí un poco.

2. Regulación Emocional: Capacidad para manejar y expresar apropiadamente las propias emociones

Se aprecia un esfuerzo consciente puesto en manejar las emociones difíciles, principalmente mediante estrategias de control de la ira y el cultivo de la empatía y el respeto hacia los demás. Por ejemplo, la reanudación del diálogo con familiares con quienes antes existía conflicto indica un avance palpable en la regulación emocional. Este avance implica un empoderamiento personal, ya que permite a las

mujeres pasar de sentirse “objeto” de las circunstancias a “dueñas” de sus emociones y decisiones. La regulación favorece la generación de relaciones más positivas y un ambiente emocional constructivo.

Pues ya comprendo un poco más las cosas, ya soy más comprensiva, no tengo ese rencor de decir “ah no, pues si mi hermano no me habla, yo no tengo por qué hablarle”.

Mis emociones, por ejemplo, la ira, la aprendí a controlar en el momento que te das cuenta de que no todo es a como yo debo decir que es, sino que hay que dejar que las cosas fluyan por sí solas. – Jenifer.

3. Autonomía Emocional: Confianza y autosuficiencia para tomar decisiones y hacer frente a retos sin depender emocionalmente de otros

La autonomía se manifiesta en la confianza para tomar decisiones propias y la persistencia frente a obstáculos. Las participantes reconocen la importancia de la autoeficacia emocional —confiar en sí mismas para intentar, corregir errores y volver a intentar hasta lograr sus objetivos. Sin embargo, también identifican limitaciones cuando la dependencia emocional o la falta de apoyo de su entorno (como la desconfianza hacia la pareja) dificultan el ejercicio pleno de esta competencia.

Pues la confianza no es tanto decirle a otra persona, sino la confianza que nos tengamos a nosotras mismas, en que decida en mí misma qué voy a hacer; a lo mejor no me salga bien desde el primer momento que yo lo haga, pero ahí yo ya aprendí, ya me vi dónde está mi error. – Alicia.

Bueno, esa confianza la trato de manejar en mí misma, que con la voluntad de que yo lo voy a hacer porque yo tengo que tratar de ver que se cumpla; si no se cumplió bien, pues volver a intentarlo hasta que me salga bien. – Elena.

No lo he podido poner en práctica; a veces sí trato de acordarme, pero no me acuerdo, pero a veces me acuerdo de que yo me dejaba caer para que mis compañeras me sostuvieran, porque no confío en mi esposo. – Minerva.

4. Competencia Social: Habilidades para relacionarse, comunicarse y defender derechos en entornos sociales

Las mujeres ejercen la capacidad de defender sus derechos y expresarse en espacios donde su voz usualmente no era escuchada, mostrando un empoderamiento crucial. Rompen roles tradicionales (por ejemplo, cuestionan la exclusividad del liderazgo masculino en reuniones) y demandan igualdad en la participación. Además, se valora la importancia de comunicar y expresarse adecuadamente, con habilidades como el contacto visual y el diálogo asertivo, que mejoran la interacción social y fortalecen los vínculos.

El delegado hizo una reunión y decía un hombre que solo los hombres podían opinar, y yo le dije que no me iba a quedar callada y le contesto “¿Por qué solo los hombres pueden opinar si aquí todos somos igual?...todos tenemos derecho de opinar”.

Yo he sentido miedo de saber cómo hablar ante la gente y expresarnos de una forma, pues correcta, hablar como podemos comunicarnos con otras personas. – Rosalba.

Aprendí cómo controlar nuestras emociones, sobre todo, tener buena comunicación; cuando yo quiera hablar con una persona yo esté mirando a los ojos, por ejemplo. – Juana.

5. Habilidades para la Vida y el Bienestar: Capacidades que permiten enfrentar retos cotidianos, impulsar el autocuidado, la valoración personal y el bienestar integral

El desarrollo de habilidades prácticas para enfrentar dificultades económicas, culturales y de género es otro elemento clave del empoderamiento. Las mujeres aprenden a valorar sus capacidades, asumir responsabilidades, gestionar su economía doméstica y buscar alternativas para salir adelante independientemente de su entorno o condicionamientos de género. Se evidencian también cambios en el ámbito familiar y comunitario, con mayor equidad en las responsabilidades y una mejora en la comunicación y convivencia del hogar.

Que como decía, si quieres hacer algo y a veces no tienes con qué, debes intentarlo y confiar en uno. – María.

Aprendí que debemos valorarnos a nosotras mismas, también como mujeres, y a trabajar, cualquier cosa, vender o salir adelante. – Rosa.

Bueno, yo no tengo niños, pero le digo a mis nietas ahorita, si su marido no les da, ustedes hagan cualquier trabajito para que salgan adelante; que sepan criar sus cerditos, su pollito. – Elena.

El análisis realizado permite identificar cómo las CSE son herramientas fundamentales para el empoderamiento de las mujeres, ya que cuando se fortalecen mejoran su bienestar emocional e inciden como agentes de cambio en su comunidad, promoviendo la igualdad de género en la toma de decisiones, defender sus derechos y mejorar la comunicación interpersonal.

Conclusiones

El desarrollo de competencias socioemocionales es crucial para el empoderamiento de las mujeres, especialmente en contextos marginados. A través de las CSE, las mujeres no solo aprenden a manejar sus emociones y a establecer relaciones saludables, sino que también adquieren herramientas para tomar decisiones informadas y ejercer su voz en la sociedad.

Los estudios revisados, aquí presentados, evidencian que la implementación de programas de CSE ha mostrado un impacto positivo en el bienestar emocional,

la resiliencia y la autoeficacia de las mujeres, lo que a su vez contribuye a su empoderamiento. La conexión entre la educación en CSE y el empoderamiento femenino debe ser un eje central en las políticas educativas, ya que estas competencias son fundamentales para superar las barreras culturales, sociales y económicas que enfrentan la mayoría de las mujeres.

Además, es fundamental que las políticas públicas se enfoquen en crear entornos que favorezcan el desarrollo de CSE, integrando estas habilidades en el currículo educativo; para ello, se requiere que los docentes estén capacitados para enseñar estas competencias. La transformación social que se puede lograr a través del empoderamiento de las mujeres es innegable y debe ser una prioridad en la agenda educativa y social.

El fortalecimiento de las competencias socioemocionales no solo beneficia a las mujeres de manera individual, también tiene el potencial de generar un impacto positivo en sus comunidades, pues promueve la igualdad de género y contribuye al desarrollo sostenible. El intercambio y compartimiento de experiencias durante el aprendizaje de las competencias socioemocionales, también nutre a quienes participan en él, generando un sentido de pertenencia e identidad que alientan el ejercicio de empoderamiento de las mujeres.

En conclusión, el empoderamiento femenino a partir del desarrollo de CSE impacta en aspectos personales que alcanzan a la comunidad; y si bien es posible reconocer avances al respecto, también es cierto que aún falta fortalecer otros aspectos. Señalamos algunos a continuación.

- a. Transformación personal y relacional. El empoderamiento va de la mano con un proceso de transformación tanto interna (autorrealización, autoaceptación) como externa (mejora en relaciones familiares y sociales). Las competencias socioemocionales facilitan este cambio, impulsando una mejor convivencia y la defensa de derechos.
- b. Desafíos y barreras contextuales. Se identifican barreras vinculadas a la pobreza, machismo, falta de apoyo emocional y limitaciones prácticas para ejercer competencias aprendidas. Esto señala la necesidad de intervenciones que no solo desarrollen habilidades, sino que también aborden el contexto social y estructural de vulnerabilidad.
- c. Comunicación como pilar fundamental. La comunicación clara y asertiva aparece como una competencia crucial que conecta la regulación emocional, la competencia social y el bienestar. Aprender a expresarse, escuchar y dialogar mejora la confianza, reduce el miedo y la ira, y contribuye a la autonomía y la justicia en los espacios familiares y comunitarios.
- d. Resiliencia y persistencia. El reconocimiento de la autonomía emocional y las habilidades para la vida muestra que las mujeres practican la resiliencia: enfrentan dificultades, pero mantienen la voluntad para aprender, corregir errores y seguir intentando. Esta característica es vital para su empoderamiento y para la sostenibilidad de los cambios positivos.

Si bien existen estudios y políticas públicas para fortalecer el empoderamiento de las mujeres que viven en contextos marginados, en nuestro ámbito mexicano persisten desafíos importantes, como la desigualdad estructural en términos de acceso a la educación, recursos y empleos; la violencia de género, que se considera un problema grave; el acceso a servicios muy limitados en cuestión de salud y apoyo legal. En tal sentido, se requiere de un programa integral donde la educación juegue un papel predominante para el empoderamiento de las mujeres a partir del desarrollo de CSE, principalmente en la autoconfianza, la empatía y la comunicación asertiva. Las mujeres, al desarrollar estas habilidades, pueden tener una participación más activa en sus comunidades, incluso en el ámbito político formal, así como mejorar sus oportunidades de empleo e independencia económica y fomentar el emprendimiento para iniciar sus propios negocios, con lo que habrán de contribuir a la economía personal y local.

Referencias

- Achmad, W. (2023). Socially and economically vulnerable women: Building strategies to move out of poverty. *Prisma Sains: Jurnal Pengkajian Ilmu dan Pembelajaran Matematika dan IPA IKIP. Mataram*, 11 (2), 316-316. <https://doi.org/10.33394/j-ps.v11i2.7486>
- Bravo Bonoso, E. (2023). Influencia de las creencias culturales y de género en las actitudes de los padres hacia la crianza de hijos adolescentes. 9 (10). *Polo del Conocimiento*. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/8173>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Carriedo, N., Rodríguez-Villagra, O. A., Moguilner, S., Morales-Sepulveda, J. P., Huepe-Artigas, D., Soto, V., Franco-O'Byrne, D., Ibáñez, A., Bekinschtein, T. A., & Huepe, D. (2024). Cognitive, emotional, and social factors promoting psychosocial adaptation: A study of latent profiles in people living in socially vulnerable contexts. *Frontiers in Psychology*, 15, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1321242>
- CASEL. (2020). *What is casel? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. <https://casel.org>
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. <https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525. <https://doi.org/10.1146/annurevclinpsy.121208.131208>
- Goleman, D. (2013). *Focus: The Hidden Driver of Excellence*. Harper.
- Jana, S., & Midya, D. K. (2024). Socio-cultural factors influencing women empowerment: A cross-sectional study among an ex-criminal tribe in west bengal, india. *The Oriental Anthropologist*, 24 (2), 203-321 <https://doi.org/10.1177/0972558x241276763>
- Kreiml, V., Sauter, A., Abu-Omar, K., Eickmann, S., & Herrmann-Johns, A. (2024). "That's

- like therapy”—a qualitative study on socially disadvantaged women's views on the effects of a community-based participatory research project on their health and health behavior. *Frontiers in Public Health*, <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1339556>
- Luque-Ribelles, V., Portillo, N. (2009). Gendering Peace and Liberation: A Participatory-Action Approach to Critical Consciousness Acquisition Among Women in a Marginalized Neighborhood. In: Sonn, C., Montero, M. (eds) *Psychology of Liberation. Peace Psychology Book Series*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-0-387-85784-8_15
- Maideen, M. B. H., Mahadi, N., Baskaran, S., Salim, F. A. A., & Castillo, A. S. (2024). Exploring emotional management skills among b40 women. *International journal of academic research in business & social sciences*, 14 (12), . <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v14-i12/24268>
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159n>
- OECD. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084>
- Olson, A., Naevestad, T., Orru, K., Nero, K., Schieffeler, A., & Meyer, S. F. (2023). The impact of the covid-19 pandemic on socially marginalised women: Material and mental health outcomes. *International journal of disaster risk reduction*, 93, 103739-103739. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2023.103739>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). (2021). Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). UNESCO. https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-revelo-que-la-mayoria-de-las-y-los-estudiantes-de-america-latina-y-el-caribe-declara-tener?utm_source=chatgpt.com
- Rice, K., Connoy, L., & Webster, F. (2024). Gendered worlds of pain: Women, marginalization and chronic pain. *The Journal of Pain*, 104626-104626. <https://doi.org/10.1016/j.jpain.2024.104626>
- Shah, A. (2024). Empowering futures: The role of education in advancing women's. *International Journal of Emerging Knowledge Studies*, 03 (10), 833-841. <https://doi.org/10.70333/ijeks-03-10-019>
- Srivastava, J., & Gautam, R. (2024). Psycho-social analysis of marginalized women in india and the role of education in their mental health. *Contemporary social sciences*, 33 (4), 1-12. <https://doi.org/10.62047/css.2024.12.31.1>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO. (2022). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391084>
- UNICEF (2020). *Informe de UNICEF y PNUD evidencia impacto de la pandemia en educación*. <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/informe-unicef-y-pnud-evidencia-impacto-de-la-pandemia-en-la-educacion>
- UNICEF (2022). *Global Annual Results Report 2021: Gender equality*. UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/global-annual-results-2021-gender-equality>

- Verma, P., & Sharma, V. P. (2024). From constrain to capability: Factors driving tribal women empowerment through shgs. *International Journal For Multidisciplinary Research*, 6 (4), <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024v06i04.24606>
- Zabala, A. (1998). *La enseñanza de las competencias: ¿qué y cómo enseñar para que los alumnos aprendan a aprender?* Barcelona: Graó.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Capítulo 4

Instrumentación de estrategias para el empoderamiento socioemocional entre mujeres de comunidades desde el coaching ontológico

Introducción

El coaching ontológico (CO) es una disciplina que ha sido practicada, sobre todo, por las organizaciones empresariales (Senge, 2000), aunque su influencia también ha alcanzado el mundo de la educación, si bien en menor medida (Grant, 2001). El CO se trata de un proceso de aprendizaje a través del cual la forma como la persona interpreta y le da sentido a su vida cambia hacia un tipo de observador de forma positiva y funcional. A lo largo del proceso, la persona es auxiliada por un coach (D'Addario, 2020) para encontrar solución a los hechos que enfrenta.

Para la intervención implementada en el marco del proyecto de investigación posdoctoral mencionado en la introducción que da sustento a la presente obra, se seleccionó el CO con enfoque transformativo, centrado en la persona y orientado a la búsqueda de soluciones de manera sistémica (Oliveira-Silva et al, 2018). Su andamiaje epistémico abarca distintas corrientes filosóficas de corte humanista y psicológicas, en particular la Gestalt y la neurolingüística. De aquí que su desarrollo comprenda el análisis de la corporalidad, la autorreflexión, la conversación profunda y las relaciones interpersonales, enfatizando en el carácter creador del lenguaje (Bernal, 2023; Megginson y Clutterbuck, 2009).

Previo a la implementación del CO, se realizó un diagnóstico con base en la investigación-acción participativa, el cual permitió diseñar la estrategia de trabajo y la metodología a desarrollar, incluidos los talleres y sus temas a tratar y la animación sociocultural (ASC), teniendo como propósito último trabajar en el mejoramiento de las relaciones interpersonales de las mujeres participantes a tra-

vés CO. Para ello se formularon, así, preguntas a profundidad y se trabajó en sus narrativas, a fin de dar paso a nuevas formas de que ellas logran reinterpretar sus pensamientos; asimismo, se les proveyó de herramientas que las ayudaran a afrontar sus problemas cotidianos. De aquí, entonces, que se le consideró como una posible herramienta útil para el empoderamiento de las personas, en particular de las mujeres, dado que el CO se ha usado no solo en el ámbito empresarial sino también en el personal y educativo.

El empoderamiento que se expone en este trabajo es el empoderamiento socioemocional, por su carácter transformativo, el cual se refiere a los procesos, recursos y capacidades con los que las personas —a menudo mujeres, cuidadores, jóvenes u otros miembros de un grupo— adquieren una mayor capacidad para gestionar, expresar y regular sus emociones. También, para establecer relaciones sociales de apoyo y ejercer una mayor capacidad de acción en los distintos contextos sociales en que se desenvuelven. En todas las referencias proporcionadas, el empoderamiento socioemocional se presenta como un constructo multidimensional que interrelaciona el bienestar psicológico, el apoyo relacional y la capacidad de participar.

Por lo tanto, en este trabajo se busca responder a la pregunta: ¿por qué el coaching ontológico es considerado una herramienta efectiva para el desarrollo personal y socioemocional de las personas y puede considerarse idóneo como estrategia para el empoderamiento femenino? Esto es con el propósito explícito de sostener que el CO es una herramienta efectiva para ser utilizada en el desarrollo humano y, por ende, en el empoderamiento socioemocional de las mujeres participantes. A su vez, justificar su idoneidad como estrategia de intervención educativa en el empoderamiento femenino y para que éstas, posteriormente, sean promotoras del bienestar socioemocional en sus comunidades. Cabe recalcar que se busca reconocer el potencial transformador que esta herramienta tiene en la construcción de la autoconfianza, autonomía y bienestar integral para beneficio de la persona.

Modelos de coaching

En la actualidad existen diversos modelos de coaching; a continuación, se exponen en una matriz comparativa (ver tabla 1).

Tabla 1. *Matrix comparativa de enfoques y prácticas del coaching*

Tipo / Enfoque	Fundamento teórico	Propósito central	Herramientas o métodos	Aplicaciones típicas	Autores / Referencias clave
Coaching en neurociencia	Basado en la neurociencia cognitiva y afectiva.	Desarrollar hábitos, regular emociones y mejorar el rendimiento desde la comprensión del cerebro.	Neuroplasticidad, gestión emocional, atención plena, feedback basado en dopamina.	Coaching ejecutivo, educativo y de alto rendimiento.	Rock (2006);

Tipo / Enfoque	Fundamento teórico	Propósito central	Herramientas o métodos	Aplicaciones típicas	Autores / Referencias clave
Coaching narrativo	Deriva de la psicología narrativa y la terapia narrativa de White y Epston.	Reconstruir la historia personal del coachee para crear nuevos significados.	Reescritura de historias, externalización del problema, metáforas narrativas.	Procesos personales, liderazgo, resiliencia.	Drake (2007); White & Epston (1990).
Coaching sistémico de equipo	Basado en la teoría de sistemas y el pensamiento organizacional.	Mejorar la dinámica, comunicación y rendimiento colectivo.	Observación de interacciones, feedback 360°, roles sistémicos.	Organizaciones, equipos corporativos, instituciones educativas.	Hawkins (2011); Kets de Vries (2014).
Coaching existencialista	Inspirado en la filosofía existencial (Heidegger, Sartre, Frankl).	Explorar sentido, libertad, autenticidad y responsabilidad.	Diálogo reflexivo, logoterapia, dilemas existenciales.	Transiciones vitales, búsqueda de propósito, crisis personales.	Spinelli (2016); Van Deurzen (2012).
Coaching ejecutivo	Deriva de la psicología organizacional y el liderazgo.	Desarrollar competencias de liderazgo y gestión estratégica.	Evaluación de desempeño, feedback ejecutivo, planeación de metas.	Empresas, instituciones públicas, educación superior.	Passmore (2021); Passmore et al. (2021); Whitmore (2017).
Coaching con PNL	Fundado en la PNL de Bandler y Grinder.	Reprogramar patrones mentales y conductuales mediante el lenguaje y la percepción.	Anclajes, reenquadres, modelado de excelencia.	Desarrollo personal, comunicación efectiva.	Dilts (2003); O'Connor & Seymour (2007); Witkowski (2010).
Coaching cognitivo-conductual	Deriva de la psicología cognitiva (Beck, Ellis).	Modificar creencias limitantes y pensamientos automáticos.	Registro de pensamientos, técnicas de reestructuración cognitiva.	Coaching de vida, ejecutivo, educativo.	Neehan & Dryden (2002).
Coaching Gestalt	Inspirado en la terapia Gestalt de Perls.	Promover la conciencia del aquí y ahora y la integración emocional.	Diálogo vacío, dramatización, trabajo corporal y sensorial.	Procesos personales y de liderazgo.	Clarkson (2014); Perls (1973).
Coaching intuitivo	Basado en la inteligencia emocional y la intuición como guía del proceso.	Desarrollar autoconfianza, percepción y sabiduría interna.	Escucha profunda, visualizaciones, atención corporal.	Coaching de vida, coaching femenino, espiritual.	Singer (2011).
Coaching creativo	Basado en teorías de creatividad y pensamiento lateral (De Bono).	Fomentar la innovación, la flexibilidad cognitiva y el pensamiento divergente.	Mapas mentales, brainstorming, metáforas creativas.	Coaching empresarial, artístico, educativo.	De Bono (1992); Kaufman (2013).

Tipo / Enfoque	Fundamento teórico	Propósito central	Herramientas o métodos	Aplicaciones típicas	Autores / Referencias clave
Coaching ontológico	Basado en la ontología del lenguaje (Echeverría, Maturana).	Ampliar la capacidad de observación y acción del coachee mediante el lenguaje, emoción y cuerpo.	Distinciones lingüísticas, gestión emocional, corporalidad.	Coaching personal, organizacional y educativo.	Echeverría (2003); Maturana (2001).
Coaching centrado en la persona	Deriva de la psicología humanista de Carl Rogers.	Facilitar el crecimiento personal desde la empatía, autenticidad y aceptación incondicional.	Escucha activa, congruencia, relación empática.	Coaching de vida, educativo, terapéutico.	Rogers (1961); Whithworth et al. (2018).
Coaching enfocado en la solución	Basado en la terapia breve de De Shazer y Berg.	Enfocarse en soluciones y recursos más que en problemas o limitaciones.	Escala del progreso, excepciones, preguntas milagro.	Coaching ejecutivo, educativo, personal.	De Shazer (1985); Grant (2014).
Coaching de sistemas psicodinámicos	Deriva de la teoría psicoanalítica y la psicodinámica de grupos y organizaciones.	Explorar procesos inconscientes y dinámicas emocionales que afectan el desempeño y las relaciones.	Análisis de transferencia, interpretación simbólica, dinámicas de rol.	Coaching ejecutivo, liderazgo, intervención organizacional.	Kets de Vries (2006); Obholzer (1994).

Nota: Información obtenida y corroborada por la OpenAI (2026) que el ChatGPT análisis e instrucción de autores y con base en literatura cotejada.

El Coaching Ontológico

Con base en lo anterior, este trabajo se enfoca en el coaching ontológico, donde lo ontológico remite a la comprensión de la vida del ser humano y la naturaleza de su existencia. Así, su implementación busca contestar a la pregunta *¿Qué significa ser humano?*, planteada por Sieler (2003), a partir de la construcción del ser humano que surge del proceso de coaching. A lo largo de este proceso, la persona se reconoce como un ser humano con sentimientos, pensamientos y emociones, a cuyo desarrollo contribuye el coach, que acompaña dicho proceso provocando la reflexión hacia el reconocimiento y descubrimiento mediante el diálogo. (Ver figura 1)

Es decir, el CO pone énfasis en la congruencia de las emociones, el lenguaje y el cuerpo de la forma de pensar de la persona a fin de alcanzar una mayor y mejor comprensión de sí misma, lo que va más allá de la sola conducta. Por lo delicado que se expresa en el desarrollo del CO, se exige de quien coachea una conducta ética proba, confidencialidad y una gran sensibilidad sobre la cultura de las personas que se acogen a éste (Confederación Internacional de Coaching [ICF], 2019).

En efecto, el ejercicio de conversación, donde las mujeres expresaron sus sentimientos, emociones y pensamientos en un ambiente de escucha atenta y respetuosa, las llevó a reconocerse a sí mismas como personas (ver figura 1). Ahora bien, su

aplicación en contextos comunitarios abre la posibilidad de fortalecer procesos de empoderamiento individual y colectivo, como en el presente caso (Ver figura 2).

Figura 1. Sesión de coaching con mujeres de la comunidad.



Nota: imágenes tomadas por autor previa autorización por escrito de las participantes.

Figura 2. Prácticas de empoderamiento colectivo.



Nota: imágenes tomadas por autor previa autorización por escrito de las participantes.

Se advierte así que el lenguaje juega un papel de acción transformadora y no solo de emisión de palabras. A continuación, se desglosa a detalle dicho concepto. El coaching ontológico es una disciplina psico-filosófica que tiene sus orígenes en los trabajos de Rafael Echeverría y Julio Olalla, quienes, a su vez, se inspiraron en el trabajo de Fernando Flores y Maturana. Su metodología está basada en la mayéutica socrática, a partir de la cual las personas desarrollan, con ayuda de un coach, nuevos aprendizajes desde ellas mismas que les permiten encontrar respuestas a sus problemáticas o a situaciones complejas.

En tal sentido, el co es un ejercicio de comunicación reflexiva, autoexploratoria y comprensiva entre una persona que es coacheada (coachee) y otra que coachea (coach). En este ejercicio dialéctico, el coachee va descubriendo sus habilidades socioemocionales, lingüísticas y corporales (Sieler, 2014), configurando

nuevos aprendizajes de sí mismo con ayuda del coach. Durante este proceso, el coach provee al coachee de herramientas para gestionar sus emociones y reconectar con sus recursos y habilidades personales.

Con base en lo anterior, es posible admitir que el co es útil para explorar, mediante preguntas reflexivas, una visión diferente de la vida entreverada por las creencias del coachee, sus pensamientos, sentimientos y juicios de valor. La nueva concepción de la vida que resulta del co supone también una posición diferente frente al mundo y un cambio de actitud en el coachee que se refleja en su forma de actuar y relacionarse con su entorno (Pérez de Maldonado et al, 2009). Dado su carácter formativo, lo cual implica un proceso de aprendizaje, actualmente el co también está siendo aplicado en el ámbito educativo en el interés de contribuir al establecimiento de relaciones sanas, a fin de construir sociedades más armónicas desde su base, que es la familia.

En tanto que modelo disciplinar, parte de reconocer la dimensión ontológica del lenguaje siguiendo a Rafael Echeverría (2015), lo que explica su centralidad en el ser humano, concebido de manera integral. De aquí que abarque disciplinas que van de la filosofía a la psicología, pasando por la inteligencia emocional y la neurolingüística, y enfoques como el constructivismo, el existencialismo y, sobre todo, el humanismo. Con esta rica tradición epistemológica, el co busca desarrollar herramientas con las que las personas-coachee se empoderen y a sus entornos. Aunque el coaching ontológico no es una ciencia en sí misma, se apoya en estas teorías y conocimientos, lo que le da una base teórica sólida para trabajar en la transformación personal y el desarrollo humano. A continuación, se da cuenta puntal de esta riqueza y su contribución al desarrollo del coaching ontológico.

Ontología: Es el estudio del ser, la existencia y la realidad. La ontología es la rama de la filosofía que estudia la existencia y la naturaleza de la realidad. El coaching ontológico se enfoca en cómo el ser humano interpreta su existencia y cómo esas interpretaciones influyen en su vida y en sus decisiones.

Fenomenología: Esta rama de la filosofía, que estudia las experiencias subjetivas, influye en el coaching ontológico al poner énfasis en cómo los individuos perciben y experimentan el mundo.

Filosofía del lenguaje: Corrientes filosóficas como las de Ludwig Wittgenstein y J.L. Austin se centran en cómo el lenguaje no solo describe la realidad, sino que también la transforma. Esto es crucial para el coaching ontológico, que sostiene que el lenguaje es un generador de realidades.

Biología del conocimiento: Las teorías de Humberto Maturana y Francisco Varela, especialmente la teoría de la autopoiesis, son fundamentales en el coaching ontológico. Según esta teoría, los seres vivos (incluidos los humanos) son sistemas que se autoorganizan y generan su propia realidad. Para el coaching ontológico, los seres humanos son sistemas cerrados que interpretan el mundo de manera única, lo que afecta su comportamiento y decisiones.

Neurociencia: Si bien no es una base directa del coaching ontológico, la neurociencia ha aportado conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro y las emociones, que son importantes para comprender cómo las personas pueden modificar sus hábitos, creencias y patrones de pensamiento.

Psicología humanista: La psicología de Carl Rogers y Abraham Maslow, que pone

énfasis en el crecimiento personal, la autorrealización y el potencial humano, influye directamente en la metodología del coaching ontológico. Se considera que las personas tienen la capacidad de transformar sus vidas si comprenden mejor sus interpretaciones y emociones.

Psicología cognitiva: Las investigaciones sobre cómo las personas perciben, interpretan y procesan la información están alineadas con el coaching ontológico, especialmente en términos de cómo las creencias y juicios afectan el comportamiento.

Actos de habla: El coaching ontológico se basa en la teoría de los actos de habla, desarrollada por J.L. Austin y John Searle. Estos autores sostienen que el lenguaje no solo describe la realidad, sino que también puede cambiarla a través de acciones como prometer, declarar o comprometerse. En el coaching ontológico, se trabaja con el lenguaje para generar compromisos y transformaciones en las personas.

El coach y sus habilidades

El coach es el profesional que cuenta con los recursos didácticos y pedagógicos necesarios para acompañar a una persona (denominada coachee) en su proceso de re-encuentro consigo misma (coaching ontológico). Destacan de entre sus habilidades la capacidad para crear un ambiente de confianza que favorezca la autorreflexión en el coachee (Van Nieuwerburgh, 2012) e incentive en él la autoconfianza (ICF, 2019), siendo la escucha atenta, la disposición al diálogo y la claridad comunicativa algunas de sus principales cualidades, además de la de poseer una gran sensibilidad y agudeza de pensamiento (que le permita formular preguntas profundas y poderosas para analizar junto con el coachee su entorno), sentido de compromiso para alcanzar acuerdos (Karawejczyk y Cardoso, 2012) y actuar responsable.

No es función del coach ontológico, sin embargo, aconsejar a la persona-coachee, hacerle recomendaciones ni emitir juicios de valor sobre su experiencia, sino acompañarle en el proceso de autoexploración, identificando potenciales capacidades y habilidades a desarrollar, y proporcionarle herramientas para que sea ella quien interprete y construya nuevos significados.

Mediante esta intervención, se busca cambiar los modelos mentales del coachee, de tal manera que voluntariamente decida ajustar su comportamiento con los nuevos significados contruidos, y alinearlos a sus objetivos personales (D'Adario, 2020). La persistencia del coachee en la búsqueda de sí mismo en ausencia del coach, es lo que posibilita que el coaching ontológico sea, como su nombre lo indica, un entrenamiento continuo mediante el cual la persona se encuentra en un estado de renovación permanente.

A continuación, se muestra un esquema de las competencias que debe tener un coach según la ICF (2019), ver tabla 2.

Cabe destacar que la habilidad de escucha profunda y la capacidad de empatizar cobra mayor relevancia en contextos de vulnerabilidad y marginalización, como en los que viven la mayoría de las mujeres, a fin de propiciar el encuentro con su dignidad. En estos casos, toda palabra dicha por el coach debe estar acompañada de responsabilidad, condición necesaria para construir confianza, la que es la base de las relaciones interpersonales con ellas.

Tabla 2. *Competencias de Coach según la ICF (2019).*

Cimientos	
Demuestra práctica ética	Encarna una mentalidad de coaching
Entiende y aplica los códigos y el estándar de ética de la ICF.	Practica la autorreflexión continua y el aprendizaje.
Sostiene honestidad siempre.	Usa conciencia e intuición.
Usa lenguaje respetuoso y apropiado.	Es consciente de la influencia cultural y contextual.
Remite al cliente a otro profesional cuando es necesario.	Tiene aprendizaje continuo.
Co-crear la relación	
Establece y mantiene acuerdos.	Cultiva confianza y seguridad
Establece, junto a su cliente, acuerdos claros sobre relaciones y procesos.	Crea un entorno seguro y de contención y apoyo.
Explica qué es y qué no es el coaching.	Reconoce la empatía, aceptación y autenticidad.
Comunica con efectividad	
Escucha activamente.	Evoca conciencia
Escucha atentamente y con respeto al coachee en lo que dice y no dice y le apoya en su autoexpresión.	Usa preguntas poderosas, metáforas y silencio o analogías para entender al coachee.
	Facilita el descubrimiento y el aprendizaje.
	Hace preguntas sobre la manera de pensar, valores, necesidades, deseos y creencias.
Cultivar aprendizaje y crecimiento	
Facilita el crecimiento de cada persona.	
Apoya al coachee a transformar aprendizaje y entendimiento en acción.	
Promueve la autonomía de la persona en el proceso de coaching.	

Nota: Información tomada y simplificada de la ICF (2019).

Temas que pueden tratarse en una sesión de coaching

Durante el proceso de coaching ontológico, los temas o situaciones que pueden tratarse entre el coach y el coachee son amplios y variados; sin excepción, todos son analizados a través de preguntas que el primero formula conforme a lo que escucha del segundo. En general, el propósito de este ejercicio dialéctico es que el coachee realice los cambios que considere necesarios en el orden que considere conveniente.

Las preguntas tienen la particularidad de ser poderosas y profundas, pues buscan que el coachee vaya descubriendo la complejidad de las situaciones problemáticas que enfrenta y desarrolle posibles formas de resolverlas, incorporán-

dolas a su experiencia. Esto le ofrece la ventaja de contar con un mayor número de herramientas de las que echar mano para actuar ante situaciones similares en el futuro. Stelter (2007) señala que las preguntas deben ser acordes al contexto o situación que vive la persona-coachee; éstos se conforman:

Situaciones concretas

Actitudes y creencias personales limitantes, intereses personales y colectivos poco realistas, habilidades o competencias interpersonales o profesionales, relaciones con otras personas, anticiparse a las consecuencias, expectativas, perspectivas de acción (valores, planes, propósitos, metas), puntos de vista o posiciones de otras personas que intoleran, ingobernabilidad de emociones negativas que no ayudan a ser funcional ante la vida, relaciones conflictivas con otras personas, abusos sexuales, malos entendidos, falta de habilidad para dialogar con los hijos e hijas, pareja, familiar o personas de la comunidad, incapacidad de sostener sanas relaciones con otras personas, miedo al miedo y todas aquellas situaciones o problemas que ocurren en la cotidianidad y de los cuales no se encuentra una solución efectiva y funcional, que en conclusión causan daño a otros o a uno misma(o).

Un ejemplo cotidiano al respecto es, que los hechos que se suscitan no son los que generan las molestias existenciales o las conductas poco funcionales, es en si las interpretaciones que se construyen sobre estos hechos lo que generan el malestar emocional. Es decir, lo que se interpreta de lo que se oyó es lo que se escucha en la profundidad de uno misma(o) dado que esto activa juicios sobre la otra persona, incluso estos juicios pueden estar condicionados por lo intangible (resentimientos, miedos...) y entonces se puede pensar que la otra persona 'no se hace cargo', 'es irresponsable'. Esto puede derivar en un quiebre que es la situación concreta a atender en una sesión de coaching y a la cual se le pone nombre y se define para trabajarlo (más adelante se habla más ampliamente sobre el quiebre en el co).

Sistemas de creencias

El proceso de coaching puede mostrar al coachee sus sistemas de creencias, facilitando su análisis. Estos sistemas se refieren a patrones o conductas familiares aprendidos y son consistentes con comportamientos culturales que han pasado de generación en generación, manteniéndose más o menos inalterados. Su análisis abre la puerta para que el coachee visualice, con ayuda del coach, oportunidades de mejora que, por la carga emocional negativa que entraña, y que se expresa en su lenguaje y corporalidad, no logra advertir.

La intervención del coach en este caso se justifica en la necesidad de desarrollar en la persona-coachee comportamientos más funcionales, esto es, que le permitan enfrentar situaciones problemáticas complejas de mejor manera. Ello supone trastocar dichos patrones y reconocer su vínculo con las emociones e ideas

del coachee, las cuales alcanzan las dimensiones corporales y del lenguaje, que son en las que se definen las relaciones sociales.

Los cambios que este proceso entraña son posibles de hacer porque al mostrarle el coach al coachee nuevas posibilidades u otras posibilidades de acciones diferentes, el coachee encuentra más campos de acción que no observaba o imaginaba, como un nuevo comportamiento que le sea útil para sus fines de logros personales. Cuando estos sistemas de creencias son reinterpretados por el coachee abre nuevas posibilidades de competencias para la vida lo cual puede traducirse en empoderamiento porque el coachee puede tomar decisiones para cambiar su sistema de creencias (patrones de conducta aprendidos que ya no son funcionales), Figura 3.

Figura 3. Toma de decisiones hacia el cambio de vida.



Nota: Imagen realizada con Open.IA (2026) del ChatGPT dirigido por autores.

Enfoque sistémico

El enfoque sistémico se aplica en el coaching ontológico como la búsqueda de patrones recurrentes en el comportamiento de la persona, esto es, patrones que se repiten independientemente del sistema de que se trate, sea familiar, educativo, político, religioso o laboral, entre otros. Cada sistema, a su vez, se mantiene por la interacción que existe entre las partes que lo componen. Por consiguiente, puede haber transformaciones en los sistemas si los mecanismos que sostienen la interacción cambian.

Entre los integrantes de un sistema existen niveles de conectividad, es decir, se afectan en distintos niveles, incluyendo de manera positiva o negativa. Esto significa que las estructuras de los sistemas tienen cierto grado de plasticidad, de manera que se comportan de manera rígida o flexible según el tiempo y el espacio. Por tanto, es plausible admitir que los sistemas tienden a la adaptabilidad. Si no logran esto, perecen.

Todo lo anterior está soportado en la Teoría de Sistemas de Bertalanffy (citado en Hammond, 2010), para quien los elementos del sistema se interrelacionan

en su estructura (familiar, laboral, comunitario, educativo...). Gracias a la teoría de sistemas se reconoce que la persona-coachee puede comprenderse a sí misma y a las personas con las que se interrelaciona, puesto que comparten los mismos códigos que afectan y condicionan su comportamiento (Orlana, 2017) (ver figura 4).

Figura 4. Representación del enfoque sistémico enfocado en la familia.



Nota. Realizado con OpenAI (2026) de ChatGPT a través de instrucciones proporcionadas por los autores.

Empoderamiento socioemocional

Debido a lo anterior, el CO es considerado un proceso de empoderamiento socioemocional, porque sirve al coachee para que tome poder en su lenguaje, corporalidad y emoción, y pueda actuar e interpretar de diferente manera los hechos de su vida y seguir adelante. Sin embargo, en el coaching ontológico es necesario que se llegue a la profundidad de lo que ha causado el desempoderamiento del coachee, a fin de que esta información sea intervenida y transformada hacia su bienestar.

Cabe mencionar que no es suficiente con que el coachee reinterprete las cosas de manera diferente, es necesario ayudarlo a que practique otras formas de ser en el mundo que habita, a hacer acciones diferentes, es decir, el coach debe ayudar al coachee a actuar diferente, cuidando que las barreras de aprendizaje no obstaculicen su nuevo desempeño en su vida.

Estas barreras suelen ser sus costumbres, patrones coloniales aprendidos dentro de su sistema familiar o comunitario. Sus incompetencias o falta de habilidades para la vida, su antigua estructura de coherencia de cómo deben según el coachee hacerse las cosas pero que le es poco funcional y que se expresa a través de su lenguaje, emociones o corporalidad. A continuación, se muestran algunos ejemplos de pensamientos e ideas de las mujeres, que se observan en sus lenguajes como acciones limitantes. Estas observaciones se basan en la Ontología del Lenguaje de Echeverría (2017) quien menciona que el lenguaje es generativo y crea las realidades de las personas:

“Calladita te ves más bonita”

“me da pena, me da vergüenza, tengo miedo de que me pregunten”

“me da mucho miedo recibir abrazos”

“siento que un beso me va a hacer daño”

“me dio mucha ansiedad, siento que me va a pasar algo”

“estás loca, eso es mentira me digo a mí misma”

“Yo me sentí tan culpable otra vez, siento que tengo culpa de todo lo que está sufriendo”

“No siento confianza de hablarlo con alguien”

“si me pega me quiere, estoy siendo tomada en cuenta de alguna manera!”

Estas ideas, pensamientos, actitudes y juicios anteriores son enemigos del nuevo aprendizaje adquirido y el coach debe estar atento para ayudar al coachee a superar estas barreras. De esta forma el coachee va logrando su empoderamiento socioemocional a través de la práctica de nuevos patrones o habilidades más funcionales para la vida.

La toma de conciencia

Una parte potenciadora del CO tiene que ver con la conciencia que las personas tienen del alcance de sus juicios u opiniones respecto a su comportamiento. En efecto, ellos ofrecen valoraciones subjetivas que sobre su propio comportamiento tienen las personas, las cuales posibilitan o impiden su empoderamiento. Es decir, la persona con la ayuda del coach observa cuáles son sus incompetencias o falta de habilidades que hace para tener los resultados no deseados o que le impiden ser más funcional, ya que sus juicios y opiniones se encuentran condicionados por la cultura, los sucesos sociales y políticos, la educación, la tradición y la costumbre, todo lo cual contribuye a moldear el comportamiento y el pensamiento.

En tal sentido, esta toma de conciencia constituye en el CO un primer paso para que el coachee avance en su propia transformación.

Esta toma de conciencia es muy importante porque permite al coache tomar responsabilidad sobre sus actos con respecto a sus decisiones y se hace cargo de los resultados en perjuicio de sí misma o mismo. Se da cuenta de qué manera contribuye a lo que le pasa y de qué manera los demás también actúan. Al respecto en Alija (2013), menciona que “una persona es responsable cuando ha de responder del impacto y las consecuencias de sus actos” (p.45) y a su vez define esta forma de ser como un acto de “responsabilidad moral” basándose en principios éticos y de valores. Desde aquí esta autora considera que la persona se hace cargo de sus propias acciones o lo que a partir de estas acciones se suscite como consecuencia de sus actos.

La escucha profunda

Como se ya se señaló, una de las cualidades indispensables del coach es su disposición a la escucha atenta, a fin de poder interpretar y comprender de manera adecuada lo que el coachee está evidenciando en su diario vivir. La escucha profunda puede considerarse una de las más importantes habilidades a desarrollar por el coach y el coachee en su diario vivir. La importancia de la escucha es porque por medio de ella el coach obtiene ‘insumos’, con lo que podrá formular las preguntas necesarias con las que acompañar al coachee en su autorreflexión e introspección. De esta manera, el coachee al sentirse escuchado genera confianza con el coach y puede atreverse a experimentar nuevas formas de actuar que no tenía o que no había visualizado que tenía o podía crear, lo que posibilita desarrollar un empoderamiento que le posibilita crear un nuevo presente y expectativas de creación de futuro al llevar a cabo acciones diferentes. Al respecto se muestran los siguientes comentarios de mujeres participantes:

“Pues en mucho en lo que es mi familia, en lo que es en mi cuando yo salga de fuera de una reunión en mi comunidad me sirvió pues lo que usted me dijo y comentamos, francamente es, prácticamente de que ya platiqué con alguien de que quizás de cosas que estoy viviendo, no es lo mismo que tengas a alguien más y le platiques, pues mayormente pues cuando aquí pasa pues todo aquí lo hablo con mi pareja y no es lo mismo” Ana Patricia.

Figura 5. El logro de la confianza entre el coach y la coachee mediante la escucha profunda



Nota: creación de contexto en donde la coachee se siente en la libertad de hablar.

La coachee logra relajarse al sentirse escuchada y encuentra una nueva red de apoyo socioemocional con quien pudo platicar temas que, con personas cercanas a ella, no puede comentar (Ver figura 5). Al lograr confiar en el coach, la persona logra la libertad de abrirse y comentar sus experiencias de vida, lo que la lleva a una reflexión profunda con acompañamiento del coach.

“Yo quiero sacar cosas que no he contado y que no he dicho desde hace años” Manuela.

El presente, el pasado y el futuro

Durante el coaching ontológico el reconocimiento del presente, el pasado y el futuro es fundamental para la reflexión sobre el propio comportamiento. Si éste ha sido un obstáculo, incluso en el presente, para el propio empoderamiento, seguir reproduciéndolo tal cual no podrá conducir a él en el futuro. Presente y futuro entonces se convierten en referentes para provocar cambios en el coachee, en el entendido que lo que siembre ahora, es lo que cultivará mañana.

Quiebre

¿Cuándo se inicia una sesión de coaching ontológico? Cuando el coachee tiene una situación compleja o un problema que no ha podido solucionar, es decir un ‘quiebre’. Éste es definido como el suceso, evento o fenómeno existencial que afecta la vida del coachee, toda vez que no cumple con sus expectativas de vida, es decir, que no son como el coachee quisiera que fueran, y que lo conducen a experimentar situaciones que le hacen difícil poder salir adelante o tener herramientas que le ayuden a enfrentar esos quiebres (Lasso, 2021). En otras palabras, se trata del “punto frágil de alguien” (Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010).

Por lo tanto, el quiebre puede entenderse como el curso natural de una acción que cambia para convertirse en una situación compleja o problemática, con lo cual se inicia una sesión de coaching ontológico. Este quiebre es declarado por el

coachee con base en los estímulos internos o externos que experimenta de forma desagradable o desfavorable; es decir, el quiebre es una declaración de basta en donde el coachee se da cuenta de que algo en su forma de ser, interpretar o actuar le está generando incomodidades, emociones negativas o deseo de cambiar.

Este quiebre es comprendido por el coach, y con base en él se trabaja para que el coachee logre los resultados por él deseados. El coach busca en la conversación, emociones y corporalidad del coachee las incompetencias genéricas o conversacionales que no le permiten lograr sus objetivos, basándose en la Ontología del Lenguaje de Echeverría (2015) y desde una escucha profunda. En caso de que el coachee no tome la decisión de cambiar a través de nuevas acciones, sus resultados desfavorables pueden seguir siendo los mismos.

Es decir, en la sesión de coaching se identifica en el quiebre todo lo que el coachee ha hecho por sus propios esfuerzos pero que no le han sido útil para solucionar su problema o situación de vida debido a que hay incoherencia en sus acciones que no le permiten lograr una solución. Sigue practicando las mismas acciones aprendidas en su pasado que hoy ya no le son útiles en su presente. El quiebre es una puerta a nuevo aprendizaje de vida. En el contexto de mujeres de comunidades marginales, algunos ejemplos de los quiebres que ellas han declarado y que limitan su bienestar o sentido de agencia.

En la siguiente tabla se presentan de manera representativa (Yeo & Han, 2025; Corden & Sainsbury, 2006), resumida y sintetizada (Smith, 2008; Larkin et al., 2006) de forma significativa las experiencias de quiebres de las participantes a manera de ser reflejados en la tabla 3.

Para Landeira (2025), lo que para una persona puede significar un quiebre, para otra puede significar una posibilidad u oportunidad de crecimiento personal o profesional. Esto es, que puede llevarlo con liviandad, flexibilidad, plasticidad, empoderamiento, toma de decisiones, liderazgo, habilidades conversacionales, manejo de emociones, crecimiento personal y profesional, manejándolo con emociones positivas, trascendiendo al hecho mediante interpretaciones objetivas o cambiando juicios y actitudes. Estas actitudes son el cambio que puede lograrse mediante una intervención educativa de este tipo, lo que se traduce e intuye en empoderamiento socioemocional en las personas.

Aprendizaje y emociones

El aprendizaje es definido como la toma de conciencia de la brecha entre la competencia actual y la competencia posible y/o deseada. Con base en esta idea, en el coaching ontológico un quiebre se convierte en una oportunidad de aprendizaje para el coachee si logra cambiar sus juicios y opiniones y hace una reinterpretación de ese quiebre, de manera que le permita aprender de su experiencia vivida, convirtiéndose ésta en un aprendizaje. Bueno (2019) menciona que durante el aprendizaje es necesario que estén implicadas las emociones, señalando que éstas son formas significativas que permiten que los aprendizajes se fijen en la memoria a largo plazo.

Tabla 3. Ejemplos de quiebres ontológicos de mujeres de comunidades tabasqueñas y su aprendizaje ontológico.

Quiebre declarado por el o la coachee a través de su lenguaje	Sistema en el que ocurre la acción	Lenguaje a través de emociones y corporalidad del coachee	Tiempo (presente, pasado, futuro)	Aprendizaje ontológico impartido con intervención educativa de un coach
Desesperación por la transición de una hija hacia la adolescencia y no poder protegerla de los peligros que pueda haber en su camino de la escuela a su casa y desesperación por alto nivel de trabajo en tiempo y esfuerzo y que esto no le permite cuidar de su hija.	Familiar Padre alcohólico, golpeador y madre sumisa.	Miedo, resentimientos, culpa, frustración, enojo, Carraspea la garganta y se nota nerviosa pero atenta a recibir ayuda.	Acciones basadas en pasado y futuro.	Aprende acciones que desconocía que podía realizar. Reconoce que esa desesperación es ansiedad y preocupación por miedo al futuro que pueda venir y que no ha ocurrido. Identifica sus emociones desde su origen, que sintió miedo y preocupación de que su padre le hiciera algo pero que no le hizo. Identifica que confunde las emociones en lugar de un valor, es decir, preocupación en lugar de nombrar el valor de la responsabilidad. Se le compartieron técnicas de mindfulness.
Miedo a platicar con su padre para hacerle un reclamo por los malos tratos recibidos durante su niñez.	Patrones coloniales aprendidos en el núcleo familiar en donde el amor se demuestra de forma ruda y poco afectiva generando miedo para hablar en la hija, quien llega a creer que opinar es faltarle el respeto a su padre.	Miedo, resentimiento, falta de empatía, tristeza. Corporalidad con sonrisa, pero a la vez un cuerpo detenido, pesado, que no se atreve a hacer, con timidez. Un aire de resignación. Así son las cosas.	Pasado, presente.	Aprende a expresar sus emociones de cómo se sintió ante las agresiones comunicativas de su padre, esté la escucha y crea un vínculo de unión y cercanía con su padre a través del diálogo respetuoso. Comprende cómo fue educado su padre y porque él se comunicaba de esa manera.

Quiebre declarado por el o la coachee a través de su lenguaje	Sistema en el que ocurre la acción	Lenguaje a través de emociones y corporalidad del coachee	Tiempo (presente, pasado, futuro)	Aprendizaje ontológico impartido con intervención educativa de un coach
Problemas de comunicación con una hermana.	Sistema familiar Su hermana que siempre es desafiante, la quiere sobreproteger, la limita y le lleva la contraria en todo.	miedo	Pasado y presente. Futuro enfocado a hacer nuevas acciones.	Aprende a evitar entrar en temas controversiales con ella, aprende a guardar silencio comprende el actuar de su hermana por lo que puede haber vivido, identifica emociones de ira implosiva que no se había dado cuenta que tenía, empieza a hacer cosas buenas por los demás, se le invita a evitar hacer juicios de su hermana y buscar comprenderla. De tener miedo pasa a hacer cosas que la empoderan.
Resistirse a cambiar por miedo al qué dirán o ser rechazada por la comunidad. Que la dejen de hablar o sentirse señalada.	Sistema comunitario con patrones establecidos de cómo deben de comportarse las mujeres según su creencias y valores.	Miedo, preocupación, ansiedad, culpa.	Acciones basadas en pasado y futuro, pero poco presente.	Aprende a elegir y respetarse así misma como persona que puede tomar sus propias decisiones y que se hace responsable de sus actos. Suelta los viejos patrones. Aprende a soltar lo que no es decisión de ella. Aprende a dejar ir algo que no le es útil.
Dificultad para trabajar en equipo porque no quiere que los demás sean mejor que ella y quede en evidencia.	Familiar y laboral	Miedo y preocupación, se pone nerviosa, piensa y dice que puede haber otra persona que sobresalga más que ella y no lo toleraría por lo tanto prefiere trabajar sola.	Exceso de futuro	Toma conciencia de que a veces es necesario trabajar en equipo para llevar a cabo una función. Identifica que no todo lo que piensa suele pasar y se da la oportunidad de sentir sus emociones. Expresa lo que piensa y que no decía a otra persona.

Nota: Elaboración propia con base en intervenciones con coaching ontológico y su literatura, en comunidades marginales del estado de Tabasco.

Con base en la experiencia, las emociones pueden ser definidas como la energía que mueve a la persona a tener conductas favorables o desfavorables ante ciertos hechos de su vida; estos hechos o experiencias son evaluados de forma positiva o negativa, condicionándola para la acción o la reacción. Es decir, las emociones permiten a las personas actuar y mantener conductas favorables y afrontar con éxito, o sin él, condiciones desfavorables.

Ahora bien, según Cole et al (2004), el sentimiento funciona como un nivel de detección de la emoción. Campos et al (2004), Haviland-Jones & Kahlbaugh (2000) e Izard & Ackerman (2000), coinciden en que las emociones regulan y son reguladas. Se deduce que los hechos son rápidamente analizados por la persona y posteriormente se traduce en una emoción, lo cual se lleva a cabo en un lapso corto de tiempo para que la flexibilidad de comportamiento sea posible, por lo que las situaciones generan acciones de la persona como respuesta a los estímulos externos e internos.

Bisquerra & Punset (2016) mencionan que existe un universo de emociones, dentro de las que destacan el asco, la alegría, el amor, la felicidad, el miedo, la ira, la tristeza, la sorpresa, la esperanza, la compasión, los celos, la nostalgia, la vergüenza y la culpa. Éstas, a su vez, se conforman en 300 emociones, las cuales están interconectadas como un universo y sus galaxias.

Se entiende así por qué cada emoción tiene una forma de fijar el aprendizaje en la persona, ya sea de forma positiva o negativa y por qué durante la práctica de un nuevo conocimiento la persona logra afianzarlo (Bueno, 2016). Se deduce que esto que, según sea la emoción que se sienta (Ver figura 6) a través de un aprendizaje, será la forma condicionada en que la persona reaccionará, mostrando un comportamiento más o menos funcional ante las experiencias de vida.

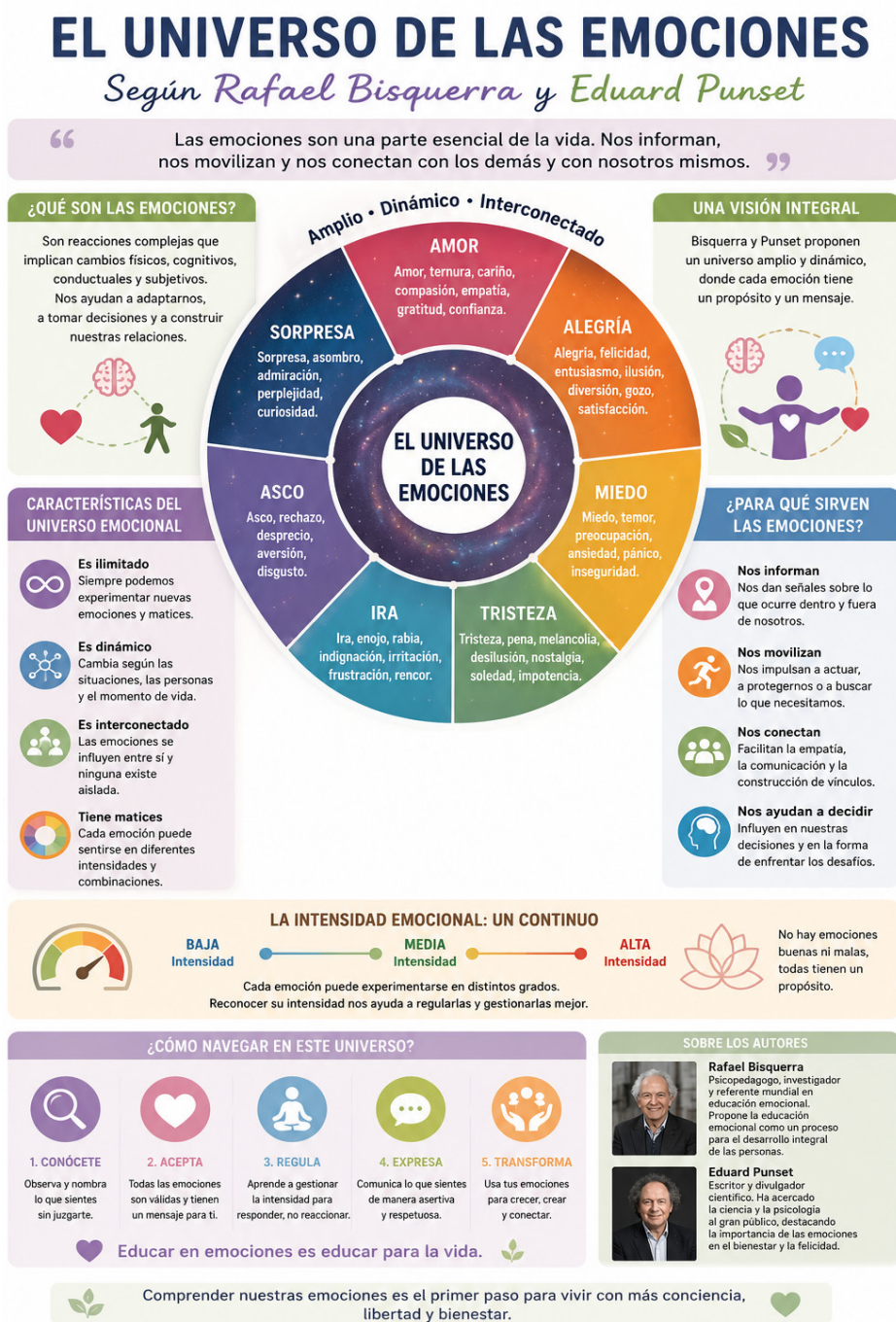
Las nuevas habilidades de comportamiento funcional

Durante el proceso de coaching, el coachee puede adquirir habilidades como:

- Conocerse a sí mismo, es decir, conocer sus cualidades, defectos, virtudes, emociones, reacciones, comportamientos, conductas, pensamientos, acciones, juicios y actitudes.
- Darse cuenta de su amor propio y aprender a amarse a sí mismo. Esto es, que una persona independiente y empoderada no depende de las opiniones que otras tienen de ella ni pueden condicionar su conducta.
- Practicar y usar las emociones de aceptación, humildad, confianza, respeto y responsabilidad para mantener la serenidad emocional.
- Aprender habilidades como dar, recibir, escuchar, hablar, ofertar, hablar para ser escuchado, guardar silencio, interpretar el silencio, que le permitan desarrollar conversaciones de calidad en sus relaciones interpersonales.
- Conocer su propósito de vida.

Estas nuevas habilidades son necesarias para tener competencias de vida diferentes. Si hay cambio, hay nuevas posibilidades de aprender a vivir de una forma distinta.

Figura 6. Emociones mencionadas por Rafael Bisquerra y Punset (2016).



Nota: figura realizada con la Open.AI (2026), ChatGPT.

Limitaciones y alcances

Durante la sesión de coaching ontológico se trabaja solo en la situación del coachee, no de las personas de las que llegue a hablar, a fin de que el coachee identifique las responsabilidades que le permitan gestionar su realidad. El objetivo es que la persona trabaje en sí misma, reconociendo sus juicios, acciones, opiniones

y actitudes, de manera que al cambiar éstos estará incidiendo en su realidad presente y cambio de su vida futura.

Desde una perspectiva ética, el proceso de coaching ontológico debe resguardar la confidencialidad de todo lo compartido por el coachee, reconociendo que la confianza es la base del acompañamiento. Asimismo, el coach debe mantener claridad sobre los límites de su rol, evitando asumir funciones terapéuticas o de intervención psicológica, y enfocándose únicamente en facilitar la reflexión, el autoconocimiento y la responsabilidad personal del coachee dentro de un marco de respeto, autonomía y cuidado mutuo.

Dentro de las limitaciones y alcances se identifica también que existe la resistencia al cambio por parte de los coachees. Resistencia para aceptar que se han equivocado, que no pueden hacer el cambio por sí solos o solas, que necesitan pedir ayuda porque por sí mismos o mismas no han podido resolver sus problemas, a pesar de todos los intentos por solucionarlos. Apatía y desesperanza de que las cosas que quieren hacer no salgan como ellos o ellas quieren y querer seguir intentando resolver sus situaciones de vida complejas desde la inhabilidad o falta de competencias de vida.

Al respecto López Duque et al. (2013) mencionan que esta resistencia al cambio deviene de falta de conocimientos previos sobre lo que se va a hacer, o se decide no cambiar porque se piensa que no se podrá hacer efectivamente, desinformación, ambientes poco confiables o negativos, el no poder cooperar o colaborar con otras personas diferentes a sí misma (o), falta de habilidades humanas, desconfiar de poder lograr el cambio, pensamientos con emociones negativas por percepción de obligatoriedad o inconveniencia. Ante esto, el coach acompaña, pero respeta los tiempos del o de la coachee pues cada aprendizaje de la persona tiene su propio proceso y tiempo.

Por lo tanto, se deduce que es fundamental crear la confianza porque sin esta base no se puede intervenir. Así que, el cambio queda bajo la responsabilidad y acción final del coachee quien es quien decide empoderarse, tomar o no las nuevas herramientas de empoderamiento socioemocional, personal y profesional que el coaching ontológico ofrece, como ayuda y acompañamiento al coachee. La persona que decide cambiar puede soltar sus viejos patrones que ya no les son útiles por nuevos patrones más efectivos y funcionales.

Intervenciones educativas

Como se ha mencionado anteriormente, en las intervenciones usando coaching ontológico se pueden utilizar diversas técnicas para que el coachee logre mejorar la habilidad de sentir empatía por otros y de disminuir el estrés que pudiera sentir. Una de esas técnicas es escuchar a la otra persona con respeto y atención (sin generar juicios sobre la personalidad del otro, sino intentando escuchar sus sentimientos, pensamientos y emociones, pero sin querer controlar la situación).

Otra técnica de intervención es la meditación guiada, la cual lleva al individuo a un estado de relajación y estabilidad de su estado presente, regulando emo-

ciones negativas sobre un futuro que no ha llegado (ansiedad) o un pasado que ya fue y que no existe hoy (preocupación, desesperación). Estas técnicas son muy útiles y se ha comprobado que sirven como herramientas de regulación y gestión de las emociones, demostrando su funcionalidad. También, porque activan las redes neuronales del individuo, dotándolo a su vez de poder de acción (Patel et al., 2018; Tang et al., 2016; Edwards et al., 2018; Kral et al., 2018; Pokorski y Suchorzynska, 2018; Basso et al., 2019; Valim et al., 2019).

Modelo OSAR y DEI

Dos herramientas clave en el coaching ontológico son los modelos OSAR y DEI, diseñados para ayudar a las personas a comprender su realidad y generar cambios en su vida. Éstos se fundamentan en principios filosóficos y biológicos relacionados con la ontología del ser y la teoría del observador, inspirados, a su vez, en las teorías de Humberto Maturana y Francisco Varela.

Modelo OSAR

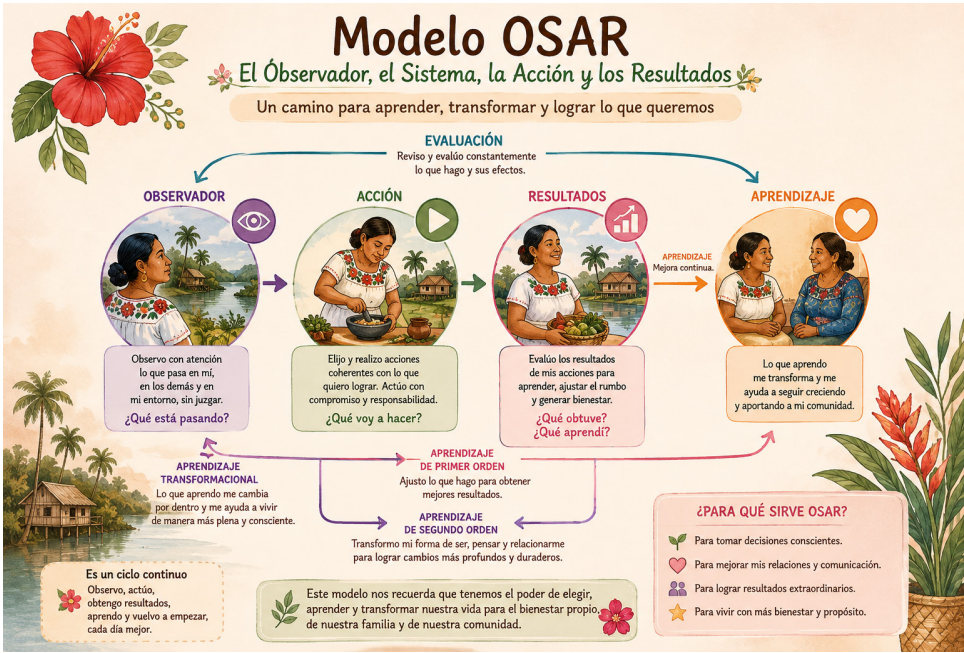
El modelo OSAR es un marco analítico que describe cómo las personas generan y transforman su realidad a partir de la interacción de cuatro elementos clave: Observador, Sistema, Acción y Resultados. El modelo está basado en la idea de que es el observador quien, al interpretar el mundo según sus propios marcos de referencia (como el sistema de creencias, la cultura, posición social, incluso el género), determina cómo actuar en él. Por tanto, postula que, al cambiar la manera de observar, cambian las acciones, produciendo resultados distintos.

Al respecto, Maturana plantea que cada ser humano es un observador único del mundo, pues no se observa la realidad tal y como es, sino como es interpretada con base en sus experiencias, emociones y lenguaje. Esta idea es retomada en el coaching ontológico para invitar a las personas-coachee a cambiar su manera de observar y, con ella, también sus acciones y resultados.

Tanto la interpretación como la observación del mundo son expresadas mediante el lenguaje, por ello, el modelo OSAR asume la idea según la cual el lenguaje crea la realidad. En consecuencia, según este modelo, si se modifica el lenguaje, también se modifican necesariamente las acciones y resultados que deriven de ese proceso. En el co la verbalización de las emociones y los sentimientos, junto con el ejercicio de autorreflexión, son una puerta para la modificación del lenguaje al nombrar lo que por costumbre se tiene prohibido nombrar.

En este sentido, la teoría de la autopoiesis de Maturana y Varela cobra relevancia, pues sostiene, en el plano ontológico, la capacidad humana de auto-crearse, mientras que en el biológico remite a la capacidad que tienen los seres vivos de autorganizarse a partir de sus experiencias.

Figura 7. Modelo OSAR



Nota: Modelo OSAR de Echeverría (2008). O: Observador, S: Sistema, A: Acción y R: Resultados.

Modelo DEI

El otro modelo, denominado Diseño Estratégico de Identidad o DEI, es una herramienta de fundamento ontológico por cuanto que contribuye justamente a que las personas diseñen su propia identidad. De acuerdo con este modelo, es a partir de la toma de conciencia sobre lo que viven y su forma de pensar, expresada mediante juicios, que las personas pueden reconocer la necesidad de llevar a cabo cambios en su ser y en sus acciones. A generar éstos contribuye el coaching ontológico al proveer en el proceso a la persona-coachee elementos que le permitan rediseñar su propia identidad a partir de un plan elaborado por ella misma. Tales juicios se refieren a las interpretaciones y categorizaciones que se hacen del diario vivir, o bien a experiencias de vida, desde donde se escribe y entiende la realidad.

En coaching ontológico las distinciones posibilitan la comprensión sobre cómo el lenguaje y las creencias moldean la propia percepción del mundo. En ésta, las emociones juegan un papel relevante para interpretar las situaciones problemáticas y definir cómo actuar frente a ellas. El CO trabaja con la idea según la cual no solo las emociones afectan, sino que es posible gestionarlas e incluso aprender a transformarlas en respuestas emocionales para lograr cambios significativos.

Tabla 4. DEI – Diseño Estratégico de Identidad.

	Punto A. Pasado	Punto B. Presente
Juicios		
Acciones		

El lenguaje que genera la persona le lleva a una intención que guía sus acciones. El coaching ontológico sostiene que las acciones están orientadas hacia lo que se desea, y que, al ser conscientes de ellas, se pueden alinear mejor las acciones con lo que realmente se desea lograr. Con base en lo anterior, Echeverría, desde su ontología del lenguaje, sostiene que éste moldea cómo se percibe el mundo, por lo que al crear nuevas distinciones se pueden abrir nuevas posibilidades de acción. Por su parte, Maturana plantea que las emociones son disposiciones corporales que influyen en cómo interactuamos con el mundo. El modelo DEI utiliza esta visión para enseñar a las personas a gestionar sus emociones y así cambiar su forma de actuar. Al tomar conciencia de nuestras intenciones, podemos orientarnos hacia un desarrollo más coherente con nuestros valores y deseos.

En resumen, los modelos OSAR y DEI se fundamentan en la ontología del ser, la teoría del observador de Maturana y Varela, y la ontología del lenguaje de Echeverría, poniendo énfasis en cómo las interpretaciones, las emociones y las intenciones de una persona moldean sus acciones y, en última instancia, los resultados que obtiene en la vida.

Conclusiones

El coaching ontológico es una metodología que se fundamenta en las propuestas de Rafael Echeverría, Fernando Flores, Julio Olalla y Humberto Maturana, quienes plantearon que el nuevo aprendizaje ocurre cuando las personas comienzan a reinterpretar los hechos de su vida y amplían su capacidad de acción, es decir, cambian sus ideas, juicios, actitudes ante las circunstancias de vida actuando diferente y de forma más funcional.

Por lo que se concluye que el coaching ontológico es efectivo y transformador pues trabaja sobre tres dimensiones propias de los seres humanos, como son: el lenguaje, las emociones y la corporalidad. Como las personas actúan ante los sucesos de su vida por nuevas interpretaciones adquiridas y con nuevas formas de pensar y actuar a través de un lenguaje empoderador, cambio de emociones y cambio de postura corporal, que antes no hacían, es lo que abre la posibilidad de cambiar formas erróneas de creencias limitantes asociadas al género, la desigualdad y la exclusión social en la toma de conciencia informada. Es decir, el aprendizaje implica procesos de cambio en la interpretación de experiencias de vida y en la manera en que las mujeres se enfrentan a sus experiencias llevándolas a obrar desde su responsabilidad en la toma de esta conciencia, no solo desde patrones coloniales establecidos sino desde una descolonización.

El CO resulta ser adecuado para utilizarse en contextos comunitarios marginales donde se requieren de herramientas de afrontamiento personales y de relaciones humanas que favorezcan o apoyen el bienestar personal y común de todas las personas. Por lo que, el CO ha sido una estrategia pertinente para el apoyo del empoderamiento socioemocional de las mujeres, porque ofrece una resignificación de las interpretaciones desde las cuales viven sus historias de vida, dando

más margen de acción y conduce procesos de autoayuda, autoconocimiento y fortalecimiento de las relaciones en la comunidad por los recursos socioemocionales que usa. La reflexión que les permite cuestionar sus acciones y las de los demás les permite mirar cómo se han limitado subjetivamente en la desigualdad.

El co puede apoyar como herramienta y estrategia educativa comunitaria para espacios de reflexión, aprendizaje compartido y, sobre todo, un diálogo constructivo, en donde las mujeres puedan mirarse como promotoras del bienestar socioemocional de sus familias y comunidades. De esta manera no solo se mira el empoderamiento socioemocional desde el ámbito individual sino también colectivo, con mujeres agentes activas del bienestar social. La modificación de los marcos interpretativos de las mujeres sujetos al poder ejercido sobre ellas denomina la colonialidad del poder como menciona Quijano (2000), sin embargo, al utilizar el co la reflexión crítica (Freire, 2005) realiza una acción de diálogo y reflexión que facilita procesos de problematización de las historias y experiencias de vida.

De esta manera, el co ayuda a que las mujeres identifiquen las narrativas internalizadas que repiten patrones ancestrales de subordinación. El co al ser una herramienta empoderadora genera nuevas formas de uso de emociones y de ponerle nombre a lo que se siente y piensa, de ser y de actuar en el mundo. Por consiguiente, el co puede ser útil como una práctica crítica situada que, al observar la dimensión histórica y social de las emociones, el lenguaje, la corporalidad del individuo y por ende la acción, apoya a la agencia de las mujeres y a la generación de procesos de resistencia, re-existencia y transformación social desde sus propios saberes, experiencias y comunidad.

En conclusión, el empoderarse socioemocionalmente es decisión de la persona la cual quiere tener un cambio de vida y toma la decisión de hacerlo, el cómo lograrlo es una ayuda que puede ser recibida a través del uso de la disciplina y técnicas del Coaching Ontológico como estrategia de aprendizaje e intervención educativa.

Referencias

- Alija, T. de D. (2013). Ser socialmente responsable. Decisión y compromiso. *Revista Comunicación y Hombre*, (9), 45-57. <https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2013.9.15745-57>
- Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). Quiebre.
- Basso, J. C., McHale, A., Ende, V., Oberlin, D. J. y Suzuki, W. A. (2019). Brief, daily meditation enhances attention, memory, mood, and emotional regulation in non-experienced meditators. *Behav Brain Res*, (356), 208-220.
- Bernal, R. (2023, 09 de octubre). Diferentes tipos de coaching. International Coaching Institute. <https://international-coaching-institute.com/diferentes-tipos-de-coaching/>
- Bisquerra, R. & Punset, E. (2016). *Universo de las emociones*. PalauGea.
- Bueno, D. (2016). *Cerebroflexia. El arte de construir el cerebro*. Plataforma Editorial.

- Bueno, D. (2019). *Neurociencia aplicada a la educación*. Editorial Síntesis.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. A. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377–394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x>
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Clarkson, P. (2014). *Gestalt counselling in action*. Sage.
- D'Addario, M. (2020). *Ontological Coaching. Transformation and development of yourself*. 2ed. CE.
- De Bono, E. (1992). *Serious creativity*. HarperCollins.
- Dilts, R. (2003). *From coach to awakener*. Meta Publications.
- De Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. Norton.
- Drake, D. B. (2007). *Narrative coaching: Bringing our new stories to life*. Jossey-Bass.
- Echeverría, R. (2008). *El observador y su mundo* (Vols. 1–2). JC Sáez Editor.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Granica.
- Echeverría, R. (2017). *Ontología del lenguaje*. Ediciones Granica SA.
- Edwards, M. K., Rhodes, R. E., Mann, J. R., y Loprinzi, P. D. (2018). Effects of acute aerobic exercise or meditation on emotional regulation. *Physiol Behav.*, (186), 16–24.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970)
- Grant, A. M. (2014). The efficacy of executive coaching in times of organizational change. *Journal of Change Management*, 14(2), 258–280. <https://doi.org/10.1080/14697017.2013.805159>
- Hammond, D. (2010). *The science of synthesis: Exploring the social implications of general systems theory*. University Press of Colorado.
- Hawkins, P. (2011). *Leadership team coaching*. Kogan Page.
- Haviland-Jones, J. M., & Kahlbaugh, P. E. (2000). *Emotion and identity*. En M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 293–305). Guilford Press.
- International Coaching Federation. (2019). *Modelo de Competencia Clave ICF actualizado*. <https://coachingfederation.org/wp-content/uploads/2025/02/spanish-icf-cs-core-competencies-2019.pdf>
- Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2000). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. En M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 253–264). Guilford Press.
- Karawejczyk, T. C., y Cardoso, A. P. (2012). Atuação profissional em coaching e os desafios presentes e futuros nesta nova carreira. *Boletim Técnico do Senac*, 38(1), 47–59. <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/175/160>

- Kaufman, S. B. (2013). *Ungifted: Intelligence redefined*. Basic Books.
- Kets de Vries, M. (2006). *The leader on the couch: A clinical approach to changing people and organizations*. Jossey-Bass.
- Kral, T. R. A., Schuyler, B. S., Mumford, J. A., Rosenkranz, M. A., Lutz, A., y Davidson, R. J. (2018). Impact of short- and long-term mindfulness meditation training on amygdala reactivity to emotional stimuli. *Neuroimage*, (181), 301-313.
- Ladeira, A. (2025). *Dinámica para distinción de Quiebre*. <https://www.youtube.com/watch?v=23h0wzYFfkM&t=72s>
- Lasso, A. (1 de junio de 2021). *La distinción ontológica de quiebre*. LinkedIn. <https://es.linkedin.com/pulse/la-distinci%C3%B3n-ontol%C3%B3gica-de-quiebre-amanda-lasso-nieto>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Meggison, D., y Clutterbuck, D. (2009). *Further techniques for coaching and mentoring*. Elsevier.
- Neenan, M., & Dryden, W. (2002). *Life coaching: A cognitive-behavioural approach*. Routledge.
- Obholzer, A. (1994). *The unconscious at work: Individual and organizational stress in the human services*. Routledge.
- O'Connor, J., & Seymour, J. (2007). *Introducing neuro-linguistic programming: Psychological skills for understanding and influencing people* (Rev. ed.). HarperCollins.
- Oliveira-Silva, Ligia Carolina; Werneck-Leite, Cibele Dayana de Souza; Carvalho, Pablo Stuart Fernandes; Anjos, Alex da Costa dos; Brandão, Helena Isabel Martins. *Psicologia: Ciencia e Profissao*; Brasilia Tomo 38, N.º 2, (Apr-Jun 2018): 363-377. DOI: 10.1590/1982-3703000942017
- OpenAI. (2026). Respuesta generada por ChatGPT sobre el universo de las emociones de Bisquerra y Punset (12 de abril de 2026) [Modelo GPT-5.3]. <https://chat.openai.com/>
- Orlana (2017, 19 de mayo). El Enfoque Sistémico. Newfield Consulting. Federación Internacional del Coaching Ontológico Profesional. https://www.newfieldconsulting.com/el-enfoque-sistemico-2/#_ftnref8
- Passmore, J. (2021). *The psychology of coaching and mentoring*. Wiley.
- Passmore, J., & Evans-Krimme, R. (2021). The future of coaching: A conceptual framework for the coaching industry. En J. Passmore (Ed.), *The psychology of coaching and mentoring* (3rd ed.). Wiley.
- Patel, N. K., Nivethitha L., y Moventhan, A. (2018). Effect of a yoga-based meditation technique on emotional regulation, self-compassion and mindfulness in college students. *Explore* (NY), (14), 443-447.
- Pérez de Maldonado, I., Bustamante, S., y Maldonado, M. (2009). El trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades conversacionales en organizaciones educativas. *Omnia*. 3, pp. 78-96.
- Perls, F. (1973). *The gestalt approach and eye witness to therapy*. Bantam Books.

- Pokorski, M. y Suchorzynska, A. (2018). Psychobehavioral effects of meditation. *Adv Exp Med Biol.* (1023), 85-91.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). CLACSO.
- López Duque, M. E., Restrepo de Ocampo, L. E., & López Velásquez, G. L. (2013). Resistencia al cambio en organizaciones modernas. *Scientia Et Technica*, 18(1), 149-157.
- Rock, D. (2006). *Quiet leadership: Six steps to transforming performance at work*. HarperCollins.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.
- Senge, P. M. (2000). *La danza del cambio: los retos de sostener el impulso en organizaciones abiertas al aprendizaje*. Editorial Norma.
- Sieler, A. (2003). *Ontology: A Theoretical Basis for Professional Coaching*. Newfield Australia. (Paper presented at The First Australian Conference on Evidenced-Based Coaching at the University of Sydney, Australia on July 7-8, 2003). <https://shorturl.at/QkQ3D>
- Sieler, A. (2014). Ontological coaching. In E. Cox, T. Bachkirova, y D. Clutterbuck (Eds.), *The complete of handbook of coaching* (pp. 107-119). Sage.
- Singer, M. A. (2011). *The untethered soul: The journey beyond yourself*. New Harbinger Publications.
- Spinelli, E. (2016). *Practising existential therapy: The relational world*. Sage.
- Stelter, R. (2007). Coaching: A process of personal and social meaning making. *International Coaching Psychology Review*. 2(2), 191-201. <https://shorturl.at/MUInH>
- Tang, Y., Tang, R., y Posner, M. I. (2016). Mindfulness meditation improves emotion regulation and reduces drug abuse. *Drug Alcohol Depend*, 163(1), 13-18.
- Valim, C., Marques, L. M., y Boggio, P. S. (2019). A positive emotional-based meditation but not mindfulness-based meditation improves emotion regulation. *Front Psychol.* (10), 647.
- Van Deurzen, E. (2012). *Existential counselling and psychotherapy in practice*. Sage.
- Van Nieuwerburgh, C. (2012), *Coaching in Education: Getting Better Results for Students, Educators and Parents*. Karnac.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Whitmore, J. (2017). *Coaching for performance: The principles and practice of coaching and leadership*. Nicholas Brealey.
- Whitworth, L., Kimsey-House, K., Sandahl, P., & Whitworth, H. (2018). *Co-Active coaching*. Nicholas Brealey.
- Witkowski, T. (2010). Thirty-five years of research on neuro-linguistic programming: NLP research database. *Polish Psychological Bulletin*, 41(2), 58–66. <https://doi.org/10.2478/v10059-010-0008-0>

