



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE LOS DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**



UNIDAD UPN 281-VICTORIA

TESIS

USO DE RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES PARA LA CONVIVENCIA ARMÓNICA EN PREESCOLARES

GLORIA PATRICIA HERNÁNDEZ BUSTOS

CD. VICTORIA, TAM

DICIEMBRE DE 2020



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE LOS DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**



UNIDAD UPN 281-VICTORIA

TESIS

USO DE RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES PARA LA CONVIVENCIA ARMÓNICA EN PREESCOLARES

Que para obtener el título de Maestra en Educación Básica

PRESENTA

GLORIA PATRICIA HERNÁNDEZ BUSTOS

CD. VICTORIA, TAM

DICIEMBRE DE 2020

Agradecimiento

A través de estas líneas quiero expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas que con su aporte académico y humano han colaborado en la realización de este trabajo de investigación.

En especial a mis asesoras de tesis en donde fui muy afortunada de tener dos grandes profesionales y personas, la Dra. Rosa María González Isasi y la Dra. Mónica Terán Pérez quienes me brindaron la oportunidad de acceder a sus conocimientos y experiencias para orientarme y con ello poder tener el apoyo necesario para ser posible la culminación de este proyecto.

Dedicatoria

A mi esposo por su apoyo, dedicación, comprensión y su amor para hacer posible mis sueños, así como mi avance profesional.

A mis padres quienes me brindaron su apoyo y motivación para llegar hasta mi meta.

DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Cd. Victoria, Tam., a 25 de noviembre del 2020

C.

GLORIA PATRICIA HERNÁNDEZ BUSTOS

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 **USO DE RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES PARA LA CONVIVENCIA ARMÓNICA EN PREESCOLARES**: 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

DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES

SUBDIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN

DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN

CD. VICTORIA, TAM.

MTRO. PEDRO JAVIER VARGAS GARCIA

PRESIDENTE DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

Resumen

La presente investigación con enfoque cualitativo y metodología de estudio de caso se desarrolló en un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI). En ella participaron 10 alumnos de preescolar y una educadora. Tuvo como propósito la utilización de recursos educativos digitales para favorecer la convivencia armónica en el aula, ya que se presentaban dificultades y conflictos en las relaciones interpersonales. Las técnicas de investigación utilizadas fueron la observación y la encuesta. Mediante el registro de observación videograbado, el diario de campo, lista de cotejo, el cuestionario y entrevista. Los datos recolectados y analizados en el diagnóstico arrojaron la existencia de diferencias personales y contextuales, así como la deficiencia docente causantes de las dificultades sociales presentadas en el grupo. En la fase de intervención, se desarrolló la estrategia de intervención “Convivamos en forma divertida” basada en juegos interactivos y recreativos, para favorecer las competencias sociales mediante un ambiente innovador transformando con ello la mediación docente. La estrategia se sustentó en la teoría constructivista de Vygotsky (1962) y el uso de recursos educativos de Cacheiro González (2011). El análisis de resultados en la intervención permitió obtener dos categorías (a) Organización del aula en la práctica docente en preescolar y (b) Convivencia armónica durante el uso de recursos educativos digitales. Se concluyó que la estrategia de intervención favoreció el diálogo y el trabajo colaborativo, así como la adquisición de valores y vínculos afectivos que coadyuvó a una convivencia armónica en el aula.

Palabras clave: Recursos educativos digitales, Convivencia armónica, Educación preescolar, Mediación docente, Competencias sociales

Tabla de contenido

Capítulo 1. Introducción.....	5
Antecedentes	5
Planteamiento del problema.....	8
Contexto del problema.....	8
Descripción de la situación problemática.	10
Estudios que han investigado el problema	14
Deficiencias de los estudios y/o situaciones de la realidad	20
Preguntas de investigación	21
Propósito.....	21
Justificación	21
Capítulo 2. Revisión de la literatura.....	23
Interacciones en preescolar	23
Socialización y convivencia armónica	24
Mediación pedagógica	27
Teorías del aprendizaje para la mediación pedagógica	28
Estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje	35
Recursos educativos digitales.....	37
Tipos de recursos educativos digitales.	38
Los recursos educativos digitales como estrategias didácticas.....	39
La educación y la tecnología en preescolar	40
Capítulo 3. Metodología	44
Enfoque y método de investigación.....	44
Sujetos de estudio	45

Técnicas e instrumentos de investigación	48
Técnica de observación.	48
Diario de Campo.	49
Registro de observación participante.....	49
Lista de cotejo.	50
Técnica de encuesta.....	50
Test psicológico.....	51
Cuestionario.	52
Entrevista grupal.	52
Procedimiento metodológico	53
Procedimiento de la fase diagnóstica.....	53
Procedimiento de la fase de Intervención.	54
Estrategia de intervención.	54
Sistematización de información de la aplicación.....	59
Aspectos éticos de la investigación	60
Capítulo 4. Resultados	62
Resultados de la fase diagnóstica.....	62
Relaciones interpersonales en preescolar.	62
Tipos de interacciones.....	62
Autorregulación de emociones.	65
Mediación pedagógica en preescolar	67
Ambientes dentro del aula escolar.	67
Ausencia de uso de recursos innovadores.	69
Resultados de la fase de intervención.....	71

Organización del aula en la práctica docente en preescolar.	71
Preguntas del docente para favorecer el lenguaje.	72
Conocimientos previos de los alumnos.	77
Ambientes innovadores con recursos digitales dentro del aula.	78
Convivencia armónica durante el uso de recursos educativos digitales	84
Interacciones positivas del alumno para la convivencia armónica	84
El diálogo como resolución de conflictos en el aula.	87
Expresión de emociones dentro aula.	90
Conclusiones y recomendaciones	95
Referencias	98
Apéndices	109
Apéndice A. Test diagnóstico de estilos de aprendizaje.	110
Apéndice B. Entrevista a investigadores para validar constructos.	111
Apéndice C. Registro de observación videograbado	113
Apéndice D. Cuestionario a directora.	115
Apéndice E. Entrevista grupal a educadoras.	116
Apéndice F. Plan de trabajo	117
Apéndice G. Diario de campo	127
Apéndice H. Lista de cotejo.	128
Apéndice I. Transcripción de registro de observación videograbado.	130

Capítulo 1. Introducción

En este capítulo se abordan antecedentes contextuales del problema investigado sobre la convivencia armónica y su importancia para la formación de ciudadanos capaces de interrelacionarse positivamente en la sociedad. A partir de ello, se aborda el planteamiento del problema, que incluye la descripción del contexto y la problemática detectada. Posteriormente, se lleva a cabo un breve análisis de algunos estudios que han abordado el problema desde diversos enfoques, metodologías y contextos, así como algunas deficiencias de estos. Por último, se despliegan las preguntas de investigación, el propósito del estudio y su justificación.

Antecedentes.

En la sociedad actual, la integración, la convivencia y la ciudadanía se han convertido en ejes fundamentales que deben desarrollarse desde la educación, sin limitarse estrictamente al ámbito escolar, sino con trascendencia en la familia, la comunidad y los propios medios de comunicación, así como en el contexto en general. Ante la intolerancia y la violencia que se viven en lo cotidiano, la participación, el reconocimiento y el respeto al otro son valores fundamentales que se aspira en una sociedad mexicana que enfrenta fuertes problemas sociales.

En un país como México, lleno de contrastes, esta visión pareciera estar alejada de formar parte del actuar cotidiano, ya que se ha incrementado la violencia en las últimas décadas. Esto no es ajeno a la escuela, la que forma parte fundamental del proceso integral de los alumnos, tanto de su desarrollo personal y social, más aún en los primeros años de vida en donde se sientan las

bases para una formación ciudadana futura. De allí que la escuela no se puede abstraer de esta realidad, sino asumirla y atenderla a través de la práctica docente y los mecanismos que se encuentren al alcance dentro de los protocolos de atención (Secretaría de Educación Pública, 2010).

Por ello, la Secretaría de Educación Pública (2010), determinó que es fundamental el desarrollo y formación para la vida y, por ello se requiere que durante la formación se desarrollen:

competencias para la vida en sociedad y para la convivencia, no se pueden sustentarse sólo en la adquisición de conocimientos, sino en la formación en actitudes, valores y habilidades que permitan decidir y actuar frente a diversidad de situaciones que se presentan en lo cotidiano. Pero este reto requiere que la escuela se convierta en el lugar en donde se vivan y manifiesten estas experiencias a través de todas las relaciones que se dan dentro de la convivencia diaria (p. 114).

Ello, porque tiene la responsabilidad de formar integralmente a los alumnos en ambientes seguros, saludables y democráticos que faciliten el desarrollo de competencias además donde se sientan felices.

De allí que, para lograrlo, a la escuela le corresponde desarrollar una dinámica dentro y fuera del aula, en donde los alumnos sean los protagonistas de su propio aprendizaje, que sean partícipes y copartícipes en ese proceso, para favorecer su autonomía y la formación de valores. Cabe destacar que la educación es un derecho fundamental de todo hombre y toda mujer por su cualidad de seres humanos. En México, ese derecho está planteado en la Ley General de la Educación (Gobierno de la República, 1993), la que lo salvaguarda

jurídicamente y establece la obligatoriedad de la educación básica, así como la gratuidad y laicidad de la que el gobierno imparta, sin discriminación alguna.

A raíz del amplio desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han ido incorporando a los procesos educativos, aunque todavía falta mucho por hacer (González Isasi, 2010), cada día más escuelas mexicanas cuentan con recursos tecnológicos, para apoyar ese proceso educativo dinámico que propicie el desarrollo de las competencias necesarias en los alumnos. Al respecto de las TIC y de su importancia para la sociedad, Waheed Khan (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 18 de julio de 2003), fue quien introdujo el término de sociedades del conocimiento, señaló que este, incluye una asociación con la idea de la innovación tecnológica y que reflejaba más la complejidad de las sociedades que el término sociedades de la información, ya que incluye las dimensiones social, cultural, económica, la transformación política e institucional, así como una transformación más plural y de desarrollo.

Es precisamente para esas sociedades del conocimiento, para lo que la escuela debe formar a los alumnos. Para el caso de los CENDIs, como señaló De León Sánchez (2011) se deberá atender a los alumnos junto con la familia, ya que constituyen los primeros contextos de formación, es decir, son el pilar fundamental de la educación de los niños. Esto permitirá sentar las bases para el desarrollo de adultos capaces de enfrentar los problemas que la vida les presente.

Como señaló Sánchez Teruel (2016, p.358) “en la actualidad, los niños asumen con normalidad la presencia de las tecnologías en la sociedad.

Conviven con ellas y las adoptan sin dificultad para su uso cotidiano”. De allí que las educadoras desarrollen las habilidades digitales para diseñar e implementar propuestas didácticas que incluyan las herramientas tecnológicas disponibles, para propiciar que adquieran habilidades de pensamiento, aprendizajes y hábitos de conducta y convivencia.

Planteamiento del problema.

En este apartado se aborda el contexto de la práctica educativa, se describen algunas de las características relevantes de los sujetos de estudio, así como se lleva a cabo un análisis de problemática detectada.

Contexto del problema.

El desarrollo de la función de asistente educativa en un grupo del primer grado de preescolar de un CENDI ubicado en la zona urbana de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en el que se atiende a niños de edades entre 3 y 4 años, en la preparación y acompañamiento de los alumnos; antes, durante y después de la hora de comida, así como los hábitos de higiene.

En el CENDI se preparan a los niños y niñas para su vida familiar y social, con el fin de lograr un desarrollo integral y pleno bajo la supervisión de un personal calificado. El tiempo que permanecen los niños en él es discontinuo, es decir, de larga duración tanto en horario matutino como vespertino. Durante su estancia de los niños y niñas se les proporciona enseñanzas acerca de cómo es el mundo y qué cosas tienen que hacer para integrarse mejor al núcleo social donde viven. En esa formación, es fundamental que desarrollen competencias para la convivencia diaria. También se incluyen actividades cotidianas orientadas a la creatividad. De esta forma, el CENDI constituye un ámbito de experiencias

formativas diversas, que se logran mediante una atención integral que responda a las necesidades actuales de los niños, tanto en el plano educativo como en los cuidados afectivos.

En ese proceso se busca desarrollar una constante comunicación con ellos para establecer vínculos afectivos y mejorar la convivencia en el aula, lo que requiere el apoyo individual a los niños que lo soliciten. Para ello se llevan a cabo diversas actividades dentro del aula escolar. En la mañana se desarrollan las clases regulares y pedagógicas de la titular, y en el transcurso de la tarde actividades como juego libre, colación y cuentos para el desarrollo y fortalecimiento de competencias sociales. Además, se mantiene especial atención a los padres de familia para dar a conocer el desenvolvimiento que tienen los niños en su convivencia escolar.

Esas actividades se desarrollan en el espacio escolar, el cual cuenta con once aulas escolares, áreas recreativas o deportivas, servicios básicos y elementos necesarios para la seguridad integral de los alumnos. En esta institución se atienden hijos e hijas de madres trabajadoras del Gobierno del Estado de Tamaulipas. Se ofrecen servicios educativos y asistenciales a niñas y niños desde cuarenta y cinco días de nacidos hasta los seis años, los cuales se agrupan en diferentes salas de atención de acuerdo con su edad y maduración como lactantes, maternas y preescolares. Una de las salas es la de los preescolares, en donde se desarrolló el presente proyecto, en un grupo de primer grado, en el cual la investigadora desempeñó la función de Auxiliar de Educadora, en un horario de 11:30 a 16:30 horas. Esta sala cuenta con todos los espacios y condiciones necesarias para el desarrollo de las actividades en un

ambiente de seguridad personal para los niños y niñas.

Descripción de la situación problemática.

Una acción importante para buscar la calidad de la educación que se desarrolla en una institución es el análisis del ejercicio profesional del personal que se desenvuelve en ella. En el contexto actual de la educación básica está orientado por la Reforma Integral de la Educación Básica, fundamentada en:

una concepción ética del quehacer docente: un maestro que, mediante la generación de ambientes de aprendizaje, propicia en sus estudiantes el desarrollo de competencias y habilidades. Ello plantea muchos retos a los docentes y demanda diversas estrategias de formación, que deberán actuar de manera sinérgica para orientarlo en la transformación de sus prácticas, hacia unas más humanizantes (Fortoul Olivier, 2014, p. 46).

El análisis de la práctica docente que como auxiliar de educadora se desarrollaba, implicó revisar la forma en que se realizaron diversas actividades como: (a) salud e higiene, (b) promoción de juego libre, (c) académicas complementarias y (d) comunicación con los padres de familia. Uno de los aspectos relevantes para que el niño desarrolle las diversas actividades, es la salud. Al respecto la Secretaría de Educación Pública (2011) señaló que:

La promoción y el cuidado de la salud implica que las niñas y los niños aprendan, desde pequeños, a actuar para mejorarla y a tener un control de ella, adquiriendo ciertas bases para lograr estilos de vida saludable en el ámbito personal y social (p. 70).

Por ello, cobran relevancia el cuidado de la salud de los niños, una alimentación adecuada, y la comprensión de la importancia de los hábitos de

higiene, como: lavarse las manos, los dientes, ir al baño y peinarse para su cuidado personal, con esto deja de ser sólo una rutina diaria.

En las actividades de juego libre, se utilizaban variedad de materiales como: rompecabezas, plastilina, de construcción, tapetes de *foamy* y juguetes. Este tipo de juegos y materiales toman una importancia en el desarrollo de aprendizajes, ya que los niños integran su pensamiento al utilizar el lenguaje oral y corporal, cuando asumen diferentes roles, y cuando crean escenarios y personajes que pueden o no corresponder a las características que tienen en la vida real. La participación en ellos va formando los estilos y los aspectos de la personalidad de cada alumno.

Otro tipo de actividades que se llevaban a cabo son las actividades académicas complementarias, con las que se buscaba consolidar las situaciones didácticas propuestas por la educadora durante el trabajo matutino, tales como colorear, actividades artísticas, así como ejercicios grafomotrices. En todas las actividades se desarrollaba retroalimentación del conocimiento adquirido durante la mañana de trabajo.

Durante la realización de las actividades señaladas, se ponían en marcha las competencias profesionales ya que, aunque algunas de estas tienden a ser rutinarias hay otras que requieren una planeación que se vincule con la de la educadora para favorecerlas a través del juego o la lúdica y fomentar valores, interacciones, así como habilidades de pensamiento; Todas ellas con la utilización de diversos recursos y materiales, la elaboración e implementación de actividades, y la responsabilidad, autonomía, libertad y flexibilidad de acuerdo con el contexto.

Otra característica del trabajo desarrollado era la gran importancia que se daba a la comunicación con padres de familia y a la despedida y entrega del niño al término de la jornada diaria. En este proceso se intercambiaban aspectos relevantes del aprendizaje de los alumnos a la vez que se informaba de su desempeño en el día, también se solicitaba el apoyo de los padres de familia para la toma de decisiones que favorecieran el desarrollo integral del niño.

Dichas acciones fortalecen la práctica docente, sin embargo, se detectaron algunas áreas de oportunidad que deben ser mejoradas. Dentro de ellas se destacó la convivencia escolar, la cual no era en todo momento armónica.

Uno de los aspectos que se identificaron que afectaba en mayor medida, era relacionado con la permanencia armónica dentro de la institución educativa en específico, las relaciones interpersonales. Si bien esto es común en las diferentes edades de los niños en esta etapa, por su desarrollo emocional presentan diversos cambios de humor, esto se acentuaba en el lapso de la tarde cuando se estaba a punto de finalizar la jornada diaria.

Conforme algunos alumnos salían del aula escolar, los que continuaban en ella, mostraban actitudes negativas al desahago de sus amigos, como conflictos entre los demás compañeros, apatía, desprecio a los demás y mal humor. Otros, exponían emociones de tristeza y aislamiento en el aula por lo cual solicitaban gran necesidad de apoyo y cariño por parte de las profesoras. Todo ello propiciado por el cansancio que ya reflejaban los niños por haber durado muchas horas en el CENDI.

Con todo ello, quedó evidente que el tiempo de permanencia en el CENDI

provocaba cansancio e inquietud en los alumnos. Ante esa situación no se podían trabajar contenidos nuevos, ya que el horario de retiro de ellos es diferente y solo quedan algunos en el aula. Había muestras de falta de autorregulación de su conducta, lo que afectaba un clima de armonía del grupo y generaba obstáculos en la adquisición de aprendizajes.

Lo anterior repercutía en algunas dificultades que afectaban no solo a los alumnos, sino también a la relación entre profesora y padres de familia en el momento de entrega. Por ejemplo, (a) se presentaban constantes molestias por parte de los alumnos al momento de que algún compañero se acercaba a ellos para jugar, (b) falta de tolerancia al momento de externar opiniones con los demás, (c) frustración por falta de satisfacción de juegos y materiales, (d) agresividad entre algunos compañeros por diferencias de opiniones, (e) berrinches y llantos por alumnos que se sentían abandonados por los que salían más temprano.

Fue esta situación la que motivó a realizar un estudio que arrojara información sobre los aspectos específicos que afectaban el desarrollo armónico de la convivencia escolar e identificar las características de estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje que ayudaran a solucionar esa problemática. Esto es, desarrollar acciones secuenciadas para la resolución del problema de la convivencia del aula y con ello establecer vínculos afectivos y un desenvolvimiento óptimo en las relaciones interpersonales, mediante una constante comunicación con ellos desarrollando un ambiente sano, armónico, y manteniendo un manejo adecuado del grupo.

Así, se decidió diseñar una estrategia que incluyera actividades dinámicas

y de interés para los alumnos con el uso de recursos tecnológicos, de tal forma que no se sintieran abandonados por sus compañeros, impacientes porque llegaran sus padres por ellos, y al mismo tiempo, reafirmar los aprendizajes de los contenidos abordados en clase. Esto es, en esos minutos que se prolongaba la estancia de los alumnos en el CENDI, continuar potenciando su desarrollo integral en un ambiente de aprendizaje que despertara el uso de sus sentidos auditivo y visual, así como su interés por las actividades y apoyara su autonomía, creatividad, así como el desarrollo de actitudes que se requieren para que se desempeñe pertinentemente en diversos contextos sociales.

Estudios que han investigado el problema.

Existen numerosas investigaciones respecto al uso de la tecnología con fines educativos, las cuales han arrojado interesantes resultados desde diferentes ópticas. Aquí se analizan algunos estudios desarrollados desde los procesos de los sujetos: alumno y profesor, que ayuda a comprender la relevancia de esta problemática, tanto en relación con la incorporación de las TIC al trabajo del aula, como en la convivencia en ese espacio de trabajo escolar.

Tinajero Fuentes (2006) realizó un estudio argumentativo sobre el uso de Internet y las computadoras en educación dentro del contexto social y general de México. El propósito fue señalar y proponer salidas alternas adecuadas a la realidad y necesidades imperantes en la actualidad, con una argumentación pedagógica sólida del por qué, para qué, cómo y dónde emplear las TIC en el campo educativo desde una perspectiva sociocultural. Encontró que en México el uso de la tecnología en ámbitos educativos es muy reducido todavía.

Concluyó que la Internet es un instrumento sociocultural que, según su uso e integración educativa, puede ayudar a determinar o no el desarrollo de la sociedad y de las personas que la componen, por lo que debe incrementarse su uso.

Otro estudio fue el que desarrolló Jaramillo (2005) donde participaron 37 niños y 32 niñas entre los 8 y 11 años de edad, estudiantes de tercero de primaria de dos Instituciones Educativas Distritales (IED) de Bogotá, Colombia y los profesores de informática, con enfoque cualitativo sobre cómo se usaban las TIC en clases de informática. Analizó también el tipo de aprendizajes que fomentaban los profesores y los aprendizajes de los estudiantes vistos en sus desempeños. Empleó entrevistas, encuestas y observaciones no participativas. Encontró que los usos que se daban a estas herramientas se enfocaban en transmitir conocimientos, reforzar aprendizajes y desarrollar destrezas para el manejo de la computadora y que los estudiantes de estos cursos no estaban logrando grandes progresos en sus competencias tecnológicas. Concluyó que era necesario desarrollar estándares o lineamientos curriculares que orienten a los profesores sobre el papel que cumplen las TIC en el proceso educativo, que se les proporcione orientaciones conceptuales, pedagógicas y didácticas.

Berrios, Buxarraís y Garcés (2015) realizaron un estudio exploratorio en el que se empleó metodología descriptiva por encuestas, con un cuestionario como instrumento de recolección de datos aplicado a 422 alumnos de 9-12 años de colegios privados de Santiago de Chile. Los resultados indicaron que las TIC formaban parte de la vida cotidiana para la mayoría de ellos. A pesar de no apreciarse diferencias significativas, en edad y género, se encontraron

comportamientos de riesgo entre las características de uso y en la percepción de la mediación parental. Concluyó que era necesario implementar programas de intervención sobre mediación parental en el uso de las TIC, para así promover su uso seguro, responsable y ético. Concluyó que era importante formar y fomentar desde temprana edad el uso idóneo de las TIC, bajo la consideración de que estas herramientas son utilizadas de forma cada vez más transversal y homogénea entre los más jóvenes.

Misiego Telesca y Demellenne (2015) desarrollaron una investigación con enfoque cualitativo con el que analizaron el cambio en las interacciones entre el profesor y sus alumnos a partir de la incorporación de la computadora en aula. Aplicaron entrevistas y observaciones de clase de 130 profesores de 10 escuelas de Educación Básica del nivel de Primaria. Sus hallazgos dieron cuenta de cambios en las interacciones pedagógicas, los procesos de socialización y cognitivos, así como las competencias digitales de los alumnos. Concluyeron que la incorporación de la computadora al aula implicó el desarrollo de nuevas competencias y organización de la escuela, por lo que ello requiere una nueva organización del sistema educativo y la revisión de los sistemas de capacitación, acompañamiento y seguimiento del trabajo de los diferentes actores educativos.

También Camacho Álvarez y González García (2008) desarrollaron una investigación sobre la incorporación de la computadora al aula. El estudio lo realizaron en aulas de educación preescolar en Costa Rica con participantes de tres sectores: no docentes, docentes en servicio y docentes en formación. Centrarón el análisis en las experiencias y el enfoque pedagógico prevaecientes desde su incorporación a las aulas o ámbitos educativos, con el fin de determinar

los retos y los desafíos aun presentes. Encontraron tres puntos importantes, primero, para hacer una transformación curricular del sistema educativo preescolar se debe considerar la formación permanente en el uso y apropiación de las tecnologías digitales. Segundo que resulta necesario construir la diferencia teórica y práctica entre la tecnología digital y las computadoras personales. Tercero, que es necesario valorar la incorporación de computadoras en las aulas de niños y niñas mayores de tres y cuatro años. Como un recurso importante para dinamizar la clase y que los alumnos se motiven a participar y aprender. Concluyeron que los profesores tienen al frente desafíos, retos, objetivos y estrategias pedagógicas propuestas, que deben ser revisados críticamente a la luz de las características de cada comunidad educativa y de esa manera asumir con éxito posibles respuestas que los retos de cada institución tienen la posibilidad de atender.

Abarzúa y Cerda (2011) desarrollaron una investigación cualitativa donde indagaron la forma cómo integraron las TIC cinco educadoras de Chile en sus prácticas pedagógicas. Obtuvieron los datos a través de observaciones de clase y entrevistas a las educadoras participantes. Los resultados mostraron que utilizaron estrategias tradicionales de uso de las TIC en las aulas y laboratorios, para apoyar contenidos, así como para el desarrollo de habilidades y conductas de los estudiantes. Identificaron algunas potencialidades y elementos obstaculizadores percibidos por las educadoras, tales como: (a) que el actor que toma la decisión de integrar las TIC es el profesor y no la institución educativa y (b) que es el profesor quien decide qué recursos integrar, cómo hacerlo, dónde, con qué finalidad y con qué periodicidad. También que las formas de integrarlas

corresponden a conocimientos particulares y creencias implícitas, las cuales muchas veces se enmarcan en modelos de integración. Señalaron que esto obstaculiza una conjugación positiva entre un docente innovador, un contexto que facilita dicha innovación y una práctica pedagógica innovadora con las TIC. Concluyeron que las escuelas deben dejar de ser vistas como instituciones capaces de adaptar y sostener innovaciones educativas, si no se impulsan procesos de transformación que ayuden a la construcción de una estructura de soporte de innovaciones educativas capaz de articular políticas educacionales, recursos educativos y procesos de formación profesional.

Otro estudio sobre el uso de las TIC fue el desarrollado por el Colectivo Educativo Infantil y TIC (2014) del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte en Colombia. El estudio fue de corte científico-técnico y durante dos años participaron en colectivo 5 profesores y 22 estudiantes de décimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil para crear diseñar y publicar un banco de recursos educativos digitales para la primera infancia. El resultado fue el diseño de un espacio virtual con recursos educativos digitales catalogados por competencias y con actividades de guía para profesores, así como un documento escrito en que se consignó la experiencia para promover el desarrollo de las competencias de los niños de transición en preescolar y primer grado de primaria. Concluyeron que las TIC se muestran como herramientas que el profesor debe usar en los procesos educativos, con orientación de directrices especiales y bases teóricas suficientes para favorecer el desarrollo en los niños.

Otros estudios analizaron los comportamientos en las interacciones que se produjeron en las escuelas y las aulas. Caballero Grande (2010) realizó una

investigación que se centró en la convivencia escolar en diez escuelas de todos los niveles educativos no universitarios: cuatro Institutos de Enseñanza Secundaria, cinco centros de Infantil y Primaria, y un centro de Educación Infantil de la provincia de Granada, pertenecientes a la Red Andaluza “Escuela, espacio de paz”, para analizar algunas peculiaridades de prácticas educativas en donde se fomentaba la paz y la convivencia en el ámbito escolar. Recabó información mediante entrevista estructurada. Encontró que hay una serie de medidas y actuaciones que se llevan a cabo en los centros educativos que favorecen la buena convivencia, como: creación de protocolos de control de clase, la creación y establecimiento de estructuras funcionales como: el aula de convivencia, aula temporal de integración, aula temporal de atención lingüística, reuniones periódicas informativas con la asociación de madres y padres, programas de absentismo, cohesión del grupo, normas de convivencia, educación de valores, habilidades socioemocionales y autorregulación de conflictos. Concluyó que era necesario de cooperación entre todos los actores intervinientes en el proceso educativo, así como la importancia de sistematizar e institucionalizar el trabajo que eduque para el fomento de una cultura de paz.

Barrera et al. (2006) realizaron una investigación-acción participativa con un grupo de 32 niños de Educación Básica Primaria del Colegio General Santander de Colombia, para analizar cómo influye el medio familiar y escolar en las conductas agresivas de los niños y plantear alternativas para modular dichas conductas. Encontraron que las determinantes que influyeron en las manifestaciones agresivas de los niños en el ámbito familiar fueron: (a) el tipo de estructura familiar, (b) el bajo nivel de escolaridad de los padres, y (c) las

personas responsables de la educación y cuidado de los niños. Del ámbito escolar, fueron las conductas agresivas de los demás, las que al ser imitadas influyeron en el comportamiento de los niños. Concluyeron que el 50% de las variables determinantes del medio familiar tienen una posible relación con las conductas agresivas de los niños y que el medio escolar desempeña un papel importante en relación con estas conductas. Por esta razón el proyecto se encaminó a mejorar las conductas y la convivencia dentro de la comunidad escolar.

Guevara Benítez y Rugerio (2017) desarrollaron un estudio de tipo observacional en dos escuelas públicas de preescolar en el Estado de México, que tuvo como objetivo analizar la relación entre las acciones didácticas de cuatro profesoras con los tipos de interacción y las conductas de sus alumnos en ocho sesiones en las que se realizaron actividades de lectura de cuentos. Analizaron la filmación de las interacciones en el aula. Encontraron que las profesoras mostraron habilidades como lectoras-narradoras de cuentos, pero pocas para promover interacciones lingüísticas en el aula y para realizar enseñanzas incidentales. Concluyeron que había necesidad de desarrollar programas sistemáticos dirigidos a la capacitación de los profesores de nivel preescolar, para que asuman su papel promotor del desarrollo psicológico infantil, y pongan en práctica habilidades para llevar a cabo actividades de lectura compartida de cuentos en las que se promueva el desarrollo de los alumnos a nivel lingüístico, cognoscitivo, social y académico

Deficiencias de los estudios y/o situaciones de la realidad.

Una de las deficiencias notadas en los estudios fue la falta de

observaciones e investigaciones de grupos de pocos alumnos dentro de un aula escolar en la que los alumnos desarrollaran actividades de aprendizaje con TIC. También que los niños investigados tenían mayor edad que los de este proyecto. Un aspecto muy importante al realizar la búsqueda de investigaciones al respecto fue el hecho de que había una falta de estudios centrados en la región de la investigación que aquí es presentada.

Preguntas de investigación.

Para realizar el proyecto se plantearon las siguientes preguntas:

1. ¿Qué acciones realizar para apoyar el desarrollo de un ambiente armónico en la Educación Preescolar?
2. ¿Cómo la incorporación de recursos educativos digitales al desarrollo de las actividades propicia un ambiente armónico en el aula de preescolar?

Propósito.

El propósito del presente estudio de caso mediante un enfoque cualitativo fue analizar como el uso de recursos educativos digitales influyó para propiciar en el aula una convivencia armónica entre los alumnos en educación preescolar en un CENDI, ubicado en un municipio de la zona centro del estado de Tamaulipas, donde se presentaban dificultades para llevar a cabo una socialización adecuada entre los participantes.

Justificación

En la actualidad se presentan amplias posibilidades para optimizar los procesos educativos, reutilizar material, sistematizar labores docentes y de gestión educativa apoyadas en las TIC. En ese sentido, estas tecnologías deben

ser pensadas desde la reflexión sobre su función pedagógica y formativa, para que trasciendan de un instrumento transmisor de contenidos a convertirse en componentes que acompañen la acción formativa (García Naranjo, 2012).

El uso de las TIC ya es muy generalizado, incluso en determinados sectores de la sociedad son los principales actores en la vida de los niños. Ello es comprensible, ya que en el mundo actual tan cambiante es inevitable tener una exposición temprana a la tecnología.

De allí que, la investigación sea necesaria para generar información y conocimiento sobre la implementación de recursos didácticos dentro del aula y de esa manera impulsar la creación de ambientes de aprendizaje que estimulen la curiosidad, la motivación, el desarrollo de actitudes positivas y habilidades socioemocionales necesarias para interactuar, manejar y resolver conflictos de manera pacífica entre pares, generando con ello una convivencia armónica dentro del aula. Para ello, resulta indispensable que la mediación pedagógica sea adecuada, es decir, se realice una intervención docente diseñada para la adquisición de competencias sociales favorecedoras de interacciones entre pares donde las TIC estén presentes para dinamizar la participación de los alumnos.

Capítulo 2. Revisión de la literatura

En este capítulo, se presenta un análisis de diversos textos sobre el uso de recursos educativos digitales para la convivencia armónica en preescolar clasificados en temáticas para profundizar su revisión. En primer término, se analiza la conceptualización de las interacciones en preescolar, la socialización y convivencia que se desenvuelven en el ámbito escolar. Después se estudia la mediación pedagógica, así como el desarrollo de estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje. Enseguida se aborda sobre los recursos educativos digitales como estrategias didácticas en preescolar. Se finaliza con la relación entre la educación y la tecnología.

Interacciones en preescolar.

Entre las grandes metas del desarrollo humano está la de conseguir la integración en el mundo social en el que se desenvuelve desde los primeros años de vida. Esto se consigue de forma gradual mediante diversos contactos con distintas personas en donde se involucran sentimientos, comportamientos, pensamientos, emociones y personalidades (Hena López y García Vesga, 2009). A esto se le denomina interacción.

En la edad preescolar surge de manera natural la interacción con diferentes personas, pero una de la más significativa es la relación entre pares, es decir, la forma de involucrarse con compañeros de su misma edad como una necesidad humana de reciprocidad que caracterizan las relaciones sociales, lo cual es esencial para el desarrollo emocional, cognitivo y social de las personas. Como señaló Hay (2005, p. 4):

Los niños que son competentes con sus pares a una temprana edad, y

aquéllos que muestran conductas prosociales, son especialmente propensos a ser aceptados por sus pares. En cambio, los niños agresivos a menudo son rechazados por los otros, aunque este rasgo no siempre antecede a la aceptación de los pares.

Estas relaciones se pueden dar de forma positiva o negativa, ya que los niños experimentan dentro de este proceso intereses, emociones, personalidades, comportamientos y conductas que son diferentes entre sí. Entre más positivas de estas relaciones son en las que el niño experimenta niveles más altos de bienestar emocional, seguridad, autonomía, así como de valores. En cambio, cuando son negativas, afecta su comportamiento y conducta, lo que provoca conflictos entre ellos, agresiones y aislamientos (Naranjo Pereira, 2010). Por lo cual es importante estimular y fortalecer el desarrollo personal y social en la infancia con experiencias innovadoras y motivantes para los niños tanto en la escuela como en la familia para generar una convivencia armónica (Campo Terner, 2014).

Socialización y convivencia armónica.

La socialización se produce a través de las interacciones que el sujeto establece con los otros desde su infancia. Como afirmó Echavarría Grajales (2003, p.5) “es un proceso de construcción de la identidad individual y a la organización de una sociedad”. Este proceso le permite la adquisición de valores, normas, costumbres, roles, conocimientos y conductas durante la formación de vínculos afectivos que establece durante las interacciones con los amigos, familiares y otros actores de su vida, lo cual son las bases de su desarrollo social que forma parte esencial en el crecimiento y evolución de la

vida de una persona, y constituye que el aprendizaje sea significativo.

En la socialización y convivencia se generan vínculos afectivos, los cuales:

Juegan un papel esencial en la construcción de la identidad de la persona y en su desarrollo afectivo. A su vez éste, al ser el modelo que configura sus relaciones y el filtro por el que recibe toda la información básica para su desarrollo cognitivo es la base de todo su desarrollo. Desde el desarrollo afectivo se construye el cognitivo y desde éste el social (Horno Goicoechea, 2008, p. 304).

En ese proceso de socialización se desarrollan vínculos de apego que tienen un fuerte componente afectivo, ya que está lleno de emociones asociadas, como alegría, enfado, ansiedad. Algunos determinantes del apego juegan un papel importante en la formación de vínculos como el temperamento del niño, pero también de las personas con las que convive como los cuidadores y compañeros de la estancia o el jardín de niños (Martínez González, 2008).

Así, en el proceso de socialización, la escuela tiene una función importante. Caballero Grande (2010) señaló que la institución escolar “es el segundo núcleo social más importante en el cual se encuentran inmersos los niños y niñas en donde se desarrolla la convivencia que se basa en un equilibrio en el que los miembros de un grupo comparten metas y normas” (p.17). De allí que la escuela y la familia sean dos grandes instituciones y agentes que influyen en el desarrollo social de los individuos ya que son los ejes culturales fundamentales, en donde se educa desde una perspectiva armónica mediante la formación de sujetos autónomos y responsables de sus actos (De León

Sánchez, 2011).

De esta forma, la convivencia armónica es uno de los aspectos más importante de las relaciones personales del individuo, posibilitando su interacción con otros y comunicar sus ideas de manera eficiente, negociar y lograr acuerdos. En ese sentido, se debe poner atención en las manifestaciones naturales que conllevan el desarrollo de esta convivencia ya que surgen diversos fenómenos como desacuerdos, desavenencias, comunicación inadecuada, que pueden dar lugar a conflictos interpersonales como agresiones y discusiones a lo que se describe como la conflictividad escolar (Caballero Grande, 2010).

Son esos fenómenos las principales preocupaciones de los profesores y de la sociedad de las últimas décadas, ya que se ha demostrado que tiene repercusiones en el desarrollo personal, académico y laboral de los individuos. Colombo (2011) enfatizó que la convivencia armónica en la escuela:

no se logra a través de la implementación de la obediencia a la normatividad escolar, sino a través de la apertura de espacios que propicien la reflexión crítica, la conversación y la promoción de los valores sociales, mediante la construcción de espacios de bienestar escolar (p. 98).

Estas condiciones han propiciado que actualmente exista un amplio interés en desarrollar las habilidades socioemocionales de los alumnos, mediante la construcción de proyectos específicos de prácticas educativas en las que se promuevan valores donde se permitan el desarrollo y mejora de la convivencia armónica escolar mediante diversas estrategias.

Mediación pedagógica.

La mediación pedagógica la definió Fainholc (como se citó en García Naranjo, 2012), como el conjunto articulado de componentes, acciones, recursos y materiales didácticos que intervienen en el acto educativo; y son diseñadas para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la comunicación entre el estudiante y el docente. Es la forma y/o estrategias que el docente utiliza para facilitar la apropiación del aprendizaje con el fin de desarrollar el máximo potencial de los alumnos, mediante el involucramiento entre ambos actores educativos y con ayuda de recursos necesarios para dicho proceso. Es decir, el camino de la educación se hace más fácil y comprensible con ayuda de la mediación pedagógica el saber qué hacer, cuando hacerlo y con que hacerlo (Tobón Tobón, Pimienta Prieto y García Fraile, 2010).

Como señaló Tébar Belmonte (2009), la mediación es una forma de interacción que abarca todos los ámbitos de la vida de los educandos. Los mediadores son todas las personas que organizan con intencionalidad su interacción y dan significados a los estímulos que recibe el educando. Para realizar ese proceso, es necesario, como planteó García Naranjo (2012), tener un objetivo de transformación, de cambio, para hacer posible un verdadero acto educativo involucrando el avance, la innovación, la incorporación de recursos tecnológicos, la interacción, los contenidos y experiencias de un proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr la unión de todos los agentes educativos al desarrollar un ambiente sano y seguro para los alumnos.

Por ello, el papel docente es fundamental, ya que es la piedra angular que levanta el proceso de la educación mediante su preparación, sus competencias,

su actualización y su vocación, es un mediador entre los conocimientos innatos y los conocimientos nuevos, así como guía en la construcción de conocimientos propios del alumno. En el desarrollo de ese proceso, los profesores viven una serie de cambios sociales a consecuencia de las transformaciones, los cuales tienen un impacto en los contenidos, los métodos, los alumnos, el estilo de relación y en sus funciones trayendo una inmensa trascendencia educativa, en donde se desarrolla la función social en la que se crea un entorno cultural y educativo.

Es en ese entorno y con ese compromiso de mediador que el profesor requiere diversificar su accionar y generar en la medida de lo posible, un espacio educativo nuevo donde el alumno interactúe a la vez que adquiere saberes, valores y competencias. Para lograrlo, requiere incorporar a su quehacer innovaciones que correspondan con las características e intereses de los alumnos. Es aquí en donde los medios, específicamente los tecnológicos, los que pueden ayudarlo.

De allí, la importancia de la incorporación y uso de la tecnología como papel fundamental y central para la adquisición de aprendizaje y valores, que apoyen el desarrollo integral de los alumnos los cuales pasan por etapas, características, momentos y fases. Ellos constituyen punto de partida para conocer e implementar las teorías del aprendizaje y los enfoques con los que se puede llevar a cabo la enseñanza.

Teorías del aprendizaje para la mediación pedagógica.

La mediación pedagógica debe fundamentarse en teorías del aprendizaje. Una de la más importante y significativa es la teoría constructivista social de

Vygotsky (como se citó en Meece, Pecina Hernández y González, 2001), quien fue uno de los primeros teóricos del desarrollo del niño que estableció la importante relación entre el aprendizaje y el contexto social y cultural. Vigotsky (como se citó en Meece, Pecina Hernández y González, 2001) afirmó que “el conocimiento no se construye de modo individual; más bien se construye entre varios” (p.128). Es en ese proceso, como señalaron Meece, Pecina Hernández y González (2001) que se producen una variedad de intercambios sociales en donde se ponen en juego diversas funciones elementales innatas, las cuales se transforman en funciones mentales superiores a través de la interacción en donde se realizan acciones y pensamientos internos sobre la colaboración y ayuda hacia otros, lo que genera la autorregulación del comportamiento.

Otro de los aspectos importantes estudiados y fundamentados por Vygotsky (como se citó en Chaves Salas, 2001) es que “el aprendizaje precede al desarrollo” (p.62), es decir, que la enseñanza debe coordinarse con el desarrollo del niño para promover niveles de avances. El profesor, como experto que enseña, le corresponde generar situaciones esenciales e interactivas para favorecer y promover las zonas de desarrollo próximo, ya que ellas son el camino entre lo que es capaz de hacer y lo que todavía no puede conseguir por sí solo. También planteó que la enseñanza recíproca constituye una estrategia propicia para que los niños utilicen el aprendizaje cooperativo en la resolución de problemas, con apoyos estratégicos que provea el profesor.

Lo esencial no es la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos, sino es el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido. Para Vygotsky (como se citó en Chaves

Salas, 2001, p. 62) “la enseñanza debe apuntar fundamentalmente no a lo que el alumno ya conoce o hace, no a los comportamientos que ya domina, sino aquello que no conoce, no realiza o no domina suficientemente”. En otras palabras, se debe poner a los alumnos en situaciones o experiencias que impliquen esfuerzo en habilidades de comprensión y actuación de forma activa en múltiples interrelaciones sociales, para que logre mayor autonomía en su desarrollo individual y colectivo, es decir un desarrollo integral.

Las aportaciones de este teórico para el constructivismo social son de suma importancia para mejorar del trabajo educativo y el desempeño docente, lo cual forma parte de la nueva visión de la Reforma Educativa, la de formar personas que tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo integral tanto personal, como laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural aprendiendo a lo largo de la vida (Secretaría de Educación Pública, 2017b). En otras palabras, que adquieran competencias en la comunicación oral, el respeto a sí mismo y a los demás, en la adquisición de valores y una convivencia armónica, aspectos que rigen el artículo 3° constitucional.

La raíz de este nuevo paradigma en las bases teóricas de la educación se elaboró con la interconexión de las aportaciones cognitivas de Vygotsky (como se citó en Meece, Pecina Hernández y González, 2001) una de las más enriquecedoras para el ámbito educativo es el aprendizaje colaborativo. Este es definido como un proceso de interacciones que se va desarrollando gradualmente entre todos los participantes de forma interactiva para adquirir competencias, conocimientos y habilidades mediante un objetivo en común. Ello, surge mediante la zona de desarrollo próximo en donde los alumnos aprenden

en las interacciones con otro de igual o mayor conocimiento para generar nuevos saberes (Collazos y Mendoza, 2006).

Durante el proceso de colaboración, los alumnos tienen relativa independencia para tomar decisiones y estructurar interacciones entre ellos, lo que les permite desarrollar una buena cohesión grupal para trabajar de manera conjunta, permitiendo la potencialización de su propio aprendizaje y el de los demás. Para propiciar el desarrollo de las habilidades de colaboración, según Collazos y Mendoza (2006), el profesor debe ejercer nuevos roles y características en el proceso de enseñanza-aprendizaje; fungir como mediador cognitivo, instructor y diseñador.

La función de mediación implica usar destrezas de enseñanza facilitadora del aprendizaje en donde se propicie que los alumnos desarrollen habilidades de pensamiento y razonamiento crítico, así como de resolución de problemas, es decir que aprendan a aprender. Ese proceso, debe desarrollarse sin influir de manera negativa en el aprendizaje, al decirles cómo hacer o como pensar, solo guiar y acompañar. En la de instructor, es lo contrario a la de mediación, ya que está más enfocada a enseñarles a los alumnos a construir habilidades de colaboración, como el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Así mismo, a que desarrollen habilidades interpersonales positivas y hacerlos que practiquen esas habilidades. En la de diseñador, le corresponde planear objetivos y determinar conocimientos que serán adquiridos por los alumnos. También diseñar materiales y ambientes de aprendizaje donde tengan suficientes oportunidades para que los estudiantes accedan al aprendizaje (Collazos y Mendoza, 2006).

Otra de las teorías en que se fundamenta la mediación pedagógica es la teoría del aprendizaje significativo desarrollada en 1963 por Ausubel (como se citó en Rodríguez Palmero, 2004), con la que pretendió dar cuenta de los mecanismos por los que el sujeto adquiere significados en su proceso de aprendizaje, particularmente los que se abordan en la escuela. Para comprender esta teoría, el punto de partida es conocer la definición de aprendizaje como señaló (Viera Torres, 2003), consiste en un proceso de interacción que realiza cambios individuales transformando la cognición del sujeto mediante una forma activa y continua. Así, el aprendizaje significativo se produce por estos cambios y los producidos por nuevos conocimientos construyendo así el conocimiento propio e individual.

Otro de los aspectos importantes que afirmó Ausubel (como se citó en, Viera Torres, 2003, parr, 10) “es que los nuevos significados son el producto del intercambio entre el material potencialmente significativo y la disposición subjetiva (emocional y cognitiva) del educando modificándose esta última constantemente”. Es decir, el aprendizaje significativo se obtiene mediante la relación que desenvuelve con los recursos y las características individuales, tales como las estructuras cognitivas, sus emociones y motivaciones, lo que permite la creación de sus propios conocimientos. Es aquí donde el papel docente es relevante, ya que ello requiere planificar y organizar el proceso de aprendizaje mediante el conocimiento de cada una de las características específicas de los alumnos, tanto físicas, emocionales como mentales, para centrarlo en el eje principal de la enseñanza.

Los planteamientos anteriores forman parte de la teoría cognitiva, la cual

estudia los procesos de la mente relacionados con el conocimiento, surgida por la necesidad de reaccionar al conductismo o la educación tradicional para hacer un cambio significativo, mediante el mejoramiento de las condiciones para implementar una educación de calidad y para la vida. Todo ello, como lo planteó la Secretaría de Educación Pública (2017a) hace necesaria una transformación del trabajo escolar mediante un nuevo planteamiento pedagógico en el que se realicen cambios mediante un proceso gradual.

La teoría cognitiva del aprendizaje establece una tríadica recíproca, que implica una relación intercambiada entre varios elementos o aspectos que con llevan a un fin, la cual es de suma importancia para la educación ya que se contemplan interacciones entre conducta, ambiente y factores personales, los cuales intervienen para que los alumnos aprendan de manera significativa. Es decir, que el docente, el alumno y el ambiente son los principales actores y factores que intervienen para que los conocimientos sean significativos y útiles para la vida (Schunk, 2012).

Otro de los procesos que el alumno logra desempeñar es la autorregulación en donde se activan y mantienen conductas, cogniciones y afectos positivos para alcanzar las metas (Schunk 2012). En ese momento, corresponde al docente realizar una retroalimentación de manera positiva en la autoeficacia de sus alumnos, para impulsar el logro de metas a través de acciones que aumenten la motivación para ser al individuo competente.

Así, se requiere que se desarrolle un ambiente adecuado, ya que es un factor para el desenvolvimiento del aprendizaje y de él depende en gran medida si afecta de forma positiva o negativa en las metas del alumno, en su

autoeficacia, expectativas, atribuciones y autoevaluaciones y por consecuencia en su progreso cognitivo (Schunk 2012).

Por último, el papel docente es el de mediador y guía en el propio aprendizaje de los alumnos, ya que ellos obtienen un papel activo y participativo constante. En esa mediación, también interviene el contexto en el desarrollo de ambos papeles, para el acercamiento de la realidad contextual en la que viven cada uno de ellos y con esto desarrollar pensamientos aptos para la vida (Cárdenas y Rivera 2004).

En esa mediación sustentada con esas teorías, se requiere poner énfasis en el pensamiento crítico. Ello, como señaló Sánchez (2013a) consiste en:

La habilidad de analizar hechos, generar y organizar ideas, defender opiniones, hacer comparaciones, hacer inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas. Ese proceso es consciente y deliberado, y se utiliza para interpretar o evaluar información y experiencias con un conjunto de actitudes y habilidades que guían las creencias fundamentales y las acciones (p.32).

Como planteó Sánchez (2013b) el pensamiento crítico realiza la conexión de lo cognitivo y afectivo de los alumnos para desarrollar habilidades básicas y complejas para comprender y tomar decisiones de lo que se está aprendiendo, así como tomar responsabilidades de las formas de actuar con base a dicho razonamiento. Todo ello es lo que se busca del aprendizaje, que los niños por si mismos aprendan a relacionarse, a trabajar colaborativamente, a motivarse en la resolución de situaciones reales, a generar conocimientos nuevos con base en sus conocimientos ya adquiridos y estructurar su mente para obtener mayor

comprensión en las experiencias vividas y retomarlas cuando sean necesarias.

Para lograrlo, los recursos educativos juegan un papel importante, entre ellos las TIC que coadyuban a que ese trabajo colaborativo y motivante propicie la convivencia armónica entre los alumnos y con ello elevar el aprendizaje.

Estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje.

En los programas educativos actuales, se plantea la forma de abordaje del proceso de enseñanza-aprendizaje bajo nuevas teorías, lo que implica el desarrollo de nuevas prácticas. En esa nueva práctica pedagógica se busca transformar ese proceso, lo que implica el diseño y la utilización de estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje con las que se propicie el desarrollo de las competencias necesarias para el desarrollo integral de los alumnos (Secretaría de Educación Pública, 2017a).

Al respecto Bixio (como se citó en Castellano Ascencio y Arboleda Montoya, 2013) señaló que las estrategias didácticas son acciones realizadas por el profesor con una intencionalidad pedagógica clara. Solé (como se citó en Castellano Ascencio y Arboleda Montoya, 2013) agrega a ello que esas estrategias permiten al profesor “seleccionar, planificar, evaluar una acción, lo cual requiere autodirección y control en función de los objetivos que se establecen” (p. 60).

En ese sentido, como lo planteó Díaz Barriga (2002), las estrategias didácticas son un conjunto de acciones, técnicas, procedimientos y medios que generan el aprendizaje con el propósito de alcanzar los objetivos y metas establecidos para un fin. Planteó cuatro momentos de su inclusión en el proceso pedagógico durante los cuales se activa el desarrollo cognitivo de los alumnos:

(a) preinstruccionales, cuando se incluyen al inicio, (b) preinstruccionales durante para activar o generar los conocimientos previos, (c) coinstruccionales para propiciar la asimilación y codificación de los contenidos y (d) postinstruccionales, al término para analizar la comprensión de lo adquirido en la secuencia utilizada.

Dependerá de la consideración del profesor enfocar ese proceso a los aspectos que influyen en el clima de la clase para el desarrollo del aprendizaje y en la forma de enseñanza, lo cual alude a los espacios en donde se implementan o se llevan a cabo estas estrategias, es decir, los ambientes de aprendizaje.

Los ambientes de aprendizaje los definió la Secretaría de Educación Pública (2017a) como “el conjunto de factores que favorecen o dificultan la interacción social en un espacio físico o virtual determinado. Implica un espacio y un tiempo donde los participantes construyen conocimientos y desarrollan habilidades, actitudes y valores” (p.123). Estos ambientes están vinculados con los procesos cognitivos que desarrollan el aprendizaje activo y colaborativo. Aprendizaje que a su vez debe ser significativo.

Para que un aprendizaje sea significativo es necesario que en los ambientes se utilicen materiales educativos, estimulantes, adecuados, creativos y diversos, así como también propicien la convivencia armónica en la se fomenten los valores (Secretaría de Educación Pública, 2017a). Para ello, se deben tomar en cuenta diversas características que fundamenten la generación de estos ambientes, tales como: (a) el desarrollo de un clima afectivo, cálido y seguro y (b) la organización de espacios y disposición de materiales.

Para el desarrollo de estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje es

imprescindible establecerlas dentro de una planeación didáctica consistente y anticipada (Secretaría de Educación Pública, 2017a). Plantearlas de forma tal que permitan lograr el máximo potencial de los alumnos para la construcción y reconstrucción de conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para el transcurso de su vida tanto en el ámbito social como en el cognitivo a partir de interacciones individuales y con otros, así como con recursos educativos diversos, entre ellos los digitales, que son los que más interesan a los alumnos

Recursos educativos digitales.

Los recursos educativos digitales, logrados a partir del amplio desarrollo de las TIC, se han convertido en herramientas muy útiles en el ámbito educativo para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje con ambientes generadores de experiencias significativas para el desarrollo de competencias. Estas “TIC incluyen todas las tecnologías avanzadas para el tratamiento y comunicación de información ya que son aquellos medios tecnológicos, informáticos y telecomunicaciones orientados a favorecer los procesos de información y comunicación” (Cacheiro González, 2011, p. 70), los cuales en muchos de los casos son interactivos con la característica de la multimedia, es decir, estímulos auditivos, visuales y cinéticos principalmente.

Estos recursos educativos son un conjunto de materiales, juegos, ejercicios y actividades archivadas en un formato digital para ser utilizados y manipulados las veces necesarias mediante una computadora. Son empleados en el proceso de aprendizaje de los alumnos, para lograr objetivos educativos de forma individual y colaborativa para el desarrollo de actividades o contenidos.

Tipos de recursos educativos digitales.

Los recursos educativos digitales se clasifican según la función que se les otorgue, aunque todos ellos aportan al aprendizaje. Cacheiro González (2011) los clasificó en tres grupos: (a) de información, (b) colaborativos y (c) de aprendizaje.

Recursos de información. Estos dan la oportunidad de disponer de datos reales en fuentes de información y formatos de multimedia, (webgrafía, enciclopedias virtuales, bases de datos online y herramientas web como YouTube).

Recursos colaborativos. Su función es participar en redes profesionales e institucionales que mediante una reflexión sobre los recursos existentes y su uso de distintos contextos. (Wiki, blog, grupos colaborativo).

Recursos de aprendizaje. Dan la posibilidad de procesar la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes de acuerdo con la planificación. (Repositorios de recursos educativos y eBooks) (pp.73-74).

Los recursos de aprendizaje son la base del proyecto de intervención con la que se trabajó mediante la utilización de repositorios de recursos educativos digitales. Esto, porque como señaló Gallego Henao (2011), en ellos se pueden incluir gran variedad de materiales didácticos en la red creados por entidades, docentes, investigadores y estudiantes, para desarrollar aprendizajes cognitivos y sociales en los alumnos. Una de las ventajas de estos son que se pueden utilizar para desarrollar competencias y habilidades para reconocer emociones y sentimientos de sí mismo y de los otros. Además, para saber identificar y manejar situaciones de tensión en el aula con el fin de poder solucionar

conflictos entre compañeros, mediante el establecimiento de relaciones interpersonales y vínculos afectivos.

Los recursos educativos digitales como estrategias didácticas.

Las estrategias de aprendizaje del siglo XXI, según Prensky (como se citó en Cacheiro González, 2011, p. 79) giran en torno al “talento de los nativos digitales” que aprenden a lo largo de la vida usando recursos en la red y expresando sus aprendizajes a través de recursos colaborativos. Es por ello que los recursos educativos digitales son elementos claves para este cambio de paradigma, al tener como base al alumno y al profesor como elemento esencial para la adquisición de competencias (Area Moreira, 2009).

En ese sentido, la práctica docente debe presentar avances, innovaciones o mejoras a las prácticas tradicionales, las cuales son frecuentes actualmente. Esto implica realizar cambios en la metodología habitual del profesor, hacia una que corresponda con el desarrollo de las necesidades educativas actuales y las características de los alumnos. Como señaló Castellano Ascencio y Arboleda Montoya (2013, p. 78) “el reto del docente es la incorporación de las TIC a sus prácticas de enseñanza y la construcción de estrategias didácticas que vinculen estas herramientas tecnológicas con fines formativos”.

Un recurso con el que se puede lograr ello, es desarrollar la mediación pedagógica con base en:

ambientes virtuales de aprendizaje que abren nuevas posibilidades para utilizar recursos multimedia como imágenes, texto, sonido, animación, porque implican un factor motivacional en el proceso de representación de símbolos, conceptos y temáticas. Permiten evidenciar la pertinencia y

utilidad de plataformas tecnológicas trabajan la motivación, la creatividad, el desarrollo de la inteligencia, el aprendizaje autónomo, los estilos de aprendizaje (visual, auditivo, kinetico y lectoescritor), el desarrollo del lenguaje y del pensamiento (Quintero Corzo, Munévar Quintero y Álvarez Márquez, 2009 p.15).

Utilizar estos recursos, ayuda no solamente a potenciar el desarrollo del aprendizaje en el alumno, sino también, al profesor, al poder identificar la forma en que los alumnos utilizan sus habilidades para resolver problemas por si solos y con ayuda de sus compañeros y contar con elementos para apoyarlo de forma más pertinente al logro de los aprendizajes esperados.

La educación y la tecnología en preescolar.

En la actualidad la educación ha evolucionado desde el espacio y tiempo en el que se desenvuelve hasta sus métodos de enseñanza. Por consiguiente, en un mundo tan globalizado como el actual, se pierde el verdadero propósito de la educación, que es formar a las personas para la vida (Colectivo Educación Infantil y TIC, 2014). De ahí que las TIC sean vistas como herramientas en todos los ámbitos, pero en especial en el educativo en donde el profesor funge como mediador. Esta función le demanda que posea habilidades en el uso y manejo de las TIC en el aula, convirtiéndolas en materiales de apoyo pedagógicos que permitan la participación y razonamiento del pensamiento siendo estos los principales aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Para cumplir con esa demanda, el profesor está obligado a estar actualizado en los cambios que se van generando en la sociedad, utilizar y aprovechar en su labor todos los recursos a su alcance para diseñar situaciones

didácticas de manera atractivas, en la enseñanza desde temprana edad. Por ello, las TIC proporcionan diversidad de recursos y mediaciones que favorecen el aprendizaje; es decir los niños de la actualidad son parte de una época digital y el conocimiento que tienen de las TIC es innato (Colectivo Educación Infantil y TIC, 2014).

En ese sentido, la relación que existe hoy en día entre la educación y la tecnología es inseparable, porque forma parte de una demanda social en donde las TIC son algo cotidiano e imprescindibles para el desarrollo de la vida de las personas, así como para los procesos educativos ya que son importantes como acompañante de una educación formativa.

En esta nueva mirada se facilita el uso de alternativas pedagógicas y didácticas para la resolución de problemas y aprendizajes significativos en los alumnos de manera atractiva y estimulante de acuerdo con sus necesidades individuales y sociales facilitando así el conocimiento y aplicación de mediaciones pedagógicas factibles para el desarrollo integral de los alumnos mediante una convivencia sana (García Naranjo, 2012).

Es por lo que la escuela debe incorporar los recursos tecnológicos digitales para la resolución de problemas en la práctica pedagógica que incorporen la interactividad y se motive el intercambio significativo del conocimiento. Aprender de esta forma implica el uso de herramientas estimulantes y lúdicas mediante juegos interactivos, lo que da acceso al aprendizaje virtual (Tobías Martínez, Duarte Freitas y Kemczinski, 2015).

El significado del juego interactivo es una construcción de dos conceptualizaciones; la primera es el juego, el cual está definido por una

actividad innata fundamental que poseen los niños para conocer y comprender el mundo que les rodea (Meneses Montero y Monge Alvarado, 2001). La segunda, lo interactivo, se define como la interacción que tiene una persona y una computadora, es decir son juegos destinados al aprendizaje en entornos virtuales, utilizados como herramientas para incrementar la motivación para aprender, competencias sociales, destrezas motrices y habilidades cognitivas (Aymerich Franch, 2012).

Estos juegos están diseñados para la utilización de una computadora para poder jugar mediante la resolución de un conflicto artificial que propone a los jugadores lograr un objetivo. Posee un gran valor pedagógico ya que los jugadores desarrollan su pensamiento, imaginación, creatividad, dominio y equilibrio emocional, socialización al comunicarse, cooperación con otros, adquisición de reglas, así como creación de grupos sociales (Geymonat Vignolo, 2014).

Uno de los teóricos involucrados con el juego es Vygotsky (como se citó en Geymonat Vignolo, 2014), quien afirmó que “el juego es una actividad que permite ensayar respuestas a diversas situaciones complejas y actuar por encima de su edad promedio sin temor al fracaso, a diferencia de lo que sucede en la vida real” (p. 74). Lo cual es un aspecto esencial en el desarrollo integral de los niños, ya que se presentan en ellos características de motivación, simbolización y relación de medios y fines los cuales son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero aún más importante en las relaciones interpersonales porque con ellos incorporan valores necesarios para la socialización y por consiguiente, se podrá obtener una convivencia armónica

dentro del aula escolar.

Por otro lado, la incorporación de los juegos interactivos en la vida de los niños es un acontecimiento sociocultural que comenzó con los cambios y demandas de la vida social actual, como lo afirmó Prensky

Los estudiantes actuales, a los que denomina nativos digitales pertenecen a la generación digital y presentan características propias: capacidad de procesar en paralelo (atender a distintas partes de la pantalla con temas diferentes), capacidad de comprender relatos no lineales (hipertextuales) y atracción por las imágenes (como se citó en, Geymonat, Vigmoló, 2014, p.76)

Por ello, se contempla que los alumnos en la actualidad desarrollan mentes hipertextuales y los procesos de enseñanza tradicionales pueden retrasar el desarrollo de estas mentes. De allí que, se deben transformar, al incorporar la interactividad por medio del juego, como recurso educativo digital para convertirlo en un elemento clave del uso e incorporación de la tecnología en el ámbito educativo.

Capítulo 3. Metodología

En el presente capítulo se describen el enfoque y el método de investigación. Se inicia con el enfoque metodológico y sus bases para su selección. Después se describen los sujetos participantes. Enseguida se explican las técnicas e instrumentos para la obtención de datos y las razones de su selección, así como el procedimiento metodológico en sus dos fases; (a) la diagnóstica y (b) la de intervención con estrategia didáctica. Por último, se señalan las consideraciones éticas que se tuvieron para proteger a los sujetos del estudio.

Enfoque y método de investigación.

El presente estudio se desarrolló con el enfoque cualitativo. Este enfoque, según Creswell (2009), permite explorar y comprender el significado de un problema social o humano y en él se utilizan preguntas emergentes e información recogida en el contexto. Esa información se analiza mediante la organización y construcción de temas de los que se hace la interpretación que se presenta, en un reporte final escrito con una estructura flexible.

Se recoge información a través de un proceso inductivo, desde la perspectiva de los sujetos participantes y se interpreta en la consideración de la importancia de la complejidad de la situación estudiada (Creswell, 2009). Permite identificar la naturaleza del hecho en su propio contexto, así como las relaciones y su estructura dinámica. Al desarrollarse en comunidades muy específicas deja comprender a profundidad el fenómeno objeto de estudio, aunque los resultados puedan no ser generalizado, ya que se trata de desarrollar definiciones y comprender a realidad mediante los datos obtenidos de las personas estudiadas

en el contexto inmediato en el que se desenvuelven (Taylor y Bogdan, 1994). Además, permite tener una visión de la situación estudiada más cercana a la perspectiva de los sujetos involucrados, ya que el investigador toma los significados del fenómeno desde la vivencia propia del hecho.

En este estudio se utilizó como metodología de trabajo el estudio de casos, considerado por Creswell, (2009) como una estrategia en la cual el investigador explora a profundidad un suceso o proceso de uno o más individuos, en el cual recolecta información detallada mediante el uso variado de instrumentos de recolección de datos en un periodo de tiempo. Así como también considerado por Stake, (1999) como algo específico, algo complejo, en funcionamiento, es decir un sistema integrado, el caso puede ser un niño o grupo de niños o una determinada situación. Una de las ventajas en la utilización de este enfoque de investigación es centrarse en un suceso o fenómeno concreto, lo cual constituye un método útil para el análisis del problema que surge de forma cotidiana en un ambiente escolar como lo es la convivencia armónica entre los alumnos en una jornada amplia.

Sujetos de estudio.

De acuerdo con la teoría el orden de nacimiento propuesto desde hace casi 50 años por Adler, Ansbacher y Ansbacher (1964) los estilos de vida de un sujeto tienden a generar dependencia de atención y egocentrismo. Esto puede derivar en que algunos niños presenten dificultades en las relaciones con las personas de la misma edad que ellos. En ese estilo de vida influye la familia y el grupo social cercano, quienes a su vez se ven influenciados por los cambios sociales y culturales, los cuales, en las últimas décadas, con la expansión de la

tecnología y el uso inadecuado por parte de las familias, afecta de manera directa en la personalidad de los niños. Así mismo, la escuela juega un papel importante, tanto para no propiciar esas actitudes como para propiciar a que los alumnos que se han desarrollado de esa forma las superen. Más aún, en edades tempranas como la de los niños preescolares.

Los participantes en el estudio fueron 10 niños; 5 niñas y 5 niños, de edades entre 3 a 4 años y la educadora. Las características individuales de los alumnos eran diferentes; algunos tímidos, otros con dificultad para expresar muestras de cariño, muchos egocéntricos y no compartían juguetes y/o materiales. Algunos con falta de autorregulación de emociones, poca expresión oral para comunicarse con la educadora y con los demás compañeros. También la mayoría tenía gran apego con sus padres, lo cual provocaba constantes conflictos entre sí y por ello había generalmente desorganización e inestabilidad del grupo durante el transcurso de la tarde. Por lo cual la problemática fue identificada en este grupo de preescolar 1, en donde los integrantes poseían personalidades distintas que tenían un aporte en la convivencia grupal en diversos tipos de situaciones dentro y fuera del aula, así como la falta de innovación en el trabajo docente en el cual se volvía repetitivo y aburrido para los sujetos al tener los mismos materiales todos los días para jugar y pasar el transcurso de la tarde.

Todo ello respondía a la diversidad de la población infantil que se atendía, quienes tenían diferentes estilos de vida familiares; algunos de ellos eran los hijos menores, rodeados de cariño, pero también con sobreprotección, otros eran hijos únicos que se encontraban bajo el control de su madre y esperaba la

misma protección y cuidados de las demás personas, particularmente de la educadora.

Así como también influyeron los diferentes estilos de aprendizajes de acuerdo con los receptores sensoriales que poseían los sujetos (Secretaría de Educación Pública, 2004). Con los resultados obtenidos de la aplicación del *Test del Modelo de Programación Neurolingüística* de Bandler y Grinder se identificó que 40% de los alumnos poseían un estilo kinestésico ya que utilizaban sus percepciones, sentimientos y movimientos de su cuerpo para obtener y transformar los conocimientos de cada una de las actividades diarias, el otro 40% fue visual, ya que utilizaban el sentido de la vista para identificar y procesar la información de cada experiencia vivida y por el último el 20% auditivo debido a que usaban el sentido del oído para abstraer y relacionar conceptos adquiridos. Es aquí donde ambos aspectos, tanto familiar como escolar afectaban de manera directa en la convivencia e interacciones de los alumnos dentro del aula.

Como señaló la Secretaría de Educación Pública (2017a), en relación con la educación integral, las transformaciones en las formas de organización familiar influyen en la forma en que se desenvuelven los niños en su vida personal y sus formas de proceder y comportarse en la escuela. Esa era la situación del ambiente familiar y escolar en que vivían los alumnos, los cuales estaban afectado por la creciente incorporación de las madres de familia al trabajo, ya que la mayoría eran trabajadoras, lo que propiciaba que los niños permanecieran mayor tiempo en la institución de quienes se retiraban hasta dos horas antes que ellos, así como la dificultad en favorecer el estilo de aprendizaje durante el transcurso del tiempo en la escuela.

Técnicas e instrumentos de investigación.

Para obtener los datos de la investigación se utilizaron técnicas que, según Creswell (2009), son un conjunto de recursos o medios que se usan para obtener información mediante instrumentos en donde se recaban datos para la investigación, entre los cuales destacan las observaciones de sucesos o hechos, de videograbaciones, encuestas, entrevistas, material visual, documentos, que ayudaran al investigador a entender el problema de la investigación.

Para el logro del propósito del estudio consistente a la convivencia escolar armónica entre los alumnos durante su jornada escolar, se utilizaron dos técnicas específicas para la recopilación de datos: (a) la observación y (b) la encuesta.

Técnica de observación.

La observación es una de las técnicas más usadas para la investigación cualitativa, ya que se obtiene información precisa y fidedigna sobre el fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce mediante una interacción o no, del investigador y el participante en el lugar de los hechos (Creswell, 2009). Mediante la observación se recogen datos que proporcionan una representación de la realidad del fenómeno en estudio.

Una de las ventajas de la observación es la obtención de experiencia de primera mano, así como la recolección de información de acuerdo con lo que va sucediendo mediante la atención visual y focalizada de la realidad. La observación se realizó con una participación de la investigadora quien fungió también como participante, en la cual su rol fue conocido por todos los participantes. Se realizó mediante dos de los cuatro tipos de observación que

Creswell (2009) identificó: (a) el diario de campo y (b) el registro de observación participante, así como (c) la lista de cotejo planteada por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999).

Diario de Campo.

Uno de los instrumentos de la técnica de observación es el diario de campo, que se construye a través de notas recogidas a través de material audiovisual o de la propia vivencia del investigador quien a partir de lo acontecido registra los hechos más relevantes que surgen dentro del escenario social (Goetz y Le Compte, 1988). Este tipo de instrumento es adecuado para el presente proyecto, ya que permite la obtención de descripciones representativas de los comportamientos tal y cual surgen en las interacciones de los individuos en un ambiente natural (Goetz y Le Compte, 1988). El diario de campo permite sistematizar todas aquellas vivencias y experiencias en el proceso de la investigación para su análisis e interpretación. En el diario de campo se hizo un especial énfasis en la identificación de las conductas y conflictos que surgían en el aula durante los procesos de convivencia.

Registro de observación participante.

En este instrumento de investigación, el investigador registra lo observado durante el proceso en que interacciona con los demás participantes y redacta de forma descriptiva a las personas, situaciones y conversaciones de acciones, de todo lo que ocurre dentro del escenario. A través de las notas recogidas en forma manual o con algún recurso tecnológico de audio o video, el investigador sistematiza la información, realiza comentarios u opiniones interpretativos de acuerdo con sus percepciones observadas durante su estancia en el escenario.

(Goetz y Le Compte, 1988). Los datos producidos por este tipo de instrumento conforman la materia prima de la investigación (Taylor y Bogdan, 1994).

Las ventajas que se obtuvieron con este instrumento fue la recolección de información descrita de las situaciones y momentos que se observaron de manera directa y real específicamente las conductas, comportamientos, expresiones y momentos de convivencia facilitando la utilización de estos registros en cualquier momento de la investigación.

Lista de cotejo.

Otro de los instrumentos utilizados dentro de la observación fue la lista de cotejo, que como señaló Rodríguez Gómez et al. (1999, p. 157) “es una matriz en la que en uno de sus ejes se escriben los nombres de los sujetos a observar y el otro una serie de enunciados de conducta lo más operativo posible”. Este instrumento permite recoger datos mediante lo perceptual e interpretativo de acuerdo con la especificación de los objetivos y la intencionalidad del investigador, con lo que se obtienen características individuales o situaciones que están presentes o no en cuanto a las habilidades de los alumnos, actitudes o comportamientos y conocimientos en diferentes aspectos los cuáles se identifican mediante el registro.

Se consideró este instrumento adecuado para este proyecto de investigación, ya que se da la obtención de registros precisos de las conductas o situaciones que se perciben en tiempo real y relevantes para el estudio.

Técnica de encuesta.

La encuesta es una técnica de investigación muy difundida, con aspectos importantes a considerar, ya que los entrevistadores y los entrevistados deben

compartir supuestos comunes de acuerdo con significados del tema a tratar, mediante preguntas diseñadas y elaboradas conforme a un sentido para ambos en donde se obtendrán datos específicos para el investigador (Goetz y Le Compte, 1988). De esta técnica se utilizó (a) *Test* psicológico, (b) el cuestionario y (c) la entrevista grupal.

***Test* psicológico.**

El *Test* psicológico es un instrumento de medida sofisticada en donde se obtiene información sobre el dominio o grado en determinadas áreas o contextos del desarrollo humano, con el fin de llevar a cabo inferencias y tomas de decisiones sobre aspectos importantes de las personas (Muniz, 2010).

Por ello, estos tienen que ser fiables y validados a nivel individual para llevar a cabo una correcta estimación de la característica evaluada o de la adecuada clasificación de una persona. (Comisión Internacional de *Test*, 2014).

Este tipo de instrumento tiene la ventaja de poder ser administrado de manera relativamente fácil, así como su valoración cuando las respuestas es de elección múltiple. Como posible desventaja es que las respuestas seleccionadas no reflejen las verdaderas preferencias del alumno debido a la falta de atención o análisis de la pregunta.

El *test* psicológico fue utilizado para determinar el dominio y estilos de aprendizaje de los sujetos con base en sus características psicológicas. Esta herramienta permitió medir los canales perceptivos de los preescolares a partir de respuestas dadas, lo que posibilitó la comparación de los resultados a fin de obtener un diagnóstico grupal a partir de la clasificación de los estilos preponderantes en el grupo.

Este *test* consiste en ocho preguntas donde el alumno tiene que colorear la imagen que represente lo que le gusta más a partir de tres grandes categorías visual, auditiva o kinestésica.

Se considero este instrumento debido a que es corto y adaptado a las necesidades de los niños preescolares (ver Apéndice A).

Cuestionario.

El cuestionario es un instrumento en donde se recolecta información por medio de la elaboración de preguntas específicas que son respondidas por el entrevistado cara a cara, lo cual es útil para obtener información de acuerdo con las perspectivas u opiniones del participante (Creswell, 2009).

El cuestionario permite obtener información sobre el problema de estudio mediante la exploración de ideas y creencias, sobre un tema en particular por parte de los entrevistados. Es un instrumento útil y aceptado en el proceso de investigación para acercarse a la realidad estudiada. Se puede desarrollar con una interacción impersonal con el encuestado, mediante una formulación de preguntas previamente preparadas y organizadas con claridad para la obtención de respuestas textuales sobre opiniones, pensamientos y apreciaciones sobre la realidad que el entrevistado está viviendo. Con ello el entrevistador genera interpretaciones sobre las respuestas logradas durante el interrogatorio. (Rodríguez Gómez et al. 1999). El cuestionario se organizó en seis preguntas relativa a infraestructura, materiales y recursos disponibles en la institución para llevar a cabo las funciones educativas mediante el juego o la lúdica.

Entrevista grupal.

La entrevista grupal es una variante de la técnica la encuesta, en donde

una persona funge como entrevistador y solicita información a un grupo de personas que son los entrevistados mediante la interacción verbal, en la cual se obtiene datos del problema estudiado. Con estos datos el entrevistador analiza e interpreta las respuestas obtenidas para ordenar, sistematizar, relacionar y extraer conclusiones relativas para la investigación (Rodríguez Gómez et al. 1999). Para la realización y preparación de la entrevista se requiere la formulación de preguntas precisas y claras, así como la habilidad y tacto para obtener las respuestas necesarias y útiles para el desarrollo del objetivo o propósito del estudio de investigación.

Procedimiento metodológico.

En este apartado se describen cada una de las fases que redactan lo realizado, se abordan en este documento: (a) procedimiento de la fase diagnóstica y (b) procedimiento de la fase de intervención.

Procedimiento de la fase diagnóstica.

El primer paso que se dio en la investigación fue realizar un diagnóstico. Para desarrollar los instrumentos que permitieron recabar información valiosa y pertinente al problema de esta investigación se realizó un proceso de validación de constructos. Para validarlos se aplicó una entrevista con preguntas abiertas a cuatro profesores especialistas, que permitieron recolectar información sobre opiniones que tenían sobre la utilización de los recursos educativos digitales y la convivencia en el aula (ver Apéndice B), en la cual se reconoció que la utilización de recursos educativos digitales son la innovación necesaria para desarrollar en los alumnos habilidades sociales y valores que desencadenan ambientes armónicos de convivencia escolar. En el desarrollo del diagnóstico se obtuvieron

los datos de campo, mediante la verificación y codificación de la información del registro de observación (ver Apéndice C) con el propósito de conocer el comportamiento de los alumnos en su convivencia diaria, así como también se utilizó el cuestionario (ver Apéndice D), el cual fue semi-estructurado, con el propósito de saber las opiniones o comentarios de la directora del plantel sobre el uso y variedad de materiales didácticos disponibles en la institución. Con el objetivo de comprender que recursos y equipamiento cuenta cada salón de la institución para beneficio de esta investigación.

Por ultimo se utilizó la entrevista (ver Apéndice E) que se aplicó a las educadoras con el propósito de conocer la organización del espacio y materiales utilizados y las conductas de los alumnos durante la jornada escolar.

Procedimiento de la fase de Intervención.

Con el análisis de los resultados en la fase diagnóstica, se realizó una intervención con una estrategia que incluyó el uso de recursos educativos digitales denominada “Convivamos en forma divertida” realizada con recursos educativos digitales y dinámicas con el juego cara a cara para favorecer la convivencia armónica. Esta estrategia abarcó tres actividades: (a) Mi medio ambiente, (b) En mi escuela y (c) En mi familia. Cada una de ellas incorporó de dos a tres recursos educativos digitales.

Estrategia de intervención.

La estrategia de intervención que se realizó consistió en el uso de recursos educativos digitales para propiciar la convivencia armónica entre los alumnos. Al respecto Colombo (2011) planteó que la convivencia armónica “implica la construcción de lazos sociales” (p. 83), es decir la asimilación de

valores y habilidades socioemocionales para el desarrollo de las interacciones y vínculos afectivos en el aula escolar.

En este proyecto se buscó que con el uso de recursos educativos digitales los alumnos desarrollaran: (a) valores, (b) trabajo colaborativo, (c) resolución de conflictos, (d) autorregulación de emociones y (e) mayor comunicación. Todo ello, para favorecer el desarrollo de una convivencia armónica y pacífica entre todos los alumnos. El diseño de la estrategia se plasmó en un plan de trabajo (ver Apéndice F) en el que se establecieron las actividades a desarrollar con el propósito de propiciar una convivencia armónica dentro del aula en un grupo de educación preescolar a partir del trabajo colaborativo con el uso de recursos educativos digitales. En la estrategia se estableció un tiempo específico en las diferentes sesiones con un máximo de noventa minutos. Además, se determinaron tres mecanismos de evaluación, mediante los instrumentos como diario de campo, la lista de cotejo y el registro de observación videograbado en donde se recopiló información específica de cada una de las sesiones.

Para iniciar el trabajo de campo del proyecto de investigación, primero se dio a conocer a la directora del plantel y la educadora titular del grupo, en qué consistía la fase de intervención. Con ello se acordó las fechas para llevar a cabo el proyecto. Las actividades de la estrategia se desarrollaron en dos etapas:

Etapas de inicio: Se desarrolló en la primera sesión en donde se presentaron los conceptos básicos acerca de los recursos educativos digitales y las actividades interactivas que se desarrollaran durante la propuesta del proyecto.

Etapa de implementación: Se realizó en tres sesiones en las cuales el docente guío y monitoreó las actividades interactivas y de juego entre pares. La forma de trabajo consistió en primero presentar o hacer uso de los recursos digitales y posteriormente llevar a cabo actividades que promovieran las interacciones sociales y así favorecer la convivencia armónica entre los preescolares. En ese proceso, los alumnos participaron en formas diversas de organización y en la toma de decisiones. Las actividades se trabajaron de la siguiente manera:

1. Proyección de un video cuento ¿A qué sabe la luna?
 - Reflexión y comentarios del video para identificar el cuento
 - Juego de dramatización del cuento observado
2. Ejecución del juego interactivo de las adivinanzas de los animales
 - Juego grupal de imitación de animales
3. Realización del juego interactivo “Guardarropa de Mónica”
 - Juego de vestirme solo
4. Desarrollar el juego interactivo “Mi carita”
 - Juego cooperativo de rompecabezas
5. Elaborar el juego interactivo “Las vocales”
 - Juego cooperativo de armar el nombre
6. Hacer el juego interactivo “Nuestra fiesta”
 - Juego de baile
7. Realizar el juego interactivo “¡A limpiar!”
 - Juego con música para organizar y limpiar

La inclusión de juegos interactivos consistió en la incorporación de la

tecnología en la enseñanza para desarrollar habilidades sociales y habilidades cognitivas básicas en los procesos educativos y así favorecer la convivencia armónica. Como sustentó Ramírez Montoya (2010, p. 258), “la tecnología en la enseñanza es parte de los cambios que se están introduciendo en los procesos educativos”. Es una forma innovadora de llevar a los alumnos a desarrollar sus competencias.

Los juegos interactivos están basados en el uso de la tecnología y es un factor que ayuda a construir y desarrollar formas de aprender conocimientos y habilidades necesarias para seguir aprendiendo. Por ello, se eligió esta gama de juegos interactivos para la implementación de la estrategia con el propósito de mejorar la calidad y efectividad de la interacción y colaboración del grupo, centrándose en el aprendizaje del alumno mediante innovaciones de espacios virtuales generando momentos de comunicación y participación de los alumnos. (Ramírez Montoya, 2010).

Cabe destacar que estos recursos digitales fueron valorados y seleccionados por su contenido en un catálogo de actividades sugeridas en el Proyecto “Gateando con el ratón” implementado por la Secretaría de Educación de Tamaulipas y el Centro Estatal de Tecnología Educativa, en donde se desarrollaron contenidos y juegos digitales dirigidos a los alumnos de nivel básico como preescolar para elevar la calidad de la enseñanza en nuestro Estado, por lo cual fueron adecuadas y acorde a las necesidades de los niños de esta investigación, ya que las temáticas se vincularon a los campos formativos donde destacó Lenguaje y Comunicación, Exploración y conocimiento del mundo todo ello para promover la autonomía y su desarrollo integral al fomentar su

desarrollo personal y social mediante la promoción de una convivencia adecuada. (Secretaría de Educación de Tamaulipas y Centro Estatal de Tecnología Educativa, 2016).

El material que se incorporó fue el videocuento, el cual es un recurso en el que se presenta a los alumnos la lectura de forma atractiva y motivadora, en donde tienen ellos un papel de espectador y participante en la retroalimentación de la experiencia. Esto propicia el lenguaje y el pensamiento del alumno, al desarrollar procesos cognitivos complejos necesarios para su convivencia, ya que con este tipo de actividad se desarrolla la oportunidad de comunicarse entre profesor-alumno y alumno-alumno y se realiza de forma tanto individual como grupal (Ramírez Montoya, 2010).

Los juegos interactivos de adivinanzas de los animales, como los de “guardarropa de Mónica”, “mi carita”, “las vocales”, “nuestra fiesta” y “¡a limpiar!”, incluidos en la estrategia, son juegos que tienen propósito educativo y no solo de entretenimiento, ya que con ellos interactúan dos personas para la resolución de un problema y presentan un grado de complejidad de acuerdo con las características del jugador (Abadía Quintero, 2012).

Dentro de estos juegos interactivos se presenta información de forma divertida mediante animaciones, que constituyen elementos de multimedia de diferentes temas involucrados e interesantes para los alumnos. Con ellos se desarrollan habilidades de: (a) agudeza visual, (b) coordinación motriz, (c) aumento de la atención y memoria y (d) capacidad para seguir instrucciones y tomar decisiones, todas ellas enfocadas en el desarrollo cognitivo infantil (Marcano, 2008).

Como señalaron Eguía Gómez, Contreras, y Solano (2015), con esta experiencia educativa del juego interactivo se propicia el desarrollo social en los alumnos, ya que se basa en un clima emocional positivo y la práctica de valores y actitudes personales como: (a) la autoestima, (b) creatividad, (c) autocrítica, (d) autorregulación de emociones, (e) aprendizaje de errores y (f) asumir riesgos mediante una interacción adecuada para el despliegue de competencias sociales.

Es por todo lo señalado, que para afianzar las competencias sociales adquiridas durante cada uno de los juegos interactivos, se llevó a cabo un conjunto de juegos simbólicos: de dramatización e imitación y de destreza; rompecabezas y armables, en donde los alumnos tuvieron la oportunidad de organizar sus propios espacios y decisiones para participar al comunicarse con sus compañeros para trabajar en colaboración, ello con el propósito de desarrollar el juego en un ambiente sano y pacífico en donde se favorezca el canal social y el emocional que con lleva a una convivencia armónica (Meneses Montero, 2001).

Sistematización de información de la aplicación.

Para sistematizar la información del proceso en que se aplicó la estrategia, se utilizó el sistema de observación participante del que Goetz y Le Compte (1988) señalaron que “es la descripción auténtica de grupos sociales y escenas culturales” (p.127). Se realizó el registro de observación en cada una de las sesiones desarrolladas de la estrategia, mediante los instrumentos como el diario de campo, (ver Apéndice G) en el cual se redactaron notas diarias de los

sucesos importantes de convivencia como la interacción, el juego, las conductas y los comportamientos de los alumnos.

Se continuó con la lista de cotejo (ver Apéndice H) organizada en un cuadro de doble entrada; en el lado izquierdo con los indicadores de las habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales de los alumnos a evaluar, en el lado derecho el nivel alcanzado por alumno, en la parte inferior las observaciones o sugerencias sobre la conducta de cada alumno al momento de la implementación de la estrategia con el fin de determinar sus logros durante el desarrollo de las actividades.

Por ultimo las transcripciones de registro de observación videograbado (ver Apéndice I) donde se analizaron y codificaron los datos obtenidos en este instrumento mediante el software *Qualrus*, en donde se denotaron con rapidez las categorías de los resultados especificando los comportamientos, las relaciones con sus pares, las comunicaciones y las conductas de los alumnos en un ambiente de convivencia.

Aspectos éticos de la investigación.

En el desarrollo de la investigación, se solicitó permiso mediante la redacción de un oficio tanto a las autoridades educativas correspondientes como a los padres de familia. Se estableció un primer contacto con la directora, se conversó con la educadora de preescolar, así como con los padres de familia con la finalidad de explicar el propósito de dicha investigación. A los sujetos participantes se les externó el motivo por el cual se realizarían diversas actividades con ellos.

La confidencialidad fue mantenida a través de codificación de todos los

datos según el instrumento aplicado y de seudónimos de los sujetos de estudio; se utilizó un código conformado por dos letras y un número, en donde la primera letra corresponde al instrumento utilizado, la segunda a la función del participante y el número al sujeto participante. Así, para los instrumentos se utilizaron: RO para registro de observación, D diario de campo, L lista de cotejo, C cuestionario, E entrevista grupal. Para los sujetos: A para alumno y M maestra. Los números fueron consecutivos, tanto para los alumnos como para las profesoras. Por ejemplo, RO1 (Registro de observación 1), ROS1 (Registro de observación sesión 1). Todo ello con el fin de respetar la privacidad de los participantes en todo momento. Así mismo, durante el desarrollo del estudio, los registros de observaciones y encuestas ya codificados estuvieron en posesión de la investigadora. Una vez concluido se destruyeron.

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados del proceso de investigación la cual está dividida en dos fases: la diagnóstica y la de intervención de acuerdo con los datos recolectados durante la aplicación de los instrumentos de investigación, así como su relevancia en cada uno de los resultados de las fases.

Resultados de la fase diagnóstica.

En la fase diagnóstica se identificaron dos categorías (a) Relaciones interpersonales en preescolar y (b) Mediación pedagógica en preescolar

Relaciones interpersonales en preescolar.

En esta categoría se analizaron los diversos tipos de interacciones entre los participantes y la autorregulación de emociones que se sustentaron cuando se externaron emociones, sentimientos e intereses de los sujetos mediante la comunicación, verbal y corporal que permitieron conocer la recolección de datos mediante el registro de observación participante durante la realización del juego en el aula escolar.

Tipos de interacciones.

Los tipos de interacción, se definió el término como la relación que existen entre individuos con diferentes o mismos intereses. Se desarrolló con base en los participantes, en el estudio se enfoca en la interacción maestro-alumno y alumno-alumno.

La primera es una relación de comunicación, confianza y respeto entre ambos sujetos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; es un intercambio de saberes en base a la construcción del aprendizaje (Secretaría de

Educación Pública, 2017a). En la interacción maestro-alumno se observó que constantemente los alumnos pedían la atención personalizada de la educadora:

M1: A ver vamos a jugar aquí, (todos se reúnen frente al tablero), ¿y los dados?

A5: Yo tengo uno.

M1: A ver préstamelo, ¿Nada más hay uno?

A6: Maestra yo tengo otro dado.

A3: A ver yo quiero, préstamelo.

M1: No, vamos a tirarlos.

A5: Maestra, yo lo tiro.

A6: No, maestra yo primero.

A3: Maestra, yo también quiero tirarlo (RO1).

En este proceso se observó que los alumnos demandan atención y buscan ser los elegidos para tirar el dado respecto a los otros; por lo que un grado de egocentrismo está presente, y como lo señaló Hay (2005) este tipo de situaciones generan experiencias que repercuten en las próximas interacciones.

En la segunda, la relación alumno-alumno se basa en el lenguaje, empatía y en la personalidad de los individuos que tienen características similares en donde los niños aprenden a escuchar, expresar, explicar y colaborar entre ellos (Secretaría de Educación Pública, 2017a).

En el proceso de análisis de datos se identificó en las interacciones entre los alumnos que se presentaban constantes desacuerdos, conflictos y molestias durante la utilización de materiales. Una situación recurrente fue la disputa por quién inicia el juego, por ejemplo:

A3: A ver, a ver, vamos a jugar listos.

A3: Vamos a jugar (coloca un tablero de juego de mesa en el suelo).

VA: Si, yo quiero jugar. Yo también, sí.

A4: ¿Me dejas jugar sí?

A3: Si todos juntos.

A5: Yo primero.

A4: No, yo primero.

A5: No, yo dije que primero yo.

A3: Todos (RO1).

Los alumnos presentaban este tipo de conflictos entre ellos durante los juegos libres ya que poseían diversas opiniones y decisiones para la organización de reglas surgiendo como consecuencia molestias y frustraciones al no saber cómo solucionar estos conflictos.

Cabe mencionar que este tipo de conducta es relativamente común por la etapa egocéntrica en la que se encuentran. Piaget (1991) consideró que entre los tres y seis años los niños cuentan con características donde se perciben como el centro de su realidad y todo está orientado hacia sus necesidades. Por su parte, Wallon (1987) nombró a esto etapa del personalismo, donde señaló que se encuentra marcada por el individualismo, el uso de la primera persona, la apropiación de todos los objetos. Así se consideró que el desarrollo de las interacciones alumno-maestra y alumno-alumno está marcada por el individualismo lo que requería por una parte de más interacciones entre pares y de mecanismos que permitieran generar experiencias positivas durante la permanencia dentro de la institución escolar.

Autorregulación de emociones.

Las emociones son estados afectivos y reacciones que experimentan los individuos de acuerdo con el contexto; sus emociones varían de un individuo a otro y se proyectan de diversas maneras (Secretaría de Educación Pública, 2017a).

Dentro de estas se desarrollan diversas emociones que para efectos de análisis se categorizaron en dos tipos a partir de las observaciones realizadas durante la videograbación. Las primeras son positivas en las cuales la reacción de los individuos fue de forma positiva como risas, gestos de felicidad y abrazo. Durante la observación, se detectaron pocas interacciones de este tipo entre los alumnos, eran pocos los que expresaban felicidad y alegría durante el juego, así como capacidad para interactuar con otros de manera provechosa.

A2: Sí, ¡gane!

M1: ¿Quién ganó?

A2: Yo.

A3: Muy bien, amigo.

A2: ¿Quieres jugar tu?

A3: Sí.

A2: Toma aquí está el juego (RO1).

Las segundas son las negativas en donde se reaccionó de forma negativa con acciones como coraje, berrinches y pleitos. Durante las observaciones se constató que los alumnos tuvieron diversas reacciones de este tipo de emociones negativas, en las cuales presentaron conductas inadecuadas para la convivencia en el aula.

M1: ¿Quién me dice cuál es el número seis?

As: Contestan al mismo tiempo diferentes números.

(Los alumnos continúan jugando en la mesa haciendo ruido con los materiales dejándolos caer, sin mostrar interés por el juego de mesa).

M1: Seis.

A9: Este es el seis.

A8: Dame yo quiero tirar (se mueve de lugar sin fijarse de sus compañero y golpe a otro por accidente) ¡hay!

M1: Cuidado, uno, dos y tres.

A6: ¡Ahora yo!, ¡Ahora yo! (a gritos).

A8: No, yo. (Comienzan a discutir y a quitarse el material de las manos)

A6: No, dámelo. ¡Yo quiero jugar!

A10: Maestra, se están peleando ellos.

A8: Es que yo quiero primero (RO1).

Estas interacciones no permitieron que el juego fuera efectivo para sus intereses y desarrollo. Para Piaget (1991) en estas acciones interviene un pensamiento individual, esencialmente egocéntrico, donde no se considera a los otros o a la situación colectiva, por lo que el único interés es satisfacer la necesidad o el deseo del preescolar sin importar los otros.

Durante la etapa de detección del problema destacaron mayores emociones negativas durante la convivencia en el aula, provocando así constantes discusiones, generando un ambiente hostil y poco favorecedor en el aprendizaje de los alumnos, llegando a ser algo aburrido permanecer juntos para realizar actividades o juegos.

Mediación pedagógica en preescolar.

En esta categoría se analizaron la mediación docente a través de: (a) ambientes dentro del aula escolar y (b) ausencia de uso de recursos innovadores. Ellos se observaron durante la videograbación y la recolección de datos de las encuestas realizadas a la directora y educadoras de la institución investigada.

Ambientes dentro del aula escolar.

El papel del docente dentro del proceso de enseñanza es guiar, acompañar, impulsar, dirigir y mediar los saberes de los alumnos mediante estrategias necesarias para el desenvolvimiento del aprendizaje en el desarrollo integral. (Secretaría de Educación Pública, 2017a). Se analizó a través del indicador: (a) Uso de la estrategia del juego.

Este indicador se refiere a la importancia del juego dentro del proceso escolar de los alumnos, porque es una forma de interacción con objetos y con otras personas que propicia el desarrollo cognitivo y emocional en los niños. Es una actividad necesaria para que ellos expresen su energía, su necesidad de movimiento y se relacionen con el mundo (Secretaría de Educación Pública, 2017a).

La educadora enunció en la entrevista la forma de organización y distribución del espacio en el juego, así como el uso de los recursos para el juego y las conductas de los niños al momento de jugar. Por ejemplo, cuando se cuestionó a la educadora acerca de ¿Cómo ordenaba y coordinaba las diferentes áreas del aula escolar para desarrollar el juego?, la educadora señaló que constantemente dirigía el juego indicando las áreas en donde cada alumno

tenía que jugar. Comentó que muchas de las veces los niños presentaban resistencia a seguir indicaciones señaladas, lo que provocaba conflictos y frustración en ellos.

Cuando a la educadora se le cuestionó ¿Qué conductas muestran los alumnos con mayor persistencia en el momento del juego?, ella identificó aspectos como conductas positivas de alegría, gusto, felicidad cuando interaccionan, pero también conductas constantes negativas de enojo, tristeza, envidia, entre ellos por la dificultad de compartir los materiales. Por ejemplo, al momento de jugar con bloques de colores como material de construcción, los alumnos expresaron las siguientes frases:

A1: que divertido.

A2: si a mí me gusta el amarillo.

A3: pero vente a jugar conmigo amigos (RO2).

Estas fueron expresiones positivas que abonaron a un ambiente favorecedor en el desarrollo, donde el interés y motivación en el juego sobresalió. También existieron conductas negativas al momento de jugar con los rompecabezas expresaron constantes palabras como:

A4: es mío, tuyo no.

A5: no te lo presto.

A6: dámelo.

A7: me lo quitó él.

A8: no quiero compartir (RO2).

Este último tipo de conductas reflejan la dificultad para establecer maneras de comunicación e interacción efectiva. Algunas de estas interacciones

denotaban la falta de tolerancia y autorregulación de emociones, que por consecuencia terminaban en conflictos, tal como lo señaló Colombo (2011). De ahí la necesidad de espacios para la conversación y reflexión en preescolares. Esto no solo implica los espacios físicos para ello, si no también de las acciones docentes específicas.

Además, en las respuestas de la educadora se evidenció que los espacios y la organización eran limitantes para los alumnos en la satisfacción del juego y como consecuencia se generaron actitudes negativas en ellos al momento de convivir.

Ausencia de uso de recursos innovadores.

Se identificó una ausencia de innovación en materiales y ambientes en donde la disponibilidad, calidad y diversidad de estos son de suma importancia para lograr el aprendizaje y la convivencia (Secretaría de Educación Pública, 2017a). La información obtenida en la encuesta tanto de la directora como de la educadora permitió conocer la falta de la utilización de materiales y ambientes estimulantes e innovadores.

La directora mencionó en la encuesta la disponibilidad de materiales didácticos y equipamiento con los que cuenta la institución para el desarrollo integral de los niños. Por ejemplo, cuando se le cuestionó acerca de ¿Qué materiales didácticos posee el CENDI para su utilización en cada aula escolar?, la directora respondió que la institución cuenta con un inventario acerca de los materiales que se encuentran en bodega en espera para ser utilizados, cada educadora de la institución cuenta con dicho inventario para elegir y pedir el material. La dificultad que se observó durante el análisis de dicho inventario fue

la poca variedad de materiales ya que son repetitivos, lo cual implica ser poco o nada estimulante e insatisfactorio para los alumnos.

Cuando la directora respondió al cuestionamiento ¿Qué tipo de equipamiento poseen cada una de las aulas para el desarrollo del aprendizaje y el juego? La directora comento que cada una de las aulas tiene disponibilidad de recursos tecnológicos como computadora, cañón, televisor, grabadora, para hacer uso de ellos mediante un objetivo.

En las respuestas obtenidas en el cuestionamiento a las educadoras cuando se les preguntó: ¿La directora pone a disposición materiales didácticos para el aula escolar?, mencionaron que la directora proporcionó un inventario en el cual pudieron elegir el material deseado, pero los materiales presentan poca variedad. En la interrogante ¿Qué otro tipo de recurso utilizan para el desarrollo del juego dentro del aula escolar?, respondieron que poseían aparatos tecnológicos, pero mostraron dificultad y poco interés para su utilización. Un ejemplo fue cuando:

M1: Se cuenta con el recurso de la televisión, pero no les llama la atención porque las películas que tengo guardadas en la memoria ya están un poco antiguas.

M2: Tengo la computadora en el aula, pero se extravió la llave donde se guarda, pero aún no se ha podido encontrar por eso mejor no la utilizo.

M3: Yo utilizo el proyecto para reproducir videos, pero como se me dificulta descargar videos solo son pocos los que ya tengo (RO3).

Los resultados del primer grupo permitieron conocer las relaciones e interacciones de los alumnos que se desarrollan a lo largo de una jornada

escolar y con esto la identificación del problema de convivencia armónica entre los alumnos y el segundo grupo para contestar las preguntas que orientaron el estudio. Se identificaron diversas situaciones importantes de la convivencia e interacción de los participantes, las cuales son las siguientes: los alumnos mostraban constantes molestias al momento del acercamiento entre ellos para jugar, falta de tolerancia al momento de externar opiniones con los demás, frustración por falta de satisfacción de juegos y materiales, agresividad entre algunos compañeros por diferencias de opiniones, berrinches y llantos por alumnos que se sentían abandonados, poca intervención de los docentes en la hora del juego, estas situaciones se desarrollan constantemente en el transcurso del horario escolar.

Resultados de la fase de intervención.

En este apartado se presentan los resultados de la intervención obtenidos en la recolección de datos y el análisis de la información con los instrumentos de observación como los registros videograbados, la lista de cotejo y el diario de campo después de aplicar la estrategia “Convivamos en forma divertida” que se sustentó en el uso de recursos educativos digitales y el juego recreativo, permitiendo la construcción de dos categorías (a) Organización del aula en la práctica docente en preescolar y (b) Convivencia armónica mediante el uso de recursos educativos digitales, con sus subcategorías de acuerdo con los datos obtenidos del trabajo de campo.

Organización del aula en la práctica docente en preescolar.

En esta categoría se analizaron las diversas actuaciones e intervenciones del docente de acuerdo con cada una de las sesiones realizadas de la estrategia

de intervención donde surgieron tres subcategorías (a) Preguntas del docente para favorecer el lenguaje, (b) Conocimientos previos de los alumnos y (c) Ambientes innovadores con recursos digitales dentro del aula.

Preguntas del docente para favorecer el lenguaje.

En esta subcategoría se analizó las preguntas realizadas por la educadora como base para el seguimiento y guía de los alumnos para llevar a cabo cada una de las actividades planteadas con el apoyo de recursos digitales. Por ello, fue importante reconocer que las preguntas fueron herramientas pedagógicas para el proceso del pensamiento cognitivo en la adquisición de la información y conocimientos dentro de la estrategia de intervención, ya que permitieron el desarrollo del lenguaje oral mediante la interacción entre pares y alumnos-educadora, abriendo múltiples beneficios en la promoción del diálogo, la discusión y la reflexión en el aula (Tomero, Ramaciotti, Truffello y Valenzuela, 2015).

Se observó que durante las sesiones la primera acción, fue el desenvolvimiento de preguntas detonadoras para desarrollar en los alumnos el interés y su atención, siendo las primeras de tipo abierta tal como lo señalaron Tomero et al. (2015, p. 266) “demandan mayores grados de elaboración y abstracción de parte de los estudiantes, ya que generalmente implican establecer relaciones entre distintos aspectos”. Esto se evidenció en diferentes momentos del proceso como, por ejemplo:

M1: Muy bien, Pero ¿Sera igual una computadora que una Tablet?

A5: Claro que no.

A1: Claro que sí.

A3: Obvio no.

M1: Así es. No es igual, pero ¿Por qué?

A9: Porque es más pequeña la Tablet.

A6: También se puede mover la Tablet a donde sea y una computadora.
no (ROS1).

De esta manera la pregunta realizada por la educadora movilizó los conocimientos previos de los alumnos, desarrollando así sus habilidades de pensamiento que se generaban mediante el lenguaje propiciando a la vez la reflexión crítica y en conversaciones que promovieron del desarrollo social de los alumnos como lo señalo Colombo (2011). Otra evidencia de dichos cuestionamientos fue durante la proyección del video cuento “¿A que sabe la luna?”:

M1: ¿Qué está haciendo la tortuga?

A5: ¿Trata de alcanzar la luna?

A8: Pero no pudo.

As: Se movió la luna.

M1: ¿Sí?

As: Si, para que no la alcanzaran (ROS1).

De esta manera mediante el uso de preguntas, los alumnos usaron su pensamiento para resolver cuestionamientos establecidos por la educadora, mediante habilidades como la memorización y asimilación de información anteriormente experimentada en diferentes contextos, recuperándola en momentos específicos como este para resolver problemas o retos cotidianos que se evidenciaron en el proceso del lenguaje al comunicar sus ideas,

pensamientos y emociones.

Otro ejemplo que reafirma el uso preciso del desarrollo cognitivo por parte de los alumnos al establecer preguntas abiertas fue en el desenvolvimiento del juego interactivo “¡A limpiar!” el siguiente:

M1: Continuamos con otro juego llamado “¡A limpiar!”

As: ¡Sí! (gritando de emoción)

M1: ¿De qué se tratará el juego?

A1: De limpiar.

A3: De acomodar.

A7: De recoger.

M1: Sí, pero ¿Qué vamos a limpiar o recoger?

A6: Basura.

A9: Lo sucio.

A2: Un lugar.

A3: Un cuarto.

A7: Una casa.

M1: Pero ¿Qué se necesita para limpiar?

A2: Un trapo.

A8: Una toalla.

A5: Papel.

A1: Agua.

M1: Muy bien ¿Qué más?

A5: Jabón.

A3: Espuma.

A6: Gel.

M1: Correcto. Todo este material necesitamos para limpiar un lugar o un objeto (ROS3).

Estas preguntas fueron efectivas para la obtención de intercambios lingüísticos que denotaron el desenvolvimiento de habilidades sociales y mayor comunicación grupal. Como lo señaló Woolfolk (2010, p.53) “los niños desarrollan el lenguaje conforme desarrollan otras habilidades cognoscitivas”. Fue de gran aportación dichas preguntas porque interiorizaron en los alumnos su habilidad para conversar, esperar turnos, escuchar y ampliar su vocabulario como el uso de sinónimos.

Por otro lado, también existieron preguntas cerradas las cuales generaron poca actividad cognitiva en los alumnos, porque las respuestas fueron limitantes, cortas y específicamente determinadas por la educadora. (Tomero et al. 2015).

A pesar de sus limitantes lograron ayudar a los alumnos, dando apertura a la secuencia de actividades, desarrollando en ellos formas de aceptación o negación para comprender sus sentimientos e intereses que surgieron durante el tema.

M1: Vamos a ver un cuento ¿Qué les parece?

As: Si, me gustan mucho a mí. Me encantan.

M1: ¿Ustedes saben qué es un cuento?

A1: Si un libro (ROS1).

M1: ¿Nos queremos como amigos?

As: Si (emocionados y alegres)

M1: ¿Se quieren mucho?

As: Si (Se rieron y se abrazaron)

M1: ¿Les gustaría trabajar con sus amigos?

As: Sí (Todos saltaron con emoción) (ROS1).

De esta forma se afirmó la funcionalidad que tuvieron las preguntas, generando un espacio libre de expresión, reflexión donde se pudo favorecer el autoconcepto de los alumnos al sentirse aceptados y queridos, tal como indicó Campo Terner (2014). Además, en este proceso de interacción, conversación e intercambios significativos de lenguaje, benefició las relaciones sociales del grupo en aspectos afectivos, tal como lo señaló Horno Goicoechea (2008).

Asimismo, se encontró que ambos tipos de preguntas fueron importantes en el desenvolvimiento de la estrategia, pues como lo indicó Naranjo Pereira (2010, p. 39) “desempeñan un importante papel en el desarrollo de la autoestima, moldean la conducta de la persona en su proceso de desarrollo, de modo que se ajuste a los requerimientos sociales”. De igual forma generaron interacciones positivas y articulada para promover competencias tanto cognitivas como sociales. Ello, mediante la comunicación oral al verse ampliado los espacios para interactuar y dando continuidad a los conocimientos previos para lograr nuevos aprendizajes y habilidades. En este proceso la adquisición de mayor vocabulario e intercambios verbales fueron necesarios para desenvolver conversaciones que generaron mayor convivencia entre los alumnos expresando opiniones y sentimientos de forma respetuosa y amable; surgiendo así interacciones sanas y necesarias en esta etapa de la vida.

Conocimientos previos de los alumnos.

En la experiencia relacionada con los conocimientos previos la educadora observo y reconoció lo importante que fueron para el desenvolvimiento de la estrategia de intervención, ya que mediante estos generaron nuevos saberes e influyeron para desarrollar el aprendizaje en cada uno de los aspectos que conforman la mediación docente (Chelle, 2010).

De allí que permitió la indagación de los conocimientos que poseían los alumnos, un ejemplo de esto:

M1: Son los educativos porque aprendemos algo importante para nosotros.

A7: Si, como las adivinanzas.

A2: Como conocer animales.

A6: Saber cómo vestirnos.

A1: O ver cuentos como el de la Luna.

M1: Muy bien todos eso ya lo hicimos, en serio que sí se acuerdan.

A9: Claro M1, porque estaban muy divertidos (ROS2).

De igual manera se reafirmó en el diario de campo en donde se expresó la educadora de la siguiente manera:

El día de hoy fue un desenvolvimiento de habilidades y destrezas mediante la movilización del cerebro al reflexionar sobre lo que pensamos y recordamos de nuestras experiencias anteriores obteniendo la atención e interés de los alumnos en la realización de actividades con la computadora que al mismo tiempo propiciaron un clima de trabajo armónico y divertido (D).

Continuando con el diario de campo otro aspecto que surgió en la observación fue lo siguiente:

Los alumnos expresaron conocimientos ya obtenidos con experiencias anteriores dándolas a conocer a los demás compañeros para tratar de resolver actividades o problemas durante la utilización de la computadora creando así la reconocida Zona de Desarrollo Próximo ya que los alumnos generaron más conocimientos nuevos con base en sus interacciones con sus compañeros (D).

De esta forma, se afirmó que durante la exposición de los saberes los alumnos desarrollaron habilidades, actitudes y valores necesarios para mantener una conversación coherente y adecuada, expresando sus ideas, opiniones o dudas en un clima de confianza. Permitiendo, como lo señaló Chelle (2010):

lo importante no es que aprendió el alumno, sino que cambios recibió en su formación. Es decir, lo importante en este intercambio de saberes fue la manera en que se fomentó las interacciones, la colaboración y la comunicación, en cada una de las participaciones de los alumnos (p.11).

Por ello, los conocimientos previos de los alumnos son de suma importancia para el aprendizaje significativo en el aula, ya que es la base de nuevos conocimientos que son adquiridos en un ambiente de interacciones necesario en una convivencia armónica escolar.

Ambientes innovadores con recursos digitales dentro del aula.

El ambiente de aprendizaje fue otro aspecto que la educadora consideró importante para el logro de aprendizajes y valores. Ello, debido a que la creación de espacios específicos permitió a los niños desarrollar su aprendizaje. Un

ambiente nuevo, distinto a lo que ya conocían mediante los recursos educativos digitales formó parte la herramienta fundamental en el logro de conocimientos y adquisición de valores (Paniagua-Esquivel, Alfaro y Fornaguera, 2016).

Dentro de esta subcategoría se consideró el ambiente que generó el uso de recursos educativos digitales, ya que fue un espacio creado considerando las necesidades de los alumnos. Dentro de este ambiente los alumnos interactuaron, resolvieron problemas y trabajaron colaborativamente mediante la utilización de una computadora. Por ejemplo, durante el juego interactivo “Nuestra fiesta”

M1: Muy bien, en la pantalla aparecerán todas las efemérides importantes para nosotros y que en algunas casas las celebramos, seleccionaremos lo que se necesita para esa fiesta o celebración como gorros, platos, papelitos.

A2: ¿Ósea tenemos que elegir los objetos?

A5: Claro, los seleccionaremos y lo ponemos en donde van.

A6: Si, es como armar una fiesta.

A1: En mi casa me hacen fiestas.

A7: A mí también con pastel.

A4: Yo cuando cumplí años fue de superhéroe.

A9: La mía fue la de princesa (ROS3).

Es así como, generando este ambiente con el uso de la computadora los alumnos realizaron múltiples intercambios verbales durante las relaciones entre dos o más alumnos, así como la educadora para dar ideas u opiniones acerca de la experiencia que estuvieron viviendo durante el juego interactivo “Nuestra

fiesta”, en este ambiente innovador llamado así porque todos los participantes se relacionaron e interactuaron con los recursos educativos digitales como “Adivinanzas de los animales”, “Guardarropa de Mónica” y “¡A limpiar” como desarrollando un espacio físico, positivo e interesante para los alumnos, logrando la adquisición de habilidades cognitivas, mayores destrezas sociales, así como la convivencia armónica entre los alumnos para apoyarse en la resolución y utilización adecuada de las partes que conforman una computadora; tal como lo señalaron Misiego Telesca y Demellenne (2015) en su investigación sobre la incorporación de la computadora en el aula al favorecer positivamente el desenvolvimiento de competencias sociales y cognitivas en los alumnos ya que generan la socialización en el aula.

Respecto las habilidades sociales estaban el diálogo, el intercambio verbal donde pusieron en marcha las propias capacidades para expresar sus ideas, pensamientos, opiniones o dudas al manipular la computadora, favoreciendo así el valor de compartir y la empatía para ayudar y apoyar a sus compañeros. Por último, las habilidades emocionales también se fortalecieron ya que en ese ambiente interesante, nuevo y motivante los alumnos también señalaron sus gustos, disgustos, y sentimientos durante los juegos recreativos que reforzaron la libre expresión y la toma de decisiones. (Paniagua-Esquivel, et al. 2016).

Lo anterior permitió el desarrollo sociocognitivo, lo cual denota la combinación que se conformó en las dos áreas que se favorecieron con los juegos tanto cognitivo como social de cada uno de los alumnos un ejemplo de ello es el juego interactivo “Mi carita”:

M1: Ahora jugaremos a “Mi carita”, ¿En qué creen que consistirá?

A2: Yo no sé.

A5: Pues algo de la cara.

A7: No puede ser del cuerpo.

A3: En hacer cara

A9: Yo no tengo idea.

M1: Es un rompecabezas de una cara de una persona en la computadora.

¿Qué creen que tienen que hacer?

A5: Pues a juntar las piezas.

A3: Para descubrir de quien es la cara.

A5: Si y adivinaremos quien es.

A9: Ya quiero jugar (ROS2).

Otro de los aspectos importantes fue el espacio que se brindó para interiorizar las habilidades obtenidas durante el ambiente virtual, que permitió desenvolver las competencias sociales en los alumnos mediante juegos recreativos y simbólicos dentro del aula. Partiendo como lo señalaron Torres, Padrón y Cristalino (2007, p.52) que el “juego ocupa un lugar importante en la vida del niño”. Dicho lo anterior se puede observar en la siguiente situación:

M1: Bien, ahora jugaremos a bailar con diferentes tipos de música de diferentes fechas importantes que celebramos el que baile mejor ganara

A3: Yo se bailar muy bien.

A1: Yo también.

A4: ¿Podemos hacer equipos para bailar?

M1: Si, adelante es más divertido juntos.

A5: Claro, ¡me gusta bailar con todos!

M1: Iniciamos.

(Se escucha música y comienzan a bailar todos abrazándose y jugando con diferentes pasos de baile).

A5: Yo contigo A4.

As: Bailemos bailemos (ROS3).

Lo anterior reveló que los ambientes desarrollados dentro del aula permitieron convertir el juego como un instrumento importante donde se facilitó múltiples oportunidades de seguridad, satisfacción, interés, interacción e integración social formando valiosas aportaciones para promover los valores. Lo cual permitió la prolongación de las necesidades lúdicas de los preescolares; es decir, extender y profundizar la relación entre los recursos utilizados y las necesidades de los niños “puesto que el objeto se hace interesante en la medida en que responde a una necesidad” (Piaget 1991, p.49).

Dentro de esta categoría la función del profesor fue concebida más como un mediador profesional que desempeñó un papel fundamental. Para la Secretaría de Educación Pública (2017a) el educador debe mediar entre los diversos elementos como el contenido, sujetos y recursos para “contribuir con sus capacidades y su experiencia a la construcción de ambientes que propicien el logro de aprendizajes esperados por parte de los estudiantes y una convivencia armónica entre los miembros de la comunidad escolar, en ello reside su esencia” (p. 118).

Es aquí donde se reconoció lo importante que fue el desarrollo de una buena mediación docente para generar ambientes estimulantes y motivantes

dirigidos a los alumnos para su desarrollo integral, y con ello formular una convivencia armónica y pacífica dentro del aula.

Al analizar sobre el ambiente de aprendizaje y su vinculación con la motivación de los preescolares al desarrollar las diversas actividades propuestas en la estrategia, se destacó el siguiente fragmento obtenido del diario de campo:

En el diseño y elaboración del espacio para implementar las computadoras dentro del aula los alumnos observaban con atención cada uno de los elementos que eran conformaban el funcionamiento de las computadoras expresando al mismo tiempo frases de emoción como “Que padre”, “Increíble” y “asombroso”. Al momento de explicar su funcionalidad y dar a conocer el programa a utilizar los alumnos se acercaron con rapidez y comenzaron a reaccionar con gestos, caras, sonrisas y movimientos de emoción por iniciar las actividades, a esto le llamo motivación (D).

Por último, es importante subrayar que lo anterior es parte de una gama de áreas beneficiadas en el desenvolvimiento e implementación de la estrategia de intervención conformando un aspecto necesario para el proceso educativo y social de todos los alumnos. Con ello, estas subcategorías formaron parte de una transformación docente evidente en las nuevas formas de aprendizaje y en el desarrollo de un clima de seguridad y confianza en el aula para intercambiar ideas, defender opiniones y resolver problemas mediante la colaboración, la estimulación, la motivación y la creatividad, mejorando así la convivencia armónica del grupo.

La cual es el segundo aspecto importante en esta investigación la

convivencia armónica en el aula donde el ambiente de aprendizaje generado mediante el interés, el juego y la mediación docente fueron fundamentales.

Convivencia armónica durante el uso de recursos educativos digitales.

En esta segunda categoría se analizaron las diversas formas de actuar por parte de los alumnos y la educadora cuando realizaron el uso de recursos educativos digitales y como propiciaron al desarrollo de la convivencia armónica dentro del aula en donde surgieron tres subcategorías (a) Interacciones positivas del alumno para la convivencia armónica, (b) El diálogo como resolución de conflictos en el aula y (c) Expresión de emociones dentro del aula.

Interacciones positivas del alumno para la convivencia armónica.

En esta primera subcategoría los alumnos experimentaron diversas formas de interacciones positivas durante el desenvolvimiento de las actividades, ya que ellos mismos decidieron organizarse en diversas formas para resolver los problemas presentados en el uso de recursos educativos digitales.

Con ello desarrollaron diversas habilidades para establecer relaciones interpersonales mediante un espacio como lo señalaron Viñals Blanco y Cuenca Amigo (2016, p.106) “que permitan conversar, organizar encuentros, poner ideas en común y dialogar”, para propiciar las interacciones positivas que generaron entornos flexibles llenos de comunicación, exploración, confianza y comodidad mediante las indicaciones de la educadora para resolver los juegos interactivos presentados en la sesión. Como se ejemplifica a continuación:

M1: Si, cada equipo se coloca en una computadora para hacer los ejercicios.

A3: Si ya hicimos los equipos.

A7: Si con nuestros amigos.

M1: Comencemos.

A5: Que interesante este juego.

A8: Esta muy fácil M1.

A9: Se toma la esponja y se pone en donde está sucio y listo se limpia.

M1: Muy bien (ROS3).

Este intercambio de interacción permitió reafirmar lo importante que fue combinar las habilidades prácticas y conceptuales con las habilidades de convivencia mediante el juego, obteniendo resultados favorables en la adquisición de valores, actitudes, emociones y conocimientos, con base en la motivación la cual fue necesaria para asegurar el aprendizaje (Viñals Blanco y Cuenca Amigo, 2016).

Esto se vio reflejado en los resultados de la lista de cotejo de cada uno de los alumnos en donde se identificó lo siguiente:

El 70 % de los alumnos adquirieron las habilidades sociales como la toma de decisiones, las interacciones positivas, el intercambio, la colaboración y la socialización durante los juegos y experiencias dentro del aula (L).

Por otro lado, también surgieron interacciones negativas dentro del desarrollo de las actividades, cabe señalar que estas disminuyeron considerablemente al compararse con la situación diagnóstica. Una de las pocas situaciones que se generaron con este tipo de actitudes fueron significativas, por lo cual tuvieron que ser solucionadas por medio del intercambio de opiniones y mediado por la educadora. Un ejemplo de lo anterior fue observado en:

Los resultados de la lista de cotejo arrojaron que el 30% de los alumnos fueron renuentes a trabajar en las computadoras ya que refirieron estar solos y no compartir sus materiales, siendo atendidos para solucionar la situación mediante constante comunicación y convencimiento de la educadora para interaccionar con sus compañeros de manera adecuada y positiva (L).

Si bien fue cierto que estos alumnos continuaron con dificultades para convivir de manera armónica con sus compañeros y que se requiere continuar trabajando en ello. Los resultados mostraron lo positivo que fue la implementación del uso de recursos educativos digitales dentro del aula, para favorecer la convivencia armónica, estableciendo interacciones adecuadas y positivas.

Por ejemplo, lo descrito en el diario de campo en el siguiente fragmento que hace referencia a las formas de solucionar las diversas situaciones que implicaban una negociación.

Se observaron a los alumnos durante los juegos interactivos donde utilizaron sus interacciones para intercambiar formas de solución a diversas situaciones. En este proceso observó la ayuda, cooperación y colaboración a los que estaban en la computadora mostrando físicamente lo que tenían que hacer para resolver el juego; aceptando los alumnos el apoyo y ayuda de sus compañeros sin molestias, ni agresiones. Al contrario, se notaban en sus expresiones alegría y sonrisas al compartir la satisfacción de ganar en los juegos (D).

Por ello, las interacciones positivas fueron resultados exitosos que crearon

momentos armónicos y de gran estabilidad emocional en el grupo y que contagiaron a otros, denotando así, la gran habilidad de los alumnos para relacionarse, aunque en ocasiones presentaron discrepancias, pero supieron resolver de forma sana sus dificultades mediante el lenguaje propiciando la segunda subcategoría el diálogo.

El diálogo como resolución de conflictos en el aula.

En esta subcategoría se obtuvieron como resultado en el análisis de los datos, el aspecto de la comunicación dentro de la resolución de problemas durante el uso de recursos educativos digitales que favorecieron la convivencia armónica.

Dentro de este aspecto de la comunicación evidenciada durante el registro de observación, fue la forma en que los alumnos intercambiaron diversos puntos de vista entre sus compañeros resolviendo, en forma cooperativa problemas surgidos en el manejo del uso de la computadora y en los juegos recreativos, como lo señaló Boggino (2008, p.60) “el docente debe centrarse en animar a los alumnos para que se relacionen y resuelvan autónomamente todo tipo de situaciones”, con ello se reafirmaron lo importante que es que los alumnos reconocieran sus propios saberes, así como saber escuchar y aceptar las opiniones de los demás y tomaron decisiones por si mismos mediante el respeto mutuo.

Un ejemplo de esta situación es la siguiente en el juego “Guardarropa de Mónica”:

M1: Si, lo arrastraremos hasta donde este Mónica y automáticamente se pone.

A8: Ya pude.

A4: Nosotros también.

A7: Nosotros no podemos, ¿Quién nos ayuda?

A8: Yo les ayudo, mira hazle así, aquí lo agarras y lo arrastras y luego te lo llevas hasta donde esta Mónica y lo sueltas y listo solo se pone y ya no se quita.

A7: Ah, gracias ya se cómo (ROS1).

Mediante lo anterior se identificaron las relaciones creadas por los alumnos, necesarias para la resolución de conflictos mediante dos aspectos necesarios como: la confrontación de puntos de vistas y la cooperación para resolverlos con ayuda del lenguaje oral dando apertura al diálogo.

Para desenvolver este ambiente de diálogo se llevaron a cabo diversas formas de organización entre los alumnos como binas, triadas y de forma grupal, en donde desarrollaron la solidaridad para superar problemas mediante la adquisición de normas, conocimientos y valores (Boggino, 2008). Los alumnos obtuvieron estos aspectos para resolver conjunta y colaborativamente los problemas, por ejemplo, en el juego “Mi carita”:

M1: Si, se trata de unir las piezas para armar el cuerpo de una persona mediante la selección de la parte del cuerpo y se coloca en el lugar que corresponda. Formaremos equipos así que elegirán a un compañero para jugar en la computadora

A4: Yo con A2.

A3: Yo con A9.

A5: Yo con A6.

A7: Yo con A1 (ROS2).

Esto refleja la importancia que generaron los espacios de intercambio verbal dentro de las relaciones sociales entre los pares como recurso para la solución de situaciones y problemas mediante, un clima de respeto y voluntad desarrollando cambios de conductas al mismo tiempo que aprenden.

Otra forma en donde se evidenciaron estas conductas positivas fue en los resultados de la lista de cotejo, en los cuales el 60 % de los alumnos desarrollaron habilidades en la búsqueda de alternativas para solucionar problemas durante los juegos interactivos y recreativos aplicando la expresión de sus ideas, necesidades y opiniones de forma apropiada mediante turnos (L).

Dentro de estos espacios también surgieron conductas negativas que, aunque fueron pocas, estas sirvieron como base para desarrollar habilidades comunicativas más adecuadas al momento de confrontar sus ideas con las de los demás, llegando a acuerdos donde disolvieron estas discrepancias.

Ejemplo de ello fue los resultados de la lista de cotejo en donde el 40% de los alumnos denotaron dificultad para desprenderse de la ayuda y aprobación de la educadora y dificultad para desarrollar su autonomía en la participación de los temas de discusión mediante sus contribuciones.

Con ello se reconocieron que los alumnos no aprenden a solucionar solos, sino en una interacción cognitiva entre pares que favorecieron el intercambio de lenguaje, pero sin llegar a agredirse por medio de la ayuda pedagógica, como lo señaló Boggino (2008, p. 63) “los alumnos participen activamente y en forma creativa en su cultura, para generar los espacios y tiempos que permitan el trabajo compartido y, con ello, se posibilite generar conflictos sociocognitivos”.

Un ejemplo claro de las conductas negativas fue redactado en el diario de campo en el siguiente párrafo “Algunos alumnos desarrollaron reacciones algo inadecuadas durante los juegos interactivos y recreativos ya que presentaron discusiones por falta de comprensión en las opiniones de algunos de sus compañeros al no aceptar sus ideas y solicitar solo la aprobación e ideas de la educadora” (D).

Durante estas conductas se utilizó la comunicación como puente de resolución, mediante la cual se favoreció la construcción de lazos sociales a través de expresiones de sentimientos, propiciando con ellos emociones de felicidad y compañerismo que llevo a una convivencia armónica en el aula. La cual pertenece a la tercera subcategoría.

Expresión de emociones dentro aula.

En esta subcategoría se consideraron las diferentes formas de expresión de los alumnos ante diversas situaciones mediante sus sentimientos y emociones durante el proceso de intervención.

Se efectuaron las actividades con el uso de recursos educativos digitales en donde se observaron actitudes y comportamientos de los alumnos, durante sus interacciones y sus diálogos, conforme a la realización de experiencias exitosas, en donde se generaron mayor desarrollo cognitivo, social y personal por situaciones con mayor nivel de complejidad, poniendo énfasis el estado emocional de cada uno de los alumnos.

Como lo de señalaron Henao López y García Vesga (2009, p. 790) “Los niños y niñas en edad preescolar se vinculan a situaciones cada vez más diversas, las cuales generan distintas emociones”. Esta situación fue observada

durante la intervención y se seleccionó el siguiente ejemplo:

M1: Muy bien, que, organizados, ¿Qué les parece si bailamos y limpiamos al mismo tiempo?

A5: Si (Con expresión de alegría).

A1: Mira M1 yo puedo bailar así.

M1: Excelente.

A3: Yo bailo así (brinca por diversos lados riéndose).

A4: ¡Que padre! (ROS3).

Lo anterior revela que el uso de recursos educativos digitales generó la expresión de emociones de los alumnos de acuerdo con su confianza al poder expresarlas sin temor ni vergüenza, tanto positivas como negativas.

Las emociones positivas fueron observadas como primera estancia en donde los alumnos expresaban mediante lo verbal, así como por medio de gestos, las emociones experimentadas durante las actividades desarrolladas en el juego tanto interactivo como recreativo, esto quedo registrado en los resultados analizados de la lista de cotejo:

En los resultados que fueron identificados dentro de la lista de cotejo establecieron que el 70% de los alumnos desarrollaron habilidades como la expresión de deseos y preferencias claramente dando razones, expresaron la frustración y el enojo de forma efectiva, pero sin dañar a otros, así como también poseen mayor capacidad de empatía y presentaron mayor estado de buen humor al realizar las actividades dentro del aula (L).

Entre las negativas fueron observadas durante los conflictos de egocentrismo que desenvolvieron formas de expresión de inconformidades

mediante el lenguaje oral, así como también sus incomodidades sobre las actividades e interacciones entre los alumnos, por ejemplo:

A8: A ver, dejen de gritar porque me duele los oídos.

M1: Miren a A8 ya le duele los oídos, ¿Qué pasa?

A4: Es que A5 no me quiere prestar la computadora.

M1: Miren va por turnos así que primero va A4 y luego tu A5.

A5: (con expresión de enojo) Yo soy primero.

M1: Primero A4 y después tú, acuérdate que hay que compartir (ROS2).

Con ello se analizaron las causas del surgimiento de emociones negativas, las cuales a pesar de que fueron de maneras aisladas, si estuvieron presentes en los resultados como consecuencia de la dificultad que poseen los alumnos para entender esas situaciones con diverso contenido emocional, es decir aun no coordinan sus sentimientos opuestos para comprender que una sola experiencia puede provocarles tanto emociones negativas como positivas. (Henao López y García Vesga, 2009).

Y con ello poder tener la capacidad de regular sus emociones, lo cual es un proceso progresivo ya que no es fácil desarrollar esas capacidades de autorregulación, es necesario tener la madurez adecuada, es decir, la edad apropiada para comprender este proceso y completar esa progresión sobre las emociones.

Estos resultados en las dos categorías que se analizaron denotan la gran positividad que generaron el uso de recursos educativos digitales y los juegos recreativos que en conjunto propiciaron la convivencia armónica dentro del aula, estableciendo con ellos espacios necesarios para construir y transformar la

socialización de los alumnos mediante un proceso interactivo y recreativo, es decir el aprender y convivir están estrechamente relacionados, ya que en el aula se convive en la misma medida en que se aprende.

Con estos resultados se detalla que esta investigación basada en trabajos anteriores como el de Tinajero Fuentes (2006), comprueba que el uso de la tecnología mediante el uso recursos educativos digitales formaron parte de una herramienta sociocultural, en la cual se desarrollaron las habilidades y competencias sociales necesarias para propiciar espacios innovadores generando la convivencia armónica en el aula.

Y el de Camacho Álvarez y González García (2008), el cual reconocía la importancia que tenía la innovación y motivación de las clases para el mejoramiento del aprendizaje, confirmando esta ideología con los resultados de esta investigación, resaltando que la utilización de juegos interactivos y recreativos conforman elementos esenciales de las estrategias didácticas en la actualidad como medios para favorecer el desarrollo cognitivo y social de los alumnos, es decir, que tengan un desenvolvimiento integral en todas sus áreas enfatizando la educación emocional y tecnológica de los alumnos del siglo XXI.

Por último, se reafirmó en esta investigación la creación de ambientes estimulantes con recursos educativos digitales como herramienta que potencialice la convivencia armónica en el aula propiciando la socialización en los alumnos de preescolar, dando margen a la introducción de dichos recursos en las prácticas educativas y con ello al desarrollo de habilidades digitales en el docente como parte de una transformación de prácticas efectivas, que potencialicen los resultados no solo en los aprendizajes académicos, sino

también en la convivencia armónica entre ellos. Todo lo anterior en cumplimiento de los propósitos de la nueva escuela mexicana.

Conclusiones y recomendaciones.

En el presente capítulo, se exponen las conclusiones de esta investigación cualitativa con un método de estudio de caso, en donde se denotan la solución de la problemática surgida como la falta de convivencia armónica durante la permanencia del CENDI, con la deficiencia en el desarrollo emocional de los alumnos como las actitudes y emociones negativas, cambios de humor, apatía, falta de tolerancia, frustración, berrinches, llantos y agresividad afectando un clima armónico en el grupo, dando respuesta a las preguntas planteadas.

¿Qué acciones realizar para apoyar el desarrollo de un ambiente armónico en la Educación Preescolar?

Para contestar esta pregunta en la investigación se llevó a cabo la búsqueda de elementos que dieron sustento a las acciones seleccionadas, que coadyuvaran en generar un ambiente de seguridad, propiciado por las interacciones y conductas positivas, mediante la organización de estrategias didácticas basadas en la tecnología, específicamente recursos educativos digitales ya existentes, dándoles una utilización adecuada para generar una convivencia armónica en el aula con el desarrollo de competencias sociales y afectivas entre los alumnos con ayuda de la mediación docente, abriendo posibilidades de interacciones constantes y favorecidas para establecer la socialización de forma positiva y sana.

¿Cómo la incorporación de recursos educativos digitales al desarrollo de las actividades propicia un ambiente armónico en el aula de preescolar?

Como segunda pregunta de investigación se observó que al utilizar juegos interactivos de los recursos educativos digitales, se propició un ambiente

estimulante e innovador para atraer la atención de los alumnos y motivarlos a desarrollar todas sus facultades y habilidades sociales durante la resolución de conflictos mediante, las interacciones positivas usando el diálogo, la comunicación, la expresión de emociones, practica de valores y el trabajo colaborativo, suprimiendo así los conflictos afrontados al inicio de la investigación como la frustración, la agresión y la deficiencia en la tolerancia y autorregulación de emociones mediante el reforzamiento de vínculos afectivos, relaciones interpersonales y expresión de sentimientos generando un ambiente sano, pacífico y armónico entre los alumnos.

De manera paralela en este proceso se transformó la práctica docente al establecer nuevas formas de mediación centradas en los alumnos y sus necesidades. Uno de los aspectos importantes a considerar fue el desarrollo de preguntas que permitieran captar la atención y los conocimientos previos de los alumnos. Con ello también se favoreció el lenguaje que potenció las interacciones positivas ya señaladas. En ese mismo proceso, la incorporación de los recursos digitales fue positiva para generar una motivación hacia las actividades propuestas y dar solución a la problemática detectada.

Por último, se recomienda que en investigaciones posteriores a esta sea de gran importancia se continúe con el despliegue en el aula de más procesos creativos que potencialicen la curiosidad, la iniciativa, la espontaneidad y la capacidad de disfrute para los participantes diseñando experiencias con mayor tecnologías en donde se permita la exploración, la experimentación, la innovación, la motivación, la estimulación, la imaginación por medio de la gran diversidad de plataformas digitales, con el propósito de alcanzar aprendizajes

cognitivos y sociales promoviendo los valores para la libertad de expresión de ideas, sentimientos, emociones y pensamientos logrando así el punto medular de la nueva metodología educativa desarrollada en los planes y programas actuales.

Referencias

- Abadía Quintero, I. (2012). Juegos serios para televisión digital interactiva: revisión de literatura y definiciones. *Sistemas y Telemática*, 10(22), 149-157. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=411534390015>
- Abarzúa, A. y Cerda, C. (2011). Integración curricular de TIC en educación parvularia. *Revista de Pedagogía*, 32(90), 13-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65920055002>
- Adler, A., Ansbacher, H. y Ansbacher, R. R. (Eds.). (1964). *The Individual Psychology of Alfred Adler*. [La Psicología Individual de Alfredo Adler] New York: Harper Perennial.
- Area Moreira, M. (2009). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 77-97. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf
- Aymerich Franch, L. (2012). Los juegos en entornos virtuales como herramientas de aprendizaje: estudio de la respuesta emocional de los participantes. *Sphera Pública*, 12, 183-197. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29729577012>
- Barrera, D., Restrepo, C., Labrador, c., Niño, G. Díaz, D. Restrepo Barrera, D. Lamus, F., López de Mesa, C. y Mancera, B. (2006). Medio familiar y entorno escolar: detonantes y antídotos de las conductas agresivas en niños en edad escolar. *Persona y Bioética*, 10(2), 99-107. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83210206>

- Berríos, L., Buxarraís, M. y Garcés, M. (2015). Uso de las TIC y mediación parental percibida por niños de Chile. *Comunicar*, 22(45), 161-168. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15839609017>
- Boggino, N. (2008). Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14, 53-64. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117031004>
- Caballero Grande, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 3, 154-169. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016387011>
- Cacheiro González, M. L. (2011). Recursos educativos tic de información, colaboración y aprendizaje. *Revista de medios y educación*, 39, 69-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36818685007>
- Camacho Álvarez, M. y González García, V. (2008). *Desafíos de la Educación Preescolar en la Era Digital. InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 9(6), 69-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66615063006>
- Campo Ternerá, L. A. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17(31), 67-79. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497551994006>
- Cárdenas R., M. L. y Rivera R., J. F. (2004). La teoría de la complejidad y su influencia en la escuela. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias*

sociales, 9, 131-141. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200908>

Castellano Ascencio, M. D. y Arboleda Montoya, B. H. (2013). Relación estrategias didácticas y TIC en el marco de prácticas pedagógicas de los docentes de instituciones educativas de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 38, 56-79. Recuperado de
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194225730005>

Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>

Chelle, R. (2010). Concepciones, conocimientos previos y prácticas en la enseñanza de diseño: un lugar de controversias. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2 (17), 7-25. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643890001>

Colectivo Educación Infantil y TIC. (2014). Recursos educativos digitales para la educación infantil (REDEI). *Zona Próxima*, 20, 1-21. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85331022002>

Collazos, C. A. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490204>

Colombo, G. B. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8(15), 81-104. Recuperado de
<https://www.redalyc.org/pdf/269/269223860005.pdf>

- Comisión Internacional del Test. (2014). El uso de los Tests y otros instrumentos de Evaluación en Investigación. Recuperado de <https://www.cop.es/pdf/ITC2015-Investigacion.pdf>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3a. ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- De León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación* 2011, España, 1-20. Recuperado de http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf
- Díaz Barriga Arceo, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, 2a ed. México: Editorial mexicana.
- Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 1-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310205>
- Eguía Gómez, J. L., Contreras, R. y Solano, L. (2015). Juegos digitales desde el punto de vista de los profesores. Una experiencia didáctica en aulas primaria catalanas. *Education in the Knowledge Society*, 16(2), 31-48. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554758004>
- Fortoul Olivier, B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Perfiles educativos*, 36(143), 46-55. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n143/v36n143a21.pdf>

- Gallego Henao, A. M. (2011). La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. *Revista virtual universidad católica del norte*, 33, 1-20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194218961016>
- García Naranjo M. L. (2012). Tecnologías de la Información y la Comunicación para la mediación pedagógica. *Ventana Informática*, 27, 129-141. doi: <http://doi.org/10.30554/ventanainform.27.151.2012>
- Geymonat Vignolo, N. (2014). Videojuegos en seis escuelas de tiempo completo: puente entre lo sociocultural y lo didáctico pedagógico. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 71-92. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44363895006>
- Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gobierno de la República. (13 de julio de 1993). Ley General de la Educación. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- González Isasi, R. M. (2010). Estrategias de formación de profesores para el uso Didáctico de la tecnología. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 37, 197-208. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/22626/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Guevara Benítez, Y. y Rugerio, J. (2017). Interacciones Profesor-Alumnos durante Lectura de Cuentos en Escuelas Preescolares Mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 729-749.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14053215004>

Hay, D. F. (2005). Relaciones tempranas entre pares y sus Impactos en el Desarrollo Infantil. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*.

Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2592/relaciones-tempranas-entre-pares-y-sus-impactos-en-el-desarrollo-infantil.pdf>

Henao López, G. C. y García Vesga, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009.pdf>

Horno Goicoechea, P. (2008). Desarrollo del vínculo afectivo. En AEPap ed. *Curso de Actualización Pediatría 2008*. Madrid: Exlibris Ediciones, p. 303-310. Recuperado de https://www.aepap.org/sites/default/files/aepap2008_libro_299-310_vinculo.pdf

Jaramillo, P. (2005). Uso de tecnologías de información en el aula. ¿Qué saben hacer los niños con los computadores y la información? *Revista de Estudios Sociales*, 20, 27-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81502003>

Marcano, B. (2008). Juegos serios y entrenamientos en la sociedad digital. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(3), 93-107. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017343006>

Martínez González, C. (2008). Desarrollo del vínculo afectivo. Introducción. En AEPap ed. *Curso de Actualización Pediatría 2008*. Madrid: Exlibris

Ediciones, 299-301. Recuperado de
https://www.aepap.org/sites/default/files/aepap2008_libro_299-310_vinculo.pdf

Meece, J. L., Pecina Hernández, J. C. y González, R.M. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente: Compendio para educadores*. México: Secretaría de Educación Pública - McGraw-Hill Interamericana.

Meneses Montero, M. y Monge Alvarado, M.A. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124. Recuperado de
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025210>

Misiego Telesca, P. y Demelenne, D. (2015). Las Prácticas Pedagógicas y la Incorporación de la Computadora en el Aula: Una Experiencia desde el Programa “Una computadora por niño” (Paraguay). *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 54(1), 131-148. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333333042009>

Muniz, J. (2010). Las teorías de los Test: teoría clásica y teoría de respuesta a los ITEMS. *Papeles Psicólogo*, 31(1), 57-66. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441006>

Naranjo Pereira, M. L. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas. *Revista Educación*, 34(1), 31-53. Recuperado de
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44013961002.pdf>

Paniagua-Esquivel, C., Alfaro, R. y Fornaguera, J. (2016). Aporte docente en el diseño de Ambientes Virtuales Colaborativos para educación preescolar.

- Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(52), 423-440. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14547610016>
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Editorial Labor
- Quintero Corzo, J., Munévar Quintero, F. I. y Álvarez Márquez, D. Y. (2009). Ambientes naturales y ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 56, 12-37. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635250002>
- Ramírez Montoya, M. S. (Coord). (2010). Cap. 3. Modelos de enseñanza a través de academias. En *Modelos de enseñanza y método de casos. Estrategias para ambientes innovadores de aprendizaje*, pp. 169-267. México: Trillas.
- Rodríguez Gómez, G., Flores, J. G. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (segunda ed.). España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. *Proc. Of the First Int. Conference on Concept Mapping*. Recuperado de <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>
- Sánchez, H. (2013a). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Primera parte. *Revista Horizonte de la ciencia*, 3(4), 21-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420514.pdf>
- Sánchez, H. (2013b). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Segunda parte. *Revista Horizonte de la ciencia*, 3(5), 31-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420526>

- Sánchez Teruel, D. (2016). La influencia de la imagen en el niño. En Sánchez Teruel, D. y Vargas Fernández, D. *Cuerpo de maestros. Educación infantil. Temario, Vol. II*, pp. 355-386. Madrid: Editorial CEP.
- Schunk H., D. (2012). *Teoría cognoscitiva social. Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*, 6ª ed. México: Pearson educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Manual de estilos de aprendizaje. Material Autoinstruccional para docentes y orientadores educativos*. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1002/1/Manual%20Estilos%20de%20Aprendizaje%202004.pdf>
- Secretaría de Educación de Tamaulipas y Centro Estatal de Tecnología Educativa. (2016). *Cuadernillo "Gateando con el ratón"*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para Maestros de Primaria: 2º y 5º grados Módulo 1: Fundamentos de la Reforma* (primera ed.). México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Prescolar*. (primera ed.). México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. (primera ed.). México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Los fines de la educación en el siglo XXI*. Gobierno de la República de México. Recuperado de

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_en_el_Siglo_XXI.PDF

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (segunda ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Taylor, S. J. y Bogdan, R (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

Tébar Belmonte, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Tinajero Fuentes, E. (2006). Internet y computadoras en educación: una visión sociocultural. *Apertura*, 6(4), 90-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800408>

Tobías Martínez, M. A., Duarte Freitas, M. C., y Kemczinski, A. (2015). Un repositorio digital de contenido fílmico como recurso didáctico. *Comunicar*, 22(44), 63-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15832806007>

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

Tomero, B., Ramaciotti, A., Truffello, A. y Valenzuela, F. (2015). Nivel cognitivo de las preguntas que formulan las educadoras de párvulos. *Educación y Educadores*, 18, 261-283. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83441028005>

Torres, R., Padrón, F. y Cristalino, F. (2007). El juego: un espacio para la formación de valores. *Omnia*, 13(1), 51-78. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73713104>

UNESCO (18 de Julio de 2003). *Towards knowledge societies: an interview with Abdul Waheed Khan*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/all-news/news/towards_knowledge_societies_an_interview_with_abdul_waheed/

Viera Torres, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, 26, 37-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302605>

Viñals Blanco, A. y Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27447325008>

Vigotsky, L. S. (1962) *Thought and lenguaje*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Wallon, H. (1987). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil*. Madrid: Visor-Mec.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. (11ª ed.). México: Pearson Educación

Apéndices

Apéndice A. Test diagnóstico de estilos de aprendizaje

DIAGNÓSTICO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE			
Nombre del alumno: _____			
Grado: _____		Grupo: _____	Fecha: _____
Instrucciones: Lee las preguntas y colorea el dibujo de acuerdo a tu respuesta.			
CUESTIONAMIENTO	VISUAL	AUDITIVO	KINÉSTICO
¿Qué te gusta más?	 VER TELEVISIÓN	 OÍR MÚSICA	 JUGAR CON TUS AMIGOS
¿En tu cumpleaños que disfrutas más?	 LOS ADORNOS	 LAS MAÑANITAS	 LA PIÑATA
¿Qué te gusta hacer en la escuela?	 LEER	 ESCUCHAR HISTORIAS	 EXPERIMENTAR
¿Qué regalos prefieres?	 CUENTOS E HISTORIETAS	 CD Y MP3 MÚSICA	 JUGUETES
¿Si tuvieras dinero qué comprarías?	 UNA CÁMARA FOTOGRÁFICA	 UNA BOCINA DE MP3	 PLASTILINAS
¿Cuándo estas con tus amigos te gusta...?	 DIBUJAR	 CANTAR	 JUGAR EN EL PATIO
¿Cuándo tus papás no te consiente tú...?	 TE ENOJAS	 LLORAS	 HACES BERRINCHE
¿Cuándo sales de paseo tú prefieres?	 IR AL CINE	 ASISTIR A UN CONCIERTO	 IR A LA FERIA
TOTAL V. ____ A. ____ K. ____ CANAL PREDOMINANTE: _____			
MODELO. Visual, Analítico y Kinestésico Basado en el sistema de programación neurolingüística /Richard B./			
Visita: https://educacionprimaria.mx/ & https://materialeducativo.org/			

Apéndice B. Entrevista a investigadores para validar constructos

Proyecto: Recursos Educativos Digitales para la convivencia armónica en alumnos de preescolar.

Estimado investigador:

Le solicito su apoyo para describir los constructos: “Uso de recursos educativos digitales”, “Convivencia armónica”, “Mediación pedagógica”, y “Convivencia en Preescolar”, el propósito de la descripción es validarlos ya que serán utilizados para analizar la reflexión que los docentes tienen de la importancia que juega en su cotidianidad escolar.

Para responder a esta encuesta, requiero que usted escriba la definición de cada constructo, la utilidad que tiene para los docentes, así como los comentarios y sugerencias que permitan mejorar la definición.

Agradezco de antemano su colaboración.

Constructo	Definición	Utilidad	Comentarios y/o sugerencias
“Uso de recursos educativos digitales”			
“Convivencia armónica”			
“Mediación pedagógica”			

“Convivencia en Preescolar”			

Apéndice C. Registro de observación videograbado

Aula escolar con 10 niños de segundo grado de preescolar, la grabación fue realizada durante las tres de la tarde

Escenarios diversos, niños jugando con material diverso usando todo el espacio del salón de clases.

M1: Pregunta ¿Ya no quisiste la colación?

A1: No.

A2: Grita, aaa.

As: Juegan moviendo materiales en el piso.

M1: Se sienta en el suelo con material para jugar.

As: Se acercan para ver lo que realiza la maestra.

A3: A ver, a ver, vamos a jugar listos.

A3: Vamos a jugar (coloca un tablero de juego de mesa en el suelo).

As: si, yo quiero jugar, yo también, sí.

A4: Me dejas jugar sí.

A3: Si todos juntos.

As: yo primero.

A4: no, yo primero, (RO1).

M1: A ver vamos a jugar aquí, (todos se reúnen frente al tablero), ¿y los dados?

A5: Yo tengo uno.

M1: A ver préstamelo, ¿nadamas hay uno?

A6: Maestra yo tengo otro dado.

A3: A ver yo quiero, préstamelo.

M1: No, vamos a tirarlos.

A5: Maestra, (RO1).

A3: Uno.

M1: Dos, tres, ¿Dónde está el tres? ¿Luego?

A3: Cuatro.

A7: Maestra, yo quiero jugar también.

M1: Vamos a jugar acércate.

A8: Grita y se acerca haciendo a un lado a sus compañeros diciendo yo quiero jugar, yo quiero jugar.

A5: Ei, yo estoy aquí.

M1: ¿Quién me dice cuál es el número seis?

As: Contestan al mismo tiempo diferentes números.

(Los alumnos continúan jugando en la mesa haciendo ruido con los materiales dejándolos caer, sin mostrar interés por el juego de mesa).

M1: Seis.

A9: Este es el seis.

A8: Dame yo quiero tirar (se mueve de lugar sin fijarse de sus compañero y golpe a otro por accidente) ¡hay!

M1: Cuidado, uno, dos y tres.

A6: ¡Ahora yo!, ¡ahora yo! (a gritos).

A8: No, yo.

(Comienzan a discutir y a quitarse el material de las manos).

A6: No, dámelo yo quiero jugar.

A10: Maestra, se están peleando.

A8: Es que yo quiero primero (RO1).

Apéndice D. Cuestionario a directora

1. ¿Qué cantidad aproximada tiene de materiales didácticos cada aula escolar dentro de la institución a su cargo?
2. ¿Qué materiales posee el CENDI para su utilización en cada aula escolar?
3. ¿Qué tipo de equipamiento poseen cada una de las aulas para el desarrollo del aprendizaje y el juego?
4. ¿Cada cuánto las educadoras cambian de materiales o recurso?
5. ¿Qué apoyo o recomendaciones pedagógicas proporciona a las docentes para el uso de recursos y materiales existentes?

Apéndice E. Entrevista grupal a educadoras

1. ¿Cómo ordena y coordina las diferentes áreas del aula escolar para desarrollar el juego?
2. ¿Qué tipos de materiales usan los alumnos para jugar? ¿Cuales?
3. ¿Cuáles conductas muestran los alumnos con mayor persistencia en el momento del juego?
4. ¿Cómo soluciona conflictos entre los alumnos durante el juego?
5. ¿Qué materiales didácticos pone a disposición la directora para el aula escolar?

Apéndice F. Plan de trabajo

Proyecto: Recursos educativos digitales para la convivencia armónica en alumnos de preescolar.

Propósito general: Propiciar la convivencia armónica en educación preescolar a partir del trabajo colaborativo con el uso de recursos educativos digitales.

Actividad 1. Mi Medio ambiente.

Propósito: Que los alumnos utilicen recursos educativos digitales a través del juego y el trabajo colaborativo con contenidos del mundo natural y social.

Fecha de sesión: febrero 2019

Ámbitos de competencia		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Reconoce las formas de utilización de los recursos educativos digitales y reflexione sobre lo experimentado en los recursos educativos digitales.	Trabaja colaborativamente al realizar actividades con el juego y las TIC, y comunica sus ideas en forma armónica	Comparte ideas y escucha a los demás con respeto.

Transversalidad con campos formativos		
Campo formativo	Competencia	Aprendizaje esperado
Lenguaje y comunicación	Oralidad	Expresa sus ideas. Participa y escucha las de sus compañeros
Educación física	Competencia motriz	Utiliza recursos y materiales en actividades que requieren de control y precisión en sus

		movimientos
Recursos *Video cuento “A que sabe la luna” *Proyector *Disfraces *Vestuario *Computadora (Adivinanzas de los animales, “Guardarropa de Mónica”)		

Secuencia didáctica

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
Actividad de Inicio 1. Conversa con los alumnos acerca de las formas de juegos y ejercicios interactivos que conocen. 2. Cuestiona y explica a los alumnos sobre la definición los recursos educativos de digitales 3. Ejemplifica la forma de usar los recursos educativos digitales, es decir, los juegos y ejercicios interactivos	Actividad de Inicio 1. Expresa oralmente lo que conoce acerca de los juegos y ejercicios interactivos 2. Intercambia ideas sobre el concepto de los recursos educativos digitales 3. Observa los recursos educativos digitales que se proporcionan	Evidencias/productos Fotografías Videograbación Criterio(s) Autorregulación de emociones Autonomía Empatía Colaboración
		Instrumento de evaluación
		Diario de Campo Lista de cotejo Registro de observación videograbado
Actividad de Desarrollo 1. Presenta los recursos educativos digitales en la sesión: a) Video cuento “¿A	Actividades de Desarrollo 1. Comenta y analiza los recursos educativos digitales que se le presentan en la sesión	

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
que sabe la luna?” b) Adivinanzas de los animales” c) “Guardarropa de Mónica”, en cada computadora 2. Proyecta el video cuento de forma grupal 3. Propicia que se realice una dramatización de lo observado de forma grupal 4. Plantea las instrucciones y realización del juego de las adivinanzas interactivas en binas por cada computadora 5. Propicia el juego de imitación de animales de forma grupal 6. Da a conocer las instrucciones del juego	2. Observa y participa en el video cuento proyectado 3. Establece formas de participación con sus compañeros sobre los papeles a desarrollar en la dramatización 4. Escucha y analiza las instrucciones del juego. Ejecuta las adivinanzas. 5. Expresa sus deseos de conformar equipos para desarrollar el juego 6. Elige los animales que más le gustan Realiza la imitación de sonidos, actitudes, y características de los animales que eligió 7. Escucha, analiza y ejecuta las instrucciones del juego. 8. Participa jugando a	

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
interactivo “Guardarropa de Mónica”, organizando en parejas por cada computadora 7. Propicia el juego “Vestirme solo” de forma grupal Actividades de Cierre 1. Propicia la reflexión de las actividades realizadas 2. Propicia que comenten sus sentimientos de la experiencia vivida con los recursos educativos digitales	vestirse con ropa de acuerdo con la situación indicada Actividad de Cierre 1. Comenta emociones y opiniones acerca de las actividades realizadas 2. Participa expresando sus gustos y disgustos de las actividades que llevó a cabo	
Observaciones:		
Tiempo: 90 Minutos		

Actividad 2: En mi escuela

Propósito: Que los alumnos trabajen colaborativamente con el juego y el rompecabezas digital para su autoconocimiento y colaboración para la convivencia armónica.

Fecha de sesión. Febrero de 2019.

Ámbitos de competencia		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Identifica formas de trabajar colaborativamente y en armonía con los recursos educativos digitales.	Trabaja colaborativamente y en armonía al utilizar los recursos educativos digitales con el juego.	Comparte con sus compañeros los recursos educativos digitales al resolver actividades interactivas conjuntamente

Transversalidad con campos formativos		
Campo formativo	Competencia	Aprendizaje esperado
Lenguaje y comunicación	Participación Social	Escribe su nombre con diversos propósitos e identifica el de algunos compañeros
Educación física	Competencia motriz	Utiliza herramientas y materiales en actividades que requieren de control y precisión en sus movimientos
Recursos *Computadora (“Mi carita” y “Las vocales”) *Rompecabezas *Nombres		

Secuencia didáctica

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
Actividad de Inicio 1. En el aula escolar conversa con los alumnos acerca de lo realizado en la secuencia	Actividad de Inicio 1. Analiza sus ideas sobre los recursos educativos digitales que resolvió anteriormente	Evidencias/productos Fotografías Videograbación Criterio(s) Autorregulación de

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
didáctica anterior sobre la utilización de juegos y ejercicios interactivos. 2. Propicia que se compartan las experiencias vividas con los recursos educativos digitales	2. Realiza aportaciones sobre las experiencias vividas durante la resolución de los juegos interactivos	emociones Autonomía Empatía Colaboración
Actividad de Desarrollo 1. Presenta los recursos educativos digitales de esta sesión: (a) “Mi carita” y (b) “Las vocales” en cada computadora. 2. Plantea las instrucciones y realización del juego de “Mi carita”, en binas por cada computadora 3. Propicia que participen en el juego del rompecabezas de forma grupal 4. Da a conocer las instrucciones del juego interactivo “Las vocales”,	Actividades de Desarrollo 1. Identifica los recursos educativos digitales: (a) “Mi carita” y (b) “Las vocales” en la computadora e intercambiar opiniones. 2. Escucha y analiza las instrucciones del juego. 3. Expresa sus deseos y elecciones para armar los rompecabezas 4. Escucha, analiza y ejecuta las instrucciones del juego. 5. Participa armando su nombre y ayuda a sus compañeros que lo	Instrumento de evaluación Diario de campo Lista de cotejo Registro de observación videograbado

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
en binas por cada computadora 5. Coordina la actividad grupal: “Armar el nombre” Actividades de Cierre 1. Propicia la reflexión de las actividades realizadas 2. Propicia que comenten sus emociones y soluciones de la experiencia vivida con los recursos educativos digitales	necesitan Actividad de Cierre 1. Comenta sus ideas acerca de los realizado en las actividades 2. Participa expresando sus experiencias; gustos y disgustos, al trabajar con sus compañeros.	
Observaciones		
Tiempo: 60 Minutos		

Actividad 3: En familia

Propósito: Que los alumnos trabajen con sus compañeros colaborativamente y en armonía al utilizar utilicen recursos educativos digitales para el desarrollo de la empatía a partir de sus experiencias familiares.

Fecha de sesión: febrero 2019

Ámbitos de competencia		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Identifica aspectos importantes de la convivencia armónica en	Utiliza recursos educativos digitales desarrollando su	Reflexiona sobre su cultura y respeta a sus compañeros al trabajar

familia, su cultura y tradiciones a través del uso de recursos educativos digitales.	empatía con sus compañeros al trabajar colaborativamente y en armonía.	colaborativamente y compartir recursos.
--	--	---

Transversalidad con campos formativos		
Campo formativo	Competencia	Aprendizaje esperado
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Cultura y vida social	Reconoce y valora costumbres y tradiciones que se manifiestan en los grupos sociales a los que pertenece
Educación física	Competencia motriz	Utiliza herramientas y materiales en actividades que requieren de control y precisión en sus movimientos
Recursos		
*Computadora (“Nuestra fiesta” y “¡A limpiar!”)		*Música

Secuencia didáctica

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
Actividad de Inicio 1. En el aula escolar conversa con los alumnos acerca de lo realizado en la secuencia didáctica anterior sobre la utilización de juegos y ejercicios interactivos. 2. Propicia que se compartan las	Actividad de Inicio 1. Analiza sus ideas sobre los recursos educativos digitales que resolvió anteriormente 2. Realiza aportaciones sobre las experiencias vividas durante la resolución de los juegos interactivos	Evidencias/productos Fotografías Videograbación Criterio(s) Autorregulación de emociones Autonomía Empatía Colaboración

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
experiencias vividas con los recursos educativos digitales	Actividades de Desarrollo	
	3. Identifica los recursos educativos digitales de la sesión e intercambiar opiniones.	Instrumento de evaluación
3. Actividad de Desarrollo Presenta los recursos educativos digitales de esta sesión: a) “Nuestra fiesta” b) “¡A limpiar!”, en cada computadora	4. Escucha y analiza las instrucciones del juego.	Diario de campo Lista de cotejo Registro de observación videograbado
4. Plantea las instrucciones y realización del juego de “Nuestra fiesta”, en parejas por cada computadora	5. Expresa sus deseos por la música y muestra iniciativa para bailar.	
5. Propicia el juego de baile con la música de diversos lugares del mundo	6. Escucha, analiza y ejecuta las instrucciones del juego.	
6. Da a conocer las instrucciones del juego interactivo “¡A limpiar!”, en parejas por cada computadora	7. Participa conjuntamente para ordenar y limpiar el aula	
7. Propicia el uso de la	Actividad de Cierre	
	1. Comenta sus sentimientos acerca de los realizado en las actividades	
	2. Participa expresando sus gustos y disgustos al trabajar con sus compañeros	

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
música para ordenar y limpiar el aula de forma grupal Actividades de Cierre 1. Propicia la reflexión de las actividades realizadas 2. Coordina los comentarios de los alumnos mediante participaciones sobre la solución conjunta de los recursos educativos digitales		
Observaciones		
Tiempo: 60 Minutos		

Apéndice G. Diario de campo

2018

Semana 19-Feb al 2-Marzo

Durante esta semana el tema fue los medios de comunicación los niños expresaban que entendían por medios entre sus aportaciones Antonio "algo para hablar", Mario "un juguete", Roberto "para platicar". Se inició con una breve explicación sobre la definición en donde todos los niños mostraban interés en las imágenes colocadas en el pizarrón pero solo 5 niños identificaron al hombre de los medios de comunicación (telefono, radio y televisión). Posteriormente se realizó diversas manualidades como un telefono con material reciclado al momento de dar las instrucciones de esta actividad Alejandro, Enrique y Constanza no entendieron la explicación por lo cual no querían hacerla se tuvo que apoyar de forma individual para que lo realizarán.

Al momento de jugar con el telefono hubo complicaciones ya que constantemente discutían Roberto y Mario por decir que el telefono de ellos era el mejor por lo cual se habló con ellos para dar a conocer su actitud negativa a lo que Roberto reacciona llorando y se enoja lanzando su telefono al suelo, intervino la psicóloga para solucionar el conflicto.

Otras niñas Stephanie y Constanza comenzaron a quitarse el objeto de las manos provocando reacciones negativas entre ellas ya que querían los dos objetos para una sola, por lo cual se suspendió el juego platicando de forma grupal sobre estas actitudes.

Miranda y Karla mostraron indiferencia en la participación e interacción con sus compañeros mostrando timidez y desconfianza.

Apéndice H. Lista de cotejo

Aspectos para evaluar	Si	En proceso	No
Conceptuales			
Conoce los recursos educativos digitales			
Reconoce e identifica los recursos educativos digitales			
Procedimentales			
Toma decisiones para la realización de la actividad			
Organiza los materiales a utilizar			
Busca alternativas para solucionar problemas entre compañeros			
Soluciona conflictos durante las actividades			
Actitudinales			
Típicamente está de buen humor			
Comunica sus sentimientos			
Expresa deseos y preferencias claramente, dando razones por sus acciones y posiciones			
No depende en exceso del maestro, asistente u otro adulto			
Muestra capacidad para establecer empatía			
Tiene relaciones positivas con uno o dos compañeros			
No parece sentirse severa o constantemente solo			
Se acerca a otros en forma positiva			
Expresa sus derechos y necesidades en forma apropiada			
Expresa la frustración y el enojo en forma efectiva, sin dañar a otros			
Participa en temas de discusión, hace contribuciones relevantes a las actividades			
Toma turnos fácilmente			

Aspectos para evaluar	Si	En proceso	No
Muestra interés por otros, intercambia y acepta información de otros adecuadamente			
Negocia y convence a otros en forma apropiada			
No muestra atención inapropiada hacia sí mismo			
Interactúa en forma no verbal con otros niños mediante sonrisas, saludos y/o afirmaciones.			
Invita a sus compañeros a disfrutar del juego, la amistad y el trabajo			
Observaciones y sugerencias:			

Apéndice I. Transcripción de registro de observación videograbado

Code frequency statistics for Analisis y segmentacion RO S1

[Single code frequency](#) [Code pair frequency](#) [Sources for statistics](#)

Single code frequency

Code name	Segment(s)	Segment Code(s)
Preguntas abiertas del docente	Source: RO S1.rtf "M1: Así es no es igual, pero ¿Por qué?"	Preguntas abiertas del docente
	Source: RO S1.rtf "M1: Tienen razón en las dos podemos jugar, ¿Pero qué tipo de juegos hay en esos aparatos?"	Preguntas abiertas del docente
	Source: RO S1.rtf "M1: Miren se abre en este programa y de aquí podemos elegir un juego, ¿Cuál quieren?"	Preguntas abiertas del docente
	Source: RO S1.rtf "M1: ¡Ah! ¿Si? ¿Y que es un el libro? ¿Que trae el libro?"	Preguntas abiertas del docente
	Source: RO S1.rtf "M1: ¿Que más trae el libro?"	Preguntas abiertas del docente