

REVISTA INSPIRACIÓN EDUCATIVA MÉXICO

ISSN 2954-3584



Núm. 19
Enero, 2025
Año 7

REVISTA INSPIRACIÓN EDUCATIVA MÉXICO

NÚM.19, ENERO—ABRIL 2025. AÑO 7

Publicación cuatrimestral.

Hecho en México. Prohibida su venta.

La Revista Inspiración Educativa México, publica investigaciones, proyectos, innovaciones, puntos de vista, iniciativas y experiencias sobre temas educativos de relevancia educativa e impacto social.

Para mayor información diríjase a:
revistainspiracion2019@gmail.com
Tel. 5516499884

Cintillo legal

REVISTA INSPIRACIÓN EDUCATIVA MÉXICO. Año 7, núm. 19 enero – abril 2025, es una publicación cuatrimestral editada por Ezequiel Chávez Collí. Calle 124, No. 13, Manzana 32, Supermanzana 245, C.P 77516, Cancún, Quintana Roo. Tel. 5516499884, página electrónica www.revistainspiracioneducativa.com, correo electrónico: revistainspiracion2019@gmail.com. Editor Responsable: Ezequiel Chávez Collí. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo Núm. 04-2019-060712591400-102, ISSN 2954-3584, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización, Ezequiel Chávez Collí. Fecha de última modificación: 29 de enero de 2025.

Está permitido el uso de este material con fines no comerciales dispuestos por los/las autores/as y las atribuciones otorgadas al editor. Los términos oficiales de esta licencia pública se aplican conforme a lo indicado.

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenidos de la publicación sin previa autorización de la Revista Inspiración Educativa México siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.



CONTENIDO

Palabras del editor	4		
Conocer las necesidades de las comunidades de aprendizaje: los diagnósticos socioeducativos	5	El rol del docente en las nuevas metodologías de enseñanza	56
La internacionalización de la educación en el nivel secundaria	14	La importancia de las competencias en la enseñanza	64
El poder de los cuentos infantiles en la educación emocional	23	El liderazgo directivo y su influencia en la mejora en los aprendizajes	72
La evaluación y la acreditación: factores determinantes de la calidad educativa	30	Tendencias actuales del currículo: la educación socioemocional en el bachillerato	79
El Sistema Educativo en México: evolución y principales retos	36	Impacto de la pandemia en el desarrollo del lenguaje en los niños de preescolar: un estudio en el Colegio Nuevo Kaan Kun	87
Inclusión Socio-Académica de personas con TEA en la Educación Media Superior: CECyTE Playa del Carmen I	43		

Palabras del editor

Estimado lector, es un gusto presentar la décima novena edición de la Revista Inspiración Educativa con artículos que abordan narrativas de la práctica educativa e investigaciones con hallazgos interesantes para comprender los procesos educativos. En el mes de febrero cumplimos seis años como medio de divulgación educativa y hemos publicado de manera periódica gracias a nuestros colaboradores a quienes agradezco infinitamente; en este sentido, nuestro equipo de colaboradores e investigadores se ha consolidado para abordar temas de relevancia educativa e impacto social.

Otra meta es alentar la producción científica y apoyar a nuestros investigadores para que se incorporen en los sistemas de investigación ya sea estatal, nacional o internacional para aumentar la producción científica al servicio de la sociedad global del conocimiento para analizar, comprender, atender y contribuir a la solución de los fenómenos que se suscitan en el contexto educativo.

Nos sentimos privilegiados al contar con un grupo multidisciplinario que aborda los fenómenos educativos desde múltiples miradas para su mejor comprensión. Al mismo tiempo, continuamos con nuestras alianzas con instituciones de educación superior para alentar la producción científica al servicio de las sociedades del conocimiento.

Por último, informo que nuestras alianzas con organismos internacionales han permitido fortalecer la relación bilateral para crear espacios para la investigación y divulgación educativa. Estimado lector, como siempre, agradezco su interés y le deseo una excelente lectura.

Ezequiel Chávez Collí

Conocer las necesidades de las comunidades de aprendizaje: los diagnósticos socioeducativos



ME. Norma Aideé Castillo Ubamea
Directora del Centro de Formación e Innovación Educativa (CEFIE)
Profesora/Investigadora de la Escuela Normal Superior de Obregón
Sonora, México

Resumen

El artículo aborda, primeramente, el Diagnóstico Socioeducativo como una herramienta indispensable para identificar rasgos y recuperar información que documente la toma de decisiones, por parte de los colectivos institucionales; asimismo se explica por qué es una actividad científica de indagación necesaria para el diseño de un programa de intervención educativa, de ahí la importancia que se considere como herramienta fundamental para mejorar la tarea de educar. Seguidamente, se aborda la Intervención Socioeducativa en sus diferentes aspectos: el diseño, la implementación y el seguimiento de acciones acordadas por el colectivo institucional y los profesores responsables de los procesos de enseñanza, que brindan acompañamiento para desarrollar las capacidades cognitivas, socioemocionales, de convivencia y gestión de sus estudiantes, para garantizar una educación de excelencia. Finalmente, se aborda la manera en que México ha incorporado el Diagnóstico Socioeducativo en la Nueva Escuela Mexicana y se resaltan los grandes desafíos pendientes para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: diagnóstico educativo, diagnóstico socioeducativo, intervención socioeducativa, Nueva Escuela Mexicana.

Primeras reflexiones

Cumplir con la misión de educar individuos en el Ser, Saber, Hacer y Convivir en un marco axiológico y de conductas éticas, requiere traducirse en acciones administrativas, curriculares y pedagógicas que doten a los y las estudiantes de

herramientas para identificar, comprender y gestionar las problemáticas o situaciones que les afectan derivadas de las circunstancias propias de los entornos.

Analizar la educación desde una perspectiva compleja con una visión humanista, multidimensional, inclusiva, intercultural como un reconocimiento a la universalidad que esta debe poseer, requiere de posturas que formen para la incertidumbre y el cambio constante, la diversidad, el cuestionamiento y el error como la oportunidad de aprender y cuestionar lo aprendido. Asimismo, que promueva el desarrollo de las capacidades para el abordaje de problemas propios del entorno, desde una perspectiva de transformación y mejora continua.

Edgar Morin ya afirmaba que comprender el entorno en toda su complejidad es fundamental para la toma de decisiones informadas. Sin esta comprensión, cualquier intento de mejora educativa estará condenado a la superficialidad.

A diferencia de la escuela tradicional, herencia de una etapa industrial de producción en línea y consumo para las masas, tratamiento, por momentos, dado por el aparato o sistema educativo en algunos países latinoamericanos como el nuestro, al generar currículos prescriptivos, salones saturados, evaluaciones que, a través de mediciones numéricas ofrecen una salida administrativa (limitada, por supuesto) para evaluar los aprendizajes, entre otras posturas ya rebasadas por la propia dinámica natural del entorno social, la Nueva Escuela (NEM) requiere de un modelo educativo que entrelace la vida social del contexto con la vida escolar y áulica en una dinámica incluyente, entendiendo que no educa únicamente el maestro al explicar o desarrollar contenidos académicos, porque como bien se sabe, la educación es un asunto mucho más complejo, imposible de realizar por una sola figura que es el profesor, sino que hay procesos que atañen sin duda al trabajo de aula, pero nunca perdiendo de vista que es a través del colectivo institucional como se pueden lograr mejores niveles de aprendizaje del

estudiantado, si todos colaboramos en ello como un proyecto en común.

Conceptualización

La Real Academia Española define la palabra Diagnóstico en términos médicos, del griego *diagnōstikós* (διαγνωστικός), adjetivo perteneciente o relativo a la diagnosis. Acción y efecto de diagnosticar. Algunos sinónimos utilizados son: diagnosis, pronóstico, valoración, evaluación, dictamen, juicio, análisis y examen. Arriaga (2015) cita a Ricard Marí Mollá, (2001), quien define el Diagnóstico Educativo (DE) como “un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica y cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos (individuos o grupos) o entidades (instituciones, organizaciones, programas, contextos familiar, socio-ambiental, etc.) considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación e incluye, necesariamente en su proceso metodológico una intervención educativa de tipo perfectiva” (p. 201) y a Buisán et al. (2001), quienes lo conceptualizan como “un proceso que trata de describir, clasificar, predecir y explicar el comportamiento de un sujeto dentro del marco escolar. Incluyen un conjunto de actividades de medición y evaluación de un sujeto (o grupo de sujetos) o de una institución con el fin de dar una orientación” (p.13).

Entender al Diagnóstico Educativo como una actividad científica de indagación, cuyo objeto de estudio son los sujetos o educandos y las instituciones ubicadas en su situación global, implica aceptar la actividad de intervención como el propósito principal. Aquí, nuevamente, se ubica el diagnóstico en dos actores principales: el alumno y el maestro. En general, según diferentes autores, es habitual asignar al proceso de diagnóstico tres funciones básicas: preventiva, predictiva y correctiva. Así, una vez realizados y obtenidos los resultados sobre las posibilidades y limitaciones del sujeto, servirá para determinar el desarrollo futuro y la marcha del aprendizaje, lo cual queda limitado al que enseña y a quién aprende.

Pero, desde el paradigma sociocrítico, la visión es más amplia, aunque sigue siendo

el propósito la intervención, si bien ya no es de uno a uno (maestro-alumno), sino que es el colectivo quien diagnostica desde el ámbito en que le corresponde colaborar en la escuela. Siguiendo el modelo de la investigación-acción, el llamado Diagnóstico Participativo (DP), se entiende como la posibilidad de construir respuestas a las necesidades del contexto (Folgueiras-Bertomeu, & Sabariego Puig, 2018). En el mismo sentido, cuando se refiere al trabajo comunitario, el diagnóstico se asume como una estrategia que tiene el objetivo de conocer el contexto real; se intenta, con ello, obtener información sobre el o los problemas que vive la comunidad, por lo que el diagnóstico termina incorporando una visión sistémica del contexto (Lamus-García & Lamus-García, 2021). Desde un punto de vista sociológico, entonces el diagnóstico pretende ser una iniciativa que proporciona un conocimiento más elaborado de las condiciones sociales que se problematizan y que se pretenden modificar mediante un proceso de intervención.

Desde un punto de vista sociológico, entonces el diagnóstico pretende ser una iniciativa que proporciona un conocimiento más elaborado de las condiciones sociales que se problematizan y que se pretenden modificar mediante un proceso de intervención.

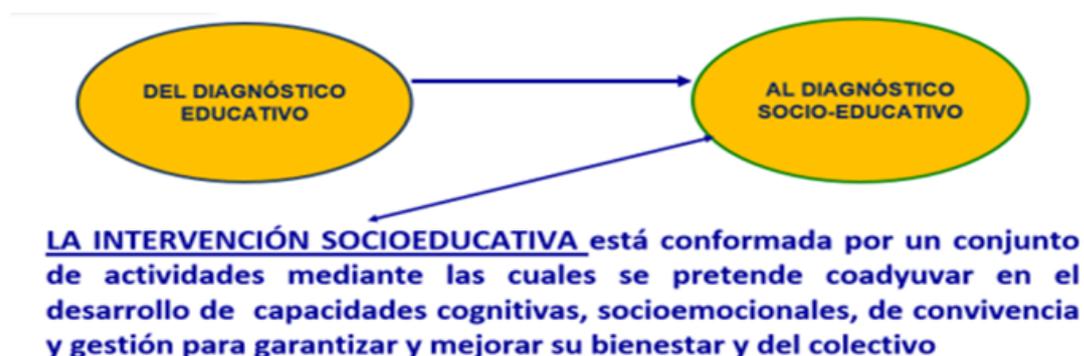
Diagnóstico Socioeducativo

A diferencia del Diagnóstico Educativo, que se centra en la intervención del maestro para incidir en el proceso de aprendizaje, dentro del marco institucional (la escuela), el Diagnóstico Socioeducativo (DS), se visualiza como un proceso científico pero de acción colectiva, que recaba información a través de diferentes actores, momentos y dimensiones del ámbito educativo, con el apoyo de diferentes instrumentos, ya sean estandarizados o no, institucionales o diseñados para el propósito, digitales y no digitales, para tener el recurso de triangular la información del o los grupos de individuos, con el objetivo de identificar, conocer y comprender situación(es), problemática(s), así como sus causas originales.

Los Diagnósticos Socioeducativos, son una herramienta fundamental que permite, a través de diferentes instrumentos, agentes y momentos, recuperar y triangular datos que atañen a los sujetos actores directos e indirectos, involucrados en la tarea de educar. Hacer del DS un proceso voluntario y participativo, permite a la comunidad escolar conocer, comprender y aprender de manera integral, acerca de las condiciones geográficas de la comunidad, problemáticas del entorno referidas a situaciones de riesgo o áreas de oportunidad, las cuales pueden influir, tanto en el rendimiento académico como en las cuestiones socioemocionales de los y las alumnas, identificar características individuales de los alumnos que a veces llega a convertirse en una barrera para el aprendizaje o, al contrario, una potencialidad que habría que considerar para fortalecerla; en fin, toda una serie de cuestiones relevantes del entorno, que influyen positiva o negativamente en los Procesos de Desarrollo del Aprendizaje (PDA).

Así, con base en esta información, se toman decisiones referentes a la Intervención Socioeducativa (IS), la cual incluye aspectos sobre: el diseño, implementación y seguimiento de acciones acordadas por el colectivo institucional y los profesores responsables de los procesos de enseñanza, que dan acompañamiento para desarrollar las capacidades cognitivas, socioemocionales, de convivencia y gestión de sus estudiantes, para garantizar una educación de excelencia, con visión para la mejora tanto, de los entornos como de la calidad de vida de los propios educandos.

Figura 1. Del diagnóstico educativo a la intervención socioeducativa

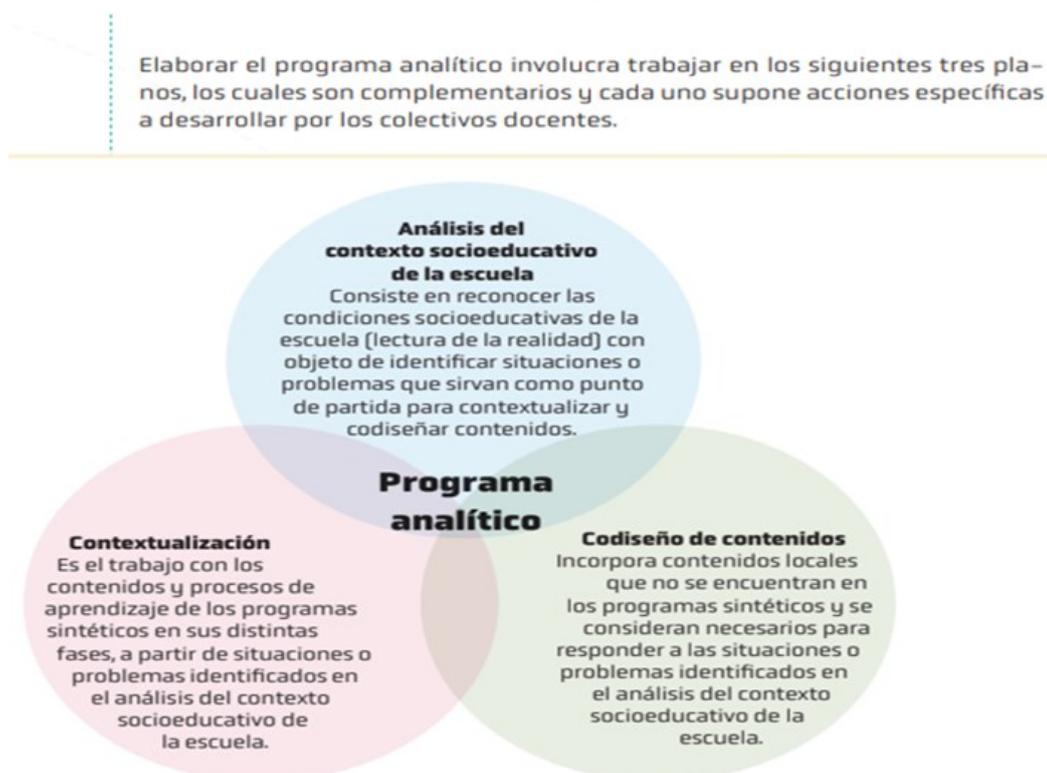


El Diagnóstico Socioeducativo y la Nueva Escuela Mexicana

En México, a partir del sexenio del expresidente Andrés Manuel López Obrador, se empieza a gestar un nuevo modelo educativo conocido por sus siglas NEM (Nueva Escuela Mexicana), en el que se reconoce la relevancia del vínculo entre la escuela y la comunidad con el objeto de enriquecer la labor docente y lograr la formación integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, pero que, además, le apuesta a transitar hacia una escuela que se constituya en un espacio abierto para la construcción de una nueva sociedad con sentido de pertenencia e interdependencia.

La comunidad, la escuela y el aula están entrelazadas y aprenden unas de otras; el conocimiento, el saber que se estructura en estos espacios, se espera genere y produzca un cambio individual y social que impacte en la mejora de la calidad de vida de los integrantes o colectivos que forman parte de estas comunas. De hecho, la elaboración del Programa Analítico que marca la NEM, incluye el análisis del contexto socioeducativo de la escuela, la contextualización y el codiseño de los contenidos, como puede observarse en la siguiente figura.

Figura 2. Elaboración del programa analítico



Para desarrollar un DS efectivo es necesario, primero, identificar las dimensiones y actores relevantes para recuperar datos, lo que implica seleccionar las áreas clave que impactan en la comunidad, escuela y aula, acerca del ambiente académico, social y familiar. Al focalizar el análisis en estos aspectos, se puede tener una comprensión más profunda de los factores que influyen, directa e indirectamente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como puede ser: el acceso a transporte, ambiente socioeconómico que limite o apoye las actividades escolares, las particularidades de cada alumno, la organización escolar como por ejemplo los horarios, reuniones periódicas con padres o vínculos con otras instituciones, entre otros.

Asimismo, será importante aplicar distintos instrumentos, algunos estandarizados como son el caso de test o pruebas que el sistema educativo aplica, otros de diseño original realizados por el colectivo con el propósito de triangular información que pueda generar un mapeo institucional y por alumno, así como de las condiciones del contexto escolar. Por ende, la recopilación de información se convierte en algo fundamental, ya que se recogen datos específicos que validan percepciones y llenan vacíos. Esta fase puede emplear distintos tipos de recursos que van desde encuestas, entrevistas y análisis de registros escolares.

Finalmente, el Diagnóstico Socioeducativo culmina en la priorización de acciones. Una vez identificadas las problemáticas más relevantes, es esencial decidir cuáles se abordarán primero, basándose en su impacto potencial en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes. Este enfoque estratégico asegura que los esfuerzos educativos estén alineados con las necesidades.

Desafíos pendientes

No obstante que se tiene reconocido el Diagnóstico Socioeducativo como una herramienta indispensable para identificar rasgos y recuperar información que

documente la toma de decisiones, por parte de los colectivos institucionales, siguen existiendo desafíos a considerar, como: la resistencia al cambio por parte de los autores/actores, pensar en la responsabilidad de educar como un proceso complejo que sí, incluye la enseñanza áulica, pero no, como el único espacio de aprendizaje, lo cual resulta para el profesor difícil de entender, responderse por qué y cómo otros van a involucrarse con “su grupo”, elección de contenidos, etc., igualmente, el sentido del ¿para qué?, es asumir que realizar un Diagnóstico Socioeducativo supone una comprensión desde el sentido conceptual; no obstante, muchos profesores, sobre todo en México, expresan su sentir acerca de la falta de recursos materiales y humanos para responder a las necesidades que se detectan, pero que, al mismo tiempo, choca con la idea de la autogestión institucional que no siempre se lleva a cabo de manera efectiva.

Por otra parte, la falta de tiempos, equipos y materiales para realizar un DS, sin duda son factores limitantes para llevar a cabo cualquier tarea, pues en cuestiones del trabajo escolar casi se trabaja al día. De igual forma, la realidad de las carencias en cuanto al equipamiento es otro elemento que afecta y retrasa algunos procesos, como la tabulación de datos o el tratamiento de la información, entre otros.

Finalmente, es indiscutible la necesidad de aplicar el DS; por ello, superar los desafíos antes mencionados, aunque puede resultar un proceso no exento de dificultades, como el lograr la mayor participación posible de actores o involucrados, establecer las formas e instrumentos adecuados para la recuperación y procesamiento de los datos, gestionar los recursos materiales y tecnológicos para llevarlo a cabo, así como establecer los espacios y tiempos para la socialización de resultados. Los acuerdos que emanen de los colectivos comunitarios, aun con todas las dificultades, deberán estar fundamentados en estos resultados que arrojen los DS. Así, las acciones a desarrollar serán pertinentes y acordes a las necesidades reales que impactan al óptimo desarrollo de los PDA en la escuela.

Referencias

- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 31 (3), 63-74. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf>
- Buisán, C. et al. (2001). *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*. Alfaomega.
- Casanova, M.A. (2020). *Educación de futuro. Textos para el debate*. La Muralla.
- Castillo, N.A. (2024). *La investigación-acción y la evaluación de la ruta de mejora*. Conferencia en el Primer Foro Educativo de CEFIE: Fortaleciendo las Comunidades de Aprendizaje en el marco de la NEM. Cd. Obregón, 5 de octubre.
- Folgueiras-Bertomeu, P. y Sabariego Puig, M. (2018). Investigación-acción participativa. El diseño de un diagnóstico participativo. *REIRE*.
- Lamus García, T.M. y Lamus García, R.Z. (2021). El diagnóstico comunitario en investigación acción. *Ciencias Técnicas y Aplicadas. Revista científica Dominio de las Ciencias*, 2 (7), 2019-233
- Mejoredu. (2023). Vinculación escuela y comunidad, importante en la construcción de una educación que forme individuos comprometidos con la sociedad. Mejoredu <https://www.gob.mx/mejoredu/prensa/vinculacion-escuela-y-comunidad-importante-en-la-construccion-de-una-educacion-que-forme-individuos-comprometidos-con-la-sociedad-mejoredu-338850?idiom=es>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.

La internacionalización de la educación en el nivel secundaria



Mtro. Juan Carlos Vázquez Cid
Profesor de educación secundaria
Quintana Roo, México
juan.vazquez.cid@qroo.nuevaescuela.mx

Resumen

La educación en la actualidad tiene como reto formar ciudadanos con habilidades globales, es decir, gente consciente de las situaciones que ocurren en todo el mundo y su impacto en la vida diaria; con este objetivo surge la perspectiva de internacionalización de la educación cuyas premisas son desarrollar competencias en interculturalidad, derechos humanos, valores y desarrollo sustentable. En el contexto del nivel secundaria, en el marco del modelo educativo, la Nueva Escuela Mexicana se profundiza sobre el contenido académico de las asignaturas de ciencias naturales y su relación con la internacionalización. Las clases de biología, física y química promueven el desarrollo de un pensamiento crítico, la indagación sobre sucesos mundiales para la reflexión y generación de un criterio propio al respecto, al mismo tiempo que el trabajo colaborativo en el aula permite poner en práctica valores como la empatía, el diálogo entre pares, la resiliencia y la resolución de conflictos. Se destaca el papel del docente como un facilitador de esta perspectiva y se sugieren estrategias de aprendizaje a implementar para lograr el objetivo planteado, ciudadanos globales.

Palabras clave: internacionalización, ciencias, ciudadanía global, competencia.

Introducción

La educación está viviendo un proceso de internacionalización, a partir de premisas claves como son los objetivos del milenio para el desarrollo sustentable, la educación para la paz y los derechos humanos, la interculturalidad y el desarrollo de competencias

globales.

Posterior a la pandemia por COVID-19, el proceso de enseñanza a nivel mundial se vio modificado, dejando claro que las situaciones que ocurren globalmente repercuten a escala local y todos estamos interconectados en este planeta. Aunado a ello, la crisis ambiental está provocando modificaciones en el territorio, afectando no solo a la biodiversidad, sino a todas las poblaciones humanas. En este sentido, es importante reflexionar sobre el principio de internacionalización en la educación, con una mirada en el nivel educativo de secundaria en México.

Para fines de este artículo, se plantea a la internacionalización, no como un aspecto de movilidad de estudiantes o docentes entre países. Más bien, se considera como un ámbito que promueve los rubros de mayor trascendencia a nivel global, como la interculturalidad y su relación con los valores sociales, el calentamiento global, las migraciones o las pandemias sanitarias. Todo esto en el aula en nivel secundaria, específicamente en la clase de ciencias, motivando el uso del pensamiento crítico sobre los sucesos globales que afectan a la humanidad, a diferentes escalas. Esto les permite a los alumnos fortalecer su sensibilidad y conciencia de interconectividad social, cultural, ambiental; es decir, ciudadanos del mundo.

La internacionalización en la educación secundaria

La internacionalización de la educación básica se considera como un principio cuyo objetivo es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr el desarrollo de los estudiantes como ciudadanos globales (Morosini, Woicolesco, Marcelino y Mentges, 2023). Lo cual va de la mano con el objetivo cuatro de las Naciones Unidas sobre el desarrollo sustentable: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Organización de las Naciones Unidas, 2023). Se considera repensar a la educación a partir de los retos globales que existen y la forma de cómo enfrentarlos, a través del diálogo, el trabajo en entornos interculturales, los derechos humanos y la capacidad de resiliencia y adaptabilidad.

En el mundo existen casos donde se aplican las premisas de la internacionalización, siendo que la Unión Europea tiene como acuerdo que los egresados de este nivel de estudio deben cumplir con tres competencias principales (Comisión Europea, 2024):

Competencia plurilingüe: se enfoca en que los estudiantes inicien un acercamiento con idiomas y culturas distintas a la propia; propiciando a su vez un respeto y aprecio por la diversidad lingüística y cultural. Se promueven de este modo el diálogo y la convivencia democrática (Comisión Europea, 2024).

Competencia ciudadana: se refiere a que los alumnos sean partícipes responsables en la vida social y cívica, siendo conscientes de los conceptos y estructuras sociales, económicas, políticas y jurídicas. A su vez que son ciudadanos informados de los acontecimientos que ocurren en el mundo con una postura crítica y reflexiva sobre los problemas éticos de la actualidad, sabedores de los derechos humanos y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030 (Comisión Europea, 2024).

Competencia en conciencia y expresiones culturales: sugiere que los jóvenes son capaces de comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad, así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma (Comisión Europea, 2024).

Estas competencias claramente reflejan lo que se espera de los estudiantes al concluir el nivel escolar de secundaria; son claves para el desarrollo de ciudadanos instruidos, reflexivos y críticos de lo que ocurre en el mundo, desde una perspectiva amplia. Son la meta deseada; sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje considera aspectos de la dinámica propia que determinarán que se logren o no estas competencias.

En este sentido, al observar lo que ocurre en América Latina, Gacel-Ávila (2012) señala que dicha internacionalización se puede interpretar como un paradigma. Siendo compleja la transformación y el alcance del principio de internacionalización, ya que aún existe un arraigo del modelo curricular tradicional orientado a la educación profesionalizante, donde se privilegia el desarrollo de competencias para el desempeño en el mercado laboral. Arango y Acuña (2018) sugieren que el cambio de paradigma recae principalmente en fortalecer el papel del docente dentro del aula; debe tener la capacidad de internacionalizar sus enseñanzas para que los estudiantes demuestren resultados de aprendizaje con estándares internacionales. Esto definitivamente es posible lograr si, como docentes, se considera un enfoque de contextualización de la enseñanza. Tan solo en México basta revisar la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública, 2022a) donde se desataca el papel de la interculturalidad, el pensamiento crítico, la contextualización de contenidos académicos y el desarrollo de métodos basados en proyectos y resolución de problemas con cercanía a los alumnos.

La Nueva Escuela Mexicana sugiere que la didáctica áulica se desarrolle bajo un enfoque de ejes articuladores, los cuales son afines a los lineamientos de los objetivos del milenio para la sustentabilidad. Los ejes articuladores son puntos de encuentro entre la didáctica del docente con el saber de la vida cotidiana del alumnado, lo que requiere que se pongan en juego diferentes situaciones de enseñanza que relacionen sus intereses con el contenido y el eje articulador para que puedan otorgarle un significado personal, verdaderamente significativo (SEP, 2022a). La apropiación de este plan curricular y su apropiación en el aula dependerá de la forma como el docente implemente las estrategias de enseñanza. En este rubro, al analizar los cursos de ciencia, es valioso señalar aspectos del contenido académico que permiten fomentar la perspectiva de internacionalización.

Las clases de ciencias naturales en el contexto mexicano

En nivel secundaria existen tres cursos de ciencias: biología para primer grado, física en segundo grado y química durante el tercer grado, en este sentido, es importante considerar el contenido académico y los procesos de desarrollo de aprendizaje

sugeridos por el modelo educativo actual, la Nueva Escuela Mexicana, los cuales brindan las pautas para crear un plan de trabajo áulico que promueva el principio de internacionalización.

Durante el curso de biología existen dos temas que pueden ser abordados desde el enfoque de internacionalización: *“El calentamiento global como una consecuencia de la alteración de los ciclos biogeoquímicos en los ecosistemas”* y *“las vacunas: su relevancia en el control de algunas enfermedades infecciosas”* (SEP, 2022b). Definitivamente, un adolescente debe ser consciente de la realidad ambiental y sanitaria en el mundo, por lo que estos tópicos invitan a la reflexión, al análisis desde diversas perspectivas, señalando la conexión con las actividades humanas, la degradación ambiental y las acciones que se pueden implementar a escala local para mejorar o mitigar dichos problemas. Se trata de darle voz a los alumnos para que debatan sobre las causas, el futuro y cómo afecta a todos por igual, sin importar naciones o culturas.

En segundo grado bajo la asignatura de física aparecen dos contenidos: el primero, *“El pensamiento científico, una forma de plantear y solucionar problemas y su incidencia en la transformación de la sociedad”*; cuyo proceso de desarrollo de aprendizaje (PDA) señala que el alumno *“indaga en diferentes fuentes de consulta las aportaciones de mujeres y hombres en el desarrollo de la Física y su contribución al conocimiento científico y tecnológico a nivel nacional e internacional para valorar su influencia en la sociedad actual”* (SEP, 2022b). Este primer tema es valioso, ya que puede ser abordado desde una óptica de la diversidad humana, es decir, se trata de darle voz y reconocimiento a todos aquellos científicos, tecnólogos e inventores que nunca son mencionados, pero su labor ha contribuido al bien común de la humanidad; aquellos que por género, origen, religión u orientación sexual han sido excluidos. Al mismo tiempo que los alumnos se vuelven indagadores y gestores de información.

El segundo contenido *“Fenómenos, procesos y factores asociados al cambio climático”* pretende que los alumnos tengan un conocimiento previo a partir de lo visto en la

asignatura de biología; se explora más a fondo las causas, considerando las emisiones de gases de efecto invernadero y la transformación de la dinámica meteorológica (SEP, 2022b). Aquí los alumnos pueden aterrizar el conocimiento a la zona donde viven, explicando la persistencia de temporadas de sequías o lluvias; el aumento de ciclones tropicales u otros fenómenos. Al mismo tiempo que compara la situación en otras partes del mundo, y genera conciencia sobre el impacto del cambio climático. Los alumnos amplían su visión sobre el cambio climático, cómo el hemisferio norte es diferente al hemisferio sur y cómo sus consecuencias impactan en los rubros de salud, alimentación, industria, la agricultura, la construcción o la sociedad misma.

En tercer grado de secundaria dentro de la asignatura de química, los estudiantes abordan contenidos como: *“Los hitos que contribuyeron al avance del conocimiento científico y tecnológico en el ámbito nacional e internacional, así como su relación en la satisfacción de necesidades humanas y sus implicaciones en la naturaleza”* (SEP, 2022b). Dicho tema es una segunda parte del abordado en segundo grado. Sin embargo, considerando el grado de madurez de los jóvenes, se puede abordar desde la transversalidad escolar, buscando la intervención de asignaturas como formación cívica y ética, español o historia, con la finalidad de desarrollar la competencia de argumentación tanto oral como escrita, por medio de foros de discusión, mesas redondas o ensayos sobre científicos, hombre y mujeres que han contribuido al bienestar de la humanidad.

Otro contenido es *“Presencia de contaminantes y su concentración, relacionada con la degradación y contaminación ambiental en la comunidad”* (SEP, 2022b); este, además de considerar los aspectos relacionados con fórmulas químicas, es más valioso para los alumnos que contextualicen la contaminación ambiental a causa de diferentes sustancias y las medidas para mitigarla. Es muy importante el desarrollo de proyectos comunitarios para lograr la vinculación con el entorno. Se pueden visitar plantas de tratamiento de aguas residuales para conocer el proceso de potabilización; invitar a representantes de dependencia, responsables de medio ambiente o asociaciones civiles que promuevan el cuidado ambiental. En este contenido, lo más valioso es que los jóvenes se sientan parte de algo mayor, que formen parte de las personas que pueden dar una solución al problema.

La Nueva Escuela Mexicana sugiere como estrategia áulica la problematización de los contenidos académicos, es decir, la problematización de la realidad, ya que cumple la función de cuestionar el papel de los saberes y conocimientos respecto a un tema, situación o experiencia relacionada con la realidad; asimismo, tiene la función de proponer la incorporación de nuevas formas de razonamiento a través de la creatividad, la duda sistemática y el descubrimiento (SEP, 2022c; Vital, 2024).

Dentro de la clase de ciencias es ampliamente sugerido que se aborde la explicación de fenómenos naturales a partir de preguntas detonadoras que inviten a la reflexión y comprobación. Como señala Furman (2021) las preguntas fácticas solo promueven la memorización, en este caso se desea que el alumno se adentre a explorar, idear hipótesis y comprobar sus propias teorías sobre el origen, funcionamiento o procesos que están estudiando.

Sin lugar a dudas, la educación secundaria debe acotarse a lo que ocurre en el panorama global, en ningún país se puede ser indiferente a las circunstancias sociales y ambientales. Los retos están presentes y se pueden contemplar con solo realizar una búsqueda en internet desde un teléfono móvil o una computadora. En un mundo globalizado, los jóvenes de hoy, así como consumen tanta información en sus dispositivos, también deben ser capaces de desarrollar un pensamiento crítico.

Conclusión

El plan de estudios de educación secundaria en México definitivamente considera los aspectos esenciales de la perspectiva de internacionalización. Si se desea formar a ciudadanos globales, la Nueva Escuela Mexicana en su planteamiento teórico es muy detallado al usar ejes articuladores, contenidos y procesos de aprendizaje que consideran las premisas para cumplir con dicho objetivo. Ahora bien, en el plano de acción, dentro del aula, formar al alumno sobre las competencias de internacionalización dependerá principalmente del rol docente, como facilitador para generar conocimiento y habilidades a partir de las experiencias y reflexión de los estudiantes.

En las clases de ciencias, el contenido académico permite ahondar en las habilidades globales deseadas para un egresado del nivel secundaria; un alumno consciente de lo que ocurre en el mundo con énfasis en la crisis climática, al mismo tiempo que es sensible ante los sucesos; para ser personas informadas y con un criterio propio sobre las situaciones globales.

En cada contenido académico del área de ciencias se podría profundizar para lograr una vinculación con otros aspectos de la internacionalización, tales como la expresión artística y cultural, la ética desde la perspectiva de la ciencia o también los estilos de vida sustentables. Esto se puede lograr a partir del compromiso docente, las facilidades dentro de la escuela y la participación activa de los alumnos.

El mundo necesita de ciudadanos comprometidos con el bienestar común, más allá del individual. La degradación ambiental y la crisis sanitaria por COVID-19 son un parteaguas hacia la reflexión y un cambio de conciencia en beneficio del planeta y sus habitantes.

Referencias

- Arango A. y Acuña L. (2018). La Internacionalización del currículo y su relación con las condiciones de calidad en los programas académicos de educación superior para la obtención de registro calificado. *Revista ObIES*, 2, 35-49.
- Comisión Europea. (2024). Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. <https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/improving-quality/key-competences>
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI editores.
- Gacel- Ávila. J. (2012). El currículo internacionalizado en América Latina: Retos y desafíos. *Revista Educación Global*, 16.
- Morosini, M., Woicolesco, V., Marcelino, J. y Mentges, M. J. (2023). Internacionalización en la Educación Básica: un análisis desde la UNESCO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93 (1), 17-31. <https://rieoei.org/RIE/article/view/5997/4766>
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). Objetivos del desarrollo sostenible. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

- Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado*. [Material en proceso de edición]. Págs. 64-82; 23 y 24. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022b). *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 6*. [Material en proceso de construcción]. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-6.pdf>
- Secretaria de Educación Pública SEP (2022c). Plan de Estudios para la Educación preescolar, primaria y secundaria 2022. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf
- Vital, M. (2024). La investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n6/e4.html>

El poder de los cuentos infantiles en la educación emocional



Mtra. Angélica María Velásquez López
Asesora Técnico Pedagógica
Quintana Roo, México
velazquezlopezangi@hotmail.com

Resumen

El artículo resalta la importancia de los cuentos infantiles como herramientas educativas para el desarrollo de la inteligencia emocional y ética en los niños, especialmente después del periodo pospandemia, para fortalecer la salud mental de los escolares. Los cuentos fomentan la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y la resolución de conflictos, aspectos clave para el bienestar emocional de los estudiantes. La experiencia de la autora como docente y asesora técnica pedagógica demuestra que los cuentos enriquecen el aprendizaje académico y transforman a los estudiantes en individuos emocionalmente inteligentes y éticos. Se invita a docentes, padres y estudiantes a seguir utilizando cuentos como una poderosa herramienta para la educación emocional y ética.

Palabras clave: cuentos infantiles, inteligencia emocional, desarrollo ético, bienestar emocional.

Introducción

En un entorno educativo donde los cuentos infantiles no solo transmiten conocimientos académicos, sino que también guían a los niños a explorar y comprender sus emociones, la pandemia de COVID-19 ha dejado una profunda huella en la salud mental de niños y jóvenes a nivel mundial. Este contexto ha exacerbado

los desafíos emocionales debido al aislamiento social, la interrupción educativa y las preocupaciones familiares, subrayando la importancia fundamental de las emociones y las relaciones socioafectivas en el aprendizaje.

Como destaca Goleman "tenemos dos cerebros y dos clases diferentes de inteligencia: la inteligencia racional y la inteligencia emocional, y nuestro funcionamiento en la vida está determinado por ambos" (Goleman, 1995, pág. 32). Además, según la UNICEF, la pandemia ha impactado significativamente en la salud mental de los niños y jóvenes, resaltando la necesidad urgente de estrategias educativas que fortalezcan la inteligencia emocional desde una edad temprana. La UNICEF (2021) menciona la importancia de "[...] garantizar que las escuelas apoyen la salud mental mediante servicios de calidad y relaciones positivas".

En este contexto surge una pregunta divertida: ¿cómo pueden los cuentos infantiles convertir a un niño en un experto emocional, tan bueno como resolviendo problemas matemáticos?, o ¡quizás incluso mejor!, los cuentos ofrecen un espacio seguro para explotar emociones complejas y aprender habilidades esenciales para la vida.

Desarrollo

La inteligencia emocional definida por Goleman "es la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales, de empatizar y confiar en los demás" (Goleman, 1995, pág. 36). Integrar esta dimensión en la educación mediante cuentos infantiles no solo enriquece la comprensión emocional de los niños, sino que también les enseña valores éticos fundamentales (Rafael Bisquerra, y otros, 2012, pág. 28); "[...] es muy importante que los programas de educación emocional vayan siempre acompañados de unos valores éticos".

Los cuentos infantiles son herramientas poderosas que reflejan una diversidad de emociones y situaciones, permitiendo a los niños identificarse con los personajes y aprender a manejar sus propias emociones y sentimientos. Esta conexión emocional fortalece la autoconciencia al ayudarles a reconocer y comprender sus emociones. Además, promueve la autorregulación emocional al enseñarles estrategias para gestionar esas emociones de manera efectiva. Al mismo tiempo, fomenta competencias sociales como la empatía al ponerse en el lugar de los personajes y entender sus experiencias. Estas habilidades son fundamentales para resolver conflictos de manera pacífica y esenciales para la automotivación, así como para el desarrollo de habilidades de vida y bienestar a lo largo de su vida.

Para que los cuentos favorezcan la educación emocional, Ibarrola (2009, págs. 1-10) menciona “que no solo tienen que divertir y entretener, sino que también deben: aparecer las emociones con claridad, todas son importantes, acercar al lector a sentirse identificado con los protagonistas para experimentar lo que sienten, mostrar la expresión de los personajes a través de las ilustraciones y además que esta sea coherente con el texto”.

Durante la pandemia, la importancia de la inteligencia emocional se ha acentuado. Los cuentos han proporcionado a los niños un espacio seguro para explorar y expresar emociones complejas, ayudándoles a enfrentar el miedo, la incertidumbre y la separación de seres queridos. Según la UNESCO menciona que “[...] los efectos de la COVID-19 sobre la salud mental y el bienestar de los niños y los jóvenes podrían prolongarse durante muchos años” (UNICEF, 2021). Además, al integrar principios éticos en estos relatos, se fortalece la conexión emocional de los niños con los personajes y se les orienta hacia la toma de decisiones éticas y empáticas. Este enfoque se alinea con el Campo Formativo de lo Humano y Comunitario del Plan de Estudios 2022 de Educación Básica de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve la reflexión sobre la vida emocional y afectiva como parte de las relaciones sociales y el bienestar, “es primordial que los niños reflexionen y comprendan su vida emocional y afectiva, así como la de las demás personas, como elemento constitutivo de relaciones de convivencia y potenciar bienestar” (SEP, 2022, pág. 136).

Como Asesora Técnica Pedagógica (ATP) y previamente como docente frente al grupo, he sido testigo directo del poder transformador de los cuentos infantiles en el desarrollo emocional y ético de los estudiantes de educación primaria a través de la aplicación de diversas estrategias, por mencionar algunas:

- Sembrando Semillas, es un concurso de cuenta cuentos dirigido a niñas y niños que cursan el 1° y 2° de educación primaria, con esta estrategia los educandos demuestran notable interés por contar historias, explorar voces de personajes y reflexionar sobre valores éticos y emocionales, fomentando la empatía y transmitirles a los estudiantes mensajes significativos involucra docentes frente al grupo, padres de familia y al personal directivo.
- Deletreo y ortografía, dirigido a los alumnos de 3° y 4°, se desarrolla con cuentos infantiles para desarrollar la inteligencia emocional y fomentar los valores éticos, además de usar las historias como fuente de palabras clave. Durante su desarrollo, los estudiantes demuestran seguridad, alegría y preparación, con el apoyo de los padres de familia durante el proceso educativo. Asimismo, se desarrolla el lenguaje al ilustrar cómo los cuentos enriquecen el aprendizaje lingüístico y fortalecen habilidades emocionales y éticas. De ahí la importancia que los asesores pedagógicos adopten estas estrategias para su aplicación: “El ATP desarrolla acciones de asesoría y acompañamiento que propician prácticas pedagógicas centradas en el desarrollo socioemocional [...]” (USICAMM, 2022).
- Personifica y dramatiza. Dirigido a todos los grados de educación primaria; abordar cuentos como: Mi día de suerte, El lobo y las cabritas, y El enamorado del cielo, permiten enriquecer el aprendizaje lingüístico y facilita la comprensión de emociones complejas como el miedo, la tristeza, el enojo y la empatía. Dramatizando estas historias se capta la atención de los alumnos, fomenta la reflexión sobre situaciones éticas y la resolución constructiva de conflictos. Estos ejemplos demuestran cómo los cuentos fortalecen habilidades emocionales y éticas en los estudiantes, con el apoyo de los padres de familia en

todo proceso educativo. Fernanda González, y otros (2011, pág. 25) mencionan que “Los padres y educadores deben de ayudar a los niños y jóvenes en todo lo relacionado con las emociones para que su futuro sea realmente prometedor”.

Los libros del Rincón de Lectura proporcionados por la SEP y los pocos disponibles en las aulas continúan siendo muy valorados por los estudiantes. Aunque anteriormente la SEP distribuía estos libros, la tendencia ha cambiado con la creciente disponibilidad de información en Internet. Sin embargo, muchos padres de familia enfrentan dificultades para acceder a recursos digitales debido a limitaciones económicas o responsabilidades laborales. Esto ha creado obstáculos significativos para que los niños disfruten de la lectura de cuentos a través de plataformas como Tripulantes de la Lectura. Por lo tanto, los estudiantes muestran un fuerte interés en contar tanto con los libros físicos del Rincón de Lectura en clase como los de la biblioteca digital infantil de Tripulantes de la lectura, ya que no solo enriquecen las lecciones como recursos de lectura, sino que también motivan a llevarlos a casa para leer en familia, fortaleciendo los lazos familiares y promoviendo una mayor apreciación por la lectura y el aprendizaje continuo fuera del entorno escolar. Michéle Petit (2014) señala que “la adquisición del hábito de la lectura a los niños es más probable cuando los adultos les transmiten el placer de compartir una experiencia positiva con ellos”.

Conclusión

Los cuentos infantiles, junto con la inteligencia emocional, transforman cada aula en un laboratorio de emociones donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos académicos, sino también aprenden a manejar sus emociones de manera ética. Desde temprana edad, integrar la inteligencia emocional equipa a los niños con habilidades para enfrentar cualquier desafío de la vida, desde resolver problemas difíciles hasta manejar situaciones sociales complejas. Goleman menciona que “La inteligencia emocional implica gestionar las emociones de manera inteligente. Todos sentimos emociones, pero lo complicado es manejarlas adecuadamente” (Goleman, 1995, pág. 6).

La pandemia COVID-19 ha subrayado la importancia de las habilidades emocionales y cognitivas, destacando el papel fundamental de los cuentos como herramientas poderosas para desarrollar la inteligencia emocional y ética en niños y jóvenes. Invito a padres, madres, docentes y estudiantes a seguir aprovechando estos recursos para fortalecer el entendimiento emocional y fomentar valores éticos esenciales:

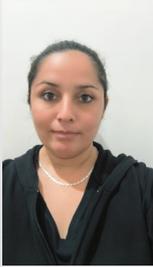
- Para docentes: incorpora cuentos infantiles de manera innovadora en el plan de trabajo para promover la empatía y la autorregulación entre los alumnos.
- Para mamá y papá: utilizar cuentos infantiles al estilo de los abuelos para fortalecer vínculos familiares y apoyar el desarrollo emocional de sus hijos, iniciando conversaciones sobre emociones y valores éticos en casa. Ibarrola expresa que “tradicionalmente las abuelas” asumían el rol de explicar historias populares al resto de la familia” (Ibarrola, 2012).
- Para estudiantes: reflexiona sobre cómo los cuentos han influido en tu manejo emocional y en la toma de decisiones éticas. Comparte tus experiencias y aprendizajes con tus compañeros.

Reconozcamos la importancia de conservar los libros del Rincón de Lectura y aprovechar plataformas como Tripulantes de la Lectura para enriquecer la educación continua. Estos recursos no solo promueven la lectura, sino que contribuyen significativamente a la formación de individuos íntegros y conscientes. ¿Estás listo para aceptar el reto y aprovechar el poder transformador de los cuentos en tu vida cotidiana?

Referencias

- González Medina, M. E. (2011). *Haga de su hijo un gigante emocional. Herramienta para enseñar a controlar y orientar sus emociones*. Bogotá, Colombia: Ediciones gamma S.A.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional, por qué es más importante que el coeficiente intelectual*, Nueva York, Estados Unidos: Kairós.
- Ibarrola, B. (2009). *Educación emocional a través del cuento*. España: Paisandú
- Ibarrola, B. (16 de febrero de 2012). Obtenido de Educación emocional a través del cuento Begoña Ibarrola: <https://es.slideshare.net/slideshow/educacin-emocional-a-través-del-cuento-begoa-ibarrola/11609200#2>
- Petit, M. (2014). *¿Y qué buscan nuestros niños en sus libros?* México: Conaculta
- Rafael Bisquerra, P. E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassà, È., Pérez-González, J. C., Lantieri, L., Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEB).
- SEP. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. México: SEP.
- UNICEF. (4 de octubre de 2021). UNICEF para cada infancia. Obtenido de Los efectos nocivos de la COVID-19 sobre la salud mental de los niños, niñas y jóvenes son solo la punta del Iceberg
- USICAMM. (2022). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica, Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente,

La evaluación y la acreditación: factores determinantes de la calidad educativa



Mtra. Melissa Faride Ovando Reyes
Profesora de educación básica y media superior
Quintana Roo, México
faridemeliss@gmail.com

Resumen

El objetivo de este artículo es abordar los factores que determinan la calidad educativa a través de la evaluación y la acreditación. Es un tema abordado desde diversas miradas, pero es necesario acotarlo desde la perspectiva para mejorar la excelencia en la educación. Es interesante conocer cómo los países alrededor del mundo buscan alcanzar los objetivos de acreditación a través de la evaluación. Para lograrlo, es importante la aplicación de los programas educativos, incluso contextualizarlos y regionalizarlos dependiendo del contexto de cada país, con adecuaciones a sus necesidades sociales. Mayormente, las evaluaciones internacionales evalúan solamente conocimientos y no habilidades. Por ejemplo, se busca conocer el nivel de conocimiento en matemáticas, lectura y ciencias. Sin embargo, también hay evaluaciones que miden el nivel cívico de los jóvenes.

Palabras clave: evaluación, acreditación, calidad, educación.

Introducción

El artículo aborda la mejora de la calidad educativa a través de la evaluación y la acreditación. Profundiza sobre el papel de la evaluación en la acreditación y por tanto su influencia en la calidad de la educación.

Es un tópico importante porque comprenderlo como binomio indisoluble amplía el panorama de docentes, autoridades educativas, especialistas, inmerso en el ámbito educativo y sociedad en general. En este sentido, su importancia cobra relevancia para

poner el foco de atención sobre cómo funciona la parte de la acreditación en la escuela, a nivel local, regional, nacional e internacional, ya que los países también buscan a nivel global una calidad en la educación, por ejemplo, los países miembros de la OCDE son evaluados periódicamente y los resultados también son reconocidos.

De este tema existen muchos artículos y estudios al respecto, pero todos apuntan hacia el mismo camino para comprender más sobre los procesos educativos y además entender cómo es que se puede alcanzar la calidad educativa, quién se encarga de esto y cómo puede contribuir al logro de una sociedad más justa, equitativa y resiliente.

La calidad en la educación

La calidad educativa es un tema que no pasa de moda; es un tópico de interés en las sociedades actuales de la mayoría de los países, está en la agenda pública de los gobiernos para incorporarlo en las políticas educativas. Para lograrlo se han hecho múltiples esfuerzos para adecuarlo a diversos programas educativos cuya finalidad siempre ha sido desarrollar y aumentar las potencialidades de los estudiantes, independientemente del nivel en el que se encuentren.

El término "evaluación" se ha convertido en una noción universal. Sabemos que los países compiten diariamente para alcanzar objetivos (que muchas veces son comunes) que les darán el reconocimiento internacional. Por tanto, para abordarlo es importante describirlo desde tres concepciones: calidad educativa, evaluación y acreditación.

Por un lado, tenemos a la calidad educativa, para alcanzarla es necesario aplicar evaluaciones. La evaluación es un indicador que permite determinar el grado de avance de los estudiantes, lo ideal es que este instrumento permita obtener datos no solo de conocimientos sino también de habilidades. Además, actualmente con la propaganda de la evaluación formativa, sabemos que otra de las funciones de esta es que el docente pueda valorar su propia labor y reflexionar sobre sus alcances, además de esta manera tiene la oportunidad de reorganizar contenidos, reorientar y corregir

errores para así lograr que los estudiantes alcancen el objetivo deseado.

Entonces la calidad educativa tiene que ver con el logro de los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, dentro de este rubro también se debe considerar la preparación del docente, pues, es quien aplica el instrumento evaluativo para valorar el logro de metas y así medir la calidad de la educación.

Mucho se habla del rol del estudiante y de lo que le compete al docente hacer para que el discente logre los aprendizajes esperados, pero poco se habla del estímulo que el profesor debería recibir para ayudar al alumno. Cuando menciono estímulo no me refiero al económico, pues claro está que el profesor recibe un salario a cambio de la aplicación de sus conocimientos en el aula, sino que es más en referencia a las capacitaciones que necesita para mejorar su práctica docente, de esta manera no es solo hablar de la búsqueda de la calidad educativa con relación a las estrategias que se aplican para obtener una nota favorable en la evaluación, sino también considerar la capacitación, apoyo y actualización que debe tener el docente para guiar todo este proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto va en función de que mayormente estas capacitaciones corren por cuenta del profesor y en ocasiones no existe el recurso económico suficiente para llevarlas a cabo.

La acreditación del aprendizaje

Las pruebas estandarizadas que se llevan a cabo a nivel internacional básicamente buscan medir lo mismo: conocimientos logrados de estudiantes. Hay distintos tipos de pruebas. Por ejemplo, tenemos el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, Programme for International Student Assessment, en inglés) que es de parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), cuyo objetivo es conocer qué nivel de preparación tienen los jóvenes de 15 años para satisfacer las necesidades de la sociedad y salir adelante ante los desafíos que se le presenten en la vida. Es así que esta prueba mide las habilidades matemáticas, lectura y los saberes de las ciencias. Lo anterior se fortalece con la aplicación de otras

pruebas; por ejemplo, evaluaciones que abordan la parte cívica. En este sentido se aplica la prueba de formación cívica de la IEA (International Education Association en inglés), dirigida a jóvenes de 14 y 15 años y se busca medir el nivel de civismo que tienen y sus actitudes hacia la democracia, la participación ciudadana y la práctica de valores democráticos como la tolerancia, el pluralismo, respeto a los derechos humanos, entre otros.

En México, siempre se ha buscado la calidad educativa; la manera de abordar los programas y contenidos es lo que ha estado variando en los últimos 15 años. De la mano con las modificaciones del currículum están las capacitaciones a los docentes en el seno de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), que al inicio y al final de cada ciclo escolar siempre se usan en modo "taller" con la finalidad de dar a conocer a los profesores la razón de ser de los cambios que se presentan.

La acreditación, por otro lado, se refiere a la satisfacción de los estándares señalados en los criterios de calidad educativa. Por ejemplo, el alumno que tiene una calificación aprobatoria en una materia es porque, en teoría, acreditó el curso, ya que cumplió con lo requerido en dicha asignatura.

En este sentido, no todos los profesores logran medir fielmente la acreditación debido a que la aplicación de un examen escrito de su asignatura no siempre es el resultado real, porque no se puede equiparar un aprendizaje teórico con uno práctico. Lo ideal es que esa evaluación, desde el ámbito del aula, abarque los dos aspectos para que sea integral; por tanto, la función de la evaluación formativa entra en juego en este rubro debido a que actualmente el enfoque evaluativo es hacia el proceso, es decir, cómo el estudiante llega al resultado.

Dicho lo anterior, la acreditación de la calidad educativa que se hace a una institución tiene que llevarse a cabo por partes. Primero, se aplica la evaluación, se califica y se prepara un informe, se da el informe de resultados a la escuela por parte de los evaluadores y, por último, se acuerdan las acciones de mejora a seguir.

Ahora, a nivel internacional, en la aplicación de PISA debería seguirse el mismo proceso; sin embargo, hasta ahora no se ha cumplimentado dejando inconcluso el proceso. Lo interesante de las evaluaciones internacionales es que los resultados no quedan a la deriva, sino que se usan para dar recomendaciones al país evaluado para que, conforme a lo que se proponga, se emitan las adecuaciones necesarias a los programas educativos. Dichas recomendaciones son genéricas, por lo que se requieren especificaciones técnicas. En ese sentido, la acreditación busca medir la calidad educativa y, al igual que la evaluación, lograr la aplicación de puntos de mejora.

Es importante que las evaluaciones nacionales e internacionales se sigan aplicando de manera periódica con ajustes razonables según el contexto y las características de la población objetivo con un programa de evaluación que refuerce los objetivos de la evaluación y la acreditación redireccionando los indicadores de logro para alcanzar la calidad en la educación educativa.

De esta manera, se estaría abonando para atender las exigencias de una sociedad dinámica, atender la calidad educativa amerita que se actualicen ciertos aspectos de los programas educativos; de ahí que los actores educativos se preocupen por su preparación constante para mejorar la calidad de la educación a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1997): *La evaluación en el aula y más allá de ella: lineamientos para la educación preescolar, básica y media*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Cordova, F., (2006). La evaluación de los estudiantes: Una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*. 39 (7). DOI:10.35362/rie3972537

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2000): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, McGraw-Hill (Serie Docente del siglo XX).

León, O. (2011). La cultura de la evaluación. *DOCERE*, 5 (3), 12-16 DOI: <https://doi.org/10.33064/2011docere52374>

Hernández Barbosa, R. y Moreno Cardozo, S. M. (2023). La evaluación institucional como estrategia de mejoramiento: una mirada sistémica para potenciar la transformación educativa. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 16(1), 213-238. <https://doi.org/10.15332/25005421.7969>

Documento Compilado por Mauricio Castillo Sánchez, Profesional especializado, Subdirección de Evaluación y Análisis, Secretaría de Educación de Bogotá. Agosto 20 de 2003. <http://www.sedbogota.edu.co>

Vargas Porras, A., (2002). La acreditación: Una forma de estandarizar la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26(2),245-254.

El Sistema Educativo en México: evolución y principales retos



Mtra. Yezmin del Rosario Pérez Melken
Profesora de educación primaria
Quintana Roo, México
cancun3_sub-pyv@hotmail.com

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la evolución del Sistema Educativo Nacional (SEN) en México, destacando los procesos históricos de modernización, cambios en la cobertura y las reformas educativas clave que han influido en su estructura. Además, se examinan las políticas implementadas para mejorar la equidad y la inclusión educativa, con especial énfasis en la educación media superior y superior. Se analizan los desafíos relacionados con el abandono escolar, la eficiencia terminal y las desigualdades regionales en la cobertura educativa. Finalmente, se proponen acciones para fortalecer la educación pública y mejorar la calidad educativa en áreas marginadas, considerando la importancia de seguir impulsando la equidad y el acceso universal a la educación en México.

Palabras clave: inserción, integración, inclusión progresiva, accesos universales, educación sostenible.

Introducción

El Sistema Educativo Nacional (SEN) en México ha pasado por múltiples etapas de transformación, desde los sistemas educativos prehispánicos hasta la estructura educativa moderna que conocemos hoy. Cada una de estas fases refleja las necesidades sociales, políticas y económicas del país en su momento histórico, así como los esfuerzos de los diversos gobiernos para crear un sistema más inclusivo y eficiente.

En la época prehispánica, los Mexicas desarrollaron sistemas educativos como el Calmécac y el Telpochcalli, que enseñaban a las élites y a los jóvenes comunes, respectivamente. Con la llegada de los españoles en el siglo XVI, la educación en México adquirió un carácter religioso, centrado en la evangelización y el adoctrinamiento de los indígenas. Fue en este periodo cuando se fundaron importantes instituciones educativas como la Real y Pontificia Universidad de México en 1553, una de las primeras universidades en el continente americano.

Con la independencia de México en el siglo XIX, surgió la necesidad de un sistema educativo nacional que promoviera el desarrollo del país. La Constitución de 1857 marcó un hito importante al establecer el derecho a la educación laica y gratuita. Sin embargo, no fue sino hasta el siglo XX cuando el SEN comenzó a consolidarse, con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 bajo la dirección de José Vasconcelos. A partir de entonces, las reformas educativas se orientaron a expandir la cobertura y garantizar que todos los ciudadanos tuvieran acceso a una educación básica.

A lo largo del siglo XX y principios del siglo XXI, México ha implementado diversas reformas constitucionales que han ampliado la obligatoriedad de la educación. En 1993, la educación secundaria se hizo obligatoria, seguida de la educación preescolar en 2002 y la educación media superior en 2012. Estas reformas reflejan un compromiso continuo por parte del Estado mexicano para mejorar la accesibilidad a la educación y adaptarse a las demandas de una sociedad en constante cambio.

No obstante, la cobertura educativa en México aún enfrenta importantes desafíos, especialmente en las zonas rurales y marginadas. A pesar de los avances logrados en la expansión de la infraestructura educativa, sigue existiendo una gran brecha en la equidad de acceso y la calidad educativa. Este artículo explora cómo el SEN ha evolucionado a lo largo del tiempo, los esfuerzos que se han realizado para mejorar la cobertura, y los principales retos que persisten, en particular en los niveles medio superior y superior. Además, se analizan las reformas recientes, como la Ley General de Educación, y se evalúa su impacto en la cobertura educativa.

Fases de modernización y cobertura del sistema educativo

El sistema educativo en México ha estado marcado por transformaciones importantes que reflejan las tensiones sociales y económicas del país en distintos momentos históricos. Desde el periodo prehispánico, las civilizaciones mesoamericanas como los Mexicas ya habían desarrollado un sistema educativo jerárquico con instituciones como el Calmécac, que preparaba a los hijos de la élite para roles de liderazgo, y el Telpochcalli, orientado a los jóvenes de clases sociales más bajas. Esta estructura educativa tenía como objetivo la formación militar y cívica, pero también incluía componentes religiosos y culturales que servían para mantener la cohesión social.

Con la llegada de los colonizadores españoles, el sistema educativo cambió drásticamente. Las instituciones de enseñanza introducidas por los españoles se enfocaron principalmente en la evangelización de la población indígena, enseñando principios católicos y valores europeos. La creación de la Real y Pontificia Universidad de México en 1553 marcó el inicio de la educación superior en el país, siendo una de las primeras universidades en el continente americano. Sin embargo, este modelo colonial de educación, estaba destinado principalmente a la élite criolla y no al grueso de la población indígena o mestiza.

Tras la independencia de México en 1821, la educación se convirtió en una prioridad para los líderes nacionales. Se buscaba utilizar la educación como una herramienta para construir una identidad nacional y promover el desarrollo del país. La Constitución de 1857 fue un hito al establecer la educación laica y gratuita como un derecho fundamental para los ciudadanos. Sin embargo, la implementación de este derecho fue limitada debido a las dificultades económicas y sociales que enfrentaba el país en ese momento.

En el siglo XX, las políticas educativas se centraron en ampliar la infraestructura educativa y garantizar la equidad en el acceso a la educación. Bajo la dirección de José Vasconcelos, la creación de la SEP en 1921 fue un paso crucial para centralizar y coordinar los esfuerzos educativos a nivel nacional. Vasconcelos impulsó la

construcción de escuelas rurales y fomentó la educación como un derecho universal. La educación rural fue particularmente importante durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, quien promovió una expansión significativa de la educación básica en las áreas más desfavorecidas del país.

El SEN ha crecido enormemente en términos de cobertura y complejidad. Actualmente, abarca tres niveles principales: educación básica, media superior y superior, con modalidades escolarizadas, no escolarizadas y mixtas. Si bien la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) ha alcanzado una cobertura casi universal, los niveles de educación media superior y superior aún enfrentan grandes desafíos, especialmente en lo que respecta a la equidad y la eficiencia terminal.

Desigualdades regionales y abandono escolar

Uno de los principales desafíos del SEN es la gran brecha de cobertura entre las diferentes regiones del país. Mientras que en algunas áreas urbanas la cobertura educativa es prácticamente universal, las zonas rurales y marginadas, especialmente en los estados del sur, como Oaxaca, Chiapas y Guerrero, siguen teniendo niveles muy bajos de acceso a la educación, particularmente en los niveles medio superior y superior.

En los estados más pobres del país, las tasas de abandono escolar son alarmantemente altas. En educación media superior, aproximadamente el 13% de los estudiantes abandonan sus estudios antes de completar el ciclo, una cifra que se traduce en una pérdida significativa de capital humano para el país. Este abandono afecta principalmente a los estudiantes provenientes de familias de bajos ingresos y de zonas rurales, lo que perpetúa el ciclo de pobreza y exclusión social.

El fenómeno del abandono escolar no solo es un problema económico y social, sino también un reto estructural para el sistema educativo. Las escuelas en estas regiones carecen de los recursos necesarios para mantener a los estudiantes comprometidos con sus estudios. Además, las distancias a los centros educativos y las limitaciones

económicas de las familias juegan un papel crucial en las decisiones de abandonar la escuela. El acceso a becas y programas de apoyo ha sido una estrategia del gobierno para mitigar este problema, pero aún queda mucho por hacer para garantizar que los estudiantes, especialmente en zonas rurales, puedan acceder y completar su educación.

Reformas educativas y su impacto en la cobertura

En las últimas décadas, México ha implementado una serie de reformas educativas con el objetivo de mejorar la calidad y la equidad de la educación. La Ley General de Educación de 1993 y sus reformas posteriores han sido fundamentales para consolidar el derecho a la educación y establecer la obligatoriedad de niveles educativos clave. La reforma más significativa fue la de 2012, que estableció la obligatoriedad de la educación media superior, convirtiendo a México en uno de los pocos países en Latinoamérica en garantizar la educación hasta este nivel.

Sin embargo, a pesar de estos avances legislativos, la implementación ha enfrentado desafíos considerables. Aunque la tasa bruta de cobertura en educación media superior ha aumentado considerablemente, alcanzando el 76.6% en el ciclo 2016-2017, la tasa neta de cobertura sigue siendo baja, situándose en un 62%. Esto refleja que una parte importante de los jóvenes en edad de cursar este nivel educativo no están inscritos en el sistema escolar o lo han abandonado prematuramente.

En cuanto a la educación superior, la tasa bruta de cobertura aumentó al 38.4% en el ciclo 2017-2018, un avance significativo, pero aún por debajo de los niveles deseados. Además, persisten grandes disparidades entre las regiones más desarrolladas y las zonas marginadas. Mientras que en la Ciudad de México la cobertura educativa es alta, estados como Oaxaca y Guerrero presentan tasas significativamente más bajas. Esta desigualdad regional en la cobertura educativa refleja las diferencias socioeconómicas entre las diversas partes del país y pone de relieve la necesidad de políticas educativas más inclusivas.

Conclusión

El Sistema Educativo Nacional en México ha experimentado grandes avances en términos de modernización y expansión de la cobertura. Las reformas educativas han sido fundamentales para ampliar la oferta educativa y garantizar que un mayor número de estudiantes acceda a la educación. No obstante, aún persisten desafíos importantes, especialmente en términos de equidad y acceso en las zonas rurales y marginadas.

El abandono escolar, particularmente en educación media superior, sigue siendo un problema significativo que limita las oportunidades de los jóvenes y frena el desarrollo social y económico del país. Para superar estos desafíos, es crucial que las políticas educativas se orienten a reducir las desigualdades regionales y a mejorar las condiciones de las escuelas en áreas desfavorecidas. La implementación de programas de apoyo, como becas y subsidios, es esencial para mantener a los estudiantes en el sistema educativo y garantizar que completen su formación.

La educación de calidad y accesible para todos sigue siendo un objetivo prioritario en México, y su logro será esencial para el desarrollo integral de la sociedad mexicana en el futuro. Solo a través de un sistema educativo inclusivo y equitativo se podrá garantizar que las futuras generaciones tengan las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Referencias

- Álvarez, A., & Muñoz, P. (2020). El abandono escolar en la educación media superior: Factores y propuestas de solución. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 35-52.
- Gómez, S. (1999). *Historia 3. A través de los tiempos de México*. México: Prentice Hall.
- Guerrero Olvera, M. (2018). La educación en México a través de los tiempos: Cambios y reformas. *Glosa Revista de Divulgación*. Universidad del Centro de México.
- Ley General de Educación (1993). Última reforma publicada el 22 de marzo de 2017. Diario Oficial de la Federación.
- Mendoza R. (2018) Javier, Subsistemas de Educación Superior. Estadística básica 2006-2017, Cuaderno de trabajo No. 15, Dirección General de Evaluación Institucional, UNAM, México.
- Robles, M. (2000). *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo veintiuno editores, S.A. de C.V.
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Cobertura del sistema educativo nacional*. Gobierno de México.

Inclusión Socio-Académica de personas con TEA en la Educación Media Superior: CECyTE Playa del Carmen I



Mtro. Emmanuel Enrique Cardeña Bojórquez
Profesor e investigador Titular CECyTE Quintana Roo
Playa del Carmen, Quintana Roo, México
emmanuel.cardena@cecyteqroo.edu.mx

Resumen

La inclusión socio-académica de personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación media superior (EMS) es un tema de creciente importancia en el ámbito educativo y social. Este estudio se centró en el caso específico del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Quintana Roo (CECyTE) Playa del Carmen I, donde se están implementando estrategias innovadoras para garantizar una educación inclusiva y de calidad para estudiantes con TEA. Se realizó una investigación descriptiva con enfoque cualitativo, la recolección de datos se efectuó por medio de cuestionarios, entrevistas y guías de observación directa. Al inicio se identificó que apenas el 16% tiene cercanía con una persona con TEA, pero solo el 10% de ellos señaló haber interactuado con personas con TEA. Aunque al finalizar la concientización por medio de pláticas, el 71.2% mostraron interés en aprender habilidades socio-académicas para la inclusión de personas con TEA.

Palabras clave: inclusión educativa, neurodivergencia, Trastorno del Espectro Autista, Educación Media Superior, habilidades socio-académicas.

Introducción

Actualmente, se ha visualizado más la situación de personas con TEA a nivel mundial, las redes sociales y la globalización han permitido conocer los diversos casos de personas con TEA, para la Organización Mundial de la Salud (OMS), calcula que a nivel internacional se tiene un promedio de uno por cada 100 (O.M.S., 2023). Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), existen cerca de 6 millones de personas con Discapacidad y/o condición mental que tienen poco o nulo acceso a la educación considerando a las personas con edad de más de 15 años por lo que destaca la importancia de lograr una educación inclusiva desde el diseño e implementación de políticas públicas. Para la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2021) considera que las personas con discapacidad física o mental son discriminadas desde el contexto laboral, donde la misma sociedad es quien crea las barreras sociales para limitar el acceso al derecho al trabajo digno, por lo que busca desde propuestas de políticas internacionales la adecuación de leyes en los países miembros para lograr la inclusión laboral.

En Latinoamérica, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2021), considera que existen aproximadamente 6 millones de personas con TEA, donde el 18% aproximadamente pertenecen a jóvenes entre los 13 y 18 años que corresponden a la edad de la educación media y media superior esto basado en las publicaciones de la Red Espectro Autista Latinoamérica (REAL) en conjunto con la OEI. Existen otros organismos internacionales como Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) que se enfoca en el desarrollo y preparación del personal educativo para la inclusión de personas neurodivergentes.

En México, uno de cada 115 niños ha sido diagnosticado con TEA, según datos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2021). Esto significa que aproximadamente 400,000 niñas y niños en México son personas con TEA, aunque estos son números aproximados, ya que no se tienen datos reales y exactos sobre

la población existente en México, como país estamos muy lejos de poder considerarnos un país inclusivo para la atención de muchas personas con distintas discapacidades físicas y mentales.

El sistema educativo en México busca la inclusión de todas las personas por el derecho fundamental a la educación, según establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el Artículo 3º constitucional 2024, que dice: “Toda persona tiene derecho a la educación ...” (p. 5), también debemos considerar los artículos del 61 al 68 de la Ley General de Educación (L.G.E., 2024) presentes en el Capítulo VIII - De la Educación Inclusiva. La Ley General para la Inclusión de las personas con Discapacidad (L.G.I.P.D., 2024) define la educación inclusiva como: “Es la educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos” (p. 3).

Para Quintana Roo según el censo de población 2020 (INEGI, 2021) se considera que el 4.86 % de la población total del Estado presenta alguna discapacidad, aunque no hay datos que mencionen de ese total cuántos corresponden a personas con TEA. En comparación con los demás estados de país, Quintana Roo es de los que presentan un bajo porcentaje de personas con discapacidad.

La inclusión de estudiantes con TEA en el CECYTEQROO Plantel Playa del Carmen I en la ciudad del mismo nombre, presenta una serie de dificultades y barreras socio-académicas en los estudiantes con TEA que les impide acceder a una educación equitativa y de calidad. Para ello podemos identificar varios aspectos que no aportan a la solución. Por un lado, tenemos a muchos docentes, directivos y administrativos escolares que carecen de una comprensión profunda del TEA y la implementación de estrategias inclusivas, esto resulta en prácticas pedagógicas inadecuadas y falta de apoyo adecuado para los estudiantes con TEA dentro de su vida académica. Otro de los factores que impiden la inclusión es: enfrentarse a la estigmatización y

discriminación en el entorno escolar, afectando su autoestima, relaciones sociales y participación activa en su propio proceso de aprendizaje. El currículo y las metodologías de enseñanza no suelen estar adaptados para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes con TEA, lo cual dificulta su participación y aprendizaje activo. El CECYTEQROO Plantel Playa del Carmen I a menudo tiene recursos limitados para proporcionar apoyos individualizados, como terapia ocupacional, apoyo emocional o adaptaciones en el aula. Por último, podemos identificar una insuficiente inclusión efectiva, ya que no existe una buena colaboración entre docentes, familias, especialistas y la comunidad en general.

La situación problemática presente se define como la falta de habilidades socio-académicas en los estudiantes del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Quintana Roo (CECYTQROO) Plantel Playa del Carmen I para lograr la inclusión efectiva de estudiantes con TEA desde el ámbito académico, así como la persistencia de estigmas y barreras sociales que afectan la participación activa y el aprendizaje de los estudiantes con TEA.

La inclusión en el Colegio de Estudios científicos y Tecnológicos del Estado de Quintana Roo (CECYTQROO) Plantel Playa del Carmen I es un derecho fundamental y un principio de equidad, a pesar de los esfuerzos realizados en las distintas reformas educativas y leyes existentes en México, persisten altos niveles de exclusión y desigualdades educativas, siendo esto no solo exclusivo en nuestro país, sino que se ve en todo el mundo. La enseñanza con enfoque multisensorial (auditivo, visual y cinestésico-táctil) y el uso de tecnologías de información y comunicación son estrategias clave para apoyar a los estudiantes con TEA (Alarcón & Arévalo, 2020).

La transformación hacia la inclusión prioriza los derechos humanos, la atención a la diversidad y la calidad educativa para todos los estudiantes, incluido los de las escuelas de Educación Media Superior (Fierros et al., 2021). También contribuye a la construcción de sociedades más justas y equitativas, procurando reducir la marginación y la exclusión como componente esencial para lograr este objetivo (De La Cruz, 2021).

Investigar sobre el desarrollo de habilidades socio-académicas de los estudiantes para la inclusión de personas con TEA en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Quintana Roo Plantel Playa del Carmen I no solo es relevante desde una perspectiva teórica, sino también desde una perspectiva de derechos humanos y desarrollo integral.

Las teorías de aprendizaje en las cuales se basa la implementación para el desarrollo socio-académicos de las personas con TEA son: Constructivismo (Salvador, et al., 1993), Aprendizaje cooperativo (Jiménez A., 2023), Aprendizaje Basado en Intereses (Fonseca, 2011), Aprendizaje Social, Delgado (2019) y Barbabosa (2021), Aprendizaje Basado en Proyectos (Botella & Ramos, 2019) y el Aprendizaje Individualizado.

Se busca identificar habilidades y actitudes en la comunidad estudiantil tales como: empatía y sensibilidad, comunicación afectiva, colaboración y trabajo en equipo, liderazgo inclusivo, flexibilidad y adaptación, conciencia de la diversidad neural, cultural, lingüística y social, resolución de conflictos, tolerancia y apoyo solidario, que permitan la inclusión con personas con TEA. Existen aún muchos prejuicios y estereotipos que dañan la inclusión de personas con TEA por lo que es importante la concientización contra los estereotipos y prejuicios como eje fundamental para crear un entorno educativo verdaderamente inclusivo (Oyarzún et al., 2012).

Desarrollo

Se realizó una investigación descriptiva para determinar de forma clara la necesidad de desarrollar habilidades socio-académicas de los estudiantes del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Quintana Roo plantel Playa del Carmen I, se utilizó un enfoque predominantemente cualitativo que permitió obtener una visión completa de las habilidades socio-académicas actuales y la disposición de los estudiantes hacia la inclusión de personas con TEA.

El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Quintana Roo plantel Playa del

Carmen I, presenta una población de 1,746 estudiantes distribuidos en dos turnos de los cuales 897 corresponden al turno matutino donde llevaremos a cabo la implementación del estudio, estos están divididos en cuatro especialidades técnico profesional. Contamos con un 46 % de hombres y 54% de mujeres, de los cuales andan en el rango de edades de los 14 hasta los 19 años, pertenecen a familias de clase media y media baja. Se presenta un número significativo de personas con alguna discapacidad física y/o mental, dentro de las cuales se han detectado personas con TEA.

Para la muestra nos basamos en la siguiente fórmula: $h = N / (P^2 (N-1) + 1)$ donde h es la muestra resultante, N es la población de estudio y P corresponde a la probabilidad de error que definimos como 0.05 (se define una confiabilidad de 95%). Obteniendo como resultado una muestra de 168 estudiantes que corresponde aproximadamente 4 grupos, los cuales fueron donde se realizó la investigación, de los grupos seleccionados tenemos inscritos a 178 estudiantes (10 más que el valor de h obtenido) por lo que estos estudiantes se tomaron como muestra final.

Se realizó el levantamiento de datos por medio de varios instrumentos, ya que era de suma importancia obtener la información desde distintas aristas de la situación actual, al inicio se realizaron guías de observación directa (Jones & Feeley, 2007) para visualizar el comportamiento social de los estudiantes dentro de las aulas en tiempo real que nos permitieron identificar conductas y patrones de convivencia socio-académica. Posteriormente, se realizaron entrevistas individuales (López et al., 2015) tanto a estudiantes neurotípicos como con TEA, que nos permita conocer de una manera más directa la realidad sobre la situación socio-académica, éstas se realizaron en un espacio adecuado para la comodidad y confianza de los entrevistados y por último se trabajaron cuestionarios (Hernández Sampieri, 2024) para tener información de forma generalizada sobre lo socio-académico desde las propias opiniones de los estudiantes, se utilizó una herramienta digital para la aplicación del mismo permitiendo obtener de forma rápida los datos de análisis.

Se trabajó con una muestra de 178 estudiantes, de los cuales 74 son mujeres y 104 son hombres, quedando la distribución como se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Porcentaje de estudiantes que participaron en el estudio por sexo

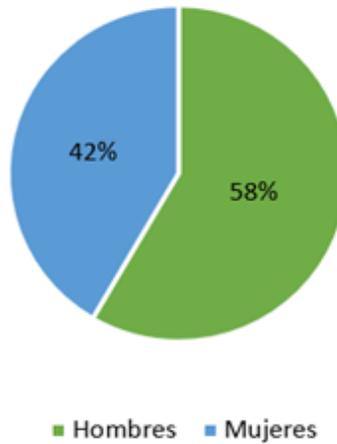
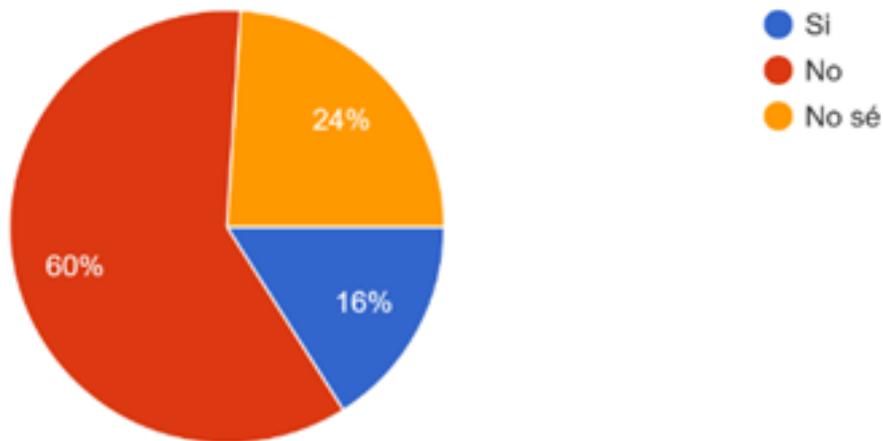


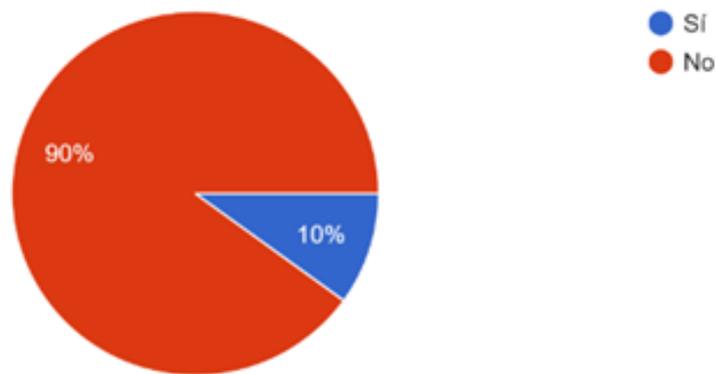
Figura 2. Alumnado que considera tener un familiar con TEA



En la Figura 2, se muestra a los estudiantes que han tenido contacto directo (familiares) con personas con TEA, lo que representa el 16%, quedando un 84% de estudiantes que no tienen o no saben que tienen algún familiar con TEA.

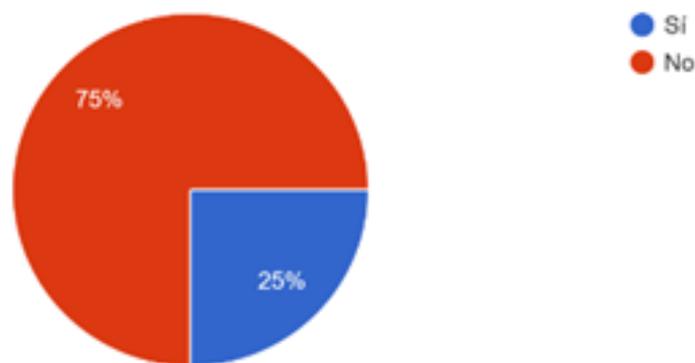
Otro de los datos importantes que se obtuvieron, es que solo el 10% de los estudiantes consideran haber tenido interacciones positivas con estudiantes con TEA en su desarrollo socio-académico por lo que el 90% de los estudiantes se mantienen al margen o consideran que sus interacciones con personas con TEA no han sido de forma positiva, esto podemos verlo de forma gráfica en la Figura 3.

Figura 3. Estudiantes con experiencias positivas en las interacciones con estudiantes con TEA



Otro aspecto sobre la convivencia socio-académica que se logró identificar es que el 75 % de los estudiantes no son capaces de identificar que tienen convivencia con estudiantes con TEA, así como también no tienen habilidades para convivir con ellos. Solo el 25 % sí logra identificar algunos aspectos de los estudiantes con TEA, pero reconocen que no tienen las habilidades socio-académicas para lograr la inclusión adecuada de estudiantes con TEA (Figura 4).

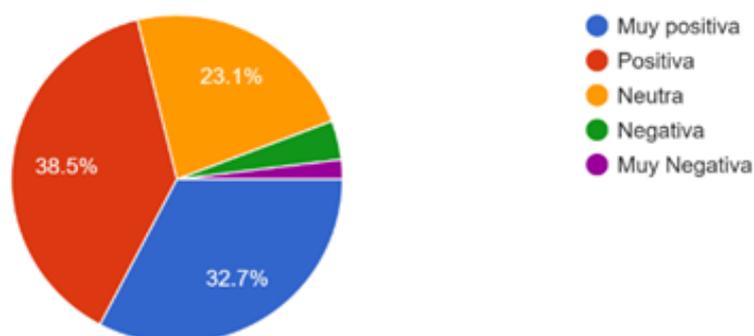
Figura 4. Estudiantes que identifican a personas con TEA



Del 10% de estudiantes que, sí han tenido convivencias positivas con estudiantes con TEA, mencionan que les han permitido conocer la interpretación de la realidad desde otro punto de vista, que han sido experiencias que permiten desarrollar la creatividad y la vinculación emocional y que ven a las personas con TEA con admiración por el esfuerzo que requieren para lograr cosas que las personas neurotípicas lo dan por asentado.

Después de trabajar ciertos temas sobre las personas con TEA, los estudiantes demostraron interés en ser capacitados y preparados para ser parte del desarrollo socio-académico de los estudiantes con TEA, logrando ser una institución educativa con altos niveles de inclusión. En la Figura 5, vemos que el 71.2% de los estudiantes ven de forma positiva el desarrollo de la inclusión de personas con TEA dentro del CECYTE.

Figura 5. Cómo ven los estudiantes lograr la inclusión en el CECYTE Playa del Carmen



Como podemos ver en los resultados obtenidos, podemos identificar claramente la falta de habilidades socio-académicas por parte de los estudiantes hacia la inclusión de personas con TEA. Aunque reflejan una conciencia positiva sobre la necesidad de aprender y desarrollar esas habilidades, no lo realizan de forma autónoma, esperan que el CECYTE les enseñe a desarrollarlas para ponerlas en práctica.

Aún existen muchos estigmas sobre las personas con TEA y eso lo vemos al existir un porcentaje de estudiantes que presentan indiferencia o rechazo hacia la inclusión y el desarrollo de actividades que logren la participación de la comunidad escolar del CECYTE hacia los estudiantes con TEA.

Podemos detectar que a los estudiantes del CECYTEQROO plantel Playa del Carmen I, no solo les falta tener habilidades socio-académicas para la inclusión de personas con TEA, sino que también les cuesta trabajo las relaciones sociales con personas neurotípicas.

Los estudiantes presentan pocos o nulos conocimientos sobre las condiciones del TEA, por lo que se vuelve complicado ser inclusivos cuando no se tienen las herramientas para lograr la inclusión de personas con TEA. Esto se complica debido a la presencia de poca adaptabilidad de los estudiantes hacia un entorno socio-académico inclusivo.

Se detectó también la existencia de estudiantes que aún traen prejuicios sobre personas con TEA reflejando el poco interés en socializar con ellos de forma académica y ser solidarios con la comunidad, esto será uno de los factores importantes que nos limitarán el buen desarrollo de programas de inclusión dentro del CECYTEQROO plantel Playa del Carmen I.

Se observaron las interacciones socio-académicas de los estudiantes neurotípicos con los estudiantes con TEA durante las clases en diferentes asignaturas, donde reportan que existe una mayor interacción de los estudiantes con TEA hacia los docentes y no tanto hacia el resto de los estudiantes. Suele haber poca convivencia, se mantienen aislados en las actividades en equipo. Suelen seguir instrucciones de forma literal, por lo que los docentes suelen dar indicaciones claras y concisas al momento de plantear la actividad a realizar durante las sesiones observadas.

A pesar del compromiso por parte de los docentes en lograr la inclusión, si es importante desarrollar un programa de capacitación constante al personal del CECYTEQROO plantel Playa del Carmen I que permite brindar más y mejores herramientas para la inclusión, así como lograr el desarrollo de habilidades socio-académicas en los estudiantes neurotípicos.

Conclusiones

Se observó que persisten numerosos estigmas hacia las personas con TEA, evidenciado por un porcentaje significativo de estudiantes que muestran indiferencia o rechazo hacia ellos. En el CECYTEQROO plantel Playa del Carmen I, no solo falta el desarrollo de habilidades socio-académicas necesarias para la inclusión de estudiantes con TEA, sino que también los estudiantes enfrentan dificultades en sus relaciones sociales con personas neurotípicas.

Además, los estudiantes tienen un conocimiento limitado o nulo sobre el TEA, lo que complica la inclusión al carecer de herramientas adecuadas para apoyarlos. Esta situación se ve agravada por la baja adaptabilidad de los estudiantes a un entorno académico inclusivo.

También se identificó que algunos estudiantes mantienen prejuicios hacia las personas con TEA, lo que refleja un escaso interés en socializar con ellos y en contribuir de manera solidaria con la comunidad. Este factor puede ser un obstáculo significativo para el desarrollo efectivo de programas de inclusión en el CECYTEQROO plantel Playa del Carmen I.

Durante las clases, se observó que las interacciones socio-académicas de los estudiantes con TEA son más frecuentes con los docentes que con sus compañeros. Los estudiantes con TEA tienden a mantenerse aislados en actividades grupales y suelen seguir instrucciones de manera literal, lo que lleva a los docentes a proporcionar directrices claras y precisas durante las actividades.

A pesar del esfuerzo de los docentes por promover la inclusión, es crucial implementar un programa de capacitación continua para el personal del CECYTEQROO plantel Playa del Carmen I, que permita proporcionar mejores herramientas para la inclusión y fomentar el desarrollo de habilidades socio-académicas en los estudiantes neurotípicos.

Existen no solamente personas con TEA que requieren ser incluidos en el sistema educativo desde el aspecto socio-académico, debemos considerar ampliar esta inclusión hacia otros trastornos de la neurodivergencia, así como también lograr la inclusión de personas con barreras físicas y con discapacidad neuronal. La implementación de un proyecto socio-académico que involucre a toda la comunidad educativa, desde los docentes, directivos, administrativos, autoridades, padres de familia y los mismos jóvenes permitirá lograr una escuela inclusiva que permita el desarrollo de todas las personas sin importar la situación física y/o neurodivergencia.

Referencias

- Alarcón, K., & Arévalo, N. (2020). *La educación inclusiva, una propuesta del desarrollo integral de estudiantes NEE en la UTSA Colombia*. Chiquinquirá, Colombia: Acreditación Institucional Internacional, Universidad Santo Tomás.
- Barbabosa, R. (2021). *La Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura*. Obtenido de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/353391164_La_Teoria_del_Aprendizaje_Social_de_Albert_Bandura
- Botella, A., & Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41(163), 127-141.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. (2024). Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.] 22 -03-2024. Recuperado el 29 de 04 de 2024, de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- De La Cruz, G. (2021). Culturas inclusivas en educación media superior: construcción y validación de instrumentos. *Sinéctica*, (56), e1159. Epub 6 de mayo de 2021, [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0056-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0056-006). Obtenido de Sinéctica.
- Delgado, P. (9 de diciembre de 2019). La teoría del aprendizaje social: ¿qué es y cómo surgió? Obtenido de Instituto para el futuro de la educación, Observatorio del Tecnológico de Monterrey: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/teoria-del-aprendizaje-social/>
- Fierros, G., Clouder, L., Karakus, M., Alvarado, I., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., & Rojo, P. (2021). Neurodiversidad en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 50 (200), 129-151.
- Fonseca, H. &. (2011). Teorías del aprendizaje y modelos educativos: revisión histórica. *Salud, Arte y Cuidado*, 4(1), 71-93.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad (Datos Nacionales). Ciudad de México: Comunicado de Prensa Núm. 713/21.
- Jiménez, A. (14 de junio de 2023). Interacción social en el autismo: Estrategias prácticas. Obtenido de Biblioteca Autismo: <https://bibliotecaautismo.com/index.php/2023/07/14/interaccion-social-en-el-autismo/>
- Jones, R., & Feeley, K. (2007). How to Use Observational Methods in Nursing Research. *Nursing Standard (Royal College of Nursing (Great Britain): 1987)*, 21(47), 48-55.
- Ley General de Educación [L.G.E.]. (2024). Reformada, en el Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 01-04-2024. Recuperado el 29 de 04 de 2024, de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

- Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad [L.G.I.P.D.]. (2024). Reformada, en el Diario Oficial de la Federación 22-06-2018. Recuperado el 29 de 04 de 2024, de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- López, E., López, M., & Menéndez, A. (2015). Entrevista como técnica de investigación: diseño, aplicaciones y desarrollo. *Revista de Educación*, 368, 131-154.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. (30 de marzo de 2021). Investigación sobre el TEA, un desafío para Iberoamérica. Obtenido de <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/noticias/investigacion-sobre-el-tea-un-desafio-para-iberoamerica>
- Organización Internacional del Trabajo. [OIT]. (2021). Discapacidad y trabajo. Obtenido de https://www.ilo.org/global/topics/disability-and-work/WCMS_475652/lang-es/index.htm
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (15 de noviembre de 2023). Autismo. Obtenido de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Oyarzún, G., Estrada, C., Pino, E., & Oyarzún, M. (2012). HABILIDADES SOCIALES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: UNA MIRADA DESDE EL GÉNERO. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21-28.
- Salvador, C. C., Ortega, E. M., Majós, T. M., Mestres, M. M., Goñi, J. O., Gallart, I. S., & Vidiella, A. Z. (1993). *El constructivismo en el aula* (Vol. 111). Graó.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill Education.

El rol del docente en las nuevas metodologías de enseñanza



Psic. Elizabeth Tapia Delgadillo
Psicoterapeuta y directora de escuela primaria
Cancún, Quintana Roo
liztade@gmail.com

Resumen

El presente artículo tiene como fin abordar el uso de nuevas metodologías en el quehacer docente, la necesidad de innovar la práctica pedagógica para experimentar nuevas formas de promover el conocimiento de modo que no solo se quede en almacenamiento de un concepto sino, que puedan llevarse a la práctica, e incluso hacer propuestas de mejora para su entorno. El uso de las metodologías en la práctica pedagógica tiene su grado de complejidad, por lo que se requiere de compromiso, audacia para que el proyecto cumpla su objetivo, de ahí la importancia de que el docente esté actualizado con las nuevas técnicas pedagógicas de enseñanza.

Es un reto transformar la práctica pedagógica para ir acorde con el uso de los avances tecnológicos, científicos y sociales que el mundo requiere para no quedarse en el camino como profesionales de la educación. El objetivo del presente artículo es abordar la implementación de nuevas prácticas que van a la vanguardia y que son atractivas para los alumnos, para que ellos logren aprendizajes significativos, que perduren y puedan ser utilizados en su contexto cotidiano.

Palabras clave: docente, metodologías, enseñanza, educación, aprendizaje.

Introducción

Cuando uno piensa en enseñanza dentro de un ámbito educativo, lo primero que se viene a la mente es el maestro dando clase frente al grupo y todos los alumnos en sus bancas escuchando y mirando hacia el frente, con sus libretas y lápices alistados para copiar lo que está en el pizarrón, difícilmente pensaríamos en un aula donde los niños están en el piso formados en equipos, ya que suele traducirse a que están jugando o que no son formas positivas de aprender.

Y entonces, ¿solo se puede enseñar de la manera tradicional, en la que el papel del profesor es de orador, que transmite sus conocimientos y en la que no hay mayor interacción con su alumnado? Y es que la enseñanza no tendría por qué ser monótona y aburrida, donde el escenario siempre sea el mismo, su misma banca, en la que solo se puede trabajar sentado en ella, resolviendo cuestionarios, o haciendo planas para memorizar. De igual modo, Freire (2002) señala que la relación entre educador y educando en cualquiera de sus niveles son de naturaleza narrativa la cual tiende a petrificarse debido a que hay una persona que narra y el otro que se vuelve un objeto al ser pasivo y su única función es ser oyente y memorizar de forma mecánica; por el lado de la docencia señala que “cuanto más vaya llenando los recipientes con sus depósitos tanto mejor educador será” (Paulo, 2002).

Las exigencias de las nuevas generaciones de alumnos y la demanda de la competitividad laboral, empujan para que la sociedad del conocimiento construya nuevas propuestas en la que los alumnos sean mejores personas, más reflexivos, con mayores conocimientos y lo puedan replicar en su entorno, especialistas como Díaz-Barriga y Hernández (2010) plantean que: “lo relevante del aprendizaje es poder “transformar lo que se sabe” y no únicamente poder “decir lo que se sabe” como en el caso de la educación centrada en la adquisición de saberes declarativos inmutables y fragmentados” (p.2).

En este artículo pretendo dar un recorrido general a las nuevas metodologías didácticas que se sugieren en el ejercicio de la práctica docente en los nuevos Planes y Programas 2022, así como explicar el papel que juega el docente en esta novedosa forma de promover el conocimiento y de cómo esta es recompensado con el empoderamiento a los alumnos, y es

que el rol del docente en la actualidad no solo es un operario o experto que simplemente sigue los planes, programas o metodologías impuestas por otros, sino que se convierte en un profesional analítico-reflexivo que rescata su “autonomía intelectual” (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

De acuerdo a los Planes y programas (2022) la relevancia de este tipo de propuestas es debido a que: “el aprendizaje no es un hecho que reside en la mente de las y los estudiantes, ni un proceso individual, sino que es una acción que se ejerce en relación con otras personas, en contextos específicos y mediante el uso de diversos objetos y símbolos culturales” (p.90).

Desarrollo

En este mundo acelerado donde los cambios y avances en el ámbito social, cultural y tecnológico son rápidos, donde se acentúan exigencias laborales cada vez más competitivas, es indispensable un sistema educativo que atienda las necesidades donde el rol del docente se convierte en una pieza medular, tanto para guiar, motivar, acompañar al alumno como para elegir las estrategias a seguir, ya que no hay una fórmula que permita garantizar que el aprendizaje sea significativo, por lo que es importante que el docente conozca, maneje, sea flexible y creativo al hacer la elección adecuada de las actividades que llevan a la adquisición de los contenidos curriculares y desarrollo de los procesos de aprendizaje de los alumnos como se pretende en la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana.

Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) precisan que el conocimiento no se construye en solitario, sino gracias a la interacción con los otros en un determinado momento y un contexto cultural y que dentro del aula estos “otros” serán, de manera sobresaliente, el profesor y sus compañeros de clase.

Las metodologías aplicadas en el entorno educativo dejan de lado la enseñanza mecánica y memorística para enfocarse en un trabajo más complejo, estimulando el trabajo colaborativo, de acuerdo con Enríquez Montiel y Pizano López (2007).

Tal como señala Díaz-Barriga y Hernández (2010) la interacción cara a cara posibilita las actividades cognitivas y dinámicas al reaccionarse, al discutir cómo resolver un problema, qué conceptos aprender, el aportar sus experiencias pasadas para aplicarlo en el nuevo proyecto, el explicarse la parte teórica promoviendo el aprendizaje significativo. Finalmente, "la interacción interpersonal permite que los integrantes del grupo obtengan retroalimentación de los demás, y que en buena medida ejerzan presión social sobre los miembros poco motivados para trabajar" (p. 93).

Tovar (2001) menciona que una de las problemáticas a las que se enfrenta la educación es el desconocimiento teórico sobre los nuevos métodos de enseñanza por parte de la mayoría de los profesores, por esta falta de formación pedagógica, pues desconocen los niveles de abordaje por lo que es necesario que el docente se mantenga actualizado de manera autodidacta al mismo tiempo es un área de oportunidad para las instituciones educativas para la formación continua del personal docente, otra encrucijada es que aún falta que se promuevan entre los docentes, comunidades de aprendizaje.

Rol docente

Freire (2002) menciona a manera metafórica la forma en que los alumnos aprenden los contenidos señalando la concepción bancaria en la que los alumnos reciben los depósitos de contenidos, los guardan y archivan, siendo solo coleccionistas de información que archivan, sin que haya una transformación, ni un saber, porque el saber se da en la invención, en la búsqueda, en la palabra, en la acción y la reflexión por eso la enseñanza, además de promover diversos aprendizajes, debe estar concebida para incrementar la probabilidad de promover capacidades, habilidades y conocimientos para que las personas pueden desarrollar una vida digna conformada por salud, integridad física y buena alimentación (Plan de Estudios, 2022).

Esta misma inercia del mundo actual exige que se edifiquen nuevas formas de aprender y de ver la enseñanza. En el Plan de Estudios 2022 señala que es necesario replantear el espacio del aula, el uso y sentido de los materiales tanto pedagógicos como tecnológicos, así como las formas de evaluar y su interrelación con el entorno para situar sus experiencias de aprendizaje así mismo, Díaz-Barriga Arceo, Frida, Hernández, Gerardo (2010) afirman que es momento

que las escuelas tengan una transformación de fondo en que los roles tanto de los alumnos como de los profesores deben evolucionar al ritmo de la era de la sociedad del conocimiento al igual que las prácticas educativas.

De acuerdo a Castillo, Sailema, Chalacán y Calva (2023) mencionan que el docente va a asumir un rol de guía y mediador en las actuales dinámicas y prácticas educativas, pero también es importante que sea crítico y creativo, que conozca de las terminologías que se manejan en la educación, que sepa comunicarse con sus alumnos, así como empoderar sus habilidades y nivelar sus áreas de oportunidad, estimularlo a que participe brindándole opciones y por si fuera poco, saber planificar en función a estas diversas metodologías y es que ser docente es un arte, es una vocación, ya que implica un papel activo con gran compromiso con la educación.

Respecto al rol docente, Díaz-Barriga y Hernández (2010) puntualizan que este, debe conocer bien a sus alumnos *“cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los motivan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema”* (p.5).

Considerando lo anterior, el ajuste de la intervención pedagógica será fundamental y no solo por la cantidad de ayuda que se irá retirando de manera gradual, sino porque va a variar en que, si ya se puede soltar totalmente el apoyo, y en que no; por ejemplo: "En ocasiones podrá apoyar los procesos de atención o de memoria del alumno, en otros intervendrá en la esfera motivacional y afectiva, o incluso inducirá en el alumno estrategias o procedimientos para un manejo eficiente de la información" (p.5). Lo complicado será que no puede ser homogéneo con todo el grupo, sino que con cada alumno será de manera personalizada.

Metodologías

En pleno siglo XXI se espera que los docentes promuevan estrategias pedagógicas que conduzcan a los alumnos a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, al razonamiento, interiorización de valores, incorporación de actitudes activas, en ambientes educativos experienciales situados en contextos reales (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Estos modelos de instrucción permiten que los estudiantes, planeen, investiguen, implementen y evalúen proyectos que tienen aplicación en el mundo real, más allá del aula de clases (Enríquez Montiel y Pizano López, 2007). Como menciona Freire (2002), “El educador solo llena de contenidos al alumno con retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido” (p. 75).

La realidad es que como en todo, no existe solo un camino para promover el aprendizaje, por lo que el docente, mediante un proceso de reflexión sobre el contexto y las características del grupo, podrá decidir qué es más conveniente, tomando en cuenta las características del grupo, sus intereses, sus conocimientos previos, las limitantes y facilidades existentes.

Los nuevos Planes y Programas (2022), proponen cuatro metodologías que consideran que son las más adecuadas para el trabajo de acuerdo a cada campo formativo. Estas sugerencias se presentan en la siguiente tabla. Por supuesto, no son las únicas que puede utilizar el docente, ya que actualmente los profesionales de la educación tienen la autonomía para decidir de acuerdo a su grupo y su contexto la que le sea más afín.

Tabla1. Metodologías de enseñanza

CAMPO FORMATIVO	ASIGNATURAS	METODOLOGIA RECOMENDADA	DESCRIPCIÓN
Lenguajes	Español, Inglés y Artes	Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios	Se trabaja con problemas que redunden en la generación de proyectos como alternativa de solución.
Saberes y Pensamiento científico	Matemáticas, Biología, Física y Química y Tecnologías	Aprendizaje Basado en Indagación STEAM	En los proyectos STEAM se propone replicar los modos en que se desarrolla la ciencia: hacerse preguntas, examinar objetos, buscar antecedentes, indagar sobre necesidades. Se plantean hipótesis, se conjeturan respuestas.
Ética, Naturaleza y Sociedad	Geografía, Historia, Formación cívica y ética	Aprendizaje Basado en Problemas	Se trabaja con problemas que redunden en la generación de proyectos como alternativa de solución.
De lo Humano y lo Comunitario	Educación Física, vida saludable y Educación socioemocional	Aprendizajes Servicio	Propuesta educativa en que los participantes se forman al involucrarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejoría.

Fuente: Creación propia a partir del Plan de Estudios, 2022

Conclusión

El uso de las metodologías en la práctica tiene su grado de complejidad, y quizá el principal reto es tomar el compromiso de lo que conlleva la autonomía profesional, pero que al final del camino traerá grandes alegrías, al ver el impacto que tienen los proyectos en los alumnos, y quizá algunas veces no se logra el objetivo, y quizá en otras no es lo que se espera, pero del ensayo y error también se aprende, y no solo el alumno, sino el profesor al momento de la interacción con el alumno, a la hora de guiarlo, de implicarse con el otro, el aprender de la creatividad de sus alumnos, descubrir que todos somos diamantes en bruto, solo es cuestión de que algún experto nos pule.

Quizá suena fácil implementar este tipo de enseñanza, pero se vuelve complejo porque no solo es aplicarla por aplicar, sino analizar las necesidades que tienen los alumnos y el entorno para implementar la que esté acorde al análisis y así poder garantizar un aprendizaje significativo para lograr una formación integral, en la que abarque el desarrollo de diversas habilidades, actitudes y saberes.

Referencias

- Castillo Córdova , G. E., Sailema Moreta, J. E., Chalacán Mayón, J. B., & Calva Abad, A. (2023). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13911-13922. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4409.
- Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (3 ed.). México: McGraw Hill
- Enríquez Montiel. M.T. Enríquez Montiel, S. A, Pizano López S. S (2007). Proyecto de Aula, una propuesta metodológica. (<https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/pdf/891.pdf>).
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía del oprimido*. (16va Ed.). México: Siglo XXI de España Editores.
- Secretaría de Educación Pública (2022). Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. [Material en proceso de edición]. 64-82; 23 y 24.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica y Secundaria*. México: SEP.
- Tovar A. (2001). *El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.

La importancia de las competencias en la enseñanza



Mtra. Andrea Stephanie Cruz Albornoz
Profesora de educación primaria
Quintana Roo, México
andreacruzalborno@hotmail.com

Resumen

Las competencias que se encuentran en la vida cotidiana, se van desarrollando a lo largo de nuestras vidas. Resulta de gran importancia el hablar de ellas en el ámbito educativo, ya que es la clave fundamental y guía para que el docente las aplique y desarrolle con los educandos, permitiendo explotar lo que cada individuo trae dentro. Su empleo y uso variado, en diversos contextos, ha permitido que se identifiquen como competencias, conceptos y realidades ajenas a esta o, en el mejor de los casos, que se confundan con otros términos que, pese a ser afines, no cumplen los atributos sustanciales de la propia competencia. Este artículo aborda el origen de las competencias y la importancia de ellas en el currículo actual de la Educación Básica en México.

Palabras clave: competencia, formación, tipología de competencias.

Introducción

La educación ha evolucionado notablemente a lo largo de los años, adaptándose a las necesidades cambiantes de la sociedad y del mundo laboral. En este contexto, las competencias han surgido como un elemento fundamental en el proceso educativo, transformando la manera en que concebimos la enseñanza y el aprendizaje.

¿Pero qué son exactamente las competencias y por qué son tan importantes en la enseñanza? Las competencias se refieren a las habilidades, conocimientos, actitudes

y valores que una persona necesita para desempeñarse de manera efectiva en diferentes ámbitos de la vida. Van más allá de la simple memorización de hechos o la realización de tareas mecánicas; implican la capacidad de aplicar el conocimiento en situaciones reales, resolver problemas, trabajar en equipo y comunicarse de manera efectiva.

En este artículo se resalta su importancia y se aborda la relación que tiene en el currículo actual de la Educación Básica en México. Conocer su origen y la relevancia que tiene en la educación, ya que vivimos en una sociedad cada vez más compleja y globalizada, donde las habilidades blandas como el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de adaptación son tan importantes como el dominio de contenidos específicos. Al desarrollar competencias, los estudiantes están mejor preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI y prosperar en un entorno laboral en constante cambio.

La formación basada en competencias es un enfoque educativo centrado en el desarrollo de habilidades prácticas y conocimientos aplicables en contextos reales. Se aleja del modelo tradicional de enseñanza centrado en la memorización de contenidos y se enfoca en preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual.

Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas. Los tipos de competencias de lo que se menciona anteriormente en este párrafo son los siguientes: competencia para el aprendizaje permanente, manejo de la información, manejo de situaciones, convivencia, para la vida, en sociedad, competencia ciudadana, en ciencia, comunicación y laboral.

El origen de las competencias

El origen de la noción de competencias se remonta a la década de 1970, cuando se empezó a cuestionar la efectividad de los sistemas educativos tradicionales para preparar a los estudiantes para la vida laboral y social. Se buscaba un enfoque más orientado hacia las habilidades prácticas y aplicables en la vida cotidiana y el mundo laboral.

Uno de los antecedentes más importantes en el desarrollo de la formación basada en competencias fue el informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, dirigido por Edgar Faure en 1972. Este informe, titulado "Aprender a Ser", propuso un cambio en los objetivos educativos, enfatizando la necesidad de desarrollar competencias básicas para la vida, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comunicación efectiva.

Posteriormente, en la década de 1990, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) promovió el concepto de competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. Estas competencias incluían no solo habilidades académicas, sino también habilidades sociales, emocionales y digitales necesarias para el éxito en el mundo contemporáneo.

Tipos de competencias

Las competencias iniciaron en el ámbito laboral para posteriormente aplicarlo en el ámbito educativo. Antes de abordarlo desde el ámbito educativo se describen las características de los tipos de competencias básicas individuales:

Competencia para el aprendizaje permanente. Implica la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, integrarse a la cultura escrita, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

Competencia para el manejo de la información. Se relaciona con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

Competencia para el manejo de situaciones. Es aquella vinculada con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar valores los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

Competencia para la convivencia. Implica relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo.

Competencia para la vida en sociedad. Se refiere a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Competencias ciudadanas. Incluyen el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten que una persona ejerza su ciudadanía y actúe con base en los principios concertados por una sociedad y validados universalmente. Además de relacionarse con los medios de regulación del comportamiento, permiten conocer el funcionamiento del Estado. En el contexto laboral, las competencias ciudadanas permiten al individuo asumir comportamientos adecuados según la situación y el interlocutor, respetar las normas y procedimientos, ser crítico y reflexivo ante los problemas, resolver conflictos y buscar la armonía en la relación con los demás, cuidar los bienes ajenos que le sean encomendados, cumplir los compromisos, participar activamente y generar sentido de pertenencia con su organización.

Competencias en ciencias. Incluyen conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para acercarse al conocimiento científico como los son la exploración de hechos y fenómenos, la observación, recolección y organización de la información; el análisis de problemas, la utilización de diferentes métodos de análisis, la evaluación de tales métodos y la comunicación de los resultados. Todo esto es propio de la inteligencia naturalista.

Competencias en comunicación. Frente a la idea de competencia lingüística aparece la noción competencia comunicativa planteada por Dell Hymes en 1972, referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados. Se considera que la formación en un área particular en el campo de las ciencias se orienta hacia el desarrollo de las dimensiones del actuar humano, lo que involucra la hermenéutica, la ética y la estética, lo que exige interpretación y argumentación en la comprensión de una cultura.

Competencias laborales. Es la capacidad que una persona posee para desempeñar una función productiva en escenarios laborales usando diferentes recursos bajo ciertas condiciones, que aseguren la calidad en el logro de los resultados. Esta competencia se relaciona con la inteligencia corporal-cinestésica e incluye competencias básicas y ciudadanas, además de competencias técnicas y

organizacionales. Las competencias técnicas son aquellas que implican capacidad para transformar e innovar elementos tangibles del entorno (procesos, procedimientos, métodos y aparatos) y para encontrar soluciones prácticas, así como la capacidad de identificar, adaptar, apropiar y transferir tecnologías. Las competencias organizacionales implican gestionar recursos e información, así como habilidades y actitudes para la prestación de un servicio.

Formación basada en competencias

En el ámbito escolar, las unidades de competencia se convierten en unidades de aprendizaje, que incluyen los contenidos, los procesos, los resultados y las condiciones para que el aprendizaje sea efectivo. En cuanto a los procesos, se privilegian aquellos propios del constructivismo y que integran dos formas complementarias de aprender: el racionalismo y el conductismo.

La formación basada en competencias es un enfoque educativo centrado en el desarrollo de habilidades prácticas y conocimientos aplicables en contextos reales. Se aleja del modelo tradicional de enseñanza centrado en la memorización de contenidos y se enfoca en preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual. Algunas de las competencias clave que suelen ser el foco de la formación basada en competencias incluyen el pensamiento crítico que es la capacidad de analizar información de manera objetiva, evaluar argumentos y tomar decisiones fundamentadas, resolución de problemas que es la habilidad para identificar y abordar problemas de manera eficaz, aplicando estrategias de resolución de problemas y creatividad.

Otras competencias que resaltan en la formación son la comunicación afectiva entendida como la capacidad de expresar ideas de manera clara y persuasiva, tanto de forma oral como escrita, y de escuchar y comprender a los demás; permite el fomento al trabajo en equipo que desarrolla la habilidad para colaborar con otros, compartir responsabilidades, tomar decisiones conjuntas y resolver conflictos de manera constructiva, compartir responsabilidades, tomar decisiones conjuntas y

resolver conflictos de manera constructiva; hace énfasis en la adaptabilidad que es la capacidad de ajustarse y responder de manera efectiva a los cambios y desafíos del entorno, demostrando flexibilidad y resiliencia, liderazgo y aprendizaje continuo.

La formación basada en competencias busca preparar a los estudiantes para ser ciudadanos competentes y comprometidos, capaces de contribuir de manera significativa a la sociedad y de enfrentar los desafíos del futuro con confianza y habilidad.

Cierre

La enseñanza de competencias es fundamental en la educación actual y futura. A medida que el mundo se enfrenta a desafíos cada vez más complejos y cambiantes, es crucial que los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también desarrollen habilidades prácticas que les permitan enfrentar estos desafíos con éxito.

Las competencias como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo no solo preparan a los estudiantes para el mercado laboral, sino que también los empoderan para ser ciudadanos activos y responsables en una sociedad globalizada. Por lo tanto, invertir en la enseñanza de competencias no solo beneficia a los individuos, sino que también contribuye al desarrollo sostenible y al progreso de las comunidades y naciones en su conjunto.

El docente primero debe hacer una introspección de sí mismo, conocer sus habilidades, conductas, pensamientos, entre otros, estar constantemente actualizándose, investigando y aprendiendo para así dar lo mejor de él y brindar ese conocimiento y apoyo hacia sus estudiantes. Conocer también las competencias que deben desarrollar los educandos y que ellos estén conscientes de ello y que reconozcan que cada uno es capaz de desarrollar e ir desenvolviéndose en sus capacidades y habilidades.

Es fundamental que no se pierda de vista el objetivo que se requiere llevar a cabo, deben dar sentido a los aprendizajes al basarse en la resolución de problemas o proyectos y acercar al estudiante a la realidad en la que debe actuar, hacer a los estudiantes más eficaces al permitir que se distinga entre lo que es esencial y conceptual.

Es de suma importancia que los educadores y los demás responsables reconozcan la importancia de enseñar competencias junto con el conocimiento académico, garantizando así que los estudiantes estén bien equipados para prosperar en un mundo en constante cambio.

Bibliografía

González Díaz, Carlos y Leonardo Sánchez Santos (2003). *El diseño curricular por competencias en la educación médica*. México: Educación Médica Superior.

Pozo, Mauricio Ignacio (1999). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza editorial.

SEP (2008). *Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Primaria*. México: SEP

Tobón, S., Pimienta, J., y García Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

El liderazgo directivo y su influencia en la mejora en los aprendizajes



Mtra. Deysi Yesenia Meza Murcia
Supervisora de educación preescolar
Quintana Roo, México
mezamurcia1978@gmail.com

Resumen

El liderazgo educativo del director escolar es un factor determinante en el éxito y desarrollo de las instituciones educativas; por ello, esta investigación examina cómo el liderazgo directivo impacta positivamente o negativamente en el clima escolar y en los aprendizajes de los estudiantes en un centro escolar. La investigación se llevó a cabo en el jardín de niños “Mundo Maya”, perteneciente a la zona 029 de educación preescolar del estado de Quintana Roo, en el municipio de Benito Juárez. Se realizó una investigación descriptiva, utilizando un enfoque metodológico mixto, el estudio recopila y analiza datos cualitativos y cuantitativos para evaluar el efecto de liderazgo en la calidad educativa, se llevaron a cabo entrevistas, encuestas y cuestionarios con la directora escolar, docentes y otros actores clave. Los resultados de estas investigaciones proporcionan una base sólida para desarrollar estrategias efectivas que beneficien a toda la comunidad educativa

Palabras clave: liderazgo directivo, mejora de los aprendizajes, clima escolar, calidad educativa.

Introducción

En el entorno educativo actual, la figura del director escolar adquiere una relevancia crucial en la consecución de los objetivos educativos. La calidad del liderazgo directivo se ha reconocido como un factor determinante en la mejora de los aprendizajes y el desarrollo integral de los estudiantes. Esta investigación tiene como objetivo explorar cómo el liderazgo ejercido por el director escolar y su influencia en la calidad de la educación y en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Diversos estudios como los abordados por Carlos Marcelo (2009) ha destacado sobre cómo el liderazgo educativo es fundamental para el éxito de las instituciones escolares y la mejora de los aprendizajes, destacando la importancia de la gestión educativa en el contexto de los desafíos contemporáneos. El liderazgo escolar debe ser entendido como un proceso compartido que implica la colaboración (Imbernón, 2010), la participación activa de los docentes y la comunidad educativa, y la creación de una cultura de mejora continua". Fullan (2001) subraya que la comunicación abierta y transparente es esencial para generar confianza y compromiso entre los miembros de la escuela, los directores deben escuchar activamente y fomentar un diálogo continuo con profesores, estudiantes y padres, lo que facilita la creación de relaciones colaborativas y sólidas. Además, Leithwood y Riehl (2003) destacan que los líderes escolares exitosos no solo comunican expectativas claras, sino que también crean un entorno en el que se valoran y respetan las aportaciones de todos los miembros de la comunidad educativa. Por su parte Tobón (2010) examina diferentes enfoques del liderazgo educativo, destacando las habilidades necesarias para que los directores fomenten un ambiente de aprendizaje eficaz y gestionen adecuadamente los recursos humanos y materiales.

A lo largo de esta investigación, se abordan diferentes enfoques teóricos y prácticos del liderazgo educativo, destacando la importancia de la visión y misión del director, la comunicación efectiva, la promoción del desarrollo profesional, la

toma de decisiones informadas, y la implementación de políticas de inclusión y equidad; dada la importancia del liderazgo escolar en los centros educativos, este estudio se centra en investigar cómo influye el liderazgo efectivo en los jardines de niños en el desempeño docente y en el aprendizaje de los alumnos; indagando las causas, aplicando y evaluando estrategias de intervención efectivas que coadyuven en la mejora del liderazgo efectivo en el jardín de niños “Mundo Maya”; su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes, el clima escolar y el bienestar del personal docente y estudiantil.

Desarrollo

El liderazgo de un director, impacta de manera positiva o negativa en el funcionamiento de un plantel educativo, para tener una visión más clara, a continuación, se menciona el contexto en el cual se desarrolla la investigación.

EL jardín de niños “Mundo Maya”, donde se realiza la investigación está conformado por 1 directora, 4 docentes, 1 personal de apoyo. En el presente ciclo escolar la directora titular del plantel, solicita una licencia sin goce de sueldo; por lo tanto, se incorpora una directora asignada para fungir como la directora del plantel. Al principio de la llegada de la nueva directora todo parecía marchar adecuadamente; sin embargo, al asistir al plantel educativo se percibe un ambiente inadecuado y poca interrelación entre el personal que ahí labora, incluido el personal de apoyo a la docencia. Algunos padres de familia se han apersonado a las instalaciones a dar de baja a sus pupilos, ya que manifiestan que el otro jardín les queda más cerca. Se nota una baja asistencia en la escuela, la matrícula está baja y el personal que labora se percibe incomodo y con negación a participar en la mejora profesional, sobre todo durante el proceso de cambio curricular, se percibe una limitada participación e interés en involucrarse. Es importante mencionar que hay escasa participación por parte de los padres de familia tanto en actividades pedagógicas como en la realización de mejoras en el jardín.

Técnicas empleadas para recolección de datos

Derivado del contexto antes descrito se llevó a cabo una investigación en el jardín antes señalado; se empleó la metodología con enfoque mixto, con la finalidad de recolectar información sobre ¿qué impacto tiene el liderazgo directivo en la mejora de los procesos educativos en una escuela? y ¿cómo influye dicho liderazgo directivo en la comunidad escolar?

En lo cuantitativo se consideró a todo personal de la escuela, quejas e inconformidades de los padres de familia, bajas reportadas de alumnos por cambio a otro plantel, reportes contables de recurso económicos del plantel educativo. En cuanto al aspecto cualitativo se llevaron a cabo diferentes entrevistas aplicadas a padres de familia, docentes, personal de apoyo y directora.

Resultados y Discusión

Mediante la aplicación de diferentes técnicas se obtuvieron los siguientes datos, la entrevista dirigida hacia los docentes, estos manifiestan sentirse no valorados y acosados en cuestiones que no son completamente de índole pedagógico, sino más bien le corresponde a la función directiva, tales como cobros de materiales, entre otros; también comentan que no existe una comunicación asertivas y que las decisiones no son consensadas y que esta situación los deja desmotivados y poco interesados en una participación activa; por otra parte, se realizó entrevistas a los padres de familia, los cuales manifiestan que existe una actitud negativa y nula comunicación por parte de los docentes hacia las propuestas que se realizan por parte de padres de familia, estos también hacen mención de inconformidad general por constantes cobros de diversos tipos como la aportación voluntaria, etc. tanto por parte de la directora como de mesa directiva. Al revisar las bajas que se han reportado, algunos padres han mencionado que en la escuela existen malas relaciones profesionales y que estas se ven reflejadas en los aprendizajes de sus hijos y que de igual manera parece que lo más importante es la captación

de recursos y por ello han decidido cambiar de escuela a sus hijos; también mencionan que no existe transparencia en la rendición de cuentas de los recursos monetarios.

En la entrevista realizada a la directora, esta comenta que las docentes se muestran muy renuentes a participar en mejoras al plantel y a realizar actividades propuestas por parte de la mesa directiva y que, por eso, ella ha tenido que ejercer su autoridad mediante la normatividad escolar actual. De igual manera se dialogó con el personal de apoyo, quien manifiesta que existe un clima desfavorable y que se percibe un ambiente inadecuado en la escuela y se perciben malas relaciones entre docentes y directivo; por lo cual, ella ha optado por mantenerse neutral, por temor a las represalias por parte de la directora.

Cabe mencionar que las entrevistas que se realizaron fueron personalizadas, es decir que se realizaron de manera directa a las personas involucradas, que los resultados se obtienen de sus respuestas y que también se consideran otros aspectos relevantes como la baja de alumnado y las inconformidades expresadas por parte de los tutores. De igual manera se emplearon cuestionarios anónimos para recabar datos.

Tabla 1. Entrevistas realizadas

Instrumentos	Entrevistados	Aplicados
Entrevista a directivo	1	2
Entrevista a docentes	4	2
Entrevista a personal de apoyo	1	1
Entrevista a padres de familia	15	1
Cuestionarios anónimos	30	1

Los resultados obtenidos evidenciaron una comunicación unilateral e inadecuada, falta de rendición de cuentas, liderazgo directivo autoritario, clima laboral desfavorable, reducción en la matrícula e inconformidad generalizada. Los hallazgos detonaron la importancia y la urgencia de aplicar estrategias de

intervención para mejorar el liderazgo directivo que, a su vez favoreciera el clima escolar, teniendo un impacto significativo y positivo en el funcionamiento general de la institución, generando un ambiente escolar más colaborativo, donde docentes, estudiantes y padres de familia trabajan de manera colaborativa hacia el logro de metas comunes, optimizando así el uso de recursos disponibles que repercutieron en la mejora de condiciones favorables para el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos.

Conclusiones

El liderazgo directivo juega un papel crucial en el proceso educativo, no solo en la gestión administrativa de la institución, sino en la creación de un entorno favorable para el aprendizaje. A través de una visión clara, un liderazgo transformacional y una gestión eficiente de recursos, el director puede influir directamente en la calidad de la enseñanza y en los resultados académicos de los estudiantes.

Derivado de los resultados obtenidos en la investigación, fue necesaria la oportuna aplicación de una estrategia para fortalecer esas necesidades reflejada como la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo, la escucha activa, la rendición de cuentas y el trabajo en comunidad; sin olvidar que el liderazgo directivo es una de las claves para mejorar los aprendizajes en las escuelas.

El director que lidera con una visión clara, que apoya el desarrollo profesional de los docentes y que fomenta un clima escolar positivo, tiene el poder de transformar el proceso educativo y garantizar que los estudiantes alcancen su máximo potencial. La mejora continua en el liderazgo directivo debe ser una prioridad para las instituciones educativas que buscan resultados académicos sostenibles y una educación de calidad.

También es necesario recalcar que fortalecer la comunicación asertiva por parte del director en una escuela es clave para promover un ambiente escolar positivo, mejorar la gestión educativa y fortalecer las relaciones dentro de la comunidad

escolar. La comunicación asertiva permite al director expresar sus ideas, expectativas y preocupaciones de manera clara, respetuosa y efectiva, al mismo tiempo que fomenta un ambiente de escucha activa y colaboración.

Transformar la escuela no es tarea fácil, pero sí necesaria y vital; es necesario transformarla en un espacio donde todos los miembros de la comunidad escolar se sientan motivados, apoyados y comprometidos con el proceso educativo, lo que finalmente repercute en el éxito académico y en el bienestar de los estudiantes.

Referencias

- Fullan, M. (2001). *Liderar en una cultura de cambio*. Jossey-Bass.
- Imbernón, F. (2010). *El liderazgo en la educación: Qué podemos aprender de los cambios en las escuelas*. España: Editorial Graó.
- Kenneth Leithwood, C. R. (2003). *Lo que sabemos sobre el liderazgo escolar exitoso*. Chile: Fundación Chile.
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Repensando el liderazgo: Una colección de artículos*. California: Corwin Press.
- Tobón, S. (2010). *Liderazgo en educación: Enfoques y prácticas*. México: Editorial McGraw-Hill.

Tendencias actuales del currículo: la educación socioemocional en el bachillerato



Mtra. Astrid Evelina Santana Cupul
Docente de educación Media Superior
Quintana Roo, México
astrid.santana@cecyteqroo.edu.mx

Resumen

El artículo aborda las transformaciones curriculares más importantes en los últimos años para la educación media superior en México: la incorporación de la educación socioemocional en las aulas. Esta tendencia responde a la necesidad de preparar a los estudiantes no solo académicamente, sino también en habilidades emocionales y sociales que son esenciales para su bienestar integral y éxito futuro. El artículo destaca las ventajas de esta incorporación, como el mejor rendimiento académico y la preparación para la vida adulta, pero también reconoce los desafíos que enfrenta su implementación, como la falta de capacitación docente y la resistencia al cambio en algunos contextos educativos. La educación socioemocional es clave para formar ciudadanos comprometidos y adaptables a un mundo laboral cambiante, pero su éxito depende de un esfuerzo coordinado entre docentes, instituciones y familias.

Palabras clave: educación socioemocional, formación integral, habilidades emocionales.

Introducción

La educación socioemocional se ha convertido en una de las principales tendencias en la educación media superior en México, y su incorporación en el currículo es un cambio significativo en la manera en que se concibe la formación de los estudiantes. Este enfoque no solo busca fortalecer los conocimientos académicos, sino también desarrollar competencias emocionales y sociales que son esenciales para la vida

diaria y el bienestar integral de los jóvenes. La integración de la educación socioemocional en el bachillerato resulta parte de la estrategia para alinearse con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve una educación más humanista, centrada en el desarrollo integral del estudiante.

Vale la pena mencionar algunas de las ventajas y desafíos de la implementación de la educación socioemocional en este nivel educativo. Entre las ventajas, se destacan el impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, la mejora en la convivencia escolar, y la preparación para enfrentar los desafíos de la vida adulta y el entorno laboral. Sin embargo, también se identifican desafíos importantes, como la falta de capacitación docente adecuada para abordar este nuevo enfoque, la resistencia al cambio en algunas comunidades educativas, y la carencia de recursos materiales y tiempo para su correcta implementación en el aula.

Abordar este tema es crucial porque responde a las crecientes necesidades emocionales y sociales de los adolescentes. La juventud mexicana enfrenta problemas como el estrés, la ansiedad y otros trastornos que afectan tanto su bienestar emocional como su capacidad para aprender y relacionarse. En este contexto, la educación socioemocional no es solo un complemento del aprendizaje académico, sino una herramienta esencial para ayudar a los jóvenes a gestionar sus emociones, tomar decisiones responsables y construir relaciones interpersonales saludables.

Desarrollo

La educación media superior en México históricamente ha sido un nivel educativo que presenta complejidades en su estructura, por la gran variedad de subsistemas y modalidades que existen, algunos centralizados (federales) y otros descentralizados (estatales), y que a lo largo de su desarrollo crearon diversos planes y programas de estudio conforme a las necesidades educativas del país.

Debido a lo anterior, desde el año 2008 la educación media superior en México ha venido sufriendo cambios considerables en su estructura curricular; como la Reforma Integral de la Educación Media Superior, que buscaba dar respuesta a diversos desafíos de cobertura y calidad (Razo, 2018), o la creación del Marco Curricular Común, basado en competencias para todos los subsistemas, con lo cual se logró la articulación de todas las instituciones de EMS, siendo en su momento un avance significativo para la educación en nuestro país.

Sin embargo, de acuerdo con MEJOREDU (2022), este enfoque centrado en el desarrollo de competencias ha resultado en una visión economista, individualista y utilitarista de la sociedad, lo que se contrapone con los principios del proyecto político y social de la nación que va enfocando hacia una visión humanista, integral y con justicia social. Debido a esto, actualmente la educación media superior nuevamente está viviendo un cambio importante: el establecimiento de una nueva estructura curricular que se integre con los principios de la Nueva Escuela Mexicana; la cual propone un enfoque pedagógico humanista y social, centrado en la formación integral de los estudiantes, con un fuerte énfasis en el desarrollo de valores, el civismo y la conciencia social. Esto refleja una visión educativa más orientada hacia el bienestar común y la justicia social (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019).

El nuevo Marco Curricular Común de EMS se constituye por recursos sociocognitivos, áreas del conocimiento y recursos socioemocionales. Los recursos sociocognitivos son componentes fundamentales del currículum de bachillerato, compartidos por todos los estudiantes y que facilitan el acceso al conocimiento. Las áreas de conocimiento son aprendizajes de trayectoria que son la base común de la formación de las disciplinas del currículo.

Por último, a los ámbitos de formación socioemocional pertenecen las actividades que los jóvenes realizan en la vida cotidiana y en la escuela para aspectos como responsabilidad social, cuidado físico corporal, bienestar emocional afectivo, etc. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2022).

La incorporación de la educación socioemocional en el Marco Curricular Común de la EMS en México es una de las transformaciones más significativas del currículo. En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, esta tendencia responde a la necesidad de preparar a los estudiantes no solo en términos académicos, sino también en habilidades emocionales y sociales que son esenciales para su bienestar y éxito a largo plazo.

La educación socioemocional ha emergido como una de las tendencias más relevantes en la evolución curricular a nivel mundial. En el caso de la educación media superior, es crucial para abordar las necesidades emocionales y sociales de los adolescentes. De acuerdo con Bisquerra (2003) “la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social”.

De acuerdo con datos del Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (2024) en los últimos años se detonaron y agravaron diversas problemáticas de salud emocional en la población de menores de edad, con situaciones como estrés, ansiedad, trastornos alimentarios e incluso suicidio. Lo anterior, enciende las alertas de todos los actores involucrados y se hace evidente la necesidad de integrar a la formación de los niños y jóvenes mexicanos el aspecto socioemocional, que les permita desarrollar las habilidades necesarias para el control de sus emociones y la buena toma de decisiones.

Según Bisquerra (2020), la educación socioemocional ayuda a los estudiantes a gestionar sus emociones, desarrollar empatía, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. En la etapa de la adolescencia, estos aprendizajes son especialmente relevantes debido a los cambios cognitivos y emocionales que experimentan los jóvenes.

La incorporación de la educación socioemocional al currículo de EMS tiene un impacto directo en la calidad del aprendizaje, pues además de contribuir al desarrollo integral del estudiante, también le permite mejorar sus aprendizajes, ya que facilita el enfoque y la capacidad de resolver problemas, esto se ve reflejado en una mejoría en sus evaluaciones escolares, así como en pruebas de rendimiento académico (Treviño, et al. 2019).

El desarrollo de habilidades socioemocionales no solo beneficia a los estudiantes en su etapa escolar, sino que también los prepara para enfrentar los desafíos de la vida adulta y el mundo laboral. Las habilidades como la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la gestión del estrés son altamente valoradas por los empleadores, y son clave en un mundo laboral que exige cada vez más adaptabilidad y pensamiento crítico. Además, la educación socioemocional contribuye a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, al promover en los estudiantes una mayor conciencia social y empatía. En el contexto de una sociedad globalizada y diversa, estas habilidades son esenciales para la convivencia pacífica y la resolución de conflictos. En este sentido, la integración de la educación socioemocional en el currículo tiene implicaciones tanto a nivel individual como social, contribuyendo al desarrollo de ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno (Bisquerra, 2020).

A pesar de los múltiples beneficios de la educación socioemocional, su implementación en las aulas presenta varios desafíos. Uno de los principales es la preparación docente. Muchos maestros no han sido capacitados formalmente para abordar la enseñanza de habilidades socioemocionales, lo que puede limitar la eficacia de su aplicación en el aula.

La falta de formación específica en este ámbito genera incertidumbre entre los docentes, quienes a menudo no se sienten seguros o suficientemente preparados para facilitar actividades que promuevan el desarrollo emocional de los estudiantes. Si bien es fundamental que las autoridades educativas brinden

una capacitación adecuada, es igualmente importante que los docentes asuman un papel activo en su propia autoformación, buscando oportunidades de aprendizaje continuo para mejorar sus habilidades en el enfoque socioemocional. De esta manera, el docente no solo depende del apoyo institucional, sino que también se convierte en un agente autónomo de su desarrollo profesional, sin que esto exima a las autoridades de su responsabilidad de proporcionar los recursos y la formación necesarios. La formación continua y el acompañamiento pedagógico son esenciales para que los docentes se conviertan en mediadores efectivos del aprendizaje socioemocional.

Otro reto importante es la resistencia al cambio dentro de la comunidad educativa. En algunos contextos, puede existir la percepción de que el enfoque socioemocional desvía la atención de los contenidos académicos tradicionales. Esto puede llevar a que se le dé menos prioridad o se considere como una carga adicional en un sistema ya sobrecargado. Además, la falta de recursos materiales y tiempo suficiente para planificar y ejecutar actividades de educación socioemocional puede obstaculizar su implementación exitosa.

Para superar estos retos, es necesario un enfoque integral en el que las instituciones educativas, los docentes, los estudiantes y las familias colaboren para garantizar que el desarrollo emocional sea parte fundamental del proceso educativo.

Conclusión

La incorporación de la educación socioemocional en el currículo de la educación media superior en México representa un avance significativo hacia la formación integral de los estudiantes. Este enfoque no solo mejora el bienestar emocional de los jóvenes, sino que también potencia su capacidad de aprender y desenvolverse en un entorno social más amplio. Sin embargo, los desafíos

relacionados con la formación docente y la adaptación de estos programas a contextos socioeconómicos diversos requieren atención continua.

Para que la educación socioemocional cumpla con su propósito, es necesario un esfuerzo coordinado entre todos los actores educativos. Como docente de educación media superior, considero que la integración de la educación socioemocional es un paso crucial para mejorar la experiencia educativa de nuestros estudiantes. He visto de primera mano cómo las habilidades emocionales afectan el rendimiento académico y la convivencia en el aula. Sin embargo, también me doy cuenta de las dificultades que enfrentamos, especialmente en cuanto a la falta de formación especializada. Sería valioso contar con más apoyo y capacitación para que nosotros, como docentes, podamos cumplir con esta nueva responsabilidad de una manera efectiva. De esta forma, no solo formaremos estudiantes competentes en lo académico, sino también ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos de una sociedad en constante cambio.

Referencias

- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Recuperado el 04 de septiembre de 2024, de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Horsori.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJOREDU (2022). Recomendaciones para la mejora de la propuesta curricular de la Educación Media Superior 2022: Marco Curricular Común (MCCEMS). Recuperado el 4 de septiembre del 2024, de https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/normateca/Recomendaciones_propuesta_curricular_EMS_2022.pdf
- Razo, A. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles educativos*, 40(159), 90-106. Recuperado el 04 de septiembre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100090&lng=es&tlng=es

- Sistema Nacional de Protección de Niñas y Adolescentes. (2024). Estadísticas aportan información para tratar la salud mental de niñas, niños y adolescentes. Gobierno de México. Recuperado el 04 de septiembre de 2024, de <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/estadisticas-aportan-informacion-para-tratar-la-salud-mental-de-ninas-ninos-y-adolescentes>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. SEMS. Recuperado el 04 de septiembre de 2024, de <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2022). Marco Curricular Común, EMS 2022. SEMS. Recuperado el 04 de septiembre de 2024, de <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/MarcoCurricularComunEMS2022.pdf>
- Treviño Villarreal, Diana Carolina, González Medina, Mario Alberto, & Montemayor Campos, Karina María. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10 (1), 32-48. Recuperado el 04 de septiembre de 2024, de <https://doi.org/10.29059/rpcc.20190602-79>

Impacto de la pandemia en el desarrollo del lenguaje en los niños de preescolar: un estudio en el Colegio Nuevo Kaan Kun



Mtra. María José Ricalde Espinosa
Coordinadora del Colegio Nuevo Kaan Kun
Quintana Roo, México
marijoricalde@gmail.com

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo investigar el retraso del lenguaje en niños de 3, 4 y 5 años nacidos durante la pandemia de COVID-19, identificando sus causas y evaluando estrategias de intervención para abordar esta problemática. La investigación se realizó en el Colegio Nuevo Kaan Kun bajo un enfoque mixto, combinando entrevistas a padres, maestros y terapeutas del habla, observaciones en aula y la aplicación del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP) para evaluar habilidades lingüísticas. Los resultados revelaron que la pandemia limitó significativamente las interacciones sociales y el entorno lingüístico de los niños, generando dificultades en la pronunciación de sonidos específicos y en el desarrollo de vocabulario y habilidades comunicativas. Se propone implementar terapias de lenguaje, actividades lúdicas y talleres para padres como estrategias de intervención, recomendando además un trabajo colaborativo entre educadores y psicopedagogos. Este estudio destaca la necesidad de intervenciones tempranas y sugiere futuras investigaciones para evaluar el impacto a largo plazo de las estrategias aplicadas.

Palabras clave: desarrollo del lenguaje, retraso lingüístico, intervención educativa.

Introducción

El desarrollo del lenguaje en niños de edad preescolar es un pilar fundamental para su crecimiento cognitivo, social y emocional. Esta investigación aborda el retraso del

lenguaje en niños de 3 a 5 años nacidos durante la pandemia de COVID-19, un fenómeno que ha afectado su capacidad de comunicación debido a las restricciones sociales y educativas impuestas durante este periodo.

La pandemia de COVID-19 limitó significativamente las oportunidades de interacción social y lingüística de los niños nacidos durante este periodo, reduciendo su exposición a entornos enriquecidos en lenguaje. Como resultado, estos niños presentan retrasos en habilidades como el vocabulario, la pronunciación y la fluidez verbal, lo cual podría comprometer su rendimiento académico y su bienestar emocional. Este vacío en el conocimiento sobre los efectos específicos de la pandemia en el desarrollo lingüístico infantil motivó la presente investigación.

Este tema es relevante porque el lenguaje es la base para el aprendizaje, la socialización y el desarrollo integral de los niños. Identificar y abordar retrasos en el lenguaje a edades tempranas puede prevenir problemas futuros, como dificultades académicas, exclusión social y baja autoestima. Además, esta investigación propone estrategias de intervención que podrían ser aplicadas en contextos educativos similares, beneficiando no solo a los niños afectados, sino también a sus familias y comunidades educativas.

El trabajo se sustenta en teorías constructivistas y socioculturales, principalmente las propuestas por Jean Piaget, Lev Vygotsky y Albert Bandura. Piaget destaca la importancia de la interacción activa del niño con su entorno para construir conocimiento. Vygotsky, por su parte, enfatiza el papel del lenguaje como mediador del desarrollo cognitivo y social, subrayando la influencia de las interacciones sociales. Bandura complementa este enfoque al resaltar el aprendizaje por observación e imitación en entornos sociales.

El estudio se centra en términos clave como "retraso del lenguaje", definido como la dificultad en el desarrollo esperado de las habilidades comunicativas; "entorno lingüístico", que hace referencia al conjunto de estímulos verbales a los que el niño está expuesto; e "intervención temprana", que engloba estrategias diseñadas para abordar y corregir déficits en habilidades lingüísticas a edades tempranas.

Investigaciones como las de Hart y Risley (2003) documentan la importancia del entorno lingüístico en el desarrollo del vocabulario, mientras que Smith et al. (2022) destacan cómo el confinamiento por la pandemia ha afectado las habilidades comunicativas de los niños nacidos en ese periodo. Además, estudios de Law et al. (2017) confirman la efectividad de las terapias del habla y la participación activa de los padres como elementos clave para mejorar el desarrollo del lenguaje.

El estudio se enmarca en el contexto educativo del Colegio Nuevo Kaan Kun, una institución preescolar ubicada en un entorno urbano que atiende a niños de 3 a 5 años. Durante la pandemia, las restricciones sociales y la falta de interacción presencial con maestros y compañeros limitaron las oportunidades de aprendizaje, lo que puso de manifiesto la necesidad de implementar estrategias de intervención adaptadas al contexto escolar y familiar. Culturalmente, el rol de los padres como mediadores del aprendizaje se vio fortalecido, aunque también enfrentaron desafíos para proporcionar un entorno lingüísticamente enriquecido.

El objetivo principal de esta investigación es identificar las causas del retraso del lenguaje en niños nacidos durante la pandemia y evaluar la efectividad de estrategias de intervención que mejoren sus habilidades comunicativas. Con esto, se busca generar aportes que puedan ser aplicados en otros contextos educativos para fortalecer el desarrollo lingüístico en la infancia.

Desarrollo

Este estudio empleó un enfoque mixto, integrando elementos cuantitativos y cualitativos, para obtener una comprensión integral del retraso del lenguaje en niños nacidos durante la pandemia de COVID-19. La combinación de métodos permitió analizar datos objetivos y explorar percepciones y experiencias subjetivas relacionadas con la problemática.

La investigación es de carácter descriptivo, ya que busca detallar las características del retraso del lenguaje en la población estudiada. Además, tiene

un componente exploratorio, al abordar un fenómeno reciente y poco estudiado, como los efectos específicos de la pandemia en el desarrollo lingüístico infantil.

El diseño es transversal y observacional, ya que los datos fueron recolectados en un único punto en el tiempo y no se manipularon variables. El estudio también incluye elementos constructivistas, al enmarcarse en teorías del desarrollo como las de Piaget y Vygotsky, que consideran el aprendizaje como un proceso activo e interactivo.

La población de estudio incluyó a niños de 3, 4 y 5 años matriculados en el nivel preescolar del Colegio Nuevo Kaan Kun, sumando un total de 95 estudiantes. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo intencional, enfocado en niños nacidos entre 2020 y 2021. Además, participaron padres de familia, docentes y terapeutas del habla como informantes clave.

Técnicas de Recolección de Datos

Se utilizaron diversas técnicas para recolectar datos:

Cuantitativo: Aplicación del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP) para evaluar el vocabulario receptivo de los niños, analizando categorías como animales, objetos comunes, acciones y colores.

Cualitativo:

- Entrevistas estructuradas con padres y docentes para explorar las prácticas lingüísticas en el hogar y el aula.
- Observación no participante en el entorno escolar para registrar interacciones lingüísticas y sociales de los niños.
- Revisión documental de registros académicos y antecedentes relevantes.

Los instrumentos incluyeron cuestionarios aplicados a padres y maestros, guías de observación estructurada y escalas estandarizadas para evaluar habilidades lingüísticas.

Resultados y Discusión

Los resultados evidenciaron que los niños nacidos durante la pandemia presentan retrasos en áreas específicas del lenguaje:

- Vocabulario: dificultades en la identificación de palabras relacionadas con alimentos y acciones.
- Pronunciación: problemas recurrentes con sonidos como la letra "R".
- Interacciones lingüísticas: menor frecuencia en la producción de oraciones complejas.

Hallazgos Clave:

- Los niños que tuvieron acceso a entornos más ricos en interacciones verbales presentaron un vocabulario más desarrollado en comparación con aquellos expuestos a mayor aislamiento social.
- Las intervenciones realizadas en colaboración con terapeutas del habla y padres mostraron avances significativos en la pronunciación y el uso de conectores en oraciones.

Discusión

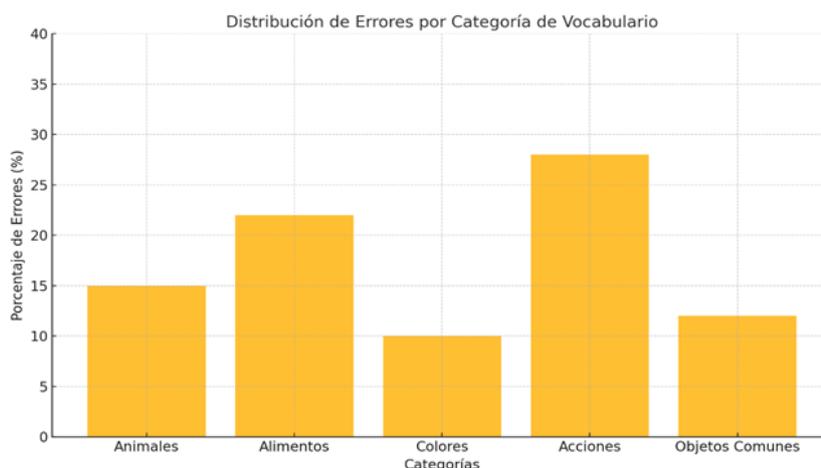
Los hallazgos respaldan teorías como las de Vygotsky, que destacan la importancia del lenguaje en las interacciones sociales para el desarrollo cognitivo. La falta de estímulos durante el confinamiento se relaciona con los retrasos observados, concordando con estudios previos como los de Smith et al. (2022). Sin embargo, este estudio aporta un enfoque integral al proponer estrategias prácticas para intervenir en el entorno educativo y familiar, abordando de manera temprana la problemática.

Ilustraciones, Gráficos, Tablas y Figuras

Tabla 1. Resultados del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP)

Categoría	Correctos (%)	Incorrectos (%)
Animales	85%	15%
Alimentos	78%	22%
Colores	90%	10%
Acciones	72%	28%
Objetos comunes	88%	12%

Figura 1. Distribución de Errores por Categoría de Vocabulario



Conclusiones

El análisis del retraso del lenguaje en niños de edad preescolar nacidos durante la pandemia de COVID-19 evidencia como factores externos, como el confinamiento y la reducción de interacciones sociales, afectan significativamente el desarrollo lingüístico. A partir de los hallazgos, se puede afirmar que la falta de estímulos verbales adecuados durante etapas críticas del desarrollo compromete habilidades esenciales como el vocabulario, la pronunciación y la construcción de oraciones complejas, aspectos clave para el aprendizaje y la socialización.

Esta investigación confirma, desde una perspectiva teórica, los postulados de Vygotsky sobre la importancia del entorno social en el desarrollo cognitivo y del lenguaje. Asimismo, respalda estudios previos que destacan la correlación entre un entorno lingüísticamente enriquecido y un desarrollo del vocabulario más robusto. Sin embargo, este estudio aporta al campo educativo al proponer estrategias concretas de intervención que combinan terapias del habla, actividades lúdicas y la participación activa de los padres, lo que refuerza la importancia de un enfoque integral para abordar esta problemática.

Los hallazgos de la investigación enfatizan la necesidad de intervenir tempranamente en estos casos, no solo para mitigar los efectos inmediatos del retraso del lenguaje, sino también para prevenir consecuencias a largo plazo en el

rendimiento académico y el bienestar emocional de los niños. Esto exige un trabajo colaborativo entre educadores, psicopedagogos y familias, además de la implementación de políticas educativas que promuevan entornos ricos en lenguaje, incluso en circunstancias adversas.

En conclusión, el retraso del lenguaje en niños nacidos durante la pandemia debe ser entendido como un fenómeno complejo que requiere atención inmediata y estrategias interdisciplinarias. Este estudio no solo refuerza la relevancia del lenguaje como pilar del desarrollo infantil, sino que también plantea la importancia de garantizar oportunidades equitativas de interacción y aprendizaje en cualquier contexto social y educativo.

Referencias

- Bandura, A. (1961). Transmisión de la agresión a través de la imitación de modelos agresivos. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575-582.
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: Una teoría social cognitiva*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. La Haya: Mouton.
- Gibbard, D., Coglan, L., & MacDonald, J. (2018). Análisis de costo-efectividad de la práctica actual e intervención de los padres para niños menores de 3 años con retraso en el lenguaje expresivo. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(2), 229-244.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). La catástrofe temprana: La brecha de 30 millones de palabras para los 3 años de edad. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Law, J., Garrett, Z., & Nye, C. (2017). La eficacia del tratamiento para niños con retraso o trastorno del habla y del lenguaje del desarrollo: Un meta-análisis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(4), 924-943.
- Piaget, J. (1952). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. New York: International Universities Press.

- Piaget, J. (1964). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1970). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Ediciones Península.
- Poehner, M. E., & Swain, M. (2021). Desarrollo del L2 durante la pandemia de COVID-19: Una perspectiva sociocultural. *Language Teaching Research*, 25(3), 1-12.
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). La efectividad de las intervenciones de lenguaje implementadas por los padres: Un meta-análisis. *American Journal of Speech Language Pathology*, 20(3), 180-199.
- Skinner, B. F. (1957). *Conducta verbal*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, L. B., Yu, C., & Pereira, A. F. (2022). Cambio temprano del desarrollo en infantes nacidos durante la pandemia de COVID-19. *Developmental Science*, 25(3), e13125.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Akal.



RIE  **MX**

REVISTA INSPIRACIÓN EDUCATIVA MÉXICO



<http://revistainspiracioneducativa.com>