



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

**“PROGRAMA DE CAPACITACIÓN PARA DOCENTES HACIA LA
CREACIÓN DE ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y SOCIALES EN EDUCACIÓN
PREESCOLAR”**

Mtro. Armando Vilorio Corona
Programa de Doctorado en Educación, UPN

Asesora: Dra. Ana Cázares Castillo

Comité Tutorial

Dr. Armando Ruíz Badillo

Dr. Edgardo Ruíz Carrillo

México, D.F. Mayo, 2016

Agradecimientos:

En primer lugar a DIOS que me permitió lograr este proyecto de vida, y me dio la fuerza para seguir adelante cuando parecía que todo estaba estancado.

A mis padres, que aunque al principio no era precisamente lo que ellos esperaban, nunca dejaron de apoyar para finalizar lo iniciado.

***Papá:** Gracias por creer en mí y apoyarme, aunque la formación profesional no era tu ideal; espero sea tu orgullo.*

***Mamá:** Gracias por enseñarme que el trabajo dignifica al hombre y por llevarme por este camino de la educación.*

A mis hermanos que de cada uno obtuve aprendizajes tan fuertes y permanentes que los llevo en la sangre:

***Gerardo:** siempre buscar dar a los demás parte de lo que eres*

***Federico:** siempre terminar los sueños y permanecer firme a los ideales*

***Jorge:** siempre ser el mejor en lo que se emprende.*

Gracias a todos ustedes por ser los más grandes pilares de mi educación.

***Jessica Castellanos,** compañera en esta aventura y la mujer que comparte los ideales de lo que “debería” ser la educación en México. Gracias por compartir la locura, pero también por un regalo de vida, de amor, que acompañará los pasos locos de un papá enamorado.*

***Anya Milenka** (mi princesa, mi pequeña favorecida de Dios), llegaste en mi vida cuando el proyecto estaba estancado, y parte de tu misión en este mundo fue impulsar siempre a lograr más y más.*

*Gracias **Dra. Ana Cazares,** por ser el pilar más importante en este proyecto, y por ser parte de mi formación. Le agradezco a Dios haberla puesto en mi camino.*

*Gracias **Dr. Edgardo Ruíz,** por sus enseñanzas, por sus aportaciones y por las discusiones que permitieron inferir mayores conocimientos.*

*Gracias **Dr. Armando Ruíz,** porque cada momento fue una enseñanza, y porque cada negativa me formó como profesionalista.*

Agradezco a los amigos, TODOS, a los que están y que aunque no se mencionen (para no omitir a nadie) y aunque no nos vemos de manera cotidiana, el amor está presente y el apoyo nunca faltó.

*Agradezco a mis amigos que se adelantaron, que siempre fueron parte de las decisiones y de las locuras. Gracias mi querido **Erick Gómez (Gordo)**, Gracias **Luz del Carmen**, Gracias **Refugio Gordo**, Gracias maestro **Fernando Arteché**.*

DEDICATORIAS:

A todos mis maestros que algunos buenos, otros mejores, desde Educación Inicial, hasta el posgrado siempre fueron ejemplo para este individuo que quiso seguir los pasos.

A todos y cada uno de los miembros de mi familia, que confiaron en que este proyecto llegaría a buen puerto.

A todas y cada una de las escuelas de las que he sido parte, pues en ellas he encontrado formación no sólo profesional, sino también personal. Profa. Ma. Del Carmen Lozano Dávila, Profa. Ma. Del Carmen Dávila Herrera, Profa. Rosa Ma. Salazar Vergara, Profa. Estela Lecanda y Calderoni, Profa. Olivia Martínez Salazar,

A todos y cada uno de mis alumnos y alumnas de diferentes niveles, que permitieron darme cuenta de las posibles deficiencias del sistema educativo nacional y las posibles líneas de acción.

A mis compañeros maestros y maestras, esperando encuentren en estas líneas un suspiro de esperanza, pues en educación se puede hacer todo, siempre y cuando el compromiso exista.

Last but not least: Dr. Gerardo Viloría Viazcán, Dr. Federico Viloría Corona, gracias por permitirme entrar a este grupo tan selecto que es de tan gran importancia (los doctores de la familia).

INDICE TEMÁTICO

Introducción	5
Planteamiento del Problema	10
Preguntas de investigación	14
Objetivos de investigación	15
Justificación	16
Capítulo 1. MARCO TEÓRICO	
1.1. Planes y Programas de Estudio en Preescolar	
1.1.1. Fundamentación del Programa de Educación Preescolar 2004	19
1.1.2. Características del Programa de Educación Preescolar 2004	21
1.2. Principios Pedagógicos del Programa de Educación Preescolar 2004	23
1.2.1. Propósitos Fundamentales del Programa de Educación Preescolar 2004	28
1.2.2. Competencias en el Programa de Educación Preescolar 2004	32
1.3. Modelo de aprendizaje basado en competencias	
1.3.1. Definición de competencia	46
1.3.2. Teoría sobre aprendizaje basado en competencias	48
1.3.3. Evaluación y planeación basada en competencias	52
1.3.4. Teorías de Aprendizaje y Desarrollo de Competencias Comunicativas	
1.3.4.1. Teoría Psicogenética Piaget	54
1.3.4.2. Teoría Sociocultural del aprendizaje de Vygotsky	58
1.4. Teorías del aprendizaje y desarrollo comunicativo del niño.	
1.4.1. Dimensiones del Desarrollo	67
1.4.2. Desarrollo del lenguaje oral en el niño.	73
1.5. Desarrollo Social en el Niño	
1.5.1. Comunicación Verbal	93
1.5.2. Habilidad emocional	94
1.5.3. Habilidad de empatía	95
1.6. Competencias para la Formación Docente	97
1.7. Discusión entre Piaget y Vygotsky sobre el desarrollo comunicativo y social del niño	
	103

1.8. Definición de particularidades en los requisitos del Desarrollo del Alumno Preescolar	109
1.9. Comunicación y Diálogo	113
1.10. Estado del arte de las competencias cognitivas, comunicativas y sociales del niño desarrolladas en educación preescolar.	117
Capítulo 2. MÉTODO	
2.1 Participantes	126
2.2 Escenarios	126
2.3 Técnicas e Instrumentos de recogida de datos.	
2.3.1 Grupo Focal	128
2.3.2 Cédula de Observación	130
2.4 Taller “Competencias comunicativas y sociales”	137
2.5 Procedimiento	138
2.6 Tipo de investigación y de estudio. Diseño de Investigación	140
2.7 Definición de variables	145
Capítulo 3. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS Y CUALITATIVOS Y RESULTADOS	
3.1 Análisis Cuantitativo	151
3.1.1 Prueba U de Mann-Whitney para muestras pequeñas.	152
3.1.2 Tamaño del Efecto	155
3.2 Análisis Cualitativo	156
3.2.1. Grupo Control	157
3.2.2. Grupo Experimental	160
3.2.3. Totales	163
Capítulo 4. CONCLUSIONES, ALCANCES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO	168

Referencias	174
Anexo 1. Transcripción del grupo focal	179
Anexo 2. Guía de Observación	190
Anexo 3. Tamaño del Efecto	194
Anexo 4. Manual del Curso Taller	199
Anexo 5. Tabla "J" de Probabilidades Asociadas	221

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la sociedad ha pasado por una serie de cambios que tienen que ver con lo que podríamos llamar hoy la revolución tecnológica. Ésta ha traído como consecuencia el fenómeno de la globalización la cual se puede definir como un proceso histórico de integración mundial en los ámbitos político, económico, social, cultural y tecnológico que ha convertido al mundo en un lugar cada vez más conectado, en el que se rompen barreras de espacio y tiempo. Esta misma integración mundial hace que los países se vean en la necesidad de contar con recursos humanos competentes para responder a las exigencias de esta sociedad globalizada.

De ahí que la sociedad ha urgido a la educación formal a preparar a sus ciudadanos en una serie de competencias profesionales y técnicas con las que puedan cumplir con las demandas laborales que las empresas requieren en este México de vanguardia. De este modo, los países, entre ellos el nuestro, han adoptado una educación basada en el modelo de aprendizaje por competencias y este modelo ha entrado en todos los niveles educativos desde superior hasta inicial.

El modelo educativo de aprendizaje por competencias se apoya en el paradigma constructivista del conocimiento y del aprendizaje significativo.

Estos cambios han generado una revolución en los Programas de Estudio y por supuesto una confusión en la forma de abordar los contenidos de dicho Programa junto con la integración de las dinámicas que plantean las corrientes en el quehacer diario del docente en el aula.

El presente documento busca reconocer el apoyo que requieren las docentes en las áreas de socialización y comunicación como ejes rectores de la educación básica.

Se consideran como ejes rectores a aquellas situaciones, habilidades o conjunto de conocimientos que se deben observar en diferentes niveles, con su respectiva profundidad, es decir, la comunicación adecuada, debe ser observada en todos los niveles de la educación, desde la educación básica, hasta el postgrado, y esta comunicación debe permitir la socialización de los alumnos en la posible construcción de conocimiento.

Aunque el alumno tenga la posibilidad de comunicarse, no necesariamente tiene la habilidad de socializar o de convivir con los compañeros de su primer círculo de contacto, o en ocasiones, no son niños las personas con las que convive el alumno.

El Programa PEP menciona como dos de los campos de formación fundamentales en la niñez temprana las áreas de socialización y de comunicación, y aunque describe cuáles son las competencias y sub-competencias que conforman cada campo, es decir, proporciona el qué enseñar no proporciona el cómo hacerlo. Se presupone que la educadora, por tener una formación como docente en educación inicial debería saber cómo desarrollar en los pequeños estas competencias. En este trabajo se revisa qué sucede al respecto.

En la primera parte podemos encontrar una serie de revisiones conceptuales que van enmarcando los diferentes momentos del documento, es decir, primero se hace una revisión al Programa de Educación Preescolar que es nuestro eje en el proceso de investigación. Se relatan las características del PEP, así como sus propósitos y su organización, con el fin de delimitar lo que propone y sus alcances.

De igual manera se integran los principios pedagógicos en los que se basa el PEP 2004, que llevan al docente a considerarlos como fundamentos de su actuar docente de manera cotidiana y permanente, con su debida reflexión al respecto. Para ello, se requiere que el docente tenga un sustento teórico en las diferentes metodologías propuestas a lo largo del programa.

Todas las perspectivas del PEP 2004, coinciden en un Modelo de Aprendizaje a través de competencias. Por lo tanto, se vuelve primordial hacer un análisis del mismo, de tal forma

que se realiza una revisión del cómo transferimos las competencias laborales en competencias educativas en los diferentes niveles, por la necesidad que la misma sociedad va generando. Así pues encontraremos las competencias genéricas, de especialización y evidentemente, de vida, mismas que encontraremos en el Programa y que nos propone ciertas habilidades para nuestra socialización y aprendizaje permanente en los diferentes niveles del Sistema Educativo Nacional.

Complementando la información acerca del Modelo de Aprendizaje basado en Competencias, se realiza también una revisión tanto de las teorías del Aprendizaje y Desarrollo Comunicativo del Niño así como de Desarrollo Social, con el fin de comprender las características que posee un pequeño preescolar en ambas áreas y de cómo se pueden potenciar ambas a través de la guía e intervención de la educadora. En este apartado se realiza una revisión de estándares de acuerdo a las diferentes edades de los pequeños, para delimitar el avance y establecer parámetros de evaluación en las diferentes etapas que se presentan en el crecimiento de estos pequeños.

Aunque hablamos del modelo de aprendizaje para los alumnos en edad preescolar, no debemos dejar de aclarar que los sujetos de este proceso de investigación son los docentes, pues ellos son los que proponen las situaciones didácticas que permiten el desarrollo de las diversas competencias en los pequeños a los que atienden. Por lo tanto, debemos considerar que estos docentes requieren también tener una serie de competencias que les permitan tanto identificar las competencias que poseen o no los pequeños, así como las estrategias para lograr su objetivo que es el desarrollar éstas, es por ello que se agrega un apartado exclusivo de Competencias para la Formación Docente tomando como eje la teoría propuesta por Phillipe Perrenoud y la explicación que hace de la misma.

La explicación del por qué se adquiere esta serie de competencias en el proceso de Aprendizaje de los pequeños preescolares, tiene su origen en dos teóricos que hacen alusión tanto al desarrollo lingüístico, como a la comunicación y la socialización (Piaget y Vygostky), quienes por provenir de diferentes contextos culturales tienen perspectivas distintas en cuanto al lenguaje, el pensamiento y la socialización de los pequeños. Por lo que en este

apartado presento una discusión sobre las posturas teóricas de ambos autores y cómo la teórica se refleja al interior del aula.

A partir de esta discusión también se considera la necesidad de crear un apartado que incluya no sólo el proceso comunicativo como fuente de socialización entre el docente y el alumno, sino también el diálogo como fuente de generación de conocimiento y aprendizaje por parte de ambos actores (docente y alumnos), así como regulador de la conducta de ambos en una diversidad infinita de situaciones que se presentan dentro de las aulas. Es en este apartado en el que se basan las categorías de análisis de la información recabada que presenta este estudio, y que por tanto tiene un gran peso para el mismo.

Para finalizar con la parte teórica, encontraremos tanto una exposición de las necesidades que se identifican en alumnos en edad Preescolar, como los diferentes estudios que se han realizado alrededor del mundo de temas semejantes. Y es con esta información con la que comienza la revisión de la segunda parte.

En la segunda parte de este trabajo, hacemos una descripción detallada del proceso metodológico que seguimos para la obtención de información durante el trabajo de campo. Se presentan los apartados relativos a una investigación de tipo mixta dentro de un diseño cuasi-experimental anidado en el que un grupo focal nos ha servido para identificar las necesidades de capacitación docente y asimismo, para construir una cédula de observación con categorías y subcategorías que se evalúan de acuerdo a una escala tipo Likert, que ha servido para evaluar el impacto de una intervención en las docentes participantes en este estudio.

Como siguiente apartado se presenta el capítulo sobre resultados del estudio. Se hacen análisis tanto estadísticos como cualitativos de la información recabada sobre los cuales está basada la prueba de la hipótesis de esta investigación. Asimismo el capítulo nos permite llegar al siguiente y último apartado, las conclusiones.

De esta manera podemos proponer una serie de posibilidades que se desprenden del presente estudio para continuar con la mejora de los aprendizajes de los alumnos, así como

el correcto desarrollo de los mismos. La expectativa es que los resultados de este estudio puedan generar más investigación y una aplicación práctica de los mismos en el campo de la educación inicial, generando en los docentes mayores habilidades en su quehacer diario, así como mejoras en la calidad educativa de este país.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Como sabemos, nuestra sociedad ha cambiado, y el medio en el que viven hoy los alumnos de preescolar sufre cambios continuamente, aunado esto a las situaciones del contexto, afectando el desempeño de los alumnos. Los profesores encuentran con base en su experiencia laboral (Ribes, 2008) que los jóvenes en edad escolar no poseen competencias sociales ni comunicativas que les permitan el correcto desenvolvimiento en la sociedad en la que viven, dichas competencias son adquiridas en la edad escolar comenzando por el preescolar.

Las nuevas corrientes pedagógicas que tenemos ahora en nuestro Sistema Educativo Nacional, involucran en todos los programas educativos el aprendizaje basado en competencias que deben desarrollar los alumnos a lo largo de sus estudios en cada nivel. Dentro de los seis campos formativos incluidos en el programa de educación preescolar (PEP 2004) están dos campos: el de las competencias comunicativas y el de socialización, los cuales requieren de un correcto desarrollo a lo largo de todo el nivel, dicho desarrollo se caracteriza porque los niños:

- ☞ 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.
- ☞ Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.

Existen carencias de los alumnos en estas competencias sociales y comunicativas en las que los docentes deben trabajar para fomentar el desarrollo de dichas competencias y, por lo tanto, lograr uno de tantos objetivos primordiales de la educación preescolar.

Sin embargo, como director técnico del preescolar en el cual se desarrolló esta investigación a lo largo de las reuniones técnicas que tuve con los docentes, ellos manifestaban la necesidad de tener un apoyo o capacitación para identificar el déficit en estos dos tipos de competencias que presentan los alumnos de edad preescolar, así como para la creación de estrategias para desarrollar ambas competencias.

Con relación a lo anterior el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010) en su obra *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje* señala, entre otras varias cosas, que 39.6% de las docentes de educación preescolar en nuestro contexto percibe como “difícil” hacer un diagnóstico de los niños basado en el enfoque por competencias, 34.4% manejar conflictos entre los niños del grupo, 31.3% diseñar situaciones didácticas, y 24% identificar el avance en el desarrollo de competencias (INEE, 2010, p. 182).

Asimismo, en el estudio titulado “*Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar*” del mismo Instituto (INEE, 2013) se observa que los docentes presentan dentro de sus actividades mucha congruencia en el desarrollo de situaciones didácticas apegadas al PEP 2004 de campos formativos como “Pensamiento Matemático” así como de “Lenguaje y Comunicación”, considerando este último campo como sólo el desarrollo lingüístico que se requiere en los pequeños de edad preescolar. Sin embargo, los otros campos no se atienden de manera adecuada y permanente, provocando así un rezago tanto en el aprendizaje de los alumnos, como en el desarrollo de procesos comunicativos y de socialización básicos en el alumno de este nivel educativo.

En consonancia con lo referido antes, lo que he podido observar como director técnico de jardín de niños durante 6 años es que los docentes a pesar del gran conocimiento que tienen, requieren de apoyo técnico pedagógico en la creación de situaciones didácticas que pongan en desarrollo las competencias sociales y comunicativas sin perder de vista los

demás campos de desarrollo de los alumnos, integrando a los alumnos en equipos de trabajo colaborativo.

Es de observar que bajo el concepto de “Educación para la vida” el déficit en el desarrollo de las competencias comunicativas y de socialización en la edad preescolar, desemboca en una falta de desarrollo social a lo largo de los años, y es desde esta edad en la que se pueden establecer estrategias de integración social mediante las que los alumnos puedan disminuir sus problemas en etapas futuras de su educación y por supuesto de su integración en la sociedad.

En suma, es necesario apoyar a los docentes en el desarrollo de competencias de nivel preescolar en sus alumnos, así como en las adecuaciones curriculares que requieren algunos pequeños para acceder al currículo para completar la integración social de los niños en su aula y con su equipo de trabajo.

A partir de la revisión de la literatura y de mi propia experiencia profesional en el campo se establece el siguiente *Problema de investigación*.

1. Identificar las habilidades comunicativas y de socialización que deben estar presentes en edad preescolar.

Las educadoras requieren tener un conocimiento previo de los conceptos de habilidades y competencias comunicativas y sociales que se presentan y desarrollan en el nivel de preescolar, con el fin de entender cuáles son las habilidades y conocimientos que el Programa de Educación Preescolar 2004, busca que ellas puedan desarrollar en los alumnos y así mismo que comprendan cuáles son los aprendizajes esperados dentro de cada una de las competencias planteadas.

2. Observación, en práctica docente, de la falta de estas dos competencias que debería el preescolar haber adquirido.
3. Docentes manifiestan la necesidad de tener un apoyo o capacitación para, identificar déficit en estas dos competencias en sus alumnos de preescolar y estrategias para desarrollar ambas competencias.

Las educadoras a lo largo de los momentos de encuentro con ellas, han manifestado la necesidad de desarrollar habilidades de observación, con el fin de identificar de manera práctica cuándo los pequeños no tienen desarrolladas las habilidades comunicativas y de socialización, con el fin de poder apoyarlos.

No es sólo el identificar las características especiales de estas competencias, sino el poder identificarlas en los alumnos con el fin de crear un programa o planeación que permita la correcta articulación de actividades en las que se fomenten estas competencias.

4. La falta de competencias, específicamente comunicativas y de socialización en preescolar, como causa de una ineficiente integración escolar de los alumnos.

Los docentes han observado que el déficit en estas competencias y sus manifestaciones así como en los aprendizajes esperados en estas áreas, provocan que los alumnos en diversas situaciones no logren la comunicación eficaz con sus compañeros.

La falta de comunicación entre los pequeños deriva en una gran cantidad de problemáticas, pues son los mismos alumnos los que promueven que la construcción de aprendizajes sea socializada. Es pues necesario, que los alumnos se integren en equipos de trabajo y en un grupo consolidado, y que la planeación promueva actividades articuladas que desarrollen junto con los procesos cognitivos, la comunicación plena de los pequeños.

De aquí que las preguntas de investigación que se han planteado y que se ha pretendido contestar con este trabajo son las siguientes:

Preguntas

1. ¿Cuáles son los aprendizajes esperados dentro de las competencias comunicativas y de socialización que las docentes deben saber identificar?
2. ¿Cómo pueden estas docentes identificar dichos aprendizajes esperados?
3. ¿Cuáles son las estrategias que se pueden implementar para el desarrollo de competencias comunicativas y de socialización en educación preescolar?
4. ¿Es pertinente la conducta de la docente en la aplicación de estrategias, que permita el desarrollo de competencias comunicativas y de socialización en educación preescolar?

Para contestar a estas preguntas se han establecido los siguientes objetivos de investigación:

Objetivos

General

Analizar, promover y evaluar en una muestra de profesoras de preescolar sus habilidades docentes para identificar y desarrollar competencias sociales y comunicativas en sus alumnos.

Específicos

1. Desarrollar conocimientos en las docentes de preescolar sobre los aprendizajes esperados dentro de las competencias comunicativas y sociales propias de los alumnos en edad preescolar.
2. Desarrollar en estas docentes habilidades para identificar déficits en los aprendizajes esperados de las competencias comunicativas y de socialización en niños de preescolar.
3. Desarrollar en las docentes estrategias para favorecer las competencias comunicativas y sociales en los alumnos en edad preescolar.
4. Evaluar la conducta de las docentes al momento de aplicar estrategias para el desarrollo de las competencias comunicativas y sociales en los alumnos preescolares a partir del desarrollo propuesto.

JUSTIFICACIÓN

Dentro de las actividades académicas que se realizan en el preescolar, el eje de planeación debe ser el desarrollo de las competencias de los campos “Desarrollo Personal y Social” y “Lenguaje y Comunicación”, sin perder de vista las competencias de los otros cuatro campos formativos: “Pensamiento Matemático”, “Exploración y Conocimiento del Mundo”, “Expresión y Apreciación Artística”, y “Desarrollo Físico y Salud”. Estos campos formativos requieren de las competencias sociales y comunicativas que poco a poco va adquiriendo el alumno de edad preescolar.

En la visión de “educar para la vida” la socialización y la correcta comunicación son factores de mucha relevancia; son importantes tanto para el desarrollo de las competencias grupales y su expresión en la integración de los equipos de trabajo y el mejor manejo de la cotidianidad, como para las habilidades o competencias personales y su potenciación (SEB - PEP, 2004).

Estas competencias permiten a los alumnos integrarse en equipos de trabajo que llevan a la construcción de aprendizajes que se incluyen en: “Aprender a conocer, a ser y a hacer”, para poder desarrollar un “aprender a convivir” en una sociedad cada vez más demandante de gente con habilidades específicas. Tal y como lo manifiestan los cuatro pilares de la educación que propone UNESCO (Delors, 1994). Estos pilares proponen el desarrollo de habilidades en los pequeños que permitan su correcto desenvolvimiento en la sociedad en la que viven con una convivencia eficaz bajo un marco de convivencia.

En nuestros días, los docentes hemos observado que los alumnos que terminan la educación básica carecen de conocimientos y habilidades que permiten una correcta comunicación con otros seres humanos. Aunque hemos crecido en la construcción de diversos medios de comunicación tanto de carácter interpersonal como social, no hemos podido desarrollar habilidades para una efectiva comunicación, que realmente exprese de manera asertiva y eficaz lo que el individuo piensa, siente y quiere comunicar.

Estas habilidades se aprenden y/o desarrollan a partir de la edad preescolar, y es responsabilidad de los docentes permitir ese desarrollo, y la correcta implementación de estrategias para que el alumno pueda comprender que tiene que conocerse (autoconocimiento, auto-concepto) con el fin de interactuar de manera eficaz con el medio que le rodea promoviendo así la auto-aceptación y la auto-estima (Piaget, 2001).

En este nivel el paradigma educativo del Constructivismo, propone esta interacción formativa a partir del autoconocimiento, en la que *los docentes son la pieza clave dentro de esta formación al generar en el aula estrategias* que propicien el desarrollo tanto del individuo como del grupo al que pertenecen y las pongan en práctica como facilitadores del desarrollo cognitivo e integral de los alumnos (Parcerisa, 2008).

Esta responsabilidad requiere que el docente haya desarrollado una serie de competencias personales que promoverán el conocimiento y la ubicación de las características específicas que se necesitan para que el pequeño pueda crecer siendo competente en estas áreas transversales de la educación básica, que permanecen como ejes rectores hasta la educación superior (Perrenoud, 2007).

En los últimos años se han desarrollado en nuestro país programas de capacitación para los docentes en el nuevo Programa de Educación Preescolar (SEB - PEP, 2011), sin embargo se ha observado que al capacitar a los docentes por campo formativo o de desarrollo, de pronto se pierden de vista los ejes rectores que deben retroalimentarse en cada una de las situaciones didácticas: los campos de lenguaje y de socialización.

Por tanto, para crear cambios en el aula (Whithaker, 1998), es importante conocer las estrategias que requiere poner un docente en práctica para que las actividades que proponga en las situaciones didácticas planeadas de los cuatro campos formativos restantes, promuevan el desarrollo de dichas competencias comunicativas y de socialización y así lograr una adecuada integración de los alumnos de todo tipo en los grupos de trabajo.

Es tan fundamental el desarrollo de las competencias comunicativas y de socialización que si revisamos los programas de los siguientes niveles educativos en los que se está

integrando el trabajo por competencias, éstos tienen como base el desarrollo de estas competencias. Por lo tanto, en este trabajo se abarcó solamente el nivel preescolar, por ser éste un nivel básico en la integración y educación de los alumnos para la vida cotidiana y porque permite el desarrollo de competencias a lo largo de los tres años de vida preescolar.

En estos tres años, el desarrollo cognitivo normal de los niños es fundamental para lograr esta serie de competencias. De acuerdo a los postulados de Piaget (2001), situamos de primera instancia el origen de los conocimientos, en nuestras acciones consideradas como generadoras de transformaciones, de cambios que nos informan sobre las propiedades de los objetos o de las personas de nuestro entorno. Así, nuestras acciones permiten descubrir las significaciones en el mundo.

De igual manera Piaget propone descubrir el origen de las diferentes estructuras lógicas que sostienen las conductas sensorio-motoras del bebé en la organización de nuestras acciones en sistemas y la consideración de las operaciones lógicas que fundamentan nuestros juicios y razonamientos como el resultado de la coordinación de acciones interiorizadas, o más concretamente de acciones en las que se requiere una estructura mental elaborada para continuar (Piaget, 2001).

Nuevamente se reitera que la responsabilidad en el desarrollo de estos conocimientos y por lo tanto, de estas competencias, recae en el docente, y es este el objeto de estudio que se aborda en este documento.

En esta investigación, como objetivo último, se diseña y desarrolla una intervención dirigida a las docentes basada en estrategias que puedan ser aplicadas en el aula para permitir el amplio desarrollo de las competencias comunicativas y de socialización de los alumnos; dicha intervención se espera que se vea reflejada en la manifestación de las competencias al finalizar el ciclo escolar de los alumnos que presentan déficits en estos campos formativos; y dará a los docentes un amplio panorama del manejo de las situaciones didácticas que tomen como eje rector el desarrollo personal, social y comunicativo de los alumnos.

Capítulo 1.

MARCO TEÓRICO

1.1. PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO EN PREESCOLAR

1.1.1. FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

La sociedad en México ha sido transformada por los cambios socio-económicos que han surgido alrededor del mundo, tal es el caso de la “Globalización”, es esta corriente la que ha permeado en el área educativa y ha transformado las prácticas. Recordemos que algunos años atrás estuvieron en boga las llamadas “competencias laborales” que definían la capacidad de los trabajadores para desenvolverse dentro de su ámbito laboral.

Al paso de los años se observó la necesidad de derivar dichas competencias laborales en competencias educativas que se desarrollen desde edades tempranas (Argudín, 2007), y fue con ese motivo con el que se comenzaron a utilizar en el área educativa. Se tomaron en cuenta también los cambios sociales que se provocaron a partir de la necesidad de las empresas e instituciones de gente competente, pues ahora en la sociedad en la que se vive, es necesaria la aportación económica de ambos padres de familia, y los pequeños hijos crecen al cuidado de otras personas diferentes.

Asimismo, la urbanización desmedida que se ha tenido en las grandes ciudades ha eliminado los espacios de recreación que se tenían al aire libre, volviéndolos inseguros para el desarrollo de los pequeños; es por eso que se provoca que en las instituciones educativas se generen áreas de juego, pero sobre todo de socialización y de comunicación con el fin de retroalimentar estos procesos así como muchos otros en los alumnos de esta edad. Agregando que ahora los medios de comunicación masiva han despertado en los pequeños diferentes procesos mentales y por lo tanto ha evolucionado la forma de socializar y de comunicarse. Dichos medios de comunicación masiva también han provocado un cambio en la alimentación y el desarrollo cognitivo de los alumnos (SEBN, 2003), es este diferente

desarrollo de los alumnos lo que provoca que los docentes deban estar actualizados para responder adecuadamente a estas áreas de desarrollo.

Es fundamental para el aprendizaje visto desde la teoría constructivista, el desarrollo neuronal que los pequeños de esta edad tienen. Podemos denotar a partir de estudios neurológicos y sobre todo basados en las teorías constructivistas de diversos psicólogos cognitivos como Piaget, Brunner, Ausubel y Vygotsky, entre otros, que los alumnos desarrollan el mayor número de conexiones neuronales (sinapsis) de los 2 a los 6 años, mismos que se encuentran estudiando en instituciones de Educación Preescolar. El corte constructivista del aprendizaje en el programa de preescolar permite pensar en un aprendizaje construido por los alumnos mientras el docente sirve como guía, basando dicho aprendizaje en la posibilidad de que los alumnos aprendan contextualmente, a partir de los inputs del medio ambiente y de sus propias habilidades cognitivas que en interacción (mediada por la docente) con estos inputs darán lugar a un desarrollo adecuado de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, es decir, las competencias que el programa propone, así como del “auto-concepto” y la “auto-estima”, pilares primordiales en el desarrollo del niño en edad preescolar (SEBN, 2004).

Es esta edad en la que los alumnos pueden desarrollar las aproximaciones a la vida natural, a la socialización, a la búsqueda y respeto de las diferencias entre las personas, las razas, las culturas, las clases sociales, las habilidades, las aptitudes y los contextos en los que se desarrollan, es decir, las bases de la socialización (SEBN, 2003).

Derivadas de esta globalización los países han realizado aportaciones a los programas de educación tanto básica, media-superior, superior y capacitación laboral, para desarrollar dichas competencias. Es por esto que las legislaciones de los diferentes países pusieron más énfasis en la educación de la niñez de esta edad y por lo tanto México dentro de su Legislación en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 3º, se agregó el nivel de preescolar como obligatorio dentro de la Educación Básica a partir del año 2004.

De igual manera tenemos que tomar en consideración el llamado “Derecho a la Educación” en la que en el artículo 3° se comenta el desarrollo de las potencialidades del ser humano, así como el fomento del amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2004), y por lo tanto se toman en cuenta las modificaciones pertinentes al artículo 31 y a la Ley General de Educación para la obligatoriedad de la Educación Básica.

Basado en estos tres aspectos (cambios sociales, teorías del desarrollo neuronal y legislaciones) la Secretaría de Educación Pública en el año 2011, propone un nuevo programa de Educación Preescolar, basado en competencias, tal y como se había mencionado, que incluye una propuesta de educación integral y una llamada “educación para la vida”.

Así, lograr las funciones cognitivas de orden superior como lo es la adquisición del lenguaje permite lograr en los alumnos el desarrollo de la identidad personal y social (Watzlawick, 2002), crear así alumnos reflexivos que puedan discriminar lo útil, lo aplicable y diferentes metodologías para la resolución de problemas matemáticos, con el fin de articular la educación preescolar con la primaria. Dicha articulación se debe a que en las evaluaciones que ha realizado la Secretaría de Educación Pública, se presentan como áreas de oportunidad en los alumnos de edad primaria y que pueden ser fomentados desde la educación preescolar.

1.1.2. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

Al entrar en la legislación correspondiente, el Programa de Educación Preescolar está considerado como nacional, es decir, tiene que ser observado por todas las instituciones en este país que estén incorporadas en este nivel educativo. Asimismo, deben observarse todas las regulaciones de infraestructura y servicios que debe otorgar el nivel preescolar, no importando si éste es de carácter público o privado, sin embargo, no todos los particulares han logrado llegar a dichos servicios como lo marca la normatividad correspondiente.

A pesar de la normatividad y después de observar y comparar los programas anteriores de este nivel, este programa cambia radicalmente con las prácticas que se han observado por parte de las educadoras. A diferencia de los programas anteriores que referían temáticas o rincones de trabajo para definir proyectos, este programa trabaja solamente competencias a desarrollar, englobadas en seis campos formativos que son: Desarrollo Personal y Social, Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Apreciación y Conocimiento del Mundo, Expresión y Apreciación Artísticas, y Desarrollo Personal y Social. Las 50 competencias que componen este programa están resumidas en el “Perfil de Egreso de la Educación Preescolar”, dicho perfil contiene los “12 Propósitos de la Educación Preescolar” que es el resumen mencionado.

Estas competencias no se evalúan como “adquiridas y no adquiridas”, sino que se evalúa de manera cualitativa la ampliación de las mismas a lo largo del trabajo dirigido por la educadora, propuesto en situaciones didácticas que pongan de manifiesto el desarrollo de las competencias mencionadas mediante una serie de actividades que también impliquen un reto cognitivo y la aplicación de lo aprendido por parte de los pequeños.

La organización del Programa de Educación Preescolar (PEP04) no implica que tengan dichas competencias un orden a ser desarrolladas, ni tampoco un tiempo marcado, es así como el PEP 04 adquiere la característica de flexibilidad en la que la educadora se apega a las necesidades que va observando en los alumnos y por lo tanto fomentará el desarrollo de las competencias y no la satisfacción de un plan temático previamente realizado.

Esto permite que los alumnos sientan la libertad de proponer contenidos, y de manejarlos de diferentes maneras con el fin de aproximarse de manera diversa al conocimiento; asimismo, permite que los alumnos puedan integrarse al trabajo aún con diferentes habilidades, y aunque sean modificables las actividades de acuerdo al desarrollo o madurez cognitiva de los alumnos, también se toman en consideración las Necesidades Educativas Especiales y la debida Integración Educativa de los niños, fomentando las competencias en los diferentes pequeños atendiendo a las necesidades que cada uno presenta (Ganem, 2008).

1.2. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

En el quehacer diario dentro del aula, la educadora juega un papel principal en el desarrollo de las competencias de los pequeños en edad preescolar, las habilidades que la educadora presente, serán base para que el alumno pueda ampliar las habilidades cognitivas y llegar a los objetivos planteados (Coll, 2000).

De acuerdo a mi propia experiencia, es base primordial del quehacer de la educadora el auto-análisis y la auto-crítica, mismos que la llevarán al correcto uso de las estrategias, basándose en las necesidades del niño, aún cuando este tenga Necesidades Educativas Especiales. La intervención correcta de la educadora puede promover la motivación del alumno y el interés por permanecer en el aula con mayores objetivos cognitivos día a día.

En suma, los principios pedagógicos se conocen como “principios de vida” en el actuar diario que promueve una correcta gestión escolar en el aula. Estos principios deben ser observados por la educadora desde el momento de planear, intervenir y hasta evaluar los procesos de desarrollo o ampliación de las competencias propuestas por el Programa de Educación Preescolar, y las manifestaciones que las mismas tengan. Los principios se engloban en tres categorías que son: Características infantiles y procesos de aprendizaje; Diversidad y equidad; e Intervención Educativa (PEP, 04).

Características infantiles y procesos de aprendizaje

1. Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.
2. La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.
3. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares.
4. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.

Es menester de las educadoras tomar en consideración las características de los alumnos, así como las necesidades que cada uno presenta, por tanto la principal herramienta será la revisión del “background” de alumno con el fin de conocer el contexto en el que se desenvuelve y promover junto con los padres el desarrollo del alumno.

Asimismo, se considera que, los alumnos llegan a la escuela con cierto conocimiento previo de los temas o intereses a tratar. El aprendizaje de los pequeños en esta edad se da por asociación, es por esto que requieren de retomar lo ya conocido con el fin de lograr ese vínculo con su vida cotidiana y permitir que el alumno pueda construir mayor conocimiento e involucrarse en los procesos de generación de nuevas ideas y/o asociaciones.

Dicho conocimiento será fomentado por la educadora desde una perspectiva constructivista, no sólo asociacionista, así llegará a crear pequeños que se interesen por la investigación, por la crítica, por el análisis y la aplicación de los conocimientos adquiridos. Es así que la educadora debe tener un orden dinámico en las actividades que promueve con el fin de incrementar en los alumnos dicha motivación por aprender aun y cuando las necesidades o intereses de los alumnos estén basados en algún medio masivo de información logrando que estas ideas se modifiquen y puedan retroalimentar dichos intereses.

Inclusive, a partir de la teoría de Vygotsky (García, 2009) en la que se señala la socialización del aprendizaje, podemos observar que los alumnos que llegan con ciertos conocimientos al aula pueden compartirlo con sus compañeros y crear un proceso cognitivo global en el que se incluyan los pareceres de todos los participantes, y es en este momento en el que el debate es enriquecedor y motivante para los mismos alumnos.

Con la teoría constructivista en la que se basa el Programa de Educación Preescolar, se toma en consideración la expresión de las sensaciones y los sentimientos, y por tanto, la dificultad que tienen los pequeños para verbalizar algunas experiencias, considero que es mediante el juego que se promueve la verbalización o “actuación” de las experiencias vividas. Es aquí, cuando la educadora puede realizar la mayor cantidad de observaciones y retroalimentaciones para los pequeños; son estos *juegos simbólicos* los que permiten que la

educadora se dé cuenta del contexto extraescolar en el que el pequeño vive, y este conocimiento es una oportunidad para que la educadora desarrolle más competencias en el niño (Wertsch, 1988).

Diversidad y equidad:

5. La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.
6. La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.
7. La escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.

En estos principios pedagógicos se reúnen características fundamentales en la observación de los alumnos dentro de las labores diarias del aula, pues son estas observaciones, como se comentó anteriormente, las que nos darán información del contexto en el cual los pequeños se desarrollan, y es obligación de las educadoras buscar que en la interacción docente – alumnos, así como alumno – alumno, no existan comentarios ni actitudes despreciativas por una diferencia de condiciones socioeconómicas o culturales, pues esto frenaría el desarrollo cognitivo y de competencias de los pequeños que viven en condiciones socioeconómicas y/o culturales menos favorecidas. Asimismo, denoto que se observan diferentes valores dentro de las posibles culturas, pero esto mismo hará que se enriquezcan las prácticas docentes pues tendremos la visión de diferentes culturas en cuanto a las costumbres de diferentes festividades o simplemente costumbres dentro de la vida cotidiana. De ahí la importancia de que la escuela ofrezca esta posibilidad de formación a alumnos sin importar estas diferencias socioeconómicas o culturales (Tomlinson, 2003).

De igual manera tenemos el caso de los pequeños con Necesidades Educativas Especiales, las cuales pueden ser o no provocadas por una discapacidad. El PEP 04 indica que el concepto de NEE (Necesidad Educativa Especial) se aplica en los casos en que el pequeño aprende a diferente velocidad (provocada por una deficiencia intelectual, sensorial y/o motora; o también es el caso de niños que aprenden más rápido que sus compañeros. En

cualquier caso se trata de una NEE) del resto del grupo; el programa también señala como obligatoria la integración de todos los pequeños buscando que desarrollen sus competencias y su proceso cognitivo para integrarse a la vida cotidiana; es también considerado dentro de la normatividad de los Jardines de Niños que promueve el PEP04, que las escuelas hasta ahora conocidas como especiales comiencen el proceso de la integración educativa. Así, en poco tiempo tanto las escuelas especiales como las regulares deberán pasar a ser escuelas integradoras. El Artículo 41 de la Ley General de Educación nos indica que se atenderá a los alumnos con NEE en escuelas regulares, en las que se incluya la capacitación a los docentes y la orientación a los padres en el manejo de dichas necesidades.

Asimismo, el contexto familiar en el que viven los pequeños dará lugar a la identificación con diferentes roles; lo anterior es parte de la creación de la identidad de los pequeños al reconocer y aceptar las diferencias entre masculino y femenino. Por otro lado, debe la educadora propiciar la igualdad de derechos entre hombre y mujeres establecida en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en las declaraciones de los Derechos Humanos. La mencionada equidad de género, dispone obligaciones y derechos igualitarios en la adquisición de educación y en la posibilidad de socialización dentro de las instituciones educativas; es bajo esta socialización, en la que se da el auto-concepto y el aprendizaje en pares de los pequeños en esta edad, dicha equidad debe estar presente en todas las actividades que se desarrollan en el aula, así como lo juegos integrados, y se debe transpolar a la vida diaria de los pequeños, con el fin de incrementar la equidad en la sociedad en la que se vive, rechazando la discriminación y los estereotipos sociales (Aranda, 2008).

Intervención Educativa:

8. El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.
9. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.

10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.

En esta categoría el PEP 04 pretende abordar las características de los docentes en la planeación, implementación y evaluación de las situaciones didácticas que favorecerán el desarrollo de competencias en los alumnos. Como primera obligación las educadoras deben fomentar aparte del auto-concepto, la auto-estima y sobre todo la confianza del alumno en su capacidad de aprendizaje (autoeficacia académica, (SEBN, 2004); es a partir de aquí que los alumnos al enfrentar algún pequeño fracaso, buscarán la manera de ir completando la tarea viéndola como un reto cognitivo y logrando tener confianza en sí mismos, al mismo tiempo que incrementan sus habilidades cognitivas.

De igual manera es obligación de la educadora al momento de planear su enseñanza, tomar como punto de partida las ya mencionadas Competencias y los Propósitos de la Educación Preescolar; sin embargo tal y como se mencionó en las Características del Programa, debe también tener flexibilidad al momento de implementar las situaciones didácticas, en cuanto a los tiempos que considera o por si se presenta algún imprevisto, lo que se conoce como Para-evaluación. Es decir, si la educadora observa en algún momento de la jornada de trabajo, un área de oportunidad que desarrollar con los alumnos, que no se encontraba planeada pero que es urgente o muy importante desarrollar, debe modificar la actividad o los tiempos de desarrollo con el fin de lograr en los alumnos la aproximación a las competencias de manera favorable; asimismo, deberá tener la flexibilidad de volver a planear la misma situación didáctica mientras que en la evaluación ya sea en el Diario de la Educadora o en el Diario de Observación de los pequeños se establezcan las razones por las que decidió modificar dicha actividad. Por otro lado, esta flexibilidad la considero de mayor importancia porque le da libertad a la docente de ir innovando situaciones a lo largo de las jornadas de trabajo para dar la mayor calidad en el servicio que presta al grupo de pequeños que tiene en el aula.

Tal y como manifiesta el Programa de Educación Preescolar y la Ley General de Educación, los docentes no son los únicos que tienen obligación de desarrollar el aprendizaje y las competencias para la vida en los alumnos pues son los padres los que completan el

triángulo de actores en el desarrollo cognitivo de los pequeños en edad escolar. Estos padres tal y como lo marca la Ley General de Educación en su artículo 66, tendrán obligaciones de apoyo para el desarrollo de sus hijos, por tanto la institución educativa debe tender un puente de comunicación con los padres, en el que lejos de implementar ideas de cómo educar a sus hijos, les debe brindar apoyo en la búsqueda de estrategias para que sus hijos logren los propósitos de la Educación Preescolar; suena un tanto obvia la necesidad de dar a conocer a los padres dichos propósitos y asegurar su comprensión con el fin de crear dicho puente de comunicación; así, tanto padres como maestros estarán en la misma sintonía de las necesidades de los pequeños en esta edad y podrán lograr una integral y holística educación para la vida en ellos, desarrollando al mismo tiempo para años posteriores la integración social y laboral que este país requiere.

1.2.1. PROPOSITOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Los propósitos engloban las capacidades que los alumnos dentro de la Educación Preescolar deben desarrollar a lo largo de tres años de trabajo (PEP, 2004). Es decir, estos Propósitos serán considerados como “el perfil de egreso de los alumnos en educación preescolar”; este perfil se desarrollará más específicamente en las competencias que se enlistarán en el siguiente sub-título. Los propósitos se enlistan a continuación:

- ☞ ***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.***

- ☞ **Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.**
- ☞ *Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.*
- ☞ *Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos).*
- ☞ *Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar.*
- ☞ *Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.*
- ☞ *Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.*
- ☞ *Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.*

- ☞ *Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.*
- ☞ *Conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal, y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.*
- ☞ *Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento; practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes.*

Estos propósitos buscan desarrollar en el alumno todas sus capacidades cognitivas y así involucrarlo en los procesos de la sociedad a la que pertenece, es decir, “educarlo para la vida”; dichas competencias o propósitos fundamentales se verán reflejados en el quehacer diario dentro del aula, cuando el alumno pueda, con sus capacidades, integrarse y aplicar en la vida cotidiana todos los conocimientos que se adquirieron en el preescolar.

Los propósitos más que un marcado “perfil de egreso”, son las cualidades de ingreso que se requieren para la primaria, recordando que el eje transversal de las competencias se ha incorporado desde el preescolar hasta el nivel medio superior; por lo tanto, las necesidades del programa de primaria tienen su base en los resultados de los propósitos de la educación preescolar. Así, el éxito en cada nivel educativo se basa en el correcto desarrollo del nivel anterior.

Como ya se mencionó el eje transversal de los programas de educación básica y media-superior es el desarrollo de competencias, sin embargo, podemos englobar estas competencias en rubros o campos de desarrollo, estos campos pueden considerarse como: a) propósitos en la adquisición y desarrollo de: capacidades cognitivas y meta-cognitivas de alto nivel; b) propósitos en el desarrollo de habilidades afectivas, emocionales y de equilibrio

personal; c) propósitos en el desarrollo de las capacidades de relación interpersonal; d) propósitos en el ejercicio de la ciudadanía a nivel local, nacional, internacional y mundial (Art. 3 CPEUM, 2004); e) propósitos en los principales ámbitos de alfabetización en la sociedad actual tales como cultura letrada, cultura matemática, cultura científica, cultura económica, cultura tecnológica, cultura visual, cultura de la información, multiculturalidad y cultura de globalización (Coll, 2000). Dichos rubros se encuentran englobados en estos propósitos y se desarrollarán más específicamente en el apartado de competencias del Programa de Educación Preescolar.

1.2.2. COMPETENCIAS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Las Competencias del Programa de Educación Preescolar, tal y como se mencionó anteriormente, son el conjunto de habilidades que los alumnos desarrollarán de manera más específica a lo largo de los tres años que comprende la educación preescolar; dichas competencias se enseñan y se promueven con base en la maduración cognitiva de los alumnos en cada uno de los grados, y es por tanto, tal y como se mencionó, obligación del docente partir del análisis del grupo que recibe, para definir cuáles son las competencias que se deben abordar de manera inmediata para que en el transcurso del ciclo escolar los pequeños lleguen a desarrollar en su totalidad o en un porcentaje bastante alto las competencias propuestas.

El PEP04 ubica estas competencias en seis campos formativos, dichos campos se dividen en aspectos a desarrollar. Se enumerarán los campos formativos y se irán especificando cada una de las competencias dentro de cada campo así como los enfoques de cada uno, con el fin de establecer los aspectos necesarios en ellos. Los seis campos mencionados son: Desarrollo Personal y Social, Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Conocimiento de Mundo, Expresión y Apreciación Artística, y Desarrollo Físico y Salud.

1.2.2.1 DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL:

Este campo se divide en Identidad Personal y Autonomía y Relaciones Interpersonales y muestra a partir de las competencias incluidas en él, el proceso de construcción de la Identidad del pequeño, de su auto-concepto y de las habilidades en el control de las emociones y habilidades de socialización a partir de lo que conoce de si mismo como persona y los roles que irá adquiriendo dentro de la sociedad en la que vive.

Es en este campo en el que se buscará desarrollar en el pequeño el aprendizaje del control de sus emociones como son: la ira, la vergüenza, la tristeza, la felicidad y el temor, con el fin de que se vaya adaptando a la sociedad y aprenda a establecer adecuadas

relaciones interpersonales. Asimismo, debe considerarse que para este fin de constante interacción con otros seres humanos y de retroalimentación en cada una de sus actividades el Lenguaje, aunque está considerado en otro campo formativo, juega un papel de suma importancia para comunicarse, para poder verbalizar las emociones y las necesidades, para interactuar con otros, en fin, para integrarse a la sociedad.

El reconocimiento de sí mismo por parte del niño como ser humano tanto de manera física como de persona en un contexto de relación, es fundamental, pues al definirse como persona encontrará y podrá describir diferencias entre sí mismo y los demás integrantes del grupo; este auto-conocimiento que el pequeño va desarrollando es fundamental en la posibilidad de la creación de la identidad y de la auto-estima que son la base para la integración de los pequeños a la vida cotidiana en años futuros.

Comentando acerca de la socialización que los alumnos desarrollarán en estos años, debemos tomar en cuenta también los roles que los alumnos tenderán a tomar en los juegos y actividades que se realicen en la institución; si bien estos pequeños se desenvolverán de acuerdo con las características que han vivido dentro de sus casas en el contexto de familia, la escuela promoverá también la socialización sobre todo en el seguimiento de reglas y en la apropiación de los roles en diferentes actividades propuestas por la educadora.

Para el correcto desarrollo de estas actividades la educadora debe ser un modelo, y debe permitir al alumno ir ensayando modelos de identificación con el fin de crear su propia identidad; de la misma manera, es obligación de la educadora fomentar en el niño el respeto a las reglas y permitir la socialización en un ambiente de cordialidad, de compañerismo y de trabajo en equipo con el fin de que los alumnos desarrollen no sólo las competencias personales sino también las de socialización. Las competencias que este campo formativo comprende son:

Identidad Personal y Autonomía:

- ☞ Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeras y compañeros.
- ☞ 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.
- ☞ Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.
- ☞ Adquiere gradualmente mayor autonomía.

Relaciones Interpersonales:

- ☞ Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir.
- ☞ Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto.
- ☞ Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.
- ☞ Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.

Además de la definición de competencia social que ofrece el PEP, también citamos las definiciones de otros autores. Por ejemplo, Méndez, McDermott, y Fantuzzo, 2002 citan a Gimpel y Merrell (1998) quienes propusieron que competencia social se refiere a: “la capacidad de manifestar conductas socialmente aceptables con resultados positivos, que permiten a las personas a alcanzar sus objetivos”. Al mismo tiempo los autores indican que conceptualmente hablando existe una distinción entre competencia social y habilidades sociales. Competencia social se refiere al componente de evaluación de los comportamientos sociales, e incluye habilidades sociales que son conductas específicas promulgadas con el fin de adaptarse a un contexto social específico (Sheridan, Hungelmann, y Poppenga Maughan, 1999, en Méndez, McDermott, y Fantuzzo, 2002). Aunque existe una amplia investigación sobre

la competencia social, han habido pocos intentos para derivar taxonomías de estas habilidades (Gimpel y Merrell, 1998).

Sin embargo, las competencias sociales más citadas son: el cumplimiento de reglas, las habilidades interpersonales y las conductas prosociales (Gimpel y Merrell, 1998). Niños con mala competencia social tienen dificultades en el desarrollo y mantenimiento de relaciones y son frecuentemente rechazados por sus compañeros. Como consecuencia de ello, o bien se vuelven más agresivos, lo cual es un predictor de la externalización de los problemas, o desarrollan síntomas depresivos, que plantea riesgos para la internalización de problemas. Brotman, Gouley, Chesir-Terán, Dennis, Klein, y Shrout, 2005; Engels, Finkenauer, Meeus, y Dekovic, 2001). Además, los niños que son rechazados por sus pares y son menos populares muestran más problemas en el ajuste a la escuela (Caldarella y Merrell, 1997; Fabes, Martin, Hanish, Anders, y Madden-Derdich, 2003).

1.2.2.2 LENGUAJE Y COMUNICACIÓN:

“El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Es, al mismo tiempo, la herramienta fundamental para integrarse a la cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad y, en el más amplio sentido, para aprender.” (PEP 04)

Es decir, el lenguaje es fundamental para todas las actividades que el ser humano realiza a lo largo de su vida, no es fundamental sólo el desarrollo del vocabulario básico de los pequeños en edad preescolar, sino la parte más complicada de este proceso es la comunicación de las necesidades y de las emociones, lo cual implica también habilidades cognitivas de orden mayor.

Dentro de esta comunicación, se tiene que tomar en consideración que el lenguaje es un proceso de retroalimentación entre interlocutores; el lenguaje es relevante para la socialización de cualquier ser humano, sin importar la edad; por otro lado, también está el lenguaje no hablado, el corporal el cual también tiene que socializarse en el niño conforme va interactuando con el mundo que le rodea.

La comunicación oral adecuada que los pequeños van aprendiendo, en términos de ritmo, tono, fonética, etc., aunque se dé en el hogar antes que en la escuela, es en ésta última por intermediación de la educadora, que se irá incrementando a partir del desarrollo de las competencias dentro de este campo formativo acoplando las situaciones didácticas a momentos en la vida cotidiana del pequeño.

En suma, las competencias en lenguaje oral, no sólo incluyen el incrementar el vocabulario que maneja el pequeño, sino la verbalización, la socialización, y el aprendizaje de las funciones del lenguaje oral a lo largo de situaciones variadas.

Del mismo modo, dentro del desarrollo del lenguaje he notado la capacidad de los pequeños también para tener un acercamiento al lenguaje escrito, a entender el uso de notas y proponer la creación de las suyas con el fin de tener un lenguaje propio de manera escrita en el que interprete o infiera lo que un texto quiere decir, así como un libro, o una revista, o cualquier medio impreso de comunicación.

La interacción con estos textos debe implicar el uso de diferentes maneras de expresión y de diferentes funciones, tales como informativas, narrativas, explicativas o simplemente ilustrativas. Es dentro de este punto en el que difieren algunos educadores acerca de la enseñanza de la lecto – escritura a ciertas edades; lo que bien nos expresa el Programa de Educación Preescolar, es permitir al alumno el acercamiento a los medios impresos para que comprenda que la comunicación no sólo es oral, sino también las cosas escritas tienen una función social de comunicación, que al igual que la información oral, requieren de ser interpretadas, analizadas y/o explicadas. El propósito es lograr el interés por la lectura y más adelante por la propia graficación de ideas que puedan ser interpretadas por otros y llamar a esto “escritura”.

Es obligación de las educadoras proporcionar situaciones en la que sea necesario el uso de textos o listados de palabras para que los alumnos puedan ir identificando grafías, así como la direccionalidad del lenguaje escrito, la importancia de imágenes, la importancia de un orden en los textos como cartas, telegramas, u otros medios informativos; todo esto como

un acto reflexivo de producción de textos y de interpretación de los mismos para la comunicación social a partir de ellos.

En suma, lograr en los pequeños el interés por la producción de textos como una forma de impactar en la capacidad intelectual y no como forma (o no sólo como forma) de impactar en la capacidad motriz, acercándolos a los diferentes textos para lograr en los pequeños la acción reflexiva que posteriormente les permita ser “lectores y escritores en potencia”; motivarlos hacia el gusto por la lectura y escritura, necesidad muy observada en la sociedad actual. Las competencias que este campo comprende son:

Lenguaje Oral:

- ☞ Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.
- ☞ Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.
- ☞ Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.
- ☞ Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.
- ☞ Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.

Lenguaje Escrito:

- ☞ Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.
- ☞ Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.
- ☞ Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
- ☞ Identifica algunas características del sistema de escritura.
- ☞ Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

1.2.2.3. PENSAMIENTO MATEMÁTICO

Hay un vínculo estrecho entre las matemáticas y la vida cotidiana aunque este vínculo no sea obvio en un primer momento. Es sabido ya que los alumnos llegan a la escuela con nociones de todos los campos, y las matemáticas no son la excepción, los pequeños tienen nociones del uso de los números en situaciones cotidianas, dichas situaciones permiten en ellos buscar la continuidad de la serie numérica que se les ha mostrado. Así mismo, buscan resolver problemas en los que sea importante “agregar” y “quitar”, así como las situaciones que se presentan día a día con la economía en casa o la compra de artículos en la tienda de la colonia (Baroody, 1997).

Al principio, se busca el desarrollo de habilidades en el conteo, o seriación que ocuparán como punto de partida en juegos y otras actividades, así se desarrollan también conceptos como la correspondencia uno a uno en la enumeración de objetos, la cardinalidad en los conjuntos, y con todos estos elementos las operaciones básicas de agregar, quitar e incluso ordenar y repartir en situaciones que le son familiares; sin embargo, no sólo se busca que el alumno tenga la habilidad para resolver operaciones de manera mecánica, descontextualizada, sino que se busca que el niño pueda aplicar lo aprendido a situaciones reales, con problemas cotidianos de su entorno. Por ejemplo, la educadora acercará a los niños al aprendizaje de la seriación del número enseñándoles cómo funcionan los números

de teléfono, los cuales requieren tener un orden exacto para comunicarse específicamente con alguien; otro ejemplo es el caso de la posición de los objetos cuando el alumno empieza a jugar compitiendo, de tal manera que obtendrá el uso de los números ordinales.

En el caso de las figuras y cuerpos geométricos se busca que el niño identifique y enumere las características de dichas figuras, que las reconozca por nombre; por tanto, la educadora deberá utilizar el mismo medio ambiente del niño para que éste último reconozca en aquel las figuras geométricas y las identifique por su nombre.

Número

- ☞ Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo.
- ☞ Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.
- ☞ Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta.
- ☞ Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento.

Forma, Espacio y Medida

- ☞ Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos.
- ☞ Construye sistemas de referencia con relación a la ubicación espacial.
- ☞ Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo.
- ☞ Identifica para qué sirven algunos instrumentos de medición.

1.2.2.4 EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO

El contexto social en el que los pequeños se desenvuelven tiene una importancia muy grande en el desarrollo de sus competencias, y es este campo formativo el que permite al pequeño interactuar con el medio que lo rodea investigando, y como comenta Bruner (1988) en su teoría (Aranda, 2008), descubriendo las características de los seres vivos, de los fenómenos naturales, y permitiéndose la propia explicación de los fenómenos observados, explicación que su educadora les ayudará a construir.

El conocimiento del mundo también incluye las situaciones sociales en las que el alumno es involucrado por cuestión cultural con sus familiares, desde los roles que juegan las personas en casa, hasta las diferentes costumbres que incluso en las mismas regiones geográficas pueden ser diversas, y reconocer por tanto, las diferencias entre los estados, los países, los continentes incluyendo costumbres, vestimentas, comportamientos, festividades, lenguaje, color, raza, etc. Al mismo tiempo, se le enseña al niño aceptar la diversidad, la no discriminación y la integración de las culturas en su vida cotidiana.

En este campo en especial se busca desarrollar el interés del pequeño en el método científico, basado en la observación, el análisis, la verificación; así como la expresión de dudas, comparación, y la elaboración de explicaciones e inferencias en la que ellos construyan y aprendan más de lo que saben sobre el mundo. Para el logro de estas habilidades es necesario que la educadora realice preguntas específicas que puedan permitirle al pequeño reflexionar sobre lo aprendido y/o observado y profundizar en su análisis. Por añadidura, se espera que se cree en el alumno la necesidad y el interés por la búsqueda de información en medios impresos u orales, al mismo tiempo que interactúa más con el contexto social al que pertenece.

Una manera de reunir habilidades tanto para la aceptación de la diversidad (socialización) como para el conocimiento del mundo (método científico) es acercar al niño al conocimiento de su cultura de la que es miembro, y enseñarle a reconocer sin discriminar las diferentes características que descubre en otros grupos, apoyándose de evidencias como

fotografías, recortes, libros, y demás evidencias impresas. Las competencias que este campo comprende son:

Mundo Natural

- ☞ Observa seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que ocurre en fenómenos naturales.
- ☞ Formula preguntas que expresan su curiosidad y su interés por saber más acerca de los seres vivos y el medio natural.
- ☞ Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales – que no representan riesgo – para encontrar soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural.
- ☞ Formula explicaciones acerca de los fenómenos naturales que puede observar, y de las características de los seres vivos y de los elementos del medio.
- ☞ Elabora inferencias y predicciones a partir de lo que sabe y supone del medio natural, y de lo que hace para conocerlo.
- ☞ Participa en la conservación del medio natural y propone medidas para su preservación.

Cultura y Vida Social

- ☞ Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales.
- ☞ Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas.
- ☞ Reconoce que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad.
- ☞ Reconoce y comprende la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.

1.2.2.5 EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS

Las artes proporcionan al ser humano sensibilización y un análisis crítico, diversificado, innovador y creativo. Asimismo, se desarrollan la iniciativa, la imaginación y la creatividad, las cuales permiten en el pequeño un desarrollo integral y holístico.

Dentro de este campo formativo también se busca la expresión de sentimientos y pensamientos, la diferencia es que se expresan a través de la danza, la música, la pintura y las artes dramáticas o lenguaje corporal. A través de los años, los pequeños van adquiriendo experiencias estimulantes en la danza y el canto, van repitiendo fonéticamente las últimas sílabas de las canciones que interpretan en casa, y van incorporando gestos y movimientos a su lenguaje corporal expresándose como la gente en el contexto en el que viven. De igual manera se van incorporando movimientos y sonidos de animales que van conociendo y realizan dramatizaciones pequeñas en las que pueden contar historias o simplemente se desarrolla el “juego simbólico” que permite a la educadora una visión del contexto que vive el alumno en casa.

Al ir incorporando al lenguaje fragmentos de canciones, los alumnos también van creando o interpretando canciones de su creación con el fin de expresar algunas ideas y sentimientos, así mismo buscan interpretar sonidos que les causan algún interés con objetos que tienen a su alcance, y a lo largo de los años dentro del preescolar se busca la construcción de diversos instrumentos con diferentes características que le permitan imitar sonidos de diferente tono o ritmo de acuerdo a lo que requieren interpretar.

También van adquiriendo habilidades en el trazo de figuras; al principio el trazo es libre y para ellos representa algo significativo, pero conforme van adquiriendo idea de la copia o imitación de los objetos a su alrededor y madurez motora fina, pueden ir convirtiendo los garabatos en pequeñas representaciones llamadas dibujos de los objetos que quieren representar en un pedazo de papel, y así crear imágenes de sentimientos o ideas que van adquiriendo a lo largo de su vida, o simplemente realiza los dibujos que representan una historia que puede después ser compartida con sus compañeros o con su familiares.

“El trabajo pedagógico con la expresión y la apreciación artísticas en la educación preescolar se basa en la creación de oportunidades para que los niños y las niñas hagan su propio trabajo, miren y hablen sobre él y sobre la producción de otros.” (PEP, 2004).

De la misma manera deben desarrollar los pequeños ideas propias que pueden representar mediante el juego dramático, escogiendo su vestimenta, y sus diálogos, de esta manera pueden representar los sentimientos que van teniendo de acuerdo a los diferentes momentos de su vida. Otro aspecto que se puede aprovechar de esta dramatización, es detectar posibles problemáticas en casa, o abusos que pudieran existir hacia el niño, por lo tanto es de vital importancia que la educadora esté pendiente de todo lo que los alumnos pueden expresar y manifestar a lo largo de la dramatización.

También es de vital importancia para los pequeños el contacto con diferentes materiales que les permitan construir no sólo pinturas sino también cuerpos que representen personajes significativos en su contexto, tal vez superhéroes, o ideas de figuras que pueden representar algo en su pensamiento, y de igual manera compartir esta imagen mental con sus compañeros. Las competencias que este campo comprende son:

Expresión y apreciación musical

- ☞ Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él.
- ☞ Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.

Expresión corporal y apreciación de la danza

- ☞ Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música.
- ☞ Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones.

- ☞ Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.

Expresión y apreciación plástica

- ☞ Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados.
- ☞ Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas.

Expresión dramática y apreciación teatral

- ☞ Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática.
- ☞ Identifica el motivo, tema o mensaje, y las características de los personajes principales de algunas obras literarias o representaciones teatrales, y conversa sobre ellos.

1.2.2.6 DESARROLLO FÍSICO Y SALUD

En este campo es de especial importancia desarrollar habilidades de locomoción y equilibrio así como adquirir hábitos de limpieza; tanto las habilidades como los hábitos permitirán al niño su adaptación al medio social.

El desarrollo de los procesos madurativos del cerebro en sólo ciertas áreas físicas puede no permitir el correcto desarrollo motor del pequeño y restarle volumen y tono al cuerpo que va creciendo en estos primeros años de vida, y por lo tanto no lograr el desenvolvimiento amplio que para esta edad debe tener, así como frenar las habilidades motoras finas que son necesarias para otras actividades.

Los niños van desarrollando interés por actividades como el caminar, correr y trepar; pero además estas actividades se van haciendo más complejas y más demandantes y

representan retos más grandes que les permiten a los niños participar en competencias, así como el intentar diferentes acrobacias que pongan de manifiesto el desarrollo de las habilidades motoras gruesas en los grupos de trabajo.

Este campo formativo requiere de la intervención de la educadora en el desarrollo de las capacidades de control y conciencia corporal, las cuales son ampliamente útiles para el pequeño, pero también son requisito para el desarrollo, pues se ha podido observar que los pequeños carecen de oportunidades de este tipo de desarrollo físico por pasar gran parte del tiempo frente a los medios masivos de comunicación como lo es la TV. Por lo tanto el desarrollo físico queda de lado pues los padres prefieren que estén tranquilos mientras realizan sus actividades a compartir momentos de desarrollo físico con ellos, además del tiempo tan limitado que tienen ahora los padres para pasar este tiempo con sus hijos. La salud juega un papel muy importante en este desarrollo y aunque la escuela no puede intervenir en la forma de vida en casa, si puede crear conciencia en el niño y en sus padres acerca de lo que es sano y no sano. Las competencias que este campo comprende son:

Coordinación, Fuerza y Equilibrio

- ☞ Mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, en juegos y actividades de ejercicio físico.
- ☞ Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.

Promoción de la salud

- ☞ Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.
- ☞ Participa en acciones de salud social, de preservación del ambiente y de cuidado de los recursos naturales de su entorno.
- ☞ Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente.

1.3 Modelo de aprendizaje basado en competencias.

1.3.1 Concepto de competencia

En los paradigmas de educación a lo largo de la historia, podemos encontrar modelos dentro de los que se encuentran la escuela tradicional, la escuela activa y muchos otros que tienen propuestas diferentes tanto para los individuos como para los grupos; sin embargo, todos ellos proponen un aprendizaje dirigido por el docente, y este aprendizaje debe ser medido para poder otorgar información tanto a los actores como a la sociedad que por supuesto marca los cambios tanto de paradigmas como de metodología educativa.

En nuestros días la evolución de los medios de producción y los deseos comerciales y económicos de globalización han desarrollado un modelo de capacitación en el trabajo llamado “competencias laborales”, en el que se definían las habilidades que debería tener el individuo para manipular una u otra maquinaria, y/o realizar uno u otro trabajo. Estas competencias definían solamente habilidades que el individuo desarrollaba mediante un modelo de capacitación para crecer adecuadamente en la empresa para la que trabaja.

Al ir integrando los modelos de competencias laborales en estas empresas globalizadas, la UNESCO desarrolla una conceptualización más clara; dicha definición propone: “La COMPETENCIA es el conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (UNESCO, 1994).

Es evidente que aún bajo el concepto de la UNESCO, no se deja de lado el apartado de producción y trabajo, sin embargo podemos observar que existe una serie de variables conductuales o subjetivas que se involucran en este concepto, y por lo tanto ya no es sólo lo adquirido en la capacitación, también integra algunos aprendizajes “de vida” que son adquiridos de manera empírica.

Fue en estos momentos en los que México adquiere un nuevo modelo en su “cultura laboral” y por lo tanto se fijan los objetivos de la capacitación en buscar el mejor desarrollo personal en los ámbitos inter e intra-personal de las personas que laboran y que mantienen una vida económicamente activa.

Tomó un poco de tiempo visualizar que la mayoría de las competencias de las que se hablaba en el orden laboral provenían de los niveles inferiores, es decir, que los comportamientos socio-afectivos y habilidades psicológicas y sensoriales tenían un origen que era la educación básica, en donde los pequeños podían incrementar las relaciones inter e intra-personal de tal forma que se demostró que los planes y programas de estudio en ese momento sólo reflejaban conocimiento que deberían adquirir los alumnos y se dejó de lado por mucho tiempo estas cuestiones actitudinales que en algún momento sí se llegaron a evaluar.

“Es entonces cuando existe una transformación clara de las competencias laborales en -competencias educativas-” (Argudín, 2007).

Fue entonces cuando en los planes y programas se buscó una globalización de habilidades y capacidades a desarrollar en los alumnos con el fin de integrarlos a los contenidos de aprendizaje que todos los planes hasta ese momento tenían.

Dentro de los paradigmas para la enseñanza y el aprendizaje que se modificaron con las nuevas características sociales y culturales, obviamente se integra después de un paradigma de aprendizaje asociacionista cognoscitívismo puro—, una corriente educativa llamada “constructivismo”, que al momento de integrarse marca ejes claros en las propuestas pedagógicas, es decir, este constructivismo social marca una pauta clara en la separación de “enseñanza” y de “aprendizaje”, un binomio que hasta antes de la formación basada en competencias era constante tanto en la metodología de enseñanza como en las evaluaciones.

Con el constructivismo, la actividad educativa se centra en el estudiante, ya no en la enseñanza y así se le da un valor muy grande al “aprendizaje” que el alumno pueda ir

construyendo en socialización con sus pares, así como en la vida adulta se va integrando información a lo ya aprendido y se va relacionando con conceptos viejos, de la misma manera propone dicho constructivismo el aprendizaje en los pequeños; por tanto UNESCO fundamenta los cuatro pilares de la educación, que Tedesco manifiesta como: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Tedesco, 2003), estos pilares dan pie a la construcción social del aprendizaje que Vygotsky manifiesta posible.

A partir de la evolución de estas conceptualizaciones se ha buscado una unificación en el concepto de “competencia”, como ejemplo tenemos a quien le llama “el saber en acción” (Argudín, 2007). Diversos autores consideran a las competencias como “las características personales que han demostrado tener una relación con el desempeño sobresaliente en un rol determinado en una organización en particular” (Argudín, 2007)

Algún otro menciona que: “las competencias son 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” (Cázares, 2008).

Después de varios congresos, finalmente se llega a una definición consensuada: Competencia como “conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores de un ser humano en su actuar tanto personal como profesional” (Instituto Multidisciplinario de Especialización en Educación, 2008).

Bajo esta definición y basándonos en el constructivismo social que manifiesta que el ser humano construye conocimiento en la interacción con sus pares, es necesario considerar el desarrollo del lenguaje óptimo como eje rector del desarrollo del ser humano.

1. 3. 2. Aprendizaje basado en competencias

El aprendizaje, y no la enseñanza, es pues el referente básico del nuevo paradigma en la educación globalizada que tiene su base en la construcción social que Vygotsky manifiesta y en la cual profundizaremos en unos capítulos adelante.

Las competencias por tanto serán un cúmulo de experiencias y aprendizajes asociados que permitirán que una persona tenga un desarrollo armónico e integral y por lo tanto desarrolle tanto su inteligencia como sus capacidades a lo largo de su vida, logrando así poder aprender a aprender y llegar al desarrollo profesional bajo un esquema factible de éxito y de integración a la vida social de manera sencilla y adecuada (IMEE, 2008).

El aprendizaje basado en competencias busca el desarrollo holístico del ser humano, dando a cada parte del ser su vital importancia y por lo tanto desarrollando cada campo formativo en los diferentes niveles en los que esta educación está siendo reformada e integrada. Dichas competencias marcan el perfil del egresado de cada nivel. Vamos a revisar a continuación solamente a manera de referencia, cómo cada nivel educativo incorpora este paradigma de aprendizaje por competencias a su currículo (Cazares, 2008).

Educación Superior

En el caso de la educación superior se busca la siguiente habilidad:

Planificar, ejecutar y evaluar proyectos de investigación para resolver problemas relevantes del contexto, en el marco del compromiso ético, acorde con el estado del arte, los retos del contexto, el trabajo en equipo y en red, y una determinada metodología de realización de proyectos.

Educación Media Superior

En el caso de la educación media superior se buscan integrar competencias, con sus propios atributos (La Reforma Integral de la Educación Media Superior, 2008), que permitan la autonomía tanto en el cuidado de su persona como en la resolución de problemas de diferentes índoles, así como el uso adecuado de la comunicación y del pensamiento crítico y reflexivo.

De igual manera se busca que con estas competencias, sea capaz de trabajar colaborativamente con el medio ambiente, con su contexto inmediato y que el aprendizaje pueda estar basado en esta colaboración.

Educación Secundaria

En el caso de la educación básica, para la educación secundaria, podemos retomar del *Plan de Estudios de Secundaria* (SEP, 2006), que se busca en los alumnos que sean capaces de acrecentar y consolidar las prácticas sociales del lenguaje como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje. Así como el lograr que los alumnos aprendan a plantear y resolver problemas en distintos contextos, así como a justificar la validez de los procedimientos y resultados y a utilizar adecuadamente el lenguaje matemático para comunicarlos y a ejercer la curiosidad, la crítica y el escepticismo, a investigar, opinar de manera argumentada, decidir y actuar.

Educación Primaria y Preescolar

Para la base de la educación podemos resumir el perfil del egresado en los siguientes propósitos: (Reforma Integral de la Educación Básica, 2008)

- ☞ Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente para interactuar en distintos contextos sociales. Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.
- ☞ Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas situaciones.
- ☞ Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
- ☞ Emplea los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.
- ☞ Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.

- ☞ Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- ☞ Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza para lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias.
- ☞ Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para reconocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.
- ☞ Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.

Así que se observan varios ejes rectores que nos llevan a hacer la reflexión de lo que se hace en educación básica (especialmente en preescolar), con la vinculación y la llamada transversalidad a lo largo del proceso educativo que marca el Sistema Educativo Nacional. Dentro de dichos ejes rectores se puede observar de manera muy clara, la necesidad de que los alumnos tomen autonomía, desarrollen un sentido de pertenencia y de auto-concepto, con el fin de lograr la socialización correcta en base a una serie de competencias comunicativas.

Es por esto que la propuesta de esta investigación tiene su mayor peso en este punto, las competencias comunicativas y de socialización en la edad preescolar.

1. 3. 3. Evaluación y planeación basadas en competencias

Si observamos el desarrollo y analizamos las posibilidades que los propósitos y las competencias de cada nivel nos brindan podemos llegar a la conclusión de que integran de manera adecuada tanto la parte cognitiva como actitudinal.

La evaluación por lo tanto tiene que transformarse: desde ser solamente cuantitativa a ser esencialmente cualitativa, dando pie a una interpretación por parte del docente acerca del desarrollo observado de cada alumno.

Es evidente, a lo largo de la de la incorporación del constructivismo social en los diferentes niveles, que la transformación desde el papel del docente tiene que ser radical y por lo tanto busca la integración de técnicas diversas para el desarrollo de la socialización del conocimiento (García, 2009).

Si la evaluación tiende a transformarse, obviamente la planeación tendrá que adaptarse a los nuevos modelos en los que el docente tiene que tomar muy en cuenta las necesidades y los intereses de los alumnos, así como el desarrollo que vaya observando a lo largo de la jornada laboral y en la duración de los periodos que comprenda la evaluación. (Puigdellivol, 2002)

Por tanto, los periodos escolares tendrán que comprender una evaluación diagnóstica en la que se ponga de manifiesto el conocimiento y las habilidades genéricas del nivel con el fin de mostrar el punto de partida, para planear situaciones que permitan el desarrollo de las competencias carentes observadas en este diagnóstico.

Es de suma importancia recalcar el hecho de continuar evaluando a lo largo del periodo escolar, de una manera continua, algo conocido como “para-evaluación” o evaluación formativa, y por lo tanto de acuerdo al desarrollo observado por parte del alumno, el docente tendrá que ir adaptando su planeación mensual poniendo énfasis en las competencias genéricas en las que el alumno tenga deficiencias evidentes.

Al finalizar el curso se debe hacer una última evaluación (la llamada evaluación sumativa) y dar una interpretación tomando como referencia el gran número de competencias desarrolladas por parte del alumno comparando la evaluación diagnóstica y la evaluación formativa como fundamento del desarrollo; no se omite mencionar la necesidad de una evaluación cualitativa que permita dar la interpretación de manera clara, específica y que permita al alumno conocer las deficiencias y las áreas de oportunidad para los siguientes periodos educativos.

Así como se comenta la importancia de la evaluación del desarrollo de competencias por parte de los alumnos, se busca también la contextualización del escenario educativo en el que se evalúan también las características que permiten o que impiden que el alumno desarrolle sus competencias y que socialice el conocimiento (Cázares, 2008).

También se evalúa de manera sistemática la práctica docente, pues al ser ésta de vital importancia en la guía que el alumno requiere se debe considerar la adaptación del docente en el vínculo con el alumno.

Como podemos observar tanto en el apartado de competencias de los diferentes niveles, así como en las necesidades de evaluación y planeación, el lenguaje juega un papel de eje rector, así como el poder de socialización tanto por parte del alumno como por parte del docente.

Es de vital importancia que se comprendan dichos papeles en el desarrollo de los alumnos de educación básica, pues parte fundamental de los problemas con las competencias laborales y profesionales es la falta de socialización, de trabajo en grupo, de intercambio de información y sentimientos, por parte de la mayoría de los adultos con una vida económicamente activa.

Del cambio social surge la problemática de conseguir un amplio desarrollo en la parte comunicativa así como en la integración de los grupos sociales, pues son estos, fuente clara de trabajo en el futuro. Tal vez, por eso se comente que en la educación básica se promueven “las competencias para la vida” (RIEB, 2008).

1.3.4 Teorías de Aprendizaje y Desarrollo de Competencias Comunicativas

1.3.4.1 Teoría Psicogenética de Piaget

“En el desarrollo intelectual del niño se pueden distinguir dos aspectos: aspecto psicosocial y el psicológico” (Piaget, 2001).

Es bien conocida la teoría de Piaget en la que se destacan cuatro estadios a lo largo del proceso de maduración de todo individuo:

Estadio Sensorio-motriz

Este estadio va de los 0 a los 2 años y tiene como características principales, la formación de: los mecanismos reflejos congénitos, de las reacciones circulares primarias, de las reacciones circulares secundarias, de la coordinación de los esquemas de conducta previos, de los nuevos descubrimientos por experimentación y de las nuevas representaciones mentales.

Estadio Pre-operacional

Este estadio va de los 2 a los 6 años, edad en la que los niños se encuentran en el preescolar, se crean los preconceptos y van desarrollando las habilidades de explicación, de inferencia y de recopilación de información con la idea de resolver problemáticas que la vida les presenta, sin tener de manera formal el conocimiento o la mecanización para resolverlos, como es el caso de los problemas matemáticos.

Estadio de Operaciones Concretas

Este estadio va de los 6 a los 12 años, y desarrollan en este momento los conceptos y las definiciones de muchos de los objetos que los rodean, se produce un

crecimiento intelectual y social en el niño muy fuerte, y por consecuencia la construcción de la personalidad se demuestra en esta etapa. El niño tiende a explicar lo tangible.

Estadio de Operaciones Formales

Este estadio comienza a la edad de 12 años, es la etapa en la que el desarrollo social anterior es fundamental, es aquí en donde explican lo intangible, los conceptos que no pueden tocar pero existen. Es muy evidente en el desarrollo intelectual del alumno, la posibilidad de comprensión del álgebra en su pensamiento matemático con la habilidad de desarrollar problemas más complejos y resolverlos conociendo ya de manera formal los mecanismos o procedimientos para llegar a la solución.

En resumen, la teoría de los estadios de Piaget, demuestra un desarrollo cognitivo en los alumnos, y esta teoría sobre el desarrollo cognitivo es conocida y citada a nivel mundial.

Sin embargo, Piaget realiza un estudio más profundo del desarrollo del lenguaje de los pequeños, pues él menciona que es la herramienta más importante del ser humano para poder explicar los pre-conceptos o las inferencias que hacen sobre un tema o experiencia.

Piaget cree que los seres humanos comparten dos "funciones invariantes": organización y adaptación. La función de adaptación en los sistemas psicológicos y fisiológicos opera a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. La asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual, mientras que la acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio (Piaget, 2001).

En la teoría de Piaget, el desarrollo Intelectual está claramente relacionado con el desarrollo biológico. El desarrollo intelectual es necesariamente lento y también esencialmente cualitativo: la evolución de la inteligencia supone la aparición progresiva de

diferentes etapas que se diferencian entre sí por la construcción de esquemas cualitativamente diferentes.

Es evidente pues que Piaget desarrolla una teoría, llamada teoría psicogenética, en la que el lenguaje toma el eje formador de los pre-conceptos y los conceptos, incluso es de notar, que el inicio del pensamiento reflexivo e inferencial, señalado por el constructivismo social comienza a denotarse con esta teoría.

En el libro “La representación del mundo en el niño”, (Piaget, 2001) el autor nos demuestra cómo el pequeño pasa por tres grandes etapas: el realismo, el animismo y el artificialismo.

Es en el realismo en el que el niño se va dando cuenta de las características de los objetos y su funcionalidad con base en lo que realmente puede percibir con sus sentidos, es pues lo real, es tangible y es próximo al niño; podemos acomodar este nivel de desarrollo intelectual en el estadio sensorio-motriz.

Tal vez el más relevante para los pequeños que comienzan a desarrollar pre-conceptos es el animismo, pues es una etapa en la que el niño imagina, analiza y por lo tanto deduce o infiere según sea el caso.

Desde los orígenes del positivismo se buscaba que la persona pudiera comprobar alguna hipótesis y entonces decir que estaba creando ciencia, siguiendo el método científico, sin embargo, ahora con el constructivismo social y con la teoría de Piaget es evidente el uso de pensamiento reflexivo y por lo tanto de las inferencias que los niños realizan y que por medio de la asociación, acomodación y asimilación los alumnos construyen su conocimiento, sin la necesidad de pasar estrictamente por los pasos del método científico, es decir, los alumnos van teniendo representaciones mentales, que los llevan a inferencias sobre la realidad que irán reflexionando, sin necesidad de hacerla la comprobación que el método científico exige.

Es pues, la importancia que recibe el animismo en este aspecto, pues tal y como lo presenta Piaget en su teoría, el ser humano pasa de la idea de la fabricación de los fenómenos naturales por parte del hombre o de un ser divino, a la idea clara del origen natural de dichos fenómenos (Piaget, 2001).

Es bien sabido, que para el desarrollo correcto del animismo y artificialismo es necesario el lenguaje, y es parte de la labor del docente, menciona Piaget (2001). Pues es el docente, el que tiene un papel protagónico en el desarrollo del ser humano, y que puede apoyar o destruir el interés del alumno para concretizar o en su caso, reflexionar acerca de los conocimientos y conceptualizaciones que va adquiriendo.

“Antes del lenguaje hay una inteligencia pero no hay pensamiento. La inteligencia es la solución de un problema nuevo para el sujeto, es la coordinación de los medios para alcanzar un cierto objetivo que no es accesible de manera inmediata; el pensamiento es la inteligencia interiorizada y se apoya no ya sobre la acción directa sino sobre un simbolismo, sobre la evocación simbólica por el lenguaje, por las imágenes mentales, etc. que permiten representar lo que la inteligencia sensorio-motriz, por el contrario va a captar directamente.” (Piaget, 2001)

Por lo tanto, Piaget refiere que un acto de inteligencia se puede construir antes del lenguaje y no supone la representación mental o el pensamiento; sin embargo, es necesario dicho lenguaje para que la persona pueda re-construir el método que utilizó para resolver un problema.

Es el mismo caso que se presenta en el desarrollo del pensamiento matemático, pues en este, la seriación empieza siendo un fenómeno memorístico, sin embargo, para que el niño pueda comprender otras operaciones de mayor complejidad como el agregar, el quitar, la multiplicación, la división, etc. es necesario que haya comprendido ya el principio de ordinalidad de los números.

1.3.4.2. Teoría sociocultural del aprendizaje, de Vygotsky

Las premisas básicas de la teoría de Vygotsky pueden resumirse como sigue:

1. Los niños construyen el conocimiento.
2. El desarrollo no puede considerarse aparte del contexto social.
3. El aprendizaje puede dirigir el desarrollo.
4. El lenguaje desempeña un papel central en el desarrollo mental.

La construcción del conocimiento

Al igual que Piaget, Vygotsky creía que los niños construyen su propio entendimiento, que no simplemente reproducen pasivamente lo que se les presenta. Sin embargo, para Piaget la construcción cognitiva ocurre sobre todo en la interacción con los objetos físicos (Piaget 2001); la gente tiene tan sólo un papel indirecto, por ejemplo, al crear el ambiente o alguna disonancia cognitiva. Para Vygotsky, en cambio, la construcción cognitiva está *mediada socialmente*, está siempre influida por la interacción social presente y pasada; lo que el maestro le señala al alumno influye en lo que éste “construye”. Si un maestro señala los distintos tamaños de unos dados, el alumno construye un concepto diferente del que construye el niño cuyo maestro señala su color.

Las ideas del maestro median o influyen en lo que el niño aprende y cómo lo hace. Vygotsky creía que tanto la manipulación física como la interacción social son necesarias para el desarrollo del niño. Sin la manipulación y la experiencia, el alumno no puede construir su propio entendimiento; si cuenta solamente con las ideas o las palabras de su maestro, lo más probable es que no sea capaz de aplicar ese concepto a un material ligeramente diferente, o de utilizarlo cuando el maestro no esté presente. Por otra parte, sin la presencia del maestro, su aprendizaje no sería el mismo. En la interacción social, el alumno aprende qué características son las más importantes, qué debe distinguir y sobre qué debe actuar. En una actividad compartida, el maestro influye directamente en el aprendizaje del niño.

Debido al énfasis que pone en la construcción del conocimiento, Vygotsky subraya la importancia de identificar lo que el niño entiende realmente. En la interacción sensible y adecuada con el niño, el maestro puede distinguir cuál es exactamente su concepto. En la tradición vygotskiana es común considerar el aprendizaje como la *apropiación* del conocimiento, con lo que se subraya el papel activo del alumno en este proceso y la importancia del contexto social en éste (Vygotsky, 2008).

Para Vygotsky, *el contexto social* influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto social forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. Por *contexto social* entendemos el entorno social íntegro, es decir, todo lo que haya sido afectado directa o indirectamente por la cultura en el medio ambiente del niño. El contexto social debe ser considerado en diversos niveles:

1. El nivel interactivo inmediato, constituido por el(los) individuos(s) con quien (es) el niño interactúa en ese momento.
2. El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño tales como la familia y la escuela.
3. El nivel cultural o social general, constituido por elementos de la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y el uso de la tecnología.

Todos estos contextos influyen en la forma de pensar de las personas. Por ejemplo, el niño cuya madre propicie el aprendizaje del nombre de los objetos va a pensar de una forma distinta a la de aquél cuya madre exprese órdenes escuetas y no platique con su hijo. El primer niño no sólo va a tener un vocabulario más extenso sino que va a pensar con otras categorías y va a usar el lenguaje de una forma distinta (Wertsch, 1988).

Las estructuras sociales también influyen en los procesos cognitivos del niño. Investigadores rusos han descubierto que los niños criados en orfanatos no tienen el nivel de habilidades de planeación y autorregulación que los niños criados en una familia (Wertsch, 1988). Investigadores estadounidenses han descubierto, a su vez, que la escuela, una de las

muchas estructuras sociales al margen de la familia, influye directamente en los procesos cognitivos considerados como indicadores del coeficiente intelectual

Relación entre aprendizaje y desarrollo

El aprendizaje y el desarrollo son procesos distintos, relacionados de manera compleja. A diferencia de los conductistas, que creen que aprendizaje y desarrollo son la misma cosa. Vygotsky sostenía que existen cambios cualitativos en el pensamiento de los que no se puede dar uno cuenta por la mera acumulación de datos o habilidades. Él creía que el pensamiento del niño se estructura gradualmente y se hace cada vez más deliberado.

Si bien Vygotsky reconocía que hay requisitos de maduración necesarios para determinados logros cognitivos, no creía que la maduración determine totalmente el desarrollo. La maduración influye en que el niño pueda hacer ciertas cosas o no; por ejemplo, los niños no podrían aprender a pensar lógicamente sin dominar el lenguaje. Sin embargo, los teóricos que consideran la maduración como el principal proceso del desarrollo creen que debe haber un determinado nivel de desarrollo *antes* de que el niño pueda aprender información nueva; por ejemplo, el trabajo de Piaget (Piaget, 2008) sugiere que el niño debe llegar a la etapa de las operaciones concretas antes de pensar lógicamente. De acuerdo con esto, la reorganización interior del pensamiento precede a la habilidad de aprender cosas nuevas; de aquí que cuando se le presenta información de un nivel de desarrollo superior, el niño no puede aprenderla sino hasta alcanzar ese nivel.

Según Vygotsky, no sólo el desarrollo puede afectar el aprendizaje; también el aprendizaje puede afectar el desarrollo. La compleja relación entre aprendizaje y desarrollo no es lineal. Si bien Vygotsky no puso en duda que existan requisitos de desarrollo condicionantes de la habilidad del niño para aprender información nueva en cualquier momento, creía que el aprendizaje acelera, e incluso motiva, el desarrollo. Por ejemplo, Cecilia –de tres años de edad – debe clasificar objetos pero no puede mantener las categorías en orden. Su maestro le da dos cajas, una con la palabra *grande* en letras grandes y el dibujo de un oso grande; la otra con la palabra *chico* impresa en letras pequeñas y el dibujo de un oso más chico. El maestro ayuda a Cecilia a aprender dándole

las cajas que le faciliten mantener las categorías en orden; pronto Cecilia clasifica otros objetos por categorías sin la ayuda de las cajas. El aprendizaje de *grande* y *chico* acelerará el desarrollo del pensamiento por categorías. Vygotsky insiste en que debe considerarse el nivel de avance del niño pero también presentársele información que siga propiciando su desarrollo.

En algunas áreas, un niño debe acumular una gran cantidad de aprendizaje antes de desarrollar alguno o de que ocurra un cambio cualitativo. En otras áreas, un paso en el aprendizaje puede dar lugar a dos pasos en el desarrollo. Si se insiste en que el desarrollo debe suceder primero, la enseñanza se reduce a la presentación de material que el niño ya conoce. Los maestros experimentados saben que los niños se aburren rápidamente cuando se les quiere enseñar una habilidad que ya tienen.

Aunque también, si se pasa por alto el nivel alcanzado, se podría confundir el momento en que los niños están listos para aprender algo en particular y presentarles, por lo tanto, un material que los frustraría debido a su grado de dificultad. Un ejemplo de este tipo de error sería presentar la suma antes de que el niño pueda contar con fluidez.

Las ideas de Vygotsky sobre la relación entre aprendizaje y desarrollo permiten explicar por qué es tan difícil la enseñanza. Dadas las diferencias individuales, no es posible ofrecer recetas exactas para producir cambios en cada niño; no se le puede decir a un maestro: “si haces esto seis veces, todos y cada uno de los niños van a desarrollar esta habilidad en particular”. La relación exacta entre aprendizaje y desarrollo puede ser diferente en cada niño y en las distintas áreas del mismo. Los maestros deben ajustar sus métodos constantemente para adecuar el proceso de aprendizaje y enseñanza a cada niño. Esto representa un gran reto para los educadores (Vygotsky, 2008).

El papel del lenguaje en el desarrollo

Se tiende a pensar que el lenguaje afecta, sobre todo, el contenido del conocimiento de las personas; sin embargo, lo que pensamos y lo que sabemos está influido por los símbolos y los conceptos que conocemos. Vygotsky creía que el lenguaje desempeña un papel aún más

importante en la cognición. El lenguaje es un verdadero mecanismo para pensar, una herramienta mental; el lenguaje hace al pensamiento más abstracto, flexible e independiente de los estímulos inmediatos. Los recuerdos y las previsiones son convocados por el lenguaje para enfrentar nuevas situaciones, por lo que éste influye en el resultado.

Cuando los niños usan símbolos y conceptos, ya no necesitan tener delante un objeto para pensar en él. El lenguaje permite imaginar, manipular, crear ideas nuevas y compartirlas con otros; es una de las formas mediante las cuales intercambiamos información; de aquí que el lenguaje desempeñe dos papeles: es instrumental en el desarrollo de la cognición, pero también forma parte del proceso cognitivo.

Puesto que el aprendizaje ocurre en situaciones compartidas, el lenguaje es una herramienta importante para la apropiación de otras herramientas de la mente. Para compartir una actividad, debemos hablar de ella; a no ser que hablemos, jamás sabremos si los significados atribuidos al lenguaje son los mismos para nosotros que para los demás. José y su maestra trabajan con un juego didáctico de barras de colores que representan las unidades; a no ser que hablen sobre la relación entre las barras, la maestra no sabrá si José construyó la cantidad “cinco” a partir de las unidades, porque ya comprendió la relación entre los segmentos cortos y los más grandes. Quizá José está concentrado en el color de las varillas más chicas y ni siquiera nota que cinco varillas chicas forman una varilla del tamaño de la correspondiente al cinco. **Solamente con el lenguaje oral puede el maestro distinguir los atributos relevantes de los irrelevantes** (Vygotsky, 2008); solamente así José puede comunicar cómo comprende la actividad; y solamente hablando José y el maestro pueden compartir la actividad.

El lenguaje facilita las experiencias compartidas, necesarias para construir los procesos cognitivos. Lucía, de seis años de edad, y su maestro, observan cómo unas mariposas salen de su capullo y se secan las alas. Lucía comenta: “Mira, no se ven brillantes al principio”. El maestro dice: “¿Cuándo se vuelven brillantes?, mira ésa que apenas está saliendo. ¿Por qué serán sus alas de un color diferente al de las alas de una mariposa que ya estuvo volando un rato?”. Lucía y el maestro hablan de las mariposas que están viendo. Mediante muchos diálogos como éste, Lucía no solamente aprenderá sobre las mariposas y

las orugas sino que también asimilará los procesos cognitivos implicados en los descubrimientos científicos.

Es aquí evidente el desarrollo del pensamiento reflexivo y científico que habíamos mencionado con anterioridad.

Las herramientas de la mente

Una herramienta es algo que nos ayuda a resolver problemas, un instrumento que facilita la ejecución de una acción. Una palanca nos ayuda a levantar una roca demasiado pesada como para moverla con los brazos; un serrucho nos ayuda a cortar madera que no podríamos romper con las manos. Estas herramientas físicas amplían nuestras habilidades y nos capacitan para hacer cosas que no podríamos hacer con nuestra sola capacidad natural.

Así como los seres humanos hemos inventado herramientas físicas como los martillos y los elevadores de carga, para incrementar nuestra capacidad física, también hemos creado herramientas para ampliar nuestras habilidades mentales. Estas herramientas ayudan a poner atención, a recordar y a pensar mejor. Por ejemplo, las herramientas de la mente tales como las estrategias para memorizar, permiten duplicar y triplicar la cantidad de información que podemos recordar. Pero las herramientas de la mente hacen más que ampliar nuestras habilidades naturales: Vygotsky creía que, en realidad, transforman la manera misma en que ponemos atención, recordamos y pensamos.

Puesto que los seguidores de Vygotsky están convencidos de que las herramientas de la mente tienen un papel crucial en el desarrollo de la misma, han investigado la forma en que los niños las adquieren, y consideran que el papel del maestro es “ponerlas a disposición de los niños”. Esto suena simple, pero el proceso implica mucho más que la sola enseñanza directa; implica capacitar al niño para que utilice las herramientas con independencia y creatividad.

Conforme los niños crecen y se desarrollan se convierten en activos empleadores y creadores de herramientas; se hacen diestros. Con el tiempo, podrán utilizar adecuadamente

las herramientas de la mente e inventar nuevas cuando las necesiten (Wertsch, 1988). El papel del maestro es ponerlos en el camino hacia la independencia –meta de todo educador.

Por qué son importantes las herramientas de la mente

Cuando los niños carecen de herramientas de la mente no saben cómo aprender; son incapaces de dirigir la mente hacia un propósito. Como veremos, los niños desarrollan la habilidad de utilizar distintas herramientas a diferentes edades. Sus “cajas de herramientas” no se llenan de una vez por todas sino poco a poco. Enseguida presentamos algunos ejemplos de niños que no tienen herramientas (SEB, 2005)

Cuando la maestra pide que los niños que tengan algo amarillo en la ropa levanten la mano, Amanda, de cuatro años de edad, mira su vestido y ve un enorme gato café; olvida entonces todo lo relativo al color amarillo y levanta la mano. Juana, de cinco años, sabe que para participar cuando otro niño está hablando debe levantar la mano y esperar a que la maestra la llame. Sin embargo, parece que no puede esperar. Si se le pregunta, puede decir la regla. De hecho, se la pasa recordándola a los demás niños aun cuando ella siga dando abruptamente las respuestas. Andrés, de segundo grado, trabaja en su periódico con un grupo pequeño. Se levanta a sacarle punta al lápiz, pero al pasar por la sección de la biblioteca se detiene a ver un libro, y enseguida otro capta su atención. A la hora de cambiar de actividad, se da cuenta de que todavía tiene en la mano el lápiz sin punta y ya no le queda tiempo para terminar su trabajo. Antonio, de ocho años, resuelve un problema: hay varios pájaros en un árbol, tres salen volando y quedan siete; ¿cuántos pájaros había en el árbol al principio? Antonio insiste en restar tres de siete. En vez de sumar, resta a causa de la palabra “salen”; no se autorregula ni revisa su pensamiento. Aun cuando su maestra acaba de señalar que podría ayudarles, él no aplica la estrategia al problema.

Los niños pequeños son capaces de pensar, poner atención y recordar. El problema es que su pensamiento, su atención y su memoria son muy reactivas; el objeto o la actividad deben retener por sí solos su atención. Hay que observar cómo aprenden los niños mientras ven la televisión, especialmente los comerciales. De una manera muy simple la televisión explota la memoria, la atención y el pensamiento reactivos; se vale del volumen y de mucho

movimiento, cambia de escena en pocos segundos y rebosa color. Este medio es utilizado para enseñar habilidades básicas en programas como Plaza Sésamo, pero muchos maestros se quejan de que en algunos niños ese bombardeo a los sentidos tiende a dificultarles otras formas de aprendizaje. De hecho, muchos maestros de niños pequeños se quejan de tener que cantar, bailar o actuar “como Abelardo” para poder enseñar. Sin la adquisición de herramientas de la mente, este abordaje tan intenso de la atención sería la única forma en que los niños podrían adquirir información, ya que no podrían dirigir ni enfocar por sí solos su atención, su memoria ni sus habilidades para la solución de problemas.

Cuando los niños tienen herramientas de la mente pueden aprender por su cuenta porque el aprendizaje se convierte en una actividad autodirigida. El maestro deja de tener la responsabilidad de todos los aspectos del proceso de aprendizaje, las herramientas lo liberan de esa carga y, lo que es más importante, éstas pueden aplicarse en todo el currículo, desde lectura hasta matemáticas, actividades de manipulación y dramatización.

Una de las virtudes del enfoque de Vygotsky es que los mecanismos para enseñar herramientas de la mente están probados. En vez de esperar simplemente a que las herramientas sean aprendidas y dejar que los niños se las arreglen por su cuenta, Vygotsky muestra la forma de facilitar su adquisición. Los maestros que han aplicado estas técnicas en Estados Unidos y Rusia informan acerca de cambios en la forma de pensar y de aprender de los niños (Wertsch, 1988).

La falta de herramientas tiene consecuencias a largo plazo en el aprendizaje, porque influye en el nivel de pensamiento abstracto que puede alcanzar un niño. Para comprender conceptos abstractos en ciencia y matemáticas, los menores deben tener herramientas de la mente; sin ellas podrán recitar muchos hechos científicos, pero no aplicarán lo que saben a problemas abstractos o ligeramente distintos de los presentados en la situación original de aprendizaje.

Vygotsky atribuye esta imposibilidad a la falta de herramientas. Si bien los problemas abstractos constituyen la preocupación de los maestros de los últimos grados de primaria, las herramientas aprendidas durante la infancia temprana influyen directamente en las

habilidades ulteriores. El pensamiento lógico abstracto es necesario no sólo en la escuela sino en la toma de decisiones en muchos ámbitos de la vida adulta: cómo comprar un auto, cómo manejar las finanzas personales, por quién votar, la participación en un jurado y la crianza de los hijos. Todo ello exige herramientas para pensar con madurez.

Se manifiestan de manera clara los orígenes del constructivismo social en el cual tanto las competencias lingüísticas como sociales son evidentes.

1.4. Desarrollo general y desarrollo comunicativo del niño

El niño preescolar es un ser en desarrollo que presenta características, físicas, psicológicas y sociales propias, su personalidad se encuentra en proceso de construcción, posee una historia individual y social, producto de las relaciones que establece con su familia y miembros de la comunidad en que vive, tal y como lo proponen Piaget y Vygotsky, el niño:

- ☞ Es un ser único
- ☞ Tiene formas propias de aprender y expresarse
- ☞ Piensa y siente de forma particular
- ☞ Gusta de conocer y descubrir el mundo que le rodea.

El niño es ente biopsicosocial, constituido por distintos aspectos que presentan diferentes grados de desarrollo, de acuerdo con sus características físicas, psicológicas, intelectuales y su interacción con el medio ambiente; a dicha interacción se le conoce como Zona de Desarrollo Proximal que propone Vygotsky al desarrollarse el niño según la historia de vida de la familia a la que pertenece y al contexto social en el cual se desenvuelve.

Se distinguen cuatro dimensiones del desarrollo que son: Afectiva, Social, Intelectual y Física. Se puede definir a la "dimensión" como la extensión comprendida por un aspecto de desarrollo, en la cual se explicitan los aspectos de desarrollo, y los aspectos de la personalidad del niño. Que aunque el programa de Educación Preescolar 2004 considere como campos formativos a las áreas de desarrollo, las dimensiones nos proponen características principales y clave en el desarrollo del niño

1.4.1 Dimensiones del desarrollo.

Aspectos del desarrollo que se consideran en cada una:

Dimensión Afectiva:

- ☞ Identidad personal

- ☞ Cooperación y participación
- ☞ Expresión de afectos
- ☞ Autonomía

Dimensión Social:

- ☞ Pertenencia al grupo
- ☞ Costumbres y tradiciones familiares y de la comunidad
- ☞ Valores Nacionales

Dimensión Intelectual:

- ☞ Función simbólica
- ☞ Construcción de relaciones lógicas: Matemáticas y Lenguaje
- ☞ Creatividad

Dimensión Física:

- ☞ Integración del esquema corporal
- ☞ Relaciones espaciales
- ☞ Relaciones temporales

Dimensión afectiva. Esta dimensión está referida a las relaciones de afecto que se dan entre el niño, sus padres, hermanos y familiares con quienes establece sus primeras formas de relacionarse, más adelante se amplía su mundo al ingresa al Jardín de Niños, al interactuar con otros niños, docentes y adultos de su comunidad.

La afectividad en el niño se aplica a emociones, sensaciones y sentimientos; su auto-concepto y autoestima están determinados por la calidad de las relaciones que establece con las personas que constituyen su medio social.

Los aspectos de desarrollo que están contenidos en esta dimensión son:

1. Identidad personal
2. Cooperación y participación
3. Expresión de afectos
4. Autonomía e Identidad personal:

Se constituye a partir del conocimiento que el niño tiene de sí mismo, de su aspecto físico, de sus capacidades y el descubrimiento de lo que puede hacer, crear y expresar; así como aquello que lo hace semejante y diferente de los demás a partir de sus relaciones con los otros.

Cooperación y participación: Se refiere a la posibilidad de intercambios de ideas, habilidades y esfuerzos para lograr una meta en común. Paulatinamente el niño preescolar descubre la alegría y satisfacción de trabajar conjuntamente, lo que gradualmente, lo llevará a la descentración, y le permite tomar en cuenta los puntos de vista de los otros.

Expresión de afectos: Se refiere a la manifestación de sentimientos y estado de ánimo del niño, como: alegría, miedo, cariño, rechazo, agrado, desagrado, deseo y fantasía, entre otros. Posteriormente, llegará a identificar estas expresiones en otros niños y adultos.

Autonomía: "Autonomía" significa ser gobernado por uno mismo, bastándose así mismo en la medida de sus posibilidades.

Dimensión social Esta dimensión se refiere a la transmisión, adquisición de la cultura del grupo al que se pertenece, a través de las interrelaciones con los distintos integrantes del mismo, que permite al individuo convertirse en un miembro activo de su grupo.

En las interrelaciones con las personas, se produce el aprendizaje de valores y prácticas aprobadas por la sociedad, así como la adquisición y consolidación de los hábitos y valores encaminados a la preservación de la salud física y mental. Estos aprendizajes se obtienen por medio de vivencias, cuando se observa el comportamiento ajeno y cuando se participa e interactúa con los otros en los diversos encuentros sociales.

Durante el proceso de socialización, gracias a la interacción con los otros, el niño aprende normas, hábitos, habilidades y actitudes para convivir y formar parte del grupo al que pertenece.

Después de que el niño adquiere la identidad personal, al estar inmerso en la cultura de su localidad, región y país, va logrando construir la identidad cultural, gracias al conocimiento y apropiación de la riqueza de costumbres y tradiciones de cada estado de la República, de cada región y de cada comunidad, a la cual se pertenece, en donde existen diversas manifestaciones culturales como: lengua, baile, música, comida, vestimenta, juego y juguetes tradicionales.

En el nivel preescolar se propicia en el niño el conocimiento y aprecio por los símbolos patrios y por momentos significativos de la historia, local, regional y nacional. Los aspectos del desarrollo que contiene esta dimensión son:

Pertenencia al grupo: Se constituye a partir de la relación del individuo con los miembros de su grupo por medio de la interacción; las oportunidades de cooperar, la práctica de normas de convivencia y la aceptación dentro del grupo, le permite sentirse parte de él.

Costumbres y tradiciones familiares y de la comunidad: Se refiere a las prácticas que cada pueblo ha ido elaborado en su devenir histórico y que se expresan en múltiples formas dentro del hogar y comunidad: bailes, cantos, comida, fiestas populares, tradiciones religiosas.

Valores nacionales: Se refiere al fortalecimiento y preservación de los valores éticos, filosóficos y educativos, que cohesionan e identifican a los mexicanos, a partir del conocimiento de la historia de nuestro país y de sus características económicas, políticas, sociales y culturales, así como la apreciación de los símbolos históricos nacionales.

Dimensión intelectual La construcción del conocimiento en el niño, se da a través de las actividades que realiza con los objetos, ya sean concretos, afectivos y sociales, que constituyen su medio natural y social. La interacción del niño con los objetos, personas, fenómenos y situaciones de su entorno le permite descubrir cualidades y propiedades físicas de los objetos que en un segundo momento puede representar con símbolos; el lenguaje en sus diversas manifestaciones, el juego y el dibujo, serán las herramientas para expresar la adquisición de nociones y conceptos.

El conocimiento que el niño adquiere, parte siempre de aprendizaje anteriores, de las experiencias previas que ha tenido y su competencia conceptual para asimilar nuevas informaciones. Por lo tanto el aprendizaje es un proceso continuo donde cada nueva adquisición tiene su base en esquemas anteriores, y a la vez, sirve de sustento a conocimientos futuros.

La construcción de relaciones lógicas está vinculada a la psicomotricidad, al lenguaje, a la afectividad y socialización del niño, lo que permite resolver pequeños problemas de acuerdo a su edad.

Los aspectos del desarrollo que constituye esta dimensión son:

Función simbólica: Esta función consiste en la posibilidad de representar objetos, acontecimientos, personas, etc., en ausencia de ellos. Esta capacidad de representativa, se manifiesta en diferentes expresiones de su conducta que implican la evocación de un objeto.

Construcción de relaciones lógicas: Es el proceso a través del cual a nivel intelectual se establecen las relaciones que facilitan el acceso a representaciones objetivas, ordenadas y coordinadas con la realidad del niño, lo que permitirá la construcción progresiva de estructuras lógicas - matemáticas básicas y de la lengua oral y escrita.

Las nociones matemáticas son:

Clasificación: Es una actividad mental mediante la cual se analizan las propiedades de los objetos, estableciendo relaciones de semejanza y diferencia entre los elementos, delimitando así sus clases y subclases.

Seriación: Consiste en la posibilidad de establecer diferencias entre objetos, situaciones o fenómenos estableciendo relaciones de orden, en forma creciente o decreciente, de acuerdo con el criterio establecido.

Conservación: Es la noción o resultado de la abstracción de las relaciones de cantidad que el niño realiza a través de acciones de comparación y establecimiento de equivalencias entre conjuntos de objetos, para llegar a una conclusión más que, menos que, tantos que.

Lenguaje oral: Es un aspecto de función simbólica. El lenguaje responde a la necesidad de comunicación; el niño utiliza gradualmente palabras que representan cosas y acontecimientos ausentes.

Por medio del lenguaje se puede organizar y desarrollar el pensamiento y comunicarlo a los demás, también permite expresar sentimientos y emociones.

La adquisición del lenguaje oral, no se da por simple imitación de imágenes y palabras, sino porque el niño ha creado su propia explicación, ha buscado regularidades coherentes, ha puesto a prueba anticipaciones creando su propia gramática selectivamente la información que le brinda el medio.

Lenguaje escrito: Es la representación gráfica del lenguaje oral; para la reconstrucción del sistema de escritura el niño elabora hipótesis, las ensaya, las pone a prueba y comete errores, ya que para explicarse lo que es escribir, pasa por distintas etapas las cuales son: pre-silábica, silábica, transición silábico – alfabética y alfabética.

Creatividad: Es la forma nueva u original de resolver problemas y situaciones que se presentan, así como expresar en un estilo personal, las impresiones sobre el medio natural y social.

Dimensión física.- a través del movimiento de su cuerpo, el niño va adquiriendo nuevas experiencias que le permite tener un mayor dominio y control sobre sí mismo y descubre las posibilidades de desplazamiento con lo cual paulatinamente, va integrando el esquema corporal, también estructura la orientación espacial al utilizar su cuerpo como punto de referencia y relacionar los objetos con él mismo.

En la realización de actividades diarias del hogar y jardín de niños, el niño va estableciendo relaciones de tiempo, de acuerdo con la duración y sucesión de los eventos y sucesos de su vida cotidiana.

Los aspectos de desarrollo que constituyen esta dimensión son:

Integración del esquema corporal: Es la capacidad que tiene el individuo para estructurar una imagen interior (afectiva e intelectual) de sí mismo.

Relaciones espaciales: Es la capacidad que desarrolla el niño para ubicarse en el espacio, los objetos y las personas con referencia así mismo y a los demás.

Relaciones temporales: Es la capacidad que desarrolla el niño al ubicar hechos en una sucesión de tiempo, paulatinamente diferenciará la evolución, orden y sucesión de acontecimientos, que favorecerá la noción temporal.

1.4.2 Desarrollo del lenguaje oral en el niño

El término "normal" simplemente significa lo que la mayoría de los niños hace dentro de un tiempo "esperado" o "deseado", consideración que está basada en criterios consensuales y/o estadísticos. Sin embargo, cabe señalar que ningún niño es un dato estadístico ni un término promedio, pues cada uno es enfáticamente un individuo.

Por eso, entre todos los niños que hablan normalmente y que, por lo general, se les supedita a este patrón de consideración estándar, la edad específica en que comiencen a hablar puede variar. En esto intervienen las particularidades individuales dependientes del estado y función del aspecto anatómico y sistema nervioso, del aspecto psicológico, de las condiciones de educación y de las características del lenguaje de las personas que rodean al niño.

Así, algunos niños empiezan a hablar temprano y de "golpe", otros un poco más tarde y, también, hay unos que se rezagan considerablemente, inquietando al principio a sus padres con su silencio tenaz y asombrándolos, luego, con su excesiva locuacidad.

Ciertos retrasos pueden atribuirse a la herencia, debido a que hay familias donde los niños empiezan a hablar más tarde que en otras. Pero también hay casos, en gran medida, generados por el medio ambiente, en especial por el hogar, en el que los padres no suelen estimular adecuadamente la adquisición y el desarrollo del habla de sus niños. Es el caso, a veces, del hijo único, cuyos padres sólo hablan lo indispensable, quizá para decir a más: "¿Está preparado el desayuno?" y creen innecesario decirle algo a su niño antes de que éste pueda "comprender" y responder.

También se tiene como ejemplo el caso de los hijos de padres sordomudos, quienes por falta de conversación en el hogar empiezan a hablar mucho más tarde que los otros niños de su misma edad, aunque ellos mismos no sean ni sordos ni mudos.

En cambio, los niños que crecen rodeados y estimulados lingüísticamente por sus hermanos, o a quienes sus padres les han hablado aun antes de que puedan comprender el sentido de las palabras, aprenden fácilmente a hablar en comparación a los niños antes señalados.

De esa forma la familia cumple una función importante en la aparición y en el ritmo del desarrollo del lenguaje verbal del niño. Si éste se siente emocionalmente seguro y lingüísticamente estimulado, se desarrollará normal y óptimamente, superando las

dificultades de las distintas etapas en el tiempo esperado; pero cuando la familia es conflictiva e indiferente con él, esto obstaculizará y retardará su evolución y, muchas veces, con consecuencias negativas para su comportamiento de ajuste posterior.

Las características progresivas del desarrollo del lenguaje verbal en los diferentes niveles de edad, se adscriben a las etapas del desarrollo integral del niño, encontrándose estrechamente asociado a los siguientes aspectos:

- Al proceso de maduración del sistema nervioso, tanto al central (SNC) como al periférico, correlacionándose sus cambios progresivos con el desarrollo motor en general y con el aparato fonador en particular.
- Al desarrollo cognoscitivo que comprende desde la discriminación perceptual del lenguaje hablado hasta la función de los procesos de simbolización y el pensamiento.
- Y, al desarrollo socioemocional, que es el resultado de la influencia del medio sociocultural, de las interacciones del niño y las influencias recíprocas (García, 2009).

Etapas del desarrollo del lenguaje

Tomando en cuenta los aportes de diferentes investigadores (Damián, 2007) aquí dividimos el desarrollo del lenguaje en dos etapas principales:

- Etapa Prelingüística
- Etapa Lingüística

Cada una de estas etapas va marcando el surgimiento de nuevas propiedades y cualidades fonéticas, sintácticas y semánticas a medida que el niño crece, tal como describiremos a continuación.

1.4.2.1. Etapa pre-lingüística

Denominada también como la etapa preverbal, comprende los primeros 10 a 12 meses de edad. Se caracteriza por la expresión buco-fonatoria que de por sí apenas tiene un valor comunicativo. Otros la consideran como la etapa del nivel fónico puro, debido a que el infante emite sólo sonidos onomatopéyicos.

Durante esta etapa, que abarca el primer año de vida, la comunicación que establece el niño con su medio (familia), especial y particularmente con su madre, es de tipo afectivo y gestual. De allí que para estimularlo lingüísticamente la madre deba utilizar, junto con el lenguaje afectivo y gestual, el lenguaje verbal. La palabra debe acompañar siempre al gesto y a las actividades de la madre con su hijo.

Esta etapa preverbal hasta hace poco despertaba escaso interés de los especialistas, pero gracias a las investigaciones actuales, hoy sabemos que tiene un valor relevante y trascendental en la configuración de las bases del desarrollo lingüístico, puesto que tanto las expresiones vocales (sonidos o grupo de sonidos de simple significación) como las

expresiones verbales (sonidos, grupo de sonidos, palabras aisladas, etc.) influyen de modo determinante en el desarrollo posterior de la comunicación lingüística del niño.

Esta etapa comprende, a su vez, subetapas o estadios con características particulares que van de acuerdo con la secuencia cronológica del desarrollo integral del niño, las que pasamos describir:

a) Del nacimiento al mes y dos meses de edad

Desde que nace hasta más o menos, el final, del primer mes, la única expresión que se oye del bebé es el llanto, que es la primera manifestación sonora puramente mecánica o refleja y, como tal, indiferenciada en cuanto al tono, sea cual fuere la razón de su estado.

Con el llanto, el bebé pone en funcionamiento el aparato fonador, permitiéndole también la necesaria oxigenación de la sangre y el establecimiento de la respiración normal.

Pasando este período, por lo general al inicio del segundo mes, el llanto ya no es un fenómeno o manifestación mecánica e indiferenciada, sino que el tono del sonido cambia con el contenido afectivo del dolor, el hambre u otra molestia; es decir, la variación de la tonalidad está relacionada con el estado de bienestar o malestar del bebé. Con, el llanto el bebé logra comunicar sus necesidades al mundo que le rodea y, como se da cuenta de que gracias al llanto sus necesidades son satisfechas, lo usará voluntariamente, ya no siendo entonces un mero reflejo o sonido indiferenciado.

De esa manera el bebé va comunicándose con su entorno próximo, especialmente con su madre, comprendiendo cada vez mejor lo que ésta le comunica, aunque sea incapaz de expresarlo.

b) De tres a cuatro meses de edad

Al inicio del tercer mes el bebé produce vagidos, sonidos guturales y vocálicos que duran de 15 a 20 segundos. Responde a sonidos humanos mediante la sonrisa y, a veces, con arrullo o murmullo. Aquí la forma característica del grito del bebé puede ser una llamada expresiva relacionada con alguna necesidad, tal como el grito de incomodidad.

A esta edad ya distingue entre los sonidos: /pa/, /ma/, /ba/, /ga/. Sus vocalizaciones ya pueden mostrar alegría; sus manifestaciones de placer las expresa mediante consonantes guturales "ga.ga", "gu.gu", "ja.ja", mientras que su displacer mediante consonantes nasalizadas como "nga", "nga".

El bebé sabe distinguir, también, las entonaciones afectivas, reaccionando con alegría, sorpresa o temor ante el tono de voz, especialmente de sus padres.

A los tres meses aparece el balbuceo o lalación, que consiste en la emisión de sonidos mediante redoblamiento de sílabas como "ma...ma", "ta...ta" y otras.

El interés del niño por las personas, así como su comunicación, que estaba limitada únicamente a lo afectivo durante el 2do. y 3er. mes de vida, comienza a ampliarse hacia los objetos entre el 3er. y 4to. mes.

Piaget considera que al iniciar el 4to. mes, el niño supera la etapa denominada de las *reacciones circulares primarias*, que son características de los tres primeros meses de vida, en las que el objeto de sus actividades estaba centrado y dirigido hacia su propio cuerpo, pasando a la siguiente etapa de las *reacciones circulares secundarias*, en las que el objeto de sus actividades ya no es su propio cuerpo sino algo externo a él (sonajero o cualquier otro juguete). Paralelamente con esto el niño va tomando conciencia de que sus fonaciones,

gorgogeos, manoteos y ruidos guturales diversos producen efectos en su rededor y aprende a comunicar algo a alguien.

De esa forma el niño va progresando y aumentando sus vocalizaciones, las mismas que ya son cercanas a la palabra y, como tal, van cargadas de intención comunicativa con la madre. Estos variados sonidos vocales y fonaciones próximas a la palabra que el niño dirige a la madre, deben ser atendidos, entendidos, interpretados y contestados por ella de manera reiterativa, estimulando y propiciando así su desarrollo lingüístico.

Esto implica que la madre tiene en sus manos la posibilidad de incrementar a su "gusto" el nivel de comunicación verbal y afectiva con su niño, favoreciendo el desarrollo de su inteligencia, de su lenguaje, de sus posibilidades de interacción social y la capacidad de expresión de sus deseos y sentimientos propios. En esto el "*toma y daca*" en la comunicación gestual, afectiva y verbal de la madre con su niño reviste una importancia absolutamente decisiva en el desarrollo de todas sus potencialidades.

c) De cinco a seis meses de edad

El balbuceo o primer intento de comunicación que apareció alrededor de los tres meses de edad, se extiende hasta el octavo o noveno mes, progresando en el quinto y sexto mes hacia aquello que se denomina "imitación de sonidos". Esto comienza en forma de autoimitaciones de los sonidos que el mismo niño produce (reacción circular). Más tarde empieza a repetir sonidos que el adulto u otro niño produce.

En esta edad se dan estructuras de entonación claramente discernibles en ciertas vocalizaciones en las que pone énfasis y emoción. Las primeras emisiones vocálicas son realizaciones fonéticas que aparecen en el siguiente orden:

- /a/ y variantes próximas al fonema /e/, aunque antes suelen emitir sonidos similares a /oe/

- Posteriormente aparece la /o/ y
- Finalmente la /i/, /u/.

Los sonidos de las consonantes aparecen posteriormente en el orden siguiente:

- Labiales : p (pa-pa)
m (ma-ma)
b (ba-ba)
- Dentales : d (da-da)
t (ta-ta)
- Velopalatales : g (ga-ga)
j (ja-ja)

Al respecto Jakobson sostiene que la adquisición de los fonemas va desde los más contrastados, que son los que se encuentran en todas las lenguas (universales fonológicos – oposición consonante-vocal–), a fonemas menos contrastados, propios de cada lengua en particular. Así, la /a/ es la primera vocal que se adquiere y la /i/, /u/ son las últimas. Las primeras consonantes que aparecen son la /p/, la /m/ y la /b/, y las últimas que se adquieren suelen ser las laterales /l/ y las vibrantes /r/.

De esta manera el niño al sexto mes suele emitir los primeros elementos vocálicos y consonánticos, siendo un progreso importante con respecto a los gritos y distintos sonidos laríngeos de los primeros meses de vida. Posteriormente, a medida que el niño progresa, poco a poco irá sustituyendo la comunicación gestual por el lenguaje verbal.

Aquí conviene enfatizar la máxima importancia que tiene el lenguaje materno dirigido al niño durante la mitad del primer año de vida, en el que no solamente conviene aumentar las vocalizaciones, gestos, sonrisas y demás expresiones en el seno del hogar, sino que además la comunicación verbal debe ser algo habitual entre los adultos y el niño.

d) De los siete a los ocho meses de edad

Hasta los 6 ó 7 meses el niño se encuentra como "polarizado", vigilante y pendiente del adulto. Pero, el mismo niño que inició el contacto con el adulto mediante señales de llamada (gestos), cambia notablemente a partir de los 7 u 8 meses debido al desarrollo de sus habilidades motoras y posturales, "abandonando" un poco al adulto, iniciando su autoafirmación, basado en los logros que obtiene con su nueva capacidad exploratoria, tanto en su propio cuerpo como en los elementos próximos a su entorno.

En estos meses, los intercambios vocales que se dan entre la madre y el niño tienen un carácter de "protoconversación". Esto es de gran importancia, dado que permite afirmar y mantener el contacto social entre dichos interlocutores y que, aunque no son intercambios con contenidos significativos, la estructura del tiempo de los intercambios vocales y su función, basada en los principios de sucesión y reciprocidad, parecen ser ya los de una "verdadera conversación".

Bruner (1988) señala que entre los 7 y 10 meses el niño va pasando progresivamente de la "modalidad de demanda" a la modalidad de intercambio y reciprocidad en las interacciones madre-niño. El dar y el recibir objetos pronunciando el nombre de cada uno, mientras se miran a la cara madre e hijo y miran conjuntamente el objeto, logra multiplicar y enriquecer la aptitud lingüística y comunicativa del niño, constituyendo esta "conversación" un buen ejercicio de entrenamiento para el habla, así como para su socialización naciente.

En esta edad el niño realiza múltiples vocalizaciones espontáneas, tanto vocálicas como consonánticas y hasta sílabas y diptongos. Estas vocalizaciones próximas a la palabra, son las que conducirán pronto al niño a emitir sus primeras palabras. Aquí las vocalizaciones alternantes entre la madre y niño, permitirán el acceso temprano al lenguaje.

e) De los nueve a los diez meses de edad

En esta subetapa puede que el niño empiece realmente a decir palabras cortas, pero normalmente esto no es más que la repetición de lo que dicen los demás, pues es todavía imitación. Aquí las respuestas del niño son ajustes diferenciales entre la muestra y la expresión de los interlocutores que entran en relación con él, mostrando de una manera patente la comprensión de algunas palabras y/o expresiones aisladas.

En esta edad el niño manifiesta comportamientos claramente intencionados y, por tanto, inteligentes. La incorporación de los músculos accesorios del habla y de la masticación aumenta la destreza de la lengua y de los labios, favoreciendo la vocalización articulada.

El niño muestra especial interés por imitar gestos y sonidos y por comunicarse, lo cual le induce a aprender rápidamente el lenguaje. Esto hace que se entregue a repeticiones espontáneas que suelen ser reforzadas por los padres, quienes también imitan y repiten varias veces con él.

Estos hechos hacen que sus vocalizaciones sean mucho más variadas, contando en su repertorio con tres a cinco palabras articuladas. Pero, dado que el pequeño no dispone todavía de la aptitud necesaria para la expresión oral, se ve obligado a simplificar el lenguaje adulto. Así por ejemplo, la expresión "pa...a" del niño, señalando con su mano la panera, corresponde a la frase: "Dame pan, mamá", la misma que irá superando progresivamente.

Por otro lado, cabe señalar que la simbiosis afectiva madre-niño que se daba en forma dominante durante los primeros ocho meses de vida, va disminuyendo gradualmente a partir de los nueve meses, permitiendo al niño "ser" y conocerse como "uno entre otros". En esta edad es cuando comienza entonces la conquista de sí mismo, de su "Yo", viéndose el niño en la necesidad de aprender más rápidamente el lenguaje.

f) De los once a doce meses de edad

El niño de 11 meses cuenta en su repertorio lingüístico con más de cinco palabras. En esta edad el niño emplea idénticas palabras que el adulto, pero no les atribuye el mismo significado. Sin embargo, a medida que va progresando en este proceso, los significados que va atribuyendo a las palabras se van aproximando a los significados atribuidos por el adulto.

Estas simplificaciones del lenguaje adulto que se observan en esta edad, se deben atribuir al intento de reproducir las palabras del adulto y no a la imperfección de las percepciones auditivas del niño. Tales simplificaciones pueden consistir en:

- Síntesis de un segmento o trozo del habla adulta: "caca" para decir: "mamá, dame bacín".
- Sustitución: dice "topa" en vez de decir "sopa".

Sustituye la fricativa /s/ por la oclusiva /t/, que es más fácil de articular.

- Supresión: dice ".opa" en vez de "sopa".

De esta forma el niño se ve obligado a simplificar el lenguaje adulto, sin que esto signifique que no comprenda, sino que su capacidad expresiva es todavía bien limitada. Empero, según algunos especialistas, a los 11 ó 12 meses el niño suele articular ya sus primeras "palabras" de dos sílabas directas: "mamá", "papá", "caca", "tata", dando inicio a la siguiente etapa denominada lingüística o verbal, sustituyendo progresivamente el lenguaje gestual y "superando" la simplificación del lenguaje adulto a medida que va incrementando su léxico.

Con respecto a la aparición de la "primera palabra", cabe aclarar que esto depende del momento en que los padres lo identifiquen como tal y de lo que entienden por "palabra", ya que las unidades de significación que el niño emplea se corresponden con segmentos del habla adulta.

El niño de esta edad (un año) suele ocupar el centro de la atención de la familia, cuyas acciones, gracias y ocurrencias suelen ser festejadas y aplaudidas, reforzando la conducta, que tenderá a repetir una y otra vez. Esto es bueno porque ayuda al niño a sentir y vivir su propia identidad. Además, el intercambio gestual mímico y verbal de sus comunicaciones con el adulto, acompañado de la conducta de "dar y tomar", permite el desarrollo mayor del lenguaje.

1.4.2.2. Etapa lingüística

Este período se inicia con la expresión de la primera palabra, a la que se le otorga una legítima importancia como el primer anuncio del lenguaje cargado de un propósito de comunicación.

Sin embargo, no se puede decir con precisión cuándo comienza, cuándo este anuncio del lenguaje se precisa y confirma, cuándo se puede hablar de la "primera palabra". Por eso la fecha de su aparición está diversamente fijada, ya que los estudios al respecto se basan mayormente en las informaciones que dan las madres.

Hay que señalar, además, que las niñas son las que empiezan a hablar un poco antes que los niños. Por otro lado, aparte del sexo, tomando como referencia las peculiaridades individuales, un niño puede demorarse más que otros en una etapa y pasar rápidamente por otra, condicionando la aparición de la primera palabra en los niños en cronologías distintas.

No obstante, los diferentes especialistas estiman que la mayoría de los niños que van a hablar, tal vez el 90 por ciento de ellos, dicen sus primeras palabras para cuando tienen 15 a 18 meses, aunque esta afirmación no es exacta o concluyente por las razones antes expuestas.

De allí que la etapa lingüística se considera en forma un tanto amplia, desde aproximadamente el 12do. mes (un año de edad), pasando el niño de las variadísimas emisiones fónicas del período prelingüístico a la adquisición de fonemas propiamente dichos en el plano fonológico (articulaciones fonemáticas), perfeccionándose también el aspecto semántico y sintáctico de las palabras a medida que el niño crece.

Dentro del período lingüístico se consideran las siguientes subetapas:

a) De los doce a los catorce meses de edad

Durante el primer año de vida el niño ha ido estableciendo toda una red de comunicación gestual, vocal y verbal con la familia. Las primeras expresiones vocales eran simples sonidos con una significación únicamente expresiva. Las expresiones verbales, sin embargo, son sonidos o grupos de sonidos que ya hacen referencia a algunas entidades del medio (objetos, personas, situaciones, acontecimientos, etc.). Empero, esta secuencia de sonidos no forman todavía parte de la lengua; pues, tanto las expresiones vocales como las verbales son formas de expresión prelingüística.

A partir de los 12 meses (un año), incluso desde los 11 meses, el niño comienza a producir secuencias de sonidos bastante próximos a los elementos lexicales de la lengua adulta, o sea las palabras. Estas formas verbales próximas a la palabra, van precedidas de producciones fónicas estables que contienen elementos de significación, constituyendo estas emisiones un anticipo de la capacidad del niño para utilizar un significante que comunique un significado.

De esta forma el niño comienza con el desarrollo lexical, contando en su repertorio lingüístico 3 a 5 palabras (mamá, papá, tata, caca, etc.). Empieza también a utilizar las formas fonéticamente convencionales de la comunidad lingüística; sin embargo, aunque el niño de un año emplea idénticas palabras que el adulto, todavía no le atribuye el mismo significado a las cosas, debido precisamente a su escaso repertorio lexical.

Entre los 13 y 14 meses, el niño inicia la conocida etapa "holofrástica" (palabra-frase), en la que emite frases de una sola palabra o elementos con varios significados. Por ejemplo, la palabra "abe" (abrir) lo utiliza para expresar diferentes acciones:

Abre : Abre la puerta

Abre : Pela la naranja

Abre : Pon a un lado las cosas para ...

Por esta época, los primeros pasos de comunicación verbal del niño se caracterizan por un incremento en la "denominación", pues, ya sabe utilizar el nombre de las personas de la familia y otros próximos a él, y cuando comienza su "conversación" emplea palabras que sirven de reclamo o llamada: "¡mía, mía!" (mira, mira), etc.

A esta edad, la indicación o señalización que apareció a los 10 meses ya va acompañada de la palabra que se refiere al objeto. El niño dice palabras que designan bien el objeto de la acción, la acción misma o la persona que ha de realizarla, aunque todo esto lo hace apoyándose todavía en los gestos.

El niño comienza a comprender también los calificativos que emplea el adulto (bueno, malo, agradable o desagradable). Igualmente comprende la negación y la oposición del adulto, e incluso la interrogación como actitud.

De este modo el niño desde los 12 meses de edad inicia un largo y complejo proceso de desarrollo y, poco a poco, los significados que atribuye a las palabras se van aproximando a los significados atribuidos por el adulto. Pero, para que esto ocurra de una manera óptima, es importante que los padres estimulen léxicamente al niño, tratando de asociar siempre en las "conversaciones" el significado fónico (palabra hablada) con el significado (objeto al que hace referencia la palabra), para que el niño asocie y fije la relación en su cerebro.

En este proceso, es conveniente que los adultos utilicen sustantivos, adjetivos y acciones que forman parte de la vida diaria del niño. Esto, sin duda, contribuye de manera directa y eficaz al desarrollo del lenguaje, de la inteligencia y demás áreas con las que este aprendizaje se relaciona.

b) De los quince a los dieciocho meses de edad

A los 15 ó 16 meses el niño se encuentra en plena etapa holofrástica (palabra-frase). Dentro de su repertorio léxico cuenta con 5 a 15 ó 20 palabras, y cada vez demostrará mayor incremento en su vocabulario por medio de las inflexiones de su voz al querer identificar algo.

Einsenson sostiene que en esta etapa surge el habla verdadera y señala que el niño utiliza palabras para producir acontecimientos o llamar la atención de los demás.

En algunos niños bastante adelantados, suele observarse el empleo de algunas frases con dos palabras, principalmente de objetos o acciones, sin descartarse en ciertos casos, también, el uso de adjetivos (calificadores). Sin embargo, antes de ser capaz de hacer combinaciones de dos palabras, frecuentemente seguirá empleando una sola palabra para referirse a muchos objetos.

Esta extensión semántica en las vocalizaciones infantiles le seguirá acompañando por largo tiempo. Pero a medida que vaya incrementando su léxico y evolucionando su habla, irá reduciendo progresivamente tal extensión semántica.

Desde los 16 ó 17 meses hasta los dos años de edad, hará cada vez más frecuentemente el uso de combinaciones espontáneas de varias palabras y frases, incrementando el caudal de palabras en su expresión.

A los 17 meses el niño extiende cada vez más su repertorio lingüístico y comienza a hacer combinaciones de dos palabras. En esta edad, la identificación y denominación de objetos, figuras y diferentes partes del propio cuerpo, son ejercicios muy recomendables para el desarrollo del lenguaje verbal del niño.

c) De los dieciocho a veinticuatro meses de edad

Entre los 18 y 24 meses, la mayoría de los niños cuentan con un vocabulario mayor a 50 palabras, pasando a combinar 2 a 3 palabras en una frase, dándose inicio al habla "sintáctica"; es decir, el niño comienza a articular palabras en frases y oraciones simples.

En sus expresiones verbales utilizan sustantivos (nombres), verbos (acciones) y calificadores (adjetivos y adverbios).

Entre estas clases gramaticales suelen establecer las siguientes relaciones:

- Entre dos nombres (o sustantivos):

"Zapato papá" (poseedor y objeto poseído)

"Sopa silla" (relación fortuita)

- Entre nombre y verbo:

"Abre puerta" (verbo y objeto)

"Papá come" (sujeto y verbo)

- Entre calificadores y adjetivos:

"Bonita pelota" (calificador más nombre)

"Más juego" (calificador más verbo)

"Más bonita" (calificador más calificador)

Hacia los dos años el niño posee un vocabulario aproximado de 300 palabras. En sus expresiones suele observarse, también, el inicio de la utilización de los pronombres personales "Yo" y "Tú" y el posesivo "Mi" y "Mío". Sus frases expresan intención y acción: "hace lo que dice y dice lo que hace".

En esta edad surge la función simbólica en el niño y termina el predominio de la inteligencia sensoriomotriz dando lugar a la inteligencia representacional. Con la función simbólica el niño tiene la capacidad de representar mentalmente las cosas y evocarlas sin necesidad de que éstas estén presentes.

Con la capacidad simbólica, los gestos y las expresiones verbales del niño comienzan a referirse cada vez con mayor frecuencia a realidades más abstractas, haciéndose más dominante en el lenguaje.

Los símbolos (significantes) vienen a desempeñar un papel singular en el desarrollo posterior del niño, ya que éstos son los que van a permitir construir los códigos sobre los cuales se configuran las bases de las funciones superiores. Mediante estos códigos es que accedemos a las emociones, a las realidades abstractas, al lenguaje y a convertir lo implícito en explícito.

Esta capacidad simbólica permite al niño explorar e incrementar su lenguaje verbal, manifestando interés por escuchar cuentos sobre sí mismo o sobre su familia, en los cuales va captando el sentido de las palabras y oraciones de las narraciones que los padres le brindan.

d) De los dos a los tres años de edad

A los tres años se produce un incremento rápido del vocabulario, incremento que es mucho mayor que lo que ocurrirá posteriormente, llegando a tener un promedio de 896 palabras y a los tres años y medio 1222 palabras (Smith, 1980). El niño en sus expresiones

verbales ya emplea verbos auxiliares "haber" y "ser" y da cierta prevalencia al artículo determinado. En el curso de esta edad comienza a utilizar las proposiciones y el niño ya tiene un lenguaje comprensible, incluso para personas ajenas a la familia, manifestando un dominio de la mayor parte de la gramática de su lengua materna (sintaxis), por lo que los especialistas suelen denominarlo como el período de la "competencia sintáctica".

e) De cuatro a los cinco años de edad

A los cuatro años de edad el niño domina virtualmente la gramática, pero comienza a expresarse de acuerdo a un estilo "retórico propio", tal como Einsenson señala.

El niño empieza a utilizar los pronombre en el siguiente orden: Yo, Tú, Él, Ella, Nosotros-as, Ustedes; contando con un vocabulario de 1 500 palabras y a los cinco años, 2 300 palabras aproximadamente.

Entre los 4 ó 5 años, el niño suele estar ya capacitado para responder a preguntas de comprensión referentes al comportamiento social aprendido, dado que su lenguaje ya se extiende más allá de lo inmediato. Esto se debe a la capacidad simbólica del niño y, como tal, puede evocar y representarse mentalmente las cosas, acciones y situaciones, trascendiendo la realidad y el presente.

Esa capacidad y la necesidad de comunicarse, hacen posible un mayor y rápido desarrollo del lenguaje infantil, facilitando también el desarrollo de la inteligencia.

f) De los seis a los siete años de edad

A esta edad se inicia la etapa escolar, en la cual el niño manifiesta una madurez neuropsicológica para el aprendizaje y un lenguaje cada vez más abstracto.

Debido al "dominio" del lenguaje el niño puede percibir distintas unidades lingüísticas dentro de una lectura o discurso, percibiéndolo como un todo.

El niño supera también el período egocéntrico y su pensamiento se torna lógico-concreto. Ahora es capaz de tomar en cuenta los comentarios y críticas de los demás con respecto a su persona, lo cual no ocurría en edades anteriores. Esta capacidad de *descentración* hace que el niño tome conciencia de sí mismo, asumiendo un autoconcepto y una autoimagen adecuada o inadecuada, lo que influirá en su adaptación y desarrollo de personalidad.

Tabla 1.4.2.2.1. Competencias a desarrollar según la edad en etapa preescolar

3 – 4 años	4 – 5 años	5 – 6 años
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Mantiene la atención en periodos cortos. ☞ Comprende y realiza órdenes sencillas ☞ Pronuncia correctamente los sonidos del idioma, ya sean aislados o en palabras. ☞ Adivina un objeto por su descripción oral o figurada. ☞ Comprende mensajes que impliquen varias acciones sucesivas. ☞ Memoriza poesías y canciones sencillas y declama con buena entonación y ritmo. ☞ Pronuncia correctamente los nombres y los utiliza en frases adecuadas en singular o plural. ☞ Contesta y expone oralmente con frases 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Mantiene la atención en periodos cortos. ☞ Identifica y diferencia sonidos conocidos. ☞ Identifica y describe objetos por tamaño, forma y color. ☞ Pronuncia correctamente las palabras del vocabulario básico. ☞ Utiliza los nombres en frases de forma adecuada en femenino, masculino, singular y plural. ☞ Construye de forma adecuada frases en presente, pasado y futuro. ☞ Participa en los diálogos entre varios respetando las normas que los rigen: escuchar, esperar turno. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Expresa sus sentimientos, vivencias e ideas con un lenguaje oral correcto. ☞ Mantiene atención en periodos cortos. ☞ Adivina un objeto por su descripción real o figurada. ☞ Utiliza con propiedad el lenguaje oral construyendo frases con corrección en los tiempos verbales y concordancia de género y número. ☞ Diferencia e identifica sonidos conocidos. ☞ Utiliza correctamente las palabras del vocabulario básico en la elaboración de frases de construcción gramatical más compleja.

<p>bien construidas de al menos tres palabras.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Pronuncia correctamente los verbos y los utiliza en frases en presente, pasado y futuro. ☞ Utiliza adecuadamente el vocabulario en l narración de historias o vivencias. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Reproduce y comprende adivinanzas. ☞ Pronuncia palabras y frases dando la entonación adecuada y utilizando correctamente los verbos en frases en presente, pasado y futuro. ☞ Narra un cuento siguiendo las ilustraciones. ☞ Distingue el sonido de letras y sílabas parecidas. ☞ Memoriza poesías y las declama correctamente. ☞ Amplía el vocabulario de adjetivos, utilizándolos correctamente en las frases. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Pronuncia e identifica la posición inicial o final de fonemas o sílabas. ☞ Conoce e identifica fonética y gráficamente las vocales y las consonantes. ☞ Pronuncia correctamente los sonidos de la lengua y realiza análisis de los sonidos que componen las palabras. (fonemas y sílabas) ☞ Describe oralmente a los personajes y situaciones con coherencia en el espacio, tiempos verbales, género y número. ☞ Pronuncia correctamente las palabras del vocabulario básico. ☞ Segmenta y clasifica palabras según los sonidos que contengan o el número de sílabas. Pronuncia palabras o frases con la entonación correcta. Narra cuentos o hechos de forma ordenada.
--	---	--

1.5. Desarrollo Social del Niño

El desarrollo social del niño depende de tres habilidades:

La habilidad emocional (auto-control)

La habilidad de empatía

La habilidad de comunicación verbal

1.5.1 Comunicación verbal

Piaget y Vygostky a lo largo de sus teorías del desarrollo del niño, nos proponen de diferentes maneras que los pequeños deben socializar con otras personas para desarrollar ideas y lenguaje de manera más clara y rica y retroalimentada por el medio que les rodea.

Piaget (2001) nos presenta dos etapas en el desarrollo madurativo del pequeño, el habla egocéntrica y el habla interna; en la primera, el pequeño se pregunta y se responde a sí mismo cuando se encuentra solo, lo que le permite asimilar el conocimiento, los conceptos y crear en su mente una imagen que represente el concepto que acaba de adquirir. Conforme crecen, los niños desarrollan esa habla interna que si bien tiene la misma función que el habla egocéntrica, es más fácil que haya en ellos la necesidad de comentarlo con alguien más que piense de manera semejante, y quien mejor que ellos mismos. Este tipo de habla es la misma que el adulto usa cuando se pone hablar consigo mismo.

De igual forma Piaget nos propone que el pequeño va creando conceptos dentro de su cerebro y que los va identificando, asimilando y reproduciendo en su interior para generar y asociar nuevos conocimientos. Es de especial relevancia para el pequeño tener un acercamiento con los adultos que lo provean de retroalimentación acerca de su construcción de conocimiento y del control que tiene sobre este conocimiento que está adquiriendo.

Por su parte Vygotsky (2008) nos propone estas mismas etapas, solo que por considerar que el pequeño requiere la socialización con sus pares, le llama Diálogo

egocéntrico y Diálogo interno, ambos con las mismas características de lo que propone Piaget; sin embargo, para Vygotsky es necesaria la presencia del amigo imaginario de los pequeños, con el fin de crear esa socialización, y ese diálogo del cual nos habla.

Asimismo, Vygotsky propone que los conceptos que va adquiriendo el pequeño, los va asociando de acuerdo a las “negociaciones” que hace con sus pares al momento de comentar e intentar llegar a una convención de los conceptos que se definieron por ellos mismos. Por eso, es de vital relevancia para Vygotsky la aparición del lenguaje oral en los pequeños para que la socialización sea de mayor significancia para el niño y sus pares.

Piaget (1988) nos propone que los padres son el mejor ejemplo para que el alumno se relacione con otros, puesto que el adulto tiene una mayor capacidad de interpretación que los pares al momento de comenzar la socialización, y será este punto, el clave que le permita al niño interactuar de manera adecuada con otras personas de su entorno.

1.5.2 Habilidad Emocional.

Las teorías psicológicas hablan de la autoestima como un estadio superior del ser humano, después de haber pasado por el auto-concepto, auto-control, puesto que la autoestima está compuesta por esta información que se recupera al ir desarrollando estos tres estadios de vital relevancia.

El Programa de Educación Preescolar propone dentro de las competencias a desarrollar en los pequeños, el auto-concepto.

Este se define como la habilidad que tienen los pequeños de saber que tienen ideas, que pueden expresarlas, y que también tienen sentimientos que tienen diferentes intensidades, y que éstos se manifiestan de diferentes formas en el cuerpo.

El auto control que maneja el PEP 2011, tiene que ver con la habilidad del pequeño de saber que aunque sus sentimientos e ideas pueden ser diferentes o no de los demás niños, y

del docente, el deberá tener la capacidad de respetar estas expresiones de sus compañeros, así como ellos respetarán la suya, y lograr así el principio de una comunidad basada en el respeto y en el acatamiento de normas para la convivencia (Parcerisa, 2008).

Es pues que será de vital importancia que tanto en la casa como en la escuela se desarrolle una habilidad emocional, basada en el respeto de las emociones, en un ambiente positivo y propositivo para el niño, pero sobre todo la libertad de expresarse, y la confianza que este tipo de expresiones pueden darle al pequeño, así como la firmeza que le da al círculo familiar y escolar.

Gwen Dewar (2011) propone para la escuela, la búsqueda de la actitud “solucionadora de problemas” en el que los pequeños comprenderán que hay formas de solucionar, hablando, respetando, pero sobre todo integrando los comentarios en conclusiones correctamente negociadas, con el fin de obtener una ganancia de ambas partes.

Estas propuestas se generan a partir de la observación del mundo en la actualidad en la que se ha perdido la comunicación y la socialización respetuosa y adecuada en muchas generaciones y en varios niveles de la sociedad en la que vivimos.

1.5.3 La Habilidad de empatía.

A pesar de que pensamos que la empatía es una forma compleja de comportarnos y de llegar a acuerdos con otras personas, la empatía es tan natural como la respiración y la emisión de emociones por parte del ser humano.

Desde bebés, cuando se escucha el llanto de alguno de ellos, los demás parecen seguir como fichas de dominó, sin embargo, es la empatía que tienen los pequeños al llorar porque uno de sus “compañeros” no está bien (Damian, 2007).

Esta habilidad se va desarrollando más y más conforme los pequeños comprenden cómo consolar a una persona triste, cómo reír cuando alguien se está riendo con ellos, y cómo enojarse o “preocuparse” cuando los están regañando.

A diferencia de las habilidades de comunicación oral, la empatía es una habilidad de comunicación corporal, en la que se evidencia el aprendizaje del pequeño cuando aún no habla, pero puede emitir sonidos que tienen una interpretación “local” dentro del contexto en el que se manejan, sobre todo cuando los padres llevan a cabo esa interpretación y dan una pequeña recompensa con un aplauso o con una sonrisa al pequeño que por imitación hace estas cosas (Aranda, 2008).

Esta habilidad va incrementando en cuanto aparece el lenguaje, pues existe un brinco mayúsculo cuando el pequeño comprende que tiene que compartir: los juguetes, la comida, a papá y a mamá, por lo que se pone en juego nuevamente la empatía al interactuar con el otro y permitirle que ocupe sus pertenencias (Arias, 1999).

La Universidad de Oregon (2009) propone un estudio en el que se mencionan estos pasos para que las habilidades sociales se desarrollen, sin embargo, deja muy en claro que son necesarias las habilidades comunicativas para este fin.

Si bien para el adulto es importante un sentido de pertenencia, que el alumno preescolar lo desarrolle es de igual o mayor relevancia. Al crearle al niño situaciones en las que se relaciona con otras personas, tanto adultos como pequeños, le dará el auto-control necesario para lograr comportarse de acuerdo a las normas que la sociedad propone, claro está, que requiere del ejemplo de sus padres para llevar esto a cabo, y al entrar a una institución educativa, requiere la guía y el ejemplo de sus docentes.

Permitirle a los niños que tengan estas experiencias, generará en ellos, un sentido de pertenencia al grupo social en el que se encuentran, y si estas experiencias son favorables, será cada vez más fácil que el niño se integre a diferentes grupos y logre crear de manera rápida las normas que ese grupo utiliza, y así se comunicará más congruentemente, pero sobre todo tendrá una auto-estima que le dará la posibilidad de una socialización correcta (Aguilar,2003).

1.6. Competencias para la Formación Docente

Como adultos también poseemos competencias, algunas muy desarrolladas y otras en proceso de conseguirlo. Hemos podido observar que las competencias tienen una implicación general (competencias genéricas) y una implicación de especialización de acuerdo con la profesión que se desempeña (competencias profesionales), son éstas últimas las que en muchos casos debemos fomentar con mayor ahínco (Argudín, 2007).

Para poder fomentar en el alumno una serie de competencias a nivel personal, es necesario que los docentes posean sus propias competencias, mismas que se han propuesto por varios autores, dentro de ellos Perrenoud (2007) quien propone 10 competencias para el docente, que se mencionan a continuación:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela
- Informar e implicar a los padres
- Utilizar las “nuevas” tecnologías
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- Organizar la propia formación continua.

Si hiciéramos un alto en cada una de estas competencias nos daríamos cuenta (tal y como se propone en el concepto de competencias) que una parte relevante para el desarrollo es el conocimiento que se requiere adquirir para lograr la habilidad que se propone.

Comenzamos por la primera competencia (Organizar y animar situaciones de aprendizaje) en el que se evidencia la necesidad por parte del docente, de conocer el programa, el perfil de egreso de acuerdo a la RIEB, así como las competencias y los aprendizajes esperados para los alumnos (SEBN, 2003); con este conocimiento, el docente

podrá entonces proponer alguna serie de estrategias que permitan en los alumnos el logro de los objetivos propuestos por el programa, así como involucrarlos en actividades o proyectos investigativos, que manifiesten la posibilidad de un aprendizaje en menos tiempo del esperado.

En el caso de la propuesta de Gestionar la progresión de los aprendizajes, implica que el docente desarrolle competencias propias de la evaluación, pero que además observe y evalúe de manera efectiva los aprendizajes de los pequeños, con instrumentos que no sólo requieran saber si el alumno mejoró en algo o no; sino que den cuenta de los comentarios que la docente realiza con respecto a estas competencias, de tal suerte que con el paso del tiempo, los pequeños pueden ir incrementando habilidades para la vida cotidiana.

Dichos instrumentos están contenidos en el PEP 2004 y 2011 (SEB, 2004) y permiten la relatoría de las actividades del día en el que el docente se da a la tarea de evaluar de manera continua a cada alumno, desarrollando habilidades docentes en la modificación de su planeación de acuerdo a lo observado durante el periodo evaluado.

Como tercera competencia, Perrenoud nos propone la evolución de dispositivos de diferenciación, en los que se promueva la integración social de los alumnos en equipos de trabajo cada vez más amplios, y en los que se observe el trabajo colaborativo de los integrantes (Tomlinson, 2003), y el desarrollo de competencias sociales con el fin de construir conocimiento a partir de los aprendizajes previos de los pequeños.

El docente requiere de muchas características particulares y específicas, pues no sólo implica el crear los equipos y evaluar el trabajo colaborativo, sino implica tener claridad en los alumnos con algunas necesidades específicas que requieran de mayor atención, para ponerlos al nivel del grupo, y así considerar una heterogeneidad en el nivel cognitivo (Salaberry, 2004), tanto como esto sea posible; e ir implementando estrategias de enseñanza mutua, que intensifiquen las habilidades de los alumnos y la esperada socialización.

Todo esto, nos lleva a encaminar al alumno, no sólo a la co-evaluación, sino a desarrollar una auto-evaluación (Arias, 1999) que nos permita el análisis y la

retroalimentación del alumno en su proyecto de vida. A esto Perrenoud (2007) le conoce como Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo.

Esta competencia nos propone buscar que el alumno y el docente lleguen a la heteroevaluación, en el que sea posible no sólo que el docente evalúe al alumno sino que el alumno también evalúe al docente, proponiendo formas diversas de aproximarse al conocimiento, y promoviendo perspectivas diversas que puedan visualizar el objetivo de aprendizaje que el programa propone.

La siguiente competencia, se define como “Trabajar en equipo”, en la que se propone la integración de equipos de trabajo en los que los alumnos con representaciones o niveles cognitivos comunes puedan confluír en un proceso de aprendizaje (Ganem, 2008), y les permita así ir resolviendo situaciones cada vez más complejas, o incluso conflictos de carácter personal en los que se pone en juego todo el conocimiento que se ha adquirido y las habilidades que el alumno ha desarrollado.

El docente debe tener la habilidad de encontrar la diversidad de habilidades, las representaciones semejantes y los objetivos propios de la actividad a proponer, de tal suerte, que al identificar todas estas características podrá permitir el trabajo “autónomo” aunque controlado de la construcción de conocimiento por parte de los equipos y le generará al paso del tiempo habilidades y posibilidades de llevar a cabo una evaluación más coherente, congruente, y objetiva de los integrantes del grupo al que imparte su cátedra (Moncada, 2011).

Como si esto no requiriera ya de algunas competencias no precisamente evidentes en los docentes, Perrenoud nos propone también la participación del docente en la gestión de la escuela, en la que se pueda integrar en la planeación escolar (Aguilar, 2003), en los proyectos institucionales y evidentemente proponer mejoras o actividades que aproximen a la escuela a lograr la calidad educativa.

Al ser el docente el actor más importante en el proceso de enseñanza, el involucrarse en la calidad educativa, permite asegurar que el alumno aprenderá de manera más efectiva

al ser escuchado, y por supuesto al cubrir sus necesidades de aprendizaje (Whithaker, 1998). Así mismo, el docente, tendrá que integrar, a los diferentes actores circundantes a la sociedad escolar, permitiendo así que el aprendizaje sea integrador, es decir, que los alumnos no sólo aprendan del docente, sino que puedan observar la practicidad de lo aprendido en su vida cotidiana, generando así un significado en el alumno (Brunner, 1990), y por supuesto, creándole una identidad tanto social como nacional, al conocer la diversidad de su contexto más próximo.

Con esta forma de involucrarse por parte del docente, de acuerdo a Perrenoud (2007), se requiere que los padres de familia también se integren a la labor educativa, de la cual son parte fundamental, y actores de relevancia para este proceso. Es por esto que se promueve que los docentes soliciten de los padres tanto la participación como la evaluación de los procesos de aprendizaje de sus hijos, para ello se promueven los encuentros entre docentes y padres de familia, en la que el docente tiene la obligación de dirigir dichos encuentros y promover el análisis de los padres en el desarrollo de sus hijos.

Estos informes que se promueven a los padres de familia, también requieren de ciertas competencias, pues no es sólo el comentar la evaluación que se ha hecho del alumno, sino también conocer las características propias de la familia, buscando crear una serie de estrategias para que el alumno aprenda de mejor manera involucrando aquí las actividades de los padres y permitiendo que ellos puedan comentar lo que han observado y llegar en conjunto a una convención por el bien del alumno.

Al realizar estas actividades, el docente se involucra también en los dilemas éticos de su profesión, pues es evidente que todo esto requiere de ciertas reglas que permitan la convivencia plena de los involucrados en el contexto; Perrenoud (2007) propone como una de las competencias docentes, el afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.

En este proceso, el docente promoverá la vida sin prejuicios que provoquen las discriminaciones de toda índole, y por tanto, buscará el desarrollo de la solidaridad y la justicia al interior de las aulas, tal y como lo promueve nuestra Carta Magna (HCU, 2004). Y no sólo es fomentar la parte normativa de la educación, sino buscar los procesos de

socialización correcta de los alumnos tanto en el ambiente escolar como en el contexto social inmediato en el que se desarrollan.

Hasta este punto podemos observar que Perrenoud propone que el docente al desarrollar todas estas competencias, se involucren las competencias de socialización por parte de los alumnos utilizando como herramientas el diálogo y la comunicación, mismas que se dan por implícitas en los ambientes educativos.

Otra de las competencias que se mencionan, es la “utilización de nuevas tecnologías”, en las que están implícitas las TIC’s y que por supuesto requieren de su debida capacitación. Estos salones con diversas tecnologías, nos permiten acercar al alumno al conocimiento de una manera más concreta, más evidente y más significativa.

Así mismo, nos permite comunicarnos con los alumnos de una forma más asertiva, pues al ser ellos los que manejan los aparatos de manera natural, nos ponemos en su mismo canal y código de comunicación.

De igual manera, se pide que nos involucremos en la “Tele-comunicación”, misma que desenvuelve otros ámbitos de comunicación lejana y diversa para el continuo intercambio de información sobre un tema definido y así el involucramiento del alumno de manera diversa en su construcción de conocimiento (Gordon, 2001).

Perrenoud propone como décima competencia “Organizar la propia formación continua” en la que el docente debe ser reflexivo, congruente y honesto en el momento de hacer una reflexión, sobre las necesidades de conocimiento que requiere para llevar a cabo las actividades encomendadas de acuerdo al puesto que tenga.

Las autoridades educativas en el Estado de México, promovieron las llamadas Competencias y Rúbricas de la Práctica Docente (DEP, 2006) documento en el que se le propone al docente un esquema de auto-evaluación de sus necesidades de asistencia, acompañamiento y formación, con el fin de que el directivo promueva estas prácticas al interior de la institución educativa.

En especial una de las competencias marcadas para este fin, tiene que ver con los periodos que dedican las educadoras a su preparación profesional (profesionalización), tiempo en el que fuera de las actividades de reflexión normales en la escuela (Redacción del Diario de la Educadora), deben hacer conciencia de la funcionalidad de su práctica, pero sobre todo en lo que les falta aprender para lograr los objetivos propuestos (Garduño, 2009).

Esta competencia relacionada con lo que Perrenoud nos comenta, evidencia que el conocimiento debe estar presente, y las docentes no deben esperar a que ese conocimiento llegue, sino que deben aproximarse a él, por medio de jornadas de preparación profesional, capacitación y tal vez la más importante, la investigación, tanto de los conceptos que no sean de fácil acceso (lo que permitirá que también desarrolle otra competencia – TIC' s), como de las estrategias posibles a implementar para lograr los aprendizajes esperados.

Para los docentes que no están acostumbrados a la capacitación, iniciar con estos procesos se considera complejo, y esto de alguna manera suponemos aquí que mina el auto-concepto y el auto-estima por parte de los docentes, e implica un sentimiento de rechazo hacia sí mismos y al sistema.

Estos docentes caen en un “círculo vicioso”, pues al no querer capacitarse por que “ya no están en edad”, “ya no sirvo para esto”, “ya me voy a jubilar”, provoca una baja en la calidad de la educación en el país, y los padres de familia buscan que los docentes estén completamente capacitados para sus hijos, por lo que se provoca un rechazo a estos docentes, quienes pueden tener mucha experiencia pero poco compromiso (Bueno, 2004).

Esta baja en la calidad de la educación no puede continuar por este camino, se debe remontar en el desarrollo de esta competencia a los docentes, con el fin de lograr con mayor facilidad los aprendizajes esperados en los alumnos, tal cual lo marca la RIEB.

Será pues necesario sensibilizar a los docentes para lograr que estos periodos de capacitación sean llevados de una manera motivada, pero sobre todo con el firme propósito de recuperar el compromiso con la labor docente que nos fue encomendada.

1.7. Discusión entre Piaget y Vygotsky sobre el desarrollo comunicativo y social del niño

Piaget (2001) y Vygotsky (García, 2009) nos muestran una diversidad de opciones para el desarrollo comunicativo y social de los niños; sin embargo, ambos consideran diferentes momentos en cada uno de ellos; y esto tiene que ver con la aparición del lenguaje oral y los procesos mentales que los pequeños de preescolar y de educación inicial van desarrollando.

Para iniciar podemos retomar que el ser humano es un ser social, que desarrolla en diferentes momentos un proceso de interacción con la sociedad que lo rodea.

Carranza (2011) en su investigación documental nos propone separar el pensamiento en dos procesos diferentes, el primero, que refiere la aparición de comportamiento a partir de estímulos externos como el lenguaje; y el segundo, se refiere a símbolos más abstractos y complejos inherentes al mismo desarrollo del lenguaje, tal y como lo proponen los autores mencionados en dos perspectivas.

Vygotsky considera que el lenguaje regirá las acciones y conductas del individuo, pues establece que en situaciones regulares, “una intervención verbal del adulto, puede provocar en el niño la puesta en marcha de un comportamiento motor, pero también puede inhibirlo de la misma manera”, (Carranza, 2011) lo que nos propone que el lenguaje se toma como el primer acercamiento a la socialización del niño, aún y cuando en él no haya aparecido la posibilidad de comunicación oral, y sólo sea vía corporal.

Vygotsky (2008) considera que la socialización del ser humano comienza desde su nacimiento, cuando logra tener una interacción con su familia por medio de comunicación oral (llanto y sonrisas) que denota los sentimientos de los que es poseedor. Esta socialización se va modificando a lo largo de los años por el mismo desarrollo. Incluso dentro de la teoría de este autor, se denota la aparición de una “respuesta empática” que se define como la repetición de los patrones operativos ante un estímulo externo del ser humano, para dar respuesta a una acción o sentimiento identificado en otro ser humano (Damián, 2007).

Como ejemplo tenemos la respuesta que da una pequeña cuando decide que sus muñecas están llorando o están tristes y reacciona de la misma manera que lo hace su mamá ante una situación similar con otros seres humanos.

La respuesta empática permite pues una primera interacción social, denotando que existe otro tipo de comunicación además del lenguaje verbal. Vygotsky por lo tanto considera poco importante el desarrollo del lenguaje oral para la primera socialización del ser humano (Vygotsky, 2008).

Esta interacción social depende necesariamente de la llamada “Zona de Desarrollo Proximal” (García, 2010), misma que nos otorga una explicación contextualizada de la persona y su respuesta social, pues es la situación socio-cultural de los padres, la que limita o potencia, las habilidades y los tiempos de desarrollo del pequeño. Dependen del aprendizaje previo de los padres y de su nivel cultural, las primeras posibilidades del niño al interactuar con la sociedad circundante.

Tomando como referencia el desarrollo del lenguaje oral que tienen los pequeños podemos afirmar que entre mayor sea la habilidad de socialización del pequeño, la construcción de conocimiento puede incrementarse en los primeros años de vida. Esta construcción de conocimiento se realiza con la interacción del niño con sus pares, en donde la socialización de los conceptos se lleva a cabo bajo una negociación de lo que cada uno sabe y lo que puede aportar a la creación de la definición y conceptualización de dicha respuesta empática o empatía.

Aunque en algún momento Vygotsky comenta que “ni el lenguaje depende del pensamiento, ni el pensamiento depende del lenguaje” (Carranza, 2011), para la escuela Soviética si es importante tanto la aparición del habla egocéntrica como social con el fin de integrar tanto pensamiento como el comportamiento corporal y verbal, éste último considerado como la relación consciente del comportamiento con la idea expresada (Lomas, 1998).

Cuando el niño tiene la capacidad de negociar con sus pares, va adquiriendo bajo esta retroalimentación el lenguaje oral, conocimientos de orden superior, y un control sobre lo que sabe y lo que puede decir de acuerdo a la situación que se presenta (Jacobson, 2000).

Para llegar a esta negociación Vygotsky considera una aparición del lenguaje en los pequeños, que le llama “Dialogo interno”, en algunos textos “lenguaje privado”, que nos refiere a un proceso mental interno que integra tanto la parte racional y no verbal, como la parte verbal no intelectual (Carranza, 2011). Y por lo tanto el desarrollo del pensamiento, dependerá de su significante social que es el lenguaje, que lo conceptualiza como “la condición necesaria pero no suficiente para la construcción de las operaciones lógicas”, por lo que básicamente podemos encontrar tres tipos de aprendizajes: conglomeración sincrética, complejos y en conceptos, estos tipos van incrementando el razonamiento concreto de conceptos asociados.

Se considera la conglomeración sincrética como la acumulación de conocimientos sin ningún orden, sin asimilación. Los complejos, o “pseudo-conceptos” se conocen como la agrupación de los conceptos adquiridos en la conglomeración sincrética a partir de rasgos sensoriales. Al ir ordenando estos conocimientos, se van generando conceptos a través de la instrucción, es decir, con el apoyo de un adulto o de un par, en lo que Vygotsky conoce como la mediación del conocimiento.

Estos conceptos asociados, dan en cadena una idea más evolucionada y va interactuando con el desarrollo del lenguaje mismo, que tiene que pasar por este inicio, luego por la parte semántica y fonética, para llegar a la creación de significantes y sentido en las ideas que evidentemente crearán una regulación en el comportamiento.

Piaget por su parte, nos comenta que para un correcto aprendizaje es necesaria la creación de imágenes mentales en el cerebro del pequeño, mientras asimila ese conocimiento.

De acuerdo con Piaget las representaciones mentales se convierten en símbolos que el niño utiliza a lo largo de su aprendizaje con el fin de encontrar relaciones de conceptos

subsecuentes que le crean un significante y que por lo tanto otorgan un pensamiento concreto y real (García, 2012).

Sin embargo denota la necesidad de la aparición del lenguaje oral para una correcta creación de imágenes mentales que se conceptualizan durante la asimilación y la acomodación de nuevos conocimientos con el fin de defender dicho conocimiento ante la sociedad circundante. Es decir, también para Piaget es importante la socialización con el fin de buscar acomodar el conocimiento previamente adquirido, sin embargo, considera que la correcta socialización se da a partir del uso de lenguaje oral (Piaget, 2001).

Es pues este tipo de lenguaje el que le permitirá al niño desarrollar un pensamiento concreto sobre conceptos previamente aprendidos, y es como, conforme va desarrollándose y pasando por los diferentes estadios, que va asociando el conocimiento nuevo con el ya adquirido y va asimilando nuevos conocimientos y acomodándolos para utilizarlos en el momento apropiado.

Piaget, considera que es más importante la adquisición de conocimiento, que la socialización *per se*, puesto que el ser humano requiere de ir asimilando nuevos conocimientos y relacionarlos de manera utilitaria con los que ya conoce, con el fin de promover sus habilidades y conocimientos de manera permanente en la vida cotidiana.

De acuerdo con Piaget, es evidente dentro del desarrollo que el lenguaje de los pequeños debe servir para ir construyendo ideas más abstractas que le permitan la explicación de los sucesos en su entorno, y que permitan la imaginación clara y explicable de sucesos nuevos a partir de lo que el pequeño va considerando como correcto.

En su texto, *Las representaciones del mundo en el niño*, Piaget (2001) nos demuestra cómo el niño va generando operaciones mentales lógicas en los procesos de acomodación y asimilación, mismas que dependen del estadio en el que se encuentra y por supuesto la aproximación clara a la construcción de la realidad y al futuro “Insight” (García, 2012) que el ser humano requiere dentro de su crecimiento y maduración.

En resumen, Piaget dentro de su teoría del desarrollo del niño considera la necesidad de la aparición del lenguaje como proceso en la adquisición de conceptualizaciones y por ende en el aprendizaje, mismo que da pie al desarrollo de un pensamiento claro y congruente. Este desarrollo pasa necesariamente por un habla egocéntrica en la que el niño comprende las relaciones sociales y crea un mundo preferentemente eficiente para él, y por un habla interna, considerada dentro de la madurez para la concienciación de los actos, pero sobre todo para el aprendizaje claro y memorístico de los sucesos que tienen un significado para la persona.

Y Vygotsky por el contrario considera un aprendizaje y un pensamiento previo a la aparición del lenguaje, que como herramienta principal en el proceso de socialización, se ve afectado por el entorno del niño (ZDP), y tiene por ende una repercusión en la creación de procesos mentales superiores que implican la negociación, la conciliación y la convención en la construcción de nuevos aprendizajes. Este lenguaje se ve reflejado en un diálogo privado que sólo le permite la negociación interna y puente entre el aspecto semántico del lenguaje y el pensamiento mismo; y un diálogo social, que le permite la socialización de los conceptos a los que refiere su aprendizaje.

Desde un punto de vista práctico, ambos autores proponen ideas que pueden apoyar a los pequeños en la adquisición de conocimientos, sin embargo, dentro del aula se van intercalando ideas de cada uno de ellos de acuerdo a la perspectiva que tiene la educadora de los alumnos y de cómo desarrollar el conocimiento y las habilidades en éstos.

El niño aprende, desde las primeras interacciones con los miembros de su familia, las palabras que regularán su conducta como “por favor” y “gracias”. Estos conceptos se van retroalimentando con lo que sus padres le van orientando, y repitiendo de manera permanente. Por ello se ha considerado que la repetición es una forma concreta de que el niño genere imágenes mentales (asimilación) considerando que está en una total interacción con su familia.

Conforme el pequeño va creciendo va adoptando palabras simples que hace suyas para repetir las de manera continua y que le generan un concepto o imagen mental, misma que puede ser distorsionada por la poca retroalimentación de los padres, sobre todo aquellos que consideran que el pequeño es “un bebé” y que no sabe cómo pronunciar las palabras, por lo que repiten las cosas como los pequeños las enuncian, Esta acción provoca que se convierta en un círculo vicioso, que hasta que llegan a la edad de los 3 años, y entran a una institución de educación, se dan cuenta que las palabras son mencionadas de manera incorrecta, lo que da, en la praxis, un punto a favor de lo que propone Vygotsky desde la perspectiva de la socialización como generador o constructor de conocimiento.

En el caso de los primeros años de la Educación Preescolar, cuando el alumno tiene 3 o 4 años, Vygotsky propondría una socialización clara y franca en la construcción de conocimiento, a partir de lo que los demás compañeros saben del tema en particular, sin embargo Piaget propondría que la docente refiriera sus esfuerzos en desarrollar un lenguaje claro y concreto para que el alumno pueda socializar. Es pues que ninguno de estos requisitos puede venir aislado, se requiere que los alumnos tengan una retroalimentación socializada para el correcto desarrollo de algunos “vicios” del lenguaje y que este lenguaje sea “codificado” por los alumnos para socializar, aun y cuando este lenguaje no sea completamente claro para el docente.

Nos damos cuenta pues, que ninguno de los teóricos puede sostener en la realidad del aula una “receta de cocina” en el aprendizaje del alumno.

Es así como Piaget y Vygotsky nos marcan dos directrices en el desarrollo de competencias comunicativas y sociales derivadas de la importancia de una de ellas sobre la otra y tomando como eje claro el desarrollo del lenguaje oral para que una permita la otra. Estas directrices derivan en diversas posibilidades para el trabajo al interior del aula.

1.8. Definición de particularidades en los requisitos del Desarrollo del Alumno Preescolar

El alumno de Preescolar comienza su vida escolar a los 3 años, dentro de los cuales se supone que tuvo un acercamiento con ciertos hábitos y algunos aprendizajes previos que el niño desarrolla en el seno de la familia y en interacción con ésta. Es pues que se espera que el niño haya desarrollado para entonces algunas de las sub-competencias que serán necesarias para su ingreso a la Educación Preescolar.

A partir de los 3 años, el niño puede realizar dos actividades al mismo tiempo, como jugar con la pelota mientras corre, tomar helado y subir las escaleras, comer y hablar por el teléfono. Puede demostrar interés y entusiasmo para tocar instrumentos o algún objeto que haga ruido y pueda ser llevado en un ritmo definido por él. Le gusta la música y hacer ruido porque le llama la atención, siempre y cuando él tenga el control de este ruido.

El niño va siendo más independiente y al momento de llegar a la edad de la investigación (antes de los 3 años) nos hace preguntas para las que, a veces, ni los padres, ni los maestros, tenemos respuesta; es pues en este momento en el que se empiezan a sentar las bases del pensamiento científico, crítico y reflexivo en ellos, este pensamiento está definido en el perfil de egreso de la Educación Preescolar.

El niño muestra más sus sentimientos y será más sociable con los demás. Su manera de jugar estará más condicionada por la presencia de otros niños, fijándose de este modo en lo que hacen los mayores para imitarles. Demuestra más independencia respecto a sus padres, por lo que es evidente que el niño ya es capaz de hojear libros, y puede sujetar el lápiz de una forma más correcta.

En cuanto al desarrollo motor fino, podemos observar que además de garabatos, el niño hace dibujos con más sentido, pintando varios personajes que tienen relación entre sí y con su entorno. Consigue incluso escribir algunas letras del abecedario y su propio nombre, aunque su grafía no sea proporcionada. Cualquier avance en este terreno supone una

evolución muy grande para él, y permite que el docente pueda dar un acercamiento muy claro al desarrollo del lenguaje escrito, al mismo tiempo que al lenguaje oral.

Vamos a ver a continuación cuáles son las características del desarrollo del niño de preescolar en las diferentes áreas del desarrollo evolutivo.

DESARROLLO FÍSICO

El pequeño presenta cierto desarrollo físico, y aunque podemos decir que no hay una edad especial para observar ciertas habilidades, el desarrollo motor grueso del pequeño de 3 a 6 años debe incluir:

- Habilidad para correr, saltar, hacer los primeros lanzamientos y patear
- Atrapar una pelota que rebota
- Pedalear un triciclo (a los 3 años); ser capaz de manejarlo bien a los 4 años
- Saltar en un pie (alrededor de los 4 años) y posteriormente hacer equilibrio sobre un solo pie durante unos 5 segundos
- Caminar apoyando desde el talón hasta los dedos (alrededor de los 5 años)

El desarrollo motor fino del pequeño de 3 a 6 años debe incluir las siguientes características dividida en edades;

- Alrededor de la edad de 3 años:
 - Dibujar un círculo
 - Dibujar una persona con 3 partes
 - Comenzar a utilizar tijeras de punta roma para niños
 - Vestirse solo (con supervisión)
- Alrededor de la edad de 4 años:
 - Dibujar un cuadrado
 - Usar tijeras y finalmente cortar en línea recta
 - Ponerse la ropa apropiadamente
 - Manejar bien la cuchara y el tenedor al comer
- Alrededor de la edad de 5 años:

- Untar con un cuchillo
- Dibujar un triángulo

DESARROLLO DEL LENGUAJE

El niño de edad preescolar, tiene ciertas características del desarrollo del lenguaje, que se acotaron en el apartado 1.5; sin embargo, se mencionan algunas particularidades que se encuentran también en los propósitos de la Educación Preescolar, contenidos en el PEP 2011, divididos por edades.

- El niño de 3 años utiliza:
 - Pronombres y preposiciones apropiadamente
 - Oraciones de tres palabras
 - Palabras en plural
- El niño de 4 años comienza a:
 - Entender las relaciones de tamaño
 - Sigue una orden de tres pasos
 - Cuenta hasta cuatro
 - Nombra cuatro colores
 - Disfruta rimas y juegos de palabras
- El niño de 5 años:
 - Muestra comprensión de los conceptos de tiempo
 - Cuenta hasta 10
 - Conoce el número del teléfono
 - Responde a preguntas de "por qué"

COMPORTAMIENTO

El niño en edad preescolar aprende las habilidades sociales necesarias para jugar y trabajar con otros niños y, a medida que crece, su capacidad de cooperar con muchos más compañeros se incrementa. Aunque los niños de 4 a 5 años pueden ser capaces de

participar en juegos que tienen reglas, éstas probablemente cambien con frecuencia a voluntad del niño dominante (Brunner, 1990).

Es normal que los niños en edad preescolar pongan a prueba sus límites físicos, de comportamiento y emocionales. El niño debe demostrar iniciativa, curiosidad y deseo de explorar.

Las primeras manifestaciones de moralidad se desarrollan a medida que los niños quieren complacer a sus padres y a otras personas de importancia. Esto se conoce comúnmente como la etapa del “niño bueno” o la “niña buena”.

La elaboración de narraciones puede conducir a la mentira, un comportamiento que si no se aborda durante los años de edad preescolar puede continuar probablemente hasta la edad adulta.

Estas características del pequeño preescolar, tiene como fin, el crear diversas posibilidades dentro del aula para el desarrollo de las competencias que nos propone el Programa de Educación Preescolar 2011.

1.9. Comunicación y Diálogo

Al ser la comunicación un tema primordial en este estudio, utilizaremos este apartado para analizar las teorías que delimitan los procesos comunicativos, sobre todo las definiciones que se han tomado en consideración para la realización de este estudio.

La comunicación es una condición de la vida humana y el orden social, es un acto de interacción en la que se evidencia la escucha, y la retroalimentación de un argumento poniendo en claro todos los procesos básicos de socialización del ser humano (Watzlawick, 2002).

La comunicación existe desde la aparición de la humanidad, y aunque se conocen diversos tipos de comunicación (oral, escrita, corporal, entre otras), es una necesidad propia de los grupos sociales, y como la sociedad, también ha padecido evoluciones y reformas de acuerdo a las circunstancias propias del contexto.

La comunicación es considerada como un hecho normativo de la conducta del ser humano que se involucra en dicho acto comunicativo (Habermas, 1991). Para Habermas, está situada dentro de la evolución social, como un acto de modificación de conducta dentro de la emancipación social, entendida como una acción reflexiva (Garrido, 2011).

Esta acción reflexiva, requiere de un aprendizaje previo, de una concepción mental (Piaget, 2001), de una interacción con el medio (Vygotsky, 2001), de una acomodación del pensamiento basada en la relación de conceptos (García, 2012) para llegar a una “construcción de conocimiento” (García, 2010).

Es decir, para que el proceso comunicativo sea una realidad, debe tener un sustento conceptual o mental en el que esté basado y del que parta el individuo para interactuar con el medio, a partir de esto, el ser, comienza a relacionar lo que conoce con lo que está visualizando o percibiendo del medio ambiente que le rodea, por lo que comienza a adquirir conocimiento, basado en la negociación con su propio ser para llegar a socializar este conocimiento.

La socialización de este conocimiento pasa por una “convención” de conceptos que es el producto de dicha comunicación, y es pues, cuando el ser humano tiene la posibilidad de modificar su conducta y su conocimiento (García, 2010).

Habermas sostiene como praxis humana (Garrido, 2011) la mediación de la interacción social medida precisamente por la comunicación, por este acto reflexivo que integra, socializa y construye un conocimiento diferente, y una conducta diversa. Esto refiriéndose a la interacción y el entendimiento entre los sujetos.

Haciendo referencia a esta teoría, Habermas logra identificar la racionalidad de la acción, la racionalización social, y una crítica a la razón funcionalista. Tomando como base, la noción del mundo de la vida del ser humano, y la comunicación al interior de un sistema o medio ambiente.

Es pues que considerando estos conceptos para la generación y/o adquisición de aprendizajes esperados, y por tanto el desarrollo de competencias en los pequeños preescolares, se tomaron como base las interacciones entre la docente y el alumno, con el fin de observar la forma en la que la docente administra la comunicación y el diálogo con el menor para motivar al cambio de su conducta y al desarrollo de su propia personalidad.

Cuando esto sucede, el docente, debe buscar la forma de evitar el autoritarismo y proveer de técnicas de negociación, de fundamentación y de expresión para que el alumno pueda ir construyendo su propio conocimiento, sus propias respuestas y sus propias técnicas de interacción con el medio ambiente que le rodea.

Es entonces que el diálogo forma la base de la comunicación de estas interacciones y por lo tanto el enfoque de este documento.

De acuerdo con García Montero (s/f) el diálogo se emplea hoy en día de manera extensa como un método de enseñanza-aprendizaje pues se ha constatado lo fundamental que es estimular la comunicación para el aprendizaje, no sólo entre profesor y alumno, sino también entre compañeros ya sea como grupo en su totalidad o en pequeños grupos. Lo

anterior con el fin de promover la discusión y otras formas de interacción discursiva reflexiva sobre temas de estudio y de interés general. Algunos enfoques para el aprendizaje significativo como el aprendizaje cooperativo, socio-constructivista y el paradigma crítico-reflexivo materializan el interés y uso del diálogo reflexivo.

Ahora bien, la literatura (Bruner, 1986; Del Rio y Gràcia, 1996; Sánchez-Cano, 2007; Vilaseca, 2002; Gràcia, 2003; Galván-Bovaira, 2004; Galván-Bovaira y del Rio, 2009; Rivero, 2010; todos citados en Gracia, Galván-Bovaria, Vilaseca, Rivero y Sánchez-Cano, 2012) ha documentado que los contextos familia y escuela son contextos naturales por excelencia para aprender las competencias comunicativas y lingüísticas a partir del uso del lenguaje para dar o pedir información, regular el comportamiento del otro, negociar el significado de una cierta situación, etc.

Dentro del contexto escolar que es un ambiente rico para el desarrollo de las competencias comunicativas, lingüísticas y sociales a partir de la oportunidad de establecer múltiples relaciones interpersonales, el docente es una figura relevante. El rol de interlocutor cualificado que domina el lenguaje le permite al docente adaptarse al ritmo de aprendizaje y nivel de comprensión del alumno utilizando las estrategias comunicativas más adecuadas en cada momento. El alumno de este modo encuentra en el docente un referente que es capaz de interpretar sus intenciones, reformularlas, y ofrecerle modelos comunicativos y verbales con los cuales aumentar su competencia comunicativa y social que le permitirá relacionarse mejor en sus contextos escolar y social (Gràcia, Ausejo y Porras, 2010; Sánchez-Cano, 2010; en Gràcia et al., 2012).

Sin embargo, dicen Gràcia y colaboradores (2012) que muy a menudo en la escuela los docentes están más preocupados por enseñar los aspectos formales del lenguaje oral (incremento del léxico, sintaxis o estructura de la oración, etc.) que por la pragmática o usos prácticos de la lengua para establecer una interlocución. Los autores se han referido a una metodología educativa para incrementar estas funciones pragmáticas de la lengua o el lenguaje oral a la que han llamado metodología conversacional. Esta es un instrumento para promover la enseñanza-aprendizaje en general y para desarrollar competencias de lenguaje oral en cada uno de los niveles educativos. En un estudio en el que usaron metodología

cualitativa (estudio de casos colectivo) y cuantitativa (estudio cuasi-experimental) que llevaron a cabo estos autores con 4 educadoras y sus respectivos grupos escolares, y cuyo objetivo fue lograr el cambio conceptual en las profesoras sobre cómo se desarrollan las habilidades comunicativas en niños prescolares, usando como estrategia grupos de discusión y reuniones de asesoramiento, los resultados encontrados en los dos grupos experimentales fueron: 1) Hubo una notable evolución en las maestras de su concepto de lenguaje oral y de la enseñanza de éste, yendo antes del experimento desde una perspectiva formal (incremento de vocabulario, estructura de la lengua, etc.) hasta la incorporación de los elementos comunicativos del lenguaje y su consideración intencional como instrumento para promover el aprendizaje en los alumnos después del experimento. 2) Las profesoras inicialmente consideraban que los niños aprenden (incluido el lenguaje) según sus características y su estado madurativo para pasar después a verbalizar que el lenguaje oral se aprende interactuando con los demás. 3) Las docentes matizaron sus ideas iniciales de que la lengua oral se enseña a partir del propio discurso, hacia la nueva idea de que es necesario identificar y aplicar estrategias específicas (en este caso del método conversacional como programar objetivos de lenguaje oral, diseñar actividades adecuadas y aplicar algunas técnicas) para el aprendizaje de la lengua oral, aunque este cambio no fue dramático como en los puntos 1 y 2 antes expuestos. Por otra parte, las profesoras de los dos grupos control no cambiaron ninguna de sus concepciones (conocimientos y creencias) sobre el lenguaje y su enseñanza-aprendizaje. Finalmente, todas las educadoras en este estudio (4) siguen manteniendo que es la familia el contexto promotor principal del desarrollo del lenguaje oral en los hijos.

1.10. Estado del arte de las competencias cognitivas, comunicativas y sociales del niño desarrolladas en educación preescolar.

Los estudios presentados en diversas universidades nos demuestran la importancia de la socialización y trabajo colaborativo en los pequeños preescolares, tal es el caso de la Universidad Politécnica de Virginia, en la que se realizó un estudio acerca de la relevancia de las interacciones para el desarrollo de los pequeños preescolares (Aschermann, 2001), en este estudio se observa de primera instancia que los pequeños al momento de generar una socialización, el primer impulso es la asistencia, es decir, en el momento que ellos interactúan con sus pares como les llama Vygotsky (García, 2009), buscan que el otro comprenda de la misma manera que ellos, lo que provoca la construcción de conocimiento. La autora del estudio, realiza la observación en los momentos “ordinarios”, es decir, aquellos en los que la docente no está involucrada en una situación de poder. Así los pequeños sienten la libertad de platicar de una variedad de temas y provocar así el diálogo que puede generar una discusión conceptual.

En este estudio también se observa que la conducta de la docente, puede romper las interacciones de los alumnos y provocar por supuesto un cambio en la interacción de los mismos, esto se observa de igual manera en este estudio, lo que motiva al investigador a generar apoyo en los docentes para que esto no suceda. Esto fue controlado por Jennifer Aschermann (2001), al involucrar a los “asistentes”, que son personas que están en prácticas para ser docentes, lo que permitió que el docente dejase de lado la parte de control y se involucrara en la observación de la diversidad de interacciones en los alumnos, encontrando que los alumnos provocaban su propia planeación en actividades grupales, y controlaban de manera autónoma el tiempo para entregar un producto.

El nivel de interacción que documenta la investigación de Aschermann es tan amplio que los pequeño cambian sus roles al interior de los equipos como docentes – alumnos, es decir, aun cuando no existiera mucha comunicación verbal, por medio de lenguaje corporal ellos van dirigiendo las etapas del trabajo colaborativo, van dirigiendo los materiales de acuerdo a sus necesidades, y por supuesto, la interacción entre ellos mismos y la integración del trabajo.

De igual manera fue evidente en esa investigación el modelado que hacen los pequeños de sus pares, es decir, los momentos en los que copian las acciones para lograr los mismos objetivos con el material con el que se encuentran trabajando; sin ser esto tomado como “arremedo”, sino que les permite lograr el objetivo con mayor rapidez y se pueden enseñar entre ellos; dentro de este aspecto, fue sumamente importante el observar que los alumnos se califican entre ellos (co-evaluación) y con una simple sonrisa o breve comentario, permiten la “aceptación” del trabajo del compañero, lo que provoca evidentemente una confianza de seguir colaborando con el equipo.

Es pues evidente que en ese estudio fue característico el cambio de comportamiento de los alumnos al involucrarse en una socialización para obtener resultados, y el permitirse como docente solo observar y no participar, para dejar la libertad de solución, la autonomía y la libre aceptación de roles.

En esta misma línea de investigación, la Universidad de George Mason en Fairfax, EUA (Denham, 2001) realiza también un estudio de competencias sociales y emocionales en el juego de los pequeños preescolares.

En este estudio, Susanne Denham, busca a partir de grupos de juego, la libertad en la expresión de sensaciones y sentimientos acerca de los sucesos familiares que marcan la vida de los alumnos.

En su investigación la autora nos propone la interacción del alumno como la base para la formación de competencias emocionales, sin dejar de lado claro, que dicha interacción parte de una habilidad para convertirse también en una competencia (Denham, 2001). Al promover esta conceptualización, considera los grupos de trabajo como una fuente clara de emociones que se disparan a partir de los sucesos vividos en casa, lo que permite en los pequeños los primeros rasgos en la formación de una identidad, que tiene que ser forzosamente distinta de las de sus compañeros, pero que se rige por la socialización y el intercambio de experiencias a partir de la convivencia cuando se integran dichos grupos de juego.

Es en estos grupos en los que los alumnos aprenden no sólo del contexto, sino de ellos mismos, al considerar si pueden o no seguir pautas y reglas de convivencia, al negociar dichas reglas, y al interrelacionarse con una persona que si bien es diferente a ellos en identidad y carácter, sus características físicas permiten saber que es un ser humano que debe ser respetado, y que también tiene emociones que compartir.

El único detalle que comentan los autores de este estudio (Denham, 2001), es la poca observación por parte del docente de las conductas emocionales en el momento de entrar en el aula. Los docentes no se permiten observar, y no permiten al alumno tener respuestas emocionales, pues éstas pueden provocar un rompimiento en la dinámica que ellos mismos están llevando de la clase y la desviación del tema. Por supuesto se presenta la necesidad del docente de dirigir su atención a un caso que requiere ayuda y que le tomará cierto tiempo recuperar la atención del grupo. Nuevamente, se observa una semejanza con mi propia investigación, pues los docentes requieren tener la habilidad para tomar lo emocional como eje en clase y ser flexibles para permitir que haya por parte de los pequeños un aprendizaje más amplio visto desde la construcción que pueden hacer los pequeños en el momento de interactuar.

Es de observar en este estudio que los rangos de sentimientos que los alumnos pueden encontrar con este tipo de socialización es muy amplio; sin embargo, no se deja en ningún momento de lado la interacción y el diálogo entre el docente y el alumno (Denham 2001), para resolver y aprender (por parte del alumno) las posibilidades en la identificación y expresión de sentimientos. Este diálogo puede ser transpolado a los grupos de juego que se van formando y que promueve la cohesión en dichos grupos.

Estos grupos de juego, pueden ser considerados en México como “juego simbólico” (Buendía, 1998) en el que los alumnos preescolares toman diferentes roles de su vida cotidiana y dan cuenta de lo que sucede en casa; dicho juego permite al docente obtener grandes cantidades de información para que llegado el momento, la entrevista con los padres, arroje también una cantidad considerable de información que pueda ser utilizada para la mejora de las competencias cognitivas del alumno.

Cualquier evaluación que se quiera hacer de las competencias de socialización de los alumnos preescolares, estará basada en el análisis de comportamientos y/o conductas, este es el caso de la Universidad del sur de Florida, que hace una medición de la competencias social en alumnos de edad preescolar, a través de la evaluación de comportamientos en el juego (Lee, 2006). En el estudio de Lee se pretende encontrar la relación entre las relaciones positivas que crean los alumnos con los factores de interacción en el juego y las habilidades de socialización.

Parte de la evaluación que se realiza comienza precisamente en la comunicación, pero no sólo en la comunicación entre los alumnos, sino entre los adultos, pues es la primera identificación que realizan los alumnos de las normas intrínsecas del comportamiento humano (Damian, 2007), por lo que se cuestiona la comunicación entre los padres de familia con el docente titular del grupo.

Así mismo, se utiliza la escala PKBS-2 (Lee, 2006) que determina problemas de comportamiento y habilidades sociales de los alumnos de edades preescolares, en las que se puede observar la interacción social, la independencia social y los problemas de comportamiento que los padres y los maestros han encontrado en los pequeños, lo que les abre un panorama muy amplio en lo que se refiere a la interacción en el juego de los alumnos cuando tienen una relación de pares.

A partir de estos instrumentos, pudieron observar que hay una correlación importante entre las relaciones de comunicación que muestran los padres con los docentes, y las relaciones positivas en los momentos de juego que realizan los pequeños entre pares.

Esto lleva a una reflexión muy clara de la importancia de presentar una comunicación correcta entre las personas adultas, lo que permitiría la identificación de los tipos de relación que tendrán los alumnos en diversos momentos de su interacción con su medio.

Esta comunicación se da de primera instancia en el diálogo (Habermas, 1991) entre el docente y el alumno como base de un modelo educativo basado en competencias (Moncada, 2011).

Como docentes es de relevancia crear una correcta interacción con los semejantes, y con los alumnos, para propiciar estas conductas sociales en los pequeños, y de acuerdo a Perrenoud (2007), el trabajar en equipo y con buena interacción entre docentes es parte de las competencias profesionales necesarias.

Al considerar esta comunicación del docente como competencia, también requiere su evaluación, dentro de las instituciones de educación en México, dicha evaluación de competencias profesionales, se da como auto-evaluación de los actores, no sólo la observación que puede hacer una autoridad educativa, sino en la reflexión de los procesos de enseñanza que día a día se van dando en nuestras aulas (Antúnez, 2000).

En Croacia, se desarrolló un estudio de auto-evaluación de las competencias de los docentes de preescolar (Ljubetic, 2012), en el que nos propone grupos de competencias basadas en interacciones diversas, como el trabajo colegiado, el trabajo autónomo, y el trabajo con “herramientas interactivas” conocidas en México como TIC’s (Tecnologías de Información y Comunicación).

Es muy rescatable en el trabajo colegiado, que lo importante es la relación que se genera con los compañeros de trabajo, siendo la mejor opción el que sea cooperadora, y de equipo; en este tipo de relación se hace mucho hincapié en la manera de manejar la comunicación.

Salta a la vista que una de las preguntas importantes que se manejan en el instrumento que propone el estudio de Ljubetic (2012), es la reflexión, pero no sólo en el trabajo pedagógico que se realiza con los alumnos, como se mencionó anteriormente, sino también en el tipo de relaciones que se mantienen con los otros, es decir, ver si hay un incremento en la “calidad” de la persona al relacionarse con el otro, en diversos momentos, y si en cada una de estos momentos, hay una reflexión de lo correcto e incorrecto, para lograr esa “calidad” humana.

Tan clara debe ser esta reflexión, que el docente más tarde debe hacerlo en el siguiente nivel, “la relación con los alumnos” (Ljubetic, 2012); pues son estas interacciones las que darán éxito a la enseñanza, la interacción con el grupo, con los alumnos de manera particular, y específicamente con aquellos que tienen alguna necesidad especial, la cooperación con ellos y la libertad y/o confianza que se les otorga a partir de permitirles realizar su trabajo en diversos ritmos, tal y como su necesidad lo requiere.

Nuevamente es evidente que la reflexión en los procesos de enseñanza no sólo se queda en el trabajo que se planea y en las calificaciones que se les otorga a los alumnos y que ellos se ganan con su esfuerzo. Sino que es necesaria para la comunicación y la socialización que se mantiene dentro del aula (Santos, 2005), y que como docentes requerimos generar y aprender de nuestros propios alumnos. Para que ellos mismos las generen en sus equipos de trabajo y construyan el conocimiento al que los queremos encaminar.

Estos aprendizajes de los niños en el área comunicativa tienen su origen en la enseñanza de la lengua, sin ser ésta imprescindible para el éxito de la comunicación, es decir, no sólo existen competencias lingüísticas en el currículo de preescolar, sino como se ha mencionado en este documento, también competencias comunicativas.

Para reforzar esta necesidad, Anna Spiridonova, (2011) en su investigación acerca de la formación de competencias lingüísticas, hace hincapié en tres componentes a cubrir por parte de los pequeños: el componente cognitivo, el cultural, y el emocional.

La autora propone que el componente cognitivo es simplemente el aspecto de lenguaje, la correcta sintaxis, el uso del vocabulario, y el desarrollo lingüístico analizado en capítulos previos; el componente cultural que implica las tradiciones y simbolismos clásicos de la cultura, que en la literatura, es una base fundamental del proceso de construcción de la identidad de la persona (Overbaugh, 2004), y estos simbolismos le crean al pequeño un significante que le va a permitir en momentos posteriores de la socialización, la comparación de sus tradiciones culturales con las de los otros, y permitirse así relaciones sólidas y cooperativas.

Como último componente, y tal vez el más relevante, es el emocional en el que Spiridinova propone la libertad de expresión del alumno acerca de sus necesidades, experiencias, y sensaciones hacia su maestro y entre pares. Es este componente en el que hace referencia la autora, pues considera que es cuando se ve la copia de los pequeños de las conductas de los adultos, y es la parte fundamental de la socialización presente y futura de los alumnos.

Una vez más se hace referencia a la obligación del docente y de las autoridades educativas, de desarrollar tanto en ellos mismo como en los alumnos competencias comunicativas que permitan a los alumnos socializar de manera clara y viable con sus pares, y permitirles así desarrollarse de manera integral.

A partir de estos estudios en los que se hace referencias a las competencias docentes y a las sociales y comunicativas de los alumnos, la revista Enfoques Educativos nos presenta un estudio en el desarrollo de las competencias cognitivas, en el que tomando como referencias las competencias del docente de Perrenoud, hace un acercamiento de estas competencias en Educación Parvularia y Primaria, desarrollando estrategias constructivistas de evaluación, con el fin de que los alumnos puedan comunicar ideas, describir con precisión algunos hechos, hipotetizar y llevar a cabo un pensamiento científico y reflexivo (Rodríguez, 2004).

Por otro lado la página educativa de Santillana, nos presenta a las habilidades cognitivas como un conjunto de operaciones mentales cuyo objetivo es integrar la información adquirida a través de los sentidos en una estructura de conocimiento que tenga sentido para el alumno (Salaberry, 2004).

Estas competencias cognitivas las agrupa en tres grandes ejes que son: Dirección de la atención, Percepción y Procesos de aprendizaje, estos mismos que favorecen de manera regular los pasos del método científico que se focalizan en la inferencia que el pequeño realiza a lo largo de la observación y posible explicación de fenómenos, y por lo tanto, la adquisición de nuevos conocimientos asociados con sus experiencias previas.

En cuanto a competencias comunicativas se refiere, el Instituto Nacional de Rehabilitación realiza un programa para niños hospitalizados para desarrollar estas competencias, en el que menciona que la competencia comunicativa consiste en un saber específico que representa la competencia lingüística y la aplicación de la misma de manera pragmática para realizar actos comunicativos de acuerdo a sus necesidades (Gutiérrez, 2010).

Este instituto busca desarrollar de manera paralela la lectura y la escritura, como competencias comunicativas, en pequeños hospitalizados y en rehabilitación, así mismo, busca el uso de las TIC' s con el fin de posibilitar los procesos de relación y socialización del niño hospitalizado en un ambiente de confianza.

En lo que se refiere a las competencias sociales, la Universidad de Maryland las define como el producto del aprendizaje en la interacción necesaria con otros miembros de la familia de origen. Por lo que esta interacción hace capaces a los pequeños de entender a otros para saberse competentes (Bailey, 2006).

Esta universidad realiza una aproximación del “yo” hacia el “nosotros” con el fin de provocar en los pequeños un sentido de pertenencia y socialización en las diversas actividades que esta escuela propone, buscando que los docentes promuevan a través del ejemplo diversas formas de socialización con otros elementos del grupo.

Capítulo 2.

MÉTODO

La tesis en esta disertación doctoral es que las educadoras necesitan desarrollar habilidades para trabajar con el enfoque de aprendizaje por competencias en el preescolar, y que éstas pueden adquirir dichas habilidades a partir de su participación en talleres en los cuales se les enseña cómo identificar y cómo desarrollar en los niños las sub-habilidades que conforman cada una de las competencias dentro de los seis campos formativos en el programa de educación por competencias del nivel preescolar. Para probar esta tesis se pensó en un diseño de investigación experimental con el cual se pudiera probar el efecto de una intervención o variable independiente (taller) sobre el desarrollo de las habilidades docentes para promover el desarrollo de dos campos formativos en preescolar: 1. Desarrollo personal y social y 2. Comunicación y lenguaje (variable dependiente). Asimismo, dado el carácter cualitativo de las habilidades a desarrollar en las educadoras se decidió utilizar un método mixto de investigación. El objetivo de los métodos mixtos es aprovechar las fortalezas y minimizar las debilidades de los métodos cualitativos y cuantitativos, al usar ambos tipos de métodos más que unos u otros (Onwuegbuzie & Johnson, 2006). De tal modo que, dadas las necesidades y características de este estudio, el diseño mixto elegido fue el de Modelo Experimental Anidado (Creswell y Clark, 2007).

Dicho lo anterior se enuncian a continuación los apartados que se presentan en este capítulo. Se describe quiénes fueron los participantes en esta investigación, el escenario en el que se realizó la investigación de campo, las técnicas e instrumentos de recogida de datos, la validación a la que fue sometido el instrumento que sirvió como pre y post-test, una breve descripción del taller (programa de intervención) dirigido a las docentes para promover en éstas estrategias de desarrollo de competencias sociales y comunicativas en sus alumnos, el tipo de estudio y diseño de investigación, la definición conceptual y operacional de variables y las hipótesis de investigación y el procedimiento llevado a cabo en el trabajo de campo.

2.1 Participantes

Para este estudio se trabajó con seis educadoras de dos Jardines de Niños Particulares de la Zona 2 del Sector 1, en el municipio de Naucalpan en el Estado de México.

Estos dos Jardines de Niños tienen la característica de tener el mismo número de docentes en la plantilla de personal además de que estos docentes presentan características semejantes en sus perfiles profesionales, así como en su experiencia en el manejo de grupos.

En la tabla 2.1.1 se presentan datos demográficos de los docentes que participaron en ambos grupos, experimental (GE) y control (GC).

	GC1	GC2	GC3	GE1	GE2	GE3
Formación Profesional	Lic. Psicología	Lic. Psicología	Lic. Psicología	Lic. Psicología	Lic. Psicología	Lic. Psicología
Experiencia como docentes	5 años	7 años	9 años	5 años	10 años	5 años
Sexo	Femenino	Femenino	Femenino	Femenino	Femenino	Femenino
Edad	25 años	32 años	35 años	30 años	45 años	35 años

Tabla 2.1.1 Datos demográficos tanto del GED como GCD

2.2 Escenario

Por razones de control metodológico, ya que se trabajó con un diseño cuasi-experimental, se buscaron dos Jardines de Niños que tuvieran características muy similares. Lo anterior se realizó con el propósito de controlar otras variables (por ejemplo, variables orgánicas como niveles diferenciados de desarrollo evolutivo en los niños de los grupos de preescolar participantes) que pudieran tener un efecto en la variable dependiente (competencias sociales y comunicativas). De tal manera que si se controlaban (manteniéndolas constantes en los dos grupos) otras variables que pudieran tener un efecto sobre la variable dependiente, el cambio en las competencias sociales y comunicativas después de la

intervención podría atribuirse a ésta última y no a otras circunstancias (como la intromisión de variables extrañas en el experimento).

En el mismo tenor para evitar la amenaza a la validez interna del experimento derivada posiblemente de la actuación del propio investigador como director técnico de uno de los jardines de niños, se designó como grupos experimentales a los del otro jardín de niños.

También cabe aclarar que se trabajó con los tres niveles de preescolar en ambos jardines por razones de diferente naturaleza: 1. Análisis estadístico de los datos. El tamaño de muestra mínimo para trabajar con pruebas no paramétricas es de 3 sujetos (docentes). 2. Ofrecer a las tres docentes de una misma escuela el curso-taller de aprendizaje por competencias, y no beneficiar con éste a una sola de las docentes y a un solo grupo escolar.

Entre otras similitudes, estos dos Jardines de Niños tienen la característica de tener el mismo número de docentes en la plantilla de personal académico además de que estos docentes presentan características semejantes en sus perfiles profesionales, así como en su experiencia en el manejo de grupos.

Otras consideraciones para la elección de estos dos Jardines de Niños Particulares fueron las características que se presentan por parte de los docentes en el desarrollo de competencias, el nivel académico con el que egresan los alumnos que es el origen de tener los mismos “pases automáticos” de la zona y la integración del PEP a los Programas Internos de cada institución pues estos tiene características similares en las actividades extracurriculares como: computación, inglés, y música. Lo que permite observar la necesidad de creación de Situaciones Didácticas que desarrollen las competencias propias del preescolar, a diferencia de los Jardines Oficiales de la misma zona con una población parecida que desarrollan mejor algunas competencias y que no tienen las actividades extracurriculares, es decir, todo el tiempo lo destinan a actividades académicas.

Ambos jardines de niños tienen solo 1 grupo por grado, con un número aproximado de entre 15 y 20 alumnos por grupo, por lo que se trabajó con el universo total de alumnos en

las instituciones; las otras instituciones de la zona, carecen de situaciones parecidas en cuanto a número de alumnos por grupo y número de grupos por grado. Asimismo, el nivel socioeconómico de los niños que asisten a ambos jardines de niños es medio-alto.

2.3 Técnicas e Instrumentos de recogida de datos

2.3.1 Técnica de Grupo Focal

Se decidió utilizar la técnica cualitativa de grupo focal para llevar a cabo el primer objetivo de investigación, que es el de identificar y analizar las fortalezas y debilidades que las docentes percibían en sí mismas con relación a sus habilidades para detectar y desarrollar en sus alumnos competencias del orden social y comunicativo. Un segundo propósito del grupo focal estuvo relacionado al tipo de diseño metodológico y fue recoger información cualitativa para saber en qué debería consistir la intervención.

Objetivo de la Técnica Grupo focal: Las preguntas guía para este grupo focal se elaboraron con el propósito de conocer las perspectivas de las docentes, así como del conocimiento que poseen acerca de las necesidades comunicativas y sociales de los alumnos preescolares. Estas preguntas guía fueron:

Grupo focal:

1. ¿Cuál es el concepto de comunicación que se maneja en el nivel de preescolar?
2. ¿A qué se refiere el PEP'04 con "desarrollo de la comunicación" en el preescolar?
3. ¿Qué busca el docente que comunique el alumno de preescolar?
4. ¿La comunicación del alumno se puede evaluar?, ¿Cómo?
5. ¿Tiene alguna relación el que el alumno comunique con que el alumno socialice?
6. ¿Qué busca como docente cuando promueve la socialización en los pequeños?
7. ¿Qué podría evaluar en los pequeños considerando los procesos de socialización?
8. ¿Qué competencias específicas desarrolla un alumno en el proceso de la comunicación y socialización?
9. ¿Consideraría que la socialización y la comunicación son relevantes?

10. ¿Cuáles son los principales problemas a los que se enfrenta dentro del aula, dentro de los temas de socialización y comunicación?
11. ¿Consideraría que el castigo y la represión promueven las competencias sociales y comunicativas?
12. ¿Es pertinente la reflexión en la interacción docente – alumno?
13. ¿Cuáles son las técnicas más empleadas para la promoción de la socialización y la comunicación dentro de su aula?

Nota: Se anexa la transcripción del Grupo Focal con los comentarios realizados para la categorización (Anexo 1)

A partir de la literatura así como de la información recogida del grupo focal en el que intervinieron las docentes y cuyo moderador fue el investigador, se elaboró una cédula de observación en formato tipo Likert que serviría como pre-test y post-test, (Vasilachis, 2007) o el antes y después del programa de intervención (taller). Adelante se describe ésta.

Cédula de observación. (Hernández, 2006) La cédula de observación se construyó, como ya se dijo, a partir de la recolección de información tanto de la literatura, así como del grupo focal. Se desarrollaron cuatro categorías en las que se engloban las situaciones posibles de observación tanto al interior del aula como en actividades extracurriculares, que obligan al docente a desarrollar las competencias comunicativas y sociales de los pequeños.

Estas categorías contienen situaciones en las que la docente debe fijar su atención, y se dividen en cinco posibilidades de estilo de enseñanza que puede mostrar la docente: cuando la docente es controladora, cuando hay apertura con control, y cuando hay libertad para la construcción de conocimiento y la expresión de ideas, aunque se mantiene la disciplina.

2.3.2 Cédula de observación

Cédula de observación (Hernández, 2006). La cédula de observación se construyó, como ya se dijo, a partir de la recolección de información tanto de la literatura, así como del grupo focal. Se desarrollaron cuatro categorías en las que se engloban las situaciones posibles de observación tanto al interior del aula como en actividades extracurriculares, que dan pie al docente a desarrollar las competencias comunicativas y sociales de los pequeños.

Estas categorías contienen situaciones en las que la docente debe fijar su atención, y se dividen en cinco posibilidades (gradadas por nivel) de estilo de enseñanza que puede mostrar la docente: cuando la docente es controladora, cuando hay apertura con control, y cuando hay libertad para la construcción de conocimiento y la expresión de ideas, aunque se mantiene la disciplina.

Validez teórica de la Cédula de Observación.

La práctica docente, como una actividad dinámica, refleja las relaciones entre los docentes y los alumnos, tal y como lo comenta Perrenoud (2007), es de vital importancia la reflexión sobre esta práctica, pues de ahí emanan las habilidades de mejora en el quehacer docente.

Coll (2002) menciona que el análisis de la interactividad y los mecanismos de influencia educativa, tienen como referencia la evaluación de dicha práctica, y en algunos momentos es necesaria la autoevaluación de la misma, pues quién mejor que los docentes que conocen las actividades, los aprendizajes y las actitudes al interior del aula.

El triángulo interactivo (sujeto que conoce – objeto a conocer – sujeto que aproxima) que menciona Coll, es la base de este análisis, pues la posibilidad que tiene el alumno de interactuar con el contenido en compañía del docente, permite que el mismo docente tenga los momentos de reflexión y de intervención dentro del aula para así lograr los objetivos propuestos.

Sin embargo, estas interacciones, en algunos momentos se vuelven monótonas, y es necesario que el docente externe su autoevaluación y las circunstancias a las que se ha enfrentado en cada momento de su práctica docente.

De acuerdo a Parcerisa (2008) las cualidades reflexivas presentes que pueden distinguirse en la dimensión interpersonal del docente, son las siguientes: la capacidad de compartir experiencias con otros, ser capaz de abrirse a un interlocutor, de establecer un diálogo, que cuestione ideas, no solamente hechos o personas.

Es necesario un diálogo que implique establecer un intercambio recíproco de ideas, que se agota solo al establecer una comprensión común sobre un tema en particular, sin pretender imponer al otro las ideas propias, y finalmente la capacidad de establecer acciones de mejora después de la confrontación (Parcerisa, 2008).

La comunicación es de vital importancia para el ser humano, pues es con dicha comunicación con la que resuelve la mayor parte de las problemáticas de la vida cotidiana, así como de la vida profesional.

Es pues necesario que los docentes posean competencias comunicativas y de socialización, que permitan el desarrollo correcto de las estrategias al interior del aula, que permitan la revisión “con ojos de extraño” (Mirarnos, 2008) de las situaciones propias del quehacer docente. Esta revisión les permitirá una complementación de ideas para mejorar la práctica del día a día, y por supuesto, la reflexión de una necesidad teórica que complemente la práctica para aproximarse lo más posible a los objetivos propuestos.

Para ello se ha creado este instrumento que pretende recopilar información acerca de las necesidades teórico-prácticas de los docentes para mejorar su quehacer diario en las instituciones.

El instrumento es la herramienta clave para la obtención del dato y la validez del mismo es fundamental, este instrumento está creado a partir de un grupo focal, que nos permite visualizar las situaciones reales que se presentan al interior del aula en una

institución de educación preescolar referente a competencias comunicativas y sociales desarrolladas en los pequeños de esta edad.

Después de realizar este grupo focal se encontraron las siguientes categorías de diálogo que finalmente conformaron los aspectos a medir a partir de la cédula de observación elaborada:

- Diálogo y manejo de conductas del preescolar en el aula
- Diálogo y construcción del aprendizaje (mediación en la transmisión de conocimiento)
- Diálogo y expresión de sentimientos
- Diálogo y actividades extracurriculares

Habermas (1991) nos demuestra que la parte primordial de todo ser humano es la capacidad de socializar a partir del diálogo como interacción, intercambio y negociación de las situaciones, no importando si hay consenso o diversidad de opiniones; es por esto que se consideró al diálogo como base de la interacción entre el docente y el alumno en las diferentes situaciones posibles dentro del aula; dichas categorías engloban posibilidades de situaciones y los caminos que el docente puede seguir para llegar a la solución de la situación en conflicto a partir de lo que propone el Programa de Educación Preescolar (2004) en el desarrollo de competencias comunicativas y sociales en los pequeños de este nivel educativo.

Vygotsky por su parte, propone a la socialización como base de todo aprendizaje, y al ser la edad de los preescolares, el momento de comprender los diferentes roles en un grupo social (García, 2010); los alumnos de preescolar de acuerdo al PEP (2004) deben desarrollar las habilidades de aprender de sus pares y de conducirse en diferentes situaciones. Por lo tanto, en la categoría referente a las conductas del preescolar, se buscaron las situaciones en las que el docente debe incentivar la socialización, de una forma constructivista en el que se busca que el alumno pueda aprender de y con sus pares y de sus momentos de interacción, así como las normas básicas de socialización y el tratamiento que le da el docente para que se apropie de dichos aprendizajes, y que por supuesto el alumno desarrolle la competencia de socialización.

Vygotsky, por otro lado junto con Ausubel (Hernández, 2006) nos proponen la idea de formalizar el conocimiento con base en la socialización, es decir, que por medio de este intercambio en grupo, los alumnos puedan crear o construir nuevos conocimientos; la diferencia entre las teorías de estos dos autores es básicamente el lugar de la primera socialización, Ausubel nos propone la socialización dentro del grupo familiar y Vygotsky nos la propone con los pares, lo que permite una interacción de un mayor número de ideas diversas. Teniendo esto como referencia la categoría “Diálogo y construcción de aprendizaje”, busca que el docente permita dichas interacciones y construcción de conocimientos jugando el rol de facilitador, dejando de lado la simple relación estímulo-respuesta del conductismo y tomando el constructivismo como corriente pedagógica principal.

De acuerdo al programa de Educación Preescolar, los alumnos dentro de las competencias personales y comunicativas, deben transmitir los sentimientos de manera correcta y congruente en la medida en que puede presentar el alumno esto de acuerdo con su nivel de madurez. José Gimeno Sacristán ha generado una serie de juicios de valor en los que se evidencian las habilidades que los alumnos deben desarrollar, por lo que en la categoría “Diálogo y expresión de sentimientos” se observan las conductas que debiera desarrollar el docente con el fin de promover que el alumno logre la congruencia en el vocabulario, la semántica y el uso de expresiones orales correctas, permitiendo al alumno la construcción de expresiones para el uso del lenguaje, pero sobre todo para el conocimiento de sus sentimientos y la expresión de los mismos.

De la misma manera Gimeno Sacristán, en su instrumento de evaluación nos permite evaluar, las posibilidades de interacción y de expresión tanto al interior del aula como en los momentos de poca dirección docente. De acuerdo al PEP, el docente debe evaluar continuamente las actitudes y habilidades de los alumnos en su interacción con sus compañeros, tanto en actividades académicas como en tiempos libres; dichas habilidades se observan y se promueven con la integración del docente en las diferentes actividades de los alumnos como un elemento más en el equipo de trabajo, la única diferencia que se genera

radica en la necesidad de la guía de la educadora o no, por ello se consideró el “Diálogo y actividades extracurriculares”.

Piaget por su parte, en su teoría de estadios operativos nos permite visualizar las posibilidades de los pequeños en la edad preescolar, pues tal y como lo desarrolla en su texto, *El pensamiento de los niños*, nos propone la creación de diferentes conceptos a través de las vivencias de los pequeños; dichos conceptos van generando un bagaje cognoscitivo que se va integrando a las operaciones tangibles y concretas con las que los pequeños aprenden, Piaget sostiene que el desarrollo cognitivo de los niños va pasando por etapas: La característica principal de la etapa sensomotriz (0 a 2 años de edad) es que la capacidad del niño por representar y entender el mundo y, por lo tanto, de pensar, es limitada. Sin embargo, el niño aprende cosas del entorno a través de las actividades, la exploración y la manipulación constante. Los niños aprenden gradualmente sobre la permanencia de los objetos, es decir, de la continuidad de la existencia de los objetos que no ven. Durante la segunda etapa, la etapa pre-operativa (2 a 6 años), etapa en la que los niños de pre-escolar están, el niño representa el mundo a su manera (juegos, imágenes, lenguaje y dibujos fantásticos) y actúa sobre estas representaciones como si creyera en ellas. En la etapa operativa o concreta (6 ó 7 a 11 años), el niño es capaz de asumir un número limitado de procesos lógicos, especialmente cuando se le ofrece material para manipularlo y clasificarlo, por ejemplo. La comprensión todavía depende de experiencias concretas con determinados hechos y objetos y no de ideas abstractas o hipotéticas. A partir de los doce años, se dice que las personas entran a la etapa del pensamiento operativo formal y que a partir de este momento tienen capacidad para razonar de manera lógica y formular y probar hipótesis abstractas. Es así como el docente figura también como una guía en la que el alumno va construyendo sus conceptos y permite que entre los mismos alumnos exista la hetero-corrección, es pues, que dentro de la categoría “Diálogo y construcción de aprendizaje” se considera la práctica docente como promotora de estrategias que permiten dicha construcción y no la imposición de los conceptos, respetando tanto los procesos de reflexión como la cultura de cada uno de los alumnos.

En cada una de estas categorías se han desarrollado procesos de reflexión y expresión de dichas reflexiones para que por medio de la negociación se llegue a

conclusiones óptimas y constructivas por parte de los alumnos; Lipman (Arias, 1999) propone que deben existir comunidades de diálogo, para lograr condiciones de apropiación de los productos elaborados por todas y cada una de las partes en el grupo culturalmente enriquecido. Para el PEP (2004) es relevante que los alumnos vayan infiriendo conclusiones a partir de las experiencias personales, y dichas conclusiones se puedan reflexionar, poner en riesgo y evidenciar frente a sus compañeros, y al final llegar a una construcción conceptual enriquecida, para este objetivo, se busca que los docentes permitan estos procesos en todos los alumnos.

Es pues como cada una de las categorías nos permite observar diferentes aristas de las competencias comunicativas y sociales que los alumnos deben desarrollar.

Ahora bien, para cada una de estas categorías (competencias) se identificaron sub-categorías (sub-competencias) y para cada sub-competencia se elaboraron indicadores (situaciones empíricas) mediante los cuales se llevó a cabo la observación propiamente de la conducta emitida por el profesor de aula. Estos indicadores devienen de la operacionalización (o concreción) del concepto más abstracto (sub-categoría) en conductas que lo representan y que son objetivamente observables. Cada una de estas sub-categorías estuvo representada por cinco indicadores (situaciones) ordenados por el nivel en que se presentaba cada sub-categoría. Asimismo, se incluyeron dos columnas una para observaciones y otra para comentarios del observador. En el recuadro siguiente se ejemplifica esto.

CAMPO FORMATIVO: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL
CATEGORÍA: DIÁLOGO Y MANEJO DE CONDUCTAS DEL PREESCOLAR EN AULA (5 SUB-CATEGORÍAS)

Situación 1	Situación 2	Situación 3	Situación 4	Situación 5	Observaciones	Comentarios
SUB-CATEGORÍA. INTERACCIÓN MAESTRO – ALUMNO (POSITIVO)						
El docente da las respuestas de todas las actividades	El docente guía las actividades	El docente permite la socialización de los procesos y productos creados por los alumnos	El docente pregunta acerca de los procedimientos de los alumnos para llegar a la respuesta correcta.	El docente permite la innovación, iniciativa y creatividad del alumno.		

La cédula de observación contempló los dos amplios campos formativos de interés para este estudio, campo formativo desarrollo personal y social y campo formativo comunicación y lenguaje. Se desarrollaron cuatro categorías, tres para el campo Desarrollo personal y social y una para el de Lenguaje y Comunicación. Cada categoría consistente de sub-categorías y para cada sub-categoría se desarrollaron cinco indicadores (situaciones). La tabla 2.3.2.1 nos presenta esta información. En el Anexo 2 se incluye este instrumento (cédula de observación) completo.

Validación por jueces de la cédula de observación:

Los miembros del comité tutorial fungieron como jueces (uno experto en teoría de diálogo y comunicación así como en metodología cualitativa) y dos expertos en instrumentos psicométricos revisaron esta cédula de observación en cuanto a categorías que componen los dos campos formativos, las sub-categorías que deberían conformar cada categoría y los indicadores mediante los que se operacionalizaron las sub-categorías. Se decidió darle a esta cédula un formato de calificación tipo Likert de cinco opciones de respuesta para una calificación más precisa y fina de la conducta; estas opciones tienen un orden basado en el nivel en que se presenta cada conducta. Por ejemplo, en la sub-categoría Interacción profesor-alumno que nos habla del grado de independencia y autonomía que permite y promueve el docente en el alumno la conducta va desde “el docente da las respuestas de todas las actividades” hasta “el docente permite la iniciativa, innovación y creatividad del alumno”.

CAMPO FORMATIVO: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL
CATEGORÍA: DIÁLOGO Y MANEJO DE CONDUCTAS DEL PREESCOLAR EN AULA (5 SUB-CATEGO.)
SUB-CATEGORÍAS
CUANDO SE PROPONE UN JUEGO
AL EXISTIR UN CONFLICTO ENTRE ALUMNOS
CUANDO SE TIENE UN ALUMNO IMPULSIVO
CUANDO EL ALUMNO ROMPE LAS REGLAS DENTRO DEL AULA
CUANDO EL DOCENTE OBSERVA UNA CONDUCTA POCO ADECUADA
CATEGORÍA: DIÁLOGO Y EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS (3 SUB-CATEGORÍAS).
CUANDO SE REQUIERE QUE LOS ALUMNOS OPINEN
CUANDO EL ALUMNO COMUNICA UN ESTADO DE ÁNIMO
CUANDO EL ALUMNO ESCUCHA UNA CANCIÓN Y LE PROVOCA ALGÚN SENTIMIENTO

CATEGORÍA: DIÁLOGO Y ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES) (3 CATEGORÍAS)
AL TENER ACTIVIDADES AL AIRE LIBRE
AL TENER MOMENTOS FUERA DEL AULA
CUANDO EL ALUMNO SE ACERCA AL DOCENTE PARA PLATICARLE ALGO
CAMPO FORMATIVO: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
CATEGORÍA: DIÁLOGO Y CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE (5 SUB-CATEGORÍAS)
SUB-CATEGORÍAS
INTERACCIÓN MAESTRO – ALUMNO
CUANDO LA ACTIVIDAD REQUIERE UN PRODUCTO ESCRITO
CUANDO SE REQUIERE REVISAR LOS CONCEPTOS QUE EL ALUMNO TIENE SOBRE UN TEMA DETERMINADO
CUANDO ES NOTABLE LA FALTA DE DESARROLLO EN EL VOCABULARIO Y/O SEMÁNTICA DEL ALUMNO.
CUANDO EL ALUMNO COMENTA FUERA DEL TEMA

Tabla 2.3.2.1. Cédula de observación de competencias profesionales en educación preescolar en campos formativos Desarrollo Personal y Social y Lenguaje y Comunicación.

En el Anexo 2 se incluye este instrumento (cédula de observación).

2. 4. Taller “Competencias comunicativas y sociales”.

El taller provee de los conceptos claves necesarios para el manejo de estas competencias por parte de los docentes. Se proyectó una secuencia de conceptos que de lo general a lo particular va proponiéndole al docente un acotamiento preciso de las necesidades en la planeación de estrategias en los ejes de socialización y comunicación, así como un corto taller en el que ellos mismos proponen sus estrategias para el desarrollo de estas competencias.

El taller se compone de cuatro módulos, el primero que describe los conceptos de competencias y las características que busca el programa de Educación Preescolar en este tipo de desarrollo. El segundo y tercero que profundizan en las competencias comunicativas y sociales respectivamente. El cuarto módulo nos da parámetros de evaluación de dichas competencias. **(Anexo 3)**

Así mismo tiene como apoyo seis anexos como lecturas para incrementar el conocimiento de los docentes, y cada lectura tiene su actividad dentro del curso. Estas

lecturas fueron creadas a partir de las respuestas del grupo focal, incluyendo en éstas las necesidades manifestadas por las docentes en los ejes mencionados.

2.5 Procedimiento

Todo comenzó al observar a las docentes y el desarrollo de las competencias de los pequeños, dentro de la institución que después sería el grupo control, en ese momento nace en mí la inquietud de observar a los docentes y buscar formas de capacitarlos para lograr en verdad las competencias esperadas en el programa.

Se realizaron varias revisiones metodológicas de las planeaciones, sin embargo, parecía que les faltaba algo para concretar dicho logro de objetivos.

Para empezar con el trabajo de levantamiento de datos, se desarrolló un grupo focal (Anexo 1) (Coolican, 2005) en el que se investigó el conocimiento que tenían las educadoras acerca de las competencias comunicativas y sociales en el grupo control.

Se encontró que las educadoras tenían cierto conocimiento del desarrollo de las competencias, pero que era muy evidente en sus planeaciones la mayor facilidad de desarrollar competencias del área de pensamiento matemático y de exploración y conocimiento del mundo que de las áreas de lenguaje y de desarrollo del alumno. Y que por lo tanto estas áreas estaban supeditadas a que el alumno se hiciera independiente, desarrollara hábitos y conociera las letras bajo una metodología u otra.

A partir de ello, se solicitó el apoyo de otro Jardín de Niños con características similares de población tanto estudiantil como docente para observar si se encontraba en el mismo caso y para que fungiera este segundo jardín como grupo experimental (Sandin, 2003), pues el hecho de ser el investigador el Director Técnico del primer jardín de niños posiblemente sesgara los resultados de la investigación.

Se creó, a partir de todo esto, un instrumento de observación (cédula de observación) (Vasilachis, 2007) de conductas de los docentes al interior del aula, en las que se posibilitaba el desarrollo de la comunicación y socialización, de acuerdo al PEP 2004. Sin embargo, de primera instancia había una serie muy grande de categorías dentro de estas posibilidades.

Así que se envió la cédula al Comité Tutorial de Tesis del doctorando para que se analizara, y se trabajó con varios autores para definir el Diálogo como fuente principal de las categorías, en esta interacción del alumno con el docente, construyendo aprendizaje.

Junto con el comité tutorial se revisaron varios aspectos teóricos, lo que permitió delimitar las categorías y los indicadores de la cédula con el fin de darle precisión a lo que se buscaba observar (Coolican, 2005).

Una vez aceptada la cédula de observación se realizó una revisión de contraste con la parte teórica propia del PEP 2004, visualizando si las conductas a evaluar por parte del investigador, estaban en el marco del Programa y no se salían de los lineamientos que se buscan en este nivel educativo.

Se realizó una primera observación no-participante con el fin de pilotear el instrumento, en esta observación sólo se realizó un registro cualitativo en la cédula de observación, a fin de solicitar la interpretación de los resultados por parte de los miembros del Comité Tutorial. A partir de esto, se realizan los últimos cambios en la misma (Anexo 2).

Se realizaron las observaciones no participantes en las que se obtuvieron resultados interesantes respecto de la práctica docente de ambos grupos en el pre-test o pre-evaluación. Dichas observaciones se realizaron por medio de videos de los 6 grupos (tres experimentales y tres de control) de alumnos con las 6 maestras, estos videos se transcribieron y se fue aplicando el instrumento al observar el video (Rivera, 2007).

Mientras tanto, se fue desarrollando el manual (Chiabonato, 2000) del Taller para las educadoras del grupo experimental (Mendoza, 2003); dicho manual contiene tanto la explicación teórica del aprendizaje basado en competencias como de las competencias

propias de comunicación y socialización, y se les permite desarrollar de manera muy práctica planeaciones de situaciones didácticas en las que se evidencie a partir de la teoría, la puesta en práctica de las manifestaciones que permiten observar la aproximación al desarrollo de las competencias propuestas (Anexo 3).

Este manual tomó seis meses de preparación y elaboración, después del grupo focal, del que se retoman las categorías observadas. Dicho taller se impartió en 4 sesiones, de 4 horas cada una, a las maestras del grupo experimental. Una sesión cada semana justo en el horario de término de clases, los días viernes; comenzando en la primera semana del séptimo mes después de haber realizado el grupo focal.

Se les dio el taller a las maestras del grupo experimental observándose un interés particular por desarrollar cada una de ellas sus propias situaciones que permitieran el desarrollo de las competencias mencionadas en sus alumnos.

Después del taller, se volvió a realizar una segunda observación, de los 6 grupos, con el fin de evaluar si había diferencias entre los grupos de docentes recogidas a partir de la cédula de observación.

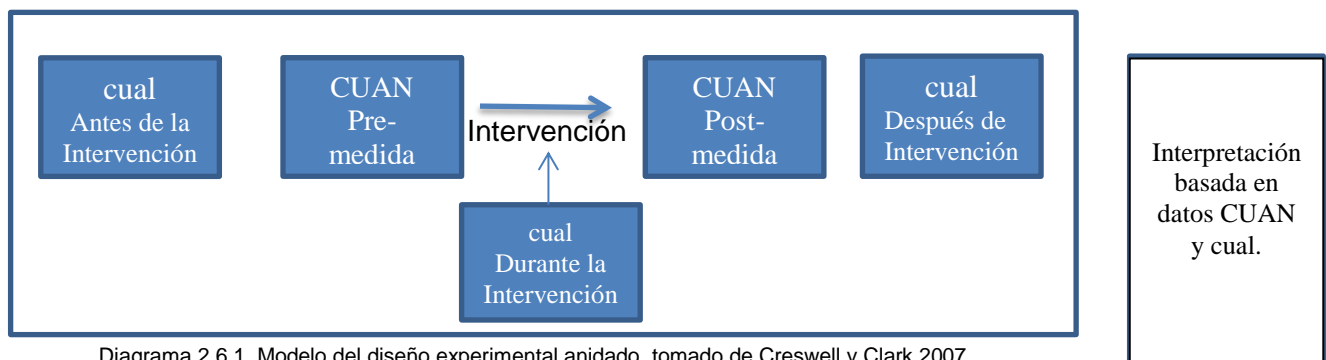
2.6 Tipo de estudio y diseño de investigación

Como se dijo en la introducción al capítulo, el tipo de estudio es de corte mixto (cualitativo y cuantitativo) y el diseño es el de Modelo Experimental Anidado (Creswell y Clark, 2007). En este tipo de diseño un conjunto de datos (cualitativos o cuantitativos) provee un apoyo, o juega un papel secundario en un estudio basado primariamente en el otro tipo de datos.

Las premisas para este diseño son que un solo conjunto de datos no es suficiente para explicar los resultados, que diferentes preguntas necesitan contestarse, y que cada tipo de preguntas requiere diferente tipo de datos. Estos datos pueden recogerse *antes*, *durante* o *después* de la intervención experimental. Estos datos NO son parte del pre-test.

El elemento clave en el diseño anidado es que un tipo de datos está jugando un papel *secundario* y subordinado al otro tipo de datos. Este diseño se puede usar en una o dos fases. En **una** fase, cuando los datos cualitativos se recaban *durante* la intervención. O bien en **dos** fases, cuando los datos cualitativos se recogen *antes* o *después* de la intervención.

En el caso del experimento llevado a cabo en este trabajo doctoral fue de dos fases. En una primera fase se recogieron datos cualitativos *antes* de la intervención para saber cómo desarrollar y en qué tenía que consistir la intervención y en una segunda fase se desarrolló propiamente el experimento que comprendió pre y post-prueba a ambos grupos experimental y control. Esta primera fase de recolección de datos cualitativos consistió en un grupo focal en el que participaron las 5 docentes del Jardín de niños del grupo Control en el que me desempeñé como directivo y que como característica particular “han podido incorporar sus actividades al nuevo PEP 2004.” Adelante se describe cuál fue el propósito de este grupo focal y la naturaleza de los datos que se recogieron de aplicar esta técnica. En el diagrama siguiente se representa el Modelo de Diseño Experimental Anidado completo, en sus dos fases (tomado de Creswell y Clark, 2007). En dicho diagrama con letras mayúsculas se representan los datos más importantes y en minúsculas los datos secundarios. CUAN se refiere a los datos cuantitativos y CUAL a los datos cualitativos.



Tipo de estudio: Explicativo

Investigación: Mixta.

Diseño: Anidado.

Tipo *Modelo Experimental Anidado*.

Los investigadores usan este diseño cuando necesitan incluir datos cualitativos o cuantitativos para contestar una pregunta de investigación dentro de un estudio cuali o cuanti más grande. Hay muchos tipos de diseños anidados pero en el caso de un estudio experimental, el investigador puede incluir datos cualitativos por varias razones. Estos datos pueden recogerse *antes*, *durante* o *después* de la intervención experimental. Estos datos cualitativos NO son parte del pre-test.

La prioridad de este modelo son los datos cuantitativos obtenidos por el experimento, y los datos cualitativos están al servicio del experimento. Este diseño se puede usar en una o dos fases. En **una** fase, cuando los datos cualitativos se recaban *durante* la intervención. O bien en **dos** fases, cuando los datos cualitativos se recogen *antes* o *después* de la intervención.

Esta aproximación secuencial es útil cuando el investigador necesita recoger datos cualitativos antes de la intervención para: Decidir qué tipo de intervención realizar, *elaborar un instrumento* o seleccionar a los participantes. O después de la intervención para: Explicar los resultados de la intervención, o indagar sobre las experiencias de los participantes que tuvieron un cierto tipo de resultados con el experimento (Creswell y Clark, 2007).

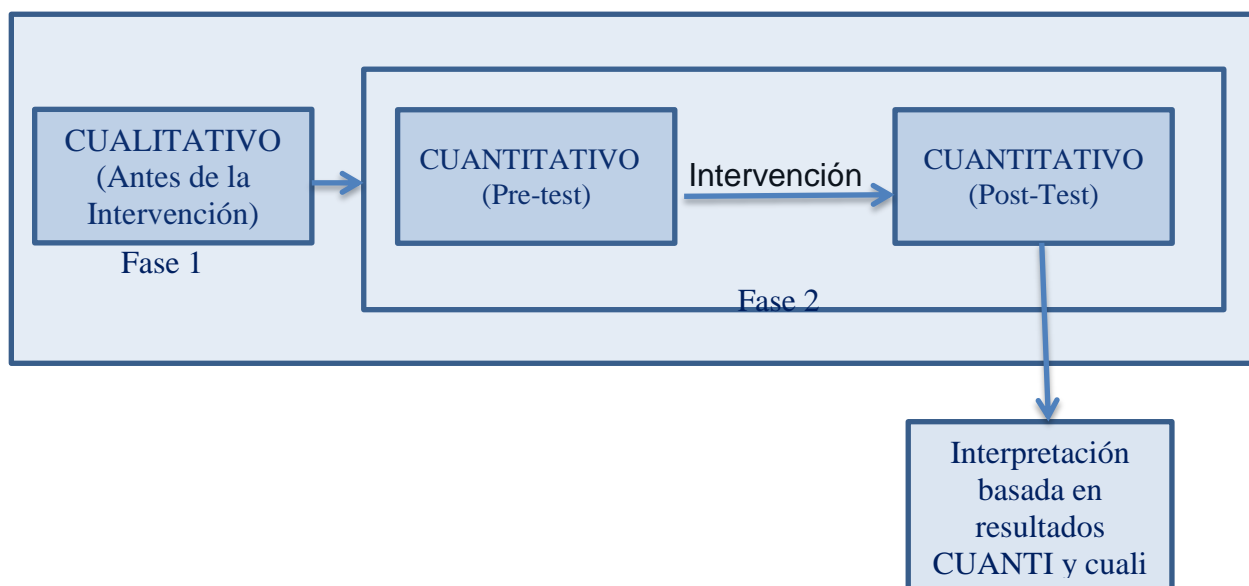
El tipo de diseño anidado experimental que se utilizó en este estudio es de dos fases. En este estudio, como ya se dijo, únicamente se obtuvieron datos cualitativos antes de la intervención. La intervención basada en un taller para la promoción de estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas en los niños y dirigido a las docentes, se administró a los grupos experimentales. Mientras que los grupos control trabajaron con los métodos habituales de enseñanza por el modelo de competencias que cada docente adopta (según como entiende las competencias y cómo desarrollarlas).

Adelante se presenta cada una de las fases:

Fase 1. Investigación cualitativa.

Primeramente mediante un estudio cualitativo (con técnica de Grupo focal) se recogió información para poder elaborar posteriormente una cédula de observación la cual sirvió como Pre y Post Prueba. El grupo focal tuvo como objetivo encontrar las perspectivas y conocimientos por parte de los docentes en cuanto al desarrollo de las competencias comunicativas y sociales, así como su concepción y evaluación de estas competencias, y estuvo conformado por cuatro participantes. Tres de dichos participantes fueron docentes del grupo control tanto del área de español como de inglés. El diseño experimental es de tipo cuasi-experimental (con pre y post-prueba y grupo de control). Este último diseño se aplicó en los tres niveles de educación preescolar, es decir, que se tiene un diseño cuasi-experimental repetido en los tres niveles. Anteriormente se explicó ya por qué fueron tres grupos experimentales.

Diagrama de Diseño Mixto: Modelo Experimental Anidado de Dos Fases:



Fase 2. Investigación Cuantitativa

Primeramente se presenta adelante la simbología del diseño experimental (cuasi-experimental) y después se presenta en un diagrama el diseño específico (diseño experimental anidado de dos fases).

Simbología del diseño cuasi-experimental:

GE 0 X 0

GC 0 -- 0

(GE= Grupo experimental; GC= Grupo control; 0= medición de VD; X: Tratamiento; -- Ausencia de tratamiento).

La Fase 2 del diseño corresponde al experimento. Antes y después de la intervención o tratamiento (taller) aplicado a las educadoras, se realizaron observaciones de tipo no participativo en los seis grupos de preescolar. El objetivo de estas observaciones fue recoger información (registros audiovisuales 30 min por grupo) de los seis grupos escolares en dos momentos antes y después de la intervención y lo observado se vació en una cédula de observación cuyas categorías se originaron tanto de la información recolectada en el grupo focal como de la literatura del Programa de Educación Preescolar (2004 y 2011), así como de las propuestas de comunicación y socialización de Piaget y Vygotsky. La cédula de observación además tiene la característica de que tiene cinco indicadores *gradados* para cada sub-categoría lo que permite identificar diferentes niveles de un mismo indicador en una escala Likert de cinco opciones de respuesta.

Como en cualquier estudio de corte experimental el objetivo es evaluar, a partir de la comparación entre pre y post-test el nivel del impacto (tamaño del efecto) que tuvo la intervención, en este caso el taller, en la adquisición de habilidades de las educadoras de los tres grupos experimentales (tres grados de preescolar) para poder identificar y desarrollar competencias de tipo social y comunicativo en sus alumnos.

Una vez que se ha explicado en qué consistió el diseño de investigación, en adelante se definen conceptual y operacionalmente las variables dependientes (habilidades) e independiente (taller) que forman parte de este estudio.

2.7 Definición de Variables

Categorías de estudio (variables dependientes):

Categoría *Diálogo e interacción en el aula (como base de la socialización) (Vygotsky)*

Definición teórica de la categoría: La interacción en el aula refiere a las características principales de la conducta del docente que responde al momento de la participación del alumno en diversas situaciones tanto expositivas como de argumentación.

Definición operacional de la categoría: 1/2/3/4/5 puntos por categoría con un total de 25 puntos.

Categoría *Diálogo y construcción del aprendizaje (mediación en la transmisión de conocimiento) (Vygotsky - PRYCREA.)*

Definición teórica de la categoría: Se define como las conductas del docente que permiten al alumno utilizar sus saberes previos para descubrir e inferir conocimiento nuevo, procedimientos y respuestas a los ejercicios propuestos por el docente, sin que este último de la respuesta a todos y cada uno de ellos.

Definición operacional de la categoría: 1/2/3/4/5 puntos por categoría con un total de 25 puntos.

Categoría–*Diálogo y expresión de sentimientos. (Juicios de valor en la evaluación) (José Gimeno Sacristán.)*

Definición teórica de la categoría: La expresión de sentimientos busca que el alumno pueda definir con sus propias palabras lo que siente al momento de interpretar las consecuencias de la interacción con otros seres humanos fomentando la comunicación y la socialización.

Definición operacional de la categoría: 1/2/3/4/5 puntos por categoría con un total de 15 puntos.

Categoría *Diálogo y actividades extracurriculares (Evaluación) (José Gimeno Sacristán)*

Definición teórica de la categoría: Se define como el tiempo en el que el docente no es conductor de las actividades, es decir, actividades al aire libre, en las que se observan el verdadero desarrollo de competencias comunicativas y de socialización para “la vida”.

Definición operacional de la categoría: 1/2/3/4/5 puntos por categoría con un total de 15 puntos.

Programa de intervención: Competencias Comunicativas y Sociales (variable independiente).

La competencia comunicativa es la habilidad que tiene el pequeño de expresar de manera clara, congruente y adecuada sus pensamientos, ideas, propuestas y sentimientos.

La competencia social es la habilidad que tiene el pequeño de comprender que él forma parte de un entorno y que identifica en qué puntos se puede relacionar con los demás miembros del entorno, respetando las ideas y sentimientos de los otros así como los propios.

Definición operacional de competencias comunicativas: Habilidades para expresión de las ideas de los pequeños con libertad y encausadas al punto que se trabaja en la sesión.

Definición operacional de competencias sociales: Habilidades para que el alumno interactúe de manera adecuada y libre, así como respetuosa con sus compañeros y demás miembros de la comunidad en la que participa.

Hipótesis de Investigación

Hi₁: Habrá más habilidades comunicativas al final del semestre escolar en los grupos escolares de las educadoras que participaron en el taller “Capacitación a docentes.....” con respecto a los grupos escolares de las educadoras que no participaron en dicho taller.

Hi₂: Habrá más habilidades sociales al final del semestre escolar en los grupos escolares de las educadoras que participaron en el taller “Capacitación a docentes.....” con respecto a los grupos escolares de las educadoras que no participaron en dicho taller.

Hipótesis Nulas

Ho₁: No hay diferencia en las habilidades comunicativas al final del semestre escolar en los grupos escolares de las educadoras que participaron en el taller “Capacitación a docentes.....” con respecto a los grupos escolares de las educadoras que no participaron en dicho taller.

Ho₂: No hay diferencia en las habilidades sociales al final del semestre escolar en los grupos escolares de las educadoras que participaron en el taller “Capacitación a docentes.....” con respecto a los grupos escolares de las educadoras que no participaron en dicho taller.

Capítulo 3.

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

El propósito final de esta investigación fue preparar a los docentes participantes en el diseño cuasi-experimental para desarrollar, a partir de estrategias didácticas adecuadas, en sus alumnos de preescolar competencias comunicativas y de socialización. Los alumnos presentaban déficits en dichas competencias, tales como están caracterizadas en el Programa de Educación Preescolar 2004.

Para que los docentes hicieran uso adecuado de las estrategias didácticas para el desarrollo de competencias comunicativas y de socialización en sus alumnos de preescolar, se buscaron las necesidades de capacitación de los docentes en el desarrollo de este tipo de competencias. De este modo, dentro de un diseño de investigación cuasi-experimental se capacitó a los grupos experimentales de educadoras en la promoción de estrategias didácticas dentro de estos campos de formación (comunicación y socialización) con el fin de lograr un cambio en la práctica docente.

Dentro de los temas que se trataron en la capacitación de los docentes, la cual fue teórico-práctica, están las conceptualizaciones de competencia, competencias comunicativas, competencias de socialización, estrategias y situaciones didácticas, así como un taller en el que las docentes desarrollaron las situaciones didácticas que promueven las competencias de los pequeños.

Para identificar las necesidades de capacitación, se trabajó previamente a la intervención con un grupo focal, considerando la teoría del aprendizaje basado en competencias que promueve el Programa Oficial, PEP, y los enfoques teóricos del desarrollo cognitivo del niño representados por Piaget y Vygotsky. Este segmento del trabajo nos permitió derivar un instrumento de observación el cual se utilizó en dos momentos, antes y después de la intervención (programa de capacitación a los docentes), en los grupos de docentes.

Con el instrumento de observación se evalúan cuatro categorías como se dijo, derivadas del grupo focal y también basadas en la teoría constructivista, las cuales representan diferentes situaciones que se pueden dar en diferentes momentos de una jornada de trabajo. Las categorías están desglosadas en sub-categorías y cada una de éstas últimas se califica con una de cinco posibles opciones gradadas.

Adelante se presenta primeramente un análisis de los resultados del grupo focal. Posteriormente los análisis cuantitativos de la aplicación de la cédula de observación a los seis grupos, experimentales y controles, y las pruebas de hipótesis estadísticas llevadas a cabo con el estadístico no paramétrico U de Mann Whitney. Finalmente se presentan los resultados cualitativos o mejor dicho la reflexión cualitativa de los resultados obtenidos.

Análisis de respuestas obtenidas en el grupo focal

Las preguntas fueron diseñadas de acuerdo a lo que el Programa de Educación Preescolar 2004 nos dice acerca de las competencias comunicativas y sociales en los alumnos de este nivel educativo. Los conceptos de comunicación y socialización se integraron a las preguntas guía de la entrevista de manera separada de las competencias específicas en estos rubros, con el fin de denotar el vínculo que hacen las docentes al momento de ir incrementando las particularidades de las preguntas con apego al PEP 2004.

Se observó que las docentes al principio les costaba trabajo participar, pues estaban expectantes a lo que decían las demás. La participante número 2 se involucró de manera inmediata con el investigador, proponiendo desde un principio una interacción permanente, cabe destacar que es la docente con mayor experiencia en ese grupo de trabajo. Esta docente propone a lo largo de la actividad varias explicaciones que les permiten a las demás interactuar con sus respuestas, algo así como marcar la pauta para que las demás contesten. Y sus participaciones van enfocadas a lo que dice el PEP. Es muy evidente la reflexión que realiza acerca de la “capacidad de preguntar”, pues de ella se retoma la necesidad del docente de promover la interacción con el alumno para que el alumno cuestione tanto lo que dice el docente como lo que observa el pequeño, desarrollando varias características propias de la comunicación.

A raíz de lo que comenta la participante 2, se desprenden dos conceptos de relevancia para el estudio que son retomados por las demás, el primer concepto que se menciona, es la interacción alumno-alumno, ese aprendizaje entre pares. Aunque la reflexión la realiza la participante 4 (que es la más joven de todas) acepta posteriormente que lo que dice el PEP no es precisamente lo que sucede en la realidad, pues hace la reflexión de lo que sucede con una planeación, que por situaciones de las diversas actividades, se preocupa la docente por el terminar una página, una plana, más allá del proceso comunicativo. Esta reflexión nos propone una serie de indicadores en los que se evidencia la necesidad del docente de impartir clase, más allá de la interacción que propone el PEP para este aprendizaje entre pares.

El segundo concepto que se rescata es la flexibilidad del programa, entendiendo esta como la posibilidad que tiene el docente de intercambiar actividades, o acortar – alargar los tiempos de las mismas, con el fin de cubrir las necesidades propias del día o del momento que se está viviendo. A este punto se aproxima la docente 1, que rescata la posibilidad que provee el PEP para esta flexibilidad, aunque acepta que el ser importante, no quiere decir que se lleve a cabo de manera regular, pues evidencia que para el caso de su aula, cuando un alumno quiere realizar otras actividades o quiere platicar, se le solicita por “Programa Interno” de la Institución, cortar la plática y continuar con las actividades propias del programa curricular.

De estas características particulares es que se rescatan los diferentes momentos en los que se requiere la intervención del docente para fomentar la comunicación con los pequeños, y es en este punto, necesario reconocer la importancia del diálogo para dicha intervención logrando así que el docente promueva tanto la socialización como la comunicación con los pequeños y entre ellos, construyendo así conocimiento, no importando si la actividad o el momento no es dentro del aula o dentro de una actividad académica.

Pareciera que se omite la percepción de la docente 3, que al leer la transcripción del grupo focal (Anexo 1) se puede observar que habla muy optimista de la aplicación de los tiempos, de la regulación de los niños por medio de la comunicación, y de la promoción de

diversas interacciones a partir de las temáticas, incluso hace mención de la relevancia de tomar unos minutos con el grupo para preguntarles acerca de su día anterior, de las vacaciones y de la “movilización de saberes”, sin embargo y por propia experiencia como director de la institución, la docente no realiza ninguna de dichas actividades, por lo tanto se consideran como aportaciones teóricas, pero se descartan como aportaciones reales.

3.1. Análisis Cuantitativos

Para empezar, vamos a presentar la matriz de datos obtenidos mediante la cédula de observación por los seis grupos, tanto en el pre-test como en el post-test.

En la tabla 3.1.a. se presentan todos los resultados obtenidos de la cédula de observación, del lado derecho se puede observar la categoría con el indicador de cada situación, y en cada una de las filas la sumatoria de las tomas “pre” y “post” a la intervención con el curso-taller.

CATEGORIAS	GCD1		GCD2		GCD3		GED1		GED2		GED3	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1.1	2	2	2	2	2	2	2	5	2	4	2	5
1.2	0	2	3	2	0	3	2	5	0	5	2	5
1.3	3	3	3	0	3	4	3	4	4	4	2	4
1.4	2	2	1	2	2	2	0	3	2	4	0	4
1.5	2	2	1	0	2	0	2	5	0	4	0	0
2.1	2	2	2	2	2	2	2	4	2	4	2	4
2.2	0	0	0	2	0	2	0	0	2	5	3	3
2.3	2	2	2	2	2	2	2	4	2	5	2	4
2.4	2	2	3	0	3	0	3	3	0	0	3	3
2.5	2	2	2	1	2	2	0	4	1	5	0	5
3.1	3	1	3	3	3	3	3	3	0	3	3	4
3.2	0	3	0	1	0	3	2	4	1	4	4	4
3.3	1	0	1	0	1	0	0	2	0	3	0	0
4.1	0	1	0	0	0	0	0	2	0	3	3	0
4.2	0	1	0	1	0	1	1	5	1	5	1	5
4.3	0	2	0	3	0	2	2	3	3	4	0	5
TOTALES	21	27	23	21	22	28	24	56	20	62	27	55

Tabla 3.1.a. Datos obtenidos de la cédula de observación
(GCD1= Grupo Control Preescolar 1; GCD2= Grupo Control Preescolar 2; GCD3= Grupo Control Preescolar 3; GED1= Grupo Experimental Preescolar 1; GED2= Grupo Experimental Preescolar 2; GED3= Grupo Experimental Preescolar 3; PRE= Puntaje del pretest; POST= Puntaje del posttest)

A partir de la tabla 3.1a, presentamos primero la prueba estadística elegida para el análisis de los datos. Dado que se trata de una comparación de medias entre los grupos experimental y control tanto en el pre-test (para verificar que son grupos equivalentes al inicio de la intervención) como en el post-test (para verificar si hubo efecto de la intervención sobre el grupo experimental), utilizamos la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney dado el tamaño de muestra.

Además, como son muestras muy pequeñas ($n_1=3$ y $n_2=3$) utilizamos U considerando este tamaño muestral pequeño (Siegel, 1985). En la tabla J (anexo 4) podemos ver el valor de significancia para U para muestras tan pequeñas como $n=3$ (en Siegel, 1985, p. 305).

Para confirmar los resultados, utilizaremos también una prueba del *tamaño del efecto del tratamiento (effect size)*, específicamente, la d de Cohen (Cohen, 1988), dado que el tamaño del efecto no está sometido al tamaño de la muestra, como lo está el valor de significancia para pruebas paramétricas y no paramétricas.

3.1.1 Prueba U de Mann-Whitney para muestras pequeñas.

Cuando se trata de una medida por lo menos ordinal, la prueba U de Mann-Whitney puede usarse para probar si dos grupos independientes han sido tomados de la misma población. Puesto que los puntajes obtenidos del instrumento aplicado (Cédula de Observación) están en una escala ordinal (del 1 al 5), esta prueba estadística es la indicada.

La prueba de hipótesis se establece como sigue:

a. *Hipótesis de nulidad (H₀)*: El puntaje total en la cédula de observación, compuesto por los puntajes de las sub-escalas de Conductas del preescolar en el aula, Construcción del aprendizaje, Expresión de sentimientos y Actividades extracurriculares, será el mismo en los dos grupos: experimental y control, antes y después del tratamiento. Hipótesis alternativa

(H₁): El puntaje total en la cédula de observación, compuesto por los puntajes de las sub-escalas de Conductas del preescolar en el aula, Construcción del aprendizaje, Expresión de

sentimientos y Actividades extracurriculares, será *mayor* en el grupo experimental que en el grupo control *después* del tratamiento.

b. *Nivel de significación.* Sean $\alpha = 0.05$, $n_1 = 3$ sujetos de experimentación y $n_2 = 3$ sujetos de control.

c. *Distribución muestral.* Las probabilidades asociadas con la ocurrencia conforme a H_0 de valores tan pequeños como el observado de U para n_1 y $n_2 \leq 8$ se dan en la tabla J (anexo 4).

d. *Región de rechazo.* Ya que H_1 indica la dirección de la diferencia predicha, la región de rechazo es de una cola. Consiste en todos los valores de U tan pequeños que la probabilidad asociada a su ocurrencia conforme a H_0 es igual o menor a $\alpha \leq 0.05$.

e. *Decisión.* Los puntajes obtenidos por los grupos Experimental y Control fueron:

Se presentan primeramente en la tabla 3.1.1.1 los totales relativos de los puntajes crudos o directos en cada sub-escala de la cédula de observación, así como los totales absolutos en el pre y post test para ambos grupos.

	COND PRE	APREN PRE	SENT PRE	EXTRA PRE	TOTAL PRE	COND POST	APREND POST	SENT POST	EXTRA POST	TOTAL POST
GE1	7	9	5	3	24	15	22	9	11	57
GE2	7	8	1	4	20	19	21	10	14	64
GE3	10	6	7	4	27	19	18	8	13	58
GC1	8	9	4	0	21	8	11	4	4	27
GC2	9	10	4	0	23	7	6	4	4	21
GC3	9	9	4	0	22	8	11	4	4	26

Tabla 3.1.1.1. Puntajes directos en cada sub-escala y totales por docente en ambos grupos, Pre y Post.

(GE= Grupo experimental (tres grupos: 1, 2 y 3); GC= Grupo control (tres grupos: 1, 2 y 3); COND= Conductas del preescolar en el aula; APREN= Construcción del aprendizaje; SENT= Expresión de sentimientos; EXTRA= Actividades extracurriculares. PRE= Puntaje del pretest; POST= Puntaje del posttest; TOTAL= Puntaje total.)

Aunque sólo con la inspección visual de los resultados totales del grupo experimental y el grupo control en la tabla anterior, se aprecia una diferencia considerable en el post-test, debemos probar si esa diferencia es estadísticamente significativa. Es decir, si la diferencia no es debida al azar. Por lo tanto, usamos una prueba estadística que en este caso es U .

El valor de U es dado en la clasificación por el número de veces que un puntaje del grupo control es *precedido* por un puntaje del grupo experimental.

Pretest

Así que lo primero que hacemos es separar los puntajes de ambos grupos en la tabla 3.1.1.2.

Puntajes GE	24	20	27
Puntajes GC	21	23	22

Tabla 3.1.1.2. PRETEST. Puntajes directos totales de los seis docentes. Grupo experimental (GE) y grupo control (GC).

Después ordenamos los puntajes de ambos grupos de menor a mayor, cuidando de identificar a qué grupo pertenece cada puntaje. Esto se presenta en la tabla 3.1.1.3.

20	21	22	23	24	27
E	C	C	C	E	E

Tabla 3.1.1.3. PRETEST. Puntajes ordenados de los dos grupos. E: Grupo experimental; C: Grupo control

Así que el valor de U es $1 + 1 + 1 = 3$, ya que E precede a C tres veces.

Decisión sobre el pretest:

Dado que $n_1 = 3$ y $n_2 = 3$, entonces para un valor de $U = 3$, **$p = .350$** . De acuerdo a la tabla J (tabla de probabilidades asociadas con valores tan pequeños como los valores observados de U en la prueba U de Mann-Whitney), $p > .05$, por lo tanto **Ho se acepta**.

Postest

Hacemos lo mismo para el postest:

Puntajes GE	57	64	58
Puntajes GC	27	21	26

Tabla 3.1.1.4. POSTEST. Puntajes directos totales de los seis docentes. Grupo experimental (GE) y grupo control (GC).

21	26	27	57	85	64
C	C	C	E	E	E

Tabla 3.1.1.5. POSTEST. Puntajes ordenados de los dos grupos.

$U = 0 + 0 + 0 = 0$, ya que no hay ninguna ocasión en que E preceda a C.

Decisión sobre el postest:

Dado que $n_1 = 3$ y $n_2 = 3$, entonces para un valor de $U = 0$, $p = 0.05$ de acuerdo a la tabla J. Por lo tanto **Ho se rechaza**.

En conclusión, de acuerdo con los resultados de la prueba U de Mann Whitney, el tratamiento tuvo el efecto deseado o esperado conforme a la hipótesis de investigación. Es decir, la intervención mejoró el diálogo en general de los docentes con los preescolares, lo que puede tener un impacto positivo en el desarrollo social y comunicativo de estos educandos.

3.1.2. Tamaño del Efecto

El Tamaño del Efecto (TE) es un nombre dado a una familia de índices que miden la magnitud de un efecto de tratamiento. A diferencia de las pruebas de significancia, estos índices son independientes del tamaño de muestra (Lee Becker, Universidad de Colorado, Colorado Spring: <http://www.uccs.edu/lbecker/effect-size.html#Rosnow> & Rosenthal). El tamaño del efecto representa el cambio medido a partir de desviaciones estándar. Hoy en día, más que reportar la significancia estadística de la prueba de hipótesis, se requiere reportar el tamaño del efecto de las intervenciones. En el Apéndice se presenta el análisis completo.

3.2. Análisis Cualitativos

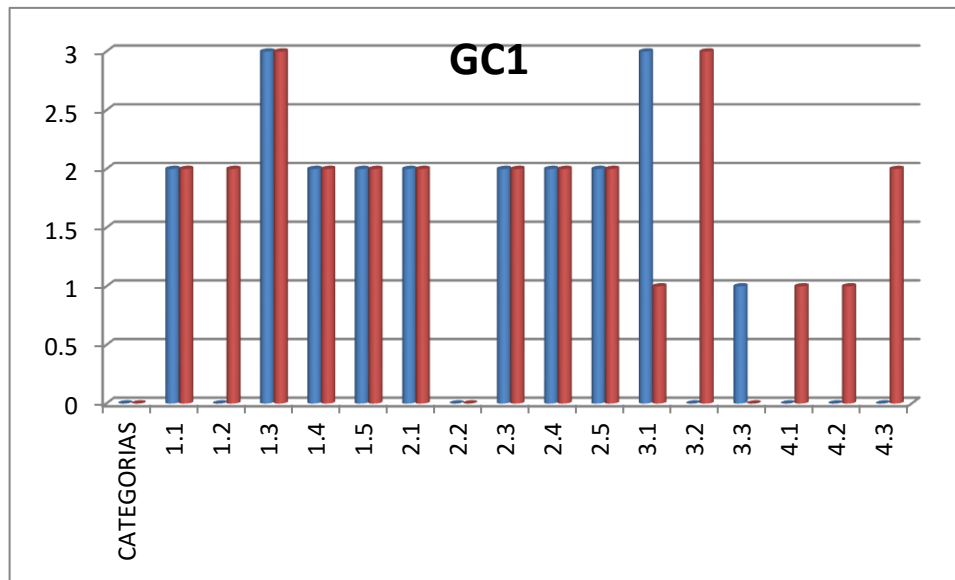
A partir de un pre-test se obtienen resultados que permitieron el desarrollo del Curso-Taller “Competencias Comunicativas y Sociales”, que por el diseño de la investigación se aplica al grupo experimental.

El resultado de este curso se midió con el post-test (cédula de observación) que permite ver el desempeño del docente a partir de la lectura y puesta en práctica de ciertas sugerencias que permiten al grupo experimental desarrollar las competencias en los alumnos a su cargo.

La cédula de observación está conformada como una escala Likert en la que se toman en consideración el orden de las situaciones propuestas en los diferentes indicadores, con tres situaciones posibles que se califican con 1 a la menos apropiada y 5 a la más apropiada en valores de 1, 2, 3, 4 y 5.

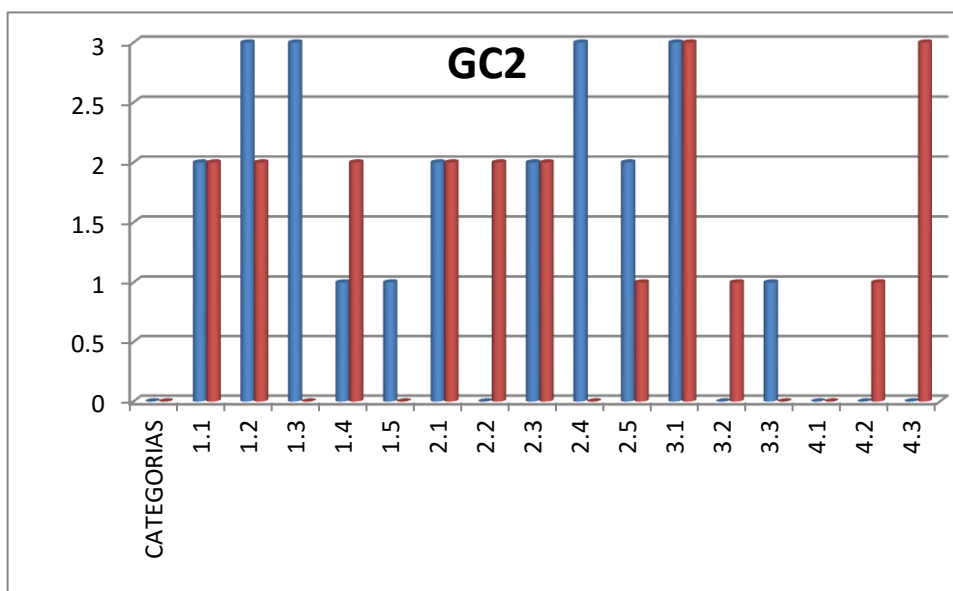
Comenzaremos por el grupo control en el que se observa un crecimiento mínimo y/o nulo en las situaciones propuestas; no se omite la mención de que este grupo no recibe la capacitación ni la retroalimentación de los instrumentos de observación aplicados. Se presenta una gráfica por docente. Debajo de cada gráfica se incluye el análisis cualitativo de los datos graficados.

3.3.1. GRUPO CONTROL



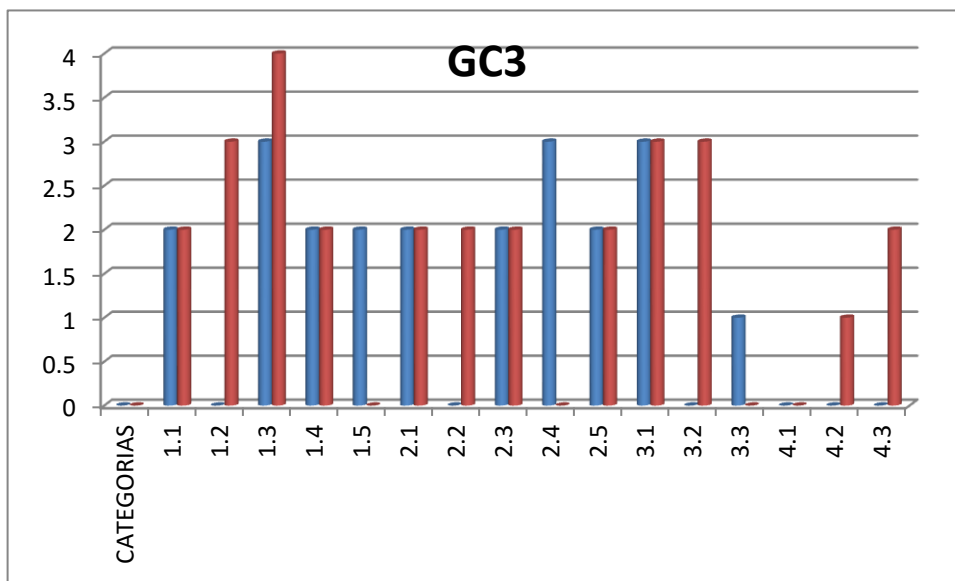
Grafica 3.3.1.1. Grupo Control 1er grado.

Este primer docente del grado KI, observa un bajo desarrollo en el Pre-test, en diferentes áreas, tales como la expresión de sentimientos y las actividades extra-curriculares; y aunque se observa un aumento en estas áreas en el Post-test, no se logra llegar a las conductas óptimas como docente para hacer eficiente el desarrollo de las competencias mencionadas, por lo que se observa que el docente tiende a ejercer un control extremo de las situaciones dentro del aula, no permite que los alumnos opinen, sobre todo cuando las ideas pueden ser vagas y no enfocarse al tema, reprime el comentario con el “no”, para que los alumnos puedan regresar al tema, es decir, no retoma la idea de manera delicada. Así mismo se observa que para llevar el control de las sesiones, la docente menciona los nombres de los alumnos a los que se les permitirá la participación, de esa forma, sabe quiénes participan de manera activa y a quiénes les cuesta trabajo la apertura hacia la generación de ideas para el grupo. Estas actitudes provocan que el alumno no se sienta con la libertad de expresar emociones, sobre todo cuando se presentan estímulos externos como lo es la música y la expresión dramática.



Grafica 3.3.1.2. Grupo Control 2do grado

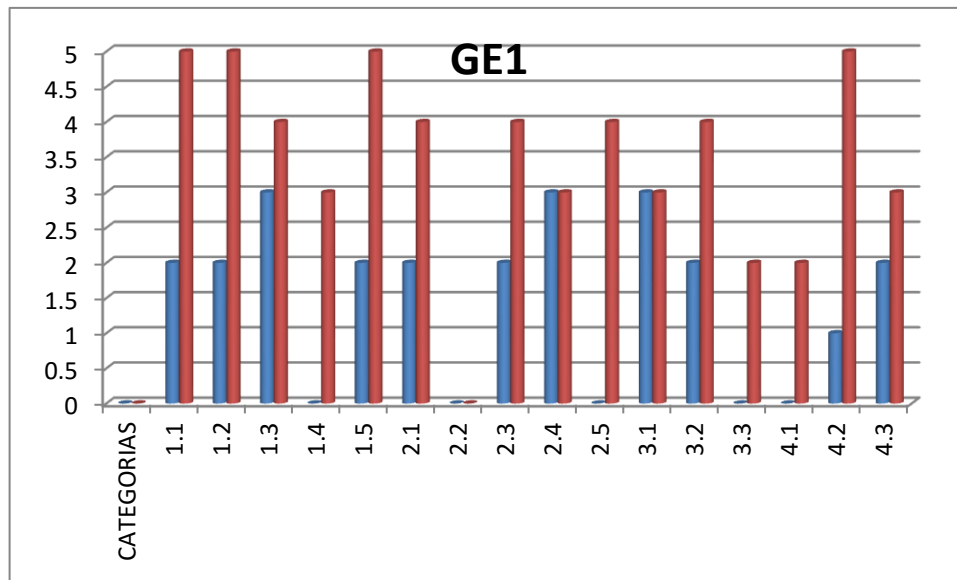
En el caso de este docente (KII), se mantiene un bajo desempeño en los rubros de expresión de sentimientos y las actividades extra-curriculares, lo que parece más interesante es que en diversos indicadores aparece una disminución en el desarrollo de las competencias en los alumnos, y más interesante aún, el docente presenta un aumento en diversos indicadores, sin embargo, no es la conducta óptima; dentro de estas conductas se observa que el docente presenta cierto control en las actividades dentro del aula, pero enfatiza ese control en la participación oral de los pequeños, es en estas actividades en las que se observa una especial atención en cuanto a turnos, formas y producciones. Esto provoca que la construcción de conocimiento se vea limitada a los alumnos que participan de manera constante y adecuada, es pues, que los demás alumnos requieren la motivación del docente para participar y crear conclusiones en conjunto que permitan la construcción de conocimiento. De igual manera, la posibilidad de sentimientos a partir de un estímulo externo se ve limitada. Así mismo, en cuanto a las actividades al aire libre, se observa que el docente no profundiza en las ideas y sentimientos de los alumnos, lo que quita la legitimidad del sentimiento y detiene la expresión por parte de los pequeños.



Grafica 3.3.1.3. Grupo Control 3er grado

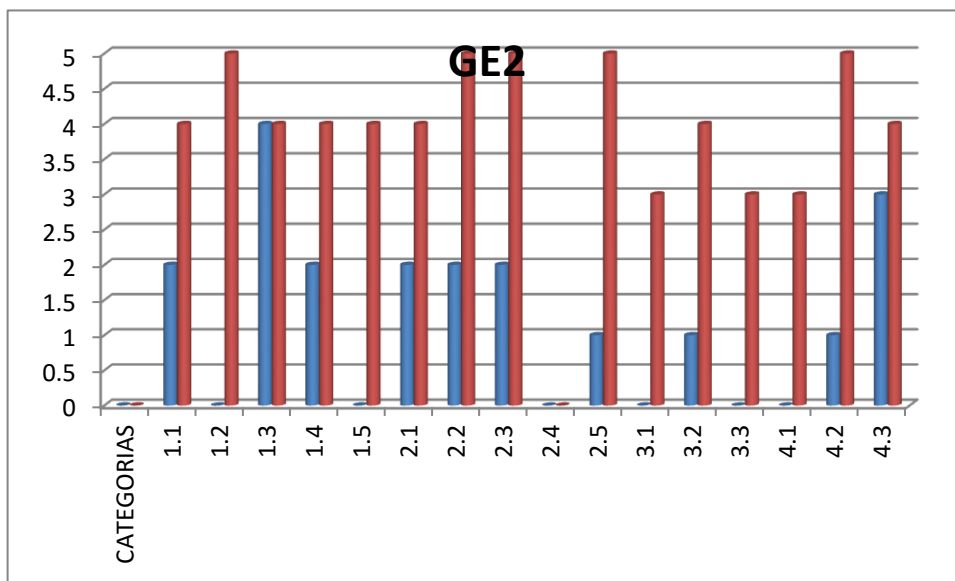
No se omite la mención del tercer docente del grupo control (K3), que presenta desde el Pre-test un buen desarrollo de las dinámicas, sin ser estas óptimas; sin embargo sí existe disminución en algunos de los indicadores, pero sobre todo aparecen indicadores no observables, tanto en el Pre, como en el Post-Test; por lo que se puede observar que el docente muestra un control de las actividades dentro del grupo, y se encuentra poca reflexión por parte de los alumnos en cuanto a los productos escritos, pues son éstos los que el docente controla de manera permanente. Los sentimientos son una temática que el docente debe aprender a desarrollar, pues la legitimidad de ellos es frenada dentro y fuera del aula, sobre todo en actividades al aire libre, en las que se involucra el juego entre pares.

3.3.2. GRUPO EXPERIMENTAL.



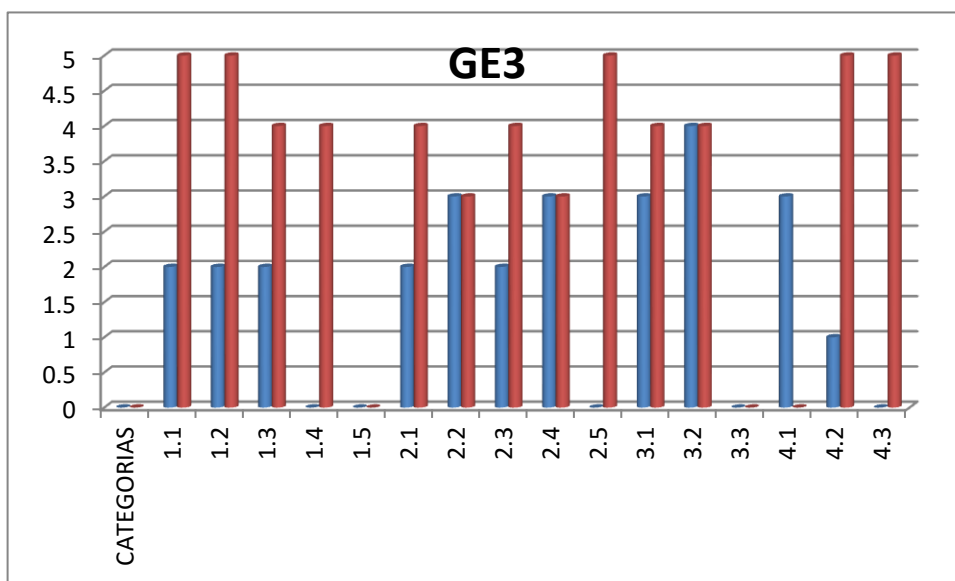
Gráfica 3.3.2.1. Grupo Experimental 1er grado

En el caso de este primer docente (K1) se observa en el pre-test que el docente aplicaba control; sin embargo, después de la intervención se observa que el docente permite de manera eficiente la negociación por parte de los alumnos en el trabajo colaborativo, y en la reflexión de las consecuencias de los actos (buenos y malos) dentro del aula, permite de igual manera que el alumno pueda expresar su punto de vista de las situaciones, lo que le da una amplia posibilidad de interactuar con el pensamiento del pequeño y reflexionar y llegar a conclusiones en conjunto para lograr así una mejor construcción de aprendizaje y desarrollo de competencias. Aunque la parte de expresión de sentimientos requiere el trabajo constante, se observa que la docente ha permitido la expresión de estos sentimientos y que ha provocado mejoras en la socialización al interior del grupo



Grafica 3.3.2.2. Grupo Experimental 2do grado

En el caso de KII, se observó que antes de la intervención la docente no permitía la reflexión por parte de los alumnos, y después de la intervención ésta ya demostraba que había comprendido que la misma es una buena técnica de trabajo para el desarrollo de las competencias comunicativas, y para la construcción de conocimiento, lo que permite que el alumno crezca y madure de acuerdo a su edad, y así se aproxime al lenguaje escrito de manera más práctica y efectiva. En el caso de la expresión de sentimientos, se observa que el docente percibe de manera más adecuada la legitimidad de dichos sentimientos y profundiza cuando considera necesario, lo que permite que el pequeño comprenda la dimensión de lo que está sintiendo, pero sobre todo pueda expresar este sentimiento de manera asertiva. Así mismo, provoca la socialización de los alumnos tanto dentro como fuera del aula.

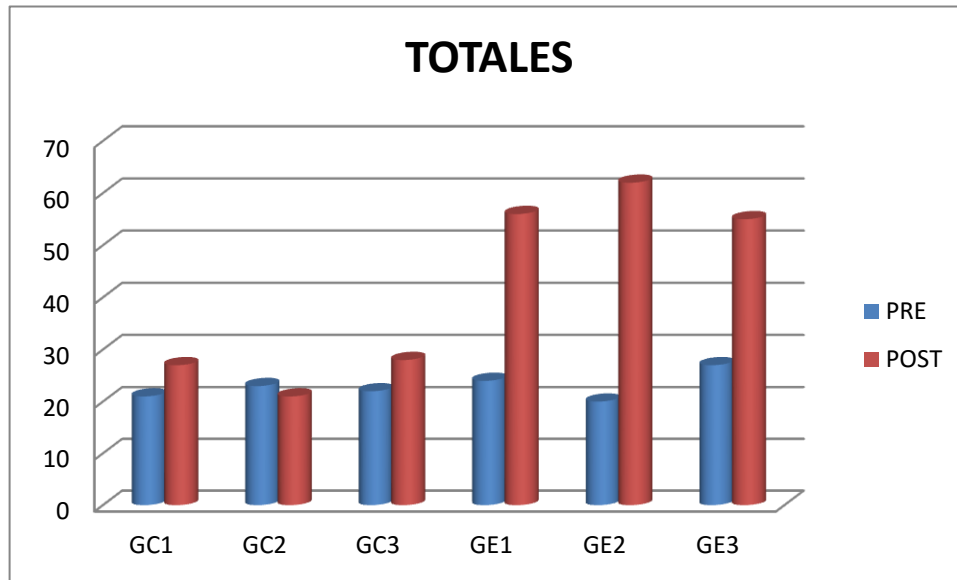


Gráfica 3.3.2.3. Grupo Experimental 3er grado

En el caso de KIII, la docente pasó de un control extremo a lograr la negociación con los alumnos, cabe destacar que esta docente en específico, tenía una forma muy tradicionalista de enseñanza, y durante la intervención expresó no estar de acuerdo con muchas dinámicas, sin embargo, se observa que en la construcción del aprendizaje ha comenzado a poner en práctica las dinámicas aprendidas y ha logrado buenos resultados con ellas. De igual manera en la expresión de sentimientos, requiere una interacción más amplia con los alumnos para que dichos sentimientos sean percibidos por el docente y se permita su expresión. Se observa también que en las actividades de tiempo libre ha logrado acercarse a los alumnos para ocupar su tiempo de una manera más efectiva en cuanto a la comunicación y socialización se refiere.

3.3.3. TOTALES

Estos resultados nos arrojan conclusiones acerca de la pertinencia y de los tiempos en los que se debe implementar el Curso Taller.



Se observa que es sumamente necesaria la implementación de estos espacios en los que los docentes reciben una especificación del desarrollo de las competencias, que se refieren como “eje transversal” a lo largo de todo el proceso educativo, en diferentes modalidades, pero en sí, ejes rectores de los procesos educativos.

En el desarrollo del curso taller se observa el incremento evidente de las habilidades como docentes para el desarrollo de situaciones didácticas que permitan la implementación de momentos para que los alumnos mejoren en las competencias referidas.

Sin embargo, se requiere que el docente siga incrementando la implementación de lo aprendido con el fin de mejorar visiblemente en poco tiempo el desarrollo de las conductas óptimas para estos efectos.

Es evidente también la necesidad de implementar el taller al grupo control y a otros docentes para mejorar la calidad en el proceso educativo del nivel preescolar, así como incrementar el desarrollo de este taller a otros niveles que permitan reflexionar en los ejes rectores transversales de la educación básica.

El propósito final de esta investigación fue preparar a los docentes participantes para desarrollar, a partir de estrategias didácticas adecuadas, en sus alumnos de preescolar competencias comunicativas y de socialización. Los alumnos presentaban déficits en dichas competencias, tales como están caracterizadas en el Programa de Educación Preescolar.

Para que los docentes hicieran uso adecuado de las estrategias didácticas para el desarrollo de competencias comunicativas y de socialización en sus alumnos de preescolar, se buscaron las necesidades de capacitación de los docentes en el desarrollo de este tipo de competencias. De este modo, dentro de un diseño de investigación cuasi-experimental se capacitó a los grupos experimentales de educadoras en la promoción de estrategias didácticas dentro de estos campos de formación (comunicación y socialización) con el fin de lograr un cambio en la práctica docente.

Dentro de los temas que se trataron en la capacitación de los docentes, la cual fue teórico-práctica, están las conceptualizaciones de competencia, competencias comunicativas, competencias de socialización, estrategias y situaciones didácticas, así como un taller en el que las docentes desarrollaron las situaciones didácticas que promueven las competencias de los pequeños.

Para identificar las necesidades de capacitación, se trabajó con un grupo focal, considerando la teoría del aprendizaje basado en competencias que promueve el Programa Oficial, PEP, y los enfoques teóricos del desarrollo cognitivo del niño representados por Piaget y Vygotsky. Este segmento de investigación nos derivó un instrumento de observación el cual se utilizó en dos momentos, antes y después de la intervención (programa de capacitación a los docentes), en los grupos de docentes.

Con el instrumento de observación se evalúan cuatro categorías como se dijo, derivadas del grupo focal y también basadas en la teoría constructivista, las cuales representan diferentes situaciones que se pueden dar en diferentes momentos de una jornada de trabajo. Las categorías están desglosadas en sub-categorías y cada una de éstas últimas se califica con una de cinco posibles opciones gradadas-

Las categorías son:

DIÁLOGO Y MANEJO DE CONDUCTAS DEL PREESCOLAR EN AULA

La primera categoría contiene el manejo por parte del docente de las conductas dentro del aula, en diferentes momentos de la jornada escolar: como cuando se propone un juego, el manejo de los conflictos entre los alumnos, y manejo de conducta no adecuada por parte de algún alumno que rompe con la dinámica; la idea es que el docente promueva en su aula conductas como resultado de una socialización adecuada.

El Programa de Educación Preescolar propone que las emociones, la conducta y el aprendizaje están influidos por diferentes contextos en que se desenvuelven, y es parte fundamental de los docentes el aprender a regularlos. En cada contexto los alumnos aprenden formas diferentes de relacionarse y aprenden formas de participación y colaboración al compartir experiencias.

Dentro de este contexto el Docente debe promover estos aprendizajes facilitando dentro del aula la negociación social de la conducta para que ésta permita la dinámica adecuada para el desarrollo de la situación didáctica. El reconocer que los pequeños aprenden en conjunto con sus pares, se convierte en una necesidad que el docente promueva que los mismos alumnos dialoguen entre si.

En el pre-test se observa que los docentes intervienen de manera directiva en la ambientación en el aula concerniente a esta categoría, por lo que no se logran las conductas óptimas, pues los alumnos no tienen oportunidad de dialogar y por ende no se promueve la

socialización al mantener un control rígido de las actividades dentro de su situación didáctica planeada.

Al momento de la impartición del taller se percataron los docentes de las necesidades de socialización, del manejo eficiente del tiempo y del enriquecimiento en los aprendizajes de los pequeños al permitirles la co-regulación de su conducta, y al definir solo los parámetros para la negociación al existir un conflicto.

En el post-test ya se observó que los docentes de los grupos experimentales permitieron la negociación por parte de los pequeños y la constante reflexión respecto de las conductas presentadas, lo que permitió un desarrollo más fluido de la dinámica áulica y la situación didáctica planeada por la educadora se enriqueció.

Asimismo, los alumnos pudieron llegar a una auto-regulación de su conducta y a la correcta socialización del conocimiento con el fin de incrementar sus aprendizajes.

Es observable también que los alumnos van sintiendo la libertad y confianza de reconocer y expresar sus emociones a lo largo de las actividades propuestas, lo que implica un auto-concepto regulado de manera efectiva y guiado por la educadora, en el desarrollo de competencias del Desarrollo Personal.

DIÁLOGO Y CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE

La segunda categoría implica el desarrollo cognitivo por parte de los pequeños en diversas actividades dentro del aula con el fin de lograr la construcción de aprendizajes, misma que depende de los aprendizajes anteriores que posee el alumno y sobre todo del desarrollo del lenguaje que posee el alumno en dicho momento.

Aunque dentro del programa de Educación Preescolar no es menester por parte de los docentes desarrollar en su totalidad el lenguaje, Vygotsky propone que el desarrollo del lenguaje oral es una necesidad amplia para lograr que el alumno “negocie” la socialización del aprendizaje, es decir, que a partir de lo que el alumno sabe, pueda corroborar su

aprendizaje con sus pares, y que dicho aprendizaje sea regulado por una “convención” de conceptos que los pequeños van creando a partir de lo que observan, integran y conversan con el mundo en el que viven.

Esto permite que los docentes tengan una cierta conducta hacia las “convenciones” que el alumno crea a partir del desarrollo de conceptos, pero sobre todo del desarrollo de su vocabulario y de su posibilidad de construcción de conocimiento a partir de las negociaciones con sus pares.

Esta conducta por parte del docente no espera desarrollar en el alumno ciertos conceptos, sino que pretende que el alumno por propia cuenta y bajo la conducción del docente, se permita la creación e ilación de conceptos nuevos en su trabajo con pares.

El amplio desarrollo de esta competencia permite en el alumno incrementar su lenguaje, pero sobre todo, permite que el alumno exprese dentro de las limitantes del tema, el conocimiento que posee, y que pueda seguir con el tema principal que el docente propone. Es pues, una posibilidad que el alumno al cabo de cierto tiempo pueda crear productos del lenguaje escrito en el que desarrolle la identificación y rasgos de símbolos que permiten la expresión de ideas claras que proponen una discusión de conceptos entre pares.

En el pre-test el docente no había permitido que el alumno pudiese expresar el conocimiento poseído, y por lo tanto no existiese una correcta construcción socializada del aprendizaje de los pequeños, eso nos indica la falta de capacitación del docente para este efecto. Es pues que dentro del desarrollo del curso taller, se permitió la reflexión sobre este rubro a partir de lo observado en el video.

Los docentes, a partir del curso-taller, muestran un cambio en la aplicación de estas dinámicas que permiten en ciertos casos la construcción y diálogo de los conceptos adquiridos por los pequeños con anterioridad; sin embargo, todavía es observable que no llegan a los estándares deseados del desarrollo de competencias docentes y por lo tanto no se permiten hacer una reflexión de los pros y contras de la construcción socializada de los saberes que se propone el PEP en la situación didáctica dentro del aula.

CAPÍTULO 4

CONCLUSIONES

Empezamos este capítulo señalando que el objetivo general de este estudio el cual fue:

Analizar, promover y evaluar en una muestra de profesoras de preescolar sus habilidades docentes para identificar y desarrollar competencias sociales y comunicativas en sus alumnos.

Se cumplió. Para la identificación y análisis previo de las competencias profesionales de las educadoras para la enseñanza de competencias de desarrollo personal y social, así como de comunicación y lenguaje en preescolares, se utilizó la técnica de grupo focal. La información obtenida del grupo focal permitió identificar cuatro grandes categorías relacionadas con ambos campos de formación.

A partir de estas categorías, del programa PEP y de la revisión de la teoría sobre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, de Piaget y de Vygotsky, así como de la teoría del diálogo y la comunicación, de Habermas, se elaboró una cédula de observación que serviría como pre y post-test para evaluar el nivel en que las educadoras habían desarrollado, a partir de una intervención (curso-taller) las competencias profesionales para promover en los alumnos preescolares habilidades comunicativas y sociales.

La intervención (curso-taller) mostró su eficacia para el desarrollo de estas competencias, aunque es necesario hacer un seguimiento de los docentes quienes sean capacitados con este curso-taller a fin de estudiar la estabilidad e inclusive el crecimiento en estas competencias por parte de los docentes participantes. Por lo tanto, se acepta la hipótesis general de investigación que dice:

Hi₁: Habrá más habilidades comunicativas y sociales al final del semestre escolar en los grupos escolares de las educadoras que participaron en el taller “Capacitación a docentes.....” con respecto a los grupos escolares de las educadoras que no participaron en dicho taller.

La presentación de este capítulo final del trabajo se divide en cinco apartados:

1. Importancia teórica-práctica del problema
2. Hallazgos principales de los datos recabados.
3. Problemáticas encontradas al realizar el estudio.
4. Limitaciones y recomendaciones
5. Propuesta y contribuciones al área de estudio.

Importancia teórica-práctica del problema de investigación.

Llevar a cabo este trabajo doctoral significó, en primera instancia, responder a una problemática real identificada en el contexto educativo, por lo que esta investigación es de carácter aplicado. La educación formal en el contexto nacional, y en todos los niveles educativos, hoy está fundamentada y sostenida en el aprendizaje por competencias. Este tipo de aprendizaje deviene de un paradigma (teoría, metodología y evaluación) hoy por hoy ampliamente aceptado: el constructivismo. Aunque los gobiernos y las políticas educativas le han dado un fuerte impulso al aprendizaje por competencias desde hace más de una década, y éste se refleja fehacientemente en los programas educativos, no ha existido hasta el momento la capacitación sistemática a los docentes en este modelo de enseñanza-aprendizaje. Al no haber capacitación directa a los docentes éstos hacen lo que pueden y de acuerdo a sus visiones particulares de lo que es un comportamiento competente, para desarrollar dicho modelo de aprendizaje en los alumnos. Lo anterior se traduce en la poca eficacia y la poca eficiencia de este modelo de aprendizaje por competencias. Esta no es una situación ajena a las docentes en el nivel educativo inicial. De forma empírica (mediante observación directa) se identificó que las educadoras de dos jardines de niños, a pesar de tener varios años de experiencia profesional, no contaban con estrategias docentes para promover competencias, especialmente comunicativas y sociales, en sus alumnos preescolares. Aunque la muestra es pequeña podemos decir que este problema es un problema extendido. Así lo revela el INEE (2013) al hacer una evaluación en una muestra representativa nacional de educadoras de las prácticas profesionales docentes en educación preescolar. El instituto de evaluación de la educación en nuestro país señala como conclusión del capítulo 1 de su reciente informe (p. 56) que solamente una cuarta parte de las educadoras realiza una práctica docente congruente con el modelo de aprendizaje por

competencias, entre otras cosas porque las docentes no saben cómo operacionalizar los conceptos teóricos del aprendizaje por competencias en situaciones didácticas. Otros estudios (ej. INEE, 2013) han encontrado problemáticas similares en este nivel educativo y en otros niveles educativos. De ahí que resultara altamente conveniente llevar a cabo una investigación, con la que estudiáramos si la propuesta de una capacitación en competencias profesionales relacionadas con la enseñanza de habilidades comunicativas y sociales surtía el efecto esperado. En segunda instancia la investigación llevada a cabo también es básica en el sentido de que contribuye al conocimiento acerca de teorías (tanto de aprendizaje como comunicativas) que pueden ser el basamento para proponer estrategias de enseñanza tendientes a la promoción de competencias sociales y comunicativas en los niños pequeños. Hay bastante literatura acerca de cómo desarrollar aprendizaje por competencias en los niveles básico al superior, y la obra *Competencias docentes para un aprendizaje significativo*, de Frida Díaz Barriga y Gerardo Rojas es un buen ejemplo de esto en nuestro país. Sin embargo, la investigación se ha olvidado, o por lo menos ha dejado de lado, a los educandos pequeños. De ahí que investigaciones como ésta resultan muy relevantes tanto en su sentido básico como aplicado.

Hallazgos principales de los datos recabados.

Uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación es que las competencias están vinculadas desde la Educación Inicial hasta la Educación Superior, es decir, si observamos a un alumno de educación Superior, tiene perfiles de ingreso, que se los da Media Superior, en el caso de este último nivel, el perfil de ingreso viene de la Educación Secundaria, y así sucesivamente. Siendo competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que aporta el nivel de acuerdo a lo solicitado por el nivel inmediato superior.

Sin embargo en el caso de las competencias, puede afirmarse que las que se exigen para la Educación Superior han venido formándose desde los niveles educativos anteriores. Cada uno de estos niveles ha necesitado que el nivel anterior desarrollara cierto nivel de las competencias exigidas posteriormente. Son los niveles inferiores (Educación Inicial y Preescolar), los que marcan la pauta de las habilidades con las que van encaminados los alumnos, fomentando y puliendo cada una de ellas, y tener al final de este trayecto alumnos

que comuniquen, socialicen, investiguen, reflexionen, critiquen y solucionen problemas de manera autónoma.

De ahí la importancia de desarrollar estos dos ejes rectores de competencias, la posibilidad de que el alumno socialice para que aprenda, reflexione y proponga soluciones, y que el alumno comunique para investigar de manera colaborativa y pueda “convenir” en definiciones que puedan ser críticas al medio que le rodea.

Otro hallazgo de este estudio tiene que ver con que las docentes, a pesar de su formación profesional en educación parvularia, desconocen cómo implementar estrategias didácticas para cualquier tipo de modelo educativo que se adopte para este nivel. Debe enseñárseles cómo hacerlo. De tal manera que dentro de las políticas educativas no debería darse por sentado que los profesores saben cómo integrar los modelos educativos propuestos por el gobierno, simplemente porque esa es su área de formación profesional. Debe capacitárseles, especialmente si se adoptan modelos que provienen de otras áreas como el área empresarial y laboral en el caso del modelo por competencias y/o que han sido adaptados al campo propio (la educación) en otros contextos culturales.

Problemáticas encontradas al realizar el estudio

La problemática más evidente en este estudio fue la participación del investigador como figura de autoridad en el grupo control, y aunque se decidió por parte del comité tutorial que ese grupo permaneciera como control para evitar los sesgos que la propia investigación podría proveer, si fue relevante establecer en algún momento (por normatividad) alguna retroalimentación para las docentes a partir de la observación de clase.

Esta retroalimentación, si bien no se volcó en proporcionarles la información del curso, si se tocaron aspectos de su práctica que al realizar el trabajo de campo eran sumamente evidentes.

Aparentemente por los resultados, no hubo modificaciones de relevancia por parte de los docentes del grupo control, que pudieran alterar o incidir negativamente en los resultados de la investigación.

Una problemática que no se puede dejar de lado, son el poco material, hablando de investigaciones previas, propuestas para este nivel, pues al no ser un nivel “obligatorio” hasta la aparición del PEP 2004, pocos son los investigadores que promueven algunos cambios en la práctica docente. Hacia el final de la realización del mismo, aparecieron algunos artículos propios del tema, sin embargo no en el nivel que se está haciendo mención. Y las pocas investigaciones en preescolar no proveen información en los ejes rectores **en** los que se trabajó en este estudio.

Limitaciones y recomendaciones para futuros estudios como éste.

Considero que el estudio puede ser realizado de manera global, con una muestra representativa de docentes, y así mismo la aplicación del taller, de tal manera que como se menciona anteriormente, los alumnos que salen de este nivel educativo, puedan seguir ascendiendo por el Sistema Educativo Nacional puliendo las competencias que se les fomentaron en Educación Básica, teniendo así verdaderos alumnos críticos, investigadores y reflexivos al ser profesionistas capaces, competentes y promotores creativos en cada uno de sus trabajos.

De igual forma recomiendo hacer un estudio bajo los mismos argumentos en los siguientes niveles de Educación Primaria y Secundaria, pues al llegar a estos, el Programa tiene un tinte “tematizado”, es decir, no hay apertura para cubrir la competencia con el tema que la docente propone como en preescolar, de ahí que los maestros de los siguientes niveles requieren terminar con el temario, esperando desarrollar competencias en el camino del aprendizaje de los temas a revisar, y que además, presionados por el nivel inmediato superior, deben conocer los alumnos.

Propuesta y contribución al área de estudio.

La propuesta es evidente para continuar con este estudio, desarrollar en los docentes de diferentes niveles, cursos de capacitación que permitan el desarrollo de los “ejes rectores”: comunicación y socialización, con el fin de generar en los alumnos verdaderas competencias de vida, y no sólo aprendizajes aislados que no permitan el desarrollo integral del alumno.

A PARTIR DE AHORA.....

A partir de este momento, los docentes deben continuar con la preparación y evaluación de las competencias comunicativas y sociales, con el fin de continuar con el desarrollo de situaciones didácticas que permitan a sus alumnos de cualquier generación incrementar sus habilidades en dichas competencias. Es pues menester que los docentes sigan en la investigación de estas mismas líneas con el fin de promover estas competencias a lo largo de la educación preescolar.

ALCANCES

El programa de intervención propuesto, desarrollado y evaluado en esta investigación puede acrecentar de una manera significativa la interacción del docente con el grupo, y lograr así un desarrollo holístico integral en los alumnos de preescolar.

Aunque el manual operativo, está propuesto para grupos de 3-5 docentes, pueden ser adecuadas sus actividades a grupos más grandes con el fin de llevar la capacitación a grandes escuelas, o grandes zonas con el fin de impactar a una gran cantidad de población.

REFERENCIAS

- Aguilar, J. A., et. al. (2003). Planeación Escolar y la formulación de proyectos. México: Ed. Trillas, México
- American Psychological Association. (2002). Manual de la APA para publicaciones, Manual Moderno, México
- Antúnez, S. (2000). La Organización Escolar. Barcelona, España: Editorial Grao
- Aranda, R (2008). Atención Temprana en Educación Infantil, Wolters Klumer, España
- Argudín, (2007). Educación Basada en Competencias, Ed. Trillas, México
- Arias, I. (1999). El aprendizaje situado y el desarrollo cognitivo, Universidad Simón Bolívar, México
- Aschermann, J. (2001). Children Teaching and Learning in peer collaborative interactions, Virginia Polytechnic Institute, Virginia, USA
- Bailey, C. (2006). Developing Social Skills, Maryland University, Maryland, USA
- Becker, L. (2000) College of Arts, Language and Sciences, University of Colorado. The effect size calculator. Recuperado el 21 de noviembre del 2013 de: <http://www.uccs.edu/lbecker/effect-size.html>
- Baroody, (1997). El pensamiento matemático de los niños, Visor, España
- Bruner, J. S. (1988). Desarrollo Cognitivo y Educación, Ed. Morata, España
- Bruner, J. (1990). Acts of Meaning Cambridge, Harvard University Press. USA
- Buendia, L. (1998). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. Mc Graw Hill, México
- Bueno, L. (2004). La exclusión de la esperanza; un sistema educativo desertor, Universidad de Guadalajara, México
- Cazares, L. (2008). Planeación y Evaluación Basada en Competencias, Ed. Trillas, México
- Carranza, J. (2011). ¿Lenguaje o Pensamiento?, Vygotsky vs. Piaget, Revistas Científicas de la Universidad de Murcia, Murcia, España
- Chiabenato, I. (2000). Diseño de Planes y Programas de Capacitación, Administración de Recursos Humanos, Mc Graw Hill, México
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.): Lawrence Earlbaum Associates. Hillsdale, NJ. EUA

- Coolican, H. (2005). Métodos de Investigación y Estadística en Psicología, Manual Moderno, México
- Coll, S. (2000). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. México: Paidós Educador
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). Designing and conducting mixed methods research. USA: Sage Publising.
- Damian, M. (2007). Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación en la Primera Infancia, Ed. Trillas, México
- Delors, J. (1994) Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors, Santillana Ediciones UNESCO.
- Denham, S. (2001). Preschoolers at play: Co-socializers of emotional and social competence, International Journal of Behavioral Development, Virginia, USA
- Departamento de Educación Preescolar en el Valle de México (DEP, 2006), Competencias y rúbricas para la práctica docente, SEP, México, México
- Dewar, G. (2009), Social Cognition and People Skills, Parenting Science Bookshop, USA.
- Ganem, P. (2008). Cómo ayudar al niño a resolver problemas, Trillas, México
- Garduño, T. (2009). Una Educación Basada en Competencias, Editorial SM, México
- García, E. (2009). La Psicología de Vygotsky en la Enseñanza Preescolar, Ed. Trillas, México
- García, E. (2010). Vygotsky, La construcción histórica de la psique, Colección Grandes Educadores, Ed. Trillas, México.
- García, E. (2012). Piaget, La formación de la Inteligencia, Colección Grandes Educadores, Ed. Trillas, México
- García, I. (s/f). El diálogo: Un instrumento para la reflexión y la transformación educativa. Recuperado de: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/.../0524G093.pdf
- Garrido, L. (2011). Habermas y la Teoría de la Acción Comunicativa, Revista Razón y Palabra, México.

- Gordon, D. (2001). *The Digital Classroom*. Massachusetts, USA: Harvard Education Letter
- Gracia, M. et. al. (2012). El cambio conceptual de dos maestras en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento: un estudio de casos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32, 179-189.
- Gutiérrez, C. (2010). Programa Educativo para desarrollar competencias comunicativas en niños hospitalizados en el Instituto Nacional de Rehabilitación, Act. Pediatr., México D. F., México
- H. Congreso de la Unión (2004). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México
- Habermas, J. (1991). "A Reply", *Communicative Action: Essays on Jürgen Habermas's The Theory of Communicative Action*, Cambridge, Massachusetts, USA
- Hernández, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador
- Hernández, R., et. al. (2006). "Metodología de la Investigación" McGraw Hill, México
- Instituto Multidisciplinario de Especialización en Educación, (2008). *Congreso Internacional*, Oaxaca, México
- Jacobson, S. (2000). *Meta-Cation, Education about Education with Neuro-linguistic Programming (NLP)*. USA: Meta Publications
- Lee, E. (2006), *Measuring Social Competence in preschool-aged children through the examination of play behaviors*, University of South Florida, Florida, USA
- Ljubetic, M. (2012), *Self-Evaluation of Pre-school teacher competences – Check list for Self Evaluation*, Split Faculty of Philosophy, Croatia.
- Lomas, C. (1998). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Paidós, México
- Mendoza, A. (2003). *Manual para determinar necesidades de capacitación y desarrollo*, Ed. Trillas, México
- Moncada, J. (2011), *Modelo Educativo Basado en Competencias*, Ed. Trillas, México D. F.
- Moncada, J. (2011), *Tutoría en competencias para el aprendizaje autónomo*, Ediciones La Caja, México D. F.
- Overbaugh, R. (2004). *An Overview of Jerome Brunner His Theory of Constructivism*, Old Dominion University, USA
- Onwuegbuzie & Johnson, 2006

- Parcerisa, A. (compilador, 2008). El constructivismo en la Práctica, Ed. Grao, España
- Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar, Ed. Grao, México
- Piaget, J. (2001). Las representaciones del mundo en el niño, Ed. Morata, España
- Puigdellivol, I. (2002). Programación de aula y adecuación curricular, Ed. Grao, Barcelona, España
- Ribes-Iñesta, E. (2008). Educación Básica, Desarrollo Psicológico y Planeación de Competencias, Revista Mexicana de Psicología, vol. 25, núm. 2, diciembre, 2008, pp. 193-207, Sociedad Mexicana de Psicología A.C., Distrito Federal, México
- Rivera, A. (2007). Evaluación de la práctica pedagógica a través del video, UPN, México
- Rodríguez, V. (2004). Acerca de las Competencias Cognitivas, Revista Enfoques Educativos, Universidad de Chile, Chile
- Rosnow & R. (2001) The Campbell Collaboration (calculator) recuperado el 21 de noviembre de 2013 de: http://www.campbellcollaboration.org/resources/effect_size_input.php
- Rosnow & R. (1996). Computing contrasts, effect sizes, and counter nulls on other people's published data: General procedures for research consumers. Psychological Methods. Harvard University, Cambridge, UK
- Salaberry, H. (2004). Las habilidades Cognitivas en el aula, Santillana, México, México
- Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación, Mc Graw Hill, Barcelona, España
- Santos, M. (2005). "Yo te educo, Tú me educas", Editorial Sarría, España
- Siegel, S. (1985). Estadística no paramétrica. Aplicada a las ciencias de la conducta. Ed. Trillas. México, México.
- Spiridonova, A. (2011), Formation of a Linguistic competence of preschool children in the language learning developmental environment. Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk, Rusia.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2003). Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar, SEP, México, México
- Subsecretaría de Educación Básica (2004). Programa de Educación Preescolar 2004, SEP, México, México
- Subsecretaría de Educación Básica (2005). Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar Volumen I, SEP, México, México

- Subsecretaría de Educación Básica (2005). Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar Volumen II, SEP, México, México
- Subsecretaría de Educación Básica (2011). Reforma Integral de la Educación Básica, Acuerdo 592, SEP, México, México
- Subsecretaría de Educación Básica (2011). Programa de Educación Preescolar, SEP, México, México
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior, SEP, México, México
- Tedesco, J. (2003). Los pilares de la educación del futuro, Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación (IIPE), Buenos Aires, Argentina
- Tomlinson, C. (2003). El aula diversificada, Secretaría de Educación Pública, México
- UNESCO, (1994). Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España: ONU
- Vasilachis, I. (2007). Estrategias de Investigación Cualitativa, Gedisa, Buenos Aires, Argentina
- Vygotsky, L. (2008). Pensamiento y Lenguaje, Ediciones Quinto Sol, México
- Watzlawick, P. (2002). Teoría de la comunicación humana, Herder, Barcelona, España
- Werter, W. (2000). Administración del Personal y Recursos Humanos, Mc Graw Hill, México
- Wertsch, J. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente, Ed. Paidós, Barcelona, España
- Whithaker, P. (1998). Cómo Gestionar el cambio en contextos educativos. España: Narcea

ANEXO 1. TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO FOCAL

Participantes:

A (Armando)

1 (Fabiola)

2 (Pilar)

3 (Stella)

4 (Andrea)

A – Comenzando a correr el reloj, podemos comenzar con las preguntas del grupo focal. La primera pregunta que yo les haría es: ¿Si consideran a la socialización y la comunicación como relevantes en el aprendizaje?

Objetivo: Conocer la importancia que tiene para ellas la comunicación con sus alumnos.

2 – ¡Fundamental!

A - ¿Por qué fundamental?

2 – Porque entre mayor integración haya entre los individuos, entre los niños del grupo mejor desenvolvimiento hay, ¿no? Se establece una mejor comunicación

A – Mejor comunicación entre...

2 – Alumnos y maestro

A – Alguien que tenga algún otro comentario...

1 – Nada mas que hace como más ... cómo se dice ... como más adecuadas las condiciones para que se dé el aprendizaje si hay una buena comunicación, si no las condiciones del aprendizaje se pueden obstaculizar.

Sin comunicación no hay aprendizaje

4 – Así, como maestras, es mucho mas fácil cuando hay comunicación detectar algunos problemas, o al contrario, si hay buena comunicación es más fácil para nosotros como maestros darnos cuenta cómo es la interacción entre ellos y con nosotros.

3 – Y conocer a los alumnos, porque, los alumnos que son extremadamente callados, no sé a las demás personas, pero a mí me cuesta mucho más trabajo tener una estrategia personal de cómo educar o cómo acercarme, o cómo ayudar, porque no sé qué necesidades hay del otro lado, entonces, aunque sean limitadas las formas de comunicación pero es muy importante para que conociendo a la persona te da la pauta para ir sabiendo el cómo en las diferentes áreas, a mí se me hace muy difícil cuando hay gente muy callada o alumnos que casi no te exteriorizan nada porque no entiendo si están asustados.

Conocer las necesidades de los alumnos.

Si así son, si son introvertidos, si es por algo personal, si es algo de la escuela, de su casa, entonces conforme más los conozco, pues más los puedes ayudar a entender, y apoyar en ciertas áreas, ¿no?

A - ¿Tendrían ustedes algunas características, o considerarían algunas características especiales en la comunicación para poder ser evaluadas?

Objetivo: Conocer las competencias específicas que consideran las educadoras en la comunicación y la socialización

2 – Que sea clara, ¿no? Que tú hables al nivel del grupo en el que estás, utilizando un lenguaje propio pero también situarte en el nivel del grupo en el que estás yo creo que eso es lo más importante.

A - ¿Esa sería tu forma de evaluar? Para evaluar tú la comunicación de tus niños.

Objetivo: Conocer el conocimiento vinculado con el Programa de Educación Preescolar.

2 – Yo creo que para evaluar más que nada hay que establecer un diálogo con los niños.

Primer acercamiento según el PEP

Creo que esa es la manera más correcta de evaluar, no, no en lo general porque yo oí hablar al niño en el salón puedo realizar una evaluación, aparte debo establecer un diálogo entre maestro y alumno.

3 – Para mí se me hace muy fácil cuando les pongo situaciones generales, y entonces van... o sea quienes participan, quienes no participan pero tratar de que participen todos e ir viendo qué desenvolvimiento tienen hacia la razón, la descripción, preguntas, propuestas, o sea, si pones una situación general, no sé, ahora con el descubrimiento de América,

La educadora tematiza el concepto de Competencia, buscando conjuntar ideas.

¿no?, les puse dónde estaba España, qué había pasado, a manera de cuentito, y qué pensaban, si había sido buena idea o mala idea, que los españoles vinieran aquí, entonces sale cualquier cantidad de cosas ¿no?, hasta ejemplos de caricaturas, o así, pero es la forma de ver quiénes tienen bien conectadas las ideas a la lengua, quiénes si te las pueden transmitir, quiénes no, quiénes de plano no saben ni cómo expresarse, o sea para poder evaluar, yo lo encuentro más fácil cuando hay una situación real que evaluar que cuando nada más es a nivel personal, preguntas personales.

Evaluar el vocabulario y la capacidad de expresión de los niños a partir de su desempeño en tareas concretas

2 – Pero yo creo que cuando das un tema en específico a los niños para evaluar su lenguaje, o su vocabulario siento que lo limitas, porque si al niño no le causa interés, si no fue de su completo agrado, poco o mucho a decir,

Comentario del PEP, insumo primordial:

Los intereses de los niños

pero cuando estableces un diálogo diario y constante con ellos, cuando el niño se acerca de manera natural contigo a la hora de recreo, a platicarte que ayer fue al cine, o que su mamá se enojó, o sobre lo que ellos quieren es mucho más fácil, poder evaluar si el niño estructura frases, si hay una ubicación espacial y temporal en su lenguaje, si sabe utilizar plurales y singulares, si sabe utilizar masculinos y femeninos, porque eso se da como en la plática natural, en la que el niño llega, te comenta, y entonces establece un diálogo contigo, bueno eso digo yo ¿no?

- 3 – Si pero el problema, yo estoy de acuerdo en eso, pero hay niños que no se acercan, hay gente que es muy, muy retraída, muy, muy tímida, o muy... y que simplemente... bueno hay personas de KII que nunca he escuchado nada aunque les preguntes ¿qué hiciste el fin de semana? Y ¿a dónde fuiste?, y ¿tienes abuelita?, y ¿qué te gusta de comer?, sonríen o “sí”, entonces también yo creo que varía de acuerdo a la edad de los niños.

Negociación entre las educadoras sobre las diferentes estrategias que se pueden poner en marcha para un mismo objetivo: Evaluación del lenguaje y poder comunicativo de los niños

- 2 – Pero eso ya está formando parte de una evaluación, el niño no sabe comunicarse, ni expresar lo que él quiere. Ni expresar sus sentimientos, ni ideas, ni nada, eso está formando ya parte de una evaluación, creo.

Competencias específicas

- 4 – Pues yo creo que hay como diferentes herramientas para nosotras como educadoras, evaluar en los niños, en la parte del aprendizaje, la socialización ¿no?, la socialización obviamente entre ellos y la parte del diálogo contigo,

Se retoma este aspecto

en el que hiciste hoy en el común y en el diario, pues para poder evaluar esa parte de socialización entre ellos y en la parte del aprendizaje, pues sí es importante el aprendizaje significativo, como los niños e... en diferentes situaciones como tú lo pones pues ellos, la experiencia que ellos tienen para así evaluarlo, como... no... no poner nosotras la experiencia de hoy fui, o yo hice, y entonces captarlos, sino que a través de ejemplos, los niños sean los que pongan su experiencia basada en ese ejemplo para poder evaluar ese aprendizaje, entonces...

- 1 – yo... pues para evaluar cómo ver los diferentes niveles de comunicación, o sea no solo ver lo verbal, sino también lo no verbal, las actitudes, las emociones, todo eso, bueno, no ver las emociones, pero hacer que los niños de una u otra manera las expresen, y lo quiere y le gusta y no le gusta, pero de diferentes maneras.

Visualización de los propósitos del PEP (competencias genéricas)

A – ¿Esas te gustaría como competencias específicas a desarrollar?

1 – Pues sí, podrían ser como competencias específicas dentro del área de comunicación

2 - ¿Qué exprese emociones?

A – Esa parte que comenta, si es, no nada más el lenguaje oral, sino ver también lo no verbal, la expresión de sentimientos, ¿qué mas mencionaste perdón?

1 – Lenguaje no verbal, sentimientos, igual y las acciones, actitudes, desde gestos, tono de voz, o sea porque un niño, si está enojado o en ese momento no está contento contigo, tal vez no llega y te lo dice, pero se le nota y lo entiendes perfecto, entonces como esa parte.

A – Dentro de la socialización, ¿Qué se buscaría fomentar? Esto que venimos platicando es meramente comunicativo.

3 – Yo creo que los valores serían un punto importante, la **tolerancia** de unos con otros,
Cabe mencionar que es bien sabido en la escuela que esta educadora es de poca tolerancia, de gran crítica hacia los demás y de muy poca aceptación a la diversidad.

las diferentes formas de vida de unos con otros, las diferentes familias que integran ahora los niños, y quienes viven ahora con tíos y abuelos, y los que tienen un papá o dos papás, o sea, la situación familiar está muy compleja ahora, y yo creo que podría fomentar los valores, el respeto, el poder escuchar, y que pueda expresar cuál es tu situación sin que puedas ser juzgado o rechazado porque no tienes las mismas opciones que los demás, yo pondría valores, serían un punto importante que se podría manejar con la comunicación, sobre todo con los niños más grandes, que son los que tenemos nosotros.

2 – Yo creo o para mí en la socialización, algo muy importante sería que pudiera controlar su **impulsividad**, que sepa manejar su impulsividad, que pueda expresar sus sentimientos,
Vinculación social e interacción

4 – Yo creo que... la parte del **compartir** es muy importante en la parte de sociabilización,
Vinculación social e interacción

por que los niños que no... una herramienta pues es el compartir, ¿no?, tú compartes con esta o trabaja en grupo, o esa podría ser una forma en la que se vinculen los niños, por que de pronto no tienen la iniciativa de decir “oye ven vamos a hacer esto” ¿no?, entonces de pronto nosotras como educadoras, tratar de fomentar esa parte de compartir, de que tú utilizas, **si cada uno tiene sus colores, pero los vas utilizando con ellos, compartes con ellos, entonces es una forma como de interacción entre los niños** que puede ayudar a que se forme un vínculo entre ellos y facilite mucho la socialización entre ellos y obviamente con el maestro.

1 – Yo, pues es que es casi lo mismo, nada mas que es, como lo tuyo, como que socialicen y que se integren con los otros, pero basándose en el respeto de todo, o sea, decir, si a ti no te gusta eso ok, a ti no te gusta... a mí sí... y ya cada quien ¿no?

2 – Respeto y tolerancia

1 – Respeto, o sea, te respeto y me respetas, y cada quien con sus cosas... compartir y todo, pero cada quien.

3 – Y mantienen un diálogo abierto.

1 – Exacto, sí claro como decir oye bueno, no sé, quiero pintar la pelota de rojo, pues si pero yo la quiero pintar de negro, bueno, pintemos mitad y mitad, y es la pelota de los dos, y tiene de los dos.

4 – y llegar a hacer su... y eso ya es socializar no?

1 – Respeta mi parte y respeto tu parte.

4 – Y tener un problema, y que entre ellos empiecen a solucionar, con cosas tan sencillas como eso...

3 – Y estas cosas mas complejas, como este año se dio en Kinder II y III que salió quien sí celebraba Halloween, quien no celebraba y porque, y bueno, y tú miss, y yo pues lo veo así, yo no lo celebro por tal y tal, no que yo sí lo celebro, ah, OK, o sea y ya cada quien decide si es algo importante o no importante, igual con los santos, mi abuelita celebra su santo, no pues nosotros no celebramos nada.

4 – Es la tolerancia

3 - Ya es el simple hecho de compartir que hace cada quien en su familia, sin necesidad de imponer o cambiar a las familias que están alrededor,

2 – Por eso es importante que lo niños conozcan que hay distinto cultos, creencias, formas de vida, incluyendo familias diferentes, y que aprendan a respetarlos y a ser tolerantes, a NO JUZGAR.

**Lenguaje Corporal hacia la educadora número 3.
Comentando lo anterior, es de poca tolerancia,
por lo tanto se observa que quiso dejar
en claro la parte del juicio o crítica hacia los demás.
Al final la educadora menciona que la educadora 3
regañó severamente a los alumnos
por querer celebrar el Halloween.**

1 – ¡Aja, claro!

A – Ok, Bueno, eh... dentro de estos, ¿esos serían sus principales problemas dentro del aula? Hablando de comunicación y socialización, ¿cuáles serían esos principales problemas? ¿a qué se enfrentan diariamente?

Objetivo: Visualizar si el comentario es congruente con la práctica

2 – Yo, te voy a decir, yo lo que he observado es que hay tan poca comunicación, tan poco diálogo entre los padres y los hijos hoy en día, yo me acuerdo que antes tu ibas platicando con tus hijos en el coche, en la calle adentro del super, ahora los niños, están sentados en la parte de atrás viendo una... viendo la tele dentro del coche, se ha perdido esa oportunidad de ir... descubriendo que hay a tu alrededor, mira que camión tan grande, mira el cielo, mira los pájaros, los anuncios, tantas cosas, porque los papás van, montados en el coche, viendo de frente, el niño, va montado en el coche, viendo la televisión, y se ha roto ese tipo de diálogo, entonces los niños son tan... a veces conocen tan poco del mundo que les rodea, en ese sentido porque, no hay quien se los

enseñe, por que, no hay quien se los muestre, se perdió la capacidad muchas veces de preguntar, de querer investigar porque, pues todo me lo da la tele, lo que sea o no sea, es por que lo vio en la tele, a mi eso me causa mucho ruido.

**Es un buen punto para el instrumento,
Como maneja el docente las preguntas
cuando el alumno asume este papel.**

4 – Claro, y aplicado al aula específicamente, las cosas que aprenden los niños lo aprenden de los papás, entonces si ni siquiera hay diálogo, y no hay comunicación entre los papás, pues mucho menos va a haber dentro del aula porque, si no me... si no hablo con mi papá, con mi mamá que es mi mamá y mi papá, ¿por qué voy a hablar con mi compañerito?, si a mí qué me importa lo que hizo hoy o no... como a los papás... como a mis papás no les importa qué hice hoy en la escuela, entonces aplicado a eso, sí, esa falta de comunicación en la familia se refleja mucho en el aula, mucho, mucho.

3 – Yo también creo que es uno de mis principales problemas, y eso viene a veces a causar problemas aquí, por ejemplo, me pasó hace poco con una niña que estaba expresando que su papa grita mucho y que era muy violento, y que veía a su mamá llorando encima de la cama de su hermano, y es una niña que la escuela le servía de terapia, el simple hecho de llegar aquí, la iba relajando, entonces a la hora de platicar con ella y decirle: “¿por qué no les dices?, -oye no te enojas, no grites,- ¿por qué no le sugieres, por que no...?” Le digo: “Pero es que tú eres importante en la familia, tú no puedes saber cuándo un papá una mamá cambian, si tú le dices, por qué gritas, porque mejor no nos platicas, o por qué no le sugieres a tu papá otra manera de hablar”, entonces hay situaciones de desinterés, como dices tú que corta la comunicación, y otras de miedo en donde el niño prefiere llegar a externar una situación personal a un “x” extraño, que en su misma casa, porque saben que les va a ir muy mal, ¿no?, entonces eh.. yo siento que, a veces te ponen una cierta carga, como educadora, de cuestiones que en ocasiones desgraciadamente no puedes influir mucho, no puedes cambiar mucho, pero por lo menos encuentran un desahogo, o sea podemos servir en un momento dado que el niño viva un año, o el tiempo que le toque vivir entre nosotros, menos frustrado, o más comprendido, y el hecho de decirles, a mí me ha funcionado, decirles, “no te preocupes, yo no voy a ir a decirle esto, es tu papá,

¿Confianza es igual a comunicación?

¿Qué tanto van ligados?

¿Qué tanto es protección?

¿Qué tanto puede ser peligroso?

si tú quieres decírselo, se lo dices tú, pero si me dices algo a mí, yo no le voy a decir a nadie”, encuentran un espacio en donde pueden, aprender tal vez, que si la comunicación en su casa está tapada, pero si hay otros puntos en la vida que si puedes encontrar una canalización para decir o expresar lo que tú tienes o quieres, y yo creo que ahí nosotros podemos hacer una diferencia importante.

2 – Lo que pasa es que yo creo que para muchos niños, hoy en día, la escuela es su encuentro con un remanso de paz, de tanta agresión que hay en su casa, la escuela es su remanso de paz, entonces está en nosotros seguir dándoles esa parte de su vida.

3 – Pues si, pues básicamente esa es la idea.

A – Ok, muy bien, hablando un poquito de estos tiempos en que tienen para los acercamientos, ¿es importante la flexibilidad en las actividades dentro de la planeación que ustedes hacen? O flexibilidad en los tiempos para llegar a estas circunstancias.

1 – Pues si, porque tal vez el niño, te tienes que... yo creo que la maestra se tiene que adaptar al grupo, o sea, el grupo, o el niño como a la maestra, o tú al niño en su momento porque igual y... no sé, puede llegar un día que no, no sé, **si un niño llega, quiere hablar contigo, quiere hacer algo o algo así, y es un niño por ejemplo que casi nunca habla,**

¿Qué tanto permite el nuevo acercamiento la educadora?

¿Le da la importancia debida?

no lo vas a..., y ahí puedes tú como modificar la planeación, lo que tenias, planeado o pensado para ese día, y lo dedicas a otra cosa.

2 – No sé un día, qué animalito se encontraron en el jardín, que ahí todos se pusieron hasta de panza, los tuyos a observarlo.

1 – Ah! Un... ¿Qué era? ah no me acuerdo **pero las lombrices les encantan a ellos,** pero era un...

Por lo tanto el eje rector, aún en actividades que no tienen que ver con la dicción, etc., hay consideración de la comunicación y la socialización como competencias clave.

2 – Era un bichito que estaba en el piso, todos lo vieron, y se pusieron a...

3 – (y lo traen caminando por todos lados, jajajaja)

2 – Yo creo que es fundamental el que tú tengas esa flexibilidad.

4 – Por ejemplo en mi caso, yo llevo muy poco, pero, en Kinder III, estamos como locos, hay muchas, muchas, muchas actividades, que haz esto, y ahora esto, y esto, y esto, los llenas de actividades, primero porque los tienes que tener distraídos, porque también obviamente son niños y quieren jugar y quieren hablar, pero si es importante la flexibilidad, hay momentos en los que se sienten más relajados, como cuando hay manualidades y esas cosas, y son momentos en los que pueden tener un poco más de tranquilidad.

3 – Y los puedes intercalar con las cuestiones académicas porque si no, es demasiado.

4 – Exacto, Exacto.

3 – Y aún como grupo, bueno yo he visto, hay días que independientemente de las características de cada niño, **hay días que nadie te da nada, días que tú te sientes como si estuvieras hablando en chino,** días que todos funcionan de maravilla, y hasta terminas lo que estabas haciendo y te sobra tiempo para más.

Radical en la evaluación, pues también influye el ambiente que crea la educadora.

1 – Y hay días que no...

3 – Y hacen que, si o sea es que...

4 – Sientes que te falta tiempo y estás mucho más preocupada, por ejemplo en mi caso, en que terminen la actividad que están haciendo antes de salir a comer, porque si no, si la dejas incompleta al otro día se te descuadra, y es como, esa parte de estar, mucho más pendiente, obviamente esa es una parte a mejorar, como, como docente, ¿no?, pero estás mucho más pendiente que terminen la actividad y no tanto en la comunicación, como lo que estábamos hablando, ¿no?, entonces yo creo que sí es muy importante ese tiempo, esa flexibilidad.

3 – No sé si también entre más grandes sean los niños, hay más comunicación en el sentido de que se pueden expresar mejor, pero menos tiempo.

4 – Claro!

3 – Yo Pre-First, por ejemplo, es tal la cantidad de actividades y demanda académica, que no tengo prácticamente tiempo para sentarme a platicar con ellos, el programa con ellos es muy amplio, y además quítale las vacaciones, quítale los días festivos, quítale la planeación de navidad.

Se nota la forma conductual en la búsqueda de la cognición de los alumnos.

2 – Bueno pues yo creo que aunque sean 10 minutos diarios para platicar en un simplemente: ¿Cómo te fue ayer?, ¿cómo amanecieron?, quieren hablar sobre el clima, “oye que frío, no sintieron frío en la mañana”, o sea, cualquier cosa de esas, 10 minutitos que les robes todos los días a una mañana para entablar un diálogo con los niños, yo creo que son primordiales,

A – Bien! Dentro de esta flexibilidad en los tiempos, ¿consideran que habiendo, o existiendo estos espacios, existe también reflexión por parte de los chiquitos, no nada más comunican sino también reflexionan?

2 – Bueno pues yo creo que también, deberíamos de impulsar, impulsar se dice ¿verdad?, bueno, favorecer en ellos el que reflexionen.

1 – Pues los míos están muy chiquitos, creo que aún no tienen tal cual la (capacidad) reflexión, pero si creo que es importante sobre todo estimular a que se dé la reflexión.

Concepto aún no existiendo el lenguaje (Piaget), y por tanto tienen su nivel de reflexión, lo que está bien y lo que está mal, cuando menos.

4 – Si, yo también creo que es como tarea de nosotros, tratar como los ejemplos, las preguntas que les demos y que escuchen a sus compañeritos y que escuchen esta situación, y “¿qué hiciste el fin de semana?” “no pues yo fui a tal lado”, “yo fui a tal otro”, “me gustó esto” y mi familia”, eso también ayuda a que entre ellos se haga la reflexión, ¿no?

3 – A mí me gusta mucho plantearles situaciones a forma de pregunta, y entonces irlos canalizando, por ejemplo, hubo una semana aquí en Kinder III que, fue la semana así de: molesta al de enfrente, y el que más moleste se saca un premio o algo así, fue una semana en la que estaban todos como muy agresivos con todos, todo era verle lo malo a

los demás, entonces saqué la pregunta, de para qué... no sé... ¿Para qué nos dio Dios la vida?

Viene ligado con los comentarios anteriores en cuanto a la forma de educar de esta persona.

A ver, para qué creen que nos dio la vida, para qué estamos vivos, pues había respuestas desde para amar hasta para jugar hasta para no sé, y entonces fue muy bueno porque se empezaron a contestar las cosas, entonces concluimos como grupo que la vida se te da para sacar lo mejor que puedes, para aprender y para dar lo mejor que puedes, no para venir y fregar al otro, no para venir a echar flojera, hubo uno de ellos que sacó el tema del tiempo, que cada día que se te va ya no regresa, entonces si ese día lo usaste para cosas malas, pues ya qué haces, ya no lo puedes recuperar, ya no lo puedes echar para atrás, entonces, Yo creo que en ciertos niveles, aunque sea pequeños que tiene aquí alrededor de 5 años, o ya los están cumpliendo, entonces es importante, ya hay una comunicación, y la reflexión se puede ir guiando de manera que no des tú la conclusión, sino que realmente a base de preguntas, vas viendo y hay quienes dan ideas muy buenas, quienes dan ideas muy, muy poco importantes, pero como grupo se va llegando, se va llegando, y tú los puedes ir guiando y siento que la reflexión no es nada más importante sino indispensable en este mundo que hoy mucha gente sigue a otros y no sabe ni por qué, hay gente que sigue cierta religión o grupo, o secta, o no se... x... hasta boy scouts, ¿no?, y ¿por qué? A pues no sé, me trajeron, o porque mi abuelito fue boy scout, o sea, yo creo que la gente tiene que estar convencida del por qué hace las cosas o por qué crees en lo que crees, y eso nada mas te lo va a llevar la reflexión, hasta cierto control en tu vida, que vayas tomando decisiones, ya propias.

4 – Y Además de que la gente tiene un concepto de que la reflexión, es como “adultos”, los adultos reflexionan, y realmente no, y lo que tú dices es muy cierto, desde muy chicos hay que enseñarlos, a esta cosa que es muy importante, esta parte de reflexión, y que a veces ni siquiera se toma en cuenta.

Comentario analizado con anterioridad en el sentido contrario.

2 – Pero es que yo creo que por eso, el eje rector de la educación, desde el preescolar debe ser el poder de la palabra, ¿por qué? Para que yo exprese lo que quiero, lo que siento, que pasa con los muchachos universitarios bueno no saben ni siquiera entablar un diálogo, ya no digamos participar en un debate, o en un nada, no existe, entonces yo creo que es fundamental en el preescolar que el eje rector de todas las actividades sea la palabra, que el niño hable, que el niño exprese y que al final él logre hacer una reflexión sobre su trabajo.

A – Bien, a manera de cierre, si ustedes pudieran llamar, estrategias, o ponerle un nombre a las estrategias, ¿qué hacen día a día para fomentar esto?

Objetivo: Conocer más a fondo y específicamente la práctica docente

2 – ¿Para fomentar la comunicación?

A – Para fomentar la comunicación y la socialización.

2 – Ah, yo diario hablo con ellos y diario platicamos de algo, y diario podemos a lo mejor inventarnos un cuento con... siendo nosotros maestra y niños, los personajes de la historia, yo diario. Diario hablo con ellos de una forma o de otra, siempre trato de saber, qué hicieron, qué tienen, qué sienten, qué piensan, para mí eso es bien importante.

Diálogo Constante

1 – Yo, como dar el espacio para, para lo socialización entre ellos, y guiar un poco sobre todo como están chiquitos como ir guiando esa socialización, para que se dé bien y no a base de golpes, o empujones, o de gritos, o... este y la comunicación, es que van de la mano y pues sí también hablar con ellos, como saber qué, no es que si lloran o están llorando pues que llore y cállate, pues no, ¿qué te pasa?, ¿por qué lloras?, te digo igual si ya fue porque se le desamarró la agujeta, bueno se la amarra y dices, bueno ya, calma, ¿no?, pero si darles ese espacio a ellos, que ellos sientan que pueden expresarse.

Roles en un grupo y expresión de sentimientos.

A – Ok.

4 – Yo creo que, bueno a mí me tocan como los grandes, entonces es como en las actividades que tienen, la parte de compartir, yo trato en el poco tiempo de que compartan, tanto las cosas materiales como los sentimientos, y además tener como una atención como individualizada, como si, ese pequeño espacio que no se le da a todos, porque todos están trabajando, poder acercarme a uno y decirle “¿cómo estas?, ¿Cómo te fue hoy?”, pero para que ellos sientan que también aunque tengan 17 compañeros, pero que la maestra también tiene un momento para mí como alumnos entonces también creo que esa parte es importante.

Auto concepto, autoestima, con el trato individualizado de la educadora.

A – Ok, Hablando un poco de estrategias, de las estrategias día a día para la comunicación y la socialización.

3 – Bueno pues parte es el reunirnos precisamente como ahorita, a hablar, o sea, lo que dijo ahorita Pily, por ejemplo a mí me va a hacer una diferencia, que dijo, que te tomes 10 minutos aunque sea para preguntar cómo te fue, qué hiciste, o sea realmente, yo no lo había pensado así, yo no lo hacía, entonces parte de las estrategias es escuchar qué hacen otras personas, porque uno, no sé si todo el mundo porque yo, tengo la tendencia a ser muy metodista, o sea, tengo un cierto método para... ya se qué días trabajo con el libro, qué día es computación, qué horarios tengo, qué días les presto material o no, o lo que sea, y se va haciendo una mecánica que a veces, va haciendo que los temas de comunicación luego se reduzcan, entonces “x”, pero esa idea a mí me va a servir mucho, porque voy a tratar de darle 10 minutos cuando llego para hablar de... algo... o preguntar algo, entonces las estrategias yo creo que es... personales, a veces grupales y escuchar a otras personas, para ver qué hacen, o qué te sugieren.

Tipos de estrategias.

A – Bueno, pues entonces con esto terminamos la entrevista del grupo focal, básicamente era llevarnos información para generalizar y puntualizar algunas

cosas importantes dentro de la práctica, muchas gracias, no se si haya algún comentario más.

2 – No, a mi me encantan estas cosas.

A – Bueno, muchas gracias.

ANEXO 2. GUÍA DE OBSERVACION

CAMPO FORMATIVO: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

CATEGORÍA: DIÁLOGO Y MANEJO DE CONDUCTAS DEL PREESCOLAR EN AULA (5 CATEGORÍAS)

Situación 1	Situación 2	Situación 3	Situación 4	Situación 5	Observaciones	Comentarios
CATEGORÍA. CUANDO SE PROPONE UN JUEGO (POSITIVO)						
El docente dispone utiliza los mismos roles de ocasiones anteriores	El docente dispone los roles para la actividad	Los alumnos ya acostumbrados, usan los roles de ocasiones anteriores.	El alumno escoge los roles para la actividad	El docente junto con el alumno disponen los roles para la actividad		
CATEGORÍA. AL EXISTIR UN CONFLICTO ENTRE ALUMNOS (POSITIVO)						
El docente interpreta la situación y castiga al alumno que comúnmente es acusado	El docente castiga a ambas partes	El docente castiga a la parte "acusada"	El docente dialoga para generar una solución y castiga a la parte "acusada"	El docente reflexiona junto con los alumnos para buscar la solución del problema		
CATEGORÍA. CUANDO SE TIENE UN ALUMNO IMPULSIVO (POSITIVO)						
El docente le grita "no" y lo saca del aula	El docente lo saca del aula y lo castiga	El docente lo reprende con "tiempo fuera"	El docente llama la atención y continúa con su clase	El docente interviene, pone orden y retoma la sesión		
CATEGORÍA. CUANDO EL ALUMNO ROMPE LAS REGLAS DENTRO DEL AULA (POSITIVO)						
El docente grita y castiga	El docente reprime y deja sin recreo	El docente reflexiona solo con el alumno en cuestión	El docente recuerda la reglas del aula y reflexiona con ellos	El docente reflexiona con el grupo y toma opiniones		
CATEGORÍA. CUANDO EL DOCENTE OBSERVA UNA CONDUCTA POCO ADECUADA (POSITIVO)						
Reprende y castiga a los alumnos	Interviene de manera inmediata haciendo caso omiso a los comentarios de los alumnos	Interviene y saca a los alumnos.	Permite la reflexión "en tiempo fuera" continuando con las actividades	Se toma un tiempo para comentar y reflexionar en grupo buscando las causas de la conducta		

GUÍA DE OBSERVACION

CAMPO FORMATIVO: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

CATEGORÍA: DIÁLOGO Y CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE (5 CATEGORÍAS)

Situación 1	Situación 2	Situación 3	Situación 4	Situación 5	Observaciones	Comentarios
CATEGORÍA. AL INTERACTUAR EL MAESTRO – ALUMNO (POSITIVO)						
El docente da las respuestas de todas las actividades	El docente guía las actividades	El docente permite la socialización de los procesos y productos creados por los alumnos	El docente pregunta acerca de los procedimientos de los alumnos para llegar a la respuesta correcta.	El docente permite la innovación, iniciativa y creatividad del alumno		
CATEGORÍA. CUANDO LA ACTIVIDAD REQUIERE UN PRODUCTO ESCRITO (POSITIVO)						
El docente les da el producto terminado	El docente hace creer al alumno que generando un producto, cuando no es así.	El docente escribe lo que considera correcto	Mientras el docente escribe lo que el alumno expresa, va corrigiendo	El docente escribe lo que el alumno expresa "tal cual"		
CATEGORÍA. CUANDO SE REQUIERE REVISAR LOS CONCEPTOS QUE EL ALUMNO TIENE SOBRE UN TEMA DETERMINADO (POSITIVO)						
El docente da la respuesta a cada interrogante que se presenta en el aula	El docente hace una pregunta de manera general	El docente permite la conversación sin control de los alumnos	El docente hace preguntas a cada uno de los alumnos	El docente permite que los alumnos vayan construyendo el conocimiento con una guía propuesta por el docente		
CATEGORÍA. CUANDO ES NOTABLE LA FALTA DE DESARROLLO EN EL VOCABULARIO Y/O SEMÁNTICA DEL ALUMNO (POSITIVO)						
El docente corrige no permite que los alumnos hablen	El docente corrige constantemente aunque se pierda el hilo de la plática	El docente corrige de manera sutil al retroalimentar al alumno	El docente alterna entre las correcciones de los alumnos como del mismo docente.	El docente deja pasar y espera a que un alumno corrija a su compañero (diálogo heterocorrector)		
CATEGORÍA. CATEGORÍA. CUANDO EL ALUMNO COMENTA FUERA DEL TEMA (POSITIVO)						
El docente reprime al alumno	El docente deja pasar el comentario y sigue con el tema.	El docente permite que los alumnos sigan el comentario aunque este fuera del tema	El docente responde, corrige y continua con su clase	El docente promueve su reflexión		

GUÍA DE OBSERVACION

CAMPO FORMATIVO: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

CATEGORÍA: DIÁLOGO Y EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS (3 CATEGORÍAS)

Situación 1	Situación 2	Situación 3	Situación 4	Situación 5	Observaciones	Comentarios
CATEGORÍA. CUANDO SE REQUIERE QUE LOS ALUMNOS OPINEN						
El docente corrige constantemente las expresiones orales de los alumnos.	El docente provoca la opinión que considera apropiada	El docente solo permite que respondan a las preguntas	El docente pone ejemplos para guiar a los alumnos a la expresión de sus opiniones	El docente permite expresiones completas		
CATEGORÍA. CUANDO EL ALUMNO COMUNICA UN ESTADO DE ANIMO						
El docente reprime al alumno	El docente busca que el alumno exprese lo que considera adecuado	El docente sólo escucha atentamente lo que el alumno expresa	El docente observa la congruencia entre lo expresado y el lenguaje no verbal	El docente escucha y provoca la reflexión para conocer la intensidad del estado de ánimo		
CATEGORÍA. CUANDO EL ALUMNO ESCUCHA UNA CANCIÓN Y LE PROVOCA ALGÚN SENTIMIENTO (POSITIVO)						
El docente le pide silencio	El docente le pide que comente sus sentimientos y el origen de estos en privado	El docente genera una guía de sentimientos para ir auto-regulando sus emociones	El docente provoca que los alumnos expresen libremente sus sentimientos	El docente le pide que comparta con sus compañeros lo que siente y lo que se imagina		

CAMPO FORMATIVO: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

CATEGORÍA: DIÁLOGO Y ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES) (3 CATEGORÍAS)

Situación 1	Situación 2	Situación 3	Situación 4	Situación 5	Observaciones	Comentarios
CATEGORÍA. AL TENER ACTIVIDADES AL AIRE LIBRE (POSITIVO)						
El docente sólo evalúa la intención planeada de la actividad	El docente guía la actividad para que no salga de lo planeado	El docente observa que la conducta sea la correcta	El docente escucha y analiza las conductas y los comentarios	El docente evalúa la conducta y las interacciones de los alumnos, además del conocimiento propuesto		
CATEGORÍA. AL TENER MOMENTOS FUERA DEL AULA						
El docente utiliza el tiempo para trabajos administrativos	El docente solo observa la conducta	El docente guía los juegos no permitiendo diálogos "fuera del tema"	El docente provoca el diálogo entre ellos para ser observados	El docente se acerca y escucha el diálogo entre los niños		
CATEGORÍA. CUANDO EL ALUMNO SE ACERCA AL DOCENTE PARA PLATICARLE ALGO (POSITIVO)						
El docente no permite que se acerque el alumno	El docente le pide que siga jugando	El docente sólo escucha y afirma los conceptos que tiene	El docente escucha, y comenta con la dirección acerca de la conversación	El docente escucha y retroalimenta		

ANEXO 3. TAMAÑO DEL EFECTO

El Tamaño del efecto (TE) puede interpretarse en términos del porcentaje de no traslapamiento de los puntajes del grupo experimental con los puntajes del grupo control (Cohen, 1988, p. 21-23). Cohen definió un TE "pequeño" en .2; un TE medio en .5 y un TE grande en .8 o mayor. Un tamaño del efecto (TE) del .00 indica que la distribución de puntajes del grupo experimental se traslapa por completo con la distribución de puntajes del grupo control. Un TE de .80 indica un 47.4% de no traslape entre ambas distribuciones. Un TE de 1.7 indica un no traslape de 75.4% entre ambas distribuciones.

En la Tabla 3.2.1. Observamos los porcentajes de no traslape (*nonoverlap*) de acuerdo al valor de *d*.

Cohen's Standard	Effect Size	Percentile Standing	Percent of Nonoverlap
	2.0	97.7	81.1%
	1.9	97.1	79.4%
	1.8	96.4	77.4%
	1.7	95.5	75.4%
	1.6	94.5	73.1%
	1.5	93.3	70.7%
	1.4	91.9	68.1%
	1.3	90	65.3%
	1.2	88	62.2%
	1.1	86	58.9%
	1.0	84	55.4%
	0.9	82	51.6%
LARGE	0.8	79	47.4%
	0.7	76	43.0%
	0.6	73	38.2%
MEDIUM	0.5	69	33.0%
	0.4	66	27.4%
	0.3	62	21.3%
SMALL	0.2	58	14.7%
	0.1	54	7.7%
	0.0	50	0%

Tabla 3.2.1. Porcentajes de nonoverlap

***d* de Cohen (1988):**

Cohen definió a *d* como la diferencia entre dos medias, $M_1 - M_2$, dividida por la desviación estándar, *s*, de cualquiera de los grupos. La *d* es una medida descriptiva. Cohen argumentó que la DE (*s*) de cualquiera de los dos grupos se podía utilizar cuando las varianzas de ambos grupos son homogéneas.

En la práctica, se usa la desviación estándar combinada (*spooled standard deviation*), Rosnow & Rosenthal, 1996, porque no se asumen varianzas homogéneas.

Por convención la substracción, $M_1 - M_2$, se hace de tal modo que la diferencia sea positiva si ésta va en dirección de la *mejora* o en la dirección predicha y negativa si ésta va en la dirección de *deterioro* u opuesta a la dirección predicha. Aquí esperamos una diferencia positiva, es decir, que el grupo experimental presenta una puntuación mayor que la del grupo control en cada uno de los tipos de diálogo. Por lo tanto, M_1 corresponderá al grupo experimental.

La fórmula de la *d* de Cohen para dos medias es:

$$d = M_1 - M_2 / \text{DE combinada}$$

La desviación estándar combinada es la raíz media cuadrada de las dos desviaciones estándar (Cohen, 1988, p. 44). Esto es, la desviación estándar combinada es la raíz cuadrada del promedio de las desviaciones estándar. Cuando las dos desviaciones estándar son similares la raíz cuadrada media no diferirá mucho del simple promedio de las dos varianzas.

La fórmula de la DE combinada (*Spooled*) es:

$$d = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{s_{pooled}}$$

$$s_{pooled} = \sqrt{\frac{(n_1 - 1) s_1^2 + (n_2 - 1) s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}$$

donde n_1 y n_2 son los tamaños de muestra y s^2 la desviación estándar al cuadrado de cada muestra.

A continuación se presentan las d de Cohen (tamaño del efecto) para las comparaciones del pre y post tests entre los dos grupos, experimental y control.

Primeramente se presenta el post-test.

Postest: Grupo experimental vs Grupo control

Gexperimental: M= 59.6, DE (s) = 3.09; GControl: M= 24.6, DE (s) = 2.64

$M_1 = 59.6$

$M_2 = 24.6$

DE combinada= 2.87

$d = 59.6 - 24.6 / 2.87$

$d = 12.19$

Usando la calculadora de Campbell Collaboration de David B. Wilson, de la George Mason University (ver http://www.campbellcollaboration.org/resources/effect_size_input.php) para obtener la *diferencia de las medias estandarizadas* (d) obtenemos los siguientes valores:

- $d = 12.1789$
- 95% Intervalo de confianza = 5.1048 a 19.253; es decir, que el valor real de d puede estar dentro de este rango.
- $v = 13.0271$

Willson, 2011, advierte que tratándose de muestras pequeñas d puede de forma sesgada incrementarse ligeramente por lo que recomienda la siguiente fórmula de corrección de d :

$$d' = \left[1 - \frac{3}{4N - 9} \right] d$$

Resolviendo la fórmula tenemos:

$$d' = .80 (12.178)$$

$$\mathbf{d' = 9.74}$$

Tomando en cuenta el valor de d corregido, en el posttest, podemos concluir que el tamaño del efecto del tratamiento en el grupo experimental fue muy grande ($d = 9.74$) y utilizando la tabla de interpretación de d de Cohen (Tabla 6), concluimos que hay 0% de traslape entre las distribuciones de puntajes de los dos grupos. Es decir que las dos distribuciones de puntajes son totalmente distintas.

Pretest: Grupo experimental vs Grupo control

GExperimental $M = 23.66$, $DE (s) = 2.86$; GControl: $M = 22$ $DE (s) = .816$

Usando la calculadora de Campbell Collaboration tenemos:

- $d = 0.7893$
- 95% Intervalo de confianza = -0.8721 a 2.4508
- $v = 0.7186$

Utilizando la fórmula de corrección para d :

$$d' = \left[1 - \frac{3}{4N - 9} \right] d$$

Tenemos que:

$$d' = .80 (.7893)$$

$$d' = .631$$

Tomando en cuenta el valor de d corregido= .631 y utilizando la tabla de interpretación de la d de Cohen podemos decir que antes del tratamiento hay un 61.8% de traslape entre las distribuciones de puntajes de los dos grupos. Es decir, que ambas puntuaciones se parecen mucho.

En conclusión, de acuerdo a los resultados de ambas pruebas estadísticas, U de Mann Whitney y Tamaño del efecto, el grupo experimental se benefició significativamente con la intervención para mejorar sus habilidades de diálogo con los niños preescolares.

ANEXO 4.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

MANUAL DEL CURSO TALLER:

*ESTRATEGIAS DOCENTES PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS
COMUNICATIVAS Y SOCIALES
EN PREESCOLAR*

PRESENTA:
M. C. E. ARMANDO AXAYACATL VILORIA CORONA
COMO PARTE DE LA INVESTIGACIÓN
PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN.

CURSO TALLER
ESTRATEGIAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y SOCIALES
EN PREESCOLAR

INDICE

INTRODUCCIÓN	3
Modulo 1	
Competencias	4
Competencias Comunicativas	5
Competencias Sociales	6
Situaciones Didácticas	7
Estrategias Docentes	8
Modulo 2	
Situaciones Didácticas en Competencias Sociales.	9
Modulo 3	
Situaciones Didácticas en Competencias Comunicativas	10
Modulo 4	
Evaluación de Competencias Comunicativas y Sociales en el Preescolar	11
Anexos	
Anexo 1 – “Concepto de Competencia”	12
Anexo 2 – “Competencias Laborales, Formación Universitaria y Escolar”	14
Anexo 3 – “Eje Comunicativo”	16
Anexo 4 – “Eje de Socialización”	18
Anexo 5 – “Manifestaciones de las Competencias Sociales”	20
Anexo 6 – “Manifestaciones de las Competencias Comunicativas”	21

INTRODUCCIÓN

Este manual va dirigido a los docentes de alumnos en edad preescolar, con el fin de apoyar en su práctica docente, en el desarrollo de competencias comunicativas y de socialización.

Se busca que los docentes frente a grupo puedan crear estrategias claras y contundentes que permitan a los alumnos, no sólo desarrollar las competencias de las áreas comunicativas y sociales, sino que con estas competencias como eje rector de la construcción de conocimiento, puedan interrelacionarse para generar conceptualizaciones más complejas, inferencias cada vez más certeras y conocimiento efectivo de manera más ágil y congruente.

Encontraremos un módulo de definiciones de competencias, competencias sociales y comunicativas, en el que denotaremos la importancia de estas en el quehacer diario, y por supuesto con su vinculación en todas las actividades dentro del aula. En este apartado se propone una reflexión personal en estas competencias y que tanta importancia como docente se le da al interior del aula.

El siguiente módulo es una guía en la que se construirán una diversidad de situaciones didácticas y/o de aprendizaje en las que sea visible el uso de estos conocimientos conceptuales adquiridos, y socializaremos estos diseños con el fin de retroalimentarnos y apoyarnos en nuestra práctica diaria.

Sea pues este manual de uso reflexivo y constructivo para la mejora de la calidad educativa que en nuestras manos están muchos pequeños que pueden lograr GRANDES objetivos en su vida.

Bienvenidos!

MODULO 1

COMPETENCIAS

Objetivo:

Que el docente comprenda el concepto de competencia

Actividad: Construir el concepto de competencia.

Técnica: Lectura reflexiva.

Tiempo: 50 minutos:

Leer “Concepto de competencia” (anexo 1)

Reflexionar:

- ¿De qué paradigma proviene el modelo educativo basado en competencias?
- ¿Cuál es la necesidad de integrar este concepto a la educación?
- ¿Cuál es el concepto de competencia?

Leer “Competencias profesionales” (anexo 2)

- ¿A qué se refiere uno con competencias profesionales?
- ¿Cuál es el concepto de competencia conformado a partir de las prácticas profesionales?
- ¿Por qué la necesidad de abordar el aprendizaje desde un -enfoque basado en competencias en los diferentes niveles educativos?

Conclusiones:

- ¿Cómo se integran las diferentes competencias a la vida como docente?
- ¿Cuáles son aquellas que me falta desarrollar?

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Objetivo:

Que el docente comprenda la intencionalidad de las competencias comunicativas.

Técnica: Técnica del Tenedor

Actividad: Incorporar el eje comunicativo al concepto de competencia.

Tiempo: 100 min.

Retroalimentación efectiva:

- ✓ Por 15 minutos se demuestra la técnica y la tendrán que repetir por parejas:
- ✓ Durante 15 minutos una pareja hablará de cualquier tema, esperando turnos para poder comenzar a hablar, pero para que esto suceda, el receptor, tiene que repetir de manera parafraseada lo que el emisor dijo, y el emisor tiene que asentir cuando considera que su mensaje ha sido entendido a la perfección.
- ✓ El receptor SÓLO puede parafrasear lo que el emisor dijo, no puede ni emitir juicios ni contestar, hasta que el emisor haya asentido. Y cambios de roles para la contestación, y así sucesivamente hasta que terminen los 15 minutos o hayan logrado un entendimiento claro de la conversación.

Lectura: “Eje comunicativo” (anexo 3)

Reflexionar:

- ¿Qué nos demuestra el eje comunicativo?
- ¿Por qué la importancia del lenguaje oral y corporal en el desarrollo comunicativo?
- ¿Cuál es la necesidad de implementar en los alumnos el gusto por la comunicación asertiva y clara?

COMPETENCIAS SOCIALES

Objetivo:

Que el docente comprenda la intencionalidad de las competencias sociales

Técnica: Interculturalidad

Actividad: Incorporar el eje social con el concepto de competencia

Tiempo: 100 minutos.

Socialización:

- ✓ Durante 30 minutos los participantes tendrán que comentar con los compañeros acerca de las costumbres que cada uno tiene en diferentes festividades del año con el fin de comparar detalles, para concluir la actividad, en 10 minutos, los asistentes tendrán que presentarse unos a otros, comentando sus similitudes y diferencias.

Lectura: “Eje de socialización” (anexo 4)

Reflexionar:

- ¿Qué es socializar?
- ¿Qué características tiene esta socialización?
- ¿En qué momento comienza la socialización en el ser humano?
- ¿Por qué se considera la socialización como un eje rector de competencias en los alumnos?

SITUACIONES DIDÁCTICAS

Objetivo:

Que el docente comprenda la necesidad de establecer situaciones didácticas articuladas e intencionadas.

Actividad: Presentación de una situación didáctica, y reflexión sobre los elementos, intencionalidad y estructura de la misma.

Tiempo total: 120 minutos

- ✓ Situación didáctica: ¿Qué cae más rápido?
- ✓ Competencia: Elabora inferencias y predicciones a partir de lo que sabe y supone del medio natural, y de lo que hace para conocerlo.
- ✓ Materiales:

- Globos
- Bola de unicel
- Hoja de papel higiénico
- Pelota de Esponja
- Pluma
- Listón
- Pelota Bota loca
- Hoja de papel
- Limón

✓ Actividades:

- ❖ El ponente muestra los objetos y pregunta los nombres de cada uno
- ❖ Los docentes manipulan los objetos reconociendo formas y material
- ❖ El ponente pregunta “¿Cuál creen que cae más rápido?”
- ❖ El ponente crea una lista de acuerdo a los comentarios de los docentes y permite que vayan realizando las pruebas necesarias.
- ❖ El ponente realiza la experimentación permitiendo que los docentes observen detenidamente el fenómeno dentro del aula y en el patio.
- ❖ Los docentes comienzan a inferir los resultados y las causas del fenómeno
- ❖ El ponente guía la explicación permitiendo los comentarios de todos los docentes.
- ❖ Los docentes hacen un registro escrito de las actividades realizadas.

Tiempo: 90 minutos.

Reflexión:

- Definición de los objetivos que perseguían estas actividades (Intencionalidad)
- Definición de los procesos simples y complejos y el reto cognitivo al cual se enfrentaron (estructura)
- Escritura de la situación didáctica, poniendo énfasis en la relatoría de las actividades (elementos)
- Discusión de las características y la importancia de la planeación de la situación didáctica atendiendo a las necesidades y al perfil de la población educativa.

ESTRATEGIAS DOCENTES

Objetivo:

El docente comprenderá las opciones que puede generar en situaciones didácticas como estrategias docentes

Actividad: Reformulación de la situación didáctica con diversificación de estrategias.

Tiempo total: 60 minutos.

- ✓ Los docentes deberán imaginar la presentación de la situación didáctica vivida, atendiendo a la intencionalidad presentada, pero con una diversificación de actividades.
- ✓ Nota: SE DEBERÁ VISUALIZAR LA INTENCIONALIDAD SIN CRITICAR LAS ACTIVIDADES PLANTEADAS.

MODULO 2

SITUACIONES DIDÁCTICAS EN COMPETENCIAS SOCIALES

Objetivo:

Que el docente genere mediante estrategias docentes situaciones didácticas para el desarrollo de competencias sociales.

Actividades:

- ✓ Se presentarán las competencias propias del campo de socialización del Programa de Educación Preescolar, y se dará lectura a la página 56 del Programa de Educación Preescolar (anexo 5), con el fin de leer las manifestaciones de cada competencia y ubicar la intencionalidad de cada una de ellas.

- ❖ Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que los estudiantes deben asumir.
- ❖ Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto.
- ❖ Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.
- ❖ Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.

- ✓ Los docentes seleccionarán una de las cuatro competencias, procurando (en la medida de lo posible) que no se repitan; y crearán una situación didáctica de al menos 30 minutos con el uso de materiales de uso continuo.
- ✓ Dos de los docentes presentarán su situación didáctica a los demás compañeros y se retroalimentarán tanto los elementos de una situación didáctica, así como la diversificación de las técnicas docentes.

Tiempo total: 100 minutos

MODULO 3

SITUACIONES DIDÁCTICAS EN COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Objetivo:

Que el docente genere mediante estrategias docentes situaciones didácticas para el desarrollo de competencias comunicativas.

Actividades:

- ✓ Se presentarán las competencias propias del eje comunicativo del Programa de Educación Preescolar, y se dará lectura a las páginas 64, 65 y 66 del Programa de Educación Preescolar (anexo 6), con el fin de leer las manifestaciones de cada competencia y ubicar la intencionalidad de cada una de ellas.
 - ❖ Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.
 - ❖ Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.
 - ❖ Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.
 - ❖ Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.
 - ❖ Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.
- ✓ Los docentes seleccionarán una de las cinco competencias, procurando (en la medida de lo posible) que no se repitan; y crearán una situación didáctica de al menos 30 minutos con el uso de materiales de uso continuo.
- ✓ Dos de los docentes presentarán su situación didáctica a los demás compañeros y se retroalimentarán tanto los elementos de una situación didáctica, así como la diversificación de las técnicas docentes.

Tiempo total: 100 minutos

MODULO 4

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y SOCIALES EN EL PREESCOLAR

Objetivo:

Que el docente practique los procesos de evaluación de las competencias comunicativas y sociales en el preescolar.

Actividades:

- ✓ Cada docente llevará un diagnóstico de sus alumnos preferentemente que tengan deficiencias tanto en el eje social como el comunicativo.
- ✓ Se leerá el diagnóstico y se desarrollarán al menos dos situaciones didácticas en las que se involucren las competencias necesarias.
- ✓ De manera paralela se crearán estrategias de observación (guías) para evaluar el desarrollo de las competencias de este alumno en los ejes planteados.
- ✓ Se llevarán dichas guías y traerán resultados en la última sesión de este taller.

Tiempo 100 minutos.

ANEXO 1 CONCEPTO DE COMPETENCIA

En los paradigmas de educación a lo largo de la historia, podemos encontrar modelos dentro de los que se encuentran la escuela tradicional, la escuela activa y muchos otros que tienen propuestas diferentes tanto para los individuos como para los grupos, sin embargo, todos ellos proponen un aprendizaje dirigido por el docente, y este aprendizaje debe ser medido para poder otorgar información sobre éste, tanto a los actores como a la sociedad que por supuesto marca los cambios tanto de paradigmas como de forma educativa.

En nuestros días la evolución de los medios de producción y los deseos comerciales y económicos de globalización han desarrollado un modelo de capacitación en el trabajo llamado “competencias laborales”, en el que se definen las habilidades que debería tener el individuo para manipular una u otra maquinaria, y/o realizar uno u otro trabajo. Estas competencias definen solamente habilidades que el individuo desarrollaba—mediante un modelo de capacitación para crecer adecuadamente en la empresa para la que trabaja.

Al ir integrando los modelos de competencias laborales en estas empresas globalizadas, la UNESCO desarrolla una conceptualización más clara: dicha definición propone: “La COMPETENCIA es el conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (UNESCO, 1999)

Es importante resaltar que en esta definición de la UNESCO, se incorporan no sólo las destrezas para desempeñar mejor un trabajo o tarea, sino que engloba elementos de diversa índole como socio-afectivos (ej. valor de la tarea), (cognitivos (conocimientos, habilidades, estrategias), psicológicos (motivación, atribuciones), sensoriales (capacidad visual, auditiva, etc.), y motoras (habilidades motoras gruesas y finas).

Fue en estos momentos en los que México adquiere un nuevo modelo en su “cultura laboral” y por lo tanto la capacitación también tiene como propósito buscar el mejor desarrollo personal en los ámbitos inter e intra-personal de los individuos que laboran y que mantienen una vida económicamente activa.

Los diversos elementos que integran un comportamiento competente (conocimientos, habilidades, estrategias, destrezas, motivación, actitudes, valores), pueden empezar a desarrollarse desde la educación preescolar. De hecho, algunos de ellos como las destrezas motoras, la socialización y el lenguaje y la comunicación, deben estimularse enfáticamente en este nivel educativo. Así por ejemplo, es en el preescolar donde los pequeños empiezan su proceso de adaptación a la comunidad a través del desarrollo de la socialización que deviene de las relaciones que establecen con adultos y con pares. Los planes y programas de estudio anteriores al paradigma de educación basada en competencias sólo reflejaban los conocimientos que deberían adquirir los alumnos, dejando de lado todos esos otros componentes del aprendizaje que son esenciales para éste, como por ejemplo, los aspectos socio-afectivos.

“Es entonces cuando existe una transformación clara de las competencias laborales en -competencias educativas-” (Argudín, 2007)

Con el nuevo orden social y económico (globalizado) la educación también modifica sus paradigmas de enseñanza – aprendizaje. La escuela debía responder a la nueva configuración de la sociedad, una sociedad globalizada en la que el capital humano y el conocimiento se convierten en insumos preciados y al modelo económico imperante, capitalista, que con su libre mercado, demanda que la escuela prepare a los estudiantes para integrarse en un mundo laboral fuertemente competitivo.

Por lo tanto, los viejos modelos de educación tradicional ya no responden adecuadamente a esas demandas sociales; el modelo educacional actual debe buscar formar un estudiante mucho más activo, constructor de su propio conocimiento, autorregulador de su propio aprendizaje. Este estudiante debe desarrollar pericia para aprender y aprender no sólo conocimientos, sino habilidades, destrezas, actitudes y valores, es decir, debe ser un estudiante y un profesional competente.

Es así que, con el constructivismo, el nuevo paradigma educacional que complementa al paradigma de educación por competencias, la actividad educativa se centra en el estudiante, ya no en la enseñanza y así se le da un valor muy grande al “aprendizaje” que el alumno pueda ir construyendo en socialización con sus pares, así como en la vida adulta se va integrando información a lo ya aprendido y se va relacionando con conceptos viejos, de la misma manera propone dicho constructivismo el aprendizaje en los pequeños; por tanto UNESCO fundamenta los cuatro pilares de la educación, que Tedesco manifiesta como: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Tedesco, 2003), estos pilares dan pie a la construcción social que Vygotsky manifiesta posible.

A partir de la evolución de estas conceptualizaciones se ha buscado una unificación en el concepto de “competencia”, como ejemplo tenemos a quien le llama “el saber en acción” (Argudín, 2007), y después de varios congresos, finalmente se llega a una definición consensuada: Competencia como “conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores de un ser humano en su actuar tanto personal como profesional” (Oaxaca, México, 2008).

La universidad no es el único nivel en donde el estudiante debe o puede desarrollar competencias; todos los niveles educativos están implicados en el aprendizaje y el desempeño integrales, significando esto el aprender o saber conocer (conocimiento declarativo y factual; y conocimiento metacognitivo condicional), saber hacer (conocimiento procedimental), saber ser (actitudes y valores), y saber convivir (actitudes y valores y socialización). De ahí que todos los niveles educativos estén centrados en el aprendizaje estudiantil basado en competencias.

Bajo esta definición y basándonos en el constructivismo social que manifiesta que el ser humano construye conocimiento en la interacción con sus pares, es necesario considerar el desarrollo del lenguaje óptimo como eje rector del desarrollo del ser humano.

ANEXO 2

COMPETENCIAS PROFESIONALES.

Uno de los objetivos de la “sociedad del conocimiento” se ha convertido en buscar las mejoras en la producción de diversos materiales y dentro de esos la necesidad de gestionar el saber.

Para gestionar el saber, se ha buscado que los docentes también desarrollen competencias profesionales como son la investigación, pero sobre todo la socialización de este conocimiento, que de acuerdo a la literatura, es la base para integrarnos en un mundo de globalización más efectivo y que desarrolle mejoras en todas las áreas de la vida cotidiana, pues cada uno de los profesionales, fue un alumno en las aulas en las que trabajamos.

Dentro de la preparación para ser docentes, se fueron incluyendo competencias profesionales que vienen de habilidades que como trabajadores de una institución debemos tener. En algún momento se llamaron competencias laborales, sin embargo, no queda sólo en el saber trabajar, sino en la posibilidad de saberlo hacer de manera profesional adecuándose a las características que la sociedad, nuestros alumnos y la parte gubernamental nos exige.

Cuando estas competencias profesionales, mismas que se desarrollan en las universidades e instituciones de especialización y posgrado, se dieron por sentado, los Ministerios de Educación de diversos países, (en el caso de México, la SEP) se percataron que sería funcional la idea de ir dando a los diferentes niveles ciertas competencias que permitieran el desarrollo del individuo, por lo que han incidido en las creación de reglamentaciones específicas para estos casos, por lo que se agregan en las constituciones políticas características de la educación, tal es el caso del Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que menciona: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la Independencia y en la justicia.”

De este ejemplo podemos denotar que dentro de los diferentes niveles educativos se crea la conciencia de generar en los individuos competencias “para la vida” y la integración social.

Si nos enfocamos en retrospectiva, los alumnos de preescolar desarrollan un número considerable de competencias, mismas que le servirán en la educación primaria, para desarrollar no sólo sus competencias pero si sus saberes, de ahí, brincarán a la secundaria, que ya deben de llevar ciertas competencias desarrolladas con el fin de tener mejor aproximación al conocimiento, y así sucesivamente.

Es pues lógico que suponemos que los profesionistas tienen ya un cúmulo de competencias desarrolladas a lo largo de toda su educación, y en las universidades se da reflejo de haberlas acumulado.

Una de las características que demuestran este argumento, es la modificación del papel de las universidades en las que ahora se replantean los procesos sociales y las relaciones entre los pares. Uno de estos ejemplos lo encontramos en las redes que se forman con los avances tecnológicos a raíz de la sociedad de la información.

Estas modificaciones han permeado en los diferentes niveles educativos, sin embargo en el preescolar, tenemos que denotar que lo más relevantes en la socialización personal de los pares, enfrentándose a situaciones presentes y presenciales, en las que los pequeños aprenden a comunicarse, a integrarse en grupos, a desarrollar una independencia, sin descuidar la posibilidad de generación de trabajo colaborativo.

Estos niveles de competitividad se regulan a partir de las experiencias que como docentes les permitimos en su día a día, en su vida cotidiana, pero sobre todo con las capacidades que nosotros como docentes vamos desarrollando en nuestra vida profesional, y muy importante en la vida personal pues, según comenta Ruiz de Vargas: “se necesitan personas preparadas para generar resultados, que traigan consigo los conocimientos relevantes y útiles para el buen desempeño de su labor.”

Es pues, que el concepto de competencias laborales aunque viene de los países industrializados, en los que se refiere a los educadores, las competencias profesionales no motivan a tener la posibilidad de adaptarse a los cambios tecnológicos y organizacionales, pero sobre todo en el equilibrio de necesidades de las personas y de la sociedad en general.

Estas necesidades tienen que ver con las acciones de las personas en la toma de decisiones en las situaciones diarias, en la evaluación del desempeño y de las conductas, en la socialización y construcción de conocimiento, en la comunicación adecuada, congruente y eficaz con nuestros pares, en los reconocimientos y estímulos, por lo que se considera muy importante de competencias de socialización y de manejo de comunicación.

Anexo 3 EJE COMUNICATIVO

El lenguaje es una de las más importantes conquistas del desarrollo humano. Es la herramienta fundamental de expresión de nuestro pensamiento, de nuestra afectividad y de socialización. Sin embargo, aun y como seres sociales que somos, en algunas ocasiones esta poderosa herramienta es sub-utilizada o pobremente utilizada por nosotros; y es así como surgen problemas que se pudieron haber solucionado sólo con recurrir a la comunicación asertiva, adecuada y específica.

Se tiende a pensar que el lenguaje afecta, sobre todo, el contenido del conocimiento de las personas; sin embargo, lo que pensamos y lo que sabemos está influido por los símbolos y los conceptos que conocemos. Vygotsky creía que el lenguaje desempeña un papel aún más importante en la cognición. El lenguaje es un verdadero mecanismo para pensar, una herramienta mental; el lenguaje hace al pensamiento más abstracto, flexible e independiente de los estímulos inmediatos. Los recuerdos y las previsiones son convocados por el lenguaje para enfrentar nuevas situaciones, por lo que éste influye en el resultado.

Cuando los niños usan símbolos y conceptos, ya no necesitan tener delante un objeto para pensar en él. El lenguaje permite imaginar, manipular, crear ideas nuevas y compartirlas con otros; es una de las formas mediante las cuales intercambiamos información; de aquí que el lenguaje desempeñe dos papeles: es instrumental en el desarrollo de la cognición, pero también forma parte del proceso cognitivo.

Puesto que el aprendizaje ocurre en situaciones compartidas, el lenguaje es una herramienta importante para la apropiación de otras herramientas de la mente. Para compartir una actividad, debemos hablar de ella; a no ser que hablemos, jamás sabremos si los significados atribuidos al lenguaje son los mismos para nosotros que para los demás. José y su maestra trabajan con un juego didáctico de barras de colores que representan las unidades; a no ser que hablen sobre la relación entre las barras, la maestra no sabrá si José construyó la cantidad “cinco” a partir de las unidades, porque ya comprendió la relación entre los segmentos cortos y los más grandes. Quizá José está concentrado en el color de las varillas más chicas y ni siquiera nota que cinco varillas chicas forman una varilla del tamaño de la correspondiente al cinco. Solamente con el lenguaje oral puede el maestro distinguir los atributos relevantes de los irrelevantes (Vygotsky, 2008); solamente así José puede comunicar cómo comprende la actividad; y solamente hablando José y el maestro pueden compartir la actividad.

El lenguaje facilita las experiencias compartidas, necesarias para construir los procesos cognitivos. Un ejemplo es el de Lucía, de seis años de edad, y su maestro. Ellos, observan cómo unas mariposas salen de su capullo y se secan las alas. Lucía comenta: “Mira, no se ven brillantes al principio”. El maestro dice: “¿Cuándo se vuelven brillantes?, mira ésa que apenas está saliendo. ¿Por qué serán sus alas de un color diferente al de las alas de una mariposa que ya estuvo volando un rato?”. Lucía y el maestro hablan de las mariposas que están viendo. Mediante muchos diálogos como éste, Lucía no solamente aprenderá sobre las mariposas y las orugas sino que también asimilará los procesos cognitivos implicados en los descubrimientos científicos.

Es pues evidente que el desarrollo lingüístico forma parte relevante de los procesos comunicativos, sin embargo, ¿existe la posibilidad de que exista comunicación sin tener lenguaje oral?

Según algunos autores, sobre todo Vygotsky, consideran al lenguaje oral como medio de cognición, pues al ser el aprendizaje un proceso socializado, se requiere de un instrumento como el lenguaje para ese fin. Sin embargo, para otros autores, como lo es Piaget, el lenguaje funciona para la generación de conceptos propios del desarrollo cognitivo del niño.

Considérese pues el lenguaje como un medio para llegar al fin comunicativo, tanto de adquisición de conocimiento como de retroalimentación de dicha adquisición, con el fin de interactuar de manera más adecuada con el medio que nos rodea.

En suma, una de las obligaciones del docente, es permitir que el alumno se comunique en todo momento y dentro de cada campo formativo, con el fin de que se tenga esa retroalimentación.

ANEXO 4 EJE DE SOCIALIZACIÓN

A lo largo de la historia, los seres humanos han requerido interactuar con sus semejantes buscando, al inicio, formas de comercialización, comunicación, entendimiento y co-habitación; conforme pasaron los años, la co-habitación se convirtió en convivencia, siendo dicha convivencia una razón para un correcto entendimiento entre los habitantes de una misma comunidad.

El ser humano es casi por definición un ser social. En todas las épocas de la vida del hombre, desde la pre-historia hasta nuestros días el hombre para poder sobrevivir ha tenido que vivir en comunidad. Quizá primero sólo por necesidad de sobrevivencia pero después también por salud anímica el hombre es un ser gregario. De tal manera que, la dependencia del hombre hacia el hombre ha motivado también que éste aprenda a vivir en armonía, cooperando al bien común. Es así que el hombre empieza su proceso de socialización desde edad temprana; desarrollar habilidades sociales es un aspecto fundamental del desarrollo evolutivo y adaptativo del ser humano.

Es un hecho que aquellas personas que no tienen un buen desarrollo social en la infancia y la niñez son personas que sufren (personas extremadamente tímidas, inhibidas, poco asertivas, que no defienden sus derechos, introvertidas, desconfiadas, etc.) o que hacen sufrir a los demás (personas asociales, inadaptadas, opositoristas, que transgreden las normas, con problemas y con trastornos de conducta). La familia en su seno ayuda u obstaculiza el desarrollo de este importante proceso de adaptación a la comunidad; pero también la escuela. Ésta, de hecho, permite en la interacción con pares, que el niño vaya superando su egocentrismo y su poca tolerancia a la frustración así como a posponer la gratificación de sus deseos, y a esperar su turno. En una palabra, la escuela acomete una gran función, la de socializar al niño.

Es pues evidente que en el caso de los pequeños, la convivencia parte de patrones de socialización y de integración, así como de adaptación y de manejo de emociones, colocando al respeto y a la comunicación como herramientas primordiales en este proceso.

La socialización como proceso acabado no sólo es un proceso aprendido en el núcleo de la familia y en la escuela, es una competencia que se va desarrollando a lo largo de la vida, haciendo acopio de tolerancia, respeto y de identificación de diferencias entre unos seres humanos y otros, en tradiciones, patrones de comportamiento, desde el núcleo familiar hasta el núcleo social, personalidades y temperamento.

Esta competencia parte del desarrollo del auto-concepto de cada uno de los pequeños, y de la creación de su identidad familiar, en la que conoce y comprende que tiene ciertos patrones de comportamiento definidos por ese núcleo al cual pertenece que es su familia.

Al desarrollarse dicho auto-concepto, la comprensión y la tolerancia hacia los demás, dependerá del desarrollo del respeto y la ubicación de similitudes y posibles

diferencias que sólo definen una identidad familiar diferente, sin ser estas un obstáculo en el logro de metas personales o familiares definidas.

Cuando estos pequeños se convierten en adolescentes, los procesos de identidad familiar se van fortaleciendo, permitiendo así la consolidación de la personalidad del ser humano y generando o enriqueciendo los patrones de comportamiento, al irse integrando a grupos diversos tanto de amigos como de compañeros de clase; estos patrones de comportamiento diversificados, permiten la adaptación del ser humano y del desarrollo de una inteligencia emocional, en la que se observa la posibilidad de integrarse a diversos grupos con múltiples culturas.

Este proceso globalizador comienza en la escuela, al ir adquiriendo conocimiento, pero sobre todo al irse integrando en equipos de trabajo que tengan logros en conjunto y que les permitan ir reconociendo también las habilidades de otros, así como las áreas de oportunidad de estos compañeros.

Para algunos autores como Vygotsky, la socialización es la fuente primordial de desarrollo cognitivo. Este desarrollo cognitivo conlleva una serie de operaciones mentales, que van integrando el conocimiento en diferentes formas y productos. Según Piaget, existe la acomodación y la asimilación del conocimiento; sin embargo Vygotsky al proponer su aprendizaje socializado, promueve no solo la adquisición de un conocimiento de manera individual, sino promueve la socialización, por medio de un proceso conocido como mediación en la que los conceptos adquiridos puedan ser transformados o enriquecidos a partir de las ideas de otros y lograr así una aproximación más cercana a la realidad.

Es pues que el proceso socializador, no sólo tiene que ver con la convivencia sana dentro del aula, sino que promueve una vida más completa y compleja en la sociedad en la que se desarrollan nuestros pequeños.

ANEXO 5

COMPETENCIAS Y MANIFESTACIONES DEL EJE DE SOCIALIZACIÓN

Preescolar2011.pdf - Adobe Reader

Archivo Edición Ver Documento Herramientas Verfiana Ayuda

78 / 240 200%

ASPECTO: RELACIONES INTERPERSONALES

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y aprende a actuar de acuerdo con los valores necesarios para la vida en comunidad y los ejerce en su vida cotidiana

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Identifica que las niñas y los niños pueden realizar diversos tipos de actividades y que es importante la colaboración de todos en una tarea compartida, como construir un puente con bloques, explorar un libro, realizar un experimento, ordenar y limpiar el salón, jugar canicas o futbol.
- Acepta desempeñar distintos roles y asume su responsabilidad en las tareas que le corresponden, tanto de carácter individual como colectivo.
- Explica qué le parece justo o injusto y por qué, y propone nuevos derechos para responder a sus necesidades infantiles.
- Manifiesta sus ideas cuando percibe que sus derechos no son respetados.
- Actúa conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia.

205 x 270 mm

Inicio Preescolar2011.pdf - ... correcciones del manual Manual para Profesor...

06:09 a.m.

Preescolar2011.pdf - Adobe Reader

Archivo Edición Ver Documento Herramientas Verfiana Ayuda

78 / 240 200%

ASPECTO: RELACIONES INTERPERSONALES

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Habla sobre experiencias que pueden compartirse, y propician la escucha, el intercambio y la identificación entre pares.
- Escucha las experiencias de sus compañeros y muestra sensibilidad hacia lo que el interlocutor le cuenta.
- Muestra disposición a interactuar con niños y niñas con distintas características e intereses, al realizar actividades diversas. Apoya y da sugerencias a otros.
- Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto, y las pone en práctica.
- Habla sobre las características individuales y de grupo -físicas, de género, lingüísticas y étnicas- que identifican a las personas y a sus culturas.
- Identifica que los seres humanos son distintos y que la participación de todos es importante para la vida en sociedad.

205 x 270 mm

Inicio Preescolar2011.pdf - ... correcciones del manual Manual para Profesor... kali.bmp - Paint

06:11 a.m.

ANEXO 6

COMPETENCIAS DEL EJE COMUNICATIVO

Preescolar2011.pdf - Adobe Reader

Archivo Edición Ver Documento Herramientas Verfiana Ayuda

49 / 240 150%

ASPECTO: LENGUAJE ESCRITO

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Participa en actos de lectura en voz alta de cuentos, textos informativos, instructivos, recados, notas de opinión, que personas alfabetizadas realizan con propósitos lectores.
- Comenta con otras personas el contenido de textos que ha escuchado leer, refiriéndose a actitudes de los personajes, los protagonistas, a otras formas de solucionar un problema, a algo que le parezca interesante, a lo que cambiaría de la historia o a la relación entre sucesos del texto y vivencias personales.
- Reconoce el ritmo y la rima de textos poéticos breves que son leídos en voz alta mediante juegos, variando la intensidad o velocidad de la voz y acompañándolos de movimientos corporales.
- Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará, a partir del título, las imágenes o palabras que reconoce.
- Explora diversidad de textos informativos, literarios y descriptivos, y conversa sobre el tipo de información que contienen partiendo de lo que ve y supone.
- Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector, los usa en actividades guiadas y por iniciativa propia.
- Identifica portada, título, contraportada e ilustraciones, como partes de un texto, y explica, con apoyo de la maestra, qué información ofrecen.
- Diferencia entre textos de cuento y estudio a partir de sus características gráficas y del lenguaje que se usa en cada uno.
- Sabe para qué se usa el calendario, y distingue la escritura convencional de los números y los nombres de los días de la semana al registrar, con ayuda de la maestra, eventos personales y colectivos.

205 x 270 mm

Inicio Preescolar2011.pdf - ... correcciones del manual Manual para Profesor... Dibujo - Paint 06:13 a.m.

Preescolar2011.pdf - Adobe Reader

Archivo Edición Ver Documento Herramientas Verfiana Ayuda

49 / 240 150%

ASPECTO: LENGUAJE ESCRITO

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Participa en actos de lectura en voz alta de cuentos, textos informativos, instructivos, recados, notas de opinión, que personas alfabetizadas realizan con propósitos lectores.
- Comenta con otras personas el contenido de textos que ha escuchado leer, refiriéndose a actitudes de los personajes, los protagonistas, a otras formas de solucionar un problema, a algo que le parezca interesante, a lo que cambiaría de la historia o a la relación entre sucesos del texto y vivencias personales.
- Reconoce el ritmo y la rima de textos poéticos breves que son leídos en voz alta mediante juegos, variando la intensidad o velocidad de la voz y acompañándolos de movimientos corporales.
- Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará, a partir del título, las imágenes o palabras que reconoce.
- Explora diversidad de textos informativos, literarios y descriptivos, y conversa sobre el tipo de información que contienen partiendo de lo que ve y supone.
- Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector, los usa en actividades guiadas y por iniciativa propia.
- Identifica portada, título, contraportada e ilustraciones, como partes de un texto, y explica, con apoyo de la maestra, qué información ofrecen.
- Diferencia entre textos de cuento y estudio a partir de sus características gráficas y del lenguaje que se usa en cada uno.
- Sabe para qué se usa el calendario, y distingue la escritura convencional de los números y los nombres de los días de la semana al registrar, con ayuda de la maestra, eventos personales y colectivos.

205 x 270 mm

Inicio Preescolar2011.pdf - ... correcciones del manual Manual para Profesor... Dibujo - Paint 06:13 a.m.

Preescolar2011.pdf - Adobe Reader

Archivo Edición Ver Documento Herramientas Ventana Ayuda

50 / 240 200% Buscar

ASPECTO: LENGUAJE ESCRITO

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto.
- Confirma o verifica información acerca del contenido del texto, mediante la lectura y relectura que la maestra hace de fragmentos o del texto completo.
- Pregunta acerca de palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura de un texto y pide a la maestra que relea uno o más fragmentos para encontrar el significado.
- Identifica lo que se lee en el texto escrito, y que leer y escribir se hace de izquierda a derecha y de arriba a abajo.
- Identifica la función que tienen algunos elementos gráficos incluidos en textos escritos.
- Reconoce la escritura de su nombre en diversos portadores de texto.

205 x 270 mm

Inicio Preescolar2011.pdf - ... correcciones del manual Manual para Profesor... Competencia4.JPG - ... 06:45 a.m.

ANEXO 5. TABLA "J" DE PROBABILIDADES ASOCIADAS

TABLA J. Tabla de probabilidades asociadas con valores tan pequeños como los valores observados de U en la prueba de Mann-Whitney*

$n_2 = 3$				$n_2 = 4$				
n_1	1	2	3	n_1	1	2	3	4
0	.250	.100	.050	0	.200	.067	.028	.014
1	.500	.200	.100	1	.400	.133	.057	.029
2	.750	.400	.200	2	.600	.267	.114	.057
3		.600	.350	3		.400	.200	.100
4			.500	4		.600	.314	.171
5			.650	5			.429	.243
				6			.571	.343
				7				.443
				8				.557

$n_2 = 5$						$n_2 = 6$						
n_1	1	2	3	4	5	n_1	1	2	3	4	5	6
0	.167	.047	.018	.008	.004	0	.143	.036	.012	.005	.002	.001
1	.333	.095	.036	.016	.008	1	.286	.071	.024	.010	.004	.002
2	.500	.190	.071	.032	.016	2	.428	.143	.048	.019	.009	.004
3	.667	.286	.125	.056	.028	3	.571	.214	.083	.033	.015	.008
4		.429	.196	.095	.048	4		.321	.131	.057	.026	.013
5		.571	.286	.143	.075	5		.429	.190	.086	.041	.021
6			.393	.206	.111	6		.571	.274	.129	.063	.032
7			.500	.278	.155	7			.357	.176	.089	.047
8			.607	.365	.210	8			.452	.238	.123	.066
9				.452	.274	9			.548	.305	.165	.090
10				.548	.345	10				.381	.214	.120
11					.421	11				.457	.268	.155
12					.500	12				.545	.331	.197
13					.579	13					.396	.242
						14					.465	.294
						15					.535	.350
						16						.409
						17						.469
						18						.531

* Reproducida de Mann, H. B., y Whitney, D. R. 1947. En una prueba de si una o dos variables aleatorias es estocásticamente mayor que la otra. *Ann Math. Statist.*, 18, 52-54, con el amable permiso de los autores y el editor.