



# EDUCAR EN TIEMPOS DE CAMBIO

REFLEXIONES PARA UNA  
DOCENCIA CRÍTICA Y COMPROMETIDA

**ELISA ESTHER CHAVARÍN CAMPOS**  
**VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO**  
**COORDINADORAS**

**Transdigital**<sup>®</sup>  
editorial

# **EDUCAR EN TIEMPOS DE CAMBIO**

## **Reflexiones para una docencia crítica y comprometida**

**ELISA ESTHER CHAVARÍN CAMPOS**  
**VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO**  
COORDINADORAS

**VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO, MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO, MARCIA AYALA ELENES, NADIA DAWNEE CRESPO SANROMÁN, NERY CAROLINA BAEZ RIVERA, VIRIDIANA PAOLA FRANCO IBARRA, MARÍA LUISA PEREIRA HERNÁNDEZ, LIDIA MARSELLA QUINTERO RODRÍGUEZ, MARÍA LAURA AGLAHÉ SÁNCHEZ GARCÍA, JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ, SANDRA LUZ PEÑUELAS PEÑUELAS, LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ, ADELINA CANO JUMILLA, CARLOS ADRIÁN HERNÁNDEZ DÍAZ, MARCIA AYALA ELENES, MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO, KENIA ALEJANDRA LULE LARA, DULCE MARÍA PORTILLO PÉREZ**

**AUTORES Y AUTORAS**

**Transdigital**<sup>®</sup>  
editorial

---

Título original: Educar en tiempos de cambio: reflexiones para una docencia crítica y comprometida / Elisa Esther Chavarín Campos y Virginia Mirella Zatarain Avendaño (Coordinadoras) — Ciudad de Querétaro, México: Editorial Transdigital, 2025 — 138 páginas.

International Standard Book Number (ISBN): 978-968-9724-05-6.

Digital Object Identifier (DOI) del libro: <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc01>

Clasificación DEWEY. Materia: 370.7 - Estudio y enseñanza de la educación. Tipo de Contenido: Libros universitarios. Clasificación thema: JN-Educación. Tipo de soporte: libro digital gratuito descargable. Formato: PDF. Tamaño: 1.7 Mb.

---



Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY-NC-SA). Esta licencia permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y desarrollar el material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales y siempre que se otorgue la atribución al creador. Si remezcla, adapta o construye sobre el material, debe licenciar el material modificado bajo términos idénticos.

Esta obra ha sido dictaminada por pares académicos expertos con el método de doble ciego. Los dictámenes están resguardados en los archivos de la Editorial *Transdigital*.

D.R. 2025 Elisa Esther Chavarín Campos y Virginia Mirella Zatarain Avendaño (Coordinadoras.).

D.R. 2025 Virginia Mirella Zatarain Avendaño, María Esmeralda Sánchez Navarro, Marcia Ayala Elenes, Nadia Dawnee Crespo Sanromán, Nery Carolina Baez Rivera, Viridiana Paola Franco Ibarra, María Luisa Pereira Hernández, Lidia Marsella Quintero Rodríguez, María Laura Aglahé Sánchez García, Juan José Ramírez Gámez, Sandra Luz Peñuelas Peñuelas, Luis Miguel Díaz Rodríguez, Adelina Cano Jumilla, Carlos Adrián Hernández Díaz, Marcia Ayala Elenes, María Esmeralda Sánchez Navarro, Kenia Alejandra Lule Lara, Dulce María Portillo Pérez (autores y autoras).

D.R. 2025 Sello Editorial *Transdigital*.



Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C. Nombre de marca: *Transdigital*. Dirección: Circuito Altos Juriquilla 1132. Colonia Altos Juriquilla. C. P. 76230, Juriquilla, Querétaro, México. +52 (442) 301 32 38. [editorial@transdigital.mx](mailto:editorial@transdigital.mx) [www.editorial.transdigital.mx](http://www.editorial.transdigital.mx)



Registro en el Padrón Nacional de Editores como agente editor Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C., con el Dígito Identificador 978-607-99594.



Afiliación a la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con el número 4069, de conformidad con el artículo 17 de la Ley de Cámaras Empresariales y sus Confederaciones en vigor.

Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) de México con el folio: RENIECYT 2400068.



Sugerencia de referencia para el libro en APA 7a. edición:

Chavarín Campos, E. E., y Zatarain Avendaño, V. M. (2025) (Coords.). *Educar en tiempos de cambio: reflexiones para una docencia crítica y comprometida*. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc01>

# CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	7
ELISA ESTHER CHAVARÍN CAMPOS Y VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO	
01. PRÁCTICA REFLEXIVA: UN ANÁLISIS EN DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL Y PRINCIPIANTES .....	11
MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO Y MARCIA AYALA ELENES	
02. FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA PRACTICA INCLUSIVA: TRANSFORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL .....	25
NADIA DAWNEE CRESPO SANROMÁN, VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO Y NERY CAROLINA BAEZ RIVERA	
03. TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD EN PREESCOLAR: INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA INDIVIDUALIZADA DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN .....	41
VIRIDIANA PAOLA FRANCO IBARRA Y MARÍA LUISA PEREIRA HERNÁNDEZ	
04. EL DESARROLLO PSICOSOCIAL EN ALUMNOS DE NIVEL PREESCOLAR .....	55
LIDIA MARSELLA QUINTERO RODRÍGUEZ	
05. INCLUSIÓN EDUCATIVA EN PREESCOLAR: ESTRATEGIAS DOCENTES PARA ATENDER LAS NECESIDADES DE APOYO .....	67
MARÍA LAURA AGLAHÉ SÁNCHEZ GARCÍA Y JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ	
06. NECESIDADES FORMATIVAS EN DOCENTES DE AULA REGULAR PARA ATENDER ALUMNOS QUE ENFRENTAN BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN .....	79
SANDRA LUZ PEÑUELAS PEÑUELAS Y LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ	
07. LA IMPORTANCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE NUEVO INGRESO .....	93
ADELINA CANO JUMILLA Y CARLOS ADRIÁN HERNÁNDEZ DÍAZ	
08. PRÁCTICAS DOCENTES Y PENSAMIENTO CRÍTICO: BRECHAS EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA.....	107
MARCIA AYALA ELENES Y MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO	
09. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA.....	123
KENIA ALEJANDRA LULE LARA Y DULCE MARÍA PORTILLO PÉREZ	
SEMBLANZA DE LAS COORDINADORAS .....	137



04.

**EL DESARROLLO PSICOSOCIAL  
EN ALUMNOS DE NIVEL PREESCOLAR**

**LIDIA MARSELLA QUINTERO RODRÍGUEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO**

**ORCID: 0000-0002-8910-5372**

# 04.

## EL DESARROLLO PSICOSOCIAL EN ALUMNOS DE NIVEL PREESCOLAR

### INTRODUCCIÓN

Los escenarios de la educación preescolar han sido escasamente problematizados. Predomina la percepción de que, al tratarse de una etapa centrada en el cuidado y la atención, no existen dificultades de fondo que afecten a la infancia de las y los niños. Sin embargo, abordar esta etapa desde una perspectiva educativa y social permite visibilizar diversos factores que influyen significativamente en el desarrollo integral de los alumnos. Es fundamental que educadoras y demás actores interesados en el desarrollo infantil comprendan cómo ciertas condiciones sociales inciden en el proceso de socialización y aprendizaje en esta etapa evolutiva.

En consecuencia, resulta relevante establecer la relación entre el problema tratado y el nivel educativo en cuestión, ya que su análisis implica, por un lado, observar el comportamiento y la expresión emocional de las y los alumnos, y por otro, contrastar su desarrollo psíquico y social conforme a sus formas de interacción. Reconocer las razones que motivan esta investigación permite identificar la necesidad de profundizar en cómo las y los niños en edad preescolar enfrentan las situaciones sociales en las que se encuentran inmersos, así como el modo en que su desarrollo psicosocial y emocional se manifiesta en los comportamientos observables en el aula.

En primer lugar, es preciso conocer las formas de externalización emocional y conductual del alumnado para que las y los docentes de educación preescolar propongan un enfoque teórico, científico y metodológico capaz de favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

El desarrollo infantil se relaciona íntimamente con características psicológicas, biológicas y contextuales. Lacunza y Contini de González (2009), sostienen que las habilidades psicosociales constituyen un componente esencial en la formación personal del niño, pues le permiten construir las bases de su seguridad ante la vida. Desde esta perspectiva, las

relaciones entre iguales no solo contribuyen al desarrollo cognitivo y social, sino que además tienen incidencia en la eficacia con la que cada persona funciona en la adultez.

Por ello, al considerar la relevancia de los factores que configuran la vida social y personal del individuo, así como los elementos que modelan su manera de enfrentar la realidad, resulta indispensable identificar aquellos que inciden en el desarrollo psicosocial del alumnado de nivel preescolar. Es importante destacar que dichas condiciones sociales son diversas y que la forma en que cada infante las experimenta varía según múltiples factores, entre ellos las conductas que otras personas manifiestan hacia él o ella, sus propias características biológicas y psicológicas, y sus vivencias personales y sociales.

Las y los alumnos y docentes asumen de manera diferente las condiciones de su entorno, cada uno desde su experiencia particular y su rol; a partir de este, la forma de relacionarse en la escuela resulta más visible, según las distintas percepciones y construcciones que lo social puede posibilitar.

La escuela constituye un espacio en el cual los niños deben desarrollar y estimular una serie de actitudes y aptitudes que favorecen el desarrollo físico, mental y social; estas conforman la base para formar una personalidad idónea, capaz de resolver diversos problemas, tanto prácticos como teóricos, mientras cumple con una tarea. Por ello, investigar cuáles son las características psicosociales de los alumnos en nivel preescolar y cómo los factores externos inciden en la construcción de su autoconcepto representa un aspecto que merece valoración.

Algunos estudios consideraron la importancia de la influencia social y familiar en esta etapa; resulta pertinente precisar que, a lo largo de la vida, las personas requieren que el contexto sociocultural genere recursos que incentiven el funcionamiento cognitivo (Claudio Urbano, 2014). Para lograrlo, se requiere que existan oportunidades en casa, lo que permite al niño expresar, interrogar, escuchar, participar y vincularse con actividades y situaciones comunicativas propias de la vida cotidiana. En muchas ocasiones, los padres limitan las acciones que sus hijos pueden realizar al suponer que son pequeños, y a la vez deciden comunicarse con un lenguaje especial, conocido como *lenguaje materno*, sin reconocer las implicaciones que esto puede tener en el futuro, según lo señalado anteriormente.

Los aspectos más característicos de estas actitudes en los alumnos se muestran cuando existe una desadaptación al medio social, desinterés por las actividades académicas

y dificultades para que el docente implemente un proceso de enseñanza adecuado. Este proceso resulta deficiente cuando el niño no evidencia los aprendizajes adquiridos, como lo indica Catelli (2019):

Aun cuando las y los maestros han trabajado y se han preocupado por las emociones de los estudiantes, tradicionalmente la escuela ha dirigido mayor atención al desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices que al desarrollo socioemocional, pues hasta hace poco se consideraba que esta área correspondía principalmente al ámbito familiar y no al escolar, o que el carácter y la personalidad de cada individuo determinan la vivencia y la expresión emocional. No se consideraba que estas dimensiones pudieran cultivarse y fortalecerse en la escuela de manera explícita. (p. 46)

Esta situación produce padecimientos mayores relacionados con crisis emocionales, sentimientos de soledad y frustración, lo que deriva en una identidad cultural vulnerada en niños expuestos a situaciones de riesgo social. Desde esta perspectiva, las oportunidades para lograr una adecuada formación de niñas y niños cada vez se tornan más complejas. El hogar y las instituciones educativas reproducen contextos sociales y culturales desfavorables, en desventaja frente a aquellos considerados los más apropiados, los cuales los menores llegan a aceptar como estilo de vida y no como problema que les afecta directamente.

La problemática de las niñas y los niños se agrava, dentro de la misma institución, cuando no existe interés en conocer sus condiciones individuales, lo que se traduce en la ausencia de un diagnóstico personal y general de los alumnos, que permita identificar las características e intereses de cada estudiante. Esta falla se refleja en el plan didáctico escolar diseñado por la maestra, mediante acciones descontextualizadas que contribuyen a la negligencia en la atención de quienes presentan dificultades para adaptarse y expresar sus emociones. Esto propicia situaciones que pueden generar apatía, bajo estado de ánimo, dificultad para aprender, entre otros problemas.

En cuanto a las condiciones y necesidades que deben cumplirse en el ámbito educativo y social internacional, se reconoce que el derecho universal en el artículo 26 de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2024) señala que toda persona tiene derecho a la educación y establece su gratuidad. Sin embargo, se observa que al inicio del ciclo escolar, por lo menos, un 6% de los niños presentan dificultades en sus habilidades socioemocionales (Figura 1). Aunque no resulta claro cómo se valoró este aspecto, sí ejemplifica lo que ocurre en los planteles educativos.

Figura 1

Porcentaje del desarrollo socioemocional de los alumnos del jardín de niños

PERIODO DE EVALUACIÓN		GRADO	TOTAL ALUMNOS INSCRITOS	Socioemocional							
				Dominio suficiente		En desarrollo		Requieren apoyo		Sin evidencia	
				#	%	#	%	#	%	#	%
PRIMER CORTE	1°	7	2	29%	2	29%	3	43%		0%	
	2°	45	35	78%	3	7%		0%		0%	
	3°	46	19	41%	24	52%	3	7%		0%	
	<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>98</b>	<b>56</b>	<b>57%</b>	<b>29</b>	<b>30%</b>	<b>6</b>	<b>6%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	
SEGUNDO CORTE	1°	7	2	29%	3	43%	2	29%		0%	
	2°	44	16	36%	26	59%	2	5%		0%	
	3°	44	23	52%	21	48%		0%		0%	
	<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>95</b>	<b>41</b>	<b>43%</b>	<b>50</b>	<b>53%</b>	<b>4</b>	<b>4%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	
TERCER CORTE	1°	7	2	29%	5	71%		0%		0%	
	2°	45	24	53%	18	40%	3	7%		0%	
	3°	44	30	68%	14	32%		0%		0%	
	<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>96</b>	<b>56</b>	<b>58%</b>	<b>37</b>	<b>39%</b>	<b>3</b>	<b>3%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	

Nota. Valoración de porcentaje del desarrollo socioemocional que tuvieron los alumnos del jardín de niños al culminar el ciclo escolar. Elaboración propia, zona escolar 045, preescolar Federal.

De igual forma, diversos autores destacan que las interacciones sociales favorecen el desarrollo del pensamiento y del lenguaje en los seres humanos. Esta premisa se aplica en el ámbito educativo, como señala la teoría sociocultural de Vygotsky (Aubert et al., 2008). La unificación de una persona en el contexto social, cultural, histórico y político facilita la comprensión de su relación dialéctica. El individuo no puede comprenderse fuera de su contexto. La psicología de Vygotsky vincula la cognición, la mente y las ideas con la acción y el lenguaje. *Pensar es actuar*; se piensa para hacer en el mundo mediante distintas herramientas culturales (Aubert et al., 2008, p. 102).

En este sentido, una interacción educativa exige que los involucrados actúen solidariamente y de modo simultáneo en el espacio escolar para alcanzar objetivos concretos. Estas características resultan inherentes al trabajo colaborativo (Dillenbourg, 1999). Dillenbourg plantea que la noción de colaboración en el aprendizaje posee un significado más amplio, pues considera la probabilidad de abordar situaciones educativas, donde las interacciones similares ocurren entre los estudiantes durante la clase. Así, se establece un marco que exige que los estudiantes entablen relaciones de apoyo mutuo, ya sea de manera espontánea o a través de negociaciones verbales dentro del grupo.

Por su parte, los infantes demuestran dominio en la comunicación oral con otros sujetos. Vigotsky (citado en Vargas-Mendoza, 2007), sostiene que el ser humano se caracteriza por una sociabilidad primaria. Asimismo, Wallon (Vargas-Mendoza, 2007) defiende el concepto unitario del individuo y subraya que el desarrollo humano implica una transición de lo biológico hacia lo social y cultural.

Este planteamiento se fundamenta en investigaciones de índole biológica y empírica acerca del desarrollo social en la primera infancia. Bajo dicho enfoque, se determina el alcance de las interacciones con otras personas y su influencia en las actividades que realiza el infante, lo cual define su comportamiento y lo configura desde lo social.

No obstante, en la práctica, esta perspectiva revela que los educandos enfrentan dificultades al momento de expresarse en situaciones comunicativas, por lo que resulta imprescindible una intervención educativa destinada a generar espacios y oportunidades para que participen y demuestren competencias que reflejen lo que piensan y empleen el razonamiento derivado de sus experiencias previas. Así lo indica Montiel Pradal et al. (2015), quienes reflexionan sobre los factores que obstaculizan el desarrollo de los estudiantes, afectan a la comunidad escolar y repercuten en la forma en que se relacionan alumnos y miembros de las escuelas.

Para especificar el alcance de esta investigación, es necesario problematizar, desde distintos enfoques, los factores que inciden en el desarrollo psicosocial; es decir, resulta preciso analizar el objeto de estudio desde diversas perspectivas, según lo propuesto por García (2005). En relación con la problemática mencionada y los múltiples factores que generan dificultades en el desarrollo psicosocial de los alumnos, resulta pertinente analizar cómo estos elementos inciden en la interacción social y en las posibilidades de desarrollo de todos los miembros de la comunidad escolar, sin importar su nivel socioeconómico o sus habilidades sociales.

Para definir los objetivos de la investigación, se planteó la necesidad de problematizar el fenómeno desde diferentes enfoques y se consideró relevante aproximarse al objeto de estudio desde distintas perspectivas antes de establecer la ruta metodológica definitiva. Este estudio se fundamentó en el método de investigación analítico-observacional, en entrevistas semiestructuradas y en la autobiografía como recurso de presentación infantil. En consecuencia, la investigación se vincula con líneas emergentes que subrayan la importancia de

visibilizar y atender el desarrollo psicosocial desde edades tempranas, como complemento del proceso educativo, y como eje articulador del mismo.

## MÉTODO

Este estudio se sustentó en el método de investigación analítico-observacional. Según Casas Anguita et al. (2003), este enfoque implicó seleccionar variables de interés para identificar la relación entre ellas, aprovechando su presencia o ausencia en grupos de sujetos elegidos cuidadosamente, de modo que fuera posible controlar la variable determinada por el investigador. Esto orientó el procedimiento a seguir en la aplicación del instrumento y que surgieron de la observación directa en el aula.

Las técnicas utilizadas incluyeron entrevistas semiestructuradas aplicadas a alumnas, alumnos y a educadoras, lo cual permitió obtener insumos valiosos para el análisis e interpretación de la información recabada en esta investigación. En este sentido y de manera específica sobre el tema del desarrollo psicosocial de niñas y niños en edad preescolar, se delimitó el contexto histórico y social correspondiente a un Jardín de Niños ubicado en la periferia de la ciudad de Culiacán, Sinaloa, México, inmerso en una comunidad de condición socioeconómica medio baja.

Es importante señalar que el alumnado de esta institución se clasificó en condiciones de nivel bajo; provenía de familias que, en su mayoría, trabajaban como empleados de negocios comerciales y de servicio doméstico, por lo que los niños asistían al plantel y recibían cuidados por parte de terceras personas como abuelos, tíos u otros integrantes de la familia, con poca asistencia y atención de sus padres.

Respecto al límite temporal, el periodo establecido para esta investigación fue el ciclo escolar 2022-2023, y el escenario para la obtención de datos incluyó dos grupos de tercer grado de nivel preescolar, cada uno con una educadora y siete alumnos, entre niñas y niños de aproximadamente cinco y seis años de edad, sumando un total de 14 alumnos.

Es importante mencionar que las condiciones del contexto de la zona resultaron en cierta medida desfavorables, ya que se observó una situación de pobreza, producto de una población invasora de terrenos, en cuya zona ocurrían actos frecuentes de narcotráfico, vandalismo y enfrentamientos violentos.

Resaltó que algunos de los niños de este plantel mostraron algún tipo de desatención por parte de la comunidad y la familia, pues no les atendían sus necesidades básicas de alimentación y de cuidados de índole emocional y educativa. Esto generó una población altamente vulnerable en su desarrollo cognitivo, social, afectivo, lingüístico, físico, de salud, moral y ético. Con base en lo anterior, la investigación se centró en reconocer: ¿de qué manera influyeron los aspectos psicosociales del niño preescolar en su desarrollo emocional?

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para los propósitos de la investigación, se optó por la técnica de la autobiografía, empleada como estrategia para rescatar de manera simbólica la vivencia de los alumnos de nivel preescolar en relación con su desarrollo psicosocial. El propósito consistió en conocer sus pensamientos más allá del dibujo.

La estrategia autobiográfica permitió, en un primer momento, reconocer los indicadores: culpa y miedos, familia básica, triada y propósito *yo soy lo que puedo imaginar*. Se observaron los indicadores conforme a la etapa tres del nivel de desarrollo psicosocial. El dibujo elaborado por ellos, a partir de los aspectos previamente explorados (culpas y miedos, familia y triada), sirvió como sustento para la representación de su autobiografía. En cada aspecto se describió la situación que afrontaba cada uno de los niños, lo que facilitó identificar las características psicosociales presentes en cada caso.

Respecto a la forma en que el desarrollo psicosocial influye en la manera de relacionarse en clase, se observó que, de los nueve alumnos con desarrollo psicosocial favorable, seis mantuvieron relaciones sociales positivas, lo cual confirma, en buena medida, la validez del supuesto planteado al inicio de la investigación. Este resultado muestra que el desarrollo psicosocial constituye un factor importante en la participación y el desempeño del alumno de preescolar en clase.

Aunque el impacto no se refleja con gran magnitud, la atención que se le otorga mediante la práctica pedagógica no debe desestimarse y requiere ser valorada como parte del fortalecimiento de las habilidades sociales promovidas en el aula. Sin embargo, el estudio también revela que parte de la muestra con desarrollo psicosocial favorable (tres de nueve alumnos) presentó una participación desfavorable o nula en clase.

En cuanto a la manera en que un desarrollo psicosocial positivo incide en la socialización, se identificó que, de los nueve alumnos con desarrollo psicosocial favorable, seis manifestaron una interacción adecuada en clase, lo cual también confirma la validez del supuesto inicial. Esto evidencia que el desarrollo psicosocial es un factor relevante en las relaciones sociales de los alumnos de preescolar en clase.

Aunque su repercusión directa no resulta sobresaliente, su atención en la práctica pedagógica no debe minimizarse y merece ser revalorada como parte fundamental del fortalecimiento de las habilidades sociales a impulsar en el aula. Se destaca que tres de nueve alumnos con desarrollo psicosocial favorable tuvieron una participación desfavorable o nula en clase, lo que plantea la necesidad de futuras investigaciones sobre el tema.

De los enfoques teóricos, se enfatiza el desarrollo de las distintas habilidades psicosociales que manifiestan los alumnos en el contexto educativo. El marco teórico se fundamentó principalmente en el desarrollo psicogenético de la personalidad, que describe ocho etapas de la persona, ajustadas a las características del estudio y a los elementos que corresponden al desarrollo infantil. Específicamente, se parte del nivel tres del desarrollo evolutivo (Erikson, 1985), donde se señalan los aspectos generales que constituyen las bases del desarrollo posterior del niño. Robles Marínez (2008) retoma esta etapa al precisar que las particularidades psicosociales que enfrentan los niños constituyen la base para el desarrollo gradual de su identidad en etapas posteriores, y se expresan en cada sujeto como el sentimiento de estar bien, de ser sí mismo y de alcanzar aquello que otras personas esperan de él.

A partir de este marco, el estudio orientó la observación y el análisis de una experiencia concreta, ejemplificada en un grupo de alumnos de nivel preescolar ubicados en un contexto y situación particular. Bajo estas circunstancias se observó y reconocieron los aspectos señalados previamente por la teoría, y se identificaron características propias en los alumnos estudiados, quienes manifestaron a través de diversas situaciones vividas sus relaciones con padres, hermanos, amigos y consigo mismos.

Así se identificó el tipo de situación que experimentan, las condiciones de conflicto que caracterizan esta etapa evolutiva, en la cual pueden aparecer amenazas, abandono y violencia física, factores que influyen en sus comportamientos. Se observaron conductas de temor, angustia e inseguridad; por el contrario, los alumnos que recibieron atención afectiva acorde a sus necesidades proporcionaron señales de mayor seguridad y apego a sus padres, y expresaron emociones de afecto hacia ellos. Como señala Robles Martínez (2008):

En cada etapa, el ser humano enfrenta lo que Erikson (1985) llama crisis o conflictos, que ponen a prueba su grado de madurez para afrontar y superar los problemas propios de cada etapa de su vida. En la fase inicial de la infancia temprana, el niño demuestra su desarrollo psicosocial al sonreír y mostrar sentirse bien, muchas veces después de superar una crisis que demanda la atención de sus padres. Si esta crisis no se resuelve, podrá manifestarse posteriormente en ciertos rasgos de su personalidad, en tanto permanezca como una tarea sin resolver en cada etapa de la vida, en función de las capacidades adquiridas en etapas anteriores. (p. 30)

Esta es la forma en que el niño da solución a la crisis, etapa por etapa. Al respecto, Erikson (1985) postula que la identidad se construye y fortalece la personalidad de los adultos si todo transcurre dentro de parámetros normales. La Tabla 1 presenta el concentrado de resultados de las valoraciones de los alumnos.

**Tabla 1**

*Número de niños que presentaron desarrollo psicosocial favorable y desfavorable*

No. de niño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Total
Desarrollo favorable		X	X		X	X	X		X	X		X	X	X	10
Desarrollo desfavorable	X			X				X			X				4

Si bien es importante el desarrollo psicosocial de los alumnos al relacionarse en el aula, es necesario reconocer otros factores que inciden como la falta de oportunidades para que el niño exteriorice su pensamiento. Esto, debido a la carencia de un ambiente de aprendizaje adecuado (generalmente promovido por la educadora), lo cual impide identificar las potencialidades que puede desarrollar en sus alumnos y limita las posibilidades de mejora y superación de las dificultades que enfrenta.

Cuando hablamos de ambiente de aprendizaje adecuado, nos estamos refiriendo a la forma de promover las actividades en clase, a la direccionalidad que toma la dinámica de las participaciones, al papel que juegan y se les otorga a las emociones de los alumnos, entre otros.

## CONCLUSIONES

Al respecto, conviene referir, como parte de la conclusión del presente estudio, que el elemento psicosocial en los niños de preescolar cobra mayor relevancia, al no existir programa ni propuesta escolar que enfatice la importancia del desarrollo psicosocial, como parte de

lo que se ha dado en llamar la habilidad del siglo XXI para los niños, enfocado a la solución de problemas.

Esto plantea repensar la escuela como un espacio de colaboración vinculado a la comunidad, donde se propicie la conciencia y las acciones a tomar por parte de los respecto a su salud mental y la de los demás, al igual que a los factores biológicos, psicológicos, culturales y sociales, que están presente en el proceso del desarrollo físico, afectivo, mental, lingüístico y sexual de las y los niños.

Apoyar la escuela en esta nueva dirección nos plantea retomar la importancia de un clima democrático en clase, cuya pertinencia en la educación y para la ciudadanía demanda al docente un rol central. Esto, en la medida en que se requiera observar y analizar para su evaluación, la percepción que despierta en los estudiantes el proceso de apertura y discusión en clase propiciado por el maestro en las áreas del conocimiento cívico y de participación en actividades comunitarias.

El papel del docente refiere al impulso para la democracia en las escuelas y el alumno la fuente para ella, al reivindicar la importancia del factor psicosocial del alumno, potenciado como parte del proceso de participación y desarrollo del niño. Ello ocurre en la medida de que las voces del alumnado, puede proporcionar una excelente base para una reflexión compartida.

## REFERENCIAS

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionera, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Casas Anguita, J. R., Repullo Labrador, J. R. y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Atención primaria*, 31(8), 527-538. <https://doi.org/10.1157/13047738>
- Catelli, J. E. (2019). Fundamentos para una “educación socioemocional”: apuntes conceptuales desde una mirada posible. *Voces de la educación*, 45-63. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/211>
- Claudio Urbano, J. Y. (2014). *Psicología del desarrollo. Enfoques y perspectivas del curso vital*. Brujas.
- Dillenbourg. (1999). *Colaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*. Pergmon Prees.
- Erikson, E. (1985). *El ciclo vital completado*. Paidós.

- García, I. (2005). Algunas consideraciones sobre los métodos que propician la participación productiva de los alumnos en la clase de iniciación deportiva. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, IX(Edición especial). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2941>
- Lacunza, A. B., y Contini de González, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57–66. <https://doi.org/10.22235/cp.v3i1.137>
- Montiel Pradal A. M., Reyes Soto, L. C. y Torres Huesca, J. R. (2015). Café filosófico y argumentativo. En C. Mayorga Madrigal y T. Mijangos Martínez (Eds.), *Lógica, argumentación y pensamiento crítico: su investigación y didáctica* (pp. 247-254). Trauco editorial. <https://mexicanculturalcentre.com/wp-content/uploads/2016/01/libro-logica-argumentacion-y-pensamiento-crtico-2015.pdf>
- ONU. (2024). *La declaración Universal de las Naciones Unidas*. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Robles Martínez, B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana de Pediatría*, 75(1), 29-34. <https://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2008/sp081g.pdf>
- Vargas-Mendoza, J. E. (2007). *Desarrollo infantil: la Teoría de Wallon*. Documento de trabajo. Asociación Oaxaqueña de Psicología A. C. [http://www.conductitlan.net/henry\\_wallon.ppt](http://www.conductitlan.net/henry_wallon.ppt)