



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Expresión de la competencia social en alumnos de preescolar considerando el
reconocimiento de sus estilos de aprendizaje.**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación

presenta:

Elsa María del Carmen Zúñiga Macías

Asesor tutor:

Mtra. Beatriz Adriana Tijerina Salas

Asesor titular:

Dr. Armando Lozano Rodríguez

Toluca, México, México.

Diciembre, 2010

Agradecimientos

A Dios, porque me ama incondicionalmente.

A Con, por ser mi barco insignia, fortaleza espiritual en mi camino.

A mi mami, por ser mi compañera de estudios en esta etapa de la vida.

A mi padre, por ser mi compañero de regocijos en las adversidades de la edad adulta.

A Lalo, porque en su ámbito profesional encontró espacio para coincidir con el mío.

A mi Maestra Adriana Tijerina Salas, por compartirme su sabiduría humana y profesional.

A mis alumnos del jardín de niños, por hacer de nuestro aprendizaje la mejor de las experiencias cada uno de los días compartidos.

Tabla de contenidos

Tabla de contenidos	3
Resumen	5
Capítulo 1. Planteamiento del problema	6
Antecedentes	6
Definición del problema	10
Objetivos.....	12
Justificación	13
Limitaciones del estudio	14
Capítulo 2. Marco Teórico	17
Enfoque por competencias en la educación	17
Relevancia de favorecer un alto nivel de dominio de la competencia social en la educación.....	29
Aprendiendo juntos de manera diferente.....	53
Capítulo 3. Metodología.....	60
El enfoque de investigación.....	60
Participantes.....	63
Instrumentos.....	65
Procedimientos.....	70
Estrategia de análisis de datos.....	73

Capítulo 4. Análisis de resultados.....	77
Interpretación por categorías	80
Categoría 1 Expresiones de los alumnos al relacionarse con otros niños	81
Categoría 2 Expresiones de los alumnos al relacionarse con adultos en la escuela	92
Capítulo 5. Conclusiones.....	99
Referencias	102
Apéndice A. Carta de consentimiento de participantes en el estudio	111
Apéndice B. Carta de autorización del directivo escolar.....	113
Apéndice C. Entrevista a alumnos	114
Apéndice D. Registro de entrevista a alumnos.	115
Apéndice E. Registro de observación participante.....	116
Apéndice F. Ejemplo de notas de campo ampliadas	119
Currículum Vitae	122

Resumen

En la actualidad el currículo de la educación preescolar en México está inscrito dentro del enfoque por competencias, por lo que la presente investigación buscó reconocer la manera en que, en específico la competencia social, es manifestada por los alumnos durante actividades educativas con sus pares, en las que expresan múltiples estilos de aprendizaje.

En el capítulo dos, fueron analizados textos relativos a la conceptualización de competencias educativas de Zabala y Arnau (2008), al aprendizaje social de A. Bandura (1985), al desarrollo de habilidades sociales de M. Monjas (2002) así como de estilos de aprendizaje de A. Grasha (1996) referente a las preferencias manifestadas por los alumnos, otorgando fundamento teórico a este documento.

El enfoque cualitativo fue el elegido para esta investigación, valorándolo como el idóneo para dar respuesta a la pregunta de investigación, al hacer viable la descripción de las relaciones dentro de la dinámica de los procesos enseñanza – aprendizaje en una institución del nivel preescolar. La información emanada de la aplicación de entrevistas y del registro de observaciones se validó a través de la triangulación hermenéutica.

Finalmente se expusieron conclusiones y sugerencias, derivadas del análisis de dichos datos, considerando que los resultados obtenidos de esta investigación posibilitaron la comprensión de la relevancia que tiene para los alumnos de preescolar el logro de un alto nivel de dominio de su competencia social al cursar este nivel educativo.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

Antecedentes

La generalidad de los programas educativos para niños en edad preescolar reflejan diferentes creencias filosóficas, enfoques metodológicos y teorías pedagógicas, que van desde aquellas en las que los niños participan en su mayoría en juegos o actividades auto iniciadas y compartidas con otros iguales a ellos o en otras distintas en donde los niños reciben de su docente la instrucción directa y la desarrollan de manera individual y pasiva.

La teoría constructivista toma una posición entre los extremos. Sugiere que la educación esté centrada en el niño y que el adulto sea quien se responsabilice de colocarlo en circunstancias ambientales que posibilitarán la construcción activa de nuevas conceptualizaciones, estableciendo una dinámica de aprendizaje óptima y estimulante para favorecer en los alumnos el deseo por seguir aprendiendo.

Bajo la perspectiva pedagógica constructivista, en los últimos años, la educación preescolar en México ha sido renovada en las áreas curricular y metodológica logrando beneficios en la profesionalización de sus docentes y por ende impactando en el nivel educativo de sus alumnos, de acuerdo a ello es importante considerar que: “los métodos de enseñanza, el diseño de estructuras curriculares, los textos y materiales didácticos y la práctica dentro del aula han estado –porque no puede ser de otra manera– inspirados en las concepciones científicas de los educadores” (Moreno 1998, p. 421).

Con estas renovaciones en cuanto a qué y cómo se enseña y aprende, se ha buscado dar respuesta a la demanda de la sociedad mexicana que pide de las instituciones educativas del nivel preescolar, formar niños competentes para vivir en una realidad a la que, en ocasiones, las generaciones previas parecieran ser ajenas. A pesar de dicha visión ajena, esta renovación curricular de la educación preescolar mexicana es el resultado de cambios sociales profundos, en el interior de México y en el mundo, que involucran situaciones económicas, culturales, políticas y sociales que van determinando las maneras en cómo se educa en la actualidad basadas en una visión a corto, mediano y largo plazo.

La reforma curricular en la educación preescolar en México responde a estos cambios, ya que al ser aplicada en todas las instituciones educativas públicas y privadas, determinó la implementación de un nuevo programa que resultara acorde con las realidades globales y nacionales que demandan de la escuela una visión socializadora, basada en el favorecimiento de competencias educativas y priorizando que se promueva el interactuar de los alumnos para la construcción de sus aprendizajes.

El programa de educación preescolar 2004 (PEP 2004), emanado de esta transformación de contenidos y didácticas es el que actualmente rige a las instituciones de este nivel y está basado en la teoría constructivista, da especial importancia a la construcción de aprendizajes del niño y a las maneras de pensar a través de la interacción social con otros semejantes a él, con quienes comparte en situaciones de aprendizaje.

En la idea de aproximar a una definición cada vez más acorde a las exigencias actuales, resaltan los aportes de Bandura y Walters (1985), en el sentido que el aprendizaje es conceptualizado como el que deriva de observar repetidamente y de forma sistemática el comportamiento de otras personas, a las cuales les denomina modelos, pues son estos últimos de quienes se adquieren nuevas formas de comportamiento caracterizadas por su impacto en quien les imita.

Se sitúa y fundamenta la presente propuesta de investigación en el marco de una mirada teórica que incorpore los aportes de la teoría del aprendizaje social, propuesta por Bandura (1982), para el favorecimiento del desarrollo de la personalidad pues es este enfoque el que permite hoy en día una mejor aproximación al fenómeno de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, se circunscribe al aprendizaje de manera contextualizada al ambiente en el que los niños aprenden en la medida en la que se interrelacionan con otros que se expresan de formas tanto iguales como diferentes a ellos.

El mantener en un alto nivel esta disposición para relacionarse en los alumnos, es justamente una de las tareas fundamentales de la educación preescolar a la que se denomina socialización, la cual hace referencia al trabajo de integración del niño en la sociedad. Esta socialización se realiza, evidentemente, a partir del autoconocimiento que logran de sí

mismos así como de la interrelación que sean capaces de establecer con los mundos social y natural inmediatos, lo que constituye el denominado proceso de adaptación.

El autoconocimiento que tienen de sí mismos está conectado con la propia manera de captar sus capacidades y posibilidades así como la formas en las que establecen su relación con los demás entre otros con la familia, los amigos, con su docente y especialmente con los compañeros de la escuela.

A la par que desarrollan el autoconocimiento, los alumnos que participan en las actividades dentro del jardín de niños, viven en un constante proceso de adaptación, la que Balaban (2000), explica como la capacidad de involucrarse con el entorno y ser parte de éste en una simbiosis que les permita a ambos disponer del otro, es una necesidad de involucrarse a él, para aprovechar al máximo las necesidades de aprendizaje de cada individuo

Dentro del nivel preescolar se destaca a ambos procesos, el autoconocimiento y la adaptación, como las capacidades de socialización más importantes para descubrir la propia identidad y poder construir una personalidad sana y equilibrada que permita desarrollar competencias sociales, físicas, intelectuales y afectivas en los alumnos.

Zabala y Arnau (2008), en ese sentido socializador, exponen que la función de la educación debe dirigirse al desarrollo continuo de la persona y de la sociedad como una vía al servicio del desarrollo humano más armonioso y auténtico. Para lograr el desarrollo humano sostenible, en la dimensión social, la persona debe contar con una serie de competencias para participar efectivamente en dicha sociedad al comprenderla, valorarla y proceder de manera activa, crítica y responsable.

Competencias que, de acuerdo a la fundamentación del PEP 2004, son definidas como “un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (SEP, 2004, p.22).

Dichas competencias, están agrupadas dentro del PEP 2004 en seis campos formativos denominados: 1) Desarrollo personal y social, 2) Lenguaje y comunicación, 3) Pensamiento matemático, 4) Exploración y conocimiento del mundo, 5) Expresión y apreciación artística y 6) Desarrollo físico y salud.

Esta agrupación de competencias en campos formativos posibilita establecer puntualmente lo que se espera expresen los alumnos en relación a cada una de ellas, evitando las imprecisiones referentes a la intención educativa que se pretende lograr con las actividades desarrolladas para favorecerlas, considerando el reconocimiento que se hace de los saberes previos que han construido en otros ámbitos sociales tales como la familia y su medio comunitario.

Del favorecimiento de estas competencias, en particular las referentes al campo formativo llamado desarrollo personal y social, es que surge el interés por investigar sobre el proceso de socialización que desarrollan los niños, en la medida en la que les posibilite el uso de habilidades sociales útiles y duraderas con las que logren acceder al logro de un alto nivel de dominio de las diferentes competencias que se espera manifiesten a esta edad.

Los alumnos demuestran el nivel de dominio de sus competencias cuando tienen posibilidades de participar en experiencias enriquecedoras, que los reten en diferentes áreas de su personalidad, por lo que en relación a lo mencionado el PEP 2004 expone:

Centrar el trabajo en competencias implica que la educadora busque, mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas (SEP, 2004, pág.22).

El proceso de aprendizaje de la competencia social, es vivido por cada niño de forma constante a lo largo de los dos o tres años en los que participa de las actividades en preescolar y se caracteriza por iniciar con la aceptación de las normas de convivencia, valores y signos de identidad establecidas por el grupo o por la institución educativa.

Posteriormente, los niños lograrán modificar sus acciones y así podrán incorporar las nuevas conductas que han aprendido al interactuar con sus pares para finalmente llegar a integrarse en este nuevo grupo y ser capaces de construir aprendizajes significativos y manifestarse competentes en los diferentes espacios en los que interactúan. En ese sentido el PEP 2004 define que “en la experiencia cotidiana los niños desarrollan y ponen en juego muchas competencias; la función educativa del Jardín de Niños consiste en promover su desarrollo tomando como punto de partida el nivel de dominio que poseen respecto a ellas” (SEP, 1994, pág.122).

Cualquier cambio en la dinámica de la vida escolar de los alumnos, impacta directamente en este proceso socializador para reiniciarse una y otra vez, lo que hace necesario que en este tiempo en la escuela se muestren capaces de desarrollar una serie de competencias que les lleven, a la par, a socializar y aprender lo cual les constituye un gran reto sin duda.

Definición del Problema.

Esta investigación surgió a partir del interés por conocer las formas en las que los alumnos que cursan la educación preescolar se expresan en cuanto a la obtención del logro de su competencia social, en actividades donde se hace el reconocimiento del estilo de aprendizaje que manifiestan al interior del grupo.

El jardín de niños en México se ha considerado por la sociedad en general y también por las educadoras no sólo como una escuela sino como un espacio, hay quienes se refieren a él como un segundo hogar, en el cual los pequeños deben aprender reglas para la convivencia, hábitos de aseo y cortesía. Esta concepción es una de las más arraigadas, sostenida por muchos, padres de familia e incluso por un sector del personal docente que labora en educación preescolar.

Actualmente, contraponiéndose a dicha concepción, dentro de las múltiples actividades que constituyen el común del universo en de los jardines de niños se destacan aquellas que tienen como propósito favorecer su competencia social y se caracterizan porque son en su mayoría de tipo conjunto, de tal manera que las educadoras organizan al

grupo para que desarrollen acciones en equipo, en pares, en tríos y ellos las aplican en la medida de sus intereses de convivencia, sus estilos de aprendizaje expresados en sus preferencias de interacción con los pares y sus habilidades de socialización.

El diseño estratégico de dichas actividades, conlleva para los alumnos la posibilidad de identificar las formas en las que aprenden, es decir sus estilos de aprendizaje, a la par de promover que sean ellos mismos quienes construyan sus conocimientos en las aulas de manera conjunta con sus pares, de esta forma se destaca el trabajo socializado, ya que “aprender en forma colaborativa permite al individuo recibir retroalimentación y conocer mejor su propio ritmo y estilo de aprendizaje, lo que facilita la aplicación de estrategias meta cognitivas para regular el desempeño y optimizar el rendimiento” (Calzadilla,2000, p. 5).

De la misma manera en que resulta benéfico fomentar aprendizajes basados en la interacción social, se observan grandes ventajas en el aprendizaje que construyen los preescolares si se abren espacios en los que se posibilitan en los niños elementos para el auto reconocimiento de sus diferentes estilos al aprender, su valor radica en que “si los alumnos conocen las estrategias que pueden utilizar de acuerdo con su estilo, se convertirán en estudiantes más exitosos en cuanto a su aprovechamiento” (Lozano, 2008, p. 63).

Los estilos de aprendizaje de los alumnos son expresados a través de una serie de patrones conductuales que les posibilitan la comprensión de valorar que lo más importante es reconocer en que se es distinto. Al saberlo se privilegia la importancia de identificar que es lo que se tiene que los demás no y que tienen los demás que cada uno no posee, pues al moverse en grupos sociales se depende del resto para adaptarse al complejo cultural al que se pertenece.

En la particularidad del preescolar, como parte de este complejo cultural, el ingreso de los niños resulta un hecho que debiera ser tomado como trascendente en la vida, porque se trata del inicio de su escolaridad, el momento de compartir con otros iguales a él las experiencias acumuladas en el entorno familiar y social del que procede, su cultura integrada por estructuras muy particulares en donde los hábitos, costumbres, expectativas

de logro y también carencias y limitaciones le han creado una personalidad, que es momento de compartir en este espacio de socialización por excelencia.

Con certeza, hay niños más proclives que otros a la aceptación de los demás, como principio clave de una buena relación. Dado que la vida ofrece tal diversidad de situaciones, las cuales surgen en tal variedad de contextos y las personas se mueven sometidas a tal variedad de presiones, nacidas unas veces del propio carácter y temperamento y otras originadas en el entorno, estas habilidades sociales requieren ejercitarse en los alumnos preescolares para que dominen el arte de convivir.

No obstante lo anteriormente expuesto, se mantienen las dudas, sobre el reconocimiento de la expresión de las habilidades sociales:

¿Es una condición indispensable para que la personalidad del alumno preescolar crezca y sea aceptada?

¿Es útil para que se perciba al niño competente consigo mismo y con los demás?

¿Es suficiente con observar al niño en situaciones de convivencia social?

¿Es cuando se relacionan con otros que aprenden en formas semejantes o diferentes a las suyas?

Por lo tanto esperando que, derivado de la observación de los sucesos del aula y de la recopilación de información obtenida de los alumnos preescolares, se encuentren las soluciones a la problemática detectada, se plantea el interés por responder a la pregunta general de investigación: ¿De qué manera los alumnos de preescolar expresan el nivel de dominio de su competencia social al participar en actividades educativas en las que se reconocen sus estilos de aprendizaje?

Y al responderla se pretende el logro de los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo General:

- Identificar la forma en que los alumnos de preescolar expresan sus habilidades sociales al participar en actividades educativas en las cuales se

reconocen sus estilos de aprendizaje y valorar la manera en que estas habilidades tienen incidencia en el logro de la competencia social.

Objetivos Específicos:

- Explicar las acciones de los alumnos de preescolar durante actividades educativas al participar con sus compañeros y docente para identificar las formas en las que expresan sus habilidades sociales.
- Reconocer la manera en la que los alumnos expresan su competencia social para obtener el logro en un alto nivel de su dominio al participar en actividades educativas.
- Identificar la manera en cómo los alumnos de preescolar expresan sus estilos de aprendizaje al manifestar sus habilidades sociales durante las actividades educativas.

Justificación.

La relación con uno mismo y la convivencia con otros son componentes sustanciales en la vida como seres humanos, de su éxito o su fracaso depende buena parte de la calidad de la misma. Por ello saber relacionarse, en diferentes espacios de convivencia, se ha convertido en una de las riquezas más apreciadas por la sociedad.

El relacionarse en sociedad hace preciso que dentro de los espacios de convivencia escolarizados se fomente el logro de un proceso de adaptación tempranamente iniciado y ricamente dotado para que, desde las primeras edades, el niño conozca y crezca en un ambiente que cultive el desarrollo de su competencia social.

Las habilidades sociales, pieza fundamental en el desarrollo integral del individuo, actualmente ya no quedan única y exclusivamente circunscritas al ámbito familiar, sino que han de profundizar sus raíces en un trabajo interdisciplinar y coordinado desde los diversos ámbitos en los que se desarrolla el niño, particularmente desde la educación que ofrece la escuela.

De manera tal que la educación escolarizada, en la medida que supone conformación de hábitos, aprendizaje de habilidades, destrezas y adaptación de estilos de aprendizaje a sistemas de resolución de problemas, ejerce una gran influencia en la dimensión adaptativa de los alumnos en los primeros niveles de enseñanza (Martínez, 1995).

No obstante la relevancia de todo ello, se mantiene la interrogante sobre si existe la necesidad de organizar, coordinar y desarrollar dicho aprendizaje como un área curricular específica, en la que desde edades tempranas se comiencen a asentar las bases de una competencia social que facilite el desarrollo de la persona en la plena expresión de su individualidad diferenciada, en todas las demás áreas curriculares.

El tema del desarrollo de la competencia social en los alumnos preescolares se eligió para dar respuesta a esta duda persistente, porque el resultado del análisis de las expresiones de los niños durante situaciones en las que se reconocen sus diferentes estilos de aprendizaje podría posibilitar que, a través de acciones educativas sustentadas en sus manifestaciones, se logre el incremento en el nivel de dominio de su competencia social, reconociendo el impacto positivo que ello tendría en la construcción de su personalidad, siendo los niños los principales beneficiados de ésta investigación.

De tal manera que las habilidades sociales, íntimamente introducidas, sinceramente comprendidas y sobre todo plenamente vividas podrían resultar ser grandes recursos para mejorar las capacidades de socialización y por consiguiente, para preparar a los niños en el logro de ser altamente competentes para la convivencia en sociedad en todos los ámbitos de su vida.

Limitaciones.

Esta investigación como lo menciona Rodríguez (2006), se encontró delimitada a la práctica educativa considerando las características de alumnos y maestros, en el ámbito de una institución del Jardín de Niños en México. Valorada como un espacio socializador notablemente destacado, la educación preescolar supone para los alumnos que ingresan a ella un reto en todos los aspectos de su personalidad tanto social como física, afectiva e intelectualmente, de tal manera que se reconoce como la educación debe hacerse cargo de

la transformación que experimenta el contexto cultural inmediato en que ella se desenvuelve; es decir, del contexto de sentidos y significados que le permite funcionar establemente en relación a sus propios participantes, alumnos y docentes (Brunner, 2000, p. 23).

No obstante se definió que, para los fines de esta investigación, se centrara la atención en la competencia social de los alumnos únicamente dentro del contexto educativo, dada la complejidad que conllevaría identificarla en otros ámbitos al inicio de la educación escolarizada. Esta consideración supuso para la investigación, estar limitada por el desconocimiento de las expresiones que manifestasen los alumnos en distintos espacios en los que se relacionan y las implicaciones que ellas pudieran tener en las capacidades sociales que desarrollaran en la escuela, por consiguiente no se valoró la posibilidad de hacer generalizaciones sobre los datos encontrados.

El contexto de estudio estuvo delimitado en torno a los seis grupos, tres de segundo grado y tres de tercer grado, que integran el Jardín de Niños “Diego Rivera”, ubicado en Santiago Miltepec, Toluca, México, perteneciente al sistema educativo estatal. Se realizó la recolección de datos a través de la observación etnográfica y de la aplicación de entrevistas a alumnos, evitando generalizar los datos obtenidos y que su análisis contuviera afirmaciones que eran válidas únicamente dentro del contexto de estudio.

Las limitaciones temporales se dieron en consideración a los cinco días de la semana en la que el investigador tuvo autorización del directivo de la escuela para ello, conllevaron a realizar la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, como las entrevistas a los alumnos y las observaciones a los seis grupos de segundo y tercer grado, por lo que sólo se cuenta con un registro de observación por cada una de las seis docentes así como dieciocho entrevistas a alumnos.

Para el logro de los objetivos de esta investigación se contó con el apoyo del directivo escolar para desarrollarla en los espacios pertinentes, como las aulas, el patio principal y la posibilidad de acompañar a dos de los grupos en la visita didáctica a una imprenta de la comunidad, como parte de las actividades derivadas de la planeación de las docentes.

Se contó con la disposición para participar de manera voluntaria de los alumnos seleccionados para participar en la aplicación de las entrevistas para la obtención de información relevante. Los alumnos fueron elegidos por su propia docente de manera aleatoria, sin considerar ninguna característica particular. Las docentes colaboradoras en la aplicación de la observación participante, se eligieron ya que eran quienes integraban el colectivo del Jardín de Niños considerado para ser utilizado como ejemplo para este trabajo, que fue en el que laboraba el investigador durante el tiempo que duró el proyecto.

Los resultados obtenidos en esta investigación se encuentran limitados a las expresiones de los alumnos y docentes participantes, ya que derivado de observar sus actividades educativas, fue como se construyó la base para llegar al análisis de la información y su validación para, en último lugar, emitir las conclusiones que se formulan al final de este documento.

Se reconoce que dichas conclusiones se encuentran delimitadas por las características de la investigación cualitativa de corte etnográfico y dan cuenta del análisis hecho a la descripción de las realidades en la dinámica educativa de una institución del nivel preescolar perteneciente al sistema educativo mexicano.

Capítulo 2. Marco Teórico

En este capítulo se realizó la revisión de literatura acorde con el tema de interés y se encuentra estructurada en 3 segmentos. En el primero se indagó respecto al enfoque por competencias en la educación bajo la perspectiva de S. Tobón (2006), Perrenoud (2003), Zabala y Arnau (2008), Argudín (2005), así como de Denyer, Furnemont, Poulain y Vanloubbeeck (2007). Destacando la implicación que tienen en la educación mexicana, su tipología, para finalizar con la descripción de la forma en la que se aprenden de acuerdo a la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés).

En la segunda parte se abordó lo referente a la definición de competencia social, su delimitación en el currículo vigente para la educación preescolar mexicana, se examinó el tema respectivo a la teoría del constructivismo social, enfocándose al entorno escolar considerando las aportaciones de Bandura y Walters (1985), referentes a la adquisición de las habilidades sociales a través de la modelación. Concluyendo con un listado, propuesto por Monjas (2002), sobre los componentes de las áreas en las que se organizan las habilidades sociales que integran esta competencia y que son las que se desarrollan en la educación infantil.

Finalmente se realizó el estudio de la temática relativa a los estilos de aprendizaje que expresan los alumnos, el concepto, sus implicaciones en el ámbito escolar, el estilo de enseñanza y se detallan en específico los estilos de aprendizaje expuestos por Grasha (1996), por ser los que se considera que aportan elementos concretos para el logro de los fines de esta investigación.

Se hace obligatorio puntualizar que para los fines de la presente investigación las aportaciones de Grasha (1996), no fueron consideradas de manera categórica en cuanto a los seis diferentes estilos de aprendizaje que expresan los alumnos en situaciones de aprendizaje, debido a que su trabajo original se desarrolló en el nivel de educación superior y la investigación que se expone en este documento se aplicó en el nivel educativo preescolar mexicano, por lo que únicamente se hizo una aproximación en cuanto a las expresiones de preferencia por la interacción social manifestadas por los alumnos.

Enfoque por competencias en la educación.

¿Porqué competencias aquí y ahora?

Específicamente en México, las reformas curriculares que actualmente se implementan en los niveles que constituyen la educación básica, son la respuesta de la Secretaría de Educación Pública a la propuesta de la UNESCO, que expone la necesidad del favorecimiento del aprendizaje permanente y la construcción de las competencias para fomentar el desarrollo cultural, social y económico (UNESCO, 1998).

La transformación educativa en México, factor fundamental para desarrollar en sus estudiantes la capacidad de innovación y de la creatividad a la vez que la integración y solidaridad para alcanzar altos niveles de competitividad, también se inscribe en el ámbito de los gobiernos latinoamericanos que están haciendo grandes esfuerzos para alcanzar los niveles de calidad y equidad en la educación, para lograrlo se han implementado proyectos que se plantean como objetivo alcanzar la calidad y equidad en la oferta de servicios educativos (Tejada, 2000).

En estos proyectos es en donde considera que el enfoque educativo por competencias debe ser parte de las bases curriculares ya que, en la escuela es en donde puede democratizarse a la sociedad de manera eficaz y eficiente. A este respecto Buendía y Martínez (2007), consideran que este enfoque en la educación, está dedicado a la formación del individuo como una persona libre y autónoma, un actor ético y constructivo en la sociedad, consciente de sus derechos y obligaciones, a la par que capaz de asumir las consecuencias de sus decisiones.

Bajo este enfoque de formación educativa en competencias se hace necesario para la sociedad mexicana del siglo XXI establecer medios a través de los cuales pueda aspirar con más certeza de formar parte activa de las sociedades del conocimiento, en donde los principales retos de la educación son el lograr la generación de nuevos conocimientos, la formación de personal altamente calificado para educar individuos que proporcionen

servicios a la sociedad y que cuenten con una notable función ética ante los retos que les implica la crítica social (Argudín, 2005).

¿Qué implica la educación basada en competencias?

El enfoque de la educación basada en competencias ha tenido auge en la última década gracias a las aportaciones de autores como S. Tobón (2006), Perrenoud (2003), Zabala y Arnau (2008), Argudín (2005) y Denyer, Furnemont, Poulain y Vanloubbeeck (2007), quienes consideran que esta perspectiva tiene posibilidades de ofrecer elementos positivos que incidan a favor del aprendizaje de los estudiantes que participan dentro del currículo vigente.

Las aportaciones de S. Tobón (2006), han sido de gran utilidad para los actores de la educación en la actualidad, ya que al establecer los elementos respecto a la transdisciplinariedad, permiten comprender a la amplitud de escenarios que han aportado al desarrollo del enfoque de las competencias en la educación, tales como: La filosofía griega, la lingüística, la filosofía, la sociología; de la misma manera responde a los hechos que han derivado en cambios en el mundo laboral, la consecuente educación para el trabajo y los aportes de la psicología en las áreas laboral y cognitiva.

Por su parte, las aportaciones de Perrenoud (2003), posibilitan comprender que entre la adquisición de conocimientos y el actual desarrollo de competencias en la educación no existe una renuncia tal cual entre ambas posturas pedagógicas, pues al comprender que la acción humana en lo general demanda de conocimientos para llevarse a cabo, con mayor precisión se requiere en la educación de una amplitud, organización y confiabilidad de los mismos, lo cual deriva irremediabilmente en favorecerlos dentro del enfoque por competencias.

Zabala y Arnau (2008), exponen que las competencias escolares abarcan diferentes ámbitos de la persona los cuales son: social, interpersonal, personal y profesional. Estos ámbitos o dimensiones implican para la persona el logro de diferentes competencias que les llevarán a resolver efectivamente las problemáticas que se les presenten y a la vez a desarrollarse competentes en cada dimensión.

La persona habrá de ser competente en la dimensión social al participar activamente en la transformación de su sociedad; en la dimensión interpersonal será competente al relacionarse positivamente con otros; en la dimensión personal demostrará competencia al ejercer responsablemente su autonomía y en la dimensión profesional deberá ser competente al ejercer una tarea profesional adecuada a su campo de acción (Zabala y Arnau 2008).

Argudín (2005), encuentra notables beneficios en el enfoque de aprendizaje basado en competencias, entre sus consideraciones destacan la posibilidad de fomentar aprendizajes diferenciados centrados en necesidades y estilos de aprendizaje individuales para, partiendo de una experiencia práctica, se combinen conocimientos, habilidades y valores en la construcción de conocimiento en contextos específicos, donde el reto a lograr es que los alumnos se encuentren en una constante sensación de descubrimiento y se perciban necesitados de seguir aprendiendo.

Denyer, et al (2007), sostienen que el origen del enfoque de competencias en la educación deriva de las necesidades de la formación presente, la cual demanda dotar de sentido a los conocimientos escolares, los cuales pretenden ser utilizados en otras situaciones y que son viables de continuar siendo usados y enriquecidos a lo largo de toda la vida. Para la satisfacción de estas necesidades actuales, la escuela deberá estar atenta a medir los saberes y las competencias realmente adquiridas por los alumnos, así como a los métodos, a su organización y esencialmente garantizar la democratización de la enseñanza.

López y Flores (2009), sugieren que el enfoque basado en competencias incide significativamente en diferentes áreas del proceso educativo, abriendo perspectivas más dinámicas, integrales y críticas. Exponen que la educación basada en competencias requiere de una nueva orientación educativa que dé respuesta a un contexto vigente, el concepto de competencia, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes en ejecución.

La educación basada en competencias, es vista como un tema controvertido, de difícil aproximación neutral. Finalmente se sugiere comprender que en este tema no hay puntos intermedios o que los matices no pueden ser aceptados, se podría concluir en que

“se avanza muy poco en la cabal comprensión y justo juicio acerca de esta modalidad educativa si asumimos posturas radicales” (Guzmán, 2003, p. 3).

Definiciones de competencia utilizadas en la educación.

En el año de 1999 la UNESCO expuso en el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI la necesidad de una educación acorde a las demandas actuales de la sociedad y definió a la competencia “como el conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (Argudín, 2005, p .12).

Actualmente, una vez instituidas en el ámbito internacional las propuestas de la UNESCO al respecto de la educación, las competencias dentro del ámbito pedagógico se entienden como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer (Tobón et al, 2010).

Considerando la diversidad de significados que se le han atribuido, existen también otras nociones de competencia, de forma tal que se definen como: “una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 2003, pág. 7).

También se considera que al detallar una competencia se puede estar haciéndolo desde una perspectiva estrecha “saber ejecutar” o desde una perspectiva amplia como “la capacidad de afrontar una situación nueva o compleja, movilizand o varios saber – hacer” (Denyer, et al, 2007, pág. 35).

Finalmente, dentro del contexto del análisis derivado de diferentes definiciones y sus ideas principales, la competencia es “la capacidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (Zabala y Arnau, 2008, pág. 43).

Tipos de competencias utilizadas en la educación.

El tipo de competencias que desarrolla el ser humano se construye a partir de procesos, en este sentido las competencias son algo más que un concepto, por lo que para definir las clases de competencias se hace necesario reconocer las premisas de los tres destacados paradigmas teóricos del aprendizaje que son: conductista (características del individuo), funcionalista (capacidad de desempeño) y constructivista (logro por objetivos).

Mertens (1996), presenta una síntesis de las principales características de los paradigmas referenciados, bajo la premisa de competencias en la educación.

- *Paradigma conductista:* Se fundamenta en las características personales que se expresan comportamientos para un desempeño superior. Los resultados son constatados en cuanto a lo que logran los mejores, los relevantes a través de la expresión de comportamientos observables, registrables, evidentes. Se denominan a las competencias a las cualidades de los componentes por haber alcanzado un perfil de excelencia. La base es la persona con conocimientos, habilidades y motivaciones para lo que se debe ser.
- *Paradigma funcionalista:* Se basa en la capacidad para realizar actividades y lograr resultados en una función productiva determinada, según criterios de desempeño. La base es el trabajo con actividades, tareas y resultados para lo que se debe hacer.
- *Paradigma constructivista:* Valora las relaciones mutuas y las acciones entre los grupos y su entorno, así como las situaciones de trabajo y de cooperación. Construye la competencia a partir de la persona (aprender a ser), sus objetivos de aprendizaje (aprender a aprender), sus posibilidades de acción (aprender a hacer) y la manera en la que socializa (aprender a vivir juntos).

Dentro de las diversas clasificaciones de competencias vale la pena destacar las recomendaciones de la UNESCO, expuestas por Delors (1996), constituidas en el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, y de esta manera el investigador propone agrupar las competencias en:

Competencias cognitivas: aprender a saber, conocer, aprender a comprender.

Competencias técnicas: aprender a hacer, relacionado con lo práctico, lo técnico y lo científico.

Competencias sociales: aprender a ser y convivir juntos, relacionadas con valores y actitudes profesionales, sociales y filosóficas, entre otras.

Estos tres tipos de competencias constituyen el eje del enfoque de la educación basada en competencias, por lo que en la búsqueda para dar respuesta a los cuestionamientos ¿qué es necesario saber?, ¿qué se debe saber hacer? y ¿cómo se debe ser?, planteados por Zabala y Arnau (2008), de acuerdo a los cuatro ámbitos o dimensiones anteriormente descritos, se encuentran las respuestas en la Tabla 1 constituidas en un conjunto básico de competencias generales y científicas que consideran contenidos de aprendizaje de tipo conceptual, procedimental y actitudinales.

Tabla 1

Competencias generales y competencias científicas. (Zabala y Arnau 2008)

	COMPETENCIAS	SABER	SABER HACER	SER
Dimensión Social	Participar	Conocimientos provenientes de múltiples disciplinas científicas.	Saber hacer	Activo
	Comprender		Participar	Critico
	Valorar		Comprender	Responsable
	Intervenir		Valorar	Justo
			Intervenir	Solidario
				Democrático
Dimensión inter personal	Relacionarse	Conocimientos provenientes de la sociología, la psicología, la sociolingüística, etc.	Relacionarse	Comprensivo
	Comunicarse		Comunicarse	Tolerante
	Cooperar		Cooperar	Solidario
	Participar		Participar	
Dimensión Personal	Ejercer la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad	Conocimientos provenientes de múltiples disciplinas científicas	Autonomía. Emprender Resolver problemas	Responsable Autónomo Cooperativo Creativo Libre
Dimensión Profesional	Ejercer una tarea profesional	Conocimientos de disciplinas científicas y profesionales	Habilidades para la profesionalización	Responsable Flexible Riguroso

¿Cómo se aprenden las competencias?

Considerando los elementos estructurales de las competencias, organizados en atención de la propuesta derivada de la propuesta de la UNESCO hecha por Delors (1996), ya que educar para la vida es el fin de la enseñanza en el siglo XXI, a continuación se describen las maneras en las que se permite su logro en un alto nivel de dominio.

Aprender a conocer. Conforme a los planteamientos del enfoque constructivista, el alumno que es formado en competencias requiere de “no sólo una presencia física y mental efectiva, requerida tanto por los otros alumnos como por el profesor, sino una inversión de imaginación, ingenio, ideas ordenadas, etc.” (Perrenoud, 2003, pág. 89).

Los alumnos que participan en las actividades de aprendizaje derivadas del planteamiento por competencias, desarrollan habilidades cognoscitivas tales como el aprendizaje innovador, al ser capaces de buscar nuevas perspectivas a lo que se les presenta a la par que logren prever los cambios que pudieran suscitarse en situaciones variadas.

También se esperaría que continuaran desarrollando y potenciando las habilidades del conocimiento que han construido, para lograr un pensamiento crítico y de esta manera tengan los medios para construir su futuro y no sólo adaptarse a él.

Desde la perspectiva conceptual, este pilar de la educación se encontraría inscrito dentro de la dimensión social, en la que los contenidos que se han de aprender “provendrán de múltiples disciplinas científicas, especialmente de las ciencias sociales, la historia, la geografía y las ciencias de la naturaleza” (Zabala y Arnau, 2008, pág. 101).

Aprender a hacer. Al comprenderse que la derivación del enfoque por competencias llegó al ámbito educativo como consecuencia de la detección de las necesidades laborales en los países, se entiende la demanda hacia las instituciones educativas para acercarse más al mundo del trabajo. Este acercamiento “señala la importancia de fortalecer y propiciar el vínculo entre las instituciones educativas y el sector laboral. Al cambiar los modos de producción, la educación también se ve obligada a cambiar” (Argudín, 2005, pág. 28).

Ante estos cambios en la educación, los alumnos estarían siendo favorecidos para ser competentes en cuanto a desarrollar el trabajo en equipo, asumiendo riesgos y estar en

disposición de mantener una constante formación profesional. Se considera que los contenidos a aprender serían los correspondientes a los estudios profesionales y universitarios, inscritos en la dimensión profesional propuesta por Zabala y Arnau (2008).

Aprender a ser y a vivir juntos. Lograr establecer la coordinación de acciones conjuntas, implicaría para los estudiantes en un inicio el logro de un desarrollo personal de mente y cuerpo, al manifestar autonomía en su pensamiento a la par que logran expresarlo de manera crítica frente a los demás; posteriormente demostrarían capacidad para tener un juicio propio, basado en sus conceptualizaciones de ética, estética y moral para finalmente, asumirse responsables consigo mismos y con los demás.

Delimitados en las dimensiones personal e interpersonal, las conceptualizaciones que habrían de aprender “provendrían de la psicología, la psicología social y la sociolingüística, así como las relacionadas con la salud y el desarrollo psicomotor” (Zabala y Arnau, 2008, pág. 101).

Finalmente se concluye que construir conocimiento, desde el enfoque por competencias, implica un acto social en dos direcciones, en las que el individuo requiere del marco social pero que a la vez también demanda de un trabajo individual porque la construcción la hace y la comparte el individuo. Es sin duda un acto complejo que demanda mucho más que buenas intenciones.

El nivel de dominio de las competencias.

Cada una de las competencias que se han descrito, requiere de cierta estructura para su integración en componentes, que son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, comprendiendo que se constituye en una unidad en sí misma, en este sentido cabe destacar que la competencia requiere de un orden a la vez que de una jerarquía que se manifiesta en los avances que los alumnos van logrando al pasar de un nivel al subsecuente, obteniendo autonomía con pleno dominio de la competencia en particular que desarrollan (Guzmán, 2006).

Para tener claridad en la comprensión del nivel de dominio de las competencias que se desarrollan en la educación inscrita en este enfoque, a continuación se describen los

niveles propuestos por Guerrero et al (1999), quienes los definen de acuerdo a un nivel de complejidad creciente, particularmente en relación a aprender a hacer. (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Los niveles de competencia propuestos por Guerrero, A., Acosta, E. y Taborda, A. (1999).

Nivel básico	Nivel medio	Nivel alto
El nivel de rendimiento relacionado con las competencias fundamentales	Implica un comportamiento más flexible y de actividad más autónoma	Definición de estrategias
La forma mecánica de una actividad	Con algunos niveles de resolución de problemas	Con conocimientos de gestión, innovación, trabajo en equipo, entre otros.
La acción de menor autonomía y reflexión	Con conocimientos y habilidades adquiridos de manera concreta	Anticipación a los problemas
El nivel más bajo de conocimientos y capacidades	Relacionados con servicios personales	La más alta realización operativa de una tarea
La adaptación pasiva al entorno		Capacidad de dirigir y supervisar

Definiendo el nivel de dominio de las competencias se han considerado también las aportaciones de Pozo (1996), quien a su vez afirma que la educación inserta en una sociedad del aprendizaje ha de plantear propuestas educativas para lograr que una persona inexperta o novata logre definirse como experto en un área de conocimiento, es decir que aprenda a aprender. El convertirse en experto requiere de los alumnos distinguirse por ser capaces de innovar y responder de manera adecuada a las situaciones que se le presenten, este proceso requiere de cuatro fases para su logro, las cuales se describen en la Tabla 3.

Tabla 3

Fases para convertirse en experto, según Pozo (1996).

Novato	Dominio técnico	Estratégico	Experto
Dependiente del maestro, no hay control de la ejecución y ésta es deficiente o no se presenta	Ejecuta la competencia, pero no puede hacerlo sin guía y apoyo	Tiene automatizados los procedimientos pero no sabe afrontar imprevistos	Tiene pleno control y sabe actuar eficazmente ante situaciones problemáticas e imprevistas. Sabe resolver problemas abiertos

Resumiendo, se han descrito en este apartado los aspectos generales que integran el enfoque por competencias en la educación, al exponer sus orígenes y su establecimiento en el sistema educativo de México, describiendo el concepto y sus variantes de acuerdo a las perspectivas de autores destacados en el tema, así como su tipología de acuerdo a los tres principales enfoques del pensamiento, para finalizar con las maneras en las que pueden ser aprendidas por los estudiantes de manera conjunta, dentro de contextos escolarizados y la determinación del nivel de dominio que se puede lograr.

Relevancia de favorecer un alto nivel de dominio de la competencia social en la educación.

¿Qué es la competencia social?

El término competencia social ha sido utilizado de diversas maneras, por una parte se emplea para aludir a un rasgo de personalidad, un conjunto de habilidades, una clase especial de inteligencia, ciertos logros en la interacción con otros, un saber, un saber hacer o por otra parte, simplemente como derivación del auto conocimiento y dominio emocional. Esta diversidad implica que el concepto pierda validez en la medida en que puede referirse prácticamente a cualquier proceso psicológico y esta falta de especificidad limita las posibilidades de una investigación.

El concepto de competencia social (CS) enfrenta básicamente dos tipos de dificultades. En primer lugar, la mayoría de las definiciones buscan dar cuenta del papel del contexto, pero muy pocas lo logran de forma tal que conduzcan a metodologías de investigación válidas. En segundo lugar, se ha pretendido definir la CS dentro de un marco estrecho como es la perspectiva de habilidades sociales, con lo cual se ha conseguido limitar conceptualmente a los investigadores mediante la aceptación de la CS como una única dimensión, la conductual y además visible.

Sroufe (1983), define la CS en términos de modulación de comportamiento, afecto y cognición en función de metas propias y de otros, haciendo énfasis en que la interacción no debe cancelar las posibilidades de lograr metas que no pueden ser anticipadas en el presente. Una valoración acerca de la CS de un individuo involucra una perspectiva temporal más allá del aquí y el ahora y la consideración de un sistema de conocimiento implícito, dimensiones no evidentes cuyo análisis se ha relegado en los enfoques tradicionales de habilidades sociales.

En esta misma línea, Fenty et al (2005), plantean la CS como una categoría en la que no sería considerada como un evento particular sino una propensión o tendencia a comportarse de cierto modo, en este sentido Fox y Lentini (2006), exponen que la CS podría ser entendida como una abstracción que se formula a través de enunciados verbales, lo cuales, según la misma autora, los niños asimilan y construyen relaciones funcionales

que son expresadas mediante términos tales que no designan hechos, sino tendencias y propensiones. Otros autores, hacen énfasis en los resultados sociales más que en las conductas particulares y definen CS como la “habilidad para ser efectivo en lograr metas sociales constructivas tener amigos, sostener interacciones, agradar, etc.” (Pelco y Reed Victor, 2007, pág. 37).

Para fines de esta investigación, se hará uso de la aportación de Marina y Bernabeu (2009), quienes definen CS como la habilidad para cumplir con las demandas de una situación, de modo que hablar de competencia implica hablar, simultáneamente, del contexto y de las habilidades individuales. El cumplimiento de demandas del contexto tiene que ver con la capacidad para responder en concordancia con las emociones de otros, así como para modular el propio comportamiento emocional.

La competencia social, se expresa mediante términos de logro, que hacen referencia a resultados pero, a pesar de que implican acciones, no identifican acciones. En síntesis, una ejecución competente no implica únicamente saber qué hacer, sino también saber cómo hacerlo y en dónde hacerlo. La competencia social no constituye en sí misma un evento, es la posibilidad históricamente identificada de producir cambios en eventos o acciones en función de ocurrencias pasadas (Ribes, 1990).

¿Cómo se delimita la competencia social en el nivel preescolar mexicano?

En respuesta al logro histórico de los cambios sociales la reforma en la educación preescolar mexicana, iniciada en 2002 y vigente desde 2004 hasta la actualidad, tuvo como finalidad principal la transformación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el aula y en la escuela, de manera que las niñas y los niños dispongan, en todo momento, de oportunidades de aprendizaje interesantes y retadoras que propicien el logro de competencias fundamentales, partiendo siempre de los saberes y las capacidades que poseen.

En este sentido, el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP) establece los propósitos fundamentales de este nivel para hacer a la sociedad tomar conciencia que los niños pequeños piensan y tienen capacidades que deben reconocerse, las cuales manifiestan

en las actividades que realizan, la reflexión, la capacidad de plantear preguntas y elaborar explicaciones, de buscar soluciones a problemas, de trabajar en colaboración con sus pares, de expresarse por distintos medios.

Los propósitos inscritos en el PEP 2004 son doce y “definen en conjunto la misión de la educación preescolar y expresan los logros que se espera tengan los niños y las niñas que la cursan” (SEP, 2004, pág.27), delimitando las competencias que desarrollan los niños, siendo en su conjunto las referentes al pensamiento matemático, la comunicación, las expresiones y apreciaciones artísticas, el cuidado de la salud y las relativas al desarrollo personal y social.

Estas últimas especifican lo que se busca logren los alumnos respecto al favorecimiento de la competencia social, por lo que se considerarán los siguientes propósitos con los que al fomentarse las habilidades correspondientes se espera que los niños y las niñas:

- Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición para aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.

- Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella (SEP, 2004, pág.31).

Así, la educación preescolar tiene propósitos en sí misma, no sólo en un sentido propedéutico para el siguiente nivel, sino para favorecer que los pequeños pongan en práctica esas capacidades y avancen hacia el desarrollo de competencias fundamentales para aprender a conocer, a ser, a hacer y a convivir juntos.

El PEP 2004 organiza la serie de competencias a fomentar en seis campos formativos que las agrupan, con el fin de especificar la intención educativa que pretenden, subdividiendo en dos aspectos a cada uno (Ver Tabla 4).

Tabla 4

Organización de campos formativos del Programa de educación preescolar (2004)

Campos formativos	Aspectos en los que se organizan
Desarrollo personal y social	Identidad personal y autonomía Relaciones interpersonales
Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral Lenguaje escrito
Pensamiento matemático	Numero Forma, espacio y medida
Exploración y conocimiento del mundo	Mundo natural Cultura y vida social
Expresión y apreciación artísticas	Expresión y apreciación musical, corporal y apreciación de la danza, plástica y teatral
Desarrollo físico y salud	Coordinación, fuerza y equilibrio Promoción de la salud

La competencia social en lo particular se ve favorecida cuando los niños y las niñas participan de actividades en las que su docente planea y desarrolla acciones correspondientes a las competencias contenidas en el campo formativo denominado: Desarrollo personal y social, las cuales se describen en la Tabla 5.

El campo formativo desarrollo personal y social está orientado al favorecimiento de las actitudes y habilidades que están relacionadas con el proceso de la construcción de la identidad personal a la par que el desarrollo de las competencias sociales y emocionales. En concordancia con esto, el PEP 2004 expone “la comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales son procesos estrechamente relacionados, en los cuales las niñas y los niños logran un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social” (SEP, 2004, pág. 50).

Tabla 5

Competencias del campo formativo desarrollo personal y social. Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004).

C O M P E T E N C I A S	Desarrollo personal y autonomía	Relaciones interpersonales
	<p>• Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeras y compañeros. Habla sobre sus sentimientos. Habla libremente sobre cómo es él o ella, de su casa y comunidad. Apoya y da sugerencias a otros. Muestra curiosidad e interés por aprender y los expresa explorando y preguntando. Expresa satisfacción al darse cuenta de sus logros cuando realiza una actividad. Reconoce cuándo es necesario un esfuerzo mayor para lograr lo que se propone, atiende sugerencias y muestra perseverancia en las acciones que lo requieren.</p> <p>• Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros. Expresa cómo se siente y controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás. Evita agredir verbal o físicamente a sus compañeras o compañeros y a otras personas. Cuida de su persona y se respeta a sí mismo. Apoya a quien percibe que lo necesita.</p> <p>• Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa. Toma en cuenta a los demás. Utiliza el lenguaje para hacerse entender, expresar sus sentimientos, negociar, argumentar. Acepta y participa en juegos conforme a las reglas establecidas. Acepta y propone normas para la convivencia, el trabajo y el juego.</p> <p>• Adquiere gradualmente mayor autonomía. Se hace cargo de las pertenencias que lleva a la escuela. Se involucra activamente en actividades colectivas. Es persistente en las actividades en las que toma parte. Controla gradualmente sus impulsos y la necesidad de gratificación inmediata. Acepta asumir y compartir responsabilidades. Se compromete con actividades individuales y colectivas que son acordadas en el grupo o que él mismo propone. Toma iniciativas, decide y expresa las razones para hacerlo. Aprende progresivamente a reconocer diversas situaciones de riesgo y formas adecuadas de prevenirlas y evitarlas. Enfrenta desafíos y busca estrategias para superarlos.</p>	<p>Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir. Acepta desempeñar distintos roles, independientemente de su sexo (en el juego, en las actividades escolares y en casa). Aprende que tanto las niñas como los niños pueden realizar todo tipo de actividades y que es importante la colaboración de todos en una tarea compartida (construir un puente con bloques, explorar un libro, realizar un experimento).</p> <p>• Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto. Platica sobre sus costumbres y tradiciones familiares. Reconoce y respeta las diferencias entre las personas, su cultura y sus creencias. Se percata de que participa en distintos grupos sociales y que desempeña papeles específicos en cada uno.</p> <p>• Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo. Participa y colabora con adultos y con sus pares en distintas actividades. Establece relaciones de amistad con otros.</p> <p>• Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto. Considera las consecuencias de sus palabras y de sus acciones para él mismo y para los otros. Explica qué le parece justo o injusto y por qué. Comprende los juegos de reglas, participa en ellos, acepta y reconoce cuando gana o pierde, sin necesidad de la presencia de un adulto.</p>

La organización de las conductas antes descritas, parte de reconocer que los niños ingresan al preescolar con una serie de competencias sociales y afectivas que obtuvieron principalmente a través de las vivencias y los aprendizajes en la familia, si bien se da la razón que éste no es el único espacio en el que ocurren estas vivencias, ya que desde muy pequeños los niños reciben otras influencias socializadoras, sí constituye el primer contexto de desarrollo y aprendizaje fundamental y, en muchos casos, casi exclusivo de socialización del niño en las primeras etapas de su vida.

Al llegar a la edad preescolar, los niños pasan del medio familiar al escolar, insertándose en una dualidad de espacios socializadores: la familia y el jardín de niños. Con la organización de este campo formativo, se pretende se reconozca que en la dinámica de incorporación del niño al preescolar se presenta una variedad de reacciones y formas de adaptación, que van desde la naturalidad hasta la ansiedad y reconocer el papel de la escuela en la adaptación de los niños al Jardín.

Se han previsto las competencias sociales que resuelvan los desafíos que enfrenta el pequeño ante su incorporación al preescolar, pues entra a una dinámica de participación e interacción, producto de las nuevas experiencias en este contexto, que le demanda asumir dos papeles sociales que tienen estrecha relación: como alumno y como compañero en un grupo escolar. En primer lugar, en su papel de alumno, se inserta en un medio que tiene propósitos definidos y actividades intencionadas, un espacio destinado para aprender, que tiene formas organizativas establecidas, patrones de conducta y normas muy particulares.

Junto con la experiencia de desenvolverse como alumno, simultáneamente el niño vive la integración a un grupo de pares. Lo que caracteriza a esta experiencia, a diferencia de otras que ha tenido y tiene en otros contextos, es que el grupo de preescolar está integrado y existe porque todos comparten una experiencia y función común que es la de aprender en la escuela.

En el grupo de preescolar, en principio, hay igualdad y horizontalidad: formalmente los niños son iguales y tienen que relacionarse como tales; a diferencia de la relación niño-mamá, ahora cada niño experimenta una relación descentrada y múltiple de la educadora hacia el conjunto. Finalmente, la organización del campo formativo en dos aspectos,

responde a los dos papeles que desempeña el niño, como alumno y como compañero, son dos formas de insertarse en un espacio socializador que implica relaciones distintas, son dos papeles diferentes, aunque articulados y simultáneos. Su diferenciación permite atenderlos de manera específica, pero sin olvidar que están interrelacionados en la concordancia de circunstancias sociales y culturales.

La competencia social y su influencia socio cultural.

Estas son las circunstancias que derivan de la influencia socio cultural sobre el alumno, las que conllevan para la escuela la necesidad de establecer un ambiente estimulante para el aprendizaje, “en este ambiente, en lugares y grupos adecuados, se propondrán aquellas experiencias culturales que la familia no está en condiciones de garantizar y de las cuales la escuela debe hacerse cargo” (Tonucci, 2002, pág. 7).

Planteamientos socio culturales del aprendizaje. “Todo el aprendizaje y el desarrollo humano puede ser analizado como el proceso gradual de progreso y declinar de su autonomía individual y colectiva a la luz de normas y un proyecto de vida que ella misma se da” (Villarini 2007, p. 7). Para el logro del desarrollo humano en espacios escolarizados, se coloca al alumno en circunstancias tales que ha de construir el conocimiento en la medida de sus interacciones con los demás y de los apoyos culturales con los que cuente y sepa aprovechar para lograrlo.

El entorno socio cultural dentro del medio ambiente del niño destaca por sobre las actitudes y las creencias a la profunda influencia de cómo se piensa y en lo que se piensa, dado que este contexto social forma parte de los procesos de desarrollo y en tanto tiene inferencia en la manera en cómo se moldean los procesos cognitivos de los niños. (Bodrova y Leong, 2004). Ambiente o entorno que le implica a los alumnos ser competentes en el sentido de adecuarse y poder dar respuestas a las situaciones que se les presenten, para lo que necesitan de un conocimiento mínimo y a la vez contar con la certeza de ampliarlo en la medida en la que aumenta su necesidad por aprender. (Argudín, 2005).

La teoría del Constructivismo Social de Vygotsky considera que el hombre es un ser social por excelencia, que aprende por influencia del medio y de las personas que lo rodean

por lo tanto el conocimiento mismo es un producto social. Este planteamiento sostiene que el desarrollo cognitivo se da dentro de las interacciones de los alumnos con los adultos así como con otros niños, cuando fungen como sus guías para proveerle de información y ayuda en la construcción de su intelecto, lo que les permite situarse en un contexto determinado y así construir un aprendizaje social.

En esta teoría, Vygotsky explica el origen social de la mente y afirma que el desarrollo humano no es consecuencia sólo de la herencia genética, sino que se produce gracias a la actividad social y cultural, lo que asimila el individuo es fundamentalmente un reflejo de lo que pasa en la interacción social, en una sociedad determinada y una época histórica. Por otro lado, para Vygotsky la educación no se reduce a la adquisición de informaciones, sino que constituye una fuente del desarrollo del individuo, siempre y cuando se le proporcionen instrumentos, técnicas interiores y operaciones intelectuales.

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es uno de los conceptos principales que han sido aportados por este autor, explicita el espacio entre la zona de desarrollo real, determinado por la capacidad de un niño de resolver independientemente un problema y la zona de desarrollo potencial, determinada por la resolución del problema bajo la guía de un adulto o de un compañero más aventajado.

Este tramo, entre lo que el alumno puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con ayuda de otro, es la ZDP. La ZDP se favorece con la ayuda de los demás, en el ámbito de la interacción social, donde el estudiante aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con otros.

La posibilidad de aprender depende de las ZDP que se creen con la educación. La enseñanza es eficaz si se sitúa dentro de la ZDP, ya que si se ubica por encima, se presiona al alumno y no aprende; y si se coloca por debajo, este se aburre. La clave es construir un andamiaje que mantenga al estudiante en la ZDP, que se modifica cuando él desarrolla competencias (Bodrova y Leong, 2006).

Los planteamientos sociales del aprendizaje, que conceptualizan la relación de ayuda como una acción mediada, hacen reflexionar que la relación que se establezca con

los alumnos debe partir desde una evaluación precisa de sus necesidades para proporcionar el nivel de ayuda que en esta circunstancia aparezca como el más adecuado. Se considera al alumno como alguien que trasciende, definiendo a la práctica educativa de forma contextualizada y situacional, generando una reflexión sobre la propia actividad al aprender (Berk y Winsler, 1995)

Por su parte Bruner (1997), plantea que toda actividad mental está situada y es apoyada por un contexto cultural, todo lo que el niño domine, ya sean las habilidades o el conocimiento que se construya, dependerá de cuán favorable o facilitadora sea la caja de herramientas culturales ofrecidas por los mediadores, quienes son los sujetos con los que se interactúa en los espacios sociales tales como la familia, la escuela y la comunidad.

Dicho planteamiento, lleva a otorgar gran importancia a los elementos sociales, intelectuales y culturales que influyen en los alumnos. La cultura les muestra cómo utilizar instrumentos y ayudas externas para resolver los problemas de la vida cotidiana. Impone también creencias meta cognitivas acerca de qué tipo de conocimiento es importante y asume que esas soluciones son correctas, a la vez que también deja abierta la posibilidad que los individuos cuestionen estas soluciones a los problemas que se les presentan y que habrán de resolver (Lacasa, 1994).

Al cuestionar un determinado problema los participantes lo representarán de acuerdo con sus instrumentos intelectuales y esta representación no será en absoluto ajena al sentido que se le atribuye es decir vivencias, emociones, motivaciones y autoimagen. Son estos lentes los que podrán hacer que ciertas interpretaciones sean a veces poco coincidentes o discrepantes y estas discrepancias no podrán solucionarse mediante la imposición de una postura más experta, sino mediante la negociación y la adopción razonada de nuevas perspectivas y esquemas de conocimiento que pueden dar un enfoque más adecuado a cierta situación (Bruner, 1997).

Estos esquemas de conocimiento reflejan representaciones que un colectivo de alumnos y docentes puede tener acerca de la parte de realidad sobre la que están trabajando, el proceso de enseñanza-aprendizaje puede contribuir a que se manifiesten diferentes

opiniones y a la vez a encontrar objetivos comunes, a negociar puntos de partida en los que los distintos participantes puedan encontrarse, aunque sea parcialmente, representados.

Al aportar el término aprendizaje por descubrimiento Bruner (1997), consideraba al aprendizaje como una interacción entre la predisposición genética y la experiencia. Los alumnos tienen que estar predispuestos a un nivel particular de representación, pero éste puede elevarse a un nivel más alto a través de una guía y un cuestionamiento apropiados. Conceptualizaba al descubrimiento como una forma en que el aprendiz transforma evidencia para desarrollar puntos de vista adicionales

Sostenía que el proceso de descubrimiento contribuye de manera significativa al desarrollo intelectual. La heurística del aprendizaje por descubrimiento solo puede aprenderse a través de la solución de problemas. Los alumnos adquieren conceptos desarrollando hipótesis tentativas y cotejando instancias específicas con dichas hipótesis. Con esta base Bruner (1997), apoyaba un modelo pedagógico en el cual los maestros presentan modelos específicos a los niños y los guían a descubrir el concepto general o regla.

Bandura (1982), es uno de los principales exponentes de la teoría del constructivismo social, sus aportaciones han ido de la mano de las de Lev Vygotsky, con quien comparte la visión de una educación en la que el conocimiento es generado a través de las interacciones de los alumnos entre sí a la par que con sus profesores. Sostiene la tesis en la que el conocimiento se adquiere y se intercambia en el marco de comunidades de aprendizaje, que definen no sólo las metas sino también una conciencia reflexiva de las mismas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje sería conceptualizado desde la perspectiva de Bandura (1982), como una situación de construcción conjunta que implica a profesores y alumnos en una arquitectura de significados compartidos entre los participantes. Aquí cobran importancia los procesos de negociación en relación a los roles y responsabilidades y los contenidos del proceso. No se postula la imposición de una visión sobre otra, sino que sólo se puede pretender ayudar a disponer las condiciones que pueden contribuir a

cuestionar ciertas representaciones y formas de actuar y encontrar otras más satisfactorias. Sus principales aportaciones son: la auto regulación y el modelado.

La autorregulación es por definición el conjunto de los pensamientos, sentimientos y actos originados por los estudiantes que están orientados sistemáticamente a la consecución de sus metas. Las investigaciones de Bandura (1982) en este campo iniciaron como secuela de las del auto control y el de los procesos auto reguladores. Aunque hay varias posturas sobre la autorregulación, éstas convergen en definir el aprendizaje auto regulado como las activaciones personales y sostenidas de conductas y aprendizajes dirigidas a las metas.

Los procesos intelectuales que le acompañan son: la anticipación, el repaso, el uso de estrategias de aprendizaje y la supervisión de la comprensión junto con creencias como la auto eficacia, las expectativas de los resultados, y el valor del aprendizaje. Los aportes de este concepto se concentran en las respuestas abiertas que atañen a la superación personal, la auto enseñanza y el auto refuerzo. Cualquiera que sea la corriente, la autorregulación se ajusta bien a la noción de que los estudiantes contribuyen activamente a sus objetivos de aprendizaje y no son receptores pasivos de información (Ormrod, 2005).

El modelado, o modelización, es una técnica cognitiva que consiste en crear una representación ideal de un objeto real mediante un conjunto de simplificaciones y abstracciones, cuya validez se pretende constatar. En otras palabras, se trata usar un modelo irreal o ideal y reflejarlo sobre un objeto. Un modelo es una simplificación de la realidad, se recogen aquellos aspectos de gran importancia y se omiten los que no tienen relevancia para el nivel de abstracción dado.

En este proceso el alumno elige el modelo, o a sus principales características, para después del proceso de observación detenida y de la asimilación de las características, poder imitar en esta parte el patrón que sigue el modelo, sin necesidad de hacerlas de inmediato, el alumno se muestra capaz de internalizar las acciones ejecutadas por otros y manifestar esas conductas cuando la situación es propicia para ello (Puente, 2003).

Por una parte las personas que participan de un aprendizaje por observación, desarrollan la capacidad para auto regular su conducta y ejercer control sobre el entorno, a esta se le denomina auto refuerzo. A la par de este proceso los individuos generan una serie de expectativas acerca de su propio desempeño, que se pueden distinguir en dos aspectos: las de eficacia referente a la convicción de poder ejecutar con éxito una tarea y las de resultado correspondiente a la estimación de que una conducta determinada le llevará al logro de ciertas consecuencias.

El modelado ha sido considerado como estrategia óptima para el aprendizaje de habilidades sociales. Durante las últimas dos décadas se ha recopilado suficiente información para fundamentar la importancia que los niños y niñas, a la edad de 6 años, hayan adquirido la habilidad de socializarse por lo menos en un grado mínimo, ya que de lo contrario, estos tendrían una alta probabilidad de riesgos en diversos ámbitos de su vida adulta (Ladd (2000) y Parker & Asher (1987). Investigaciones recientes (Hartup & Moore, 1990; McClellan & Kinsey, 1999; Parker & Asher, 1987; Rogoff, 1990) sugieren que la adaptación emocional y social de un niño, así como su desarrollo académico, cognitivo y su sentido de ciudadanía son estimulados por constantes oportunidades para fortalecer la competencia social durante la infancia.

Hartup (1992), hizo notar que las relaciones entre pares contribuyen notablemente al desarrollo cognitivo y social en el niño así como impactan notablemente en el grado de efectividad con que se funciona como adultos. Este autor establece que el mejor indicador en la infancia de la adaptación en la vida adulta, no son las notas escolares, ni el comportamiento en clase, sino la capacidad con la que este niño se relaciona con otros iguales a él.

Al respecto, Kinsey (2000), expone que el desarrollo socio emocional actual y a largo plazo, así como también el desarrollo cognitivo y académico son claramente afectados por las experiencias sociales de cada niño con sus compañeros y personas adultas. Es muy importante tener en cuenta que los niños varían en su comportamiento social por muchas razones, particularmente las investigaciones indican que los niños tienen diferentes

personalidades y comportamientos al nacer (Kagan, 1992) y estos son modificados de acuerdo a la calidad y cantidad de experiencias con las que se cuente.

Además las relaciones con la familia nuclear y extendida, así como los contextos culturales, son factores que afectan el comportamiento social. El comportamiento que es apropiado y correcto para una cultura, puede no serlo para otra. En este caso, los niños pueden necesitar ayuda para sortear sus diferencias y para encontrar maneras de aprender y disfrutar de la compañía del otro. Las maestras son responsables de crear comunidades en las aulas que acepten y apoyen a todos los infantes.

Ya que el desarrollo social del niño comienza al nacimiento y durante la etapa preescolar avanza rápidamente, está muy claro que los programas de educación para la niñez temprana deben incluir en forma constante, oportunidades para el juego social espontáneo iniciado por el niño. Berk y Winsler (1995), sugieren que a través del juego simbólico los niños pequeños se desarrollan en el área social e intelectual.

En cuanto a las situaciones de aprendizaje que implican el establecimiento de relaciones interpersonales entre los estudiantes dentro de acciones conjuntas en las que se enfrentan al reto de mostrarse competentes, los alumnos “requieren de diversas habilidades, en el marco de una división del trabajo, y también de una coordinación de las tareas de unos y otros” (Perrenoud, 2003, pág. 90).

Habilidades requeridas para el logro de la competencia social.

La práctica educativa, desde el enfoque por competencias, requiere para su logro en alto nivel de dominio al considerarlas en inclusión con las habilidades, pues de esta manera se estaría garantizando que las expresen de manera exitosa, ya que “los estudiantes pueden tener determinadas habilidades, por ejemplo formular preguntas, pero no tener la competencia para usarlas en circunstancias apropiadas” (De Puig y Sático, 2000, pág. 19).

Lipman (1997), define a las habilidades como la capacidad de organizar acciones y funciones para que consigan el efecto deseado. Aprender, desde esta perspectiva, supone adquirir destreza en una serie de habilidades para obtener el fin propuesto. Las habilidades

son susceptibles de ser enseñadas socialmente, en el sentido que se pueden adquirir bajo un cierto sistema de aprendizaje.

Por su parte, Pozo (1996), expone que, en particular, el aprendizaje de habilidades sociales es adquirido de modo implícito en la interacción cotidiana con otras personas, desde la sonrisa hasta las formas de cortesía más elaboradas, las personas consiguen de esta manera muchas de ellas. No obstante sucede también que en algunas ocasiones las personas cambian de contexto social y se muestran incompetentes ante esta circunstancia, por lo que se requiere una instrucción explícita de ciertas habilidades sociales.

Ballester y Gil (2002), refieren en su análisis del aprendizaje de las habilidades sociales que a lo largo de la vida se va adquiriendo para ser como se es. Explican que en este aprendizaje aparecen dos variables:

- La propia conducta. Lo que la persona hace, dice, piensa, expresa, comunica.
- Las conductas de los demás. La reacción del entorno ante lo que el individuo hace.

Proponen que para facilitar la adquisición y el desarrollo de las habilidades sociales es conveniente:

- *Ofrecer un modelo adecuado.* Se requiere de un modelo que facilite resolver conflictos a través del diálogo, conversar, desarrollar conductas asertivas, mostrarse receptivo ante los demás, expresar de manera adecuada sus emociones, defender sus derechos con base a su conocimiento, entre otros.
- *Valorar los aspectos positivos.* Reducir el uso de la recriminación para corregir el déficit en las habilidades sociales, valorar conductas alternativas que llegan a pasar desapercibidas, mantener una actitud positiva ante cualquier logro del niño, por mínimo que parezca, permitir que lleve a cabo las conductas aunque al inicio no lo haga del todo bien.
- *Facilitar el entrenamiento de un pensamiento divergente:* Evitando la tendencia a buscar una solución única a los problemas y hacer frente a las diferentes situaciones que cotidianamente se presentan, teniendo siempre en

cuenta que las soluciones y alternativas de éxito pueden ser tanto diferentes como múltiples.

- *Proporcionar ocasiones facilitadoras de habilidades sociales.* Ofrecerle al niño experiencias variadas en las que se relacione en diferentes situaciones sociales, para favorecer el ejercicio y desarrollo de las habilidades sociales.

¿Cuáles son las habilidades sociales?

Conceptualizando a las habilidades sociales como las herramientas de las que se sirve el ser humano para potenciar al máximo el desarrollo de las capacidades, gracias a la ayuda que se puede obtener de los demás, se hace necesario delimitar el conjunto de habilidades sociales básicas a ampliar por los niños en la escuela.

Existen pocas propuestas (Ballester y Gil, 2002, Monjas, 2002) que describen específicamente los componentes de las habilidades sociales y la manera en que pueden ser valorados. La elaborada por Ballester y Gil (2002), ha organizado a las habilidades sociales de acuerdo al objetivo que se pretende lograr en particular con cada una. Desde esta propuesta, las habilidades sociales básicas son:

Hacer y aceptar cumplidos. Hacer un cumplido con sinceridad, en el momento oportuno a la vez que ser capaz de aceptar un cumplido que se le hace.

Hacer y rechazar peticiones. Verbalizar las necesidades o deseos de forma clara, saber decir no de forma apropiada.

Expresar desagrado justificado y aceptar las quejas o críticas de los demás. Expresar una queja de manera clara, en el momento oportuno y de forma apropiada así como saber aceptar una queja.

Iniciar, mantener y finalizar conversaciones. Saludar, presentarse con otros, saber manejar pausas al conversar, manejar de forma equitativa el intercambio de participaciones, terminar una conversación de manera oportuna a la par que saber aceptar que el otro finalice la conversación.

Expresar opiniones personales y/o defender los propios derechos. Conocer y comprender los propios derechos, reconocer las situaciones en las que han sido vulnerados y valorar las alternativas con las que cuentan para la defensa de sus derechos.

Disculparse o admitir ignorancia. Disculparse sinceramente al hablar o actuar inadecuadamente con otros, saber disculparse en el momento justo al hablar o actuar inadecuadamente en diferentes espacios de interacción social y lograr admitir con sinceridad cuando se ignora una información relevante al relacionarse.

La segunda propuesta, la cual se pretende utilizar como guía para identificar las formas en las que los alumnos de preescolar expresan el nivel de dominio de la competencia social en actividades en las que se reconocen sus estilos de aprendizaje, es la de Monjas (2002), quien en su Programa de enseñanza de habilidades de integración social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar, presenta treinta habilidades sociales divididas en seis áreas (Ver Tabla 6). La selección que se muestra fue hecha en consideración a comportamientos significativos para el niño dentro de escenarios escolares, incrementando su posibilidad de relaciones positivas.

Se puntualiza que el orden en el que están organizadas las habilidades dentro de la Tabla 6 no es de manera secuencial, no obstante implica cierta progresión de dificultad, por ejemplo la 6.1 es una habilidad más difícil de adquirir que la 6.5. Todos los componentes serán descritos con mayor detalle posteriormente.

Tabla 6

Áreas y habilidades sociales en los niños (Monjas, 2002).

ÁREAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES	INDICADORES
<p>1. Habilidades básicas. Habilidades de cortesía y protocolo social, de buena educación o de formalidad para relacionarse con cualquier persona, sin necesariamente tener el propósito de establecer una amistad. Ayudan a la persona para que se desenvuelva en las relaciones diarias.</p>	<p>1.1 sonreír, reír 1.2 saludar 1.3 presentaciones 1.4 favores 1.5 cortesía y amabilidad</p>
<p>2. Hacer amigos y amigas. Decisivas en el inicio, desarrollo y mantenimiento de interacciones positivas con los iguales. Las investigaciones muestran que los niños socialmente competentes refuerzan a sus compañeros y reciben mayor cantidad de respuestas positivas de sus pares.</p>	<p>2.1 reforzar a otros 2.2 iniciaciones sociales 2.3 unirse al juego 2.4 ayuda 2.5 cooperar y compartir</p>
<p>3. Conversaciones. Esenciales en cualquier situación interpersonal. Las tres fases de las que consta una conversación son el inicio, el mantenimiento y el término de la misma. Las investigaciones constan que los niños socialmente competentes conversan, proporcionan información, saben formular preguntas y responderlas más que otros.</p>	<p>3.1 iniciar conversaciones 3.2 mantenerlas 3.3 terminarlas 3.4 unirse a una conversación. 3.5 conversaciones en grupo</p>
<p>4. Sentimientos, emociones y opiniones. También llamadas de auto expresión, autoafirmación o asertividad. Entiéndase por asertividad a la conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los demás.</p>	<p>4.1 autoafirmaciones positivas 4.2 expresar emociones 4.3 recibir emociones 4.4 defender los derechos propios 4.5 defender las propias opiniones</p>
<p>5. Solución de problemas Incluyen las habilidades cognitivas para la resolución de conflictos, entre ellas se encuentran la identificación y definición de los problemas. Las investigaciones muestran que los niños socialmente hábiles generan más alternativas de solución y son más relevantes y pro sociales ya que utilizan medios no agresivos para la solución de los conflictos.</p>	<p>5.1 identificar problemas 5.2 buscar soluciones 5.3 anticipar consecuencias 5.4 elegir una solución 5.5 probar la solución</p>
<p>6. Relación con adultos Comportamientos que permiten una adecuada y positiva interacción del niño con los adultos de su entorno, principalmente padres, maestros y familiares.</p>	<p>6.1 Cortesía con el adulto 6.2 refuerzo al adulto 6.3 conversar con un adulto 6.4 peticiones al adulto 6.5 solucionar problemas con adultos.</p>

A continuación se describen cada uno de las seis áreas y se especifican las treinta habilidades sociales que propone el modelo de Monjas (2002).

Área 1. Habilidades básicas de interacción social.

También son designadas de cortesía y protocolo social o expresiones de formalidad, las cuales consideran habilidades y comportamientos básicos para relacionarse con cualquier persona, ya sea niño o adulto, aunque no necesariamente se tenga el propósito final de establecer una amistad. Estas habilidades sirven como herramientas en las interacciones cotidianas que establecen los niños.

La sonrisa y la risa. Son manifestaciones no verbales que expresan placer o entretenimiento, es una reacción a ciertos estímulos, ocurre independientemente de la cultura en la que se participe y precede a las interacciones. La risa es una expresión indicativa que se está disfrutando del hecho en el que se participa en ese momento.

Los saludos. Conductas verbales que son antelaciones a la interacción social, es utilizada para hacer notar su presencia ante los otros y puede ser útil para el inicio de una conversación.

Las presentaciones. Habilidades sociales que se usan cuando se establece una relación por vez primera con las personas, por ejemplo presentarse a sí mismo o incluso presentar a un segundo presente en el momento.

Los favores. Son obras o acciones que se hacen de manera voluntaria para dar ayuda a alguien que los solicita, también implica saber recibir su ofrecimiento de parte de otros.

La cortesía y la amabilidad. Son habilidades que se usan con el fin de establecer relaciones cordiales, se pretende con su uso que todos los involucrados en una relación se encuentren relajados y cómodos. Las expresiones de amabilidad más comunes están el decir por favor, gracias y pedir permiso.

Área 2. Habilidades para hacer amigos.

Se consideran determinantes para comenzar desarrollar y sostener relaciones positivas y enriquecedoras con sus pares. La competencia se demuestra cuando los niños reciben la cantidad de refuerzos efectivos correspondientes a los que ellos dan a sus compañeros en consideración a que son los que inician más interacciones amistosas.

Reforzar a los otros. Se expresa con halagos demostrando el afecto y la admiración que causan las acciones, logros e incluso el aspecto físico de los compañeros con los que conviven.

Iniciaciones sociales. Son las habilidades que permiten tomar la iniciativa para iniciar una conversación con fines de compartir información o de invitar a participar de un juego o actividad que resulte de interés común para todos.

Unirse al juego con otros. Implica lograr integrarse a los juegos propuestos y ya iniciados por otros y contar con una respuesta positiva de su parte.

Dar ayuda. Se demuestra con actitudes de cooperación, colaboración y auxilio a la par que saber aceptar cuando la requieren.

Cooperar y compartir. Requiere de un conjunto de dos o más niños quienes logren actuar en un mismo sentido para el logro de un objetivo común. Compartir significa distribuir objetos y actividades para que todos puedan beneficiarse de ello.

Área 3. Habilidades conversacionales.

Todos los niños quieren tener amigos, pero no todos lo consiguen, la diferencia radica principalmente en hacer uso de sus habilidades conversacionales. Se considera competente a un niño en esta área cuando es capaz de iniciar, mantener y finalizar una conversación.

Iniciar conversaciones. Requiere de localizar a una persona de su interés para comenzar a dialogar con ella, diciendo claramente lo que siente y quiere. Tiene implicaciones directas con la habilidad de iniciaciones sociales.

Mantener conversaciones. Requiere de sostener por un tiempo la conversación con otra persona, mostrando interés por lo que escucha, preguntando, respondiendo en función de lo que el otro le ha comentado, manteniéndose enfocado en la conversación y haciendo comentarios positivos a lo dicho por su interlocutor.

Terminar una conversación. Significa lograr concluir amable y oportunamente una conversación.

Unirse a la conversación de otros. Esta habilidad es complementaria con la de lograr integrarse al juego de otros, requiere que los niños se integren a una conversación que sostienen otros, comprenda el tema y aporte sobre él.

Conversaciones de grupo. Refiere a la habilidad para sostener una conversación con una mayoría de integrantes del grupo en el que se participa, al coordinar acciones y generar confianza al comunicarse efectivamente, generando valor a las aportaciones y construyendo una identidad confiable.

Área 4. Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones.

Los niños que desarrollan estas habilidades logran influenciar positivamente en sus relaciones, pues al demostrar efectivamente las diferentes emociones y sentimientos que tienen logran adaptarse a los continuos cambios a los que están expuestos en sus interacciones con otros. Se destaca la habilidad para defender los propios derechos a la par que los de quienes comparten espacios de convivencia.

Las autoafirmaciones positivas. Requiere de la habilidad para expresar hacia sí mismo frases positivas que se hacen de manera interna y actúan como reforzadores de una actitud segura con convicción y fuerza emocional.

Expresar emociones. Refiere a la habilidad para identificar y expresar sus emociones y así construir su identidad, desarrollar la autoestima, a la par que se impulsa el auto control y la autonomía.

Recibir emociones. Responder a sus pares ante la necesidad de ser comprendidos en sus emociones, buscando entenderles para comprenderse a sí mismo. Al aprender que son valorados son capaces de valorar a quienes les rodean.

Defender los propios derechos. Significa tener la habilidad para reconocer que los derechos inherentes como persona están siendo violentados por otros, implica la habilidad de saber auto protegerse y autosuficientes, saber mostrarse resistentes, decir no y retirarse de situaciones peligrosas.

Defender las propias opiniones. Requiere desarrollar la habilidad de ser asertivos, no pasivos ni agresivos, sino capaces de reconocer valiosos sus puntos de vista así como de aprovechar las oportunidades que tienen para expresarlos ante otros sin vulnerar los derechos del otro, puesto que no hay imposiciones, menosprecio o agresividad hacia ellos. Se expresan sus puntos de vista respetando los de los demás.

Área 5. Habilidades de solución de problemas interpersonales.

Incluyen las habilidades para identificar y resolver problemas, generando una mayor variedad de alternativas de solución. El comprender y manejar un determinado vocabulario de negociación, como turno, conflicto, opciones de solución conlleva una mayor competencia para relacionarse, se implican aquí las habilidades para escuchar con atención a la par que reconocer y comprender los sentimientos ajenos y propios.

Identificar problemas interpersonales. Significa tener la habilidad para identificar el origen del problema, que puede responder a la necesidad de los niños para obtener la atención y el afecto de los adultos, establecer relaciones satisfactorias con otros niños o experimentar poder en estas relaciones.

Buscar soluciones. Consiste en responder a las preguntas ¿qué podemos hacer para resolverlo? y ¿cómo lo haremos? , evitando las respuestas pasivas y/o agresivas.

Anticipar consecuencias. Implica la prevención de las acciones y sus posibles derivaciones que de ellas ocurran.

Elegir una solución. Proponer la mejor solución para beneficio de todos, respondiendo a las preguntas ¿qué decidimos? y ¿cómo lo hacemos?

Probar la solución. Significa planear la puesta en práctica de la solución propuesta y requiere de un proceso de valoración de los resultados obtenidos para aprender de su efectividad en situaciones futuras que sean similares.

Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos.

Incluyen formas de comportamiento relacionadas específicamente con el protocolo social que define la cultura en la que se desenvuelven, también se destaca las habilidades comunicativas, asertivas y de solución de conflictos

Cortesía con el adulto. Significa para los niños reconocer que las relaciones positivas que establece con los adultos estarán definidas por el reconocimiento, la empatía, la comunicación efectiva, la interacción igualitaria y la negociación.

Refuerzo con el adulto. La expresión de halagos a los mayores implican para los niños las habilidades que les llevan a establecer empatía con ellos, lo que significa darse cuenta, entender y comprender cómo piensa, siente y por qué actúa como lo hace el adulto.

Conversar con el adulto. Requiere de las habilidades conversacionales antes mencionadas, iniciar, sostener y finalizar la conversación con el adulto a la vez que aplica adecuaciones a su forma de expresarse dando un tono de formalidad a sus diálogos.

Peticiones al adulto. Son las habilidades que les permiten desde expresar sus ideas, intereses y deseos hasta rechazar las peticiones de adultos desconocidos para ellos.

Solucionar problemas con adultos. Los mayores generalmente tienen una posición de autoridad frente a los niños, lo que no necesariamente implica que sean más importantes que ellos, por lo que se demuestra habilidad en este aspecto al reconocer que, por su mayor experiencia de vida, tienen la responsabilidad de representar adecuadamente un rol que les oriente en las decisiones que tomen.

Resumiendo, se ha descrito el concepto de competencia social, la cual se desarrolla y aprende a lo largo del proceso de socialización, derivada de la interacción con otras personas y posibilitada gracias al aprendizaje por modelos (Bandura ,1982). Si bien las habilidades sociales se adquieren, por modelado, observación vicaria, por retroalimentación interpersonal, por aprendizaje verbal o instruccional y por la experiencia directa (Bandura 1982, Monjas ,1998), en la experiencia cotidiana del Jardín de Niños se encuentra con una amplia variedad de alumnos que no saben o no pueden ejercitar las habilidades sociales en los momentos en que estas son requeridas.

Después de una revisión bibliográfica se arroja una gran dispersión terminológica cuando se intenta hacer referencia a las habilidades sociales, algunos de los conceptos utilizados son: habilidades sociales, habilidades de interacción social, habilidades interpersonales, habilidades de relación personal, destrezas sociales, conducta interpersonal, conducta socio interactiva, entre otros. (Caballo, 1993, Elliot y Gresham, 1991, Hundert, 1995). Esta gran proliferación de términos denota a su vez el gran interés que suscita el concepto y sus posibles implicancias en el desarrollo de la personalidad. A raíz de esto, algunos autores han creado programas de entrenamiento en habilidades sociales (Monjas, 2002).

En este trabajo se ha elegido tanto a esta terminología como a la clasificación propuesta por Monjas (2002), por considerársele útil en la tarea educativa para el logro de un alto nivel de dominio de la competencia social de los alumnos del nivel preescolar: “las habilidades sociales son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar en forma competente una tarea interpersonal”, de la misma manera se entiende por habilidades un...“conjunto de conductas aprendidas”... (Monjas y González, 1998, pag.18).

Aprendiendo juntos, de manera diferente.

¿Qué son los estilos de aprendizaje en el enfoque educativo basado en competencias?

Los modelos pedagógicos actuales, centrados en lo general en teorías como el constructivismo social y en lo particular en el enfoque basado en competencias, demandan nuevas conceptualizaciones, relaciones y acciones en los procesos de enseñanza –

aprendizaje. Esto ocurre, sin duda, al pasar del modelo tradicional de la enseñanza, cuyo objetivo principal es la transmisión de saberes y llegar en nuestros días a un modelo centralmente basado en la construcción del conocimiento, el cual considera tanto los avances científicos de las diferentes disciplinas como el contexto social, económico y cultural en donde ocurren estos avances.

En este proceso dinámico de redefinición del ámbito escolar, se plantea la necesidad de responder a nuevas interrogantes relacionadas con el currículo, la evaluación, el quehacer docente y sus estrategias, el abordaje de contenidos de enseñanza, el desarrollo de competencias y finalmente, pero no menos importante, el reconocimiento de los estilos de aprendizaje de los alumnos.

A partir de investigaciones especializadas como las aportaciones de D. Kolb (1984), R. Dunn (1995), A. Lozano (2008) y Alonso, Gallego y Honey (1994), se hace evidente que la construcción del conocimiento no sucede por igual en todos los estudiantes, la experiencia en las aulas ha posibilitado observar e identificar con definición estas diferencias individuales en el aprendizaje.

Diferencias que se centran en la manera en cómo cada uno de los estudiantes hace uso de la información que circunda en su entorno inmediato al constituir las estrategias que utiliza para construir conocimientos y tiene variaciones relacionadas con lo que les interesa aprender, tanto como el momento evolutivo del desarrollo en el que se encuentran. De esta forma se entiende que los estudiantes construyen su aprendizaje desde una intrincada serie de aspectos cognitivos, afectivos y fisiológicos que les impactan en todas las dimensiones de su personalidad, contribuyendo a elaborar herramientas que les permitan acceder a aspectos cada vez más complejos y estructurados del conocimiento.

Al ubicarse dentro del marco de la psicología cognitiva, se resalta el papel fundamental de las construcciones del conocimiento así como de las interpretaciones de los alumnos al participar en situaciones de aprendizaje. Se considera al estudiante como un participante activo, que selecciona, organiza, adquiere, recuerda e integra conocimiento, por lo tanto trabaja en función de la información que posee y resuelve los problemas que se le presentan considerando sus características individuales.

Definiciones de estilos de aprendizaje.

El modo en que aprende el alumno, la forma en la que enfoca las tareas, la manera en que recibe, elabora y responde configura un estilo propio de aprender y de enfrentarse a los conocimientos, esto es lo que se denomina estilos de aprendizaje, que son formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar sobre una nueva información

En ese sentido, David Kolb (1984), destacado autor de esta teoría, los define como atributos, preferencias o estrategias habituales, relativamente estables, usadas por cada sujeto para organizar y procesar la información en función de la solución de problemas. Por su parte, Rita Dunn (1995), notable estudiosa de esta temática, quien expresa que los estilos de aprendizaje son los rasgos afectivos, cognitivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Los rasgos cognitivos hacen referencia a la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos educativos, forman y utilizan una serie de conceptos y definiciones, interpretan la información a la que acceden, resuelven los problemas que se les presentan.

Los rasgos afectivos se relacionan con la serie de motivaciones y expectativas que el que aprende se forma de su desempeño en estos actos, de las capacidades y habilidades con las que cuenta y reconoce como las idóneas para llevar a cabo exitosamente sus objetivos.

Finalmente, los rasgos fisiológicos están relacionados con elementos como el biorritmo del estudiante, aspecto que constituye un ciclo periódico de fenómenos fisiológicos que en las personas puede traducirse en sentimientos, actitudes o estados de ánimo repetidos cada cierto tiempo. Su utilidad podría traducirse en reconocer los tiempos en los que sus capacidades físicas, emocionales y especialmente las intelectuales les conllevan mejores desempeños.

De acuerdo con lo expresado por Lozano (2009), en el programa de radio *Matrícula Abierta*, los estilos de aprendizaje son las formas diferentes en que las personas aprenden,

refiere a las diferencias individuales, ya que somos distintos en lo físico y en la manera en la que aprendemos. Expone también que los estilos de aprendizaje involucran en el individuo una serie de procesos internos a nivel mental en los que percibe, procesa y recupera la información de su entorno.

Esta conceptualización que hace Lozano (2009), implica que las personas puedan tener más facilidad para determinado actuar ya que existen predisposiciones, motivaciones, capacidades, motor genético y que todo en conjunto hace a los individuos únicos e irrepetibles. Aclara que el concepto de estilo está expuesto en diferentes ámbitos de la cultura, los correspondientes al aprendizaje, por lo tanto, se conforman de diferentes manifestaciones conductuales que se repiten y al hacerlo crean patrones que al ser identificados se conforma un estilo.

A pesar de las diferentes definiciones, se puede determinar que todas ellas guardan una estrecha relación entre sí, que concluye en un punto común: la manera en como los humanos procesan la información al participar del proceso enseñanza- aprendizaje (Alonso et al, 1997).

Aproximación al estilo de enseñanza.

El concepto de estilo de enseñanza o estilo educativo se enfoca no sólo en el aprendizaje, sino también en la manera cómo el individuo se compromete, se orienta o combina varias experiencias educativas. Por lo tanto, el estilo de enseñanza tiene un carácter social en la medida en la que el docente se involucra en la dinámica de construcción de habilidades sociales de sus alumnos.

El gran filósofo Aristóteles, recomendaba a los oradores hacer un estudio de la audiencia. Desde entonces hasta la fecha, la mayoría de los docentes, ya sea de manera implícita o explícita, utilizan la observación para conocer al alumno. Este conocimiento lo manejan luego para planear las estrategias de enseñanza que utilizarán, al respecto existen definiciones que conceptualizan al estilo de enseñanza como un modo habitual de acercarse a los alumnos con varios métodos de enseñanza.

En la dinámica de este acercamiento, se valora la fuerza de la actitud del maestro da forma a la experiencia de enseñanza-aprendizaje. La forma como los maestros se presentan como seres humanos ante los alumnos y al mismo tiempo reciben a los alumnos como seres humanos, tiene notable influencia en las vidas de los alumnos y en las actividades de aprendizaje en el salón de clases.

Grasha (1996), define al estilo de enseñanza como un patrón particular de necesidades, creencias y conductas que el maestro muestra en el salón de clase. Y aunque inscriben su teoría en el área de investigación de las preferencias instruccionales identificaron seis estilos de aprendizaje de los alumnos, organizados en tres dimensiones: las actitudes del alumno hacia el aprendizaje: participativo y elusivo, las perspectivas sobre los compañeros y sobre los maestros: competitivo y colaborativo y las reacciones a los procedimientos didácticos dentro del salón de clases: dependiente e independiente.

Estilos de aprendizaje. El Modelo Grasha – Riechmann.

A. Grasha (1996), fue profesor de Psicología de la Universidad de Cincinnati. Sus áreas de especialización se constituyeron dentro de los procesos cognitivos y sociales en el error humano, los estilos de aprendizaje y de enseñanza, los procesos cognitivos en el estrés, en el afrontamiento y en la resolución de conflictos.

Anthony Grasha (1996) desarrolló en conjunto con Sheryl Hruska Riechmann el Modelo de Estilos de Aprendizaje denominado Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales. El modelo Grasha-Reichmann se centra en actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje, las actividades de clase, maestros y compañeros en lugar de estudiar las relaciones entre los métodos, el estilo de los estudiantes y los logros.

Este autor, se interesó por los estilos de aprendizaje, mientras que era un asistente de profesor de psicología en la Universidad de Cincinnati. Sus primeros intereses se encontraban en los estilos que creía que eran negativos (evitación, competitividad, dependencia). Entrevistó a 75 estudiantes en sus reacciones a los procedimientos de la clase tradicional y encontró estas reacciones negativas que más tarde etiquetados como estilos.

Para probar sus ideas, comparó las actitudes de los estudiantes en sus clases y los de algún colega, tradicionalmente orientado. Encontró que la actitud de sus estudiantes era, por su análisis, más participativa, colaborativa, e independiente que las demostradas por los de su colega. Grasha sostenía como idea original que los estilos de evitación, dependencia, y la competencia siempre eran disfuncionales.

Grasha, (1996), propone que los seis estilos de aprendizaje, descritos más adelante, pueden ser modificados por el uso constante de un método de enseñanza. También plantea que los estudiantes pueden naturalmente seleccionar el estilo que les resulte más productivo. Sostiene que los alumnos tienen los seis estilos de aprendizaje, en mayor o menor medida. Este tipo de entendimiento impide que aprendan los estereotipos de un estilo único y proporciona una base para la consecución de crecimiento y desarrollo personal en las áreas de su personalidad. Una breve descripción de cada estilo de aprendizaje se incluye a continuación, de acuerdo a tres ejes en los que se organizan.

Estos ejes organizadores de las expresiones de los alumnos en situaciones de aprendizaje han sido considerados en cuanto a las actitudes relativas al aprendizaje, a las perspectivas sobre sus compañeros y maestros, para finalmente describir sus reacciones a los procedimientos didácticos.

Actitudes hacia el aprendizaje.

Participativo. Disfrutan la clase y procuran estar pendiente la mayor parte del tiempo, manifiestan mucha disposición para el trabajo escolar, están interesados en las actividades de aprendizaje, la discusión y están dispuestos a hacer tanto trabajo de clase como sea posible. Ellos son muy conscientes de, y tienen el deseo de satisfacer, las expectativas del profesor, se caracterizan por ser participativos, están siempre dispuestos a aceptar la responsabilidad de su propia instrucción y se relacionan bien con sus compañeros.

Elusivo. No manifiestan entusiasmo en clase, no participan y se mantienen aislados. Expresan nulo gusto por estar mucho tiempo en el aula, se muestran desinteresados acerca de asistir a clase o la adquisición de contenido de clase. Son típicamente abrumados por las

actividades. Tienden a tener un elevado ausentismo, que les lleva a organizar su trabajo mal y asumen poca responsabilidad por su aprendizaje.

Perspectivas sobre compañeros y maestros.

Competitivo. Estudian para demostrar a los demás su supremacía relativa al aprovechamiento o a la asignación de calificaciones. Procuran ser el centro de atención de su maestro. Son estudiantes descritos como sospechosos por sus compañeros ya que frecuentemente conducen a la competencia por premios y reconocimiento. Su objetivo es aprender para tener un mejor desempeño que sus compañeros y recibir el reconocimiento de su docente y de sus pares por sus logros académicos.

Colaborativo. Les gusta aprender compartiendo ideas, gustos y talentos. Disfrutan de trabajar con sus compañeros y con sus profesores. Eligen las actividades de estudio en equipo, son estudiantes capaces de adquirir información, compartiendo y colaborando con sus compañeros y profesores. Optan por las discusiones en grupos pequeños y proyectos comunes. Gustan de trabajar en armonía con sus compañeros.

Reacciones a los procedimientos didácticos.

Dependiente. Su curiosidad intelectual está limitada a aprender sólo lo que tienen que aprender. Identifican a los profesores y a sus compañeros como figuras de guía y/o autoridad para realizar sus actividades de aprendizaje. Suelen frustrarse cuando se encuentran ante nuevos retos en el aula. Miran al maestro y a sus pares como una fuente de la estructura y la orientación y prefieren contar con una figura de autoridad para decirles qué hacer.

Independiente. Les gusta pensar por sí mismos. Son autónomos y confían en los alcances de su aprendizaje. Distinguen claramente lo que es importante de ser aprendido de lo que no lo es, prefieren trabajar de manera solitaria. Evitan, en la medida de lo posible el trabajo en equipo. Los estudiantes independientes prefieren trabajar solos y requieren poca dirección de su maestro. Los estudiantes independientes eligen el estudio autónomo, la instrucción al propio ritmo y seleccionan trabajar solos en proyectos, antes que hacerlo con otros estudiantes.

Resulta necesario enfatizar que, para los fines de esta investigación, hubo una serie de razones que llevaron a que las aportaciones del modelo propuesto por Grasha (1996), fueran elegidas como una herramienta guía para identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes del nivel preescolar en una institución del sistema educativo mexicano. Concretamente se consideraron en relación a sus expresiones de preferencia por la interacción social.

En primer lugar, porque es uno de los pocos instrumentos diseñados específicamente para ser usado en la escuela, a pesar de estar planteado para alumnos de grados superiores al preescolar. En segundo lugar, la organización de estilos es relevante para su uso en cuanto a la expresión de las habilidades sociales, ya que se centra en cómo los estudiantes interactúan con el profesor, otros estudiantes y con el aprendizaje en general.

Finalmente, la clasificación que propone Grasha (1996), promueve la comprensión de los estilos de aprendizaje en un contexto amplio, que abarca seis extensas categorías que son viables de entenderse en concordancia con las habilidades de socialización de los alumnos de preescolar en el logro de un alto nivel de dominio de su competencia social.

Capítulo 3. Metodología

En este capítulo se describe el diseño metodológico que orientó la búsqueda de solución al problema educativo detectado. Se da cuenta de las características del enfoque de investigación de tipo cualitativo, seleccionado como el idóneo para responder la pregunta de investigación, se consideran las aportaciones de la etnografía como guía para orientar la forma en que se recolectó la información, se define a los participantes que integraron el ejemplo y los criterios para su selección. También se hace la descripción de los instrumentos y de los procedimientos para la recolección de datos, finalmente se expone la estrategia para el análisis de los mismos, así como los criterios para su validación a través de la triangulación hermenéutica.

El enfoque de Investigación

El adherirse al ideal del docente investigador es una de las tantas expectativas expresadas en este documento, ya que se busca definir los elementos tanto teóricos como extraídos de la realidad educativa, que lleven a los lectores a la concientización respecto a lo difícil que es el entender al proceso de enseñanza aislándolo del contexto social, histórico, filosófico, cultural, económico, político y psicológico que lo conforma.

Esta concientización implicó, por parte del investigador, llevar a cabo estudios ilustrativos de la realidad en una institución educativa del nivel preescolar, perteneciente al sub sistema educativo del Estado de México, bajo una perspectiva en la cual las experiencias, sistemáticamente recopiladas y analizadas, así como un sustento teórico que nutrió el estudio, le llevó a la certeza de saber cuáles son las formas en las que los alumnos expresaron sus habilidades sociales en actividades en las que se reconocieron sus estilos de aprendizaje para el logro de un alto nivel de dominio de su competencia social.

Al seleccionar a la investigación cualitativa como el medio más eficaz para contar con elementos fiables que llevaran a responder la pregunta de investigación: ¿De qué manera los alumnos de preescolar expresan el nivel de dominio de su competencia social al participar en actividades educativas en las que se reconocen sus estilos de aprendizaje?, se tuvo como objetivo que este enfoque ayudara a “precisar cómo perciben e interpretan una

situación dada, pidiéndoles que se expresen profusamente sobre ella o analizando las huellas que han dejado” (Giroux, 2008, pág. 39).

La investigación cualitativa.

La investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigado. El investigador entra en el campo con una orientación teórica consciente que refleja un conocimiento sustantivo de la teoría de las ciencias sociales. Al mantener un estilo interactivo con el fenómeno objeto de estudio, surgen de esa interacción las preguntas que orientan la investigación. El investigador y el objeto de investigación se influyen mutuamente. Se ha dicho de ellos que son naturalistas, es decir, que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo (Álvarez, 1997).

Este enfoque reconoce que se vive en un mundo heterogéneo y por ende diverso, susceptible de análisis y medición. Argumenta que el significado está situado en una perspectiva particular o contexto, desde donde la gente y grupos con frecuencia tienen diferentes perspectivas y contextos y que por lo tanto hay muchos significados diferentes en el mundo, ninguno de los cuales es necesariamente más válido que el otro.

El contexto en este estudio fue controlado al delimitar la muestra, al número de participantes se le consideró pequeño porque posibilitó una interacción más intensiva a través de entrevistas y observaciones. Los datos fueron analizados en forma interpretativa y organizados a través de categorías, identificación de patrones y producción de descripciones narrativas.

El propósito fue comprender la propia perspectiva de los participantes interactuando con estos. La intención era la de lograr, a través de este tipo de investigación, estructurar un nuevo saber sobre la realidad educativa de los alumnos y sus diversas formas de expresar el nivel de dominio que han alcanzado en su competencia social, a la vez que tener un sentido claro de los procedimientos, los métodos y los propósitos que guiaron la transformación de los datos para obtener información y de ésta algo que pueda llamarse saber.

Este saber se logró, cuando la etnografía fue planteada como eje guía de este proyecto investigativo, donde la participación del investigador respondió a múltiples intereses, al formar parte del problema y enfrentarse como tal a la búsqueda de la mejor solución. El corte etnográfico de este proyecto requirió sus tiempos y sus formas particulares de relación. En este caso las aportaciones del proceso etnográfico resultaron ideales para buscar resolver la problemática motivo de esta investigación.

La etnografía como guía para la investigación.

Al valorar que hacer etnografía según Goetz y Le Compte (1981, p. 28) “es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales que recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamiento de un grupo de personas”, se eligieron dichas aportaciones de la etnografía como guías en la presente investigación, ya que centra su estudio en aspectos que tienen en común un grupo determinado de personas, a la par que utiliza la descripción de hechos observables, pero al mismo tiempo interactúa con el grupo estudiado.

Se consideraron estas aportaciones de la etnografía para determinarlas como modelo en esta investigación al reconocer, en la institución seleccionada como ejemplo, cuáles eran los aspectos que realmente se consideraban desconocidos e interesaba conocer, qué se requería documentar y describir en este proyecto, qué de la experiencia era importante poder recuperar para, finalmente, contribuir a la acumulación de saberes educativos (Rockwell, 1997).

Al hacer uso de conceptos construidos con cuidado y bien informados, de nociones de evidencia y argumentos, los lectores tendrán claro la manera en como el investigador derivó las categorías, que se obtuvieron de la información analizada contrastada con el Marco teórico y por qué llevó a cabo su análisis de tal manera y no de otra y que ideas, experiencias o teorías previas le hicieron decidirse a enfocar los datos del modo en que lo hizo.

Sin lugar a dudas dichos lectores necesitan saber las razones por las cuales algo se interpretó de un modo particular antes de decidir si aceptan o no dicha interpretación. Se

pretendió, a través de las aportaciones de la etnografía, permitir al investigador y a sus lectores adentrarse al contexto seleccionado como ejemplo y de esta manera centrar la atención en lo que verdaderamente interesaba, que es el significado que tiene para las personas lo que valoran acerca de sus acciones y acontecimientos.

Finalmente se expresa la convicción que al establecer el rol de profesor investigador, se logrará un mejor y más eficiente desempeño como profesional de la educación. En este sentido, se puede predecir la superación profesional al aplicar la investigación educativa en cualquier escenario en el que, comúnmente, los enfoques sobre ésta vocación se ven minados por las condiciones en las que se llevó a cabo la formación, por prescripciones curriculares e incluso por concepciones de la labor docente como un trabajo rutinario y de bajo nivel.

Participantes.

Para el logro de los objetivos de esta investigación se solicitó la autorización a la directora de la institución educativa que se consideró como ejemplo (ver apéndice B) para la correspondiente aplicación de los instrumentos de recolección de datos, posteriormente se dio a conocer el proyecto de investigación a las cinco docentes de la institución para realizar la observación participante en algún momento de su práctica y la aplicación de entrevistas a dos de sus alumnos, sin que mediara otra razón para su selección más que la de formar parte de la institución elegida como ejemplo.

La institución educativa.

El Jardín de Niños “Diego Rivera”, está ubicado en Nicolás Bravo s/n, Santiago Miltepec, Toluca, México, C.P., 50020, C.C.T. 15EJN1196Q, Turno Matutino, en este ciclo Escolar 2009 - 2010 tiene una matrícula de 156 alumnos, 6 docentes frente a grupo, 1 directivo, 2 trabajadores manuales y 2 trabajadores de intendencia.

El edificio escolar cuenta con ocho aulas, tres para los grupos de alumnos que cursan el 2º. Grado y tres para alumnos de 3er. Grado, una de usos múltiples y una para la Biblioteca; dos áreas de juegos, dos áreas de baños para alumnos, plaza cívica (asta bandera, techado y gradas), arenero, pórtico, hortaliza y dirección escolar.

El Personal docente tiene un perfil profesional normalista, variado de licenciatura y maestría, participan en la escuela como personal de apoyo: dos promotoras horas clase, una de educación física, otra de educación artística y de base labora la correspondiente a educación para la salud.

Entre las características de los alumnos se tiene que su edad promedio es entre cuatro a seis años cumplidos. Como rasgos distintivos se destaca que con frecuencia en esta etapa surgen los temores y entre los más comunes incluyen los lugares nuevos, las experiencias desconocidas y la separación de los padres o de otras personas importantes.

Los preescolares todavía pueden tener dificultades relacionándose con otros niños y compartiendo sus pertenencias. Dadas las características del tipo de pensamiento prevaleciente a esta edad, es posible que todavía tengan problemas distinguiendo la realidad de la fantasía. Puede que hablen de amistades imaginarias, así mismo, necesitan de un reglamento claro y sencillo para que conozcan los elementos propios de un comportamiento socialmente aceptable.

La comunidad en la que se encuentra la institución seleccionada como ejemplar es semi- urbana, cuenta con todos los servicios, el estrato social va desde clase baja, media baja y media. La escolaridad corresponde a primaria concluida, en cuanto a servicios de educación se cuenta con un preescolar estatal, una primaria federal y un servicio de educación extra- escolar, en relación a la promoción del deporte hay una cancha de futbol y dos de basquetbol y la promoción de la cultura se favorece con el servicio de biblioteca pública y de cibercafé público en la delegación municipal.

Criterios para la selección de los participantes.

El muestreo se realizó en el Jardín de Niños “Diego Rivera”, ubicado en la delegación de Santiago Miltepec, dentro del municipio de Toluca, Estado de México, el cual fue seleccionado por ser en el que laboraba el investigador durante el tiempo que duró el proyecto aquí descrito.

La recolección de datos se obtuvo con las observaciones a seis grupos, tres de segundo grado y tres de tercero y para las entrevistas a doce alumnos, dos de cada uno de

los grupos, quienes fueron seleccionados de manera aleatoria por su docente. El interés por obtener datos de parte de los alumnos respondió a la delimitación del objeto de estudio, pues de ellos es de quien interesó conocer las formas en las que se manifiestan en actividades educativas.

Para la observación participante se tomó en cuenta al grupo del docente investigador, pues se tuvo la clara visión de evitar limitar los resultados de la investigación, bajo la perspectiva de lograr la capacidad de ser asertivo al valorar su propia práctica docente, se sustentó esta decisión al saber que la investigación cualitativa identifica a los participantes en base al conocimiento previo de haber tenido una experiencia relacionada con el tema de investigación.

Resumiendo, el criterio para elegir a los participantes fue únicamente en consideración de formar parte del colectivo institucional, realizando la recolección de datos en los tres grupos de segundo grado y en los tres de tercero. Las entrevistas se aplicaron a dos alumnos de cada uno de los seis grupos de la institución, quienes fueron seleccionados de manera aleatoria por sus docentes al momento de conocer el proyecto de investigación, para finalmente conformarse como un ejemplar heterogéneo.

Instrumentos de recolección de datos.

Los diseños cualitativos se distinguen por orientarse a describir e interpretar los fenómenos y son adecuados para los investigadores que se interesan por el estudio de los significados de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Se aborda el mundo personal de los sujetos, como interpretan las situaciones, qué significados tienen para ellos, no observables directamente ni susceptibles de investigación experimental. El investigador estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en que se hallan (Álvarez, 1997).

Para estudiar al contexto seleccionado se aplicaron dos instrumentos de recolección de datos, que fueron la entrevista no estructurada y la observación participante, los cuales se describen con detalle a continuación.

La entrevista.

Como instrumento para la investigación es de gran utilidad ya que “permite destacar la visión subjetiva del mundo de un pequeño número de personas” (Giroux, 2004, p. 162). Por esta razón se llevó a cabo una entrevista no estructurada donde el entrevistador hizo uso de una guía somera a fin de que el entrevistado expresara libremente lo planteado.

Para la etnografía, lo esencial es encontrar “que significado tienen las acciones y acontecimientos de la gente que queremos entender” (Mella, 1998, p.60), se aprovecharon dichas cualidades como ejes en cuanto a la entrevista conjuntamente con la observación, al utilizar sus aportaciones en esta investigación.

La aplicación de ambos instrumentos arrojó datos fundamentales en la investigación pues provino directamente de la voz de los sujetos a estudiar, así como de la observación del ambiente educativo cotidiano en el que se desenvolvían, cuáles fueron sus percepciones en cuanto a sus conductas socializadoras al convivir con algunos de sus compañeros así como las circunstancias que los llevaron a aplicar sus habilidades sociales.

Para la aplicación de la entrevista a los alumnos, se hizo necesario explicar a cada entrevistado el objetivo de la misma, que consistió en identificar las formas en las que expresan sus habilidades de interacción social al participar en actividades educativas. La empatía resultó un requisito indispensable para el entrevistador al crear un ambiente armónico al aplicar la entrevista y mantenerse en una actitud cordial a fin de que el entrevistado no se sintiera intimidado y ello repercutiera en sus respuestas.

Al entrevistar a los alumnos (ver apéndice C) se tuvo como intención sondear su percepción en este tema y se abrió la posibilidad, en ese justo momento, de perfilar nuevas preguntas de acuerdo a las primeras respuestas que se obtuvieron. Como este instrumento se manejó en el nivel preescolar, fue preciso ser muy puntual con respecto a las preguntas que serían aplicadas, por las apreciaciones de los alumnos respecto a la expresión de sus habilidades sociales y las implicaciones que éstas tienen en su aprendizaje.

Para el desarrollo de las entrevistas se utilizó una grabadora de voz, a fin de generar un respaldo más conciso de las respuestas y acciones manifestadas de parte de los

participantes, haciendo las modificaciones que se consideraron pertinentes al momento para obtener respuestas ampliadas a alguna de las cuestiones de la entrevista inicialmente diseñada, así como para no perder la objetividad de las respuestas y de esta manera transcribirlas íntegramente.

La observación participante.

Al valorar que la etnografía es “un estudio de un grupo en el que se integra el investigador y recoge la evidencia mediante un conjunto de técnicas no estructuradas en las que predomina la observación participante” (Montero y León, 2004, p.119), se hizo uso de sus aportaciones al respecto para fundamentar el diseño de las acciones referentes a la observación participante en esta investigación, que fue de tipo cualitativo.

Los propósitos primordiales de la observación en la investigación cualitativa de acuerdo a Hernández et al, (2008), fueron explorar el ambiente, el contexto, la descripción de la comunidad, la comprensión de procesos, la vinculación entre las personas, circunstancias o situaciones, así como identificar problemas y generar hipótesis para estudios futuros.

Un buen observador cualitativo necesita, para serlo, saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales, ser reflexivo y disciplinado para escribir anotaciones, así como flexible para cambiar el centro de atención, si es necesario, de tal manera que “el investigador siempre deberá tener presente su guía de preguntas, mientras tiene la pregunta de investigación en mente” (Hernández et al ,2008, p.597).

Tal como lo refiere Mayán (2001), existen diversos tipos de observación y para los fines de esta investigación se asumió el rol de observador participante, lo cual implicó para el investigador estar involucrado en las actividades cotidianas de la escuela y al mismo tiempo registrar las observaciones, se destaca el hecho que al formar parte del equipo docente de la institución seleccionada como ejemplar, se contó con el beneficio de ser conocido por sus observados como parte de la dinámica derivada de las acciones educativas cotidianas en el entorno escolar y de esta manera disminuir las limitantes de su actuación.

El objetivo de utilizar la observación participante como instrumento para obtener datos fue el de proveer un buen examen de los hechos que tienen lugar dentro de la realidad escolar y que la definen o caracterizan sistemáticamente. Se estructuraron sobre un somero guión de observación cuya forma lógica se orientó a describir cómo era el alumno con respecto a conductas en las que manifestaba sus habilidades sociales y sus estilos de aprendizaje en la construcción de sus conocimientos en el ámbito escolar. Su estructura constó de aspectos como: Título alusivo al contenido de la sesión observada, grado escolar del grupo prototipo, fecha, hora de inicio y de término de la observación y el número de las personas participantes.

El guión de observación utilizado fue referente a la investigación para describir, en cada grupo en el que se realizó, el reconocimiento de aquellas situaciones que en la entrevista el participante no presentó, es decir, aquellos aspectos sociales que no fueron manifestados por los alumnos (ver apéndice E).

El proceso de recolección de datos.

Se distingue que “una característica central de la etnografía es ser holística y contextual, lo cual involucra que las observaciones etnográficas son puestas en una perspectiva amplia” (Mella, 1998, p. 58). Razón por la cual, la recolección de datos fue de corte etnográfico en este trabajo de investigación, el cual se basó particularmente en las aportaciones de la etnografía en cuanto a que centra su estudio en aspectos que tienen en común un grupo determinado de personas.

Se utilizó la descripción de hechos observables pero al mismo tiempo se interactuó con el grupo estudiado. El muestreo cualitativo trabajó sobre especímenes seleccionados previamente. La recolección se pudo haber saturado al intervenir los factores: calidad de datos, alcance de estudio, naturaleza de tópico, cantidad de información útil obtenida por cada participante, número de entrevistas por participante, entre otros.

Para evitar esta saturación, el investigador recolectó diversos datos, incluyendo material reciente, datos primarios, y pre-existente, datos secundarios, más una

combinación de ambos. Los datos secundarios provinieron de la www, reportes no gubernamentales, publicaciones arbitradas, bibliografía de primer nivel, entre otros.

Para la recolección de datos primarios se utilizó la observación participante y la aplicación de entrevistas a los alumnos, instrumentos utilizados en la etnografía. Se observaron los escenarios, se tomaron notas de campo, entrevistas y audio grabaciones y se hizo la transcripción correspondiente a cada uno de ellos tanto simple como ampliada, para de ahí derivar información relevante que llevara a la construcción de las categorías que ayudarían para la solución de la pregunta de investigación (Ver apéndices D y F).

Procedimiento de aplicación de instrumentos.

Un primer paso para abordar con certeza ese mundo personal de los sujetos, lo constituyó el recolectar literatura referente a los aspectos que derivan de la temática de esta investigación, que refiere a la expresión de las habilidades sociales de los alumnos de preescolar en el logro de su competencia social, reconociendo sus estilos de aprendizaje, la que se analizó para que sus aportaciones se tomaran como referente para el trabajo que se llevaría a cabo.

Trabajo que se desarrolló durante las siguientes semanas, en las que se ahondó en la revisión de los aspectos específicos que llevaran a sustentar teóricamente este trabajo, ya que al estar constituida la pregunta de investigación por varios constructos se requirió ser hábil en su selección, tomando en cuenta elementos de validez y efectividad que llevaran a la respuesta de la pregunta de investigación.

Como segundo paso se aplicaron los instrumentos de recolección de datos, que fueron: la entrevista no estructurada y la observación participante, al definirlos dentro de la investigación cualitativa. Para realizar la entrevista a los alumnos se consideraron cuestionamientos que les llevaran a exponer libremente aspectos relacionados con sus actitudes hacia el aprendizaje, las perspectivas que tienen sobre compañeros, así como las reacciones que manifiestan a los procedimientos didácticos dentro del salón de clases.

Las preguntas iniciales integraron estos aspectos, aunque se consideró que por la dinámica de la entrevista en ocasiones sería necesario cuestionar a los alumnos más a

profundidad para clarificar una respuesta que conllevara únicamente afirmación o negación monosilábica o que no permitiera saber con exactitud lo que el niño expresara, en ocasiones por falta de claridad al pronunciar y en otras porque tal vez se desconocieran las situaciones particulares a las que podrían hacer referencia.

La aplicación de las entrevistas se realizó de manera individual, utilizando el espacio de la Biblioteca escolar, al hacerlo de esta manera, se contó con el beneficio de crear un espacio óptimo para su desarrollo, al evitar distractores de cualquier tipo, así como garantizar la calidad del audio registrado con la grabadora de voz.

Toda la información obtenida se transcribió de manera puntual (Ver apéndices D y F), ya que al usar la grabadora de voz como instrumento de apoyo se posibilitó, por una parte contar con la certeza de la exactitud de los datos registrados, a la par que generar el interés de los niños para participar en esta investigación quienes identificaron que serían entrevistados como los artistas de la televisión, por lo que fue necesario exponerles que la intención de la entrevista era conocer la manera en que se expresan dentro de las actividades escolares.

Una vez estructurada la entrevista a los alumnos, el tercer paso fue realizar una guía de observación con el fin de detectar las conductas que ellos pudieran mostrar en su actuar durante actividades diversas con su docente y compañeros, además de entender la postura de cada uno de los actores de ese escenario.

Para el diseño de la guía de observación que se aplicó en los seis grupos de la escuela, se consideró que la forma de registrar las conductas de los niños sería manera directa, sin que mediara algún elemento tecnológico. En cuanto a la planificación de la observación fue libre, para finalmente considerar los escenarios y momentos de la observación en cuanto a las situaciones derivadas de las actividades desarrolladas por cada grupo, respetando la planeación de actividades prevista por las docentes para ese día y hora en particular.

La observación se realizó en periodos continuos de tiempo, de media hora cada uno, para cubrir en una jornada de trabajo a los seis grupos de la institución educativa seleccionada, el registro se realizó de forma narrativa, el resultado fue una descripción

copiosa, mediante la que se logró reflejar la realidad observada. Para ello se elaboraron notas de campo simples y ampliadas, diseñadas por el investigador (Ver apéndice F), en las que se registraron datos relevantes de los grupos observados.

Las notas de campo son observaciones impersonales y neutras ante acciones externas con las que puntualmente se puede aplicar la mirada al comportamiento de un área o sujeto de estudio en el marco de un tema dado, siendo el sujeto el punto de atención del investigador. El interés de su redacción es su absoluta independencia de todo comentario de principio o valoración. Tan pronto una nota de campo, la que sea, sobre quien sea y en el lugar que sea, tiene un añadido evaluativo empieza a desvirtuar a aquella como tal. Lo interesante de las notas de campo y su sistematización es que dan cuenta de un tipo de conductas, estableciendo su frecuencia, su impacto, su resonancia.

Bajo una sistematización que respondiera a las necesidades del observador, las notas de campo usadas para esta investigación se organizaron en dos momentos, en el primero de ellos al elaborar el registro simple se consideró colocar las anotaciones inmediatas en una columna en la que se describieron los hechos observados en cada uno de los grupos visitados.

En un segundo momento al elaborar el registro ampliado se organizó la información en dos columnas. En la primera de ellas se registró información correspondiente a los hechos tal cual se sucedieron, ahora marcando entrecomilladas las expresiones literales de los sujetos observados, respetando las consideraciones éticas de este tipo de instrumento, ya que al hacer alusión a personas se emplearon seudónimos, manteniendo así la confidencialidad de la información.

En la segunda columna se registraron datos propios de aspectos relativos a las cuestiones delimitadas en el Marco Teórico que en ese momento se consideraron relevantes y que fueron registradas con la previsión que posteriormente serían aprovechadas para contrastar con las categorías que emergieron de los datos obtenidos de manera directa de los participantes.

Con la aplicación de estos instrumentos de recolección de datos se esperaba obtener una serie de datos interesantes y útiles a los que se buscaría dar sentido, no sin antes analizarlos desde el punto de vista de los entrevistados, al contextualizar al personaje en su lugar de trabajo, pues es precisamente ahí donde se buscó encontrar respuesta a la pregunta inicial de investigación.

El investigador buscó pulcritud en lo que investigaba al limitarse a hacer eco de lo que vio, estudió, escuchó o midió y se abstuvo en este primer momento de todo análisis o conclusión. Sin duda el análisis de datos, las conclusiones y la contrastación con la teoría se valieron de ese trabajo de recogida de datos, con multitud de observaciones que marcaron una recurrencia. El análisis no pudo ser viable sin basarse en observaciones empíricas pero tampoco se debió fielmente a ellas, puesto que su producción puede haber sido aleatoria y no mostrarse representativas de una frecuencia general.

Finalmente se presentó un informe de la manera en que fueron analizados los instrumentos, así como la exposición detallada de los resultados obtenidos y posteriormente la discusión que generó esta investigación, dando una conclusión y algunas sugerencias para favorecer las habilidades que favorezcan la competencia social de los alumnos en consideración de sus estilos de aprendizaje y que les lleva a construir más y mejor conocimiento en la escuela.

Estrategia de análisis de datos.

Se siguieron los pasos propuestos por Fernández (2006), para el análisis de datos cualitativos.

Primera Fase. Aplicación de entrevistas y registros de observación.

La investigación cualitativa tiene como fuentes de información una serie de datos obtenidos de situaciones del mundo real, razón por la cual fueron elegidos dos alumnos de cada uno de los diferentes grupos quienes aportaron sus perspectivas sobre la manera en la que manifiestan sus preferencias de interacción social al participar en actividades educativas.

La entrada a la recolección de los datos fue negociada (ver apéndice A) de tal manera que se obtuvo la cooperación de los participantes potenciales, tanto niños como docentes, dándoles a conocer desde un principio el objetivo del trabajo de investigación, la confidencialidad de sus respuestas y el uso de los instrumentos y herramientas que ayudarían a recabar información, obteniendo de esta manera su aprobación.

Se realizaron las entrevistas con los participantes referidos y el registro de observación en los grupos establecidos en la selección de la escuela. La aplicación de entrevistas y observación no participante permitió describir los significados de los hallazgos obtenidos desde la perspectiva de los participantes, mismos que fueron expresados en las respuestas y acciones que se recolectaron en los instrumentos de obtención de datos.

La Investigación realizada a través de las entrevistas y la observación participante tuvo un enfoque descriptivo, pues partió del hecho de que hay una cierta realidad en las instituciones educativas, la de identificar las formas en las que los alumnos expresan el logro de su competencia social en actividades en las que se reconocen sus estilos de aprender y que se generan en el nivel preescolar, tema que hasta el momento resulta insuficientemente conocido y al mismo tiempo relevante e interesante para el desarrollo en la educación en este nivel.

Segunda Fase. Análisis de resultados.

Una vez obtenida la información de las entrevistas y elaboradas las notas de campo, se transcribieron tal cual se obtuvieron, posteriormente se remarcaron todas aquellas palabras o frases repetidas por los entrevistados, ya que éstas sirvieron de patrones para identificar las categorías que ayudaron para elaborar la discusión y análisis de los resultados.

De las observaciones realizadas se transcribieron las notas de campo elaboradas por el investigador, desde su forma simple para el logro de la ampliada, respaldándose en la información correspondiente a la columna en la que se registraron las notas de campo

Para validar esta información, se destacaron elementos repetitivos y se fundamentaron en consideración a su relación con las conductas que correspondían a la temática de investigación. Se dio respuesta a interrogantes como ¿se observan tendencias de alguna actitud en particular? y ¿dichas tendencias apuntan a aspectos reconocidos en el Marco teórico?

Realizado el análisis de datos obtenidos de la investigación de campo se precisaron las conclusiones, lo cual exigió el proceso de verificar y confirmar si los resultados correspondían a los significados e interpretaciones que los participantes atribuyeron a la realidad. Al respecto, se sabe que “en la búsqueda de precisión y de explicaciones alternativas, necesitamos disciplina, necesitamos estrategias que no dependan de la simple intuición y de las buenas intenciones de hacerlo bien”. La estrategia principal para comprobar la validez de este estudio fue el proceso de triangulación (Stake, 2007, pág. 94).

La triangulación hermenéutica.

El proceso de triangulación hermenéutica se entiende como la acción de reunir y cruzar dialécticamente toda la información pertinente al objeto de estudio; ésta surge en la investigación por medio de los instrumentos y el aporte de los participantes, que en esencia constituye el cuerpo de los resultados de la investigación, de acuerdo a los principios de la investigación cualitativa, para los criterios de validez y confiabilidad (Cisterna, 2005).

En esta investigación el objeto de estudio fueron los sujetos, en particular los alumnos, dicha especificidad del foco de investigación estuvo delimitada por el problema concreto que se investigó. Desde este punto de vista la investigación cualitativa siempre tiene un carácter fenomenológico que expresa la relación dialéctica que surge en la relación intersubjetiva entre las personas que conforman la unidad de estudio (Ruiz, 1996).

El establecer relaciones de comparación entre los sujetos indagados en tanto actores situados, en función de los diversos tópicos interrogados, enriquece el escenario intersubjetivo desde el que el investigador cualitativo construye significados. Por lo que, dadas las características de esta investigación, se determinó la confiabilidad de los datos obtenidos de las respuestas y actitudes observadas en los alumnos, de acuerdo a una

triangulación hermenéutica. Para fines de validación a esta investigación, el procedimiento que se realizó para llevar a efecto la triangulación hermenéutica, fue de acuerdo a los siguientes pasos:

1. Triangular la información obtenida de los dos instrumentos de recolección de datos, la que derivó en categorías.
2. Triangular las categorías con el Marco Teórico.

De manera específica, en un primer paso se estableció la relación significativa entre las expresiones de los participantes en cada uno de los instrumentos, que de acuerdo a su constancia en la repetición y su trascendencia para responder la pregunta de investigación derivaron en categorías. Como segunda parte se triangularon las categorías con los elementos derivados del Marco Teórico, los cuales dieron certeza a las mismas, al sustentarlas de manera concreta y validada.

En el diseño de la investigación se propuso el uso de la entrevista y la observación participante, a través de los cuáles se obtuvo una serie de datos para la interpretación de la realidad. Una de las características de este trabajo lo constituyó el hecho de haber considerado al grupo del docente para la aplicación de ambos instrumentos.

Se validó esta información en particular al reconocer que el enfoque cualitativo introduce la figura del investigador como un sujeto que tiene gran importancia en el proceso, al considerar que, en construcción de su contexto personal, es parte del método a la par que lo define como fundamental porque produce actos reflexivos, en otras palabras es hermeneuta.

El contexto personal del investigador se construyó de manera múltiple, incluyendo aspectos como valores y vida personal, formación profesional y su conocimiento sobre la temática del problema de investigación que buscaba resolver. Para lograr solucionar el problema, en las diferentes etapas del proceso incluyó elementos que le permitieron comprender y utilizar su subjetividad a la vez que su posicionamiento, ya que su interés radicaba en crear un sentido al dar un significado a la realidad de su institución educativa, en un esfuerzo inseparable del sentido subjetivo que le caracterizó.

De esta forma la triangulación de las expresiones derivadas de todos los participantes al aplicar los instrumentos de recolección de datos contrastadas con las fuentes de información del Marco Teórico constituyeron los fundamentos que dieron validez a la investigación. En otras palabras, la triangulación permitió integrar y contrastar la información que guió a la construcción detallada de la realidad estudiada.

Capítulo 4. Análisis de los resultados

En este capítulo se presentan los datos más significativos obtenidos de la aplicación de los instrumentos de recolección de información antes descritos, considerando su interpretación bajo las propuestas del Marco Teórico planteado, buscando con ello llegar de manera argumentada a la solución de la pregunta de investigación que guió este trabajo, así como al logro de los objetivos planteados, ya que de acuerdo con Stake (2007, p. 51) “todos los investigadores tienen un gran privilegio y una gran obligación: el privilegio de atender a aquello que consideran digno de atención, y la obligación de sacar conclusiones de aquellas opciones que son significativas para colegas y clientes”.

Una vez aplicadas las entrevistas y las observaciones, se siguieron los pasos propuestos por Fernández (2006), para el análisis de datos cualitativos, la correspondiente a este capítulo fue:

Validación de la información.

Para lograr la validación de los hallazgos encontrados en la recolección de datos y en el análisis de la información, se aplicaron tres estrategias: el contacto cercano y permanente con los participantes para la recopilación de los datos derivado de los dos instrumentos de recolección, su transcripción fiel para analizarlos y organizarlos en categorías derivadas de su constante expresión y la triangulación lograda al aplicar la contrastación continua de los datos obtenidos de ambos instrumentos con la literatura proveniente de la investigación previamente realizada por otros autores sobre el mismo tema.

Al transcribir las entrevistas (Ver apéndice D), se tuvo especial cuidado en evitar omitir alguna de las frases de los entrevistados pues estos datos podrían ser clave en el proceso de análisis. Se integró un documento con todas las respuestas de las entrevistas a los alumnos y se concentró esta información para su posterior análisis. Después de haber seleccionado determinados datos para poder distinguir lo que sería útil de lo que se consideró desechable, se llevó a cabo el ejercicio de análisis de la información correspondiente al paso de la triangulación definido como la selección de la información.

El primer criterio de dicha selección que se consideró fue el de pertinencia que implicó el sólo tomar en cuenta aquello que efectivamente se relacionaba con la temática de la investigación. Posteriormente se procedió a encontrar en las respuestas pertinentes, los elementos que cumplían con el segundo criterio de selección, que es la relevancia, ya fuera por su recurrencia o por su asertividad en relación con el logro de los objetivos y obtener respuesta a la pregunta de investigación.

En cuanto a los registros de observación, se integraron de igual manera en un solo documento, que dio como resultado las notas de campo ampliadas, con las cuales se logró un manejo más adecuado de la información al hacer viable, por su estructura en dos columnas, realizar el análisis de cada registro de acuerdo a los mismos aspectos de pertinencia y relevancia para hacer una interpretación de la información obtenida, que sirvió para ser contrastada con el otro instrumento aplicado y posteriormente con el Marco Teórico.

Se leyeron nuevamente los registros de cada una de las entrevistas y notas de campo derivadas de la observación, a fin de encontrar una constante, procurando analizarlas de manera tal que, aunque someras en algunos casos, otorgaran elementos útiles para conocer lo que interesaba como dato relevante, en el sentido de dar elementos que apoyaran en la resolución del problema detectado.

Al agrupar las respuestas y hechos relevantes y pertinentes por tendencias se armaron dos grandes grupos: omisiones y convergencias, el denominado de las omisiones, que resultó de respuestas y acciones que no otorgaban mayores elementos de utilidad en cada uno de los instrumentos aplicados. Por otra parte, el grupo denominado de las convergencias resultó de la información que, obtenida de ambos instrumentos y a criterio del investigador, estaba estrechamente vinculada con el tema de interés ya que su uso posibilitaría en mayor medida la respuesta a la pregunta de investigación al generar una mejor comprensión de los hechos descritos.

Ejemplo de omisiones fueron los momentos en los que los alumnos sólo respondieron a las preguntas hechas en la entrevista individual de una manera concreta y contenían aspectos que no estaban vinculados a lo que se les preguntaba, a pesar que la

entrevista estaba estructurada de manera abierta. En cuanto a los datos de los registros de observación se determinó que entraban en el grupo de las omisiones aquellos momentos en los que los alumnos participaban de actividades en las que únicamente respondían en forma grupal a las preguntas que les hacía su docente sobre un tema determinado.

Las convergencias que en lo general se dieron en el sentido de la constancia encontrada en los datos que arrojaron los registros de las expresiones de los pequeños grupos de alumnos formados de forma tanto espontánea como bajo las características del trabajo conjunto desarrollado en las actividades observadas, a la par que los diálogos y convivencia establecidos con alguno de los adultos con los que se relacionaban. De la misma manera los datos de las entrevistas que referían a una expresión de índole personal, conllevaron una mayor riqueza, ya que fueron un claro referente a la frecuencia en las manifestaciones de las formas de aprender que tienen los niños en la escuela.

Se resaltaron dichas constantes y frecuencias gracias a las que se obtuvieron dos categorías, (Ver Tabla 7), las cuales fueron: expresiones de los alumnos al relacionarse con otros niños, constituida por las sub categorías: conversaciones en pequeños grupos, participación en juegos y actividades educativas y convivencia con sus compañeros. La segunda categoría derivada fue: expresiones de los alumnos al relacionarse con adultos en la escuela, constituida por las sub categorías: diálogos con adultos y convivencia con adultos.

Tabla 7

Categorías y sub categorías derivadas de las expresiones de los participantes.

Área temática	Problema de Investigación	Pregunta de Investigación	Objetivo General	Objetivos específicos	Categorías	Sub Categorías
Estilos de Aprendizaje en la educación basada en competencias.	La expresión de las habilidades sociales de los alumnos de preescolar no es identificada considerando el reconocimiento de sus estilos de aprendizaje, en el logro de un alto nivel de dominio de su competencia social.	¿De qué manera los alumnos de preescolar expresan el nivel de dominio de su competencia social al participar en actividades educativas en las que se reconocen sus estilos de aprendizaje?	Identificar la forma en que los alumnos de preescolar expresan sus habilidades sociales al participar en actividades educativas, reconociendo sus estilos de aprendizaje y valorar si cada estilo tiene incidencia en el logro de un alto nivel de dominio de su competencia social.	Explicar las acciones de los alumnos de preescolar durante actividades educativas al participar con sus compañeros y docente para identificar las formas en las que expresan sus habilidades sociales.	Expresiones de los alumnos al relacionarse con otros niños.	Conversaciones en pequeños grupos. Participación en juegos y actividades educativas.
				Reconocer la manera en la que los alumnos expresan su competencia social para obtener el logro en un alto nivel de su dominio al participar en actividades educativas.	Expresiones de los alumnos al relacionarse con adultos en la escuela.	Convivencia con sus compañeros.
				Identificar la manera en cómo los alumnos de preescolar expresan sus estilos de aprendizaje al manifestar sus preferencias de interacción social durante las actividades educativas.		Diálogos con adultos. Convivencia con adultos.

Una vez que se generaron estas categorías derivadas de los datos emanados en los registros de observación y de las respuestas obtenidas y analizadas por el investigador al aplicar las entrevistas, se contrastaron una por una con el Marco Teórico, tratando de comprender lo expresado en las entrevistas y lo que se observó en el aula, fundamentándolo con el análisis con investigaciones de autores sobre el mismo tema, de esta manera la triangulación se efectuó favorablemente obteniendo como resultados los que en este informe se presenta, en un trabajo que llevó al autor por varios procesos de análisis, ya que partió desde las categorías y que lo llevó a hasta la emisión de la respuesta de la pregunta central que guía esta investigación, así como del logro de los objetivos propuestos.

Interpretación por categoría.

A continuación se presentan de manera detallada, cada una de las categorías derivadas, ya que es interés del investigador dar a conocer a profundidad los datos obtenidos en esta investigación para comprender mejor el hecho estudiado.

Categoría 1. Expresiones de los alumnos al relacionarse con otros niños.

De acuerdo con los datos obtenidos de las observaciones y entrevistas a los alumnos se destacó que los niños se relacionan entre sí expresando de diferentes maneras tanto sus habilidades sociales como sus estilos de aprendizaje, las más destacadas fueron las conversaciones en pequeños grupos, la participación en juegos y actividades educativas y la convivencia espontánea con sus compañeros.

Conversaciones en pequeños grupos.

Durante las observaciones se detectó que los alumnos preescolares hacen uso de conversaciones como principal medio de interacción con sus pares, las temáticas que abordan son diversas, generalmente relacionadas con sus vivencias personales, ideas, posturas y puntos de vista respecto a alguna situación que les es cercana, por ejemplo:

Mientras en una mesa cercana a donde me localizo, otro grupo de niñas platican y juegan con sus suéteres envueltos simulando un bebé al que cargan en sus brazos, una de ellas que las mira desde otra mesa se acerca y expresa “hola, ¿a qué están jugando?” “a las mamás, mira estos son nuestros hijos y los cargamos”, “¿y no tienen esposos?” “no, mira es que no invitamos a los niños porque ellos no saben

jugar a esto” “ahh, creí que eran como mi tía, ella tiene un bebé pero no tiene esposo” “si si se parece a mi hermana, mi mamá antes no quería al bebé pero ahora lo cuida y lo quiere” “y tu tía ¿quiere un esposo?” “yo veo que si quiere uno porque tiene un novio y le da besos” (el grupo ríe y se miran entre sí) “así se casan luego, porque se aman” “y tienen bebés como estos y los aman y los cuidan y les compran juguetes” “¿puedo jugar?” “¡si, nosotros queremos a los bebés!” (La alumna que se integró a la plática se quita el suéter y lo enrolla simulando un bebé para jugar con el resto) (Observación grupo 1, noviembre de 2009).

Las investigaciones de Monjas (2002), exponen que los niños socialmente competentes logran, en el desarrollo de una conversación dar información relevante, formular preguntas para saber más de lo que sus interlocutores exponen a la par que responder con mayor amplitud que los otros a las preguntas que se les formulan. Son capaces de expresar cada una de las tres fases de las que consta una conversación: el inicio, el mantenimiento y el término de la misma.

Por su parte, se sabe que la conversación “es la herramienta por excelencia que utilizamos las personas para interactuar con los demás” (Ballester y Gil, 2002, pág. 22), estos autores, en sus aportaciones dan a conocer ciertos criterios de idoneidad en el uso de la conversación, entre ellos destacan: la duración del habla sin monopolizar ni ser pasivo, la retroalimentación con una adecuada actitud y las preguntas que permitan dar agilidad al intercambio de información.

Durante otro momento de la observación al mismo grupo, los alumnos conversaban acerca de las recientes actividades en las que habían participado, relacionadas con la escuela, expresando lo que habían visto y aprendido:

El primer grupo que se mostraba sus calaveras literarias platica sobre la visita a la feria del alfeñique, una tradición particular de la comunidad, previa al Día de Muertos: ¿verdad que yo la compré allá? la calavera que le traje a la maestra” “si también había de las esas semillitas” “se llama felicidad” (ríe al escucharlo y lo corrige) “se llama alegría” “¡no, se llama amaranto! Me explico mi mamá que es muy buena para los niños, vente chucho...kevin” (los integra a la plática) “¿ustedes compraron calaveras?” “si de las de chocolate, esas si me gustan” “pero las de alegría te dan energía” “el chocolate también ¿qué no te acuerdas que en Nestlé nos dijeron eso?” “ah sí, ya me acordé, ¿tú le trajiste a la maestra?” “no”, “¿por qué?” “porque nada más nos alcanzó para la entrada a la mega pantalla, no ves que mi papá nos dio solo para eso” “yo le compré una y se la voy a dar a la hora del refrigerio para que se la coma” “ándale si le va a gustar” (Observación grupo 1, noviembre de 2009).

Las conversaciones son consideradas fundamentales en esta etapa de la educación infantil, particularmente por el favorecimiento que se logra en su capacidad de integración a los diferentes grupos sociales en los que participan en el nivel preescolar se hace énfasis para desarrollar aquellas que impliquen una estrecha y frecuente relación con sus pares, a éste respecto el PEP 2004 expone : “El diálogo y la conversación implican comprensión, alternancia en las intervenciones, formulación de preguntas precisas y respuestas coherentes. De esta manera se propicia el interés, el intercambio entre quienes participan y el desarrollo de la expresión” (SEP, 2004, pág. 60).

Participación en juegos y actividades educativas.

El grupo de alumnos que se observó se involucró en la actividad propuesta por su docente, la cual requirió que se organizaran en pequeños grupos en correspondencia a la nomenclatura de cada una de las partes de un sistema de cómputo, escrita en la etiqueta adhesiva que portaban en el pecho para dar solución, a través de un juego conjunto, a una problemática determinada, de manera que se obtuvo la siguiente nota de campo:

En ese momento comienza el juego y los niños preguntan entre sí: “¿Quién tiene el CPU?”, uno de ellos responde: “Diana” al escuchar su nombre la alumna pasa al frente del equipo, mientras otra de las alumnas no participa del juego y el mismo niño se acerca a ella para cuestionarla al respecto “¿porqué no juegas?, tu eres impresora”, otra de ellas dice: “es que ella no quiere” la docente se da cuenta de la situación se acerca al equipo y les pregunta: “¿Qué haremos?” el alumno que coordina al resto le dice: “ponla en el equipo que no tiene” y la docente la lleva a otro equipo, sigue el juego que es organizado por el mismo alumno: “¿tú que eres?, vente”, le dice mientras busca entre el resto del grupo y revisa sus letreros para identificar la parte que representan, hace actos de lectura al comparar las grafías del pintarrón con las de las etiquetas que portan los demás: “m.. o...n...i...t...o...r y se lleva al compañero a su equipo que aun no tiene esta parte, va checando también la cantidad de partes de la computadora en relación a los dibujos del pintarrón y si ya están completos, en un momento nota que tienen dos ratones, así que le pide a uno de ellos, que se vaya a otro equipo en donde hace falta.

De acuerdo con Grasha (1996), los alumnos que expresan un estilo de aprendizaje de tipo participativo muestran actitudes que les posibilitan mantener un intenso nivel de actividad durante los momentos en los que aprenden en compañía de otros niños, responsabilizándose de su propio aprendizaje y no por ello dejan de relacionarse bien con sus compañeros, disfrutando de la clase.

Se tuvo la oportunidad de aplicar la entrevista a este mismo alumno, elegido al azar por su docente y la respuesta que expuso en relación a las situaciones que ocurren con él cuando trabaja o juega en equipo y sus preferencias en esta forma de trabajo fue:

“Cuando trabajo con mis amigos decimos que si no juega uno no pueden jugar todos, como a las atrapadas, mira es de correr y que no nos atrapen, me gusta con equipos porque no nomas soy yo son todos mis compañeros, prefiero ser el que organiza porque orita estamos trabajando a las mamás y a los papás y yo les digo que hagan esto y que hagan lo otro que ayuden” (Entrevista a alumno 1, enero de 2010).

A este respecto, el PEP 2004 fija la forma en la que los alumnos participarán de las acciones educativas que en el aula se generan, principalmente a través del juego como estrategia didáctica para el favorecimiento de competencias educativas, exponiendo que:

En el juego varían no sólo la complejidad y el sentido, sino también la forma de participación: desde la actividad individual (en la cual se pueden alcanzar altos niveles de concentración, elaboración y “verbalización interna”), los juegos en parejas (que se facilitan por la cercanía y la compatibilidad personal), hasta los juegos colectivos (que exigen mayor autorregulación y aceptación de las reglas y sus resultados) (SEP, 2004, pág. 35).

Cuando se estaba observando este juego, se enfocó la atención en la actitud de uno de los alumnos ya que se diferenciaba del resto quienes, en equipo, buscaban solucionar el problema planteado por la docente, a continuación la nota de campo derivada de este hecho:

En ese momento observo que uno de los alumnos se ha mantenido al margen de las actividades ya que se ha dedicado a copiar en una hoja blanca los dibujos de las partes de la computadora para armar la propia, sin integrarse a los equipos. Pasados cinco minutos la docente dice: “muy bien, ¿ya tenemos las cinco partes?, ahora voy a ver si funcionan bien y revisa junto con ellos que las cinco partes estén completas y correctas).

En las entrevistas, al cuestionarlo sobre sus preferencias de interacción social durante las actividades que realizaba en el jardín de niños, uno de los alumnos expuso:

“Juego con mis compañeros a hacer una torre con cubos y usamos cuadritos y vamos haciendo como un edificio en equipo así me gusta más lo que yo diga cuando soy jefe de equipo porque es mejor lo que yo digo, porque así trabajamos mejor como con el banco de letras o para colorear” (Entrevista a alumno 12, enero de 2010).

De acuerdo con la propuesta de Grasha (1996), los alumnos que manifiestan un estilo de aprendizaje de tipo independiente, se caracterizan por demostrar autosuficiencia en el desarrollo de los juegos y actividades escolares, expresan preferencia por trabajar solos, sin mostrarse necesitados de la orientación de su maestro, pues a un ritmo propio resuelven sus dudas y dan solución a las problemáticas que se les presentan antes que hacerlo en conjunto con otros estudiantes.

A este respecto, en la observación a otro de los grupos, se manifestó en uno de los alumnos una actitud similar a la descrita anteriormente, el aislamiento del resto del grupo fue la constante que hizo focalizar la atención en el hecho que se describe a continuación:

Los alumnos se trasladan desde su aula al patio principal de la escuela para participar en la sesión de Educación Artística coordinada por la correspondiente promotora con el apoyo de la docente del grupo. Avanzan formados en una hilera, su docente va al frente de todos, noto que hay un alumno que se retrasa en la formación y llega un rato después de la totalidad del grupo, la promotora les espera en el medio del patio y al verlos llegar les dice: “vamos a jugar al lobo, formen un círculo para jugar”, al escucharla uno de los niños dice: “X no juega porque es de correr” ante esa expresión algunos de ellos ríen y miran a X ante lo que su docente reacciona diciéndoles: “¡amores horrorosos!” (Haciendo expresión corporal de supuesto enojo, ya que ríe de inmediato), mientras el alumno al que hacían referencia se aleja del grupo y se sienta solo en las gradas del patio y así permanece hasta que terminan el juego, después se dirige hacia su aula y ahí permanece hasta que sus compañeros y docente regresan al aula, después de haber participado en la interpretación de dos canciones más.

Respecto al hecho descrito en esta nota de campo, las aportaciones de Grasha (2006), indican que hay alumnos que pertenecen al estilo de aprendizaje denominado elusivo, al tomar una postura clara ante las propuestas educativas que se les hacen, más allá de los gustos e intereses, ellos son quienes con frecuencia no muestran disposición ni entusiasmo por participar en las actividades, denotando desinterés además de no participar en las acciones procurando mantenerse aislados del grupo al que pertenecen.

En un momento de observación a otro grupo, se originó esta nota de campo, en la que durante una actividad conjunta, dos alumnos sostienen el siguiente diálogo:

En una de las mesas, tres alumnos comparten los materiales elaborando en conjunto sus figuras, una casa, un helado y un carrito. “¿me prestas el círculo rojo” “no” “ay ¿porqué?” “Es que no me dijiste por favor” (sonríe y lo mira) “a ver bueno está bien,

¿me prestas el círculo rojo por favor? “Ándale así si te lo presto, ¿qué estás haciendo?” el compañero le explica que construye una casa y entre ambos hacen adecuaciones a la construcción inicial, escuchan sus propuestas y cuando no están de acuerdo con alguna de ellas lo expresan de manera oral. (Observación a grupo 6, noviembre de 2009).

El PEP 2004 pone especial acento en cuanto al desarrollo de actitudes colaborativas en los alumnos para el logro de su competencia social, al sostener que:

En conjunto, los aprendizajes que se busca favorecer contribuyen a la formación y al ejercicio de valores para la convivencia. El respeto a las culturas y el trabajo en colaboración son, entre otras, actitudes que se fomentan en los pequeños, a través de las cuales manifiestan las competencias sociales que van logrando (SEP, 2004, pág. 85).

En cuanto a las entrevistas, uno de los alumnos participantes, al cuestionarlo sobre la manera en que participa en colaboración con sus compañeros expuso:

“Cuando trabajamos por equipos así nos podemos ayudar y yo siempre hago lo que me dicen los otros, porque uno está más alto que yo y cuando usamos los changuitos me dice mira tenemos que colgarlos de la mano yo tomo uno y me ayuda un amigo” (Entrevista a alumno 5, enero de 2010).

Por su parte Grasha (1996), denomina al estilo de aprendizaje colaborativo, a aquel que se caracteriza por demostrar regocijo al participar en actividades en equipo, ya que su actitud es armoniosa y dispuesta para compartir sus saberes y habilidades en beneficio del fin común.

También durante las entrevistas los alumnos expresaron aspectos relativos a la afectividad demostrada en sus relaciones interpersonales con sus compañeros de grupo, por ejemplo, al pedirle que expresara si sabía lo que hacía en la escuela y si esto era de su agrado, respondió:

“Si sé, vengo a aprender y si me gusta, porque cuando estoy enfermo mi papá no me deja venir a la escuela y extraño a mis amigos y ellos me extrañan también porque cuando regreso ellos me dicen que dónde estaba, que no venía a la escuela y me platican todo lo que hicieron con los materiales que nos compra la maestra”. (Entrevista a alumno 8, enero de 2010).

Otros de ellos, comentaron al respecto “Me gusta cuando trabajamos por equipos, es que me gusta trabajar mucho con otros compañeros” (Entrevista a alumno 7, enero de 2010).

También se tuvo referencia a sus preferencias en cuanto al uso de materiales:

“Las actividades que más me gustan son jugar en el recreo y con los materiales de construcción con X y por equipo con los materiales de plástico como las escaleras, porque me gusta trabajar mucho con mis compañeros aprendo a armar todo lo que compra la maestra como los de madera o los que se arman o la plastilina” (Entrevista a alumno 1, enero de 2010).

El PEP 2004, expone la serie de beneficios a largo plazo en la construcción de su competencia social que obtienen los alumnos en referencia al establecimiento y mantenimiento de estas interrelaciones:

Del tipo de experiencias sociales en las que los niños participen a temprana edad... dependen muchos aprendizajes fundamentales para su vida futura: la percepción de su propia persona (por ejemplo, la seguridad y confianza en sí mismos, el reconocimiento de las capacidades propias); las pautas de la relación con los demás, y el desarrollo de sus capacidades para conocer el mundo, pensar y aprender permanentemente, tales como la curiosidad, la atención, la observación, la formulación de preguntas y explicaciones, la memoria, el procesamiento de información, la imaginación y la creatividad (SEP, 2004, pág. 13).

Para finalizar el análisis de esta categoría, se describe la forma en la que los alumnos integrantes de un equipo a los que se observaron:

La dinámica de los integrantes del equipo amarillo depende de uno de ellos, quien les dice: “ vamos a hacerlo de mujer eh?” y el resto responde: “¡sí!”, el alumno que hace la propuesta va dictando la letra del corrido mientras los otros lo escuchan a la par que únicamente miran al que escribe, sin involucrarse en algún otro rol propuesto por su maestra en las indicaciones. (Observación a grupo 5, noviembre de 2009).

Grasha (1996), define al estilo de aprendizaje llamado dependiente como aquel en la que el alumno muestra que su curiosidad intelectual está circunscrita a lo que sus profesores o compañeros les indiquen, considerándolos como figuras guía y de autoridad intelectual.

Convivencia con sus compañeros.

Durante los momentos en los que se realizó la observación a los grupos, hubo algunos de ellos en donde los alumnos participaban de acciones que conllevaran en sí mismas expresiones afectuosas hacia sus pares y de momentos en los cuales convivieron directamente con sus compañeros, se destacan:

Se observa desde el interior del aula a los alumnos que llegan de la visita a la imprenta y esperan en el pasillo a que llegue su maestra, la mayoría no ingresa al salón, de pronto descubren en las áreas verdes a un grupo de chapulines y comentan sobre ellos, en particular acerca de su tamaño, forma, color, en un determinado momento uno de los niños toma de las patas a un chapulín y juega con él, algunos niños ríen al verlo y uno de ellos muestra molestia y expresa: “no, déjalo en paz, ¿qué no sabes que a los animales hay que respetarlos?” ante esta situación uno de los que observa interviene: “mira, si tu molestas al chapulín le haces daño y eso es injusto, déjalo en paz para que pueda irse con sus amigos” “pero no es tuyo” “es que no importa de quien sea, si lo maltratas se van a ir de la escuela y ya no van a regresar” “¿y eso qué?”, el alumno insiste en su postura: “pues que los animales tienen casas como nosotros y esta escuela es su casa, por eso déjalo ir y ya no los molestes”, “está bien ya lo dejo, es que yo no sabía lo que dijiste” una de las niñas que observa la escena se da cuenta que el resto de los chapulines se ha ido de donde se encontraban al principio de la discusión, se los hace saber y ellos responden: “¿y ahora qué hacemos?”, para este momento tanto el niño que lo tiene en las manos como el que lo defendía y uno más se ponen en la búsqueda del resto de los chapulines en las áreas verdes cercanas al salón, los demás entran al aula.

Las indagaciones de Monjas (2002) permiten comprender que los alumnos frecuentemente se encuentran resolviendo una amplia variedad de problemas que se les presentan en los hechos cotidianos en la escuela. Expone que ser socialmente competente a este respecto, implica para los niños en edad escolar aplicar las habilidades cognitivas necesarias para identificar y dar solución a los conflictos que se les presentan de manera que no sean necesarios los medios agresivos, por el contrario que hagan uso de soluciones asertivas.

En otro de los grupos se dio la siguiente situación:

Es el inicio de las actividades en el jardín de niños, algunos de los alumnos ingresan al aula y se saludan entre sí, preguntan sobre el nombre del día que es hoy y escriben su nombre en tarjetas de colores relacionadas con un registro de asistencia colocado en la puerta del salón, al terminar regresan a su lugar y continúan dialogando entre ellos, mientras otro grupo de niñas se miran en un espejo, un pequeño grupo que se ha mantenido fuera del aula mientras los demás registran su asistencia, juega piedra papel o tijeras (un juego de manos en el que se requiere

habilidad para colocarlas de manera tal que se busca evitar perder ante uno o varios compañeros), si alguno de ellos gana, el otro le entrega una calcomanía que muestra una caricatura, si pierde entrega una de las propias o la que recién ganó, así se mantienen jugando hasta que la docente cierra la puerta del aula y comienza a hablar a todo el grupo.

Al respecto, el PEP 2004, propone el favorecimiento de una serie de competencias sociales, las cuales posibilitan en los alumnos el logro de una personalidad autosuficiente y segura que los lleve a explorar de manera más efectiva las diversas oportunidades de aprendizaje que se les presentan al relacionarse de manera amistosa con sus compañeros, en particular lo logran al verse manifestada la competencia: “aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo” (SEP, 2004, pág. 53).

En otro de los momentos de observación al mismo grupo, cuando ya participaban de una actividad propuesta por la docente y en conjunto con la totalidad del grupo, se presentó la siguiente situación:

Siguen las preguntas por la docente: “¿Qué más?”, “yo sé que también cantaban canciones de los héroes y de los valientes” uno de ellos grita con entusiasmo: “¡vota por el Peje! (risas) ante esta reacción su maestra les dice: “calme calme, se vale cantar por el que uno quiera, aunque sea el Peje” uno de ellos dice con seriedad: “pero él no respetó las leyes, las de votar” “así es ¿y tú qué opinas?” “mira si no respetas las leyes hay castigos y así somos justos todos, como aquí, te portas mal y te vas al tiempo de pensar, no es castigo pero si es ¿si me entiendes?” ante esta respuesta su maestra le contesta: “es que el tiempo de pensar no te castiga a ti, tu solito te quitas la oportunidad de estar aprendiendo con tus amigos” “ah sí, eso las canciones de la Revolución servían para que los demás conocieran las aventuras de ellos... de los valientes”, “muy bien, punto para el verde y para el amarillo... y las mujeres también eran valientes ¿cierto?” “si ellas también eran ricas y famosas” (risas) uno de ellos reacciona: “no eran ricas” a lo que le contestan: “ah pero si famosas mira: la Marieta era coqueta, la valentina era valiente y la Adelita era bonita”. El grupo aplaude espontáneamente esta participación. (Observación a grupo 5, noviembre de 2009).

Al respecto Monjas (2002), sostiene que las habilidades para hacer amigos son fundamentales para el logro de interacciones positivas con sus iguales, expone que los alumnos socialmente competentes son aquellos que tanto refuerzan los logros de sus compañeros, al mismo tiempo que obtienen el reconocimiento de sus pares a través de una cantidad considerable de respuestas positivas a sus participaciones.

Después de realizar el análisis de esta categoría, se define que se ha logrado el objetivo general de investigación: Identificar la forma en que los alumnos de preescolar expresan sus habilidades sociales al participar en actividades educativas, reconociendo sus estilos de aprendizaje y valorando la forma en que cada estilo tiene incidencia en el logro de un alto nivel de dominio de su competencia social.

Como parte de la estructura de este objetivo general, se considera haber logrado el objetivo específico: Reconocer la manera en la que los alumnos expresan su competencia social para obtener el logro en un alto nivel de su dominio al participar en actividades educativas, dado que los datos obtenidos muestran que aparentemente hay una incidencia en cuanto a que la expresión de cada estilo de aprendizaje podría tener implicaciones en el logro de un alto nivel de dominio de la competencia social de los alumnos preescolares, esta ocurrencia sería explicada desde la propuesta de Pozo (1996), correspondiendo a lo observado en cada uno de los grupos integrantes de la escuela elegida, la cual es expuesta en la Tabla 8.

Tabla 8

Posible nivel de dominio de la competencia social expresada por los alumnos de la Institución seleccionada (enero de 2010)

Estilo de aprendizaje	Nivel de dominio de la competencia social	Momento en que lo manifiesta
Participativo	Experto: Tiene pleno control y sabe actuar eficazmente ante situaciones problemáticas e imprevistas. Sabe resolver problemas abiertos	Durante juegos y actividades educativas
Independiente	Experto: Tiene pleno control y sabe actuar eficazmente ante situaciones problemáticas e imprevistas. Sabe resolver problemas abiertos	Durante juegos y actividades educativas
Colaborativo	Experto: Tiene pleno control y sabe actuar eficazmente ante situaciones problemáticas e imprevistas. Sabe resolver problemas abiertos	Durante juegos y actividades educativas
Dependiente	Dominio técnico: Ejecuta la competencia, pero no puede hacerlo sin guía y apoyo	Durante juegos y actividades educativas
Elusivo	Novato: Dependiente del maestro, no hay control de la ejecución y ésta es deficiente o no se presenta	Durante juegos y actividades educativas
Competitivo	Estratégico: Tiene automatizados los procedimientos pero no sabe afrontar imprevistos	Durante la convivencia con adultos

Categoría 2. Expresiones de los alumnos al relacionarse con adultos en la escuela.

De acuerdo con los datos obtenidos de las observaciones y entrevistas a los alumnos se destacó que los niños se relacionan con algunos adultos en la escuela, probablemente expresando de diferentes maneras tanto sus habilidades sociales como sus estilos de aprendizaje, las más destacadas fueron los diálogos con adultos y convivencia con adultos.

Diálogos con adultos.

En el transcurso de las observaciones a los grupos cinco y dos, surgió el diálogo entre algunos alumnos y el investigador, estas son las notas de campo derivadas de ello:

Me acerco a otra de las mesas para ver con mayor precisión lo que están elaborando y uno de ellos me pregunta con interés: “¿y tus niños, con quien están, quien los está cuidando?” a lo que respondo que están con la señora (nominación común que en el nivel preescolar se les da a las niñeras) en una actividad muy parecida a la de ellos, responde: “es que creí que estaban solitos y me preocupaba que les pasara un accidente, oye ¿ya comiste?” le contesto que si y le agradezco su interés en mi, responde: “es que hace daño no comer, luego te pones malo y te duele el estómago” Se acerca su docente y le pide que termine su actividad porque el tiempo se acaba, el niño expresa: “disculpa maestra pero estaba hablando con la maestra de algo importante” ante esta respuesta su docente le sonrío y sigue observando las actividades de otros equipos. Esta observación tuvo una duración menor a las de las demás, ya que el tiempo usado de la mañana para las otras observaciones sólo permitió estar con el grupo quince minutos (observación a grupo 5, noviembre de 2009).

En el grupo dos, durante la sesión de ritmos, cantos y juegos, coordinada por la promotora de educación artística

Observo que un par de alumnos están alejados del grupo que canta y juega, observan interesados a un grupo de chapulines que encontraron en las gradas del patio, me acerco con ellos y les pregunto: “¿qué hacen? “Estamos viendo a los chapulines, es que mira como brincan” “y ¿Por qué no se van a jugar con sus compañeros” “es que ese juego es muy aburrido y no nos gusta verdad amigo” “no, es de tontitos”, “¿le vas a decir eso a la maestra? Que mi amigo dijo lo de los tontitos” “¿tú qué opinas de lo que dijo?” “que es grosería” “perdónalo maestra, ya no va a decir, ¿verdad amigo?” (El alumno no le responde y se aleja de nosotros para integrarse al juego con el resto del grupo, el diálogo con el otro niño continúa) “¿Por qué dices que es de tontitos?” “es que es de correr atrás de otros y cantar” “¿y entonces que te gusta?” “el futbol, le voy al Toluca ¿y tú?” “también le voy al mismo” “y si jugaran futbol ¿si estarías allá con ellos?” “si, porque sería el portero” “¿Cómo Cristante?” “si, tu si sabes, le voy a decir a mi papá que te invitamos a ver el partido en mi casa” “si gracias” (escuchamos que se despiden de la promotora y

el alumno corre al patio para integrarse al grupo). Al término del juego una de las alumnas se acerca a la promotora y le dice: “maestra ¿me amarras mis agujetas?”, ella la mira un momento y le responde: “¿cómo?” la niña se queda pensativa por un rato y poco después expresa: “Ah sí por favor, perdón maestra”, la promotora ata sus agujetas y la alumna de manera espontánea le dice gracias a lo que la docente responde con una sonrisa, la niña se coloca dentro de la hilera que formaron sus compañeros para volver a su aula (Observación a grupo 2, noviembre de 2009) .

De acuerdo con las aportaciones de Ballester y Gil (2002), una de las habilidades sociales básicas consiste en disculparse sinceramente al hablar o actuar inadecuadamente con otros, saber disculparse en el momento justo al hablar o actuar inadecuadamente en diferentes espacios de interacción social

Para Monjas (2002), las habilidades sociales denominadas básicas son aquellas que los niños expresan al mostrar, en sus relaciones con adultos, una serie de formulas de cortesía y protocolo social, sin necesariamente tener la intención de establecer una amistad, sirven para que los niños sean competentes en sus relaciones diarias, al contar con la apertura que les otorga el ser socialmente validados gracias a estos formulismos, socialmente considerados de buena educación.

Regresan al salón, se sientan y su maestra se coloca frente al grupo y les dice: “manos arriba, a la cabeza, a la nariz, a la boca, a los ojos (la docente señala en su cuerpo partes diferentes a las que indica lo que provoca risas en sus alumnos, una de las niñas dice en voz alta: “es que la maestra no sabe” a lo que otro de ellos responde: “si sabe, ella es inteligente y lo hace para que nos pongamos listos ¿verdad maestra?”, (la docente se acerca a él sonriendo y le acaricia la cabeza a la vez que le agradece su comentario, el niño sonríe) (Observación a grupo 2, noviembre de 2009).

De la misma manera el otorgar reconocimiento a los adultos por alguna de sus cualidades o hablar en su defensa es otra de las habilidades que les caracterizan a los alumnos socialmente competentes, de acuerdo con Ballester y Gil (2002), se requiere de un modelo que facilite resolver conflictos a través del diálogo, conversar, desarrollar conductas asertivas, mostrarse receptivo ante los demás, expresar de manera adecuada sus emociones, defender sus derechos con base a su conocimiento, entre otros.

Convivencia con adultos.

La figura del docente como uno de los adultos con los que los niños se relacionan día a día en la escuela, posibilitó la generación de varias notas de campo durante las observaciones, por ejemplo:

“Maestra yo te digo, mira ¿fuiste al desfile? Pues ahí van los charros en sus caballos y las Adelitas y los campesinos, los soldados, los de los partidos, los ricos y los del tren, eso es lo que me dijo mi papá y yo me lo aprendí para decírtelo y que vieras que soy muy listo”... La maestra responde: “¡muy bien! Punto para el azul” y uno de los compañeros del equipo muestra entusiasmo ante su propuesta y dice: “ándale, cada equipo escoge uno y lo hacemos” otro compañero: “sí y le cantamos” (el grupo ríe y se muestra motivado, aunque no todos se entusiasman) uno de ellos con expresión de disgusto dice: “ay no inventen, que le vamos a cantar ¿las mañanitas?” (Nadie ríe) (Observación al grupo 5, noviembre de 2009).

Los alumnos que, de acuerdo con Grasha (1996), buscan con frecuencia ser el centro de atención de su maestro, son los que expresan el estilo de aprendizaje definido como competitivo, se caracterizan por aprender para tener un más alto nivel de dominio de las competencias en comparación con sus compañeros y de esta manera ser reconocidos por los integrantes de su grupo, con quienes frecuentemente tienen discrepancias por este tipo de actitudes.

En otro de los grupos, mientras se encontraban esperando la salida de sus compañeros de otro de los grupos del jardín de niños, en la visita a una de las imprentas de la comunidad, se dio la siguiente situación entre la docente y sus alumnos:

Uno de los alumnos que tuvo mayor participación en la imprenta le dice: “ya les gané maestra” (se refiere a que terminó de comer su paleta de chocolate antes que los demás alumnos), la maestra le pregunta: “¿Por qué nos dieron una paleta de calavera?” “Porque es día de muertos y mi papito me compró mi traje y mi máscara” su docente platica con él: “¿te vas a disfrazar?” “sí de huesos”, cuando notan de que se trata el tema de la conversación expresan: “yo de Jack” “yo de la parca” “a mí de gatito” “yo de dinosaurio” la maestra dice: “cállense no me dejan escuchar a ver díganme ¿Qué celebramos en México?”, responden al mismo tiempo: “muertos” “¿y en estados unidos?” “halloween” “maestra la mamá de Hugo hizo una fiesta de halloween”. La docente responde (su tono de voz pasa de entusiasta a grave y su expresión facial es diferente): “pero no estamos en estados unidos” “pero es lo que nosotros hacemos cada vez que es día de muertos maestra” “no eso no está bien, aquí tenemos tradiciones muy bonitas” “es que tu no entiendes maestra, esa es la fiesta de mis amigos y de mis primos y pedimos dinero y dulces y es lo que nos

gusta”, la docente no continúa con el diálogo con los niños y se voltea para hablar con una madre de familia que la acompaña sobre la salida del día anterior a la mega pantalla y a la feria del alfeñique (feria tradicional del día de muertos en Toluca, se instala en el centro de la ciudad en los Portales) . Siguen esperando a que salgan los compañeros del otro grupo, los alumnos comentan entre sí sobre sus disfraces y las fiestas de halloween a las que han asistido usándolos, así como aprovechan para hacer invitaciones entre ellos.

Monjas (2002), afirma que los alumnos socialmente competentes son aquellos que en sus interrelaciones con adultos son capaces de mostrar actitudes en las que demandan el respeto a sus opiniones, también llamadas de auto expresión, autoafirmación o asertividad. Se entiende por asertividad a la conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los demás. También Ballester y Gil (2002), destacan a la habilidad social para expresar opiniones personales al describir que “se trata de saber cómo afirmarse en situaciones en las que se tiene un punto de vista que discrepa del que tiene el resto del grupo” (pág. 28).

Después de realizar el análisis de esta categoría, se define que se ha logrado el objetivo de investigación que corresponde a: Explicar las acciones de los alumnos de preescolar durante actividades educativas al participar con sus compañeros y docente para identificar las formas en las que expresan sus habilidades sociales.

Estas acciones correspondieron principalmente a la noción de competencia social propuesta por Marina y Bernabeu (2009), en particular se encontró que los alumnos de preescolar posiblemente demuestran su competencia social al interrelacionarse con adultos con quienes comparten espacios escolares, esta forma de convivencia podría conllevar para los niños una dinámica diferente de la que establecen con sus pares, al encontrarse frente la necesidad de hacer valer sus puntos de vista.

Con respecto a este actuar, Marina y Bernabeu (2009), exponen que las dificultades de la convivencia surgen del enfrentamiento de los deseos y los intereses o queremos cosas distintas y entonces no nos entendemos o queremos las mismas cosas y entonces nos enfrentamos. De ahí la trascendencia que conlleva para los alumnos el logro de un alto nivel de dominio de la competencia social en las relaciones que desarrollan con los niños y

adultos de su entorno escolar. Por su parte Monjas (2002), considera que las habilidades sociales de los niños competentes implican comportamientos que permiten una adecuada y positiva interacción con los adultos de su entorno, principalmente padres, maestros y familiares.

Para concluir este capítulo, después de analizar las dos categorías derivadas de las expresiones de los participantes y sus correspondientes sub categorías, se considera que la respuesta obtenida a la pregunta principal de esta investigación: ¿De qué manera los alumnos de preescolar expresan el nivel de dominio de su competencia social al participar en actividades educativas en las que se reconocen sus estilos de aprendizaje? se expresa en términos de posibilidad de haber sido respondida, ya que se pudo definir un probable conjunto de maneras en que lo hicieron, las que son descritas a continuación:

Pudiera ser que los alumnos de preescolar expresaron el nivel de dominio de su competencia social, en consideración a la forma en la que se observó que se interrelacionan con sus pares además de con los adultos con los que convivieron en la escuela elegida como ejemplo, demostrando en diferentes situaciones una serie de habilidades sociales, propuestas por Monjas (2002) y por Ballester y Gil (2002).

Se podría considerar que los alumnos manifestaron, de acuerdo con Pozo (1996), un nivel de dominio de experto con sus compañeros al sonreír ante la sonrisa de otro, reír en situaciones que así lo ameritaron, saludar, hacer o recibir favores y decir frases de cortesía y amabilidad. También pudieron haber logrado este nivel cuando es posible que fueran capaces de iniciar conversaciones, mantenerlas y terminarlas, además de unirse a una conversación o sostener conversaciones en grupo.

En el desarrollo de las actividades conjuntas con sus compañeros de grupo, descritas en éste capítulo, los niños parece ser que lograron reforzar a otros, unirse al juego, proporcionarse ayuda al cooperar y compartir espacios y materiales, además de ser hábiles para identificar problemas y buscar soluciones al lograr anticipar las consecuencias de la problemática alcanzando el logro de elegir una solución óptima para ello.

El aprendizaje de las habilidades sociales, bajo la perspectiva del modelado, se construye como un proceso mediante el cual un observador aprende al observar ciertos modelos, a la expresión de nuevas conductas sin necesidad de ejecutarlas de inmediato y sin que sea manifestada la influencia de este actuar. La persona que aprende es capaz de internalizar y retener en la memoria las acciones ejecutadas por otros y manifestar a su vez esas conductas cuando las condiciones del entorno o las situaciones le son propicias para ello (Bandura, 1985).

En cuanto las relaciones con los adultos del entorno escolar, se podría considerar que los alumnos de la escuela seleccionada para los fines de esta investigación, demostraron el nivel definido por Pozo (1996), como estratégico cuando parece ser que les expresaron afirmaciones positivas de acuerdo a su desempeño en un juego o actividad, el expresar emociones y recibir las emociones de los mayores, aunado a que se podría considerar que demostraron la habilidad de defender los derechos propios ante la opinión de un adulto con el que se mostraron en desacuerdo y pudieron defender sus propias opiniones.

El reconocimiento de sus estilos de aprendizaje al relacionarse con las personas en el ámbito escolar se expresa en el sentido que, de acuerdo con Grasha (1996), los alumnos parece ser que centraron sus actitudes hacia el aprendizaje, las actividades de clase y las relaciones con sus maestros y compañeros. En particular se podría considerar que se revelaron las actitudes y preferencias relativas a diferentes estilos en situaciones de aprendizaje y participación en juegos con intenciones didácticas o que surgieron espontáneamente, las que se enuncian a continuación:

Se podría considerar que se reconocieron en los niños participantes en esta investigación diferentes estilos de aprendizaje, específicamente al relacionarse en pequeños grupos con sus compañeros en momentos en los cuales, al hacer uso de sus habilidades sociales se consideraría que tal vez expresaron formas diferentes para aprender, refiriendo a sus diferencias individuales en la manera en la que aprendían (Lozano, 2008).

Existe la posibilidad que durante los momentos en los que participaron de situaciones cuya intención era la de lograr un aprendizaje, se descubrieran actitudes

correspondientes al estilo denominado colaborativo, porque parece ser que los alumnos expresaron preferencia por el trabajo en equipo en conjunto con un estilo participativo, también se podría considerar que se observaron cualidades correspondientes al estilo competitivo, al estimar que los alumnos posiblemente buscaban llamar la atención de su docente con sus aportaciones a la dinámica de la clase.

También se podría considerar que se detectaron expresiones en su relación con los adultos, definidas dentro del estilo denominado dependiente, ya que es posible que algunos alumnos desarrollaran sus competencias en la oportunidad que tenían de ser guiados por su educadora. Además es viable que hubiera alumnos quienes revelaron una predilección hacia la independencia en su actuar al construir aprendizajes, finalmente existe la posibilidad que una minoría de ellos se expresara en un sentido elusivo al aparentemente mostrar apatía ante las actividades realizadas en la escuela.

Capítulo 5. Conclusiones

A nivel personal cada ser humano, desde su infancia, desarrolla un conjunto de preferencias y se apega a ellas y en tanto más se ejercitan, intencionalmente o de manera involuntaria, se conforma un actuar con mayor apego a ellas, lo cual no implica necesariamente ignorar las áreas que no se constituyen preferidas, pues al accederlas de vez en vez se va agregando riqueza y diversidad a las vidas.

En la escuela indudablemente también se expresan estas preferencias, reconocidas como estilos de aprendizaje y los cambios que se producen en cada alumno llegan paulatinamente a aspectos más profundos de su personalidad que les posibilitan construir cambios y mejoras para, en un primer momento, conocerse mejor a sí mismos y posteriormente desde una postura de seguridad y fortaleza, relacionarse mejor con los demás.

Dentro de este contexto, al identificar las preferencias personales y en qué medida se es igual o diferente a las personas con las que se comparten espacios de aprendizaje se establecen las posibilidades de formar un grupo armonioso y eficaz en el logro de sus competencias educativas, en particular de la denominada competencia social, la cual está conformada por una serie de habilidades que la posibilitan.

Por ello es que derivado del razonamiento de esta investigación, se podría suponer que las formas en las que los alumnos expresaron sus habilidades sociales para el logro de su competencia social, en consideración de sus estilos de aprendizaje, es posible que se dieran principalmente cuando aprendieron en un ambiente en el que al interactuar entre ellos y con adultos en la escuela fue la constante en este estudio.

Reflexionar sobre esta posibilidad, viabilizaría sugerir que las escuelas de preescolar fueran entornos de aprendizaje sensibles, afectuosos, en donde los niños se perciban libres de ser, actuar y pensar, donde tendrían mayores oportunidades de incrementar tanto el nivel de dominio de la competencia social logrado como de diversificar los diferentes estilos de aprendizaje que muestren.

A la par del establecimiento de un ambiente óptimo para el aprendizaje, el logro de la competencia social parece ser que se vio influido por las diversas posibilidades que los alumnos tuvieron de participar en actividades conjuntas, tanto de manera coordinada por su docente como de forma espontánea, en las cuales los alumnos posiblemente expresaron un alto nivel de dominio en esta competencia y pudieron haber compartido espacios de aprendizaje con otros que se encontraban en un nivel previo a ellos.

Respecto a estas posibilidades de interacción se sugiere, como componente básico de la competencia social, el procurar que los alumnos tuvieran oportunidades constantes de aprender en colaboración con los pares, distribuyendo el trabajo entre varios alumnos para lograr un objetivo común, sin embargo se considera necesario enfatizar como una limitante de esta propuesta, que si el entorno escolar contribuye en generar actitudes de rivalidad, por ejemplo alabando y fomentando un estilo de aprendizaje competitivo, los alcances del trabajo colaborativo se verían disminuidos.

Por el contrario si los alumnos de preescolar aprendieran no sólo a trabajar juntos sino también para que lo hagan así, a la par de con qué medios se lograría el éxito de una actividad, entonces el colaborar se convertirá en una actividad de contenido ético. Por ello, es que se sugiere que los alumnos aprendan a contribuir equitativamente en el trabajo de todos, que descubran que es lo mejor en cada uno de ellos, que identifiquen cuáles son sus destrezas básicas, que aprecien las diferencias entre ellos de forma respetuosa desarrollando una actitud ética de ayuda mutua.

Desde esta perspectiva actitudinal, los alumnos que expresan estilos de aprendizaje de tipo elusivo y competitivo estarían en posibilidad de descubrir que estas actividades les proveerían de experiencias gratificantes, que son capaces de colaborar constructivamente para alcanzar una meta común, que todos los miembros del grupo pueden ser ganadores antes que perdedores y que las recompensas son mayores de las que podrían obtener por sí solos.

En el caso de los alumnos que parece ser que mostraron un estilo de aprendizaje definido como dependiente, en el cual esperaban que los compañeros resolvieran las situaciones de aprendizaje en las que participaron, parece ser que esta actitud estuvo

presente en dos grupos, en donde los niños aparentemente decidieron tomar esta posición con sus compañeros y con sus docentes en actividades conjuntas, tanto coordinadas por ellas como surgidas de la espontaneidad de la convivencia en el aula.

En esta consideración se sugiere que los alumnos desarrollen un amplio aprendizaje del valor de la responsabilidad, en particular reconociendo aquellos actos de los que son autores y de las que no lo son, aprendiendo a analizar las razones por las que ejecuta una acción así como a anticipar las consecuencias de esa acción para que de esta manera sean hábiles en planificar su comportamiento y accedan a niveles superiores de su competencia social.

Finalmente, se podría considerar que se detectaron alumnos que expresaban un estilo de aprendizaje de tipo competitivo, ellos parece ser que se caracterizaron por un alto nivel de dominio de su competencia social, sin embargo, es posible que el afán por destacar ante su docente los llevaba a mostrar actitudes en detrimento de los logros de sus compañeros, lo que quizá les generaba una dinámica de relaciones poco empáticas.

Por ello es que se sugiere que los alumnos preescolares que expresan este estilo de aprendizaje, no sólo aprendan a ser colaborativos y responsables, sino que manifiesten empatía en sus relaciones, lo que en primer término les requeriría de una capacidad cognitiva que les implicaría comprender la situación en la que se encuentran los otros, siendo competentes al desarrollarse en espacios de aprendizaje en donde se evite privilegiar las relaciones contrincantes, por lo contrario si se busca que los alumnos competitivos se conviertan en un modelo de comportamiento pro social y donde su capacidad empática sea el referente de respuestas emocionales positivas para todos los alumnos del grupo en el que participan.

Finalmente, se concluye que el aprendizaje derivado de esta investigación llevó a la reflexión sobre la importancia que conlleva conocer a los alumnos preescolares, valorados como eje central del proceso educativo.

La relevancia de tratar de reconocer las formas en las que aprenden e interactúan con sus pares y adultos en la escuela estriba en reflexionar que entre más se progrese en el

conocimiento de los educandos, se llegará con más certezas al encuentro de excelentes condiciones que les motiven a evitar desaprovechar cada experiencia educativa que la escuela les ofrezca.

Derivada de dichas reflexiones, se considera que esta investigación, permitió en quien la desarrolló la capacidad de responder al reto de ser observador y parte del mundo que se indagó, posiblemente fortaleciendo su capacidad de análisis, por lo que considera estar en condiciones de emitir una nueva pregunta derivada de los hechos que se describieron en este trabajo:

¿Cuáles serían los beneficios en la construcción de conocimientos de los alumnos preescolares que conllevaría desarrollar de manera sistemática su competencia social considerando diferentes estilos de aprendizaje?

Referencias

- Alonso, C. Gallego, D. y Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Álvarez. I. (1997). Investigación Cualitativa. Diseños Humanísticos Interpretativos. *Curso de Investigación Científica. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas*. Santa Clara, Cuba: Universidad Central de las Villas.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México, D.F.: Trillas.
- Balaban, N. (2000). *Empezar a ir a la escuela ¿Qué se siente? Niños apegados, niños independientes*. Madrid, España: Nancea.
- Ballester, R. y Gil, D. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid: Síntesis.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa- Calpe.
- Bandura, A. y Walters, R. (1985). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, España: Alianza.
- Berk, L., & Winsler, A. (1995). Scaffolding Children's learning: Vygostsy and Early childhood education(ERIC Document Reproduction Service No.ED 384 443.)
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky (pp. 2-107). México: SEP.

- Buendía, A. y Martínez, A. (2007). Hacia una nueva sociedad del conocimiento: retos y desafíos para la educación virtual. En Lozano Rodríguez, A. y Burgos Aguilar, V. (2007) (Comp.). *Tecnología educativa: en un modelo de educación a distancia centrado en la persona*. México, D.F.: Limusa.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Recuperado el 11 de septiembre de 2009, de http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Exposici%C3%B3n_1_Sesi%C3%B3n_4.pdf?revision_id=34811&package_id=34782
- Brunner, J. (2000). Seminario sobre Perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe y Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*, (pp. 1-38). Chile: UNESCO.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno
- Calzadilla, M. (2002). *Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación*. Recuperado el 17 de septiembre de 2009, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/322Calzadilla.pdf>.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, 14. (001), 60-71 Chillán, Chile: Universidad del Bío- Bío.
- De Puig, I. y Sático, A. (2000). *Jugar a pensar: Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. *En la educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.

- Denyer, M., Furnemont, J., Poulain R., y Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dunn, R. (1995). *Strategies for educating diverse learners*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Elliot, S., Gresham, F. (1991). *Social skills intervention guide*. Austin, Texas: Editorial Pro.
- Fenty, N., Miller, M. & Lampi, A. (2008). Embed Social Skills Instruction in Inclusive Settings. [Versión electrónica] *Intervention in School and Clinic*. 43. (3), 186 – 192.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? Fichas para investigadores. Recuperado el 18 de octubre de 2009 de <http://161.116.7.34/receca/PDF/ficha7-cast.pdf>
- Fox, L., Harper, R. y Lentini, Y.C. (2006). "You Got It!" Teaching Social and Emotional Skills. [Versión electrónica] *Young Children*. 61. (6), 36 - 42.
- Giroux, S. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Grasha, A. (1996) *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. EUA: Alliance, University of Cincinatti.
- Guerrero, A., Acosta, E. y Taborda, A. (1999). *Competencias clave para la orientación ocupacional*. Madrid: GPS.

- Guzmán, J. (2006) *Los claroscurros de la educación basada en competencias (EBC)*. México.: Red Nueva Antropología. Recuperado el 16 de septiembre de 2009, de <http://site.ebrary.com/lib/uvirtualeducacionsp/Doc?id=10109899&ppg=12>.
- Hartup, W. W. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational contexts*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 345 854)
- Hartup, W. W., & Moore, S. G. (1990). Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(1), 1-18.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2008). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hundert, J. (1995). *Enhancing social competence in young students*. Austin, Texas: Editorial Pro.
- Kagan, J. (1992). Yesterday's premises, tomorrow's promises. [Versión electrónica] *Developmental Psychology*. 28 (6), 990-997.
- Kinsey, S. J. (2000). *The relationship between prosocial behaviors and academic achievement the primary multiage classroom*. Disertación doctoral, Loyola University, Chicago.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- Ladd, G. W. (2000). The fourth R: Relationships as risks and resources following children's transition to school. *American educational research association division e newsletter*, 19 (1), 7 -11.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

López, A. y Flores, E. (2009, junio). El enfoque por competencias en la educación. *Retos y Expectativas de la Universidad: A diez años de la Declaración de París*. Congreso Internacional efectuado en Guadalajara, Jalisco, México. Recuperado el 13 de septiembre de 2009, de

<http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%203/ponencia6.pdf>

Lozano, A. (2008). *Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.

Lozano, A. (2009). Matrícula Abierta. Recuperado el 2 de Octubre de 2009, de

http://webloguv.itesm.mx/groups/egeradio/weblog/0cd37/Matricula_Abierta__Estilos_de_Aprendizaje.html

Marina, J.A. y Bernabeu, R. (2009). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.

Martínez, M. (1995). La Educación Moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7(1), (pp. 13-39). Recuperado el 2 de septiembre de 2009, de

<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie07a01.htm>.

Mayan, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. Canadá: International Institute for Qualitative Methodology.

Mc Clellan, D. E., & Kinsey, S. (1999) Children's social behavior in relation to participation in mixed-age or same-age classrooms. *Early Childhood Research Quarterly & Practice [Online]*, 1(1). Recuperado el 16 de julio de 2010, de <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/v1n1.html>.

- Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. *Umbral 2000, 1*. Recuperado el 11 de octubre de 2009, de <http://www.epiclin.unicauca.edu.co/archivos/naturaleza%20de%20la%20Investigacion%20cualitativa.pdf>.
- Mertens, L. (1996, diciembre). Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos. Trabajo presentado en el seminario internacional "Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas". Guanajuato (México) (mimeo) (Año 7 N°2, Diciembre 1996, p.19).
- Monjas, Ma. I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de integración social para niños y niñas en edad escolar. (PEHIS)*. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.
- Monjas, Ma. I., González, B. (1998). Las habilidades Sociales en el Currículo. España. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa. (CIDE)*. España: Colección Investigación.
- Montero, I. y León, O. (2004). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of clinical and health Psychology, 5*(1) 115-127. Recuperado el 17 de octubre de 2009 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1083852>
- Moreno, L. (1998). La epistemología constructivista y la didáctica de las ciencias: ¿coincidencia o complementariedad?. *Enseñanza de las ciencias, 16* (3), (pp. 421-429): Departamento de Matemática Educativa, Cinvestav. IPN.
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje Humano*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin, 102* (3), 357-389.

- Pelco, L.E. & Reed-Victor, E. (2007). Self-Regulation and Learning-Related Social Skills: Intervention Ideas for Elementary School Students. [Versión electrónica] *Preventing School Failure*. 51. (3), 36 - 42.
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J.C. Sáez Editor.
- Pozo, J.L. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Puente, A. (2003). *Cognición y aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Ribes, E. (1990). *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano*. México: Trillas.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En: *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Álvarez, A. (ed.). pp. 21-38. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Rodríguez, S. A. (2006). Los valores para la vida democrática en la escuela primaria: la enseñanza explícita e implícita de la Tolerancia. *Tiempo de Educar*, 7(14). Recuperado el 7 de septiembre de 2009, de <http://0-redalyc.uaemex.mx.millenium.itesm.mx/redalyc>.
- Rogoff, B. M. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Ruiz, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Ediciones de la Universidad de Deusto.
- SEP. (2004). Educación Básica Preescolar. *Programa de Educación Preescolar*. México: Comisión nacional de los libros de texto gratuito.

- Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium in Child Psychology* (Vol. 16) pp. 41-83. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tejada, F. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Revista de curricular y formación de profesores*. España: Universidad de Granada.
- Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Tonucci, F. (2002). La verdadera reforma empieza a los tres años. *La reforma de la escuela infantil* (pp. 9-28) México: SEP.
- Villarini, J. (2007). Calidad Educativa Desde Una Perspectiva Humanista, Crítica y Emancipadora. *Por una educación de calidad*. Congreso Santa Marta efectuado en Puerto Rico. Recuperado el 11 de octubre de 2009, de:
<http://www.renovacionmagisterial.org/comunidad/docs/congreso/calidad/001.pdf>
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). El aprendizaje y la enseñanza de las competencias. *11 ideas clave*. (pp. 40-46). Barcelona, España: Gráo.

Apéndice A

Carta de Consentimiento de los participantes en el estudio.



Descripción de la investigación

Para el logro de los objetivos de la presente investigación inicialmente se ha revisado bibliografía especializada relativa a la expresión de las habilidades sociales así como a los estilos de aprendizaje que manifiestan los alumnos preescolares, en un segundo momento se pretende aplicar entrevistas a alumnos y observarlos en actividades, se busca que estos datos, apoyados con registros concretos y realistas, lleven a identificar las formas en las que los alumnos expresan sus habilidades sociales durante situaciones en las que se reconozcan sus estilos de aprendizaje, para el logro de un alto nivel de dominio de su competencia social y de esta manera estar en condiciones de analizar acciones que promuevan una mejor comprensión de los factores identificados.

Objetivo General:

- Identificar la forma en que los alumnos de preescolar expresan sus habilidades sociales al participar en actividades educativas, reconociendo sus estilos de aprendizaje y valorar si cada estilo tiene incidencia en el logro de un alto nivel de dominio de su competencia social.

Objetivos Específicos:

- Explicar las acciones de los alumnos de preescolar durante actividades educativas al participar con sus compañeros y docente para identificar las formas en las que expresan sus habilidades sociales.

- Reconocer la manera en la que los alumnos expresan su competencia social para obtener el logro en un alto nivel de su dominio al participar en actividades educativas.
- Identificar la manera en cómo los alumnos de preescolar expresan sus estilos de aprendizaje al manifestar sus preferencias de interacción social durante las actividades educativas.

Consentimiento del participante

Después de haber sido informado en qué consiste el estudio accedo voluntariamente a participar en el proyecto. La coordinación de investigación asegura que el no aceptar participar en el proyecto, no interfiere ni compromete la situación laboral del participante.

Contacto en caso de dudas sobre la investigación:

E -mail: atijerina@itesm.mx

Responsable: Mtra. Adriana Tijerina Salas.

E -mail: A01004531@itesm.mx

Invesrtigador: Elsa María del Carmen Zúñiga Macías

Nombre y firma de Aceptación del Participante

Apéndice B

Carta de autorización del directivo Escolar



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



2009: AÑO DE JOSÉ MARÍA MORELOS Y PAVÓN, SIERVO DE LA NACIÓN.

OFICIO N° 061/010/2009

ASUNTO: Se Autoriza Aplicación de
Entrevistas y Observaciones.

SANTIAGO MILTEPEC., TOLUCA, MÉX A 16 de OCTUBRE de 2009.

C. PROFRA. ELSA MARÍA DEL CARMEN ZÚÑIGA MACÍAS

PRESENTE.

La que suscribe Profra Oralia González Martínez, Directora de esta Institución, se dirige a usted para hacer de su conocimiento que he revisado su proyecto de investigación y en relación a la solicitud que hace de aplicar entrevistas y realizar observaciones apoyadas con registros que le lleven a identificar las situaciones que se generan al aplicar estrategias didácticas de tipo colaborativo, reconociendo los estilos de aprendizaje de los alumnos y así estar en condiciones de analizar acciones que promuevan este tipo de adecuaciones a la práctica docente a fin de que los factores identificados incidan positivamente en las aulas.

Considero que su planteamiento puede ofrecer elementos valiosos para una reformulación de la convivencia en nuestra comunidad académica, por lo que le autorizo para llevar a efecto las actividades que se deriven del referido proyecto de investigación, deseándole éxito y comprometiéndola al mismo tiempo a que, al término del mismo, comparta los resultados de sus investigaciones en beneficio de la Institución, a la totalidad del personal docente.

Esperando que las facilidades brindadas sean fructíferas para nuestros alumnos, docentes y para el cumplimiento de su compromiso académico dentro de la Materia "Proyecto I", que forma parte de la Maestría en Educación, impartida por la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, le agradezco su distinción.

ATENTAMENTE


Profra Oralia González Martínez
Directora Escolar
JARDIN DE NIÑOS
DIEGO RIVERA
C.C.T. 15EJN1196Q

Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación Básica y Normal
Dirección General de Educación Básica
Departamento Regional de Educación Básica, Toluca VI
SUPERVISIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR No. J093/06
Jardín de Niños "DIEGO RIVERA"

DOM: NICOLAS BRAVO S/N. SANTIAGO MILTEPEC, Toluca, Méx.
C.P. 50020
Tel: 2375181

Apéndice C

Entrevista a alumnos



La Escuela de Graduados en Educación, del Tecnológico de Monterrey, te agradece el espacio y el tiempo que dedicas a esta entrevista, cuyo objetivo es conocer la forma en cómo aprendes en la escuela a la que asistes.

- Por favor háblame acerca de lo que haces en la escuela, me interesa saber a que es a lo que vienes y si te gusta asistir al jardín de niños.
- Dime acerca de las actividades que más te gusta realizar en tu salón con tus compañeros.
- Explícame por favor que es lo que pasa cuando trabajas con ellos, como te gusta participar, que es lo que prefieres y porque es así.

Las respuestas que me diste son muy importantes, gracias por tu ayuda.

Apéndice D

Registro de entrevistas a alumnos

La Escuela de Graduados en Educación, del Tecnológico de Monterrey, te agradece el espacio y el tiempo que dedicas a esta entrevista, cuyo objetivo es conocer la forma en cómo aprendes en la escuela a la que asistes.

- Por favor háblame acerca de lo que haces en la escuela, me interesa saber a que es a lo que vienes y si te gusta asistir al jardín de niños.
- Dime acerca de las actividades que más te gusta realizar en tu salón con tus compañeros.
- Explícame por favor que es lo que pasa cuando trabajas con ellos, como te gusta participar, que es lo que prefieres y porque es así.

“Sí, mira vengo a estudiar y a trabajar y me gusta venir a la escuela porque trabajo mucho y quiero que sea maestro”

“Las actividades que más me gustan son jugar en el recreo y con los materiales de construcción con belén y por equipo con los materiales de plástico como las escaleras, porque me gusta trabajar mucho con mis compañeros aprendo a armar todo lo que compra la maestra como los de madera o los que se arman o la plastilina”

“Cuando trabajo con mis amigos decimos que si no juega uno no pueden jugar todos, como a las atrapadas, mira es de correr y que no nos atrapen, me gusta jugar con equipos porque no nomas soy yo son todos mis compañeros, prefiero ser el que organiza porque orita estamos trabajando a las mamás y a los papás y yo les digo que hagan esto y que hagan lo otro que ayuden”

Las respuestas que me diste son muy importantes, gracias por tu ayuda.

Notas de campo simples de observación participante 1



Estudio sobre las expresiones de las habilidades sociales de los alumnos de Preescolar, reconociendo la manifestación de sus estilos de aprendizaje.

Grado: Tercero

Fecha: Noviembre 2009

Hora: 9:00 a 9:30

Cantidad de participantes

Docente: X (M)

Alumnos: 18

Otros (especificar): Ninguno

2. Actitudes que presenta el objeto de estudio.

Notas de campo

Los alumnos ingresan poco a poco al aula, algunos solos y otros en pequeños grupos, se saludan entre sí, preguntan sobre la actividad que realizaron el día anterior, un grupo que se reúne cerca del escritorio de la docente se muestra su tarea entre ellos, la que consiste en una "calavera literaria", que es un conjunto de rimas, tradicionales de la celebración del día de muertos, en las que se hace alusión a las características de una persona cercana o famosa, enfatizándolas de manera graciosa en relación a su muerte, observo que los alumnos se interesan especialmente en la decoración de las hojas en donde están escritas las rimas, ya que hay calaveras, calabazas, fantasmas y murciélagos.

Mientras en una mesa cercana a donde me localizo, otro grupo de niñas platican y juegan con sus suéteres envueltos simulando un bebé al que cargan en sus brazos, una de ellas que las mira desde otra mesa se acerca y expresa "hola, ¿a qué están jugando?" "a las mamás, mira estos son nuestros hijos y los cargamos", "¿y no tienen esposos?" "no, mira es que no invitamos a los niños porque ellos no saben jugar a esto" "ahh, creí que eran como mi tía, ella tiene un bebé pero no tiene esposo" "si si se parece a mi hermana, mi mamá antes no quería al bebé pero ahora lo cuida y lo quiere" "y tu tía ¿quiere un esposo?" "yo veo que si quiere uno porque tiene un novio y le da besos" (el grupo ríe y se miran entre sí) "así se casan luego, porque se aman" "y tienen bebés como estos y los aman y los cuidan y les compran juguetes" "¡si, nosotros queremos a los bebés!" (La alumna que se integró a la plática se quita el suéter y lo enrolla simulando un bebé para jugar con el resto)

Mientras ellas dialogan, algunos colocan su tarea en el escritorio de la maestra y otros la muestran a los compañeros sentados en la misma mesa. Ingresan la docente al aula y se detiene a conversar con un padre de familia que la esperaba. Al terminar de hablar con el señor se dirige al grupo: "me van pasando su calavera por favor y se sientan porque vamos a jugar, váyanse sentando compañeros vamos a intentar hacer una calavera por que en la otra les ayudaron sus papás (comienza a escribir en el pintarrón). Ingresan el conserje que le comenta que la buscan en la dirección, la docente sale del aula.

El primer grupo que se mostraba sus calaveras literarias platica sobre la visita a la feria del alfeñique, una tradición particular de la comunidad, previa al Día de Muertos: ¿verdad que yo la compré allá? , La calavera que le traje a la maestra" "si también había de las esas semillitas" "se llama felicidad" (ríe al escucharlo y lo corrige) "se llama alegría" "¡no, se llama amaranto! Me explico mi mamá que es muy buena para los niños, vente chucho...kevin" (los integra a la plática) "¿ustedes compraron calaveras?" "si de las de chocolate, esas si me gustan" "pero las de alegría te dan energía" "el chocolate también ¿qué no

te acuerdas que en Nestlé nos dijeron eso?” “ah sí, ya me acordé, ¿tú le trajiste a la maestra?” “no”, “¿por qué?” “porque nada más nos alcanzó para la entrada a la mega pantalla, no ves que mi papá nos dio solo para eso” “yo le compré una y se la voy a dar a la hora del refrigerio para que se la coma” “ándale si le va a gustar”.

Durante esta plática, tres niñas saltan en un pie dentro del aula y otra de ellas trata de llamar mi atención saltando cerca de mí mientras me ve que estoy escribiendo. La docente regresa al aula y les dice: “vamos a iniciar el mes de noviembre... párense tantito corazones... vamos a hacer un juego” uno de los niños grita “¡arriba el Toluca!”

M: vamos a ver, (quita del pintarrón un poster que muestra niños de diferentes razas) “miren lo que voy a colocar” (en ese momento pega aprovechando el espacio que quedó libre, una a una, imágenes en blanco y negro correspondientes a las partes de una computadora, las coloca en línea horizontal usando la totalidad del pintarrón), los niños las miran y dicen en voz alta: “monitor” “pantalla” “mouse” “teclado” “cpu” la docente les cuestiona:” y ahora ¿Qué le pongo?”, el grupo responde: “nombres” (la docente coloca letreros correspondientes a cada dibujo de 5 de las partes de una computadora, pide al grupo que los lean uno a uno) termina de colocarlos diciendo: “esto estecnológi....” los niños responden: “co” . La totalidad de los alumnos se ha mostrado atenta a las acciones de su docente, quien ahora les da indicaciones: “como ayer en la película que vimos en la mega pantalla, los voy a convertir en partes de la compu, voy a repartir etiquetas con el nombre de cada parte a cada equipo van a ser cinco, les voy a colocar las letras y no el dibujo, se van a poner listos para ver con quién se van a ir, por ejemplo, (muestra con una etiqueta la manera en como lo haría ella), al terminar le pregunta al grupo: “ ¿se entendió el juego?” “¿si si? Ok, mientras les coloco las etiquetas díganme ¿Quién les ayudo a hacer su calavera literaria? ¿Qué les dijeron a sus papás?, sólo uno de los niños responde: “que usted dijo” ya que los demás están atentos a que les coloque una etiqueta adherible en la ropa a la altura del corazón y así participar en el juego, termina de colocar etiquetas y cuestiona: “¿Quién es el CPU?”, dos niños le responden: “cinco niños” ella dice: “si hay 5 pero si no hay CPU su compu no va a funcionar”

En ese momento comienza el juego y los niños preguntan entre sí: “¿Quién tiene el CPU?”, uno de ellos responde: “Diana” al escuchar su nombre la alumna pasa al frente del equipo, mientras otra de las alumnas no participa del juego y el mismo niño se acerca a ella para cuestionarla al respecto “¿porqué no juegas, tu eres impresora”, otra de ellas dice: “es que ella no quiere” la docente se da cuenta de la situación se acerca al equipo y les pregunta: “ ¿Qué haremos?” el mismo alumno que coordina al resto le dice: “ ponla en el equipo que no tiene” y la docente la lleva a otro equipo, sigue el juego que es organizado por el mismo alumno: “¿tú que eres?, vente” , le dice mientras busca entre el resto del grupo y revisa sus letreros para identificar la parte que representan, hace actos de lectura al comparar las grafías del pintarrón con las de las etiquetas que portan los demás: “m.. o...n...i...t...o...r y se lleva al compañero a su equipo que aun no tiene esta parte, va checando también la cantidad de partes de la computadora en relación a los dibujos del pintarrón y si ya están completos, en un momento notan que tienen dos ratones, así que le piden a uno de ellos, que se vaya a otro equipo en donde hace falta. En el equipo en que lo reciben revisan si es la parte faltante, al notar que es correcto lo aceptan, mientras en otros equipos algunos integrantes los rechazan aunque ello implique que terminen de armar su computadora. En ese momento observo que uno de los alumnos se ha mantenido al margen de las actividades ya que se ha dedicado a copiar en una hoja blanca los dibujos de las partes de la computadora para armar la propia, sin integrarse a los equipos. Pasados cinco minutos la docente dice: “muy bien, ¿ya tenemos las cinco partes?, ahora voy a ver si funcionan bien y revisa junto con ellos que las cinco partes estén completas y correctas). En ese momento salgo del aula ya que continuaré con las observaciones a los otros grupos.

Apéndice F

Ejemplo de notas de campo ampliadas de observación participante 1

Estudio sobre las expresiones de las habilidades sociales de los alumnos de Preescolar, reconociendo la manifestación de sus estilos de aprendizaje.

Grado: Tercero	Fecha: Noviembre 2009	Hora: 9:00 a 9:30
Cantidad de participantes		
Docente: X	Alumnos: 18	
Otros (especificar): Ninguno		
Notas de campo		Notas teóricas
<p>Los alumnos ingresan poco a poco al aula, algunos solos y otros en pequeños grupos, se saludan entre sí, preguntan sobre la actividad que realizaron el día anterior, un grupo que se reúne cerca del escritorio de la docente se muestra su tarea entre ellos, la que consiste en una “calavera literaria”, que es un conjunto de rimas, tradicionales de la celebración del día de muertos, en las que se hace alusión a las características de una persona cercana o famosa, enfatizándolas de manera graciosa en relación a su muerte, observo que los alumnos se interesan especialmente en la decoración de las hojas en donde están escritas las rimas, ya que hay calaveras, calabazas, fantasmas y murciélagos.</p> <p>Mientras en una mesa cercana a donde me localizo, otro grupo de niñas platican y juegan con sus suéteres envueltos simulando un bebé al que cargan en sus brazos, una de ellas que las mira desde otra mesa se acerca y expresa “hola, ¿a qué están jugando?” “a las mamás, mira estos son nuestros hijos y los cargamos”, “¿y no tienen esposos?” “no, mira es que no invitamos a los niños porque ellos no saben jugar a esto” “ahh, creí que eran como mi tía, ella tiene un bebé pero no tiene esposo” “si si se parece a mi hermana, mi mamá antes no quería al bebé pero ahora lo cuida y lo quiere” “y tu tía ¿quiere un esposo?” “yo veo que si quiere uno porque tiene un novio y le da besos” (el grupo ríe y se miran entre sí) “así se casan luego, porque se aman” “y tienen bebés como estos y los aman y los cuidan y les compran juguetes” “¡si, nosotros queremos a los bebés!” (La alumna que se integró a la plática se quita el suéter y lo enrolla simulando un bebé para jugar con el resto)</p> <p>Mientras ellas dialogan, algunos colocan su tarea en el escritorio de la maestra y otros la muestran a los compañeros sentados en la misma mesa. Ingres a la docente al aula y se detiene a conversar con un padre de familia que la esperaba. Al terminar de hablar con el señor se dirige al grupo: “me van pasando su calavera por favor y se sientan porque vamos a jugar, váyanse sentando compañeros vamos a intentar hacer una calavera por que en la otra les ayudaron sus papás (comienza a escribir en el pintarrón). Ingres a el conserje que le comenta que la buscan en la dirección, la docente sale del aula.</p> <p>El primer grupo que se mostraba sus calaveras literarias platica sobre la visita a la feria del alfeñique, una tradición particular de la comunidad, previa al Día de Muertos: ¿verdad que yo la compré allá?, La calavera</p>		<p>Monjas (2002), expone que conversar esencial en cualquier situación interpersonal. Los niños socialmente competentes conversan, proporcionan información, saben formular preguntas y responderlas más que otros.</p> <p>Monjas (2002), expone que expresarse durante el inicio, el mantenimiento y el término de una conversación es propio de los niños socialmente</p>

que le traje a la maestra” “si también había de las esas semillitas” “se llama felicidad” (ríe al escucharlo y lo corrige) “se llama alegría” “¡no, se llama amaranto! Me explico mi mamá que es muy buena para los niños, vente chucho...kevin” (los integra a la plática) “¿ustedes compraron calaveras?” “si de las de chocolate, esas si me gustan” “pero las de alegría te dan energía” “el chocolate también ¿qué no te acuerdas que en Nestlé nos dijeron eso?” “ah sí, ya me acordé, ¿tú le trajiste a la maestra?” “no”, “¿por qué?” “porque nada más nos alcanzó para la entrada a la mega pantalla, no ves que mi papá nos dio solo para eso” “yo le compré una y se la voy a dar a la hora del refrigerio para que se la coma” “ándale si le va a gustar”.

competentes.

Durante esta plática, tres niñas saltan en un pie dentro del aula y otra de ellas trata de llamar mi atención saltando cerca de mí mientras me ve que estoy escribiendo. La docente regresa al aula y les dice: “vamos a iniciar el mes de noviembre... párense tantito corazones... vamos a hacer un juego” uno de los niños grita “¡arriba el Toluca!”

M: vamos a ver, (quita del pintarrón un poster que muestra niños de diferentes razas) “miren lo que voy a colocar” (en ese momento pega aprovechando el espacio que quedó libre, una a una, imágenes en blanco y negro correspondientes a las partes de una computadora, las coloca en línea horizontal usando la totalidad del pintarrón), los niños las miran y dicen en voz alta: “monitor” “pantalla” “mouse” “teclado” “cpu” la docente les cuestiona:” y ahora ¿Qué le pongo?”, el grupo responde: “nombres” (la docente coloca letreros correspondientes a cada dibujo de 5 de las partes de una computadora, pide al grupo que los lean uno a uno) termina de colocarlos diciendo: “esto estecnológi....” los niños responden: “co” . La totalidad de los alumnos se ha mostrado atenta a las acciones de su docente, quien ahora les da indicaciones: “como ayer en la película que vimos en la mega pantalla, los voy a convertir en partes de la compu, voy a repartir etiquetas con el nombre de cada parte a cada equipo van a ser cinco, les voy a colocar las letras y no el dibujo, se van a poner listos para ver con quién se van a ir, por ejemplo, (muestra con una etiqueta la manera en como lo haría ella), al terminar le pregunta al grupo: “¿se entendió el juego?” “¿si si? Ok, mientras les coloco las etiquetas díganme ¿Quién les ayudo a hacer su calavera literaria? ¿Qué les dijeron a sus papás?, sólo uno de los niños responde: “que usted dijo” ya que los demás están atentos a que les coloque una etiqueta adherible en la ropa a la altura del corazón y así participar en el juego, termina de colocar etiquetas y cuestiona: “¿Quién es el CPU?”, dos niños le responden: “cinco niños” ella dice: “si hay 5 pero si no hay CPU su compu no va a funcionar”

En ese momento comienza el juego y los niños preguntan entre sí: “¿Quién tiene el CPU?”, uno de ellos responde: “Diana” al escuchar su nombre la alumna pasa al frente del equipo, mientras otra de las alumnas no participa del juego y el mismo niño se acerca a ella para cuestionarla al respecto “¿porqué no juegas, tu eres impresora”, otra de ellas dice: “es que ella no quiere” la docente se da cuenta de la situación se acerca al equipo y les pregunta: “¿Qué haremos?” el mismo alumno que coordina al resto le dice: “ ponla en el equipo que no tiene” y la docente la lleva a otro equipo, sigue el juego que es organizado por el mismo alumno: “¿tú que eres?, vente” , le dice mientras busca entre el resto del grupo y revisa sus letreros para identificar la parte que representan, hace actos de lectura al comparar las grafías del pintarrón con las de las etiquetas que portan los demás: “m.. o...n...i...t...o...r y se lleva al compañero a su equipo que

De acuerdo con Grasha (1996) se observa un estilo de aprendizaje de tipo participativo, en el que el niño disfruta de la actividad a la vez que busca ser quien aprenda de forma autónoma.

aun no tiene esta parte, va chequeando también la cantidad de partes de la computadora en relación a los dibujos del pintarrón y si ya están completos, en un momento notan que tienen dos ratones, así que le piden a uno de ellos, que se vaya a otro equipo en donde hace falta. En el equipo en que lo reciben revisan si es la parte faltante, al notar que es correcto lo aceptan, mientras en otros equipos algunos integrantes los rechazan aunque ello implique que terminen de armar su computadora. En ese momento observo que uno de los alumnos se ha mantenido al margen de las actividades ya que se ha dedicado a copiar en una hoja blanca los dibujos de las partes de la computadora para armar la propia, sin integrarse a los equipos. Pasados cinco minutos la docente dice: “muy bien, ¿ya tenemos las cinco partes?, ahora voy a ver si funcionan bien y revisa junto con ellos que las cinco partes estén completas y correctas). En ese momento salgo del aula ya que continuaré con las observaciones a los otros grupos.

Se observan expresiones que corresponden a lo descrito por Grasha (1996) como un estilo de aprendizaje independiente, ya que el alumno elige trabajar en solitario antes que de manera conjunta.