



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCION DE FORMACIÓN Y SUPERACION
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**



UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

JUEGO DE ROLES: ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR SANA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

ABIGAIL ROSALES CASTILLO

CD. VICTORIA, TAM.

JUNIO DE 2019



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCION DE FORMACIÓN Y SUPERACION
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN
UNIDAD UPN 281 VICTORIA**

TESIS



JUEGO DE ROLES: ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR SANA EN EDUCACION PREESCOLAR

Que para obtener el título de Maestro en Educación Básica

PRESENTA

ABIGAIL ROSALES CASTILLO

CD. VICTORIA, TAM.

JUNIO DE 2019



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN



DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Cd. Victoria, Tam., a 08 de junio del 2019

C.

ABIGAIL ROSALES CASTILLO

P R E S E N T E.-

En mi calidad de Presidente del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado: "JUEGO DE ROLES: ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR SANA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR"; opción: **Tesis**, a propuesta de la tutora la C. Dra. **Mónica Terán Pérez**, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestra de Educación Básica.



ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIÓN DE MAESTROS

PROFR. PEDRO JAVIER VARGAS GARCIA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACION

Agradecimientos

Agradezco principalmente a Dios por permitirme cursar el grado de maestría. Por darme salud, sabiduría, paciencia e inteligencia.

A mi familia por acompañarme en este trayecto, por estar al pendiente de mí, y por preguntarme como me iba, si hacía mis tareas, la tesis y todo lo demás. A mi hermana Caro por siempre hacerme sonreír y alegrar mi vida.

A Luis, por estar conmigo todo el tiempo, darme ánimos, apoyarme desde que fui a pedir información, y cada sábado llevarme y traerme a la escuela, por ser paciente y escucharme. Porque cuando ocupaba que llevaran trabajos o cualquier pendiente a la UPN, siempre estuvo para mí.

A la Dra. Mónica Terán, quien fue mi tutora durante mis estudios, mil gracias por apoyarme siempre, por tenerme paciencia, escucharme y darme consejos. Gracias también por acompañarme y guiarme en este enriquecedor camino.

A mis maestros de MEBa, que dieron parte de su tiempo y dedicación en la construcción de aprendizajes, por sus consejos y sobre todo para guiar nuestros pasos y así poder mejorar la práctica docente.

A mi grupo de práctica generación 2017-2018, por ser para mí los principales en este proceso, sin ustedes nada de esto hubiera sido posible, y el aprendizaje y el conocimiento construido fue gracias a ustedes. Los llevo siempre en mi mente y corazón. A los padres de familia, que apoyaron siempre mis actividades y lograr grandes aprendizajes en sus hijos.

A mis compañeros de MEBa 9ª generación, porque de cada uno aprendí cosas diferentes, nos ayudamos y ahora somos grandes compañeros y amigos.

A todos gracias y Dios les bendice siempre.

Resumen

La investigación realizada con enfoque cualitativo se llevó a cabo en una escuela de nivel Preescolar en el municipio de Mante Tamaulipas, México. Se desarrolló con 17 niños: 8 niños y 9 niñas de 5 años y la docente como investigadora. Durante la fase diagnóstica, se identificó una problemática relacionada con la falta de convivencia escolar sana. Para su solución, se diseñó y aplicó una estrategia basada en juego de roles con intervención del docente. Dicha estrategia constó de 4 actividades en las cuales los niños pudieron observar, cuestionar y convivir con personas adultas en lugares como: centro de salud, tienda de abarrotes de la comunidad y desayuno escolar. Posteriormente en el aula después de haber visitado los lugares, jugaron y representaron roles como: doctores, enfermeros y cocineros. La organización fue en equipos. El método investigativo fue estudio de caso, utilizando dos técnicas: observación participante y encuesta, aplicando instrumentos como: diario de campo, registro de observación videograbado y entrevista grupal. Los resultados fueron (a) desempeñar roles mediante el juego, (b) Habilidades sociales para la convivencia sana y (c) Mediación docente en la estrategia juego de roles. Los alumnos participaron muy motivados y con buena actitud al desempeñar roles durante el juego; interactuaron positivamente, se comunicaron y se favoreció la convivencia escolar sana. Los resultados permitieron reconocer que el juego de roles favorece la mejora en las relaciones interpersonales y el desarrollo de habilidades sociales siempre que la docente monitoree, propicie y promueva la reflexión sobre sus interacciones.

Palabras Clave: Convivencia escolar, Educación Preescolar, Juego de roles.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Introducción.....	5
Contextualización de la educación básica en México.....	5
Descripción de la problemática.....	8
Preguntas de investigación.....	13
Justificación	13
Propósito	15
Estudios que han investigado el problema y sus deficiencias	16
Deficiencias de los estudios.	21
Capítulo 2. Revisión de la literatura.....	23
Convivencia sana	23
Convivencia escolar sana.....	25
El docente como promotor de la convivencia sana escolar.....	27
El juego en educación preescolar.....	28
Juego de roles.....	32
Desarrollo de lenguaje oral.....	34
Competencias sociales.....	36
Habilidades sociales.....	38
Inteligencia interpersonal.....	39
Función del docente en el juego de roles y en la convivencia escolar sana..	41
Motivación del alumno.....	45
Capítulo 3. Metodología.....	47
Enfoque y método investigativo.....	47
Contexto institucional	48

Sujetos participantes	51
Técnicas e instrumentos de investigación	52
Técnica de la observación participante.	53
Registro de observación videograbado.	54
Diario de campo.	54
Técnica de encuesta.	55
Entrevista grupal.	56
El test.	57
Procedimiento metodológico	58
Procedimiento de la fase diagnóstica.	58
Procedimiento de la fase de intervención.	60
Análisis de datos y aspectos éticos	67
Capítulo 4. Resultados	69
Resultados de la fase diagnóstica	69
Nociones de los alumnos sobre relaciones interpersonales.	69
Actitudes egocéntricas de los alumnos.	72
Dificultades para lograr una convivencia sana.	75
Intervención de la docente	79
Resultados de la fase de intervención	82
Desempeñar roles mediante el juego	82
Asumir el rol durante el juego.	83
Uso de lenguaje oral entre alumnos para desempeñar un rol.	86
Motivación de los alumnos al participar durante las actividades de la estrategia.	90

Habilidades sociales para la convivencia sana	98
Uso del lenguaje oral para favorecer la interacción social.....	98
Interacciones sociales positivas dentro del aula.....	104
Intervención docente en la estrategia juego de roles.	111
Transversalidad en situaciones de aprendizaje.....	112
Cuestionamientos a los alumnos.....	116
Intervención docente para orientar a los alumnos.....	121
Conclusiones	132
Referencias	135
Apéndices.....	147
Apéndice A. Registro de observación videograbado (OD)	148
Apéndice B. <i>Test vak</i> (TV).....	151
Apéndice C. Validación de constructos (V)	154
Apéndice D. Estrategia de Intervención “Juego, respeto y convivo sanamente” (ED)	157
Apéndice E. Registro de observación videograbado (O1): Actividad “Doctores, enfermeros y enfermos”	171
Apéndice F. Diario de campo (C1)	177
Apéndice G. Actividad 4 de la Estrategia de Intervención (E1)	183

Capítulo 1. Introducción

En este capítulo se abordan los antecedentes de la educación básica en México a partir de la última reforma educativa, así como se resalta la importancia que tiene el recibir educación en la actualidad. Posteriormente, se describe la problemática encontrada; se plantean las preguntas de investigación, la justificación y el propósito de la investigación. Además, se realiza un análisis de estudios que han investigado el problema planteado, de tal manera que fungan como antecedentes a la problemática planteada.

Contextualización de la educación básica en México

En México, desde hace más de veinte años, se ha observado que el sistema educativo no responde a las necesidades del mundo globalizado y enfrenta constantes demandas educativas emanadas de un contexto internacional que prioriza el acceso a la educación y la calidad con equidad como un derecho fundamental de los individuos.

En un esfuerzo por atender esas demandas educativas, en el 2008 la Secretaría de Educación Pública (SEP), inició un proceso de transformación educativa que buscó la articulación de la educación básica a fin de elevar la calidad de ésta, para que incida en la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria. La denominada, Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita entre el Gobierno Federal y los maestros de México, representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) permitió que se instaurara “el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 19).

A dicha transformación se le denominó Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), y “es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida, y el logro del perfil de egreso” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 20).

La RIEB incluyó una serie de cambios en la legislación del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en la obligatoriedad de la educación básica que actualmente comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria y en el que se establece lo siguiente:

Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado, Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios, impartirá [sic] educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias (Secretaría de Gobernación, 2017, p. 15).

Por lo tanto, con estas acciones, se consideró establecer responsabilidades para el acceso universal a la educación básica y media superior.

Dicha política ha tratado de responder a diversas necesidades educativas y en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PNE) instrumentado por la Secretaría de Gobernación (2013a) señaló que el Sistema Educativo Nacional debe de transformarse y mejorar para “estar a la altura de las necesidades que un mundo globalizado demanda” (p. 59), lo anterior es un desafío mayor que requiere cambios importantes en la cultura educativa.

Los planteamientos subyacentes a la RIEB indican que no basta con dar un espacio a los alumnos en las escuelas de todos los niveles; es necesario que la educación sea pertinente, acorde a las necesidades de los alumnos y que le permita participar en una sociedad cada vez más compleja.

El resultado fue el planteamiento del Plan de Estudios 2011 para la educación básica que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, y por parte de la Secretaría de Educación Pública (2011a) en el que se reconoció que “elevar la calidad de la educación implica, mejorar el desempeño de todos los componentes del sistema educativo. Y para lograrlo, es indispensable fortalecer los procesos de evaluación, transparencia y rendición de cuentas” (p. 10). Por lo anterior, el gobierno a través de diversas políticas generó e implementó programas y mecanismos para incidir en la mejora de la educación.

A nivel pedagógico se propuso trabajar bajo el enfoque por competencias, a fin de formar ciudadanos que tengan conocimientos, que los apliquen y que tengan buenas actitudes al realizar las tareas requeridas. Se hizo énfasis en la preparación para la vida, lo cual incluía un fuerte énfasis en el desarrollo social del alumno “es necesario que la educación forme para la convivencia, los derechos humanos y la responsabilidad social” (Gobierno de la República Mexicana, 2013b, p. 23).

Posteriormente, se elevó a nivel constitucional que dicha educación sea de calidad con equidad, y se señaló que:

Todos los estudiantes, sin importar su origen, género, o condición socioeconómica, o discapacidad alguna, deben adquirir los conocimientos,

habilidades, actitudes y valores necesarios para integrarse y participar activamente en la sociedad (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 44).

Por lo anteriormente planteado, se consideró que era importante, generar condiciones favorables para lograr un ambiente adecuado de respeto para generar una convivencia sana que permita sustentar las bases para desarrollar las competencias necesarias y participar en los diversos contextos que enfrentan los preescolares en la sociedad actual.

Adicionalmente, las autoridades han planteado el Modelo Educativo 2017 que entró en vigor el en el ciclo 2018-2019 donde se pretende que, desde el nivel de educación preescolar, se atienda el desarrollo socio-emocional de los individuos (Secretaría de Educación Pública, 2017). Lo anterior, implica continuar con la formación en valores y el desarrollo de actitudes pro-sociales, que estimule a los alumnos desarrollarse interpersonalmente en cualquier lugar en el que se encuentren, y generar un clima agradable de comunicación, confianza y respeto a fin de lograr una convivencia sana dentro y fuera de la escuela.

Por lo tanto, se constituye una prioridad el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos, que favorezcan una convivencia sana, interactúen con respeto y solucionen las diversas problemáticas que se les presenten. Además, el desarrollo de dichas competencias permite avanzar en una concepción más profunda y humana del otro, lo que les puede permitir apoyar a sus pares mediante el establecimiento de un vínculo de empatía.

Descripción de la problemática

La práctica docente se desarrolló en un contexto urbano marginado con el

Programa de Estudio 2011 nivel preescolar prescrito por la SEP. Se planeaba con base en las competencias a desarrollar y los aprendizajes esperados a lograr en los alumnos durante el desarrollo de las secuencias didácticas. Además, se consideraban: las características del contexto para la organización de las actividades, los saberes previos, la previsión de materiales, los tiempos y los espacios.

La práctica cotidiana se caracterizaba por el desarrollo de planeaciones en tiempo y forma, además de implementarse conforme a la normatividad establecida, en ocasiones se hacían modificaciones cuando había baja asistencia, cuando los alumnos perdían el interés en las actividades, o bien cuando era necesario bajar o elevar el grado de complejidad en algunas actividades.

Una de las situaciones que afectaba el logro de las competencias y aprendizajes esperados, era que en la práctica no se llevaban a cabo actividades que desarrollaran las competencias establecidas en los seis campos formativos lo cual repercutía en el desarrollo integral de los alumnos. El trabajo y atención se había visto afectado porque se priorizaba en los campos formativos: lenguaje y comunicación, y pensamiento matemático. Por lo que era necesario que se atendieran los siguientes campos: desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social, expresión y apreciación artísticas.

Otro aspecto que se identificó al analizar la práctica fue que la docente, en algunos momentos, desarrollaba una forma de trabajo conductista, ya que en las actividades iba indicando a los alumnos sobre cómo y cuándo debían hacer las cosas porque eran pequeños y en ocasiones creía que no sabrían hacer lo

propuesto y prefería realizar actividades en las que los alumnos por medio de la conducción elaboraran trabajos. Aunque la práctica de la docente se caracterizaba por tratar de motivar a sus alumnos cuando éstos mencionaban que no podían realizar alguna actividad; era ella quien se encargaba de motivar al alumno para que desarrolla la actividad de una mejor manera, con actitud positiva. Además, de buscar el desarrollo habilidades del pensamiento que les permitieran llegar a la resolución de problemas. Ello reflejaba una dualidad de enfoques en que orientaba su práctica docente. Por un lado, la basada en la teoría conductista y por otro, la cognoscitiva social y la constructivista.

En la teoría cognoscitiva social, se destaca la motivación que según Bandura (como se citó en Schunk, 2012) son conductas impulsadas reguladas por “estándares internos y respuestas de autoevaluación de sus propias acciones” (p. 119), con ella la docente pretendía transformar las percepciones de los alumnos sobre sus capacidades y actitudes.

En otros momentos, la docente tendía a ser más constructivista a fin de que los alumnos llegaran a la resolución de problemas, propuestos mediante diversos cuestionamientos para que pensaran, reflexionaran y construyeran posibles soluciones, por lo que se promovían actividades y tareas que permitieran propiciar el desarrollo de habilidades del pensamiento; se planteaban actividades donde los alumnos interactuaran y la docente sólo observaba y guiaba.

Con la anterior aportación se destacan aspectos del constructivismo que de cierta manera han estado presentes en diferentes momentos durante la práctica docente.

Sin embargo, al reflexionar sobre ello y basado en las observaciones realizadas durante la jornada escolar, se identificó que los alumnos de edad preescolar presentaban áreas de oportunidad en el campo de desarrollo personal y social, ya que es muy importante que aumenten sus relaciones sociales positivas con sus compañeros y en los diversos ámbitos en los que se encuentran. Ello con el fin de que las interacciones se sustenten en el entendimiento, la aceptación y la empatía.

La problemática que se observó y que había prevalecido en el grupo, era la falta de habilidades sociales en los alumnos, estas se veían obstaculizadas por el propio egocentrismo, así como del contexto familiar y social que en ocasiones inhibía el desarrollo de habilidades sociales para la generación de interacciones positivas que favorecieran la convivencia escolar sana entre ellos. Esto, debido a que la mayoría les costaba trabajo relacionarse interpersonalmente, aceptar a los demás, compartir materiales y esperar turnos, lo que perjudicaba el ambiente de clase y los aprendizajes esperados en los preescolares, destacando aquellos que requerían la cooperación y la colaboración. Y, como ya se describió la práctica docente, queda claro que esta no ayudaba mucho a que se superara esa situación.

La problemática detectada también estaba relacionada con su desarrollo como se mencionó anteriormente, pues los alumnos se encontraban en una etapa preoperacional, donde están presentes algunos rasgos importantes en el desarrollo social relacionado con las emociones positivas y negativas, ya que aún no demostraban una consciencia de la perspectiva del otro, por lo que se les dificultaba entablar relaciones cooperativas con sus compañeros lo que incluso

podía derivar en cierta agresividad hacia otros.

Esta problemática se manifestaba desde que se recibía a los alumnos a partir de las 8:45 am y con las actividades iniciales, pues se presentaban peleas entre los alumnos por no ponerse de acuerdo en qué o a qué jugar, porque no querían compartir los juegos de la escuela en las áreas comunes. Esto llevaba a los alumnos a la agresión física y verbal. Por ejemplo, al proporcionar materiales con los que trabajarían, se peleaban por ellos y no respetaban reglas ni a los demás compañeros; no compartían. Si se les daba la indicación de que los materiales iban al centro de la mesa y que los tomarán por turnos, un solo alumno los tomaba todos, los otros se enojaban fácilmente e incluso lloraban, se quejaban con la docente de que algún compañero no quería compartir y que lo molestaban.

Es así, como la convivencia escolar sana no se veía reflejada dentro o fuera del aula y que es de gran importancia para relacionarse e interactuar en la vida de manera permanente.

Lo anterior se consideró un problema pues se requiere que los alumnos de educación preescolar desarrollen habilidades sociales y emocionales que les permitan hacer frente mediante el dialogo, la negociación y la empatía, a los retos que enfrentan al convivir con otros ya que es un área de oportunidad con la que se cuenta como docente. Por lo tanto, se decidió investigar la solución a este problema, a través de la estrategia didáctica del juego de roles.

Para el diseño de la estrategia se tomó en cuenta que, como señaló la SEP (2017, p. 88), “la interacción social es insustituible en la construcción del conocimiento, para lo cual es primordial fomentar la colaboración y propiciar

ambientes en los que el trabajo en grupos sea central”. De ahí que resulte necesario hacer énfasis en el trabajo cooperativo y colaborativo porque permite que los alumnos se relacionen interpersonalmente desarrollando habilidades sociales y así se va favoreciendo la convivencia sana escolar.

Es por ello que se tomaron en cuenta estas condiciones en la labor del docente para desarrollar e implementar una estrategia que permitiera atender la problemática de convivencia escolar en los preescolares a fin de mejorar las interacciones sociales, pues como se señaló es de suma importancia en la construcción de aprendizajes.

Preguntas de investigación

A partir de esta situación problemática, se plantearon las siguientes interrogantes que orientaron la investigación:

(a) ¿Cuáles son las dificultades que tienen los alumnos al relacionarse interpersonalmente y por lo cual la convivencia sana escolar no se ve reflejada en sus interacciones?

(b) ¿Qué tipo de estrategia permite el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con la convivencia sana?

(c) ¿Cómo la estrategia didáctica “Juego, respeto y convivo sanamente”, sustentada en el juego de roles, favorece la convivencia escolar sana en preescolares?

Justificación

Al realizar una revisión de las investigaciones recientes en educación preescolar y su relación con la convivencia sana, se encontraron pocos estudios publicados en México. La mayoría de estos estaban enfocados a otras áreas

como iniciación a la lecto-escritura o el pensamiento matemático. Por ello, una investigación como esta, permitirá contribuir al campo de las investigaciones relacionadas con el desarrollo social en preescolares al sistematizar los resultados encontrados.

De ahí que, el presente estudio se llevó a cabo en nivel preescolar mediante la implementación de una estrategia de intervención basada en juego de roles, con el que se esperó que los alumnos pudieran relacionarse interpersonalmente y desarrollando habilidades sociales que les permitan ir favoreciendo la convivencia sana escolar entre ellos.

Es importante realizar una investigación como la que se propone, mediante la implementación de una estrategia sustentada en el juego de roles, para favorecer y consolidar habilidades sociales en los alumnos que les permitan desarrollar una convivencia escolar sana, evitando agresiones, respetando reglas y turnos, compartiendo materiales, dialogando e interactuando, escuchando a sus compañeros y siendo empáticos. Esto coadyuvará en su formación como futuros ciudadanos capaces de tomar acuerdos y ser partícipes activos de la sociedad, tal y como se señala en los planes y programas “contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que concurren activamente en la vida social, económica y política de México y el mundo” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 45).

La SEP (2011b) señaló que “el establecimiento de relaciones interpersonales fortalece la regulación de emociones en los pequeños y fomenta la adopción de conductas prosociales en las que el juego desempeña un papel

relevante por su potencial” (p. 75). Y, además, es en el juego en el cual los alumnos se reconocen e interactúan y a la vez aprenden.

Este estudio beneficia particularmente a docentes que presenten la misma problemática en sus aulas. También va dirigido a las autoridades educativas como asesores técnicos pedagógicos y supervisores ya que son ellos responsables en coadyuvar en el desarrollo de estrategias de atención a los alumnos en los diversos colectivos escolares. Así también puede ser de utilidad a padres de familia, para que consideren este tipo de estrategia y superar las problemáticas que prevalecen en las aulas al estimular y apoyar a los hijos desde casa en su desarrollo personal y social.

Como ya se mencionó, la puesta en práctica de la estrategia “Juego, respeto y convivo sanamente” permitirá en contextos similares, que los alumnos al asumir roles diferentes y mediante el juego puedan relacionarse socialmente con sus compañeros. Así se podrá favorecer la convivencia escolar de los alumnos al practicarla desde su corta edad, lo cual será relevante en su desempeño inmediato.

Propósito

En la presente investigación con enfoque cualitativo con un diseño de investigación con estudio de caso con intervención, se tuvo como propósito favorecer la convivencia escolar sana y habilidades sociales entre los alumnos de un grupo de tercer grado de educación preescolar. En ese grupo se identificó que los alumnos tenían dificultades para desarrollar una convivencia sana, por lo que se buscó solucionar esa situación a través del diseño, aplicación y valoración de una estrategia mediante el juego de roles en preescolares.

Estudios que han investigado el problema y sus deficiencias

Al analizar algunos estudios que han investigado la problemática de la convivencia sana, se encontró que parte importante de los estudios están enfocados a medir la convivencia escolar mediante cuestionarios.

Muñoz Quezada, Lucero Moncada, Cornejo Araya, Muñoz Molina y Araya Saravbia (2014) realizaron un estudio de caso de tipo transversal mixto: cuantitativo y cualitativo, en un colegio chileno en los niveles de preescolar hasta secundaria, con 180 escolares, 193 apoderados y 21 docentes. Se pretendió evaluar la percepción de la convivencia en el colegio inclusivo mediante la aplicación de cuestionarios a la comunidad escolar. Los resultados que se obtuvieron fueron que estudiantes, apoderados y docentes se sienten agusto con el colegio, hay algunos temas que causan conflicto, sin embargo, la comunidad escolar tiene la disposición para mejorar. Y se observó que el sistema inclusivo favorecía la convivencia escolar.

Por otra parte, Ramírez Carmona, Ríos Cepeda y Guevara Araiza (2016), desarrollaron en México una investigación en el nivel de educación primaria. Participaron 334 alumnos que necesitaban apoyo para favorecer el sistema de valores para la práctica de relaciones pacíficas y armónicas. Con la investigación se pretendió conocer sobre los valores para la convivencia escolar y el fortalecimiento de ambientes de aprendizaje, donde se desarrollaban algunas problemáticas. Se utilizó la técnica observación participante y el diario de campo. Algunos de los resultados que se obtuvieron fueron que es necesario ayudar a eliminar en los alumnos distractores que dificulten la convivencia armónica, así como también contar con actividades de relajación que disminuyan los estados

alterados y de estrés en el grupo. Se concluyó que se requería transformar la práctica docente para alcanzar la calidad educativa deseada.

Romera, Ortega y Monks (2008), realizaron un estudio con 45 alumnos preescolares en España, para comprobar si la intervención dirigida a la mejora de las relaciones interpersonales en escenarios de actividad lúdica promovía la competencia para el aprendizaje, el desarrollo social y la calidad de las relaciones interpersonales. Se utilizaron instrumentos como el *sociograma* y el *mapping*. Los resultados obtenidos demostraron que las actividades lúdicas requieren de la participación de los maestros para enriquecer las posibilidades de aprendizaje y para promover actitudes positivas entre iguales, y a la vez evitar la agresividad injustificada entre preescolares.

Lacunza, Castro y Contini (2009) desarrollaron un estudio en Argentina, centrado en prevenir dificultades de adaptación y posibilitar el desarrollo de recursos personales en diferentes contextos. Los participantes en esta investigación fueron 318 padres y/o cuidadores de alumnos entre 3 a 5 años; todos pertenecían a contextos de pobreza en Argentina. Se aplicó una escala de habilidades sociales a los padres y una encuesta sociodemográfica, considerándose el nivel socioeconómico. Los resultados mostraron que tanto alumnos como alumnas, de contextos de pobreza, contaron con habilidades sociales positivas para afrontar situaciones cotidianas.

Por otra parte, Nelver Vera (2007), desarrolló en Perú, una investigación basada en el enfoque comunicativo, cuya principal arma es el contexto real, en donde los alumnos experimentan, se motivan en el trabajo escolar y aprenden eficazmente. El propósito de la investigación fue mostrar la eficiencia y utilidad

de la técnica del juego de roles para mejorar la comprensión y producción oral en el aprendizaje del idioma inglés durante las clases regulares de nivel secundario, considerando que los profesores motivaron a sus estudiantes a trabajar dentro de un aprendizaje cooperativo. Participaron 26 alumnos de educación secundaria. Durante el procedimiento metodológico, se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos: prueba de pre-test, post-test y lista de cotejo. Se concluyó que la técnica del juego de roles basado en el enfoque comunicativo influyó de gran manera en la mejora de la comprensión y producción oral dentro del proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Por lo que afirmaron que la expresión gestual y la espontaneidad, fortalecen el texto hablado, lo cual se dio cuando los alumnos transmitieron sus sentimientos, emociones, deseos y la adquisición de seguridad personal, ya que al montar un escenario dentro de un contexto real permitió que el alumno ensayara sin miedo al error y fracaso.

Vega Valero, González Betanzos, Anguiano Serrano y Nava Quiroz (2009) realizaron una investigación en salones de clase de escuelas de educación primaria en México. El objetivo fue evaluar la relación entre estrés infantil y las habilidades sociales. El instrumento utilizado fue el inventario de estrés infantil con 52 ítems. Participaron 212 niños de 8 a 10 años. Se concluyó que el apoyo social afecta al afrontamiento y éste regula al estrés, y que las habilidades sociales forman parte del afrontamiento. Por lo que la relación inversa entre estrés y habilidades sociales en infantes, lleva a que entre más habilidades sociales menos estrés.

Salvador, Fuente y Álvarez (2009), llevaron a cabo un estudio que tuvo como propósito conocer en qué medida los directores escolares de centros

públicos practicaban habilidades sociales en el desempeño de sus funciones directivas. Los sujetos participantes fueron 99 directores de centros educativos públicos españoles de los niveles educativos de primaria y secundaria. El instrumento utilizado fue una escala de habilidades sociales. Los resultados obtenidos, demostraron que la mitad de los directores escolares tuvieron un nivel alto en conductas de aserción y pusieron en práctica habilidades sociales, a través de comportamientos, en los que la autoexpresión, decir no, iniciar interacciones y expresar su enfado, fueron los componentes más relevantes.

Bárrig JÓ y Alarcón Parco (2017) realizaron un estudio en un centro educativo de nivel inicial en Perú, sobre temperamento y competencia social en niños y niñas preescolares, el objetivo fue conocer la relación entre las características de temperamento, competencia social y problemas del comportamiento reportado por madres de niños y niñas preescolares. Se contó con una muestra de 66 niños entre 2 y 6 años y sus mamás. El instrumento utilizado fue un cuestionario sobre conducta infantil y un inventario de evaluación de competencia social y comportamiento. Los resultados indicaron que la capacidad de atender e inhibir conductas para responder de acuerdo con situaciones se aprecia con mayor precisión alrededor de los 3 años. Las niñas no mostraron mayores niveles de competencia social ni ansiedad/retramiento o menores niveles de ira/agresividad en comparación al grupo de niños. Además, en el análisis de los datos se encontró que, a mayor extraversión o afecto negativo, mayor agresividad y que a mayor control intencional, menor agresividad.

Del Rey, Casas, Ortega Ruíz (2017) realizaron un estudio que buscó

contrastar empíricamente el constructo de convivencia sana. Para ello, desarrollaron y validaron la Escala de Convivencia Escolar para describir la convivencia escolar desde la percepción del alumnado. Participaron 3146 estudiantes de edades entre 11 y 19 años de educación primaria y secundaria en Andalucía, España seleccionados por conveniencia. Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios. En resultados se encontró que: la convivencia escolar se compone de ocho factores, positivos y negativos con distinto grado de relevancia que se han denominado: gestión interpersonal positiva, victimización, red social de iguales, agresión, ajuste normativo, indisciplina y desidia docente. El factor más importante del constructo convivencia ha resultado ser la forma en la que los profesores gestionan las relaciones interpersonales en el centro educativo, aludiendo a la conducta social ejemplar, la buena comunicación con el alumnado y sus familias y a la atención de las dificultades que estos pueden encontrar. Por lo que se concluyó que este instrumento integró gran parte de las claves conceptuales para abordar y analizar la convivencia en espacios escolares que pueden analizarse en dos vertientes (a) la horizontalidad y (b) la verticalidad. La primera se refiere a las normas asumidas por la comunidad desde un plano de iguales, donde la no exista la victimización en un ambiente positivo y de respeto; y la segunda, a la forma en que los docentes cuentan con las competencias necesarias, donde las actitudes profesionales positivas promueven espacios seguros, que permiten atender las necesidades de los escolares mediante una buena comunicación con la comunidad y en especial las familias.

Herrera Torres y Lorenzo Quiles (2011) llevaron a cabo una investigación de naturaleza cuantitativa, cuyo objetivo principal fue analizar la convivencia

escolar derivada de la diversidad cultural, según la opinión de los diferentes miembros que integraban diversas comunidades escolares en diferentes centros de educación primaria y secundaria en Andalucía, Castilla la Mancha, Cataluña, Lisboa y Navarra en España. Participaron 760 sujetos: 338 alumnos, 232 padres/madres, 115 profesores, 32 directivos y 39 miembros del sector administración. El instrumento utilizado fue la entrevista. Y los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que la convivencia escolar, como objeto de estudio, es un fenómeno complejo en el que son múltiples los factores, situaciones y participantes implicados. En la investigación se reflexionó sobre la realidad de la convivencia intercultural en las aulas, rompiendo con estereotipos y prejuicios que la rodean y poner de manifiesto que son de gran utilidad, desde el punto de vista de la prevención, los programas dirigidos a favorecer la convivencia escolar, centrados en la resolución de conflictos de forma positiva entre otros aspectos.

Los estudios señalados permiten identificar que existen numerosos estudios sobre la convivencia escolar que se encuentran vinculados con el análisis de fenómenos culturales como la violencia escolar o *bullying* desde una perspectiva social. Algunos de estos estudios se desprenden de las políticas educativas donde se plantean objetivos relacionados con su estado, conocimiento para detectar aspectos que estén influenciado de manera negativa las relaciones sociales.

Deficiencias de los estudios.

Algunas de las deficiencias que se encontraron en los estudios fueron que la mayoría son de otros países, por lo que son culturas y contextos diferentes a

México, así como también varía la forma de enseñanza donde los instrumentos no precisamente fueron aplicados en educación preescolar e incluso algunos aplicados a adultos; otros, se relacionaban más con el desarrollo de políticas y la gestión dentro de los centros educativos para favorecer la convivencia. Otro aspecto fue el tipo de metodología utilizada ya que algunos de estos estudios eran cuantitativos, descriptivos o con tratamientos estadísticos. Muy poco de ellos eran cualitativos.

Capítulo 2. Revisión de la literatura

En el presente capítulo se hace una revisión de la literatura. Se inicia con la conceptualización del juego en edad preescolar, como un proceso social, y en lo específico se analiza el juego de roles y sus particularidades, ya que es de suma importancia que sea utilizado en nivel preescolar porque los niños construyen aprendizajes y conviven sanamente. En cuanto a la convivencia escolar sana se hace referencia a la importancia de que se vea favorecida en el aula, para mantener un clima afectivo entre pares, que los alumnos al desarrollar competencias, particularmente sociales interactúen positivamente con los demás. Así como también se señalan las competencias sociales y habilidades sociales, así como la inteligencia interpersonal, ya que se consideró importante para la comprensión del desarrollo de competencias. Cabe mencionar que el papel del docente es fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que se encarga de ser el mediador pedagógico en el aula.

Convivencia sana

La palabra convivencia tiene múltiples significados, dependiendo del contexto de su uso. Las personas pueden convivir de forma exitosa o no, con el simple hecho de interactuar y relacionarse con otros, pero en ocasiones hacen falta valores los cuales pueden obstaculizar en las personas una sana convivencia.

Según Puglisi (2013, p.1) “aprender a entenderse con otros es el fundamento de una convivencia social pacífica y democrática”. Cabe mencionar que para mantener una sana convivencia escolar es necesario conocerse a sí mismo, el contexto y entender a los demás, así como a ser entendidos, de

manera que haya una buena comunicación y empatía.

Perales Franco, Arias Castañeda y Bazdresch Parada (2014) señalaron que:

La convivencia no siempre se ve reflejada en lugares o en ambientes en los cuales conviven más de dos personas, es a veces la falta de convivencia una problemática que surge debido a la falta de comunicación, otros valores, las familias, crianzas o los contextos de los cuales provienen las personas (p. 15).

La convivencia sana es un elemento fundamental en las vidas de las personas, ya que les permite relacionarse interpersonalmente con los demás de manera asertiva. La capacidad de una persona para relacionarse adecuadamente para una convivencia, tiene que ver con la forma de concebir el mundo y la manera en que consideran más pertinente el resolver sus problemas. Según Perales Franco et al. (2014, p. 14)

La convivencia es el reflejo de la cultura que se desarrolla en la vida cotidiana, implica el modo de ser de cada persona en interrelación con los otros, donde cada sujeto pone en práctica sus valores, creencias, percepciones, reflexiones, el conocimiento adquirido.

Debido a la falta de valores, a la propia cultura y la concepción de la realidad, es que la convivencia sana no siempre se ve reflejada y esto también sucede en escuelas de educación básica, en donde se han observado diversas dificultades relacionadas con la convivencia sana entre pares al recurrir a las agresiones e incluso la violencia física, psicológica y emocional en algunas ocasiones.

El contexto familiar es en donde el niño convive e inicia el proceso y desarrollo de sus habilidades, conductas y actitudes que les facilita el desempeño social y académico en la escuela, debido a que en casa se relacionaron socialmente con los que les rodean y, por lo tanto, ya han tenido experiencias que les facilitaron comportarse de cierta manera. Es por lo que en la escuela se debe continuar ese proceso, al brindarles diversas oportunidades a los alumnos para que se relacionen interpersonalmente, y también convivan sanamente con los demás.

Convivencia escolar sana

En el ámbito educativo, el término “convivencia” fue adjetivado como “convivencia escolar” y permitió articular diversos problemas escolares, generando una visión más sistemática de las problemáticas que tienen lugar en las escuelas. En este trabajo se tomó el concepto de convivencia escolar como “la interacción entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de una escuela o liceo, que incide significativamente en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los estudiantes” (Puglisi, 2013, p. 1). Es por ello, que todos los miembros de la escuela deben procurar mantener una sana convivencia escolar, en todos los espacios tanto dentro como fuera de las aulas. Las implicaciones de una convivencia sana se relacionan con los espacios educativos, las interacciones y los ambientes de aprendizaje que preparen a los preescolares para lograr que se comuniquen y resuelvan problemas mediante la atención y apoyo mutuo, no solo en el aula y la escuela, sino también en otros contextos sociales como lo es la familia y la sociedad.

Según Fierro Evans et al. (2013) la convivencia escolar puede ser definida

como “el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana de las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa, en tanto que la califican” (p. 106). Es necesario que la convivencia escolar sana esté presente en las instituciones y en las aulas, pero principalmente en los principios del proceso de aprendizaje mediante un ambiente que les permitan las interacciones positivas enmarcadas en los principios de respeto e inclusividad. Lo señalado no es fácil, puesto que generar acuerdos y modelos de interacción con tantas personas con ideas y preferencias distintas, implica una mediación en los procesos educativos que considere el contexto y desarrollo de los alumnos, específicamente el nivel de desarrollo personal y social.

Según Grau Vidal, García Raga y López Martín (2016) es en la escuela “en donde por primera vez se generarán relaciones con «los iguales», así como conflictos interpersonales diversos a los que deberán enfrentarse” (p. 175). Y quizás sea difícil para algunos niños por su corta edad y más porque son hijos únicos y no están acostumbrados a convivir con otros niños. Aspectos del desarrollo social de los preescolares y su influencia con la convivencia sana han sido abordado por Cerdas Nuñez, Polanco Hernández y Rojas Nuñez (2002) quienes señalaron que

El niño de cuatro a cinco años aún conserva parte del egocentrismo típico de los tres años. Al infante le resulta difícil ver las situaciones desde el punto de vista de los demás. No obstante, es de mentalidad vivaz y muy activo, por lo que se vuelve muy versátil (p.173).

Los niños a esta edad quieren jugar a todo y con todos sus compañeros,

pero se enfrentan a conflictos que aún no son capaces de resolver de manera pacífica y ordenada. Mucho de estos problemas han sido relacionados principalmente en lo que refiere a la organización y por lo tanto recurren a la agresión. Berra Bortolotti y Dueñas Fernández (2006) señalaron que:

Abordar la convivencia en la escuela como parte de la formación de los sujetos que enseñan-aprenden, posibilita el desarrollo de competencias personales y sociales, para aprender a ser y a convivir juntos que se transfieren y generalizan a otros contextos de educación y de desarrollo humano (p. 159).

El docente como promotor de la convivencia sana escolar

Es una tarea del docente que conozca a sus alumnos, a sus familias y que tenga conocimiento del contexto social en el que viven, que le permita saber a qué se refieren algunas de las conductas irregulares que observe durante las mañanas de práctica. Para que pueda identificar si existe falta de convivencia sana en el aula y cuáles son las razones, tomando en cuenta que el desarrollo de competencias sociales favorecerá el desarrollo del alumno.

Grau et al. (2016) determinaron que: “la convivencia está estrechamente relacionada con la calidad de las relaciones que cotidianamente se desarrollan en los centros educativos, y aprender a relacionarse bien es una labor compleja” (p. 176). Sin embargo, es necesario propiciar la convivencia en el aula apoyándose en actividades que desarrollen los alumnos.

Para Grau Vidal et al. (2016) el trabajo del aula es relevante, ya que permite mejorar las relaciones interpersonales al desarrollar contenidos habituales y de rutina como cantar canciones, repasar contenidos de los diversos

campos formativos. Así mismo, el trabajo por rincones se caracteriza como trabajo en conjunto a partir de temáticas específicas acordes los intereses y necesidades de los alumnos donde pueden participar las familias, el profesorado y personal de apoyo para mejorar las interacciones sociales. La última estrategia planteada por Grau Vidal et al. (2016) consiste en el ocio alternativo en el patio, donde se busca realizar actividades en espacios abiertos que fomenten las actividades académicas y psicomotrices en las que usualmente los juegos de mesa y material deportivo son herramientas que permiten una interacción y la consolidación de las relaciones sociales.

Al hacer referencia a convivencia escolar, Algara Barrera (2016) señaló que “es una posibilidad para transformar a la escuela, a las aulas y que los docentes vean también que es una manera diferente de sentir, escuchar a los alumnos así como conocer su manera de pensar” (p. 208). De allí que, resulta necesario estar atentos con lo que sucede en la escuela y en cada oportunidad favorecer la convivencia escolar.

El juego en educación preescolar

El juego es una actividad inherente al ser humano y es del agrado de todos. Los niños especialmente los más pequeños, juegan con partes de su cuerpo, con objetos que tienen a su alcance, juegan en diversas situaciones, con personas distintas e incluso solos. Cagigal (1996) consideró el juego como una actividad caracterizada por su espontaneidad no obligatoriedad efectuada en un espacio y tiempo determinado de la vida cotidiana. Para Huizinga (como se citó en García Velázquez y Llull Peñalba, 2009) el juego es “una acción libre que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según

reglas absolutamente obligatoria, aunque libremente aceptadas” (p.13). Se puede inferir entonces, que el juego es una actividad recreativa que está determinada en un contexto donde se utilizan reglas que pueden ser creadas e inventadas o dadas.

El juego en la educación preescolar, apoya en el desarrollo de habilidades que permiten reestructurar esquemas o representaciones de cómo funciona el mundo. Entre ellas, las habilidades comunicativas, específicamente del lenguaje oral que le permiten expresar sus ideas, sentimientos y emocionales; además de fomentar la empatía y tolerancia debido al entendimiento del otro.

El juego tiene muchos beneficios en la vida del niño, Gálvez Sosa y Rodríguez Ledezma (2005), señalaron que “a través del juego el niño se va haciendo consciente de su entorno cultural y de un ambiente que había sido durante sus primeros años ajeno a él” (p. 35). Comienza a conocer y a convivir con las personas que le rodean y se va apropiando de costumbres de su entorno, así como también comienza a aprender a cooperar y conoce las reglas del juego limpio, así como a ganar y a perder.

El juego en educación preescolar ha quedado relegado dentro del programa en muchas de las aulas de educación preescolar debido a “la creciente demanda de resultados mensurables para preescolares está llevando el juego a la periferia del currículo, dedicando más tiempo al contenido académico” (Bodrova y Leong como se citó en Zapata Morillo, 2014, p. 17). Sin embargo, esta actividad ofrece múltiples beneficios para la vida del niño, solo hay que saber manejarlo.

Desde esta perspectiva, el juego es fundamental en el desarrollo integral

de los alumnos en edad preescolar ya como lo señaló la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1980, p.5) “es la razón de ser de la infancia”.

El juego es una actividad que apoya al desarrollo social de los alumnos y brinda beneficios para la vida del niño. Zamora Soriano et al. (2011) señalaron que:

El juego es una preparación para la vida, ya que es un medio fundamental para que el pequeño conozca de una manera dinámica las acciones de las personas y las relaciones sociales entre ellas, así como la realidad externa, las personas y el ambiente; y le da la posibilidad de desempeñar funciones y experimentar situaciones que van siendo realidades en su vida social (p.3).

Esto significa que el juego es una herramienta que permite desarrollar diversas habilidades sociales que les faciliten a los alumnos generar empatía, autorregularse al aprender a tomar turnos, intercambiar ideas, cooperar, colaborar, asumir responsabilidades y afrontar de la mejor manera diversas situaciones de la vida cotidiana.

Existen diversos tipos de juegos, en los cuales los niños se relacionan individualmente, en binas o en grupo cada uno de ellos con una finalidad y con diferentes objetivos que apoyan al desarrollo integral del niño.

El juego es una actividad preponderantemente social que se puede analizar en diversas etapas. Para Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez (2010) existen cuatro etapas en donde los niños desarrollan habilidades. A continuación se muestran:

Primeramente, “los niños juegan imitando lo que hacen otros y ‘reinterpretan’ la regla” (Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez, 2010, p. 24). Es decir, a su corta edad los niños tratan de imitar lo que hacen las personas que lo rodean o los que más conviven con él y juegan a su manera modificando las reglas a su modo y condiciones. Según Sarlé, et al. (2010) en un segundo momento, los niños comienzan a identificar los diferentes roles dentro de un juego. Al principio no saben si ganan o pierden, pero en esta etapa comienzan a ir identificando los roles y aún no se interesan por ganar. El tercer momento “se caracteriza porque cada jugador trata de seguir las reglas que comienzan a ser necesarias para compararse entre los jugadores” (Sarlé et al, 2010, p.24). Ya empiezan a hacer el intento por ganar, se apoyan unos a otros y las reglas comienzan a ser aceptadas por los jugadores. Por último, en un cuarto momento “los niños cooperan en el intento por unificar las reglas” (Sarlé et al, 2010, p. 25). Es aquí cuando los niños en conjunto empiezan a tomar acuerdos del juego y comprenden las reglas.

El juego en educación preescolar es de suma importancia porque apoya a que los alumnos aprendan jugando y de igual manera se relacionen interpersonalmente lo que permite desarrollar una diversidad de interacciones que se pueden ir perfeccionando para lograr una convivencia escolar sana entre alumnos.

Para esta investigación interesa el juego de roles para favorecer la convivencia sana en preescolares, por lo que en el siguiente apartado se profundiza en su conceptualización y sus características.

Juego de roles.

Un tipo de juego social es el juego de roles. Lozano Rodríguez (2013) señaló que “juego de roles es muy importante, los juegos de roles en donde los estudiantes están interpretando un rol, desempeñando un rol” (min. 41:57). Es una estrategia que puede utilizarse en preescolar, en la cual los niños podrán representar y asumir distintos roles, ya sea poniéndose en el lugar de sus compañeros o representando un rol de algún tema que se esté viendo en el aula. Por ello, los niños además de relacionarse interpersonalmente desarrollan su imaginación y creatividad.

Como bien se sabe, los niños provienen de contextos diferentes y cada uno de ellos tiene ideas y comportamientos diferentes, la mayoría de las veces imitan lo que observan en casa o en el barrio en el que viven, y lo representan en la escuela ya sea conductas regulares e irregulares. Y es así como el niño va aprendiendo y apropiándose de nuevas conductas y comportamientos que manifiesta en diversos lugares.

Según Laffranconi (2011) el juego de roles es una expresión dramática que surge de “la necesidad del niño de asumir diferentes roles y la imitación de acciones cobran especial importancia en el contexto en el que se las describe” (p.20). Y es en este momento, cuando el niño trata de imitar y representar roles que ha observado o según como él se los imagina. De esta manera recrea a los personajes y juega a ser grande o a ser otra persona.

Por otra parte, Gálvez Sosa y Rodríguez Ledezma (2005) analizaron el juego temático de roles y señalaron que “en este juego nace el sentido de las acciones humanas a partir de las relaciones con otras personas” (p. 292). Cabe

señalar que es importante que los alumnos que asisten a recibir educación preescolar establezcan relaciones interpersonalmente positivas con los demás para aprender a respetar las reglas del juego dentro y fuera del aula.

Los juegos de roles apoyan a los alumnos a poder relacionarse interpersonalmente, desarrollar su inteligencia interpersonal, convivir sanamente, desarrollar habilidades sociales como, por ejemplo: saludar, tomar turnos, compartir, ayudar, escuchar, expresar verbalmente ideas y sentimientos, controlar tendencias agresivas, empatía. Así como también mediante el juego de roles, los alumnos desarrollan competencias sociales que les permiten establecer relaciones interpersonales con sus compañeros e ir construyendo aprendizajes significativos en la vida del alumno; los cuales el día de mañana podrán aplicar en la vida diaria. El desarrollo de estas competencias sociales, los alumnos desarrollan y mantienen una sana convivencia en el aula a pesar de las dificultades en el contexto familiar y social.

Para González Moreno, Solovieva y Quintanar (2014), el juego de roles es fundamental ya que en este tipo de prácticas sociales “el niño adquiere la dinámica de las relaciones sociales existentes por medio de su participación como personaje dentro de una temática establecida similar a la vida cotidiana” (p. 294).

Durante el juego de roles, la imaginación está presente debido a que cuando el alumno represente el papel de otro compañero o personaje, tendrá que desarrollar esta habilidad en su pensamiento para poder representar el rol. González et al. (2014) plantearon que “en el juego de roles, los niños representan diversas situaciones imaginarias que hacen parte de la vida real y

de la fantasía” (p. 302). Dosso (2009) señaló que:

El ‘juego de roles’ o ‘juego de actores’ se entiende justamente como una actividad en la que los ‘jugadores’, en un proceso de simulación, representan a actores de la realidad, constituyendo un conjunto de individuos que operan por empatía con la ‘otredad’, es decir, se ponen en la situación del ‘otro’ (p. 15).

Por ello, es de gran relevancia utilizar el juego de roles como la estrategia didáctica, ya que permite al niño conocerse a sí mismo, a los demás y experimentar situaciones que le permitan desenvolverse en su realidad. Y es el docente el encargado de ofrecer una variedad de posibilidades durante la mañana de trabajo, que permitan al alumno interactuar con sus compañeros. Así para atender la problemática establecida en esta investigación, se decidió implementar la estrategia del juego de roles en el aula para lograr un impacto en la realidad del alumno y que desarrolle habilidades sociales y la inteligencia interpersonal para que incida de manera positiva en la convivencia escolar sana.

Desarrollo de lenguaje oral.

Llevar a cabo el juego con los alumnos de preescolar es de suma importancia en su desarrollo, ya que al jugar se relacionan interpersonalmente con los demás, construyen aprendizajes y el lenguaje oral se ve favorecido al interactuar y comunicarse entre ellos.

En el Plan y Programa de Estudio del nuevo Modelo Educativo (Secretaría de Educación Pública, 2017), dentro de uno de los propósitos para la educación preescolar en el campo de formación: en lenguaje y comunicación, se planteó la necesidad de enriquecer el lenguaje oral de los alumnos a fin de que estén en

condiciones de comunicarse en situaciones diversas. Por ello, es importante que a los alumnos se les brinden oportunidades en donde puedan comunicarse y que además no solo se favorezca el desarrollo del lenguaje como lo propuso la SEP (2017), sino que también se mejore la convivencia escolar sana, al comunicarse y dialogar entre ellos.

Es de suma importancia brindar a los alumnos espacios en los cuales ellos puedan hablar, expresarse, dialogar, comunicarse con la finalidad de que escuchen y sean escuchados, que solucionen problemas e interactúen con los demás y aunado a esto, convivan sanamente entre ellos, ya que como lo señaló Bigas Salvador (2008, p. 36) “el lenguaje es el instrumento primordial para la interacción”. Durante el juego, los alumnos interactúan con los demás y van desarrollando el lenguaje oral, ello se incrementa cuando el juego tiene un propósito específico, como en el juego de roles, en donde cada uno asume y desempeña un rol a partir del cual dialoga con los demás.

Según Meece (2000, p.252) “el lenguaje se adquiere con el uso. Si se permite al niño hablar e interactuar en la escuela en su dialecto o lengua materna, aumentará su fluidez de expresión oral y al mismo tiempo aprenderá las habilidades comunicativas” que son fundamentales para su desarrollo social ya que le ofrecen la oportunidad de intercambiar ideas y propuestas en diversas situaciones, principalmente en el juego.

Los niños llegan a la escuela de preescolar con conocimientos que traen de casa, ya que es ahí en donde tienen el primer acercamiento al habla. Según Bigas Salvador (2008, p. 34) “desde los primeros meses, se produce la aparición y el desarrollo del habla. El habla es una conquista social por excelencia y se

insiste en su carácter comunicativo: hablamos para comunicarnos". El alumno habla para comunicarse y en las aulas de preescolar, durante el transcurso de las mañanas de trabajo los alumnos juegan, conviven, interactúan y se comunican.

Meece (2000) señaló que "por medio del lenguaje podemos interactuar con la gente e interpretar el mundo. Este proceso nos permite adquirir el sentido del yo, comunicar nuestras ideas y compartir nuestras experiencias con otros" (p. 205). Es por eso que, en las aulas de preescolar, se debe apoyar al alumno en el desarrollo del lenguaje oral tomando en cuenta que también se favorecerán relaciones interpersonales debido a que habrá interacción social, escucharán a los demás, compartirán ideas y serán escuchados.

Por todo lo señalado, es necesario desarrollar el lenguaje oral desde los primeros años y como ya se mencionó el juego brinda múltiples oportunidades para que los alumnos al jugar hablen, opinen, dialoguen, se comuniquen y que al interactuar socialmente con los demás la convivencia escolar sana se vea favorecida.

Competencias sociales

Actualmente, se menciona mucho sobre competencias en diversos ámbitos de la vida. Sin embargo, no siempre se sabe realmente qué es una competencia. Hay varios conceptos, pero para la elaboración de este trabajo se tomó en cuenta lo que la SEP (2011b) concibió como: "la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)" (p. 129).

Hay gran diversidad de competencias, para su clasificación se han considerado las competencias sociales básicas. Éstas se deben enmarcar en un modelo educativo con un enfoque amplio y global. Sin embargo, para López De Dicastillo, Iriarte Redín y González Torres (2004, p. 146) “es muy simplista entender la competencia social solamente en términos de habilidades o resultados sociales específicos que, además, pueden variar según la cultura. Se deben proporcionar una visión más completa de las relaciones interpersonales, integrando pensamiento, sentimiento y conducta”. Es por eso de suma importancia que los alumnos cuenten con espacios en donde puedan interactuar socialmente de manera positiva y ello les apoye al desarrollo de competencias sociales con base en sus necesidades y características, de forma que se propicie un abanico de posibilidades que les despierten el interés por relacionarse interpersonalmente con los demás, y para lo cual el docente tendrá que intervenir para mediar este proceso.

La competencia social es vista como “un conjunto de comportamientos interpersonales, de capacidades o destrezas sociales específicas que son adquiridas. Son necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales o con los adultos de forma efectiva” (López De Dicastillo et al., 2004, p. 145). Lo anterior, implica no solo adquirir conocimientos y actitudes, sino comprender y entender de manera adecuada cuando utilizarlas; implica percepciones sutiles y complejas en las interacciones con los otros que ponen en juego los sentimientos, actitudes y capacidades como autocontrol, empatía, asertividad, tolerancia. Para López De Dicastillo, et al. (2004, p. 147) “entender de este modo la competencia social supone considerar tanto sus componentes conductuales

como cognitivos y afectivos, así como la importancia de las variables contextuales”.

Desde esta perspectiva, la educación preescolar puede ir apoyando a los niños para que desarrollen competencias sociales, tomando en cuenta que tengan el conocimiento, la habilidad y una buena actitud para establecer relaciones interpersonales con sus compañeros y que la sana convivencia se vea favorecida en la escuela.

Habilidades sociales.

Es importante destacar que para desarrollar competencias sociales es necesario que se desarrollen habilidades sociales y bien, cuando se tiene un problema hay que identificarlo primero, conocer el contexto y de esta manera actuar poniendo en práctica valores. Al respecto Zamora Soriano, Vega Pérez, Poncelis Raygoza (2011) señalaron que:

La posibilidad de establecer relaciones interpersonales adecuadas con los demás está determinada por las habilidades sociales que poseemos, es decir, el conjunto de conductas y estrategias adquiridas por una persona y que pone en práctica al establecer una relación interpersonal en diferentes contextos (p. 2).

En ese sentido, es necesario que desde educación preescolar el niño desarrolle habilidades sociales que le permitan establecer relaciones interpersonales con sus compañeros e interactuar positivamente. Según Roca (2003, p. 11) “las habilidades sociales son una serie de conductas observables, pero también de pensamientos y emociones, que nos ayudan a mantener relaciones interpersonales satisfactorias”. Por lo que es de suma importancia

apoyar al niño para que desde su corta edad desarrolle habilidades sociales.

El niño al llegar a recibir educación preescolar trae consigo experiencias que vivió en casa y al llegar a un contexto en donde hay personas adultas que nunca había visto puede llegar a querer retirarse ya que se encuentra también con compañeros de su misma edad con los que comparte la atención de esos adultos, lo cual puede llegar a causar algún conflicto porque en esta edad aún está presente el egocentrismo. A algunos alumnos se les dificulta entablar conversaciones debido a que sienten cierto temor e inseguridad, pero esto no significa que no puedan llegar a relacionarse interpersonalmente positivamente, sino que con el paso del tiempo y con ayuda del docente pueden ir mejorando habilidades sociales que el día de mañana les permitan integrarse con seguridad a donde quiera que vayan.

Por otra parte, el que los alumnos tengan la capacidad de desarrollarse interpersonalmente y lo hagan, es decir que desarrollen competencias sociales, será de gran logro, porque serán personas competentes, capaces de integrarse a la vida en sociedad, es decir, habrán desarrollado la inteligencia interpersonal estudiada por Gardner (1995).

Inteligencia interpersonal.

El humano es un ser social por naturaleza. Desde que nace comienza a interactuar con su entorno y con personas. Como bien se sabe, todas las personas poseemos inteligencia, esta puede definirse como “la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado un contexto comunitario o cultural” (Gardner, 1995, p. 25). Cada persona utiliza la inteligencia de acuerdo con el contexto y entorno en el que se

encuentra.

Gardner postuló la teoría de Inteligencias Múltiples, donde hace referencia a diversas inteligencias donde destacó dos formas de inteligencia personal. El presente estudio hace referencia a la inteligencia interpersonal que “es la capacidad para entender a las otras personas” (Gardner, 1995, p. 26). Así, la escuela debe de concentrarse en los individuos y favorecer sus inteligencias, ya que cada individuo tiene diversos intereses y capacidades y aprenden de diversas maneras. Gardner (1995) señaló sobre el desarrollo de la inteligencia interpersonal que

se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque estos hayan sido ocultados (p. 40).

Es muy importante trabajar con los alumnos de preescolar este tipo de inteligencia, puesto que les permite interactuar con lo demás de manera que se sientan parte del grupo, cooperen, se organicen y sean solidarios.

Amarís Macías (2002) señaló que la “inteligencia interpersonal muestra la habilidad para reconocer las emociones y sentimientos derivados de las relaciones entre las personas y sus grupos” (p. 35) para guiar y orientar su conducta de manera adecuada. Se requiere que en nivel de educación preescolar los alumnos desarrollen esta inteligencia con el fin de reconocerse a sí mismos, comprender y trabajar con las demás personas.

Para ello es necesario que la escuela implemente actividades en las

cuales los alumnos puedan interactuar y relacionarse con sus compañeros para poner en marcha sus habilidades sociales las cuales, de desarrollarse de manera favorable, permitirán desenvolverse e integrarse a cualquier contexto en el que les toque vivir. Para propiciar esta inteligencia interpersonal se puede iniciar con el fomento a una buena actitud hacia el otro; es decir, que se saluden, se respeten, sean responsables, controlen conductas agresivas, se escuchen, compartan ideas y opiniones para tomar acuerdos. De esta manera, las relaciones interpersonales coadyuvan a la convivencia sana escolar. Una estrategia podría ser el juego, en donde los niños convivan y utilicen su inteligencia interpersonal.

Función del docente en el juego de roles y en la convivencia escolar sana

Actualmente la función del docente “ya no va dirigida únicamente a formar al alumnado en contenidos meramente académicos, sino que deben promover la construcción de una ciudadanía participativa, crítica y responsable” (Grau Vidal et al., 2016, p. 175). En este sentido, es fundamental que el docente tenga conocimientos sobre el desarrollo de competencias sociales, así como que se maneje un repertorio de actividades, dinámicas que sean de interés y motivación para el alumno y que resulten eficaces en la construcción de la identidad personal y social.

En ocasiones, el docente no tiene el suficiente conocimiento sobre la importancia del juego desde educación preescolar, por eso no se les da mucho espacio para que los alumnos jueguen. Por lo tanto, es importante considerar la función del docente en la creación de ambientes de aprendizaje que favorezcan el juego. Para Sarlé et al. (2010) la función del docente es fundamental ya que

es quien propone, desarrolla, monitorea junto con los alumnos de educación preescolar distintas formas de aprendizaje que implican el uso de juegos puesto que

es quien atiende estas etapas de juego en sus alumnos, así como también se encarga de planificar, organizar y llevar los juegos a la práctica. El maestro utiliza el juego a los fines de enseñar otros saberes valiosos para los niños. A la vez, enseña el juego, lo incluye en su propuesta y le destina un tiempo en su cronograma (Sarlé et al., 2010, p. 14).

Los niños en edad preescolar juegan en casa y en la escuela. En esta última es en donde el docente se incluye en algunos juegos o bien es él quien organiza diferentes juegos para situaciones que se requiera atender. Regularmente, en la práctica docente se decide realizar mayor énfasis a las actividades para el aprendizaje de contenidos curriculares como los de lectura, escritura, matemáticas y se deja sin atender aspectos sociales.

Según Meece (2000) “una base sólida del entrenamiento en las habilidades sociales consiste en ofrecer oportunidades de juego a los preescolares” (p. 299), en una estrategia didáctica en la que los alumnos desempeñan y asumen diversos roles a través del juego temático, el cual “no surge espontáneamente, sino que requiere del apoyo del adulto en un primer momento” (González et al., 2014, p. 293). En ese proceso, se considera significativo el papel del docente dentro del aula, ya que se necesita que sea el guía en el juego de roles y de esta manera ir encaminando a los alumnos al objetivo que se pretende lograr mientras que ellos interactúan y conviven sanamente.

Según la SEP (2017, p. 309) “la educadora puede ser una figura de gran influencia en el desarrollo de estos procesos al crear el ambiente en el que tales oportunidades se conviertan en formas permanentes de actuar e interactuar”, es por eso de suma importancia el acompañamiento del docente en el desarrollo de competencias sociales donde

los juegos de roles tienen un atractivo muy especial para los niños. Al fomentarlos en las actividades educativas estamos asegurándonos el interés y la atención de todos y, a la vez, estamos ejercitando la imaginación de niño, lo que es fundamental para su desarrollo cognitivo (Aron, 1980, p. 59).

Es así que este tipo de actividades le permiten al alumno continuar con su desarrollo y además interactuar social y positivamente con los demás. Según ideas de teóricos como Piaget y Vygotski en lo que refieren a educación con énfasis distintos, se señaló que: “ambos reconocieron que el aprendizaje significativo demanda actividad constructiva y colaborativa entre los miembros del colectivo educativo” (Rodríguez Arocho, 1999, p. 486). Es por eso que la estrategia juego de roles, apoya en el desarrollo de habilidades sociales de los alumnos, así como la convivencia en el aula después de comunicarse, dialogar, desarrollar el lenguaje oral para asumir roles e interactuar positivamente.

El aprendizaje entre pares se da cuando los alumnos que poseen algún aprendizaje, conocimiento o habilidades más desarrolladas que otros interactúan con sus pares que los observan, imitan y dialogan para lograr desarrollar las tareas de una mejor manera.

A este proceso se le conoce como zona de desarrollo próximo, que según

Vygotski (como se citó en Rodríguez Arocho, 1999) es

la distancia entre el nivel de desarrollo actual, según determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, según determinado por medio de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces (p. 480).

Es así que propiciar el aprendizaje entre pares mediante el juego de roles implica al docente la detección de las necesidades de los alumnos y la organización de equipos heterogéneos que presenten diversos niveles de competencias para favorecer la interacción y el aprendizaje entre pares.

Armstrong (2000) destacó la importancia del juego de roles como una estrategia didáctica en la que el docente organiza simulaciones para desarrollar la inteligencia interpersonal en los alumnos, simulaciones en las que un grupo de personas se reúnen y construyen un entorno que asemeja una realidad. Y es el docente con sus alumnos quienes se encargan de convertir el aula en una tienda, en un centro de salud o en un restaurant. Cabe destacar que es importante que el docente siempre esté consciente de lo que quiere que aprendan sus alumnos o bien de lo que quiere favorecer en el aula.

Es necesario reconocer que la estrategia docente antes mencionada “implica varias inteligencias, se incluye en el apartado interpersonal porque las interacciones humanas que tienen lugar ayudan a los alumnos a desarrollar un nuevo nivel de comprensión” (Armstrong, 2000, p. 118), por lo tanto, comienzan a convivir con los demás y la convivencia escolar sana se ve favorecida.

Otra tarea del docente es “promover que todos los niños interactúen

independientemente de sus características físicas, sociales y culturales” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p.310), es por eso que se sugiere llevar a cabo actividades en las que el docente propicie la interacción entre el grupo de práctica. Para lograrlo, el docente debe intervenir dando oportunidad a los alumnos que hablen, se comuniquen y platicuen con los demás. Así como también, realice cuestionamientos a los alumnos, y los motive a participar y aprender durante la aplicación de actividades innovadoras y retadoras, como el juego de roles, donde el docente escuche a sus alumnos, y permita que sean escuchados e intercambien experiencias entre iguales.

Motivación del alumno

Hay dos tipos de motivación: extrínseca e intrínseca. La motivación extrínseca, es la que se produce en el alumno cuando hay un estímulo externo que lo motiva a realizar acciones para lograr algo que quiere o desea. La motivación intrínseca “es aquella actitud interna y positiva frente al nuevo aprendizaje, es lo que mueve al sujeto a aprender” (Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez, 2009, p. 24). Para Anaya y Anaya (2010) ésta se define como la “que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para auto-reforzarse. Se supone que cuando se disfruta ejecutando una tarea se induce una motivación intrínseca positiva” (p. 7), en otras palabras, es cuando el alumno por interés propio y con iniciativa realiza diversas tareas para aprender.

Ambos tipos de motivaciones conviene que tenga el alumno, por lo que al docente le corresponde intervenir para apoyarlo promoviendo actividades dinámicas e innovadoras que despierten en los alumnos el interés para aprender y participar activamente.

La motivación del alumno es observable según el buen desempeño y comportamiento durante las actividades, dicha motivación conduce a la construcción de aprendizajes. Para Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez (2009) la motivación en el aula se construye desde la organización de equipos que permiten

la interdependencia entre sus miembros, se organizan en pequeños grupos heterogéneos que trabajan en forma coordinada para alcanzar sus metas y resolver sus tareas académicas es una motivación donde se establecen las relaciones intersubjetivas, responsabiliza y se compromete con su propio aprendizaje y el de sus compañeros, su éxito es el de todos, por lo que sus objetivos son comunes a todo el grupo (p. 29).

Así la motivación de los alumnos en el aula inicia con intervenciones del docente contextualizadas y congruentes con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. En estas intervenciones es necesario que se permita la interacción entre pares y se favorezcan las relaciones interpersonales, todo ello con el propósito de favorecer aprendizajes en los alumnos y una convivencia sana.

Capítulo 3. Metodología

En este capítulo se abordan aspectos relacionados con la metodología utilizada para desarrollar la investigación. Primero, se aborda el enfoque y método investigativo que se utilizó. Segundo se presenta el contexto institucional y los sujetos de estudio, lo que permite entender mejor a los actores participantes. Tercero, se abordan las técnicas e instrumentos utilizados que permitieron recabar datos del trabajo de campo. Cuarto, se describe paso a paso la metodología que se siguió durante el proceso de investigación. Y quinto, se realiza una descripción de cómo se analizaron los datos y los aspectos de confidencialidad, lo que implicó la codificación de los sujetos informantes y de los instrumentos.

Enfoque y método investigativo

La presente investigación denominada: Juego de roles: estrategia para favorecer la convivencia escolar en educación preescolar, se llevó a cabo con enfoque cualitativo. Según Creswell (2009), este tipo de investigación es flexible y emplea “diversos supuestos filosóficos, estrategias de investigación, métodos de colección, análisis e interpretación de datos” (p.194).

Es así, que este tipo de investigación cualitativa esencialmente busca comprender y profundizar sobre una situación específica, a partir de los datos que permitan identificar resultados que se organizan para dar sentido a un fenómeno. ■ Según Vizer (2012, p. 8) “el único objetivo de las ciencias debe ser llegar a conocer la realidad”.

El método investigativo fue mediante estudio de caso. Para Creswell (2009, p. 21) “los estudios de caso son una estrategia en la cual el investigador

explora a profundidad un programa, evento, actividad, proceso, o uno o más individuos". De ahí que se consideró utilizar este método investigativo por su pertinencia para explorar un caso con un grupo de alumnos de tercer grado de educación preescolar. Por otra parte, Stake (1998) señaló que el estudio de caso "es algo específico, algo complejo en funcionamiento" (p. 16) y que se sustenta cuando

Se tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción en sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (p.11).

Por esta razón se optó por el estudio de caso, puesto que el interés en este caso particular fue el de la convivencia escolar en el aula en donde se analizaron las interacciones en sus diversas formas y contextos.

En la investigación cualitativa y específicamente en el estudio de caso "es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de las personas estudiadas, sin embargo, el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede" (Stake, 1998, p. 23).

Es por eso por lo que se decidió atender y favorecer la convivencia escolar porque la práctica docente la llevaba a cabo la investigadora en una escuela de educación preescolar, lo que facilitó implementar una estrategia de intervención y recabar la información mediante diversos instrumentos.

Contexto institucional

La escuela de educación preescolar en donde se llevó a cabo la

investigación, es bidocente y está ubicada en un contexto urbano marginado de un municipio de la zona centro del estado de Tamaulipas. En la institución laboran dos licenciadas en educación preescolar, un intendente y un maestro de inglés que brinda clases a los alumnos de tercer grado. La escuela cuenta con tres aulas, dos de ellas destinadas para atender a los alumnos en un horario comprendido de 9 a 12 hrs. y 30 min. para desayunar y recreo. En cada una de las aulas una educadora atiende a un grupo; uno de segundo y otro de tercer grado. Esas dos aulas cuentan con materiales necesarios para llevar a cabo las mañanas de trabajo: mesas, sillas, pintarrón, material didáctico y de construcción. La otra aula, está destinada para biblioteca escolar y dirección escolar, pero también a ella asisten los niños a escuchar cuentos, a hojear libros y en ocasiones a realizar diversas actividades.

Por otra parte, la escuela también cuenta con un desayunador escolar donde los niños asisten a recibir los alimentos que algunas madres de familia les preparan. Cabe mencionar que la institución cuenta con el programa de desayunos escolares por parte del Desarrollo Integral Familiar (DIF), este programa beneficia a las familias porque es en la escuela en donde se les prepara el desayuno saludable para los alumnos y en ocasiones se les regala despensas para que en casa las madres preparen alimentos nutritivos.

La institución cuenta con sanitarios en buenas condiciones, aunque en temporadas de calor prevalece la escasez de agua en la escuela, y esto afecta porque algunas familias tienen que salir de sus hogares a obtenerla de los canales de riego y por ello no llevan a los alumnos a la escuela, por lo que pierden la clase y no logran el aprendizaje esperado por ausentarse.

Por otra parte, la escuela cuenta con una cancha cívica en mal estado y sin techado, esto afecta en las condiciones para el aprendizaje de los alumnos porque no se pueden realizar actividades al aire libre en días en que hace calor, frío o que llueve, sobre todo las relacionadas con la convivencia como por ejemplo juegos grupales.

Durante las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE), se abordan las problemáticas que prevalecen en las aulas y también sobre cómo se lleva a cabo la práctica docente. Una de las problemáticas que prevalece en las aulas es la falta de una convivencia sana, los profesores han señalado que los alumnos no establecen relaciones interpersonales positivas y sanas. No se respetan entre ellos mismos, ni turnos al hablar, falta que trabajen en colaboración y muestren empatía por los demás.

Se considera que es muy importante el compartir experiencias y estrategias, sin embargo, como docente no siempre se atiende lo que ahí se señala y cotidianamente se sigue llevando a cabo una práctica docente conductista, a pesar de que en los planes y programas se establece la importancia de aplicar teorías constructivistas del aprendizaje aunado a ello su papel para favorecer la convivencia sana no sea la idónea.

En cuanto a la vinculación de la institución con padres de familia y comunidad se puede señalar que es positiva, ya que existe comunicación mediante reuniones informativas y de seguimiento que tienen como objetivo informar avances y necesidades además de rendir cuentas del trabajo realizado.

De ahí que la mayoría de las madres de familia participan en actividades pedagógicas y económicas a las que se les invita, algunas se integran y trabajan

en equipos y otras prefieren trabajar solas porque algunas mamás no mantienen buena relación con otras madres de familia, e incluso dentro de la escuela han mantenido discusiones por cuestiones personales y han intentado golpearse. Esto ha afectado en la convivencia de los niños porque ellos imitan la conducta de los padres de familia y tratan de llevarse de la misma manera con sus compañeros.

Sujetos participantes

Los sujetos participantes en esta investigación fueron 17 niños; 8 niños y 9 niñas de 5 años, que asistieron a recibir educación a la escuela. Así como la docente que fungió como investigadora para recabar información pertinente al estudio.

Los alumnos pertenecen a tipos de familias diferentes por lo que las formas de crianza varían. Los preescolares son muy distintos, algunos de ellos a su corta edad han sufrido violencia y eso repercute en su desempeño social y académico que afecta su vida. En la escuela, los alumnos cotidianamente expresaban sus ideas y mencionaban que les gustaba ir a la escuela y trabajar. Se les escuchaba, se platicaba con ellos y se les integraba a las actividades didácticas que facilitaban la construcción de su aprendizaje, así como en las actividades de esparcimiento, como la hora de recreo.

El grupo se caracterizaba por que les gustaba trabajar individualmente y tener sus propios materiales. La mayoría de los alumnos tienen más hermanos, siendo ellos los menores y otros son hijos únicos. Se atendió a alumnos que pertenecían a familias monoparentales, nucleares y extensas.

En relación a las formas en que aprenden, Lozano Rodríguez (2011)

señaló que “un estilo es la forma en que un sujeto usa sus capacidades, en este caso intelectuales” (p. 19), al respecto durante las mañanas de trabajo se observó a los alumnos mientras se desempeñaban al realizar diversas actividades, por lo que se identificó que cada alumno tenía su propio estilo, cada uno era completamente diferente y con experiencias distintas, por lo que se observó que las personalidades, forma de relacionarse interpersonalmente y de aprender variaban, sin embargo, el sistema de representación que predominó en el grupo fue el kinestésico, es decir, que se involucran movimientos en el aprendizaje.

Técnicas e instrumentos de investigación

En el campo de la investigación social existen técnicas e instrumentos que permiten recabar la información necesaria para llevar a cabo una investigación.

Un aspecto importante que considerar es que la técnica es el conjunto de procedimiento, reglas y formas para recolectar datos, mientras que el instrumento es la herramienta o el medio que utiliza una técnica determinada en una investigación para obtenerlos.

Para Campoy Aranda y Gomes Araujo (2009, p. 275) “las técnicas aluden a procedimientos de actuación concreta y particular de recogida de información relacionada con el método de investigación que se está utilizando”, en el caso de la presente investigación cualitativa se utilizaron dos técnicas: (a) Técnica de la observación participante y (b) Técnica de encuesta. Creswell (2009) señaló que los investigadores recolectan los datos mediante instrumentos que tienen un propósito específico donde se tiene claro el escenario, los participantes, los eventos o hechos donde los participantes serán observados y el proceso; es

decir, el desenvolvimiento de los eventos con los participantes en el escenario dado.

Técnica de la observación participante.

Para Creswell (2009), la observación cualitativa se refiere a “todas aquellas [observaciones] en las cuales el investigador toma notas de campo en relación con el comportamiento y actividades de los individuos en el lugar de la investigación” (p. 204). En otras palabras, esta técnica se caracteriza por el hecho de que el observador participa directamente en el grupo que está investigando. Es así como el observador tiene acceso a una información mucho más amplia y profunda del grupo. Una de las posibles desventajas es que el investigador puede involucrarse emocionalmente o puede llegar a influir y manipular el comportamiento del grupo, disminuyendo así la objetividad sobre el fenómeno estudiado y sobre los registros que se elaboraron.

La técnica de la observación participante fue utilizada dentro del aula debido a que es la investigadora la que se encontraba de manera intrínseca en el espacio en donde se estaba realizando la investigación, por lo que la docente que fungió como investigador y sujeto participante.

La observación participante implica al observador como uno más de los sujetos, tal como lo indicaron Campoy Aranda y Gómez Araujo (2009, p. 277) “se entiende por observación participante aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros”, es el investigador quien se involucra al grupo al cual investiga.

Esta técnica se utilizó a través de los siguientes instrumentos: (a) registro

de observación videograbado, (b) la lista de cotejo y (c) diario de campo. La técnica de observación participante permitió a través de los instrumentos descritos, las herramientas y medios para recolectar la información en el trabajo de campo.

Registro de observación videograbado.

El registro de observación videograbado es un instrumento que permite al investigador obtener experiencias de primera mano de los participantes, donde se graban información tal y como va surgiendo en el campo. Para Creswell (2009) este tipo de instrumento tiene ventajas, ya que se puede regresar a observar lo sucedido cuantas veces sea necesario, se puede considerar aspectos que a primera vista no se habían considerado. Por otra parte, hay que considerar algunas de sus desventajas, como el hecho de que las personas se sientan intimidadas al ser observadas a través de videocámaras o que el investigador puede ser visto como intrusivo. En este caso la desventaja no se consideró importante, ya que la docente videograbó las actividades sin intimidar o incomodar a los participantes, tomando en cuenta que previo a esto se pidió autorización a las autoridades educativas.

El registro de observación videograbado permite recabar información real tal y como lo señaló Creswell (2009, p. 203) “provee la oportunidad a los participantes para que compartan directamente su realidad”. Así, el investigador logra observar a los sujetos participantes dentro de su realidad y obtener información pertinente y exacta sobre el problema investigado.

Diario de campo.

El diario de campo es un “instrumento que elabora el docente para

recopilar información, en el cual se registra una narración breve de la jornada y de los hechos o las circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo” (Secretaría de Educación Pública, 2013, p. 34). Este instrumento permite recabar datos sobre lo ocurrido durante la aplicación de las actividades, tal y como lo mencionó Campoy Aranda y Gómez Araujo (2009, p. 279):

El observador deberá tomar notas con la mayor exactitud posible, describir

la actividad en el orden que ocurra, proporcionar descripciones sin atribuir significado, separar los propios sentimientos de los hechos observados y registrar hora, lugar y fecha y nombre del investigador que realiza la observación.

Otro elemento que considerar al llevar a cabo el diario de campo es indicar la hora, la fecha, el lugar exacto, las circunstancias, las personas presentes y su función; aspectos que permiten tener información más completa de lo sucedido.

Este instrumento permitió recabar datos importantes, según el observador, de lo que ocurrió en el desarrollo de las actividades que se plantearon en los diversos momentos de la investigación y que fungió como base para analizar resultados.

La técnica de observación participante permitió a través de los instrumentos descritos, las herramientas y medios para recolectar la información en el trabajo de campo.

Técnica de encuesta.

La encuesta es definida como una técnica que permite recolectar

sistemáticamente datos específicos apoyados en preguntas y respuestas. Según Galindo Cáceres (1998) sirve “para conocer el comportamiento de sus grupos de interés y tomar decisiones sobre ellos” (p. 33). A través de esta técnica se puede recuperar percepciones, experiencias y testimonios sobre vivencias específicas del interés del investigador en el campo de las ciencias sociales.

El investigador utilizó la técnica de encuesta la cual permitió recabar información pertinente sobre la convivencia sana mediante el *test* y la entrevista grupal.

Entrevista grupal.

Se utilizó la entrevista como uno de los instrumentos para recabar información la cual consiste en una “interacción entre dos personas, planificada y que obedece a un objetivo, en la que el entrevistado da su opinión sobre un asunto y el entrevistador, recoge e interpreta esa visión particular” (Campoy Aranda y Gomes Araújo, 2009, p. 288).

Una característica de la entrevista es que esta puede ser flexible y el entrevistador puede realizar cambios a las preguntas sin perder el sentido principal de las mismas. La ventaja de la entrevista es que se percibe de manera más espontánea y real las expresiones de los sujetos. La principal desventaja tiene que ver con el proceso de recolección de los datos y recursos ya que requiere mayor tiempo para el desarrollo e interpretación.

La entrevista focalizada de acuerdo con la SEP (1992) se caracteriza por recolectar datos o información sobre ciertos aspectos o temas con precisión y exhaustividad. La entrevista grupal consiste en una serie de preguntas abiertas donde se mantiene la dinámica de la entrevista. Este tipo de entrevista requiere

mayor preparación por parte del entrevistador puesto que se demanda manejo de grupo para su encause, el ambiente físico adecuado y acogedor, el *rapport*, así como gran conocimiento sobre el tema a fin de obtener de manera exitosa los datos. Es importante que en el proceso de la entrevista seguir el orden de las preguntas, evitar comentar o sugerir, evaluar o manifestar sorpresas; evitar la presencia de personas ajenas a la entrevista y sobre todo conservar el hilo conductor del objetivo de la entrevista.

El test.

La técnica de la encuesta se vale de instrumentos entre los que se encuentran los *test* o pruebas. El *test* es considerado una herramienta que permite conocer o evaluar a los educandos. Es considerado como “un instrumento en donde se presentan estímulos contruidos, llamados reactivos o ítems para que el sujeto responda de una forma u otra” (Secretaría de Educación Pública, 1992, p. 16). El principal objetivo es obtener información precisa para tomar decisiones sobre las actitudes, conocimientos, habilidades que poseen los sujetos

El *test* utilizado en la presente investigación consistió en tres partes. Las dos primeras es dirigido por la docente y los alumnos deciden individualmente sus respuestas, y en la última parte la docente cuestiona a los alumnos de forma individual.

La primera parte consiste en tres reactivos donde los preescolares tienen que observar imágenes; la primera imagen niños viendo televisión; la segunda niños escuchando música y cantando y la tercera niños jugando y bailando, utilizando partes de su cuerpo. En este apartado los niños después de observar

eligen una de las tres imágenes según más les gustaba realizar y la colorearon. Cada una de las imágenes corresponde a un sistema de representación: visual, auditivo y kinestésico.

En la segunda parte del *test* se entrega una hoja con imágenes como: dado, helado, pelota, paloma, pastel u otras. Luego observan cada una, las recortan, posteriormente las clasifican y pegan en tres categorías: las que saben rico, las que tienen forma de cuadrado y las que inician con la misma letra. En la segunda parte las tres categorías correspondían a un sistema de representación: las que saben rico (kinestésico), las que tienen forma cuadrado (visual), las que inician con la misma letra (auditivo).

Por último, de forma individual se les realizan preguntas mostrándoles imágenes con las respuestas, ejemplo: ¿En tu cumpleaños qué te gusta más? La decoración, que te canten las mañanitas, los abrazos. Los alumnos responden a 8 preguntas según con lo que les gusta más. Aquí las respuestas a las preguntas están clasificadas según el sistema de representación.

Procedimiento metodológico

El procedimiento metodológico se llevó a cabo mediante dos fases: (a) fase diagnóstica y (b) fase de intervención. Creswell (2009), planteó que “un investigador debe ser capaz de entender el diseño que se está utilizando, las observaciones, el tratamiento, y la calendarización de las actividades (p. 186). Es por lo que el investigador debe de conocer el trabajo y todo lo que llevará a cabo durante la investigación tomando en cuenta y teniendo muy claro el propósito.

Procedimiento de la fase diagnóstica.

El procedimiento inició con un registro de observación videograbado (ver

Apéndice A) donde participó la docente y el grupo de alumnos al llevar a cabo una actividad sobre convivencia, con una duración de 30 min. Los niños construyeron una torre y utilizaron el material didáctico “súper arquitectón”. El objetivo fue identificar como se relacionaban los alumnos durante una actividad dentro de la mañana de trabajo y determinar en qué medida respetaban a los demás, cómo establecían relaciones interpersonales y dialogaban para llegar a un acuerdo o tomar decisiones, si escuchaban y respetaban las ideas de los demás y la manera en que se comportaban al realizar la actividad, si compartieron y cómo trabajaban con sus pares.

Para conocer mejor a los alumnos y sus estilos de aprendizaje se aplicó el *test* de Bandler y Grinder del Modelo de programación neurolingüística, también llamado visual-auditivo-kinestésico (VAK) (Secretaría de Educación Pública, 2004) con el objetivo de conocer los tres grandes canales receptivos para representar la información; el visual, el auditivo y el kinestésico del grupo de los preescolares (ver Apéndice B).

Una vez identificado el problema de se realizó la validación de constructos, para ello se utilizó un formato en el cual tenían que llenar con información sobre los conceptos de los constructos y sobre cómo se comporta la persona que convive sanamente y cuando juega desempeñando roles, esto a fin de obtener una definición más completa y operativa de los términos juego de roles y convivencia escolar sana. Este instrumento fue aplicado a 2 sujetos que tenían experiencia en el tema (ver Apéndice C).

Al concluir con la fase diagnóstica, se reflexionó sobre la problemática existente en el grupo, posteriormente se diseñó una estrategia de intervención

sustentada en el juego de roles que implicó la fase de intervención.

Procedimiento de la fase de intervención.

Una vez identificada la problemática, se diseñó una estrategia de intervención tomando en cuenta los estilos de aprendizaje que arrojó los resultados del modelo de la programación neurolingüística de Bandler y Grinder, donde se detectó que en el grupo predominaba el sistema de representación: kinestésico.

La estrategia está sustentada en el juego, por varias razones; primero, porque el juego es del agrado e interés de los alumnos tal como lo señaló García Velázquez y Llull Peñalba (2009, p. 8) “el juego es una actividad natural del hombre, y especialmente importante en la vida de los niños porque es su forma natural de acercarse y de entender la realidad que les rodea”. Segundo, el juego roles responde los canales perceptivos dominantes de los preescolares, lo que permite una mayor atención y predisposición hacia el aprendizaje. Tercero, permite simular situaciones, personajes y objetos hipotéticos que les permiten mejorar la comprensión del entorno que les rodea, aprender y participar en situaciones de un mundo más complejo sobre los papeles que se desempeñan en una sociedad adulta lo que permite desarrollar y favorecer las competencias lingüísticas al entablar comunicación con otros, así como las competencias sociales al interactuar con sus pares de manera adecuada perfeccionándolas para lograr una convivencia sana en su entorno.

Aunado a ello, esta estrategia se sustenta en el desarrollo de habilidades de pensamiento donde se favorece el pensamiento creativo, porque tal y como lo Moya Otero (s/r) permite “ampliar las fronteras de lo real, ya sea lo real

ideológico [las ideas realmente existentes] como lo real material la realidad que se manifiesta en objetos, acciones o hechos” (p.4).

Por lo tanto, se llevó a cabo la aplicación de la estrategia de intervención: juego de roles: estrategia para favorecer la convivencia escolar sana en educación preescolar (ver Apéndice D).

La estrategia de juego de roles considera precisamente este tipo de pensamiento ya que los niños al jugar y representar su propia realidad e intercambiar roles con sus compañeros, otras realidades donde se amplían sus referentes, mantienen su mente abierta a nuevas posibilidades, favorece la creatividad, les permitan convivir sanamente con sus compañeros y poner en práctica habilidades sociales.

La estrategia se aplicó en un aula de tercer grado educación preescolar en un grupo de 17 alumnos, con el propósito de favorecer la convivencia escolar debido a la problemática observada en el aula. No se veía reflejada la convivencia; a los alumnos les costaba trabajar relacionarse interpersonalmente, aceptar a los demás, compartir materiales y esperar turnos, lo que perjudicaba el ambiente de clase y deficiencia en los aprendizajes esperados en los preescolares, destacando aquellos que requieren favorecer el desarrollo social.

La estrategia se llevó a cabo durante 6 sesiones de 30 minutos cada una mediante la aplicación de actividades didácticas planeadas por parte del profesor el cual funge como investigador. Con la aplicación de las actividades se esperó el siguiente aprendizaje: Acepten a sus compañeras y compañeros como son, aprendan a actuar de acuerdo con los valores necesarios para la vida en comunidad y los ejerzan en su vida cotidiana, acepten desempeñar distintos

roles y asuman su responsabilidad en las tareas que le corresponden, tanto de carácter individual como colectivo. Para lograr que los alumnos desarrollen competencias sociales y se favorezca la sana convivencia escolar, se realizó la situación de aprendizaje “Juego, respeto y convivo sanamente” con cuatro actividades: (a) doctores, enfermeros y enfermos, (b) compradores y vendedores, (c) en la escuela y (d) cocineros, meseros y clientes.

Al inicio de cada actividad se cuestionó a los alumnos para conocer saberes previos y en el desarrollo se llevaron a cabo las siguientes actividades:

(a) Actividad “Doctores, enfermeros y enfermos” En la cual los alumnos visitaron el centro de salud de la comunidad, observaron roles y dentro del aula mediante la estrategia de juego de roles, asumieron roles que observaron y a su vez se relacionaron interpersonalmente con sus compañeros desarrollando habilidades sociales.

(b) Actividad “Compradores y vendedores”. En la cual los alumnos después de visitar la tienda de la comunidad y observar los roles que desempeñan las personas que ahí trabajan, mediante el juego asumieron roles y convivieron con sus compañeros.

(c) Actividad “En la escuela” en la cual los alumnos jugaron representando distintos roles de las personas que se encuentran en la escuela y a la vez convivieron con sus compañeros.

(d) Actividad “Cocineros, meseros y clientes”, en la cual los alumnos visitaron el desayunador de la escuela y prestaron atención a los roles que desempeñaron las mamás al preparar los alimentos, así como los hábitos de higiene que practicaban. Posteriormente en el aula jugaron a ser cocineros,

meseros y clientes de un restaurant mediante la estrategia juego de roles.

Finalmente, en el cierre, se cuestionó a los alumnos para saber qué aprendieron, qué les gustó y sobre la importancia de respetar los roles que desempeñaron. Esto con la finalidad de que los alumnos reflexionaran sobre lo que aprendieron.

Las actividades fueron aplicadas en la primer y tercer semana de los meses de febrero y mayo. No se pudo aplicar todas las actividades en un mismo mes debido a lo siguiente: baja asistencia, fumigación del plantel, periodo vacacional y organización y ensayos para eventos de día de la primavera, día del niño y día de la madre. Los tiempos para cada actividad fueron de 2 a 3 sesiones de 60 min., y los recursos que se utilizaron fueron los siguientes: marcadores, cartulinas, hojas de máquina, tijeras, crayolas, caja registradora, billetes, monedas, productos para vender como cajas y bolsas vacíos de cereal, leche, jugos, medicina, libreta, estetoscopio de juguete.

Cabe destacar que es necesario realizar una evaluación, según Ramírez Montoya (2010) “el desarrollo social comienza en los primeros años, es apropiado que todos los programas para la niñez incluyan evaluaciones periódicas, formales e informales, del progreso de los niños en la adquisición de habilidades sociales” (p. 183). Los instrumentos que se utilizaron en el procedimiento de la fase intervención fueron los siguientes:

Registro de observación videograbado, se videograbaron todas las actividades, para esto se utilizó el celular y se colocó en lugares distintos dentro del aula lo cual permitió recabar información durante toda la actividad. Una de las ventajas para el proyecto fue que se pudo observar la videograbación varias

veces. Posteriormente se realizó el registro de observación videograbado, se transcribieron todos los diálogos obtenidos por parte del docente y alumnos y se sistematizó la información obtenida (ver Apéndice E). Otro instrumento fue diario de campo, este instrumento se aplicó al finalizar cada actividad, en el cual se describió detalladamente todo lo observado como acciones, reacciones e impresiones de los alumnos durante la puesta en práctica de las actividades (ver Apéndice F).

Otro instrumento fue la entrevista (ver Apéndice G), se formularon 13 preguntas relacionadas a la estrategia de intervención aplicada, la cual se aplicó por equipo a los alumnos al finalizar cada actividad para conocer lo que hicieron, pensaron y sintieron durante la puesta en práctica de la actividad 3. La entrevista aplicada sirvió para el proyecto porque se conocieron los puntos de vista de los alumnos, así como la experiencia respecto a convivencia que tuvieron durante la puesta en práctica de la actividad.

Estos instrumentos permitieron conocer y evaluar avances en el desarrollo y puesta en práctica de la estrategia de intervención, valorar el desarrollo de habilidades sociales, así como aprendizajes específicos.

En el desarrollo de la estrategia de intervención se consideraron los saberes previos de los alumnos. También se llevó a cabo una serie de actividades en las que los alumnos organizaban, participaban, compartían ideas las cuales mediante la gestión didáctica permitió una organización adecuada de los alumnos que favoreció el juego desempeñando de distintos roles.

Con la estrategia didáctica “Juego, respeto y convivo sanamente” se buscó dar solución a la problemática establecida en el planteamiento del

problema respecto a convivencia escolar sana, en donde se buscó favorecer el pensamiento y los procesos básicos como la observación, la evaluación, así como el pensamiento reflexivo en los alumnos al cuestionarlos desde el inicio para rescatar saberes previos, durante y al cierre de la situación de aprendizaje para que ellos se dieran cuenta sobre lo que saben, lo que aprendieron y lo que les falta por lograr, esto al autoevaluarse y con el apoyo del docente al final de cada actividad planteada.

Por otra parte, al llevar a cabo la implementación de la estrategia de intervención se desarrollaron procesos básicos del pensamiento: Observación, según Ortiz Gómez (2010, p. 56) “es la actividad mental que consiste en identificar las características de un estímulo determinado, sea éste un objeto, hecho o situación”. Y evaluación, según Ortiz Gómez (2010, p. 59) “es el proceso mediante el cual se elaboran juicios de valor con base en la comparación e identificación de discrepancias entre un ideal y una realidad, o bien entre dos realidades”. Este proceso se llevó a cabo durante la entrevista por equipos al finalizar el juego de roles de cada actividad. Y durante el cierre de la situación de aprendizaje en el cual los alumnos socializaron lo aprendido.

La SEP (2011) dentro del programa y plan de estudios 2011 plantea su organización por campos de formación para la educación básica, entre ellos se encuentra: desarrollo personal y para la convivencia, en el cual se espera que los alumnos se formen para la convivencia, entendida ésta como la construcción de relaciones interpersonales de respeto mutuo, de solución de conflictos a través del diálogo. Y con esta estrategia de intervención se ve favorecido lo mencionado anteriormente.

La estrategia de intervención desarrollada se sustentó en el modelo de enseñanza a través de academia de preescolar, propuesta por Ramírez Montoya (2010) la cual enfatizó la importancia de “la habilidad con la que el niño se lleva con otros” (p. 182). Es por eso que, al identificar la problemática en el aula, las actividades desarrolladas dentro de la estrategia de intervención brindaron la oportunidad a los alumnos de que se relacionaran con sus compañeros.

Las investigaciones médicas y educativas han demostrado que “el crecimiento mental el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social- ocurre con mayor rapidez en los seres humanos durante la primera infancia” (Ramírez Montoya, 2010, p.172). Por lo que, en las actividades se propusieron espacios para la interacción social en donde los niños pudieran tomar acuerdos, respetaran turnos, asumieran y desempeñaran roles, y así el juego estuvo presente durante la estrategia de intervención donde los ambientes de aprendizaje fueran más flexibles y espontáneos. Durante las actividades los alumnos tuvieron la oportunidad de relacionarse interpersonalmente y jugar a ser grandes ya que después de observar el centro de salud y una tienda de abarrotes ambos de la comunidad, jugaron y desempeñaron roles tal como lo observaron de las personas que trabajan en los lugares mencionados.

Para el diseño y desarrollo de la estrategia se utilizó la creatividad, desde el momento en que se pensaron en posibles actividades tomando en cuenta las necesidades de los alumnos y la problemática del grupo, y actualmente se requieren docentes innovadores y creativos, tal y como se señaló la SEP (2017) en el Nuevo Modelo Educativo donde se requiere que “dentro del marco nacional

que define la SEP, el objetivo es que los maestros construyan interacciones educativas significativas, con creatividad e innovación, a fin de estimular a los estudiantes a que alcancen los resultados esperados, en condiciones de equidad” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 53).

Es por ello, que la estrategia de intervención se consideró como innovadora y retadora para los alumnos, según sus características y necesidades. La cual al ser aplicada permitió que los alumnos jugaran con sus compañeros desempeñando y asumiendo diversos roles viéndose favorecida la convivencia sana.

Análisis de datos y aspectos éticos

El análisis e interpretación de los datos cualitativos se inició con la información recabada durante la implementación de instrumentos durante la fase diagnóstica y la fase de intervención respectivamente. Al respecto Creswell (2011) señaló que el proceso de análisis debe ser rico y profundo para estar en condiciones de presentar los resultados de tal modo que se pueda llevar a la audiencia al escenario donde ocurrieron.

Para ello, primeramente, se reunieron los datos obtenidos, es decir todos los instrumentos aplicados. Después, se organizaron y prepararon los datos para el análisis. Posteriormente se realizaron las transcripciones de las videograbaciones y de la entrevista. Se le dio un orden a los instrumentos según la actividad en la que se aplicaron. Después se leyó toda la información obtenida, se hicieron registros de datos, es decir, la segmentación o selección de temas o situaciones emergentes como lo señalaron Taylor y Bogdan (1992); se agruparon y se construyeron categorías que se vincularon a los códigos

realizados.

En la fase de intervención se utilizó el mismo procedimiento mediante el software Qualrus que permitió la definición de categorías y subcategorías, las cuales favorecieron el análisis al tener una visión más amplia de lo que sucedió en el proceso de la investigación.

Taylor y Bogdan (1992) señalaron que “en la investigación cualitativa, la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos” (p. 167), por lo que al analizar los datos e interpretar las respuestas de los sujetos se decidió colocar los códigos que permitieran identificar a los sujetos que participaron en la investigación.

Por ello, se decidió identificar a cada sujeto con una nomenclatura distinta. Por ejemplo, “A” para cada alumno y números para identificarlos al orden de participación durante la intervención (A1, A2, A3, A4), “As” para cuando participaban varios alumnos al mismo tiempo, “G” para todo el grupo y para la docente investigadora se utilizó el código “D”. Para los trabajadores del centro de salud, encargada de la tienda, maestro de inglés y madres de familia: “T1”, “T2” y “T3”. Para los estudiantes practicantes “EP1” y “EP2”. Los instrumentos utilizados se codificaron de la siguiente manera: “OD” se refiere al registro de observación videograbado de la fase diagnóstica, “O” al registro de observación videograbado durante la fase de intervención que de acuerdo a las actividades realizadas se numeraron de manera creciente. Por ejemplo, “O1”, “O2”, “O3” y “O4”. Para el diario de campo se utilizó la “C” y para la entrevista la “E”. Esto con la finalidad de mantener confidencialidad en la información y el anonimato de los participantes.

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en la investigación realizada. Primeramente, se presentan los resultados de la fase diagnóstica que evidencian el problema identificado y posteriormente los resultados obtenidos al aplicar una estrategia de intervención organizados en categorías y subcategorías.

Resultados de la fase diagnóstica

Los resultados arrojados por los instrumentos aplicados al grupo durante la fase diagnóstica permitieron obtener datos importantes de la forma de relacionarse con los demás, así como elementos de su desarrollo socioemocional. De ahí que se consideraron las siguientes categorías: (a) nociones de los alumnos sobre relaciones interpersonales, (b) actitudes egocéntricas de los alumnos, (c) dificultades para lograr una convivencia sana, (d) intervención del docente.

Nociones de los alumnos sobre relaciones interpersonales.

En esta categoría se analizaron las concepciones que tenían los alumnos de sus pares, en específico de los amigos y sus formas de relacionarse e interactuar con otros compañeros. Se identificó que algunos alumnos tenían el conocimiento de lo que hacían los amigos, de ahí que se evidenciara que los alumnos reconocieron que tenían amigos, que con ellos jugaban y compartían materiales. Esto se mostró en los siguientes cuestionamientos a los alumnos.

D: A3 ¿quiénes son tus amigos?

A3: A4.

D: A4 ¿tú tienes amigos?, ¿Cómo se llaman?

A4: A2.

D: El día de hoy vamos a trabajar, vamos a jugar con nuestros amigos.

¿Quién tiene amigos?

D: ¿Qué son los amigos? Yo no sé.

A1: Yo también tengo amigos maestra.

D: ¿Quiénes son tus amigos A2?

A2: Osiel.

D: Osiel, es tu hermanito (OD).

Es importante reconocer que identificaron que con un amigo se juega, y se comparte y consideran a la escuela un espacio para ello. Sin embargo, un alumno mencionó que su hermano es su amigo. No es una idea errónea, por lo que se consideró que los alumnos tienen nociones acertadas sobre los amigos.

Algunos alumnos tenían nociones sobre lo que hacen los amigos, pero en la mayoría de los casos estas nociones no se llevaban a la práctica y esto se pudo ver reflejado al preguntarles al respecto;

D: ¿Qué hacen los amigos?

A5: Juegan.

A2: Comparten materiales (OD).

Se encontró un área de oportunidad importante en este aspecto ya que sólo un equipo pudo organizarse y tomar acuerdos para decidir al capitán del equipo. Al cuestionarlos, mencionaron cómo tomaron la decisión y respondieron que pensando. Lo que refleja que tienen conocimiento sobre su pensamiento. A continuación se muestra:

A5: Ya maestra, yo soy el capitán.

D: Oigan y ¿cómo le hicieron para ponerse de acuerdo?

A1: Pues pensar.

D: ¿Pensando?, ¿quién tomó la decisión?

A1: Yo maestra.

D: ¿Y tú eres el capitán? Muy bien (OD).

Solo los alumnos de un equipo tomaron la decisión y eligieron a su capitán como se muestra a continuación:

D: A ver ¿quién va a ser el capitán?

A10: Ella (señala a A9).

D: ¿Tú vas a ser la capitana?

A9: Sí.

D: Ya les ganó el equipo de A9 y A10. La capitana es A9 (OD).

Por otra parte, las nociones sobre relaciones interpersonales también se observaron en menor medida durante la actividad, ya que al desarrollarla algunos alumnos mostraron la capacidad para compartir, tomar turnos y decisiones en conjunto. Al preguntar a uno de los equipos que fue lo que hicieron para lograr el objetivo planteado refirieron lo siguiente:

A8: Que no deben de pelear.

D: ¿Qué aprendiste A6?

A6: Le ayudé a mis compañeros.

D: ¿Tú que aprendiste A3?

A3: A compartir (OD).

Solo algunos alumnos fueron los que identificaron lo que habían aprendido durante la actividad, mientras que los demás mencionaron

problemáticas que se les presentaron, por ejemplo: falta de material por no compartir y falta de organización para trabajar en equipo.

De esta manera se encontró que los alumnos reconocían a los amigos y que esto implicaba compartir, jugar y pasar tiempo juntos. Por lo que los alumnos reconocieron que la convivencia escolar sana “es una manera de estar con el otro aceptarlo tal y como es, respetarlo y que todos necesitamos de todos y que la convivencia es resultado de las relaciones de toda la comunidad escolar” (Algara Barrera, 2016, p. 208).

En algunos casos esto se trasladó a la capacidad de relacionarse positivamente; sin embargo, cuando esto se trasladó a proceso de interacción surgieron problemas que les dificultó la interacción adecuada para organizarse y poner en marcha mecanismo de actuación para todos.

Actitudes egocéntricas de los alumnos.

En esta categoría se analizaron todas aquellas acciones de los alumnos que se vinculaban al egocentrismo, es decir, al no considerar al otro en las actividades a desarrollar o propuestas por el docente en las actividades planteadas, característico de la etapa de desarrollo en que se encuentran.

Se identificó que todos querían ser los capitanes de los equipos, por lo que la organización entre ellos no fue exitosa, ni los resultados de la actividad. Esto se pudo observar en la siguiente interacción:

D: ¿A ver el equipo de allá quién va a ser el capitán?

As: Yo.

D: ¿A ver no dialogaron? Ustedes van a platicar y decidir quién será el capitán. Ustedes van a platicar, haber platiquen y elijan a un capitán (OD).

Esta situación generó un conflicto importante entre los mismos alumnos del equipo y el desarrollo de las actividades, ya que todos deseaban ser el capitán y los demás perdieron el interés por continuar con las actividades. El egocentrismo disminuyó de manera sustantiva el trabajo en equipo, debido a que la mayoría de los casos se reflejó en las deferencias, en las interacciones sociales que se observó al no decidir quién sería el capitán en el equipo:

D: A ver de este equipo, ¿quién es el capitán A7? A ver A7, ¿quién es el capitán?

(A3 señala a A8).

A7: Yo soy.

D: Entonces no han decidido quién va a ser el capitán. Platiquen y pónganse de acuerdo.

D: Yo nada más quiero escuchar un nombre por equipo, por mesita (OD).

Tal como lo señaló Novoa Patiño (2011) en referencia al egocentrismo, que “la causalidad, el tiempo y el espacio se encuentran vinculados al sujeto, quien se sitúa a sí mismo como motor de los acontecimientos” (p. 74). Y los alumnos, al presentar actitudes egocéntricas influyen de manera no exitosa para el desarrollo de las actividades planteadas en el aula; algunos quieren hacer todo y ser sólo ellos. Por lo cual deja de lado a los demás alumnos y el trabajo en equipo no se favorece.

El egocentrismo también se evidenció en la forma de hacer el trabajo en el aula, ya en muchas de las ocasiones los alumnos evitaban interactuar con otros y preferían desarrollar la actividad de manera individual y egocéntrica, como si los demás no estuvieran ahí. Un ejemplo de ello se presentó en el siguiente

extracto donde se observa que un alumno inicia la actividad de manera individual, sin considerar a los demás compañeros de equipo, y al notarlo, la docente le señaló que había que trabajar en equipo.

D: Oigan acuérdense que tienen que hacer una torre entre todos. La torre va al centro de la mesa.

D: Fíjense bien la torre la van a hacer arriba de este bloque. Ahí arriba de este bloque.

D: A6 no vas a hacer una torre entre tu sola, es en equipo mi amor todos trabajan.

D: A9 ¿dónde van a hacer la torre? Se me hace que van a perder ustedes. Fíjense bien, arriba de este bloque van a armar la torre (OD).

El egocentrismo prevaleció durante la mayor parte del desarrollo de la actividad, esto hace referencia a lo que postuló Piaget (1991, p. 33):

Las primeras conductas sociales permanecen aún a medio camino de la auténtica socialización: en vez de salir de su punto de vista propio para coordinarlo con el de los demás, el individuo permanece aun inconscientemente centrado sobre sí mismo.

En el siguiente fragmento se observa como mediante el diálogo la docente se percató que los alumnos trabajaron individualmente evitando cualquier interacción social con sus compañeros:

D: Miren les digo algo, el equipo de A8 creo que les está ganando a todos, miren nada más, se me hace que ya tenemos ganadores. A6 recuerda que no tienes que trabajar sola, trabaja con los niños, arma la torre también de ellos, es la torre de todos. Haber les voy a decir como a los

otros equipos, la torre la van a armar arriba de este bloque. Una sola torre (OD).

En otro momento, también se encontró que un alumno de otro equipo inició la propia construcción de una torre, ignorando a los integrantes del equipo:

D: A8 ¿por qué vas a hacer otra torre? Es una entre todos, mi vida. No quiero ver a los niños haciendo su propia torre, quiero verlos haciendo una sola torre al centro de la mesa (OD).

Se encontró que seguían insistiendo en armar cada uno, con su propia torre sin trabajar en colaboración, como se muestra a continuación:

D: A2 no es una torre por cada niño, ya te lo dije. Es una torre por todo el equipo. Bueno ya voy a empezar a contar, el tiempo ya se está acabando (OD).

Craig y Baucum (2001) consideraron que el pensamiento de los alumnos en preescolar “se caracteriza por el egocentrismo y la centración, tendencia a concentrarse en un solo aspecto o dimensión de un objeto o situación” (p. 233). Este tipo de actitudes egocéntricas se manifestó durante la actividad en la mayoría de los alumnos, lo cual representa una problemática que requiere atención para favorecer la sana convivencia.

Dificultades para lograr una convivencia sana.

En esta categoría se analizaron todas aquellas interacciones sociales deficientes entre los pares que no permitieron lograr una convivencia sana. Las relaciones interpersonales en algunos casos fueron deficientes porque no se logró un marco de actuación adecuado. Por ejemplo, se dificultó el respetar unos a otros, la falta de dialogo para llegar a un acuerdo y así tomar decisiones en

dónde la mayoría estuviera de acuerdo. Otro aspecto que dificultó la convivencia sana fue la falta de escucha, el respeto a las ideas de sus pares, y la tolerancia y el manejo de habilidades básicas como pedir las cosas por favor o dar las gracias. Un ejemplo de esto se observó en el momento en que un equipo inició a armar la torre, pues empezaron a discutir y pelear por los materiales:

A1: Maestra me quieren quitar esto.

(A1 y A5 pelean los materiales) (OD).

Los alumnos al no llegar a un acuerdo se pelearon por los materiales. Al respecto Ortega Ruiz (1997) señaló lo siguiente:

El fenómeno de la violencia trasciende la mera conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal, porque afecta al menos a dos protagonistas: quien la ejerce y quien la padece. Un análisis algo más complejo, como veremos inmediatamente, nos permite distinguir también un tercer afectado: quien la contempla sin poder, o querer, evitarla (p. 28).

Por otra parte, a poco tiempo de finalizar la actividad, la docente pasó al lugar de los equipos para identificar como iban con la construcción de su torre e identificó las dificultades que tenían los equipos para llevar a cabo la actividad, pues se peleaban y no lograban realizar la tarea propuesta:

D: Ya se va a acabar el tiempo y no veo a nadie que vaya ganando. En diez segundos termina la actividad y voy a observar, voy a elegir quienes fueron los ganadores y los ganadores van a ser los niños que se van a ir primero a desayunar. Empiezo... A ver acá qué pasó, ¿ya se pelearon? Capitana (OD).

En otro equipo los mismos alumnos se empezaron a llevar los materiales,

lo que impedía que desarrollaran la actividad de manera adecuada. Esto se evidenció cuando una alumna se quejó con la docente:

A10: maestra A5 se anda llevando los materiales

D: A5 ¿por qué te los andas llevando? (OD).

Se consideró que los alumnos tenían ciertas nociones para trabajar en equipo. Sin embargo, prevaleció la problemática para convivir sanamente, principalmente debido a la falta de habilidades sociales que les permitieran entender a sus pares y cooperar para lograr las tareas de manera exitosa.

D: Manos arriba, manos abajo. Bien, ya terminamos la actividad. ¿Qué hicimos en la actividad A7?

A7: Construimos con los bloques.

D: Utilizamos materiales, pero ¿qué construimos?

A7: Una torre.

D: Una torre. ¿Quién fue el equipo ganador? El equipo de A8. Oigan y ¿les gustó jugar?

A5: No.

D: No te gustó, ¿por qué A5?

A5: Porque no ganamos.

D: ¿Y saben por qué no ganaron?

A1: Porque estábamos peleando.

D: Y porque cada uno quería hacer su propia torre. ¿Te das cuenta de eso A2? Y tú estabas construyendo tu propia torre y no apoyabas al equipo, por eso perdieron y tú también A5 estabas haciendo tu propia torre. ¿Eso es correcto? Acuérdense que en equipo tienen que trabajar. Oigan y ¿qué

aprendieron? (OD).

Por lo que el conflicto prevaleció entre los preescolares al llevar a cabo el desarrollo de la actividad. Conflicto que según Ortega Ruiz (1997) es “una situación de confrontación entre dos protagonistas, puede cursar con agresividad, cuando fallan, en alguna medida, los instrumentos mediadores con los que hay que enfrentarse al mismo” (pp. 26 y 27).

Al finalizar la actividad los alumnos reconocieron que sus acciones no fueron las adecuadas, ya que cuando la docente les preguntó sobre la actividad respondieron lo siguiente:

D: ¿Qué aprendiste A10?

A10: Aprendí a hacer un cañón.

D: No seguiste la instrucción, aprendiste a hacer un cañón, pero tenías que hacer una torre.

D: ¿Aprendiste algo A9?

A9: no (mueve su cabeza).

A10: No compartió conmigo A9.

D: ¿Quién no compartió A9?

(A9 empieza a llorar).

D: Bueno ahora sí, hemos terminado la actividad de construir una torre (OD).

A partir de lo anterior se analizaron las diferentes situaciones que obstaculizaron una interacción positiva entre pares. Al analizar las interacciones en un grupo de educación preescolar, se identificó que a los alumnos se les dificultaba establecer relaciones interpersonales entre ellos, así como también no

realizaban una sana convivencia en el aula.

Se concluyó que los alumnos presentaban dificultad para respetar a sus compañeros y establecer turnos, por lo tanto, al no verse reflejada la convivencia sana en el aula, que generara un ambiente agradable y de aprendizaje, esto se constituía en una berrera para la construcción de los aprendizajes. Por otra parte, se detectó que a los alumnos se les dificultaba mostrar empatía por los demás, compartir materiales y les costaba trabajar en colaboración y para solucionar algún problema se les hacía fácil recurrir a la violencia inmediatamente.

Intervención de la docente

El cuestionar a los alumnos constantemente permite rescatar saberes previos y experiencias al respecto, por lo que los alumnos reflexionan sobre lo que se les pregunta y sobre algunas acciones que realizan. A continuación, se observa como los alumnos responden a los cuestionamientos que les hizo la docente, rescatando saberes previos:

D: ¿Qué hacen los amigos?

A2: Juegan

A4: Comparten

A10: Comparten materiales (OD).

Es de suma importancia cuestionar a los alumnos así como también es necesario que la docente de consignas claras para que puedan comprender con claridad lo que se realizará en la actividad, así como materiales que utilizarán, como se muestra a continuación:

D: Cada equipo va a armar una torre. ¿Qué vamos a utilizar?

A9: Los materiales de construcción.

D: Puede ser.

D: Bueno, vamos a utilizar. Miren lo que vamos a utilizar. ¿Qué es esto?

As: Materiales.

A3: Esos se caen maestra.

D: A cada equipo le voy a entregar una cajita con material de construcción, yo no sé cómo le van a hacer ustedes, yo no sé. Ustedes van a pensar entre los del equipo, van a pensar y van a decir. Bueno yo quiero poner este abajo, este después, no se les tiene que caer. ¿Ok?, ¿quién va a ganar?

As: Yo.

D: ¿les digo quién va a ganar?, ¿quieren saber quién va a ganar?

A10: El equipo de A9.

D: Va a ganar el equipo de los niños que tengan la torre más alta y que no se les caiga. Entrego materiales.

D: Acuérdense que los materiales van al centro de la mesa (OD).

Así como también es muy importante que los alumnos comprendan la organización que se llevará a cabo al realizar la actividad; es necesario que les quede claro. Un ejemplo de ello fue:

D: Esta mañana vamos a hacer una actividad bien divertida, vamos a construir una torre, pero la torre la vamos a formar entre equipos ¿sí?, entre los equipos. Y en este salón va a haber tres equipos. Ustedes van a ser el primer equipo: A5, A2, A1 y A4. Entre ustedes platiquen y elijan al capitán del equipo. A6, A7, A3 y A8, platiquen entre ustedes, dialoguen y

van a elegir al capitán, integren a A7. Y A9 y A10 ustedes dos van a platicar y van a elegir al capitán del equipo, ¿sí? (OD).

Cabe mencionar que durante la intervención pedagógica, en ocasiones fue necesario que la docente organizara a los alumnos de acuerdo con las características de cada uno de ellos, tomando en cuenta que es quien los conoce y de acuerdo con sus experiencias tiene la capacidad de organizarlos de diversas maneras para llevar a cabo las actividades. Por otra parte, es importante también que brinde la oportunidad a los alumnos para que ellos se organicen y realicen la actividad. Como se muestra en el fragmento anterior es la docente quien organiza a sus alumnos; y en el siguiente ejemplo se observa como la docente les pide que elijan a un capitán de equipo.

D: Hoy todos quieren ser capitanes. Platiquen entre ustedes y elijan al capitán nuevamente, nada más quiero escuchar un nombre.

A1: ¿Quién es el capitán? (A1 levanta la mano, y A2 señala a A5).

D: Sigue habiendo dos capitanes y yo nada más necesito un capitán. Otra vez reúnanse y platiquen.

D: Oigan no se ponen de acuerdo. A4 dice que A2, A2 que A5, A5 dice que él y A1 dice que A4. Necesito que me digan nada más un nombre, nuevamente pónganse de acuerdo (OD).

La motivación es parte esencial en el trabajo con los alumnos. A continuación, se muestra como la docente motivó a los alumnos para que entre ellos se apoyaran y se llevara a cabo el aprendizaje entre pares:

A5: Yo soy el capitán.

D: Bueno como tú eres el capitán mi vida, tú sugiere o diles a los niños

vamos bien vamos mal, le podemos hacer así. A9 tú que eres la capitana ayúdale a tu compañero a que hagan una sola torre. A ver ¿qué equipo va ganando? Va ganando el equipo de... ellos van ganando (señala al equipo 2). A2 recuerda que es una sola torre, y aquella es la torre. ¿Quién está ganando? A1 ayúdales. El capitán tiene que observar e invitar a todos los niños del equipo a armar la torre, no él solo (OD).

Cabe mencionar que la docente estuvo al pendiente de los alumnos y ella intervino para guiar y apoyar a los alumnos para favorecer la convivencia escolar sana.

Al analizar cada una de las categorías se puede señalar que el problema relacionado a la falta de convivencia escolar sana en el aula prevalecía en el grupo por falta de habilidades sociales entre los alumnos. Los niños tenían la noción de establecer relaciones interpersonales, pero no las desarrollaban y es por lo que las interacciones sociales se veían afectadas. De allí que se consideró necesario trabajar en ello a través de la aplicación de actividades de una estrategia basada en el juego.

Resultados de la fase de intervención

En el análisis de la información recabada se construyeron las siguientes categorías: (a) desempeñar roles mediante el juego, (b) competencias sociales para la convivencia y (c) mediación docente en la estrategia juego de roles con sus respectivas subcategorías.

Desempeñar roles mediante el juego

Esta categoría se refiere al desempeño de roles por parte de los alumnos durante las situaciones de juego, en las cuales los alumnos jugaron a ser adultos

asumiendo un rol, participando y comunicándose entre ellos, según González (2014, p.302) “el niño en su participación activa en el juego de roles puede imaginar las características del personaje que representa para asumir activamente ese papel a nivel social en la interacción comunicativa”, es por eso que los alumnos al jugar, participar y desempeñar roles la convivencia sana se vio favorecida.

Dentro de esta categoría, se encontraron aspectos importantes los cuales se dividieron en subcategorías como se muestran a continuación: (a) asumir el rol durante el juego, (b) uso de lenguaje oral entre alumnos para desempeñar un rol, y (c) motivación e interés para jugar desempeñando roles.

Asumir el rol durante el juego.

Esta subcategoría hace referencia a la participación del alumno al asumir un rol durante las situaciones de juego, y de la manera de relacionarse socialmente con los demás al asumir roles. Según González Moreno, et al. (2014) “en el juego de roles el niño adquiere la dinámica de las relaciones sociales existentes por medio de su participación activa como personaje dentro de una temática establecida similar a la vida cotidiana” (p .294). Los alumnos en una situación de juego de roles imitaron las acciones que algunas personas adultas realizaban, ya que previamente las habían observado en diferentes lugares y hasta cuestionamientos hicieron, como, por ejemplo, en el centro de salud, tienda de la comunidad y escuela. Los alumnos representaron el rol que asumieron, así también dialogaron entre ellos sugiriendo acciones a realizar según lo que hacen las personas cotidianamente, lo cual se observó entre los alumnos al representar roles como se muestra a continuación:

A8: Good morning.

As: I'm fine, and you?

A2: Deja la mochila allá, eres el *teacher* (O3).

En este ejemplo se identificó que al alumno que le tocó representar el rol del maestro de inglés, lo hizo tal y con las palabras que el maestro de inglés utiliza para saludar a los alumnos al iniciar la clase y que los otros alumnos también respondieron al cuestionamiento de su compañero quien representaba el rol. También se identificó que A2 sugirió al maestro que colocara la mochila en una mesa en la cual siempre la pone, ya que es una acción que se observó que realiza el maestro de inglés antes de iniciar la clase y por eso A2 se lo comenta a su compañero quien desempeña el rol de maestro.

Los alumnos internalizaron el rol que les tocaba, lo representaron y al continuar jugando iban interactuando positivamente con los demás, observándose así un ambiente agradable diferente al que se observó al inicio al identificar la problemática. Mengana-Lorenzo y Matos-Columbié (2016), señalaron que el juego de roles permite interiorizar procesos sociales de manera simbólica puesto que:

En los juegos de roles los niños reflejan el mundo que les rodea mediante la observación que realizan de la vida y actividades de los adultos, se interesan por aquello que más les impresionó y son capaces de reproducirlo en su actividad lúdica (p.99).

Y es así que, en el juego, los alumnos asumieron y representaron roles, según lo que habían observado anteriormente en personas que trabajan en la comunidad, los alumnos reprodujeron lo que observaron y de esta forma

interactuaron con sus compañeros en un ambiente de juego, así como también pusieron en práctica el trabajo en equipo como se muestra a continuación:

A8: ¿Y qué tienes? Comió 100 dulces, ¿cuándo? dice que comió 5 dulces, y ¿qué tienes? revísalo A11.

A11: Pásele para acá.

A12: Me bajo ¿sí? Aquí.

A11: Haber quite la mano, ¡haber!

A8: Enfermera, enfermera.

A11: Ponga su manita aquí.

A12: A ver yo sé cómo. Esto va así, no así no haber. No te lo quites.

A8: Casi llegabas aquí, casi, nada más le falta poquito, quítalo.

D: ¿No lo van a checar en la camita?

A8: Ven, póngase aquí, súbete, así de vuelta.

A12: Así.

A11: Suba los pies, que suba los pies, estire los brazos.

A1: Te van a dar una pastilla.

A8: Ya vente (O1).

Durante el juego los alumnos al estar representando y asumiendo un rol, realizaron diversas acciones durante la imitación de personas adultas trabajadoras del centro de salud. Por otra parte, se observó también que los alumnos dialogaron entre ellos representando diversos roles como los de comprador y vendedor y a continuación se muestra:

A5: Aquí tiene. ¿Cuánto valen este?

A9: Estos valen diez pesos.

A5: ¿Y cuánto valen estos?

A9: Nueve pesos.

A5: \$9. Tenga. ¿Y cuánto vale la coca?

A9: Aquí le falta dinero.

A5: ¿Eh?

A9: Aquí le falta dinero.

A2: Aquí tiene más.

A5: ¿Cuánto vale la coca?

A2: Mucho dinero.

A9: A quince.

A2: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis.

A9: Aquí te falta dinero (O2).

Cabe mencionar que antes del desarrollo de la estrategia didáctica los alumnos tendían a jugar individualmente y no eran capaces de asumir o representar un rol específico; les era muy difícil respetarse entre ellos, interactuar positivamente y convivir sanamente porque recurrían a las agresiones. Durante la estrategia juego de roles tuvieron la oportunidad de asumir un papel distinto que tomaron muy en cuenta para su representación responsable, lo que les permitió mejorar sus interacciones.

Uso de lenguaje oral entre alumnos para desempeñar un rol.

Esta subcategoría refiere al uso del lenguaje oral en el desempeño de roles por parte de los alumnos, porque cada uno utilizó el lenguaje oral apropiado para el tipo de rol asumido; para expresar necesidades, compartir información, hacer preguntas y ofrecer ayuda y sugerencias.

El lenguaje oral entre los alumnos se favoreció debido a que aprendieron a mejorar sus interacciones, conversaron, dialogaron lo que les permitió una mejor comunicación al estar representando un rol. En esta subcategoría se destacó el manejo de palabras de cortesía que no acostumbraban a usar y las fueron utilizando diariamente dentro del juego de roles propuesto, las cuales fueron apropiadas por los alumnos y practicadas en otros momentos dentro y fuera del aula. El uso del lenguaje y palabras de cortesía favoreció el desempeño de un rol específico dado ya que permitió una comunicación más fluida.

Según Mengana-Lorenzo y Matos-Columbié (2016) dentro de las oportunidades que se brindan en la actividad lúdica a los alumnos está comunicarse e interactuar con los otros. A continuación, se muestra un ejemplo de los alumnos representando roles favoreciendo el lenguaje oral y la comunicación con sus compañeros.

A2: Hola.

A10: Buenos días ¿Qué va a llevar?

A2: Una pastilla de paracetamol.

A10: Aquí tiene.

A2: Aquí tiene (el alumno saca monedas y las entrega).

A10: Su cambio. ¿Palabras mágicas? (El alumno cuestiona sobre las palabras mágicas a su compañero).

A2: Gracias (O1).

En el ejemplo anterior se observa como los alumnos desempeñaron los roles de paciente y encargado de la farmacia, por lo que el paciente solicita la pastilla proporcionada por el encargado y al final le pregunta sobre las palabras

mágicas para que no se le olvide decirlas antes de que se vaya el paciente. Esto refiere a este proceso de internalización, no solo los alumnos aprendieron a utilizar palabras de cortesía, sino también a solicitarlas como lo hizo A10 en una de las interacciones.

Se observó también que los alumnos al representar el rol que internalizaron mencionaron palabras de cortesía, las cuales fueron: ¡por favor!, ¡gracias! y ¡Buenos días; permitieron que los alumnos interactuaran con los demás siendo cordiales como a continuación se muestra:

A2: Buenos días.

As: Buenos días.

A8: A10 debes de decir buenos días.

A10: Buenos días.

A14: Buenos días. Pásele, pásele (O1).

En este ejemplo se observa cómo durante una situación de juego de roles los alumnos representaban roles de pacientes, enfermera y doctor, que al llegar y entrar a la sala de espera del centro de salud A2 saludó a los que se encontraban ahí quienes les respondieron, posteriormente A8 le dice a A10 que debe de decir ¡Buenos días! y A10 saluda diciendo ¡Buenos días!

Cabe mencionar que “el lenguaje oral se relaciona con el desarrollo emocional y cognitivo porque, en un sentido positivo, permite adquirir mayor confianza y seguridad en sí mismos, relacionarse e integrarse a distintos grupos sociales” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 189). Y es así como el lenguaje oral fue parte importante para que la convivencia se viera favorecida, a través de la comunicación entre alumnos y empleando también palabras de

cortesía, las cuales se observó que los alumnos las utilizaron después de finalizar las situaciones de juego y dentro de su vida cotidiana.

D: Vamos a empezar a organizar, vamos a empezar a repartir.

A8: Los roles.

D: Los roles, muy bien A8.

A8: Pero ¿cómo hay que hacerlo? Hay que decir: estás de acuerdo que yo sea el rol de hacer el este o el otro.

D: ¿Estás de acuerdo que yo tenga ese rol? ¿Te gusta amiguito? Vamos a ver primero que roles vamos a tener, ¿qué personas trabajan en el restaurante?

A1: Cocinero.

A5: El sirviente (O4).

En el ejemplo anterior se observa como los alumnos tuvieron al utilizar el lenguaje oral pudieron tomar acuerdos para jugar, siendo que anteriormente no eran capaces de llegar a un acuerdo y todos querían hacer todo al mismo tiempo, sin embargo, en el ejemplo se observa como los alumnos se comunican entre ellos, hicieron preguntas y se organizaron para asumir roles.

Se analizó en cada uno de los ejemplos que mientras se llevó a cabo el juego, los alumnos al asumir roles conversaron entre ellos mediante el lenguaje oral, utilizaron palabras de cortesía lo cual fue un paso más hacia la comunicación fluida, así como también se apropiaron de nuevas palabras empleadas en el juego las cuales podrán utilizar posteriormente en la vida cotidiana.

Motivación de los alumnos al participar durante las actividades de la estrategia

Esta subcategoría, hace referencia a la motivación de los alumnos durante las actividades aplicadas de la estrategia de intervención para aprender y favorecer la convivencia escolar sana entre el grupo de práctica. Según Ospina (2006) “uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje es la motivación y no hay duda alguna acerca de que cuando esta no existe, los estudiantes difícilmente aprenden” (p. 158). Una manera de analizar la motivación de los alumnos dentro de la estrategia fue al observar la actitud de estos ante las diversas tareas y actividades propuestas durante el juego de roles, la participación de los alumnos y su interés por aprender. Los alumnos cuestionaron sobre las actividades que realizarían porque previamente se les mencionó que visitaríamos lugares fuera de la escuela y ellos tenían ese interés por saber qué es lo que harían, y cuando se les mencionó sobre el juego de roles estuvieron motivados por participar.

Cabe mencionar que una parte fundamental en la aplicación de la estrategia fue la intervención docente quien fue llevando a los alumnos a provocar en ellos la motivación intrínseca, y por consiguiente durante el juego convivir y aprender. “Los alumnos intrínsecamente motivados toman el aprendizaje en sí mismo como una finalidad y los incentivos para aprender se encuentran en la propia tarea” (Ospina, 2006, p. 159). Enseguida se muestra un ejemplo de cómo el docente, empieza a platicar con los alumnos sobre la próxima visita a la tienda de abarrotes de la comunidad, por lo que los alumnos ya están pensando en posibles preguntas para hacerlas a la señora que ahí

atiende:

D: Pero mañana le podemos preguntar eso a la señora, ¿oiga señora todas las personas le pagan o no le pagan? A ver qué nos dice. ¿Tú que le quieres preguntar A8 a la señora?

A8: Yo le quiero preguntar si su letrero con plumón y si hace trabajo en equipo y también le quiero preguntar cuánto valen y también como organizan.

D: Muy bien.

A10: Maestra, maestra.

D: Bueno esas preguntas A8 guárdalas en tu mente para que mañana se las preguntes.

A8: Ya las guardé.

D: Bueno, ¿tú que quieres preguntar A1? Sigue A1.

A1: Que si se pelean o no y si no les pagan no les dan nada (O2).

Como se observó en el fragmento anterior, los alumnos A1 y A8 tienen la motivación intrínseca para ir a la tienda y cuestionar a la señora referente a la convivencia. Según Ospina (2006) la motivación:

entra a formar parte activa del accionar del estudiante. Pero, su presencia o no, no puede atribuirse únicamente a las características personales del sujeto. Y es así como entran en juego las relaciones entre el alumnado y sus profesores, uno de los aspectos fundamentales que incide directamente sobre la motivación (p. 159).

Enseguida se muestra un ejemplo de cómo existió poca motivación en dos alumnos para realizar la visita a la tienda de abarrotes de la comunidad:

D: Bueno. Entonces mañana lleguen temprano, ahorita les voy a decir a sus mamás que los traigan temprano porque a las 9 ya tenemos ir para la tienda.

A12: Yo no voy.

A13: Yo menos.

D: Porque ¿Cómo que no voy yo? Bueno ¿Por qué tanta apatía de parte de usted niño? ¿No tiene ganas de ir a conocer algo nuevo A13?

A12 y A13: No (O2).

El docente al escuchar que dos de sus alumnos no querían ir a visitar la tienda, les cuestiona sobre el por qué no quieren asistir y se da cuenta que hay poco interés y motivación en ellos para realizar la visita. Enseguida se muestra otro fragmento de cómo el docente interviene en este caso para motivar a los alumnos a asistir:

D: Bueno, miren mañana lleguen temprano, levántense temprano porque nos vamos a ir a la tiendita bien temprano, porque a las 9:40 tenemos que regresar aquí porque va a llegar el *teacher*.

A8: ¡Maestra ya sé cómo! En parejas.

D: En parejas, excelente, nos vemos mañana. A12 y A13 me esperan tantito en el salón por favor.

A13: No quiero tienda.

A12: No queremos ir.

D: ¿por qué no quieren ir?

A13 y A12: no nos gusta.

D: ¿ya conocen la tiendita?

(Los alumnos mueven la cabeza de un lado a otro diciendo que no).

D: Es la que está en la curva, afuera está una banquita y la señora vende muchas cosas.

A12: ¿Dónde compran la leche?

D: Ándale ahí.

A13: Ahí está bien padre que venden Sabritas con tazos.

D: Bueno el día de mañana vamos a ir a visitar a la señora y nos platicará sobre cómo organiza todo lo que vende, si platica y convive con las demás personas

A13: ¿Puedo llevar ninero [sic]?

D: Si mi amor, acuérdate que tenemos que saber contar para comprar algo. ¿Tú ya sabes contar verdad?

A12 y A13: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce.

D: Muy bien.

A13: A12 vámonos ya llegaron por nosotros.

D: Bueno mañana los espero muy temprano para ir a la tienda.

A12: ¿Cuándo esté oscuro maestra?

D: Antes de las nueve mi amor.

A12: Le voy a decir a mi mamá que me traiga junto con mi hermano que va a la secundaria siete.

D: No mi amor a tu hermano lo llevan a las siete de la mañana, y nosotros entramos hasta las nueve.

A13: Yo no me voy a quedar dormido, yo si voy a venir.

D: Muy bien, mañana los espero aquí sale.

A12: Si maestra, aquí vengo mañana.

A13: Pa [sic] ir a la tienda (aplaude).

D: Excelente, nos vemos mañana (O2).

En el ejemplo anterior se muestra lo que Ospina señaló, sobre como el docente influyó en la motivación de los alumnos para realizar la visita a la tienda y participar en la actividad con todos sus compañeros. Ella pide hablar con los dos alumnos que no querían realizar la visita, platica con ellos y muy motivados mencionan que participarán en la actividad propuesta para el día siguiente.

Por otra parte, los alumnos al jugar y convivir entre ellos, estando motivados, fueron aprendiendo y desarrollando competencias en otros campos formativos como por ejemplo pensamiento matemático y desarrollo físico y salud, y durante las situaciones de juego fueron aprendiendo, según Ospina (2006, p. 159) “la motivación influye sobre el pensamiento del estudiante y, por ende, en el resultado del aprendizaje”. La motivación de los alumnos se vio durante su participación en las actividades, enseguida se muestra un ejemplo:

Dialogaron, se respetaron, convivieron sanamente, esto se observó en la mayoría de los alumnos al escucharlos como interactuaban positivamente, estaban muy motivados durante el juego y tenían una excelente actitud durante la actividad, asumían los roles muy entusiasmados. Tomando en cuenta que había alumnos que no se integraban, los mismos compañeros los invitaban y motivaban a jugar (C2).

Se observó también que los alumnos tenían interés por saber cómo se trabajaba en un restaurant y cómo se apoyaban entre todos para atender a los

clientes “De esto se dio cuenta al cuestionarlos sobre preguntas que harían a las mamás que preparan los desayunos escolares en la escuela; los cuestionamientos que plantearon los niños estuvieron relacionados con la convivencia sana” (C4). En el ejemplo anterior de un fragmento del diario de campo, se muestra como el docente relata que los alumnos demostraron motivación en la realización de la actividad, mientras que el docente los cuestionaba sobre las personas que trabajaban en un restaurant y ellos fueron mencionando preguntas relacionadas con la convivencia las cuales harían a las madres de familia encargadas de preparar los desayunos escolares. Posteriormente muy motivados visitaron el desayunador y cuestionaron como se muestra en el siguiente ejemplo:

A17: ¿Cómo conviven?

T6: ¿Cómo convivimos? A ver doña T7.

T7: Pues trabajando aquí, trabajando tú haces una cosa y yo hago otra, la señora Sara hace una cosa, Esmeralda hace otra cosa, yo hago otra cosa, una lava trastes, una barre, trapea, limpia las mesas

T6: Nos compartimos el trabajo que hacemos diariamente (O4).

Al regresar al aula, los alumnos jugaron y cada uno realizó una tarea diferente tal y como las madres de familia les mencionaron que ellas trabajaban. El conocimiento adquirido lo pusieron en práctica, como se muestra en el siguiente fragmento:

durante el juego interactuaron entre ellos, asumieron roles, por ejemplo: cocinero, mesero, el que lavaba los platos y los clientes. Se observó que cada niño estaba en su papel realizando acciones según el rol que

asumían tomando en cuenta lo que les habían dicho las madres de familia del desayunador como por ejemplo distribuirse las actividades para atender a los clientes y prepararles las pizzas. Una de las dificultades fue que los alumnos estuvieron hablando muy despacio, y entre ellos no se entendía lo que decían. Pero al observarlos se veía como cada uno realizaba acciones distintas y entre ellos se decían lo que tenían que hacer (O4).

Como se muestra en el relato anterior de un diario de campo, los alumnos después de visitar el desayunador y cuestionar a las mamás, comprendieron la importancia de convivir sanamente entre el equipo, por lo que ellos pusieron este conocimiento en práctica durante la situación de juego.

El papel del docente es fundamental, ya que logró mantener el interés y motivación intrínseca de los alumnos, diseñando e implementando actividades retadoras para ellos de acuerdo a sus características y necesidades, según Ospina (2006, p.160) “contribuir a que los alumnos se sientan motivados para aprender implica la existencia en ellos de total claridad y coherencia en cuanto al objetivo del proceso de aprendizaje, que lo encuentren interesante y que se sientan competentes para resolver el reto”. Enseguida se muestran ejemplos de cómo la docente conversa con sus alumnos sobre la actividad a realizar:

D: Hey ¿de qué platicábamos ayer? ¿De qué platicábamos ayer? De un lugar.

A1: De un restaurante.

D: De un restaurante, ¿Quién ha ido a un restaurante?

AT: Yo.

D: Okey. Vamos a tener.

A5: Maestra, una amiga, un amigo, un amigo de mi mamá, y luego ese amigo de mi mamá, hacia pasteles.

D: Ah, ¿él hacía pasteles? ¿Y donde trabajaba? ¿En un restaurante?

A5: No, sí.

D: ¿Mm?

A5: Si, y hacía bien rico los pasteles.

D: Órale, bueno.

A5: Y ahí donde están se van por aquí por la banquetta, y ahí tiene los pasteles.

D: Oh, muy bien.

A1: Pero en todos los lugares hay banquetas.

D: Oigan, fíjense bien, vamos a jugar, ¿quieren jugar?

AT: Si.

D: Jugaremos a ser meseros, clientes, cocineros. ¿Quieren jugar?

AT: Si (los niños gritan y sonrían) (O4).

En el ejemplo anterior se muestra como los alumnos empiezan a conocer lo que realizarán en la actividad y se motivan cuando se les preguntó que si querían jugar

Contribuir a que los alumnos se sientan motivados para aprender implica la existencia en ellos de total claridad y coherencia en cuanto al objetivo del proceso de aprendizaje, que lo encuentren interesante y que se sientan competentes para resolver el reto. Esta es una forma de romper el círculo vicioso mencionado anteriormente (Ospina, 2006, p.160).

El interés y la motivación de los alumnos fue parte fundamental porque participaron, aprendieron y lo más importante convivieron sanamente. Y es necesario mencionar que la motivación intrínseca fue favorecida por el docente mediante una comunicación abierta, actividades innovadoras y el juego, ya que eran los propios alumnos los que tenían ese interés por aprender, preguntar, participar, conocer, jugar y convivir con sus compañeros.

Habilidades sociales para la convivencia sana

Al ser aplicada la estrategia al grupo de práctica se observó el desarrollo de habilidades sociales, según Caballo (como se citó en Lacunza, Castro y Contini, 2009, p. 7) “son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación”. El desarrollar habilidades sociales en preescolares es fundamental para que ellos se relacionen interpersonalmente, negocien, tomen acuerdos, soliciten ayuda y se respeten.

A continuación, se señala la organización de sub-categorías que emergieron del análisis de los datos e interacciones: (a) Uso del lenguaje oral para favorecer la interacción social y (b) Interacciones sociales positivas dentro del aula.

Uso del lenguaje oral para favorecer la interacción social

Esta subcategoría refiere al uso del lenguaje oral entre alumnos para favorecer la interacción social durante el juego de roles que lleva al intercambio de diálogos y buena comunicación. “La actividad lúdica es la fuente para el desarrollo y la habilidad para comunicarse, sobre la base de la interacción social”

(González et al., 2014, p. 301). Al llevar a cabo el juego, el lenguaje oral se favoreció mientras que los alumnos dialogaban entre ellos.

Según Meece (2000) “a través del juego aprenden conocerse unos otros, a seguir y a guiar, a expresar sus emociones, a crear relaciones, y a resolver problemas (p. 299). Enseguida se muestra un ejemplo, de cómo los alumnos mediante el lenguaje oral dialogar y comentaron a la docente el rol que iban a desempeñar

D: Muy bien. Vamos a empezar ahora con el equipo 2, pónganse de acuerdo, a ver quién va a ser primero el vendedor o la vendedora.

A5: Yo voy a ser el vendedor, maestra.

A2: Y nosotros vamos a ser el que compra.

D: Ok, siéntese vendedor, vengan por tantito dinero. Acuérdense de contarlo. No se lo den todo al vendedor porque si no se va a quedar con la feria y ustedes tienen que contarlo. Ok, empezamos (O2).

Como se muestra en el ejemplo anterior, el diálogo y la toma de acuerdos entre los alumnos durante las actividades, permitieron que negociaran exitosamente sin llegar a la agresión. Resaltando que esto es avance en los alumnos, ya que anteriormente peleaban y no llegaban al dialogo, mucho menos a la toma de acuerdos entre ellos o a la negociación para convivir sanamente.

Parte fundamental es el juego y según García Correa y Ferreira Cristofolini (2005, p.179) “Insertar lo lúdico, como recurso básico en estos ideales es un factor significativo pues, se piensa que esa didáctica favorezca la relación afectiva en los niños, por el hecho de que la infancia ser el periodo propio de los juegos”. A continuación, se muestra un ejemplo de cómo los alumnos dialogan

con el docente:

D: Aja. ¿Y si convivimos sanamente ya no nos golpeamos?

A1: No, si se golpean ya no van a ser amigos, si ya no se golpean van a ser amigos.

D: ¡Ah! Entonces tú nos dices que no es bueno golpearnos ni pelearnos.

¡Ah muy bien!

A10: Pues él pelea conmigo.

A3: Y jalan el pelo.

D: ¡Oye sí! ¿Ustedes pelean?

A10: Él pelea conmigo, yo no le hago nada.

D: ¿Tú peleas mi amor?

A1: Yo no le hago nada.

A10: Él pelea conmigo.

D: ¿Ustedes pelean?

A1: A qué no, yo te empresto [sic] mis cosas a ti y tú no quieres prestarme tus cosas.

A10: Y tú tampoco me quieres prestar tus cosas (O1).

En el ejemplo anterior se ejemplifica como el docente interviene después de que los alumnos jugaron, detectando que están conscientes de que algunos pelean y no prestan sus cosas, pero también A1 reconoce que sí presta sus cosas y que A10 no lo hace, por otra parte A10 responde que A1 tampoco las presta. Ambos alumnos saben que hay conflicto entre ellos y es el docente quien interviene en la conversación como se refiere a continuación:

D: ¿Y cómo le van a hacer para evitar eso?

A10: Para ser amigos, para que no se golpeen.

D: ¿Cómo le van a hacer?

A1: Yo le presto muchos juguetes.

D: ¿Y cómo le van a hacer ustedes para que ya no se peleen?

A1: En prestarnos juguetes.

D: ¿Y van a convivir?

As: Sí.

D: ¿Bien o mal?

As: Bien.

D: ¿Seguros?

As: Sí.

D: ¿Y cómo van a convivir bien? A10 y A1 ¿Cómo van a convivir bien?

A10: No peleándose.

A1: No. (Jalándose el pelo).

D: ¡Órale! Muy bien. Qué bueno, ojalá lo pongan en práctica. Bueno, va otra cosa. El día de ayer jugamos (O1).

En el ejemplo anterior se muestra como los alumnos dialogaron entre ellos, tomaron turnos para hablar y tuvieron el conocimiento sobre la importancia de no golpearse, lo que llevó a la regulación de la conducta. El desarrollar el lenguaje oral “posibilita participar en los roles de hablante y oyente, al desarrollar la habilidad para tomar la palabra asumiendo turnos conversacionales” (González et al., 2014, p. 302). En congruencia con el autor es el docente quien cuestiona a los alumnos y ellos están conscientes de lo que está bien o mal y lo que dificulta la convivencia sana, por lo que mencionan que van a prestarse los

juguetes y ser amigos.

Por otra parte, durante las situaciones de juego pudieron conversar con los demás e ir relacionándose interpersonalmente. La interacción no solamente se dio entre alumnos, sino que también con adultos como se muestra en el siguiente ejemplo, en el cual cuestionaron al personal que trabaja en el centro de salud de la comunidad:

A3: ¿Qué si trabajan en equipo?

T2: Ah sí, claro que sí. Es muy importante.

D: Haber ¿Y por qué? Haber doctor y enfermera. ¿Por qué es importante trabajar en equipo?

T1: Porque es más sencillo, porque cada quien tiene que hacer cosas diferentes.

T1: Porque es pura enfermedad, tiene que revisar a los pacientes, checarlos de la presión, pesarlos, medirlos, anotar en el expediente los signos para que el médico los pueda valorar y ya el médico hace un interrogatorio a los pacientes sobre su enfermedad, hace varias preguntas, junta los datos necesarios como, como lo viene siendo lo que el paciente siente y luego después lo que le encuentra al paciente cuando lo revisa y ya cuando tiene todos esos datos junto con los signos, con el peso, la talla, la temperatura, la presión puede decidir qué diagnóstico tiene. Por eso es importante este trabajar en equipo, porque eso te va a llegar a hacer el diagnóstico y al termino pues surten la receta que hace el médico, entonces tenemos que estar de acuerdo todos en el manejo del paciente, porque si no el paciente no se cura, entonces el paciente se

enfermaría si le damos algo equivocado (O1).

En el ejemplo anterior los alumnos cuestionaron al doctor del centro de salud si trabajaban en equipo y fue él quien dio una explicación a los alumnos sobre las tareas que realizan en el centro de salud cuando tienen pacientes, los niños escucharon la explicación, posteriormente lo aprendido lo llevaron al juego. Cabe mencionar que entre más se apegue a los alumnos a la realidad humana, mejor será su desenvolvimiento en el juego, ya que al jugar desempeñaran roles e imaginarán que lo están haciendo como la persona que han observado, según González et al. (2014, p. 301) “cuanto más rica es la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación”.

Se pudo observar que los alumnos dialogaron entre ellos, así como también convivieron sanamente, respetando turnos y relacionándose interpersonalmente durante el juego. Se pudo observar que el imitar acciones que realizan los doctores y enfermeros permitió que los alumnos conversaran, se respetaran entre ellos y el desarrollo de más habilidades sociales. Y lo aprendido en la visita lo pusieron en práctica, sobre todo el trabajo en equipo cada uno asumió su rol al atender a los pacientes (C1).

Cabe señalar que mediante el lenguaje oral los alumnos pudieron interactuar con sus compañeros durante las actividades propuestas por el docente, lo cual dio buen resultado ya que los alumnos dialogaron, se organizaron y tomaron acuerdos por lo cual el aprendizaje entre pares se vio favorecido, y a este proceso se le denominó “zona de desarrollo próximo” según Vygotski.

La docente estuvo al pendiente de los procesos cognitivos de sus

alumnos, tomando en cuenta sus saberes previos contrastándolos con los de otros alumnos y de esta forma propició el trabajo en colaboración y el diálogo entre ellos.

D: ¿Qué hicieron para realizar cada quien un rol diferente?

A1: Nos pusimos de acuerdo.

A8: Organizándonos.

D: ¿Y cómo se organizaron y se pusieron de acuerdo?

A14: Platicando entre todos (E1).

Los alumnos reconocieron que el platicar entre ellos permitió el ponerse de acuerdos y organizarse para llevar a cabo el juego de roles, lo cual es un logro y se resalta que mediante el lenguaje oral los alumnos interactuaron socialmente.

Interacciones sociales positivas dentro del aula

Esta subcategoría hace referencia a la interacción social positiva entre alumnos durante la puesta en práctica de las actividades dentro del aula. Según Hartley, Montgomery, Saunders, Fiske y O'sullivan (como se citó en Zamir Chaparro y Leguizamón, 2015) la interacción social puede ser entendida como “el intercambio y la negociación del sentido entre dos o más participantes situados en contextos sociales” (p. 12).

La interacción se dio principalmente en las situaciones de juego desempeñando roles y según García Correa y Ferreira Cristofolini (2005) con actividades como el juego “es posible ampliar la interacción, donde el niño experimenta y percibe su capacidad, construyendo su conocimiento de forma alegre y espontánea” (p. 179). Mediante la socialización durante el juego, los

niños pudieron interactuar positivamente entre ellos, enseguida se muestran ejemplos de interacciones dentro del juego:

A14: Ponga el brazo. Ya. Si quiere pastillas vaya a allá (A14 asumía el rol de enfermera y revisaba el brazo de A2 utilizando un “bauma” <baumanómetro, instrumento para medir la presión>).

A5: ¿Y dinero?

A14: Si, le dije allá.

A5: ¿Qué tienes? (A5 asumía el rol de doctor y sonriendo cuestiona a A2).

A2: Tos y diarrea (O1).

En el ejemplo anterior, se identificó como hubo interacción entre tres alumnos los cuales representaban roles diferentes, entre ellos dialogaron y al mismo tiempo realizaron acciones que les correspondían según el rol desempeñado.

En ocasiones se les dificultaba hablar y en el siguiente ejemplo se muestra parte de la interacción social que hubo, siendo que tuvo que intervenir el docente:

A5: Tienes, ¿Comiste muchos dulces?

A2: Mmm...

A5: ¿Ya no tienes tos? ¿Eh?

A14: Escríbelo.

D: Dile que le vas a hacer mi amor.

A5: ¿Mmm?

D: Dile que le vas a hacer. Dile al señor, señor le voy a medir la presión.

A14: Señor le voy a checar la presión. Listo.

A2: ¿De cuáles pastillas me va a dar?

A5: 10 pastillas.

A2: No, pero ¿de cuáles?

A5: ¿Eh?

D: Ustedes platiquen.

A5: Paracetamol. Las pastillas con gotas.

A14: Allá están las pastillas (señala el lugar en donde se encuentra la farmacia).

A2: Paracetamol.

A2: Quiero una pastilla de paracetamol (O1).

En el ejemplo anterior, se identificó como los alumnos A2, A5 y A14 al interactuar intercambiaron ideas en su rol durante el juego. El docente intervino para motivar a los alumnos a hablar, ya que el doctor y la enfermera se encontraban atendiendo a un paciente, al cual le estaban revisando e indicando que medicamento tomar. Se observa como dialogan y A2 que era el paciente pide una pastilla de paracetamol que le indicó el doctor. Finalmente, los alumnos al interactuar llegaron a un acuerdo.

En el siguiente ejemplo se muestra como los alumnos intercambiaron ideas y dialogaron durante el juego:

A8: Bueno niños hoy vamos a aprender de compartir, compartir es que regalamos dulces (A8 asumía el rol de maestro).

A5: Que unos se regalan, que unos se prestan.

A1: Exacto.

A10: Y se pueden ayudar los amigos a pintar y eso es correcto.

A8: Pero si alguien se tropieza pueden ayudarlo. Cuenta los números.

A2: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce.

A8: ¿y los demás?

As: Uno, dos, tres, cuatro.

A8: Pueden colorear.

A10: Sí, vamos a colorear (O3).

En este ejemplo se observa como A8 representó el rol del maestro de inglés y dentro del juego estaba conversando con los alumnos, les habló sobre compartir, cuestionó sobre los números y finalmente les dio la indicación de colorear. Y los que representaron el rol de alumnos, entre ellos A5, A1, A10, y A2, interactuaron con A8 comunicándose durante la situación de juego.

Cabe resaltar que una situación de juego permite que el niño se muestre tal como es, según García Correa y Ferreira Cristofolini (2005, p.179) “El jugar, da la oportunidad al ser humano a expresarse de forma natural, y en su totalidad”, y en los alumnos preescolares el juego favoreció la interacción social positiva entre ellos. En el siguiente ejemplo se describe parte de lo observado durante el juego: “Se escucharon, se respetaron entre ellos durante el juego y convivieron sanamente, esto se observó al escucharlos como interactuaban y la actitud que asumieron” (C3). Cabe destacar que los alumnos estuvieron atentos y con buena actitud al participar durante la puesta en práctica de la estrategia.

Aunado a esto, se observó que la inteligencia interpersonal (una de las inteligencias múltiples de Gardner) se vio favorecida al relacionarse interpersonalmente entre alumnos durante las situaciones de juego. Y esta

inteligencia “muestra la habilidad para reconocer las emociones y sentimientos derivados de las relaciones entre las personas y sus grupos” (Amarís Macías, 2002, p. 35). Y durante la puesta en práctica de la estrategia se observó cómo los alumnos se entendieron y se relacionaron entre ellos, interactuaron, convivieron, resolvieron problemas siendo que anteriormente se les dificultaba. Según Bredikyte (como se citó en González et al., 2014, p. 298) señaló que

Algunos elementos que son clave para el desarrollo del juego son el tema motivante, la participación activa en el rol, la inclusión emocional del adulto y los niños, la interacción en el diálogo, la tensión dramática del contenido, tener un argumento secuencial en forma de suspenso.

Como se mencionaron anteriormente, los elementos clave para el juego permiten que los alumnos al participar interactúen socialmente y tomen acuerdos de forma organizada mediante el diálogo

la acción verbal es reflejo de la acción realizada con el objeto a la cual el niño se refiere y representa. En este proceso se usan las palabras, los movimientos, los gestos. Después la acción verbal proyecta y ordena la conducta del niño, así como la de los demás en la interacción social (González et al., 2014, p. 299).

Cabe mencionar que el juego se llevó a cabo por equipos de alumnos, ellos mismos al interactuar socialmente se organizaron para formarlos, aunque al principio hubo cierta dificultad pero lo lograron:

D: Compartir, muy bien. Prestarnos las cosas, exactamente. Ok, pónganse de acuerdo ustedes, entre ustedes el equipo y elijan quien va a ser el vendedor y quien va a ser el comprador. Vamos a observarlos.

A10: El que agarre primero, decide. Equipo 1 vamos a ganar (levanta sus brazos).

A3: Yo nunca he sido vendedor.

A14: Yo quiero ser porque yo se sumar.

D: Ustedes pónganse de acuerdo. ¿Listo equipo 1?

As: Si.

D: ¿Quién va a ser el vendedor o vendedora?

A14: Yo.

A3: Yo.

A14: De tén marín, de Don Pingüé, este merito[sic] fue (señala a A13)

D: No se han puesto de acuerdo. A ver platiquen. Primero un vendedor o vendedora y luego ya van a cambiar de rol. Rapidito, rapidito.

A14: Ya.

D: ¿Quién? ¿Quién va a ser el vendedor? Nada más tiene que haber uno.

A1: Yo.

D: A ver platiquen, platiquen. A14 también es parte de su equipo.

A14: Ya.

A3: No, no.

D: ¿Quién va a ser el vendedor?

A13: Yo.

D: ¿Sí A14? ¿Sí A3?

A14: Sí.

A3: Sí.

D: ¿Él va a ser el vendedor? (señala a A13).

As: Sí.

D: ¿Y los demás?

A14: Nosotros vamos a ser compradores.

D: Ok, ve a tú lugar vendedor. Les voy a entregar el dinero. ¡Empezamos!
(O2).

En el ejemplo anterior, se pudo observar como los alumnos se escucharon entre ellos, interactuaron y resolvieron el problema que tenían respecto a elegir los roles de compradores y vendedor. Tal y como lo señalaron Solovieva y Quintanar (como se citó en González et al., 2014, p. 299) “el juego prepara el paso de los signos culturales externos al plano interno, en el cual el niño aprende a modificar y transformar, no solo las situaciones del mundo real, sino también su propia conducta y su mundo interno”.

A continuación, se muestra un diálogo entre alumnos después de jugar los cuales anteriormente tenían dificultad para establecer relaciones sociales positivas:

A10: Vas a ir a mi casa.

A1: No sé dónde.

A10: Debes de ir por ahí siguiendo por donde está la arena y por ahí vivo.

A5: Eh, no dijeron me disculpas (Se abrazan A10 y A1) (O2).

En el ejemplo anterior se observa cómo están dialogando A10 y A1, siendo que estos dos alumnos anteriormente tuvieron mucha dificultad para relacionarse interpersonalmente, y ellos dialogaron y tomaron un acuerdo sobre lo que realizarían fuera de la escuela, así como también intervino A5 quien creía que estaban peleando y les menciona que se les pasó pedir disculpas y es así

como A10 y A1 se dan un abrazo. “El juego es una estrategia útil para aprender y en esta área de manera especial, ya que propicia el desarrollo de habilidades sociales y reguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 310). La interacción social positiva estuvo presente durante el juego, y llevó a la convivencia entre alumnos.

Para finalizar, es necesario mencionar que los alumnos interactuaron socialmente con sus compañeros durante el juego de roles, lo cual permitió que entre ellos dialogaran, intercambiaran y negociaran para llegar a acuerdos en el mismo juego. Cabe destacar que anteriormente, fuera del juego les era muy difícil interactuar positivamente, sin embargo, se encuentran en proceso de mejora y la convivencia sana se vio favorecida.

Intervención docente en la estrategia juego de roles.

Esta categoría hace referencia a la intervención del docente “el juego temático de roles sociales no surge espontáneamente, sino que requiere del apoyo del adulto en un primer momento” (González et al., 2014, p. 293). Y el docente fue guiando a los alumnos en el proceso de aprendizaje, con la finalidad de que la convivencia sana se viera favorecida mediante el juego. Los alumnos mostraron interés en el juego, pero fue el docente quien primeramente los motivó a participar, lo cual recibió una respuesta positiva por parte de los alumnos y jugaron desempeñando diversos roles y la convivencia sana se vio favorecida.

Para esta categoría se generaron las siguientes subcategorías: (a) Transversalidad en situaciones de aprendizaje, (b) Cuestionamientos a los alumnos y (c) Intervención docente para orientar a los alumnos en el juego de roles

Transversalidad en situaciones de aprendizaje.

Esta subcategoría refiere a la transversalidad de campos formativos en la estrategia de intervención, según la Secretaría de Educación Pública (2011, p.149) “se trata de organizar el trabajo en forma distinta”. Es por eso que el docente diseñó una estrategia basada en juego de roles en la cual los alumnos, aparte de favorecer la convivencia escolar sana, construyeron otros aprendizajes relacionados con el conteo, higiene y salud. Y fue así que el docente decidió trabajar otros campos formativos transversalmente, Quiroga Ramírez (2010) se refirió a “la transversalidad como una estrategia de cooperación entre diferentes conocimientos, llevando a la complejización del saber teórico y las necesidades de la comunidad (p. 54), es por eso que se abordaron aspectos que se necesitaban trabajar con los alumnos necesarios para la construcción de nuevos aprendizajes. Los resultados funcionaron y los alumnos al ser partícipes en las actividades convivieron sanamente y además aprendieron de otros temas.

En la aplicación de las actividades se hizo énfasis en la higiene personal, ya que se observó con anterioridad que los alumnos desconocían la importancia de lavado de manos y lavado diario, por lo cual se pidió apoyo a estudiantes de la universidad de la licenciatura de enfermería, para que contribuyeran en el desarrollo de los alumnos ofreciendo una plática sobre higiene al grupo de práctica, en lo cual se observó que los alumnos participaron y cuestionaron como a continuación se muestra:

P1. El baño diario es muy importante. Cuando andamos allí en la tierra, andamos, o sea, andamos afuera jugando y nos llenamos así de tierra el cuerpo.

A8: Mucho.

P1: Si mucho. Si todo.

A1: Nos rascamos.

P1. Y luego si no nos bañamos, nos puede dar comezón la piel. O sea, nos podemos enfermar de la piel. Y también.

A5: Nos vamos a inyectar.

D: Vamos a escuchar.

P1: Y si no, también cuando no se bañan salen animalitos en el cabello que se llaman piojos. Si, salen animalitos y eso les puede dar comezón. Les puede doler la cabeza con esos animalitos

A8: Se puede marear. Se puede marear.

P1: Si bueno por eso es importante atenderse esa enfermedad, pero por eso es bueno tratarnos antes que es bañarnos todos los días. Bueno está bien, ¿si ven la imagen esta? (O1).

Cabe mencionar que los alumnos al escuchar y participar en la plática que dieron los practicantes de la licenciatura de enfermería comprendieron la importancia del lavado de manos y del baño diario, esto se vio reflejado durante la hora de recreo en donde los niños comentaron entre ellos que tenían que seguir los pasos correctos para lavar las manos muy bien, enseguida se muestra:

Durante la hora de recreo se escuchó que los alumnos dialogaban entre ellos sobre el correcto lavado de manos y estaban repitiendo a cada niño los pasos a seguir, así como también mencionaban que había animalitos muy pequeños que tenían en las manos y se los comerían si no lavaban

bien las manos (C1).

Posteriormente, se siguió observando que los alumnos se preocupaban por lavar bien sus manos y lo compartían también a sus compañeros, por lo que se destaca que fue un aprendizaje esperado que alcanzaron, así mismo la convivencia y el diálogo entre ellos se vio favorecido, debido a que lo que ellos sabían lo compartían a sus compañeros. Por otra parte, se trabajó transversalmente el conteo y los niños visitaron la tienda de abarrotes de la comunidad.

Después en el aula al aplicar la estrategia juego de roles, el campo formativo del pensamiento matemático se vio favorecido:

As: Buenos días.

A5: Buenos días.

A5: Son seis pesos.

A2: ¿cuánto es de esto?

A5: Son seis pesos.

A2: \$3, \$5, \$6 (O2).

En el ejemplo anterior se observa como los alumnos pusieron en práctica el conteo, al jugar a ser compradores y vendedores ellos contaron las monedas para pagar el producto que querían. Además, reconocieron el valor de las monedas y se familiarizaron con las mismas, cabe mencionar que la convivencia se vio favorecida, ya que anteriormente todos querían los materiales para ellos y por estar peleando entre ellos no desarrollaban aprendizajes. Sin embargo, durante la aplicación de la estrategia convivieron entre ellos y a la vez construyeron aprendizajes.

Parte fundamental fue el docente al ser un mediador en el proceso enseñanza aprendizaje, y el trabajar la transversalidad permitió que, al abordar diferentes temas durante las situaciones de juego, los alumnos desarrollaron competencias las cuales les servirán para su vida cotidiana.

Los temas transversales han de ser trabajados desde el concepto de «interdisciplinariedad», entendida como cruzamiento o interacción entre las diferentes disciplinas, desde los saberes y las competencias de cada una de ellas; abordaje de una problemática en todas las áreas, niveles y ciclos, dentro de los contenidos conceptuales, pero utilizando estrategias que lleven a los contenidos actitudinales y procedimentales (Orsini Puente, 2005, p. 101).

Cabe señalar que las actividades aplicadas basadas en el juego de roles, fueron acordes a lo que los niños necesitaban y a lo que a ellos les llamaba la atención, es por eso que se trató de acercarse a la realidad que ellos vivían día a día y se tomaron en cuenta lugares que ellos visitaban regularmente.

Según Orsini Puente (2005) “todos los temas transversales o los valores trabajados tienen una dimensión social, debemos entrenar a las personas, desde que son pequeñas, en el ejercicio de su autonomía, del cumplimiento de sus obligaciones como ciudadanos en la resolución de conflictos” (p. 102), es por eso que al abordar los diferentes campos formativos: desarrollo personal y social y transversalmente los campos: pensamiento matemático y desarrollo físico y salud, se abordaron contenidos relacionados a la higiene personal y el número, en los cuales había áreas de oportunidad y era necesario trabajar, se favoreció también la convivencia escolar sana, ya que al jugar resolvieron conflictos,

tomaron acuerdos y participaron asumiendo y desempeñando diferentes roles en las situaciones de juego.

Cuestionamientos a los alumnos.

Esta subcategoría se refiere a los cuestionamientos que el docente hizo a sus alumnos para rescatar saberes previos y desarrollar en ellos la reflexión. Según Polanco (2004, p.2) “saber hacer preguntas constituye un instrumento importante para el maestro”. El docente estuvo presente durante las actividades implementadas en el aula para favorecer la convivencia escolar sana y fue mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos, para ello fue necesario cuestionar constantemente a los alumnos durante las diversas actividades.

Los cuestionamientos realizados para rescatar saberes previos fueron con la finalidad de movilizar saberes los cuales llevarían a la reflexión de los alumnos para expresar sus ideas previas y posteriormente contrastarlas con ideas que construirían al adquirir nuevos conocimientos. Es muy importante el cuestionar constantemente, porque esto permite conocer lo que el alumno cree o sabe acerca del tema que se trabajará, lo cual también servirá para saber de dónde partir y que realizar según los conocimientos previos del alumnado. Enseguida se muestra un ejemplo:

D: A11. Dinos, ¿Qué dijiste?

A1: No, no, no. Los dotores (sic) dan salud.

D: Los doctores ¿qué, mami?

A11: Los dotores (sic) trabajan salud.

D: Ah, Ok (sic) ¿Quién más ya conoce el centro de salud de su

comunidad?

As: ¡Yooooo!

D: A ver A2.

A2: Trabajan los policías (O1).

Como se muestra en el fragmento anterior, los alumnos expresaron sus saberes relacionados con el centro de salud. “Los docentes de educación preescolar suelen interpelar a los niños para averiguar cuánto saben de un tema, para detectar si han prestado atención, o para favorecer el proceso de construcción del conocimiento” (Polanco, 2004, p. 2), como se muestra a continuación:

D: Ahí va otra pregunta ¿Qué hace el doctor? Levantando la manita.

A5: Yo, yo.

D: Haber A5 ¿Qué hace el doctor?

A5: El doctor.

A10: Yo, yo, yo.

A5: El doctor cuidan los corazones que no están malos.

D: Muy bien A1.

A10: Yo, yo, yo.

A8: No porque él dijo yo, yo, yo, yo, se enojó.

D: A1 ¿Qué hace el doctor?

A1: Donde checan niños enfermos.

D: A2 ¿Qué hace el doctor?

A2: te revisa la garganta.

D: A8 ¿Qué hace el doctor?

A8: Él les da medicamento y ya se van a la casa.

D: ¿Qué hace el doctor mami?

A11: Cuidan a los bebes que están malos.

D: Muy bien, oigan y ¿Qué hace el enfermero o la enfermera? A9.

A9: Recibe a los niños.

D: ¿Mande?

A9: Recibe a los niños.

D: Recibe a los niños, ¿Qué hace la enfermera mami?

A11: mmm, hace que inyecten a los niños chiquitos que no hacen caso.

D: ¿Qué les hace a los niños chiquitos que no hacen caso?

A11: Les inyecta una jeringa.

D: ¿Les inyecta si no hacen caso? ¿Qué hace el enfermero? A12 ¿Qué hace el enfermero?

A12: No sé nada.

D: ¿Qué hace mi amor el enfermero? ¿No sabes?

A5: Yo maestra.

D: Haber A5 que hace el enfermero.

A5: Curan a los niños.

D: ¿Cura a los niños el enfermero?

A1: Yo maestra yo le digo, maestra yo le digo, yo.

A1: Mira a los niños.

D: ¿Mande?

A1: Mira a los niños.

D: Mira a los niños, OK ahorita continuamos (O1).

El docente los cuestionó y ellos mencionaron lo que ellos creían e incluso lo que sabían, por lo que posteriormente el docente los llevó al centro de salud y ellos contrastaron sus ideas previas con lo que observaron y lo que los trabajadores del lugar les dijeron y fue así como ampliaron sus ideas y construyeron nuevos aprendizajes.

Por otra parte, es necesario que el docente realice cuestionamientos a sus alumnos para que desarrollen el pensamiento reflexivo. En el siguiente ejemplo, se observa como el docente cuestiona a los alumnos después de concluir el juego con la finalidad de que reflexionen:

D: Oiga y durante el juego ¿Hubo algún problema?

A9: Yo, yo maestra.

D: ¿Cuál A9?

A9: No hubo ningún problema porque casi todos los amigos se portaron bien durante el juego (O2).

El docente cuestionó a los alumnos y A9 menciona lo que observó durante el juego lo cual lo llevó a reflexionar sobre el buen comportamiento de sus compañeros. Según Polanco (2004, p. 3) “el docente de educación preescolar debe estar consciente de que la utilización de la pregunta pedagógica es un instrumento valioso para favorecer el desarrollo de las estructuras mentales de los niños, así como estimular procesos de reflexión, autonomía y autocuestionamiento” (p. 3). En el siguiente ejemplo se muestra como el docente pregunta a los alumnos y ellos van formulado sus propios cuestionamientos:

D: A ver A14, ¿Qué pregunta quieres hacer?

O4A14: Como se ayudan.

D: Como se ayudan, muy buena e interesante pregunta.

O4A2: Yo iba a decir eso.

D: Como se ayudan, a lo mejor nos dice una señora: bueno, yo le ayudo a ella a preparar el agua porque ella no sabe o ella me ayuda a mí a amasar la masita para hacer las tortillas.

O4A2: Como se cobran.

D: ¿Cómo qué?

O4A2: Como se cobran.

D: ¿Cómo se cobran? Ah, quien cobra, es que hay una señora que cobra verdad, los desayunos, si es cierto. ¿Quién cobra?

A8: Las mamás (O4).

En el ejemplo anterior, el docente intervino para que los alumnos pensarán en los cuestionamientos que harían a las madres de familia, relacionados a la convivencia, ella dio ejemplos y los niños fueron formulando sus propios cuestionamientos.

Por otra parte, el docente continuó cuestionando a los alumnos, en el siguiente ejemplo es sobre lo que se les hizo difícil a la hora de jugar:

D: ¿Qué fue lo que se les hizo más difícil a la hora de jugar?

A14: A mí el mesero no me preguntaba que iba a pedir de comer.

A8: Si le preguntaba.

A2: Pero hablaba muy despacio.

D: ¿Qué pueden hacer para mejorar?

A8: Hablar recio.

A1: Preguntar buenos días ¿qué quiere comer?

A2: A mí se me hizo difícil contar el dinero, yo fui el cobrador (E1).

En el ejemplo anterior, los alumnos responden a las preguntas que les hizo el docente, en las cuales reflexionaron para mejorar durante la situación de juego, “con respecto de la evaluación se espera que el niño emita un juicio de valor acerca de una situación previamente presentada” (Polanco, 2004, p. 4), enseguida se muestra un ejemplo:

D: ¿Qué sintieron durante el juego? ¿Por qué creen que sintieron eso?

A14: A mí me gusto el juego me sentí bien.

A11: Respetar a los demás.

D: ¿Por qué creen que sintieron eso?

A8: Pues porque convivimos.

A2: Yo me sentí feliz porque me gusta cobrar con dinero.

A10: Yo me sentí feliz (E1).

En el ejemplo anterior, los alumnos al responder a las preguntas del docente expresaron sus juicios de valor según sus opiniones después de realizar el juego de roles, lo cual llevó a la reflexión sobre la convivencia y valores puestos en práctica durante el juego.

Es necesario mencionar que el papel del docente es de suma importancia y al cuestionar o hacer preguntas permite movilizar saberes y propiciar la reflexión en los alumnos, lo cual conlleva a que ellos mismos evalúen o emitan sus propios juicios sobre situaciones vividas y sobre todo que apoya en la construcción de aprendizaje.

Intervención docente para orientar a los alumnos

Esta subcategoría se refiere a la intervención docente para orientar a los

alumnos en la construcción de aprendizajes y en el desarrollo de sus habilidades sociales, Muñoz Garijo (2015) señaló que “el profesor pasa de ser la única fuente de información a ser facilitador de este proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cuál orienta, guía y enseña para aprender a aprender al alumno, quién es considerado la figura más importante” (p.11). Es por eso que el docente estuvo con los alumnos antes, durante y después del juego, debido a que los orientó para que interactuaran entre ellos para favorecer la convivencia escolar sana, además que fue un mediador durante las actividades aplicadas al grupo.

Bigas Salvador (2008) señaló que “la labor de la maestra, en una concepción no transmisiva del conocimiento, consiste en proponer actividades, sugerir, guiar, apoyar, estimular con preguntas, crear situaciones interesantes para los niños, escuchar las aportaciones y las propuestas de los niños” (p. 36). Un ejemplo de cómo el docente empezó a dialogar con los alumnos antes de iniciar el juego de roles y con ello favoreció la motivación mediante la especulación de lo que va a suceder en el aula:

D: Vamos a jugar a que nuestro salón se va a convertir en un...

AT: Restaurante.

A12: En un pastel.

D: ¿En un cine?

A10: Él dijo que en un pastel.

D: ¿En qué vamos a convertir nuestro salón?

AT: En un pastel.

AT: En un restaurante (O4).

En el ejemplo anterior se muestra como el docente mencionó a los alumnos que el aula dejaría de ser aula para convertirse en un restaurant, en el cual ellos participarían activamente desempeñando diversos roles. Tal y como lo señaló Elkonin (como se citó en González et al., 2014, p. 294) “el juego es una forma de orientar las motivaciones de la actividad humana”. Es así como el docente intervino para dar a conocer las actividades y tareas a realizar, y a la vez motivando a los alumnos e impulsándolos a realizar el juego dentro del aula.

Cabe destacar que el docente es también el encargado de apoyar a sus alumnos en el desarrollo social y es así que “algunos aprendizajes sólo pueden hacerse gracias a interacciones sociales, ya sea porque se tiene como objetivo el desarrollo de competencias de comunicación o coordinación” (Perrenoud, 2004, p. 43). Y es por eso que la intervención docente es favorable porque permite que los alumnos interactúen y puedan convivir sanamente.

Según la SEP (2017) es importante que el docente:

Proponga actividades o juegos en los que asuman alguna responsabilidad por turnos (ser el capitán de un equipo o el árbitro); procure que todos y cada uno de los niños vivan esa oportunidad. Posteriormente comenten cómo se sintieron al desempeñar uno u otro papel (p. 323).

Es así que en la intervención del docente, los cuestionamientos a los alumnos mediante turnos para que comentaran sobre el rol que desempeñaron durante el juego, fue una forma de analizar su manera de relacionarse con los otros y favorecer la convivencia sana en ese proceso:

D: ¡Estoy haciendo la entrevista! ¿A quién ayudaste?

A14: A A2.

D: Aaa, ¿Y en que lo ayudaste? ¿Él tenía algún problema?

A14: Sí.

D: ¿Qué problema tenía?

A14: Los del juego.

D: Aaa, en el juego tenia, ¿Y tú lo ayudaste?

A14: Sí.

D: ¿Cómo lo ayudaste?

A14: Subiéndolo a la báscula.

D: Estoy en la entrevista.

A14: Subiéndolo a la báscula y checándole el corazón.

D: Muy bien (O1).

Como se observa en el fragmento anterior, el docente cuestiona a A14, mientras que él explica lo que realizó durante el juego, así como también lo más relevante que fue para él, el ayudar a los demás.

A continuación se muestra un ejemplo de cómo el docente cuestionó a los alumnos para saber, qué es lo que ellos mencionaban sobre su participación durante el juego y sobre el rol que asumieron, estos cuestionamientos con la finalidad de que los alumnos comentaran sobre el rol asumido y las acciones realizadas:

D: ¿Y todos participaron en el juego?

As: Sí.

D: ¿Qué roles desempeñaron?

A8: Yo, era el cocinero.

A14: Yo, la cliente.

A3: Yo, era el cocinero.

A8: Yo, era primero.

A6: Yo, era la muchacha que iba a comer al restaurant.

D: Y los demás, ¿qué hicieron?

A6: Yo, lavar los platos.

A2: Yo, mesero que preguntaba que quieren comer.

D: ¿Qué hicieron para realizar cada quien un rol diferente?

A1: Nos pusimos de acuerdo.

A8: Organizándonos (E1).

Enseguida se muestra otro ejemplo de la intervención docente al propiciar la participación entre los alumnos mencionando sobre el rol que desempeñaron durante el juego de roles:

D: ¿Qué rol les toco? levantando la manita. A1

A1: Yo era el de la farmacia.

D: Pero ¿qué eras?

A1: El de las pastillas.

D: ¿El de las pastillas? eras un ¿qué?

A1: El doctor de la farmacia.

D: El doctor de la farmacia. Tu A8 ¿qué rol asumiste?

A10: Yo fui el señor farmacia del doctor.

D: Ah, Ok. ¿tú A8?

A8: Yo fui el doctor de, de decir.

D: ¿Eh?

A8: De decir, de preguntarles si estaban enfermos.

D: Muy bien. ¿Qué rol asumiste A14?

A14: Yo asumí el rol de ser la enfermera.

D: Muy bien, ¿Qué rol asumiste A2?

A2: Que yo fui el, el enfermo.

D: Muy bien, ¿Tu qué rol asumiste A5?

A5: El, el, el doctor (O1).

En el ejemplo anterior el docente interviene cuestionando a los alumnos sobre los roles asumidos, logrando así que ellos platicaran sobre las acciones llevadas a cabo durante el juego, viéndose así el desarrollo del lenguaje oral en los alumnos mientras dialogaban con la docente. Según González et al. (2014) el desarrollo del lenguaje “permite el intercambio de información y la negociación de significados al comunicar o compartir significados. Asimismo, posibilita participar en los roles de hablante y oyente” (p. 302) y es lo que se vio en el ejemplo anterior, que el docente al cuestionar a sus alumnos propició que entre ellos compartieran e intercambiaran información.

En los siguientes dos fragmentos se muestra como el docente intervino para lograr que sus alumnos reflexionaran y formularan preguntas que harían a las mamás cocineras antes de iniciar el juego, esto con la finalidad que despertarían su curiosidad, realizarán preguntas adecuadas, y congruentes a la temática abordada y escucharan las respuestas que les dieran con respecto a la convivencia y poniéndolo en práctica durante el juego de roles:

D: ¿Qué pregunta les quieres hacer a las cocineras?

A8: Mmm, ¿cómo conviven?

D: Oh, qué buena pregunta, vamos a saber si ellas conviven ahí o nada

más se están peleando ahí en la cocina. ¿Cómo conviven? ¿Ustedes creen que convivan bien?

A1: Sí.

D: ¿O que no convivan nada bien? ¿Tú crees que sí? Bueno les vamos a ir a preguntar, ¿Qué más les podemos preguntar? (O4).

En el ejemplo anterior se muestra como el docente está interviniendo con todo el grupo para invitar a los niños a realizar preguntas relacionadas con la convivencia a las madres de familia del desayunador, “en el juego temático de roles sociales nace el sentido de las acciones humanas a partir de las relaciones con otra persona” (Bonilla, Solovieva, Figueroa, Martínez y Quintanar como se citó en González et al., 2014, p. 292), es por eso que se brindó a los alumnos la oportunidad de relacionarse e interactuar con adultos realizando cuestionamientos como se muestra a continuación:

D: ¿Qué más les podemos preguntar? A ver A11.

A11: ¿Se respetan?

D: Se respetan muy buena pregunta. ¿Alguna otra? ¿Nadie más?

A1: Se ayudan.

D: A5 no golpees ahí. Mucho ruido, mucho ruido.

A1: Maestra, ¿cómo se ayudan?

D: Aquí ya pusimos como se ayudan.

A2: ¿Cómo se cocinan?

D: Ya, ¿cómo preparan la comida?

A5: ¿Cómo barren?

D: ¿Cómo barren? Ah bueno, les podemos preguntar ¿cómo le hacen

para tener siempre el desayunoador limpio?

A1: Sí, siempre lo tienen limpio.

D: Exacto, sí, siempre lo tienen limpio, podemos hacer esa pregunta. A15 escucha mami. Bueno les vamos a preguntar a las señoras, ¿cómo le hacen para tener el desayunoador limpio?

A8: Se ayudan.

D: Ajá, ya pusimos esa pregunta, ¿Cómo mantienen el desayunoador, que?

A1: Limpio.

D: Limpio verdad, alguien no quiere preguntarles ¿si se lavan las manos?

A8: Yo (O4).

En el ejemplo anterior, se observa como los alumnos formularon sus propios cuestionamientos a las madres de familia, para ello el docente intervino mediante el diálogo para que fueran construyendo sus propias ideas. Esto con la finalidad de que ellos cuestionaran sobre la convivencia escolar sana y posteriormente en el aula jugar y favorecer la misma.

A continuación, se muestra un diálogo entre docente y alumnos, en donde conversan sobre la convivencia durante el juego:

D: Oigan ¿convivieron sanamente durante el juego?

As: Sí.

D: ¿Por qué?

A1: Porque somos amigos.

A5: Porque somos familias.

A1: Somos compañeros (O2).

En el fragmento anterior el docente interviene haciendo cuestionamientos

para que los alumnos reflexionaran sobre la convivencia, y ellos responden según lo que para ellos significa el convivir. Según González-Moreno, (como se citó en González et al., 2014, p. 300) “la actividad reflexiva se define como la capacidad de reformular el propio pensamiento, mediante el uso del lenguaje, lo que lleva a reflexionar sobre el comportamiento de sí mismo y las acciones de los demás”. Y es el docente quien intervino realizando cuestionamientos a sus alumnos para que reflexionaran sobre su comportamiento durante el juego, lo cual sirvió también para que desarrollaran habilidades sociales durante las mañanas de trabajo.

Cabe mencionar que la intervención docente orientada para apoyar a sus alumnos en su desarrollo es fundamental, “el aprendizaje es más significativo siempre y cuando estén presentes el compromiso activo del alumno, la motivación, la participación en el grupo, la interacción frecuente y las conexiones con el mundo real.” (Muñoz Garijo, 2015, p. 12).

Dentro del proceso de intervención también hubo situaciones en donde se presentaron problemas entre los alumnos y es el docente quien orienta las participaciones:

A10: Maestra este A1 siempre se pelea, no quiere ser mi amigo.

D: Pero en el juego ¿fueron amigos?

As: Sí.

D: ¿Y van a ser amigos siempre?

As: Sí.

D: Oigan, durante el juego ¿Quién peleó con un compañero?

As: Yo no.

D: ¿Tú sí peleaste?

A9: Sí.

D: ¿Con quién mami?

A9: No.

D: ¿No? ¿No peleaste?

A9: Pero si ví quien peleó.

D: ¿Quién peleó?

A9: Ellos dos, se pelearon diciéndose cosas.

A1: ¿Quién? ¿Yo y este? (señala a su compañero).

D: ¿Y cómo solucionaron el problema y se dejaron de decir cosas?

A9: Diciéndose que sí lo disculpan.

A1: ¿Me disculpas?

D: Muy bien, ¿y luego que paso? ¿No se dieron un abrazo?

A1: Sí. Nos dimos un abrazo así.

D: ¿Abrazo de qué?

A10: De amigos (O2).

Después de que los alumnos jugaron, la docente está interviniendo de modo que participen recordando lo que sucedió y que ellos den su propio punto de vista o expresen sus ideas, los alumnos van mencionando lo sucedido y es cuando la docente orientó y moduló las participaciones y relaciones entre sus alumnos para favorecer la convivencia sana. Es tarea del docente “crear un ambiente que favorezca las relaciones sociales positivas” (Meece, 2000, p. 298).

La intervención docente fue fundamental para lograr que sus alumnos expresaran sus ideas:

D: ¿Qué aprendieron con la actividad?

A3: A ser cocinero.

A8: Yo a preparar pizzas.

A14: A jugar con los demás.

A11: A respetarse los demás (E1).

En el ejemplo anterior se muestra como los alumnos mencionaron lo que aprendieron durante la estrategia juego de roles, por lo que A11 y A14 expresaron lo aprendido en relación con la convivencia sana. Y fue el docente el que propició el intercambio entre los alumnos al finalizar una situación de juego en la cual se favoreció la convivencia, y los alumnos tuvieron en cuenta eso, así como también desarrollaron habilidades y construyeron aprendizajes.

Conclusiones

Con la presente investigación realizada se analizó la problemática de la falta de competencias sociales en los alumnos, para la generación de interacciones positivas que favorecieran la convivencia escolar sana entre ellos en un grupo de tercer año de nivel preescolar; posteriormente al dar paso a la fase diagnóstica se reiteró que efectivamente la problemática estaba presente entre los alumnos y al analizar los instrumentos aplicados se identificó que las agresiones y falta de habilidades sociales repercutían en el desarrollo del niño; es por eso que se consideró necesario diseñar una estrategia de intervención basada en el juego de roles, con la finalidad de mejorar la convivencia escolar sana en el aula.

Al analizar los resultados de la fase de intervención, se encontró que la convivencia escolar sana se vio favorecida en el grupo de práctica gracias a la aplicación de la estrategia juego de roles, la cual permitió que los alumnos interactuaran positivamente entre ellos.

Enseguida se da respuesta a las preguntas de investigación:

(a) ¿Cuáles son las dificultades que tienen los alumnos al relacionarse interpersonalmente y por lo cual la convivencia sana escolar no se ve reflejada en sus interacciones?

A los alumnos se les dificultó: tomar decisiones, el respetarse unos a otros, la falta de escucha y dialogo para llegar a acuerdos, el manejo de habilidades básicas como: pedir las cosas por favor o dar las gracias, desarrollar relaciones interpersonales, solucionar un problema, evitar recurrir a la violencia física o verbal, y la falta de habilidades sociales para entender a sus compañeros

y cooperar para lograr las tareas de manera exitosa.

(b) ¿Qué tipo de estrategia permite el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con la convivencia sana?

Una estrategia basada en el juego, tal y como lo señaló la SEP (2011b) haciendo referencia a los aprendizajes esperados del campo formativo desarrollo personal y social. Una estrategia didáctica mediante el juego de roles promueve el desarrollo de habilidades sociales en las que se ven reflejados valores como el respeto mutuo, la empatía, la negociación, la comunicación y la toma de decisiones. Para González et al. (2014) y Laffranconi (2011), esta estrategia lleva a la práctica actividades innovadoras basadas en el juego, los alumnos pudieran asumir y desempeñar diversos roles que les permiten el desarrollo de su propia identidad donde las habilidades sociales se incrementen para que los alumnos se relacionen e interactúen positivamente entre ellos, y de esta manera favorecer la convivencia escolar sana.

(c) ¿Cómo la estrategia didáctica “¿Juego, respeto y convivo sanamente” sustentada en el juego de roles favorece la convivencia escolar sana en preescolares?

Anteriormente, los alumnos jugaban entre ellos, pero les era muy difícil respetarse y convivir, y recurrían a las agresiones físicas y verbales. Al aplicar la estrategia juego de roles permitió que ellos al asumir un rol, lo representaran de tal manera que interactuaran con sus compañeros dentro de un papel distinto al del alumno, es decir desempeñando roles: como el del doctor, enfermero, maestro y cocinero. En este proceso los alumnos conversaron desarrollando así el lenguaje oral, lo que permitió la buena comunicación y ellos mismos

reconocieron que el platicar entre ellos, tomar acuerdos y organizarse para llevar a cabo el juego de roles propició que se convirtieran en amigos, lo cual es un logro alcanzado.

Los resultados positivos se observaron al llevar a cabo las actividades porque ellos al representar roles interactuaron socialmente y posteriormente durante las mañanas de trabajo mantenían buenas relaciones interpersonales; se escuchaban, tomaban acuerdos, se respetaban y convivían sanamente.

Parte importante para favorecer la convivencia escolar sana e implementar la estrategia basada en juego de roles fue la docente, al diseñar la estrategia de intervención que incluyera una diversidad de actividades para innovar la manera de propiciar los aprendizajes en diversos campos formativos donde la transversalidad, los cuestionamientos y la orientación por parte de la docente estuvieron presente para captar el interés y atención de los alumnos.

Otro aspecto fundamental fue la motivación de los alumnos, porque tuvieron la iniciativa de participar en las actividades con buena actitud, lo que propició la construcción de aprendizajes relacionados de los diversos campos formativos donde a través de las acciones propuestas en el juego de roles interactuaron y desarrollaron habilidades sociales para la convivencia sana.

Referencias

- Algara Barrera, A. (2016). Los acuerdos del aula una estrategia de convivencia para fortalecer la democracia en la escuela primaria. *Ra Ximhai*, 12(3), 207-213. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46146811013.pdf>
- Amarís Macías, M. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, 10, 27-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>
- Anaya D., A. y Anaya H., C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1), 5-14. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/482/48215094002.pdf>
- Armstrong, T. (2000). *Inteligencias Múltiples en el aula*. España: Paidós.
- Aron, A. M. (1980). *Educadores y niños. Manejo de problemas conductuales en niños de educación preescolar*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Bárrig Jo, P. y Alarcón Parco, D. (2017). Temperamento y competencia social en niños y niñas preescolares de San Juan de Lurigancho: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 57-88. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-482720170001000006&script=sci_arttext
- Berra Bortolotti, M. J. y Dueñas Fernández, R. (2006). Convivencia escolar y habilidades sociales. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 1, 159-165. Recuperado de http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/cgonherm/files/2012/10/Convivencia-escolar-y-habilidades-sociales-12_-_No._7.pdf

- Bigas Salvador, M. (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. *Revista electrónica Internacional*, 17, 33-39. Recuperado de <https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf>
- Cagigal, J.M. (1996). *Obras selectas*. Madrid: COE.
- Campoy Aranda, T. y Gómez Araujo, E. (2009). *Técnicas e instrumentos de recogida de datos*. Recuperado de http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 4(2), 20-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Cerdas Núñez, J., Polanco Hernández, A. y Rojas Núñez, P. (2002). El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo-lingüístico. *Educación*, 26(1), 169-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026114>
- Craig, G. J. y Baucum D. (2001). *Desarrollo psicológico*. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=s_XSjJ_Y1xIC&pg=PA211&dq=egocentrismo+en+ni%C3%B1os&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj7MnQ-cnZAhWS0VMKHxKPDxMQ6AEIOjAD#v=onepage&q=egocentrismo%20en%20ni%C3%B1os&f=false
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega Ruiz, R. (2017) Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar. *Universitas Psychologica* 16(1), 275-285.

Recuperado de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672017000100275&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Dosso, R. (2009). El juego de roles: una opción didáctica eficaz para la formación en política y planificación turística. *Aportes y Transferencias*, 13(2), 11-28. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27621943002>

Fierro Evans, C., Tapia García, G., Fortoul Ollivier, B., Martínez-Parente Zubiría, R., Macouzet del Moral, M. y Muñoz Ledo, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4697323.pdf>

Galindo Cáceres, L. J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Recuperado de

<https://books.google.com.mx/books?id=5a0Jdv7lp9oC&pg=PA33&dq=t%C3%A9cnica+de+encuesta&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwju-qGsjMzaAhXO51MKHZwGD7cQ6AEIKDAA#v=onepage&q&f=false>

Gálvez Sosa, M. I. y Rodríguez Ledezma, N. C. (2005). *Jugando juntos: un tercer lugar para niños de 3 a 6 años y su familia* (Tesis Licenciatura). Universidad de las Américas. Puebla, México.

García Correa, A.; Ferreira Cristofolini, G. M. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 163-183. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309012.pdf>

García Velázquez, A., Llull Peñalba, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*.

Recuperado

de

<https://books.google.com.mx/books?id=IR1yI9xD95EC&printsec=frontcover&dq=el+juego+infantil+y+su+metodolog%C3%ADa&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwj9XIkdyYAhWN2YMKHY93AXQQ6AEILTAB#v=onepage&q=el%20juego%20infantil%20y%20su%20metodolog%C3%ADa&f=false>

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. México: Ediciones Paidós.

Gobierno de la República Mexicana. (2013a). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Ciudad de México: Autor. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013

Gobierno de la República Mexicana. (2013b). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Ciudad de México: Autor. Recuperado de http://www.itesa.edu.mx/pdf/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

González Moreno, C. X., Solovieva, Y. y Quintanar Rojas, L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79930906008>

Grau Vidal, R., García Raga, L. y López Martín, R. (2016). Enseñar y aprender convivencia. Análisis de un programa socioeducativo práctico de mejora de la participación democrática en 2° ciclo de educación infantil. *Revista*

Iberoamericana de Educación, 71, 173-196. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/10>

Herrera Torres, L. y Lorenzo Quiles, O. (2011). Convivencia escolar y diversidad cultural. Estudio cuantitativo sobre la opinión de los miembros de la comunidad educativa. *Exedra: Revista científica*, 2, 207-252. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi-mZbT49zhAhUFQ6wKHUI_BlcQFjAAegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fdi.alnet.unirioja.es%2Fservlet%2Farticulo%3Fcodigo%3D3686030&usg=AOvVaw2kLbw2crNtG-YNC71yAknz

Lacunza, A. B., Castro Solano, A. y Contini, N.(2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de psicología*, 27(1), 4-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829512001>

Lacunza, A. B., y Contini de González, N. (2009). Social abilities in pre-school children in poverty environments *Ciencias Psicológicas*,3(1), 57-66. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212009000100006&lng=es&tlng=en.

Laffranconi, S. (2011). *Juego y educación inicial*. Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://portal.educ.ar/debates/protagonistas/2-Juego%20y%20EducacionInicial.pdf>

López De Dicastillo, N., Iriarte Redín, C. y González Torres, M. (2004).

Aproximación y revisión del concepto <<competencia social>>. *Revista española de pedagogía*, 227, 143-156. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4125/AproximacionYRevisionDelConceptoCompetenciaSocia.pdf?sequence=1>

Lozano Rodríguez, A. (2011). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. ITESM. México: Trillas.

Lozano, Rodríguez. A. (Productor). (2013). *Estilos de aprendizaje y estrategias didácticas para el desarrollo de competencias* [archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=IDk9o1VEyGc+

Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Ciudad de México. Autor McGraw-Hill Interamericana.

Mengana-Lorenzo, L. y Matos-Columbié, Z. (2016). La orientación profesional en la infancia preescolar. Actualidad y perspectiva desde el juego de roles. *EduSol*, 56, 98-106. Recuperado de <http://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/693/pdf>

Moya Otero, X.(s/r). *Procesos cognitivos y tipos de pensamiento*. Departamento de Educación Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España. Recuperado de: http://www.competenciasbasicashuelva.net/atlantida/EJEMPLIFICACIONES%20CURRICULO%20FORMAL/Integrando%20procesos%20y%20contenidos/procesos_cognitivos_y_tipos_de_pensamiento.pdf

Muñoz Garijo, M. E. (2015). *La importancia del aprendizaje constructivista y la motivación en el aula de infantil*. (Grado magisterio infantil). Universidad

Internacional de La Rioja Facultad de Educación. Madrid, España.

- Muñoz Quezada, M. T., Lucero Moncada, B. A., Cornejo Araya, C. A., Muñoz Molina, P. A., y Araya Sarabia, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*. 16(1), 1-11 Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000200002&lng=es&tlng=es.
- Novoa Patiño, J. (2011). El egocentrismo en la teoría del desarrollo de Norbert Elias. *Univeristas Humanística*, 71, 71-84. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=79122324005
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (1980). *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134047so.pdf>
- Ortega Ruiz, R. (1997). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Recuperado de <http://harcelement-entre-eleves.com/images/presse/convivenciaqosarioortega.pdf>
- Ortiz Gómez, G. (2010). *Habilidades básicas del pensamiento. Con enfoque en competencias*. México: CENGAGE Learning.
- Orsini Puente, M. (2005). Temas transversales: una experiencia de aula desde la edu-comunicación. *Comunicar*, 24, 99-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/158/15802415.pdf>
- Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(Esp), 158-160. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>

Pareja Fernández de la Reguera, J. A., Pedrosa Vico, B. (2012). Mejora de la convivencia a través de la investigación-acción participativa. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3) 467-491. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56725002032>

Perales Franco, C., Arias Castañeda, E., Bazdresch Parada, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Guadalajara, México: ITESO
Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=1V0xBwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=convivencia+escolar&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjqqffCvNXXAhVKxlQKHQ1PCPMQ6AEINzAD#v=onepage&q&f=true>

Perrenoud, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Biblioteca para la actualización del maestro, México, Gráo/SEP.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Recuperado de http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf

Polanco Hernández, A. (2004). La pregunta pedagógica en el nivel inicial. *Revista Electrónica "Actualidades investigativas en Educación"*, 4(2), 2-12. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740213.pdf>

Puglisi, B. (2013). *La convivencia escolar en la prevención de la violencia en las aulas*. Recuperado de <http://www.ildis.org.ve/website/administrador/uploads/Documento%20BPuglisi.pdf>

- Quiroga Ramírez, J. P. (2010). La transversalidad curricular en los proyectos pedagógicos: El caso de El CED, el Motorista Bogotá. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 2(1), 50-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/5177/517751798003.pdf>
- Ramírez Carmona, L. A., Ríos Cepeda, V. L. y Guevara Araiza, A. (2016). Desafíos educativos para la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, 12(6), 51-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46148194003.pdf>
- Ramírez Montoya, S. (Coord) (2010). *Modelos de enseñanza y método de casos*. Mexico: Trillas.
- Roca Villanueva, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. México. ACDE. Recuperado de: <http://www.cop.es/colegiados/pv00520/pdf/Habilidades%20sociales-Dale%20una%20mirada.pdf>
- Rodríguez Arocho, W. C. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 477-489. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80531304.pdf>
- Romera, E. M., Ortega, R. y Monks, C. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 193-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56080205>
- Salvador, M., Fuente, M. y Álvarez, J. (2009). Las habilidades sociales en directores de centros escolares. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 275-288. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129312574008>

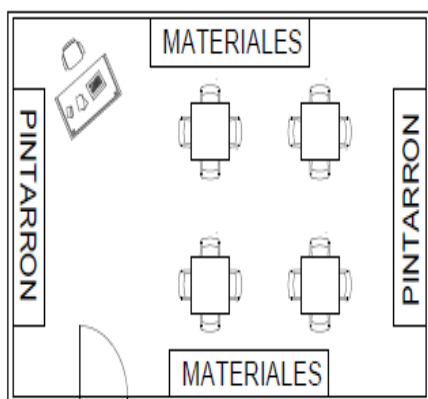
- Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010). *Juego reglado. Un álbum de juegos*. Recuperado de http://www.oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB04.pdf
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Secretaría de Educación Pública. (1992). *Diseño de instrumentos para la recolección de datos*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Manual de Estilos de Aprendizaje*: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de Estudios 2011 Educación Básica*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora*. Ciudad de México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Recuperado de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_4_Estrategias_instrumentos_evaluacion.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria*. Ciudad de México: Autor.
- Secretaría de Gobernación (2017) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Ciudad de México: Autor. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/constitucion/CPEUM_Octubre2017.pdf

- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Suárez, J., Maiz, F., Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 81-94. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/658/65822264005.pdf>
- Taylor y Bogdan. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Vega Valero, C. Z., González Betanzos, F., Anguiano Serrano, S., Nava Quiroz, C., Soria Trujano, R. (2009). Habilidades sociales y estrés infantil. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 1(1), 7-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282221718001>
- Vizer, E. (2012). *Paradigmas y estilos de conocimiento "Cultivando dominios sociales"*. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.gepicc.ufba.br/enlepicc/pdf/EduardoVizer.pdf>
- Zamir Chaparro, A., Leguizamón, J. (2015). Interacciones sociales en el patio de recreo que tienen el potencial de apoyar el aprendizaje del concepto de probabilidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 8(3), 8-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2740/274041587002.pdf>
- Zamora Soriano, M., Vega Pérez, L. O. y Poncelis Raygoza, M. F. (2011). *Manual para promover el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas preescolares*. Recuperado de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Manual_de_sarrollo_habilidades_sociales._Zamora_Vega_Poncelis.pdf
- Zapata Morillo, T. (2014). *El juego en la educación infantil* (trabajo fin de grado).

Facultad de ciencias de la educación, grado en magisterio de educación infantil, Granada, España. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/41473/Zapata_Morillo_Teresa.pdf;jsessionid=F57B82BCDF4BAD43D7B3153375E8620E?sequence=1

Apéndices

Apéndice A. Registro de observación videograbado (OD)



Se videograbará al grupo de práctica (preescolar). La videograbación se realizará al llevar a cabo una actividad relacionada a la convivencia. Los niños tendrán que construir una torre utilizando el material didáctico “súper arquitectón”.

Objetivo: Identificar como se relacionan los alumnos durante la actividad, si respetan a los demás, si establecen relaciones interpersonales, se respetan unos a otros, dialogan para llegar a un acuerdo o tomar decisiones, escuchan y respetan las ideas de los demás, y si conviven sanamente. Así como también, observar cómo se comportan al realizar la actividad, si comparten y trabajan en equipo.

Hora de inicio: 10:00 a.m.

Hora de cierre: 10:30 a.m.

Tiempo: 30 min.

Organización: 3 equipos de 2 a 4 alumnos por equipo. En mesas de trabajo al centro del aula.

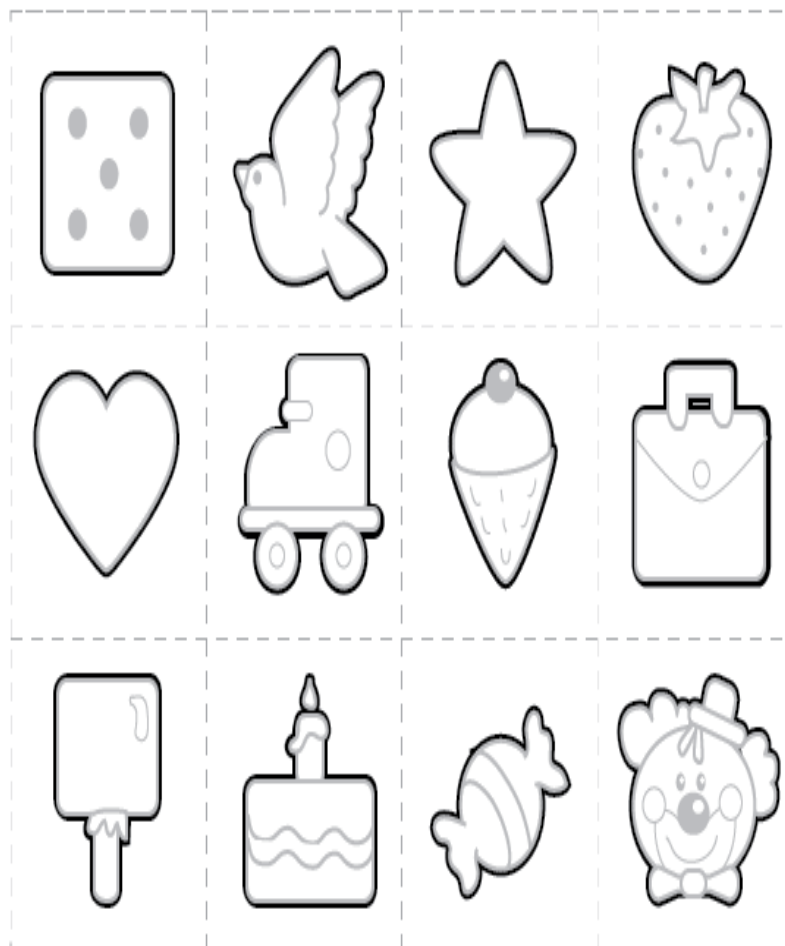
Al finalizar la videograbación se realizará un registro de todo lo que se dialogó al llevar a cabo la actividad.

Hora	Interacción	Comentarios
10:00	El docente (D) comienza cuestionando a	

Hora	Interacción	Comentarios
	los niños sobre como amanecieron. Los alumnos responden a los cuestionamientos expresando que amanecieron felices, tristes, contentos, etc. y explican la razón.	
10:03	ODD: El día de hoy vamos a trabajar, vamos a jugar con nuestros amigos. ¿Quién tiene amigos? Los alumnos levantan la mano y mencionan que tienen amigos. ODD: ¿Qué son los amigos? Yo no sé ODA1: Yo también tengo amigos maestra ODD: ¿Quiénes son tus amigos A2? ODA2: Osiel ODD: Osiel, es tu hermanito. ODD: A3 ¿quiénes son tus amigos? ODA3: A4 ODD: A4 ¿tú tienes amigos?, ¿Cómo se llaman? ODA4: A2	
10:04	D cuestiona a los alumnos sobre lo que	

Hora	Interacción	Comentarios
	hacen los alumnos, y ellos responden que juegan, comparten materiales.	
10:05	ODD: Esta mañana vamos a hacer una actividad bien divertida, vamos a construir una torre, pero la torre la vamos a formar entre equipos ¿sí?, entre los equipos. Y en este salón va a haber tres equipos. D cuestiona a los alumnos sobre cuántos equipos va a haber en el salón. D forma los equipos y menciona los nombres de los alumnos que los conformarán. D. Usted van a ser el primer equipo: A5, A2, A1 y A4. Entre ustedes platicuen y elijan al capitán del equipo. Ahora ustedes: A6, A7, A3 y A8, platicuen entre ustedes, dialoguen y van a elegir al capitán, integren a A7. Y A9 y A10 ustedes dos van a platicar y van a elegir al capitán del equipo. ¿Sí?	

Apéndice B. Test vak (TV)



- Nombra en voz alta cada dibujo.
- Recorta y pegalos en la hoja como lo indique tu maestra.

<http://fichasparapreescolar.blogspot.mx>
Se autoriza la reproducción sólo para uso didáctico sin fines de lucro.

Nombre _____

Pega aquí los que
saben rico

Pega aquí los que
tienen forma de cuadro

Pega aquí los que
**Su nombre empieza
con la misma letra**

Adrián Ortega® cuadrante.ortega@gmail.com



- Elige y pega sólo 3 dibujos en cada espacio .

<http://fichasparapreescolar.blogspot.mx>
Se autoriza la reproducción sólo para uso didáctico sin fines de lucro.

Apéndice C. Validación de constructos (V)

Definición de constructos de la investigación

Preguntas de investigación

a) diagnóstico ¿Cuáles son las dificultades que tienen los alumnos al relacionarse interpersonalmente y por lo cual la convivencia sana escolar no se ve reflejada en sus interacciones?

b) marco teórico ¿Qué tipo de estrategia didáctica permite el desarrollo de competencias sociales planteadas en el plan de estudios de nivel preescolar para la convivencia sana?

c) intervención ¿Cómo fue la intervención del docente durante en la estrategia sustentada en el juego de roles y cómo favoreció la convivencia escolar sana a preescolares?

Favor de llenar el siguiente cuadro

Constructo	Definición	¿Cómo se comporta la persona que...?
Convivencia sana	Hace crecer a los estudiantes y proporciona armonía, la cual busca organizar ambientes agradables y coordinados en donde los estudiantes van formando sanas costumbres	Una persona que logra una convivencia sana es capaz de interactuar con otros mediante el uso de normas o costumbres que le permiten

Constructo	Definición	¿Cómo se comporta la persona que...?
	evitando la violencia.	escuchar, saludar, tomar turnos, poner en práctica valores, respetar a los otros, utilizar palabras apropiadas como por favor y gracias. Lo anterior le permite dialogar, resolver conflictos y solidarizarse con los demás.
Juego de roles	El “juego de roles” o “juego de actores” se entiende justamente como una actividad en la que los “jugadores”, en un proceso de simulación, representan a actores de la realidad, constituyendo un conjunto de individuos que operan por empatía con la “otredad”, es	El jugador desempeña un determinado rol o papel. Un estudiante que participa en el juego de roles es capaz de interpretar acciones, gestos, mediante el lenguaje verbal y no verbal para validar su rol.

Constructo	Definición	¿Cómo se comporta la persona que...?
	decir, se ponen en la situación del “otro” (Dosso, 2009, pp. 15).	Cuando una persona hace cualquier papel significa que está interpretando el papel de un personaje del juego.

Apéndice D. Estrategia de Intervención “Juego, respeto y convivo sanamente” (ED)

Propósito General: Lograr que en el grupo de preescolar se vea favorecida la convivencia escolar al poner en práctica las actividades de la estrategia de intervención, en la cual se brindan oportunidades a los alumnos para que desarrollen competencias sociales y a su vez construyan y pongan en práctica sus conocimientos.

Actividad 1	Doctores, enfermeros y enfermos.	
Propósito	Lograr que los alumnos representen distintos roles durante el juego, desarrollen su inteligencia interpersonal favoreciendo la convivencia escolar y que al mismo tiempo construyan aprendizajes relacionados con la higiene personal.	
Fecha de sesión	Primer semana de Febrero	
Ámbitos de competencia		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Que los alumnos conozcan el centro de salud de su comunidad y observen a las personas que ahí trabajan y los roles que representan cada uno y la importancia de la convivencia sana dentro de un centro de salud, así como también conozcan sobre la importancia de la higiene personal.	Que los alumnos representen roles de: doctor, enfermero y enfermo y al interactuar con sus compañeros puedan mantener una convivencia escolar.	Que los alumnos acepten desempeñar distintos roles, los asuman, sean responsables en las tareas que se les asigna, y desarrollen habilidades sociales como: saludar, la toma de turnos, compartir, ayudar, escuchar, expresar verbalmente ideas y sentimientos, controlar tendencias agresivas, empatía.
Campo formativo	Competencia	Aprendizaje esperado
Desarrollo Personal y Social	Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y aprende a	Acepta desempeñar distintos roles y asume su responsabilidad en las tareas que le

	actuar de acuerdo con los valores necesarios para la vida en comunidad y los ejerce en su vida cotidiana.	corresponden, tanto de carácter individual como colectivo.
Transversalidad con campos formativos		
Desarrollo físico y 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.	Aplica medidas de higiene personal, como lavarse las manos y los dientes, que le ayuden a evitar enfermedades.
Recursos		
Mesas, sillas, sábanas, cajas vacías de medicina, libretas, cepillos de dientes, jabón, shampoo, peines.		

Desarrollo de la situación didáctica

Actividades del docente	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
Actividad de Inicio - Cuestiona a los alumnos para conocer sus saberes previos: ¿ya conocen el centro de salud de la comunidad?, ¿qué hace el doctor y el enfermero?, ¿se comunicarán entre ellos?, ¿por qué?, ¿se respetarán?, ¿por qué? Actividad de Desarrollo - Invitará a los	Actividad de Inicio - Participan respondiendo a los cuestionamientos del docente, y de esta manera movilizan saberes. Actividades de Desarrollo - Los alumnos organizan la visita que realizarán al centro de salud, formulan las preguntas que realizarán a las personas,	Evidencias/productos fotografías tomadas por el docente Criterio(s) Participación activa Juego
		Instrumento de evaluación
		- Lista de cotejo - Diario de campo

alumnos a visitar el centro de salud de la comunidad. • Organizarán la visita para que los alumnos cuestionen a las personas que ahí trabajan, observen los roles que representa cada persona. • Al realizar la visita guiará a los alumnos para que observen al doctor, los enfermeros y los cuestionen. • Pedirá a los alumnos que escuchen con atención la plática de higiene. • Al regresar al aula, conversará con sus alumnos sobre lo que observaron, la importancia de mantener sana convivencia y se registrarán las ideas en el pizarrón. • Invitará a los alumnos a jugar representando un rol diferente y haciendo énfasis en la higiene personal. • Acomodará el	determinan que van a observar. • Durante la vista los niños cuestionan y observan, así como también escuchan la plática sobre higiene. • Al regresar al aula, comentan lo que observaron haciendo énfasis en las habilidades sociales que observaron. • Juegan representando un rol diferente, y después de 10 minutos cambian de roles. Actividad de Cierre • Participan respondiendo a los cuestionamientos del docente. • Escuchan y participan oralmente comentando sobre la importancia de mantener una	
---	---	--

espacio para que sea lo más real posible utilizando material concreto. Actividades de Cierre • Cuestionará a los alumnos: • ¿por qué es importante comunicarnos con nuestros compañeros?, ¿Por qué es importante mantener una convivencia escolar?	convivencia escolar.	
Observaciones		
Tiempo: 2 sesiones de 60 min. cada una		

Actividad 2	Compradores y vendedores		
Propósito	Lograr que los alumnos identifiquen los roles que asumen las personas que trabajan en la “tienda”, los representen mediante el juego, se relacionen interpersonalmente con sus compañeros y a su vez realicen simulaciones donde hacen uso del conteo.		
Fecha de sesión	Tercera semana de febrero		
Ámbitos de competencia			
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser	
Que los alumnos conozcan: los roles que desempeñan las personas que trabajan en la tienda, como se relacionan entre ellos, la importancia de mantener una sana convivencia y el valor real de las monedas.	Que los alumnos mediante el juego pongan en práctica los roles que desempeñan las personas que trabajan en la tienda, se relacionen interpersonalmente y además pongan en práctica principios de	Que los alumnos acepten desempeñar distintos roles, los asuman, sean responsables en las tareas que se les asigna, y desarrollen habilidades sociales como: saludar, la toma de turnos, compartir, ayudar, escuchar, expresar	

	conteo al utilizar monedas durante el juego.	verbalmente ideas y sentimientos, controlar tendencias agresivas, empatía.
Campo formativo	Competencia	Aprendizaje esperado
Desarrollo Personal y Social	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.	Acepta desempeñar distintos roles y asume su responsabilidad en las tareas que le corresponden, tanto de carácter individual como colectivo.
Transversalidad con campos formativos		
Pensamiento matemático	Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.	Reconoce el valor real de las monedas; las utiliza en situaciones de juego.
Recursos		
Productos para vender (cajas, botellas, bolsas), billetes y monedas, caja registradora, pintarrón, marcadores.		
Organización: Equipos 3 o 4 alumnos		

Desarrollo de la secuencia didáctica

Actividades del docente	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
Actividad de Inicio Cuestiona a los alumnos para conocer sus saberes previos: ¿Han visitado alguna tienda?, ¿Quiénes trabajan ahí?, ¿Qué hacen las personas que	Actividad de Inicio Participan respondiendo a los cuestionamientos del docente, y de esta manera movilizan saberes.	Evidencias/productos fotografías tomadas por el docente Criterio(s) Participación activa Juego

trabajan ahí?, ¿Todas hacen lo mismo?, ¿por qué? Actividad de Desarrollo	Actividades de Desarrollo • Los alumnos forman equipos para que cada equipo observe cosas distintas. • Los alumnos se dirigen a la tienda de abarrotes de la comunidad. • Observan los productos que venden en la tienda. • Observan a las personas que ahí trabajan, los roles que desempeñan y como se relacionan entre ellos. • Cuestionan a los trabajadores sobre cómo trabajan, qué realizan, si trabajan en equipo, etc. • Participan exponiendo sus ideas y respetando las de sus compañeros • Se organizan y se asignan entre ellos mismos el rol que desempeñará cada alumno, ya sea para organizar la tienda en el salón y armarla, y para	
• Invita a los alumnos a visitar la tienda de abarrotes de la comunidad. • Les pide que observarán que hay en la tienda (productos). • Les comenta a los alumnos que observarán a las personas que ahí trabajan así como también los roles que desempeñan las personas y cómo se relacionan entre ellas. • Los invita a formar equipos para que cada equipo se encargue de observar cosas diferentes. • Los invita a cuestionar a las personas que trabajan ahí sobre cómo trabajan, si trabajan en equipo, etc. • Al regresar al aula, se irán registrando las ideas de los alumnos en el pizarrón sobre los roles que desempeña cada persona que trabaja en la		Instrumento de evaluación
		• Diario de campo • Registro de observación videograbado

tienda, así como también de los clientes. • Posteriormente se registrará en el pintarrón lo que se necesita para crear una tienda en el salón de clases. • Se les pide que se organicen entre ellos y se asignen el rol que desempeñará cada alumno. Se les menciona que tomen en cuenta el escuchar a sus compañeros. • Se les pedirá que comiencen a elaborar carteles, escriban palabras con precios, recorten monedas y billetes, organicen los productos por mesas • Se les menciona la importancia de utilizar el valor real de las monedas, y que ellos podrán jugar con las mismas. • Explica la importancia de representar el rol que les toca para favorecer la convivencia escolar.	llevar a cabo el juego de la "tiendita". • Elaboran carteles, escriben palabras con precios, recortan monedas y billetes, organizan los productos por mesas. • Escuchan y participan. • Juegan representando el rol que les toca. • Utilizan monedas y billetes y las utiliza en el juego. • Se reúnen después 10 minutos, se organizan y cambian de roles.	
---	--	--

• Pide a los alumnos que representen el rol que les toca durante el juego, y que cada 10 minutos se reunirán en forma grupal para que se organicen y cambien de roles, y posteriormente vuelvan a jugar con la finalidad de que todos representen los roles de: vendedores y clientes. Actividades de Cierre • Cuestiona a los alumnos: ¿qué observaron en la tienda?, ¿cuántas personas trabajan ahí?, ¿qué rol desempeña cada persona?, ¿por qué es importante trabajar en equipo?	Actividad de Cierre • Participan respondiendo a los cuestionamientos de la docente. • Escuchan y participan oralmente comentando sobre la importancia de trabajar en equipo.	
Observaciones		
Tiempo: 2 sesiones de 60 min cada una		

Actividad 3	<u>En la escuela</u>
Propósito	Lograr que los alumnos desarrollen habilidades sociales para mantener un ambiente de convivencia con sus compañeros y que de manera simultánea logren aprendizajes sobre conservación de la salud. Y pongan

	en práctica los aprendizajes para conservar su salud.	
Fecha de sesión	Primer semana de Mayo	
Ámbitos de competencia		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Identifiquen los roles que desempeñan las personas que trabajan y asisten a la escuela, así como también la importancia de lograr una adecuada interacción entre las mismas.	Asumen a través del juego los roles que desempeñan las personas que trabajan y asisten a la escuela.	Que los alumnos acepten desempeñar distintos roles, los asuman, sean responsables en las tareas que se les asigna, y desarrollen habilidades sociales como: saludar, la toma de turnos, compartir, ayudar, escuchar, expresar verbalmente ideas y sentimientos, controlar tendencias agresivas, empatía.
Reconocer la importancia de la higiene en la escuela.	Promuevan las relaciones interpersonales en la realización de diferentes actividades a través del juego.	
	Apliquen sus aprendizajes sobre conservación de la salud durante el juego.	
Campo formativo	Competencia	Aprendizaje esperado
Desarrollo Personal y Social	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.	Acepta desempeñar distintos roles y asume su responsabilidad en las tareas que le corresponden, tanto de carácter individual como colectivo.
Transversalidad con campos formativos		
Desarrollo físico y 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.	Aplica medidas de higiene personal, como lavarse las manos y los dientes, que le ayuden a evitar enfermedades.

Recursos
Cuadernos, libretas, lápices, crayolas.
Organización: Equipos 3 o 4 alumnos

Desarrollo de la situación didáctica

Actividades del docente	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
Actividad de Inicio Cuestiona a los alumnos para detonar sus saberes previos: ¿qué hace el maestro?, ¿Qué hacen los alumnos en la escuela?, ¿Qué realizan los padres dentro de la escuela de sus hijos?	Actividad de Inicio Participan respondiendo a los cuestionamientos del docente, y de esta manera movilizan saberes.	Evidencias/productos fotografías tomadas por el docente Criterio(s) Participación activa Juego
Actividad de Desarrollo - Pide que piensen en las acciones que realiza cada persona que labora o asiste a la escuela y en la forma en que conviven. - Escribe con ayuda de los alumnos acciones que realizan las personas. Hace énfasis en acciones relacionadas con la higiene personal. - Invita a los alumnos a organizar el juego de roles en donde ellos tendrán que organizarse y decidir que roles van a asumir. - Posteriormente los invita a jugar desempeñando	Actividades de Desarrollo - Los alumnos conversan sobre las acciones que realizan las personas que trabajan o asisten a la escuela y la forma en que conviven. - Mencionan las acciones y las escriben en el pizarrón. - Se organizan para realizar el juego de roles. - Participan mediante el juego de roles, formando equipos y cada 10 minutos	Instrumento de evaluación - Diario de campo - Registro de observación videograbado

roles distintos. - Organiza por equipos y cada 10 minutos se van cambiando de roles. Actividades de Cierre - Para finalizar cuestiona a los alumnos: ¿qué aprendieron?, ¿por qué es importante organizarnos?, ¿es necesario mantener una convivencia sana? ¿por qué?.	cambiarán de rol para representar uno distinto. - Durante el juego de roles los alumnos van a interactuar con sus compañeros, pondrán en práctica sus aprendizajes así como también convivirán sanamente. Actividad de Cierre - Participan respondiendo a los cuestionamientos de la docente. - Escuchan y participan oralmente comentando sobre la importancia de trabajar en equipo.	
Observaciones		
Tiempo: 2 sesiones de 60 min cada una		

Actividad 4	<u>Cocineros, meseros y clientes.</u>		
Propósito	Lograr que los alumnos puedan mantener un ambiente de convivencia en el aula al relacionarse interpersonalmente con sus compañeros poniendo en práctica—aprendizajes para conservar su salud.		
Fecha de sesión	Tercer semana de Mayo		
Ámbitos de competencia			
Saber conocer		Saber hacer	Saber ser
Que los alumnos conozcan los roles que		Que los alumnos representen roles	Que los alumnos acepten desempeñar distintos

desempeñan las personas que cocinan, así como también la importancia de tener buena higiene al preparar los alimentos.	distintos durante el juego manteniendo un ambiente de convivencia escolar.	roles, los asuman, sean responsables en las tareas que se les asigna, y desarrollen habilidades sociales como: saludar, la toma de turnos, compartir, ayudar, escuchar, expresar verbalmente ideas y sentimientos, controlar tendencias agresivas, empatía.
Campo formativo	Competencia	Aprendizaje esperado
Desarrollo Personal y Social	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.	Acepta desempeñar distintos roles y asume su responsabilidad en las tareas que le corresponden, tanto de carácter individual como colectivo.
Transversalidad con campos formativos		
Desarrollo físico y 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.	Aplica las medidas de higiene que están a su alcance en relación con el consumo de alimentos.
Recursos		
Fruta, palillos de madera, platos, libretas, lápices, lap top.		
Organización: Equipos 3 o 4 alumnos		

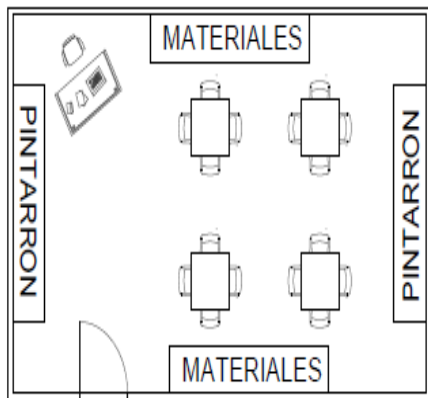
Desarrollo de la situación didáctica

Actividades del docente	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
Actividad de Inicio Cuestiona a los alumnos para conocer sus	Actividad de Inicio Participan respondiendo a los cuestionamientos	Evidencias/productos fotografías tomadas por el docente Criterio(s) Participación activa

saberes previos: ¿los cocineros trabajarán en colaboración?, ¿por qué?, ¿Por qué creen que sea importante mantener buena higiene al preparar los alimentos?	del docente, y de esta manera movilizan saberes.	Juego
Actividad de Desarrollo • Invita a los alumnos a visitar el comedor de la escuela. • Conversa con sus alumnos sobre la visita, para la cual tendrán que observar cómo se organizan las madres de familia para preparar los alimentos, y que medidas de higiene ponen en práctica. • Les pide que piensen sobre las preguntas que realizarán a las madres de familia (cocineras). • Realizan la visita y el docente guía a los alumnos para que recuerden observan lo que se les planteó en el aula. • Al regresar al aula, cuestiona a los alumnos sobre lo observado, y registran las ideas	Actividades de Desarrollo • Los alumnos conversan sobre la visita que realizarán, así como también se organizan para determinar que van a observar y que preguntas realizarán a las mamás cocineras. • Al regresar al aula conversan sobre lo observado y registran con ayuda del docente las ideas principales. • Observan el video “el restaurant”. • Participan mediante el juego de roles, formando equipos y cada 10 minutos cambiarán de rol para representar uno distinto.	Instrumento de evaluación
		• Lista de cotejo • Diario de campo • Entrevista grupal

en el pintarrón. • Posteriormente muestra a los niños un video sobre “el restaurant”. • Pide a los niños que observen los roles que desempeña cada persona: cocineros, meseros y clientes. • Posteriormente los invita a jugar representando roles distintos. • Organiza el espacio de manera que sea lo más real posible a un restaurant. • Organiza por equipos y cada 10 minutos se van cambiando de rol. Actividades de Cierre • Para finalizar cuestiona a los alumnos: ¿qué aprendieron?, ¿por qué es importante organizarnos?, ¿es necesario mantener una convivencia sana? ¿por qué?.	Actividad de Cierre • Participan respondiendo a los cuestionamientos del docente. • Escuchan y participan oralmente comentando sobre la importancia de trabajar en equipo.	
Observaciones		
Tiempo: 2 sesiones de 60 min cada una		

Apéndice E. Registro de observación videograbado (O1): Actividad “Doctores, enfermeros y enfermos”



Se videograbará al grupo de práctica (preescolar). La videograbación se realizará al llevar a cabo la puesta en práctica de la actividad 1 “Doctores, enfermeros y enfermos” de la estrategia de intervención, la cual es una situación de aprendizaje llamada “Juguemos a ser grandes” que consta de tres actividades.

Objetivo: Observar que los alumnos representen distintos roles durante el juego, desarrollen su inteligencia interpersonal favoreciendo la convivencia escolar y que al mismo tiempo construyan aprendizajes relacionados con la higiene personal.

Primer momento

Hora de inicio: 09:00 a.m.

Hora de cierre: 10:00 a.m.

Segundo momento

Hora de inicio: 11:00 a.m.

Hora de cierre: 12:00 p.m.

Tiempo: 120 min.

Organización: 3 equipos de 3 o 4 alumnos por equipo. Dentro del aula.

Al finalizar la videograbación se realizará un registro de todo lo que se dialogó al llevar a cabo la actividad.

Hora	Interacción	Comentarios
------	-------------	-------------

Hora	Interacción	Comentarios
A09:00 a.m.	O1D: Fíjense bien que es lo que vamos a hacer. Les voy a hacer unas preguntas, ¿Si? O1A10: Maestra, maestra esta es mi moneda. O1D: A ver présteme esa monedita, yo se la guardo. Les voy a hacer unas preguntas, necesito que piensen, que utilicen su mente para pensar, piensen en esa pregunta que les voy a hacer, y... O1A1: ¿Qué quieren hacer? O1D: No, van a utilizar su mente... O1A8: Abra kadrabra [sic] O1D: ¿Mande? O1A8: Abra kadrabra [sic] O1D: Van a utilizar su mente y van a pensar en esa pregunta, en ese cuestionamiento que les voy a hacer, ¿Si? Y lo que van a pensar, van a utilizar su mente. Déjenme hablar, oye ahorita platicamos, déjenme explicarles van a utilizar su mente y van a decir: ¡Ah!, voy a	

Hora	Interacción	Comentarios
	responder a mí maestra esto porque esta es la respuesta que yo considero que yo sé, ¿OK? Bien. O1D: ¿Ya conocen el centro de salud de la comunidad? O1As: ¡Siiiiii! <ruido> O1D: A ver, a ver, a ver, vamos a escuchar a A11. O1D: A11, dinos. ¿Qué dijiste? O1O1A11: No, no, no. O1O1A11: Los dotores [sic] dan salud. O1D: Los doctores ¿Qué mami? O1O1A11: Los dotores [sic] trabajan salud. O1D: Ah, OK. ¿Quién mas ya conoce el centro de salud de su comunidad? O1As: ¡Yooooo! O1D: A ver A2 O1D: Ahí, ahí, ahí, tu ahí, ahí, ahí. O1A2: Trabajan los policías. O1D: ¿Trabajan los policías? ¿En	

Hora	Interacción	Comentarios
	el centro de salud? O1As: Noooo. O1D: Muy bien, a ver A8. O1A8: Mmm, los enfermeros nos cuidan a los niños que están malos, les dan medicamento. O1D: Aja, pero... O1A1: Maestra, donde trabajan doctoras. O1D: Donde trabajan doctoras. O1A10: ¡Maestra, maestra! O1D: Haber... O1A10: Este, cuando alguien esta, está enferma las mamas y los papas los llevan a allá y los dotores [sic] los curan y les dan bastantes medicinas. O1D: Muy bien, OK. Entonces yo entiendo que ustedes, alguno de ustedes “Jaime” ya conocen el centro de salud de su comunidad, ¿Verdad? O1A8: Yo si conozco bien O1D: ¿O estoy mal? O1A8: Yo si lo conozco maestra	

Hora	Interacción	Comentarios
	O1D: Si lo conoces O1A8: Porque una vez fuimos aquí al centro de salud O1D: ¿Dónde está? ¿Dónde está el centro de salud? O1A8: ¡Bien lejos! Hasta allá por donde esta soriana O1D: Ah muy bien, oigan ¿Y el centro de salud de nuestra comunidad lo conocen? El que está aquí, aquí en el ejido Cuauhtémoc O1As: Si, maestra. O1D: ¿Dónde está? O1A10: maestra, maestra, maestra cuando íbamos al centro y yo lo vi estaba bien alto y lo ví en otra parte por allá lejos. O1D: Haber necesito que se sienten, necesito que se sienten. O1D: ¿Dónde está Brenda? O1A9: Por el ejido Cuauhtémoc donde vive mi abuelito. O1D: ¿Dónde vive tu abuelito? O1A9: Por aquí	

Hora	Interacción	Comentarios
	O1D: Aja, ¿y por aquí está el centro de salud? O1A9: Si. O1D: OK. O1D: Ahí va otra pregunta ¿Qué hace el doctor? Levantando la manita. O1A5: Yo, yo. O1D: Haber A5 ¿Qué hace el doctor? O1A5: El doctor O1A10: Yo, yo, yo.	

Apéndice F. Diario de campo (C1)

Diario de campo. Actividad 1

Observación general: Se observó a los alumnos durante la puesta en práctica de la Actividad 1 “Doctores, enfermeros y enfermos” así como de las acciones que llevaron a cabo los alumnos durante la visita al centro de salud de la comunidad.

Día y hora: Martes 6 de Febrero 09:00 a.m

Lugar: Jardín de niños y centro de salud.

Sesión: 1

Tema: Actividad 1 “Doctores, enfermeros y enfermos”

Propósito: Observar si los alumnos identifican los roles que desempeñan las personas que trabajan en el centro de salud y las acciones que llevan a cabo, si cuestionan a las personas sobre cómo mantienen una convivencia sana y lo comentan con sus compañeros. Así como también si logran conocer la importancia de la higiene personal y comparten sus conocimientos con sus compañeros.

Describir todo lo que se observa (reacciones, acciones, impresiones, expresiones):

El docente cuestiona a los alumnos para rescatar saberes previos sobre si conocen el centro de salud por lo que la mayoría mencionan que si lo conocen y tienen noción de las personas que ahí trabajan, algunos no lo conocen ni tienen noción de las personas que ahí trabajan. Los niños mencionan experiencias que han tenido debido a que el centro de salud se encuentra dentro de la comunidad en la que viven.

La mayoría de los niños tienen conocimiento sobre las acciones que llevan a cabo los doctores y enfermeros y casi todos querían participar y hablar al mismo tiempo.

Los niños cuestionaron al doctor, la enfermera y el médico pasante sobre la forma en que convivían. Cabe mencionar que los cuestionamientos los elaboraron ellos previamente, los niños se mostraron interesados y asombrados por las respuestas que daban las personas del centro de salud. Estuvieron atentos durante la ronda de preguntas.

Posteriormente el personal del centro de salud comenzó a explicar a los alumnos en qué consistía cada área y algunos instrumentos que ellos utilizan para llevar a cabo su trabajo, los niños se pesaron, se midieron y se mostraron asombrados por la explicación que los doctores, y la enfermera daban. Así como también fueron cuestionando a las personas sobre las dudas que les surgían relacionadas con el trabajo de las personas, así como en la forma en que convivían.

Los alumnos estuvieron más atentos en el área de farmacia ya que observaron la cantidad de medicamento y cómo tenían todas las medicinas ordenadas y organizadas.

Al finalizar la visita al centro de salud, los niños agradecieron y mencionaron las palabras mágicas (gracias). Así como también mencionaron que fue lo que más les gustó de la visita y lo que aprendieron.

Durante la plática sobre higiene personal los niños mencionaron saberes previos que tenían sobre el baño diario y lavado de manos, por lo que se mostraron muy participativos y atentos durante la charla que ofrecieron los

estudiantes de enfermería. Algo que les quedó muy claro fue el “correcto lavado de manos” y participaron bailando la canción para realizar el lavado de manos.

Lo que llamó la atención fue que durante la plática mencionaron experiencias que tuvieron sobre higiene personal por lo que los estudiantes brindaban una explicación más amplia sobre la higiene.

Durante el juego de roles los alumnos asumieron y desempeñaron diversos roles, al principio se les dificultó entablar conversación con sus mismos compañeros y centrarse en el juego, posteriormente comenzaron a dialogar y a relacionarse interpersonalmente.

Durante el juego los alumnos utilizaron instrumentos reales como los que utilizan los médicos, y fueron dando el uso adecuado a cada uno.

Se pudo observar que los alumnos dialogaron entre ellos, así como también convivieron sanamente, respetando turnos y relacionándose interpersonalmente durante el juego. Se pudo observar que el imitar acciones que realizan los doctores y enfermeros permitió que los alumnos conversaran, se respetaran entre ellos y el desarrollo de más habilidades sociales como el ponerse en el lugar del otro.

Durante la coevaluación los niños respondieron a los cuestionamientos que les hizo el docente, ellos resaltaron la importancia de ser amigos y evitar agresiones entre ellos. Respecto a convivencia comentaron que es importante ser amigos y evitar agresión evitando peleas ya que eso nos orilla a causar conflictos. Y para evitar eso es necesario convivir evitando agresiones.

Respecto al juego de roles, los alumnos estuvieron consientes del rol que les tocó desempeñar, así como también de las acciones que realizaron y en

base a ellos se dieron cuenta que dialogaron con sus compañeros, que no hubo conflictos ni peleas porque todos son amigos.

Para finalizar durante la autoevaluación los alumnos mencionaron que llevar a cabo el juego sin tener ningún conflicto porque se respetaron entre ellos y asumieron y desempeñaron el rol que les tocó.

Conclusiones que se pueden llegar a partir de las impresiones:

Se concluyó que los alumnos identificaron los roles que desempeñan las personas del centro de salud, así como también identificaron la importancia de mantener una sana convivencia. Y la importancia de higiene personal.

Conclusiones:

Se observó que la convivencia sana se vio favorecida mediante el juego de roles.

Diario de campo

Observación general: Se observó a los alumnos durante la puesta en práctica de la Actividad 1 “Doctores, enfermeros y enfermos” así como de las acciones que llevaron a cabo los alumnos durante el juego de roles.

Día y hora: Miércoles 8 de Febrero 09:00 a.m

Lugar: Jardín de niños y centro de salud.

Sesión: 2

Tema: Actividad 1 “Doctores, enfermeros y enfermos”

Propósito: Observar que los alumnos representen distintos roles durante el juego, desarrollen su inteligencia interpersonal favoreciendo la convivencia escolar, construyan aprendizajes relacionados con la higiene personal. Y que se relacionen interpersonalmente con sus compañeros manteniendo una

convivencia sana, desempeñando distintos roles, los asuman, y sean responsables en las tareas que se les asigna. Así como también que desarrollen habilidades sociales como: saludar, la toma de turnos, compartir, ayudar, escuchar, expresar verbalmente ideas y sentimientos, controlar tendencias agresivas, empatía.

Describir todo lo que se observa (reacciones, acciones, impresiones, expresiones):

Durante el juego de roles los alumnos asumieron y desempeñaron diversos roles, al principio se les dificultó entablar conversación con sus mismos compañeros y centrarse en el juego, posteriormente comenzaron a dialogar y a relacionarse interpersonalmente.

Durante el juego los alumnos utilizaron instrumentos reales como los que utilizan los médicos, y fueron dando el uso adecuado a cada uno.

Se pudo observar que los alumnos dialogaron entre ellos, así como también convivieron sanamente, respetando turnos y relacionándose interpersonalmente durante el juego. Se pudo observar que el imitar acciones que realizan los doctores y enfermeros permitió que los alumnos conversaran, se respetaran entre ellos y el desarrollo de más habilidades sociales como el ponerse en el lugar del otro.

Durante la coevaluación los niños respondieron a los cuestionamientos que les hizo el docente, ellos resaltaron la importancia de ser amigos y evitar agresiones entre ellos. Respecto a convivencia comentaron que es importante ser amigos y evitar agresión evitando peleas ya que eso nos orilla a causar conflictos. Y para evitar eso es necesario convivir evitando agresiones.

Respecto al juego de roles, los alumnos estuvieron consientes del rol que les tocó desempeñar, así como también de las acciones que realizaron y en base a ellos se dieron cuenta que dialogaron con sus compañeros, que no hubo conflictos ni peleas porque todos son amigos.

Para finalizar durante la autoevaluación los alumnos mencionaron que llevar a cabo el juego sin tener ningún conflicto porque se respetaron entre ellos y asumieron y desempeñaron el rol que les tocó.

Conclusiones que se pueden llegar a partir de las impresiones:

Se identificó que los alumnos durante el juego desarrollaron habilidades sociales y aplicaron sus conocimientos y aprendizajes lo que permitió que se relacionaran interpersonalmente reflejándose el aprendizaje significativo.

Conclusiones:

Se observó que la convivencia sana se vio favorecida mediante el juego de roles.

Apéndice G. Actividad 4 de la Estrategia de Intervención (E1)

Juego de roles: estrategia para favorecer la convivencia escolar sana en educación preescolar

Abigail Rosales Castillo

Mayo 2018

Entrevista Grupal

Objetivo de la entrevista: Conocer lo que los alumnos de preescolar hicieron, pensaron y sintieron durante la puesta en práctica de la actividad de la estrategia de intervención en la cual participaron.

Organización: Por equipos

D: Buenos días, voy a hacerles unas preguntas sobre la actividad que acabamos de hacer, estas preguntas son para que yo me dé cuenta de lo que aprendieron y lo que más les gustó. Quiero que piensen bien su respuesta y la comenten por favor.

D: ¿Qué hicieron durante la actividad “Cocineros, meseros y clientes”?

A8: Jugamos al restaurant

A1: Yo era la cliente, maestra, comí pizza

D: ¿Y qué más hicieron?

A10: Jugar a que preparábamos la comida

D: ¿Para quién?

A14: Para la gente que venía al restaurant

D: ¿Qué fue lo que más les gustó realizar y por qué?

A8: A mí preparar los alimentos maestra

A3: Ser el cocinero me gustó más

D: ¿Por qué te gustó más preparar los alimentos A8?

A8: Porque me gusta hacer las pizzas con mucho pepperoni

D: Muy bien, y a ti A3 ¿por qué te gustó más ser el cocinero?

A3: Porque cocinaba de mentiras maestra

D: ¿Qué fue lo que no les gustó realizar y por qué?

A5: A mí no me gustó no ser el cocinero, yo quería ser

A8: No me gustó que A1 y A14 hablaban bien despacio

D: ¿Cómo se organizaron para tomar un acuerdo y empezar el juego?

A10: Poniéndonos de acuerdo

D: ¿Y cómo se pusieron de acuerdo?

A14: Escribimos lo que queríamos ser en el pizarrón y cada quien dijo lo que quería ser en el juego

A1: Nos respetamos entre todos

D: ¿Cómo se respetaron?

A8: Poniéndonos de acuerdo y escuchando a los demás

A1: Luis no respetó maestra porque no quería que yo fuera el que iba a comer

D: ¿Quiénes participaron? y ¿Cómo fue su participación durante el juego?

A10: Todos jugamos

D: ¿Y cómo jugaron?

A8: En silencio no haciendo desorden

D: Pero ¿apoco no hablaron entre ustedes?

A1: Si hablamos porque si no hablamos no sabían que queremos comer

A14: A5 hablaba mucho maestra

A5: Yo era el mesero

A8: Yo también

D: ¿Y todos participaron en el juego?

Alumnos: Sí

D: ¿Qué roles desempeñaron?

A8: Yo era el cocinero

A14: Yo la cliente

A3: Yo era el cocinero

A8: Yo era primero

A6: Yo era la muchacha que iba a comer al restaurant

D: ¿Y los demás que hicieron?

A6: Yo lavar los platos

A2: Yo mesero que preguntaba que quieren comer

D: ¿Qué hicieron para realizar cada quien un rol diferente?

A1: Nos pusimos de acuerdo

A8: Organizándonos

D: ¿Y cómo se organizaron y se pusieron de acuerdo?

A14: Platicando entre todos

A10: Anotando en el pizarrón

D: ¿Qué fue lo que se les hizo más difícil a la hora de jugar?

A14: A mí el mesero no me preguntaba que iba a pedir de comer

A8: Si le preguntaba

A2: Pero hablaba muy despacio

D: ¿Qué pueden hacer para mejorar?

A8: Hablar recio

A1: Preguntar buenos días ¿qué quiere comer?

A2: A mí se me hizo difícil contar el dinero, yo era el cobrador

D: ¿Qué sintieron durante el juego? ¿Por qué creen que sintieron eso?

A14: A mí me gusto el juego me sentí bien

A11: Respetar a los demás

D: ¿Por qué creen que sintieron eso?

A8: Pues porque convivimos

A2: Yo me sentí feliz porque me gusta cobrar con dinero

A10: Yo me sentí feliz

D: ¿Qué aprendieron con la actividad?

A3: A ser cocinero

A8: Yo a preparar pizzas

A14: A jugar con los demás

A11: A respetarse los demás

D: Muy bien, muchas gracias por responder a mis preguntas.