

201
2eq.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA



“ANALISIS SECUENCIAL DE LA CONDUCTA PROSOCIAL”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A

OLIVIA PALMA CASTILLO

DIRECTOR DE TESIS: MTR. ARIEL VITE SIERRA
DIRECTOR DE LA FACULTAD: DR. ARTURO BOUZAS RIANO

MEXICO, D. F.

1997

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

En memoria a mi Padre, quien en vida me inculcó respetar a los demás en sus ideas y decisiones, independientemente del daño que implicaría; por mostrarme que hay que luchar en la vida por lo que se quiere, sin titubear y hasta el último suspiro que nos quede.

Gracias a tu consistencia en el trabajo, al gran deseo de vivir y compartir con nosotros, tu familia, acontecimientos importantes para ti y al gran tesoro de bondad que te caracterizó; enseñanza que debemos de transmitir. Papi, he aprendido con mucho dolor a enfrentarme a situaciones que considero que han influido en mi superación personal y profesional, logrando hacerlas mías y mismo tiempo disfrutarlas.

Cuánto siento que no estés conmigo en una meta en la que tú prácticamente fuiste protagonista, gracias mil por tu comprensión y libertad; todavía falta mucho por hacer y por aprender, sólo le pido a Dios que me permita realizarlas y algún día poder estar contigo para abrazarte y ofrecértelas, cómo deseo volver a verte.

Gracias Papi por tu amor y cariño, vives siempre en mi corazón.

Te extraño y quiero mucho...

Otis.

A Sergio, por ser mi gran amigo y un excelente apoyo, por orientarme en las ocasiones que lo necesitaba, por demostrarme que existe eso que llaman fortaleza espiritual y por reforzar mi sentido de irresponsabilidad.

Te quiero mucho....

A ti Mami, por el apoyo que me has dado en esos momentos que tu sabes que han sido difíciles para todos...Te amo.

Irma, espero que seas la próxima," mi querida señorita formadora de adolescentes"...gracias mil por ya sabes. Te adoro...

A Rubén por la amistad que nos une ...¡ah! bueno... también por ponerme los pies en la tierra...te quiero.

A "Mi querido profesor" por brindarme tu amistad, apoyo y cariño en los momentos sumamente difíciles, por tolerar mis arrebatos y principalmente por ayudarme a concluir este trabajo que es tuyo...

A ti por mostrarme el amor en todos los sentidos, apreciar la vida en toda su esencia y despertarme de un sueño ... que hizo sentirme viva.

Gracias al Centro de Desarrollo "Juan Salvador Gaviota" por las facilidades otorgadas; a todos los niños que sin saberlo explícitamente, implícitamente colaboraron en el, agradezco las sonrisas de Paco, Josema, Luis, Ara, Any, Sarita, Miss Dulce y Miss Elvia.

Muy especialmente a la Lic. Adela Villalba por el apoyo brindado para la realización de este trabajo.

A Lulú, Benito, Anaid y Junior, por todo el amor y cariño que me han brindado durante mi formación... los amo.

A los compañeros y amigos de la SubAcad, CGUT; Chis, Jorge, Alc, Chio, Lalo, Alex, David, Arturo, Gerardo y a usted Lic. Graciela por su apoyo, amistad y comprensión. Un reconocimiento muy especial al Dr. Arturo Nava por su valor a la vida y la gran responsabilidad y profesionalismo que lo han caracterizado... los extraño.

A mis Sinodales, Dr. Florente López, Dr. Carlos Santayo, Dra. Susana Ortega Mtro. Gustavo Bachá y al Mtro. Ariel Vite, por sus aportaciones para la conclusión de este trabajo.

Olivia Palma.

Índice

Resumen	1
Introducción	2
Método	23
Muestra	23
Escenario	23
Materiales	23
Cuestionario	24
Sistema de registro	25
Confiabilidad	27
Procedimiento	28
Resultados	31
Discusión y Conclusiones	45
Bibliografía	54
Anexo 1	58
Anexo 2	61

Resumen

El presente estudio muestra una estrategia para la identificación y análisis de la conducta prosocial en escenarios preescolares; los objetivos del trabajo se plantearon a partir de la identificación de patrones conductuales involucrados en este tipo de comportamiento que presentaron los niños preescolares a través de las interacciones sociales en el escenario natural.

Se observaron seis sujetos de edad preescolar, tres niñas y tres niños, en salón de clase y zona de juego durante 50 minutos; identificando así la relación entre conducta prosocial y tipo de situación o medio, y a la par los antecedentes que propiciaron comportamiento prosocial.

Por otro lado, se identificó a los sujetos preferidos de aquellos que no lo fueron en la muestra seleccionada, derivado de la mención que hicieron cuando se les aplicó el cuestionario, posteriormente se obtuvo la duración de los episodios prosociales respecto a los negativos, para mostrar las diferencias por frecuencia de cada una de las categorías conductuales emitidas.

Los resultados muestran que los niños preescolares presentan conducta prosocial cuando le anteceden eventos de corte social, pudiéndose observar esto en la zona de juego. En la muestra se detectó una baja ocurrencia de comportamiento negativo, presentando las niñas un porcentaje de eventos prosociales por arriba del obtenido por los niños y la mayoría de estos eventos tuvieron una duración entre 0 y 5 segundos.

En lo que respecta a los sujetos que se identificaron como socialmente preferidos, ellos mostraron un porcentaje de conducta prosocial por arriba de aquellos que no lo fueron. Finalmente se obtuvo la probabilidad de ocurrencia de la conducta prosocial, mostrando que a mayor tiempo que transcurra después de la última conducta prosocial, será menor la probabilidad de que ocurra este comportamiento.

Se discuten los resultados, se presentan sugerencias y los posibles alcances en un futuro.

Introducción

En la sociedad actual vivimos expuestos a una constante violencia, enfrentamientos por las calles, guerras y crímenes, entre otros acciones agresivas que se han incrementado debido al rápido desarrollo de las ciudades y el constante aumento de la población.

Los psicólogos sociales durante décadas pasadas han estudiado la conducta agresiva; proponiendo teorías para la explicación de los antecedentes y determinantes de dicho comportamiento (Berkowitz, 1962; Buss, 1961; Dollard, Miller, Doob, Mowrer & Sears, 1939; citado en Bar-Tal 1976).

Derivado de lo anterior, específicamente en las dos últimas décadas se ha manifestado un renovado interés en el área de intervención del comportamiento agresivo y de la delincuencia, dando paso a nuevas alternativas teórico-explicativas sobre la naturaleza y origen del problema, que a su vez, ha permitido derivaciones aplicadas y ampliamente aceptadas entre profesionales e investigadores en este campo (González, 1992).

A partir de los trabajos realizados se han detectado demandas por parte de la sociedad, referentes a nuevas fórmulas de intervención que sustituyan los sistemas tradicionales punitivos y los de tipo institucional que se emplean para la delincuencia y la conducta agresiva en general (González, 1992), de tal forma que se ha observado un interés en la conducta opuesta a la conducta agresiva, siendo ésta la conducta prosocial, de ayuda o de asistencia; por ello, se está en búsqueda de las condiciones para que este tipo de comportamiento se haga presente en situaciones en las que se requiera (Santoyo, 1990).

Aunque el desarrollo de éste tópico ha sido de mucho interés, los especialistas dedicados a la investigación de este comportamiento, han tenido que enfrentarse a la dificultades para obtener conclusiones acerca del curso o de las causas del desarrollo prosocial (Eisenberg, 1990), incluso, en la década pasada llegaron a cambiarle el nombre a esta línea de investigación nombrándola "Investigación en conducta prosocial en los primeros años de vida", (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, & Chapman, 1983), esto puede deberse a

la importancia que tiene la etapa de la infancia en la adquisición de conductas dirigidas principalmente al desarrollo social del niño.

Ahora bien, los profesionistas interesados en la conducta prosocial, han observado algunas características en personas específicas, como el ayudar a una persona sin tener algún vínculo, resultando interesante el valor social que le asignamos; por lo que en ocasiones emitimos juicios de valor pensando que los comportamientos manifiestos son parte de una propiedad más profunda de la persona; de éste modo solemos designar a ciertos individuos como generosos, piadosos o con intereses humanitarios, estos tipos de comportamiento social son altamente valorados y clasificados en el rubro de conducta prosocial (Santoyo, 1988).

Por otro lado, conceptualmente ésta área se enfrenta a una diversidad de modalidades y connotaciones del concepto prosocial, y se hace necesario distinguir entre las diferentes definiciones y adoptar la que mejor se adecue a los objetivos del estudio; ya que puede existir confusión al evaluar si en realidad los actos prosociales obedecen a un interés por beneficiar a los demás produciendo un compromiso con quien recibe el comportamiento prosocial y el primero ejercer el control de la situación, entendiéndose que al emitirse puede esperar beneficio o reciprocidad posterior; y no que a largo plazo el ofrecer ayuda proporcione un beneficio propio del donante.

La conducta prosocial puede definirse de acuerdo a una configuración de diferencias entre costos, y beneficios (ayudar, compartir, asistir), sin embargo se presentan las complicaciones al querer inferir los componentes motivacionales asociados a estas acciones; no obstante, hay definiciones de autores que no necesariamente toman en cuenta esos mecanismos motivacionales, por ejemplo, la definen como, "*aquella que fomenta, facilita o permite la consecución de las funciones normativas del grupo*" (Santoyo y López 1988, p 81).

Sin embargo, pese a las dificultades conceptuales se han podido identificar dos tipos de conductas prosociales:

- a) *Las que suponen un beneficio mutuo para las dos partes implicadas en la relación interpersonal; y*
- b) *aquellas que únicamente benefician a una de las partes.*

Por ejemplo se ha podido observar que en las relaciones interpersonales, el individuo que ayuda es en principio un espectador, que observa a una persona víctima de una situación difícil de la que sólo podrá salir si recibe ayuda externa; este observador pasa a continuación a tomar el rol de "ayudador" o "benefactor", mientras que quien recibe la ayuda, toma como consecuencia el papel de "ayudado", y en otro caso, quien recibe la ayuda es únicamente el beneficiado siempre y cuando el benefactor no recibe nada a cambio (González, 1992).

En relación a lo anterior; González (1992) da una clasificación de conducta prosocial:

Conducta Prosocial de Ayuda Directa versus Conducta Prosocial de Ayuda Indirecta:

La ayuda directa se refiere a cuando un observador (o espectador), interviene personalmente en la situación, ofreciendo él la ayuda. Mientras que la ayuda indirecta se refiere al caso en el que el observador (o espectador) no sea él mismo quien desarrolle la conducta de ayuda, sino que busque la colaboración de otra persona que es quien en realidad realiza el comportamiento específico. Habitualmente en estas ocasiones se trata de una ayuda de tipo institucional, como por ejemplo, acudir a la policía o bomberos solicitando su intervención.

Aunque el objetivo y los resultados pueden ser los mismos en ambas circunstancias, para los autores defensores de esta distinción existe un factor diferencial entre las dos modalidades de acción; toman en cuenta las variaciones de los costos que dichas conductas implican para el benefactor-observador (persona que ayuda), ya que en el caso de la acción directa ésta es la de mayor desgaste que para el caso de la indirecta.

Conducta Prosocial Solicitada versus Conducta Prosocial No Solicitada:

Se refiere a la conducta prosocial que es respuesta a una demanda o solicitud (habitualmente de tipo verbal) del futuro beneficiado (personas que requieren de atención) y a conducta prosocial desarrollada, por parte del benefactor (espectador) sin haberle sido previamente solicitada. De aquí se han establecido dos categorías: la intervención respondiente y la no respondiente.

- a) La primera, es cuando el benefactor (observador) responde a una petición directa, por ejemplo de ayuda, demandada por parte del sujeto que resulta ayudado.
- b) La segunda, es el comportamiento que implica tomar la iniciativa de ofrecer ayuda por parte del benefactor (espectador), a la vez que se excluye cualquier tipo de indicación o solicitud de la misma, por parte del beneficiado (persona ayudada).

La puntualización para este tipo de criterio es la forma, verbal y/o no verbal de pedir ayuda.

Conducta Prosocial de Ayuda Identificable versus Conducta Prosocial de Ayuda no identificable:

Este tipo de comportamiento ha sido observado y estudiado tomando en cuenta diversas posibilidades de identificación y no identificación de la ayuda, empleando tres tipos de criterios:

- a) Criterios personales.- En ellos se observa un tipo de continuo dimensional abarcando situaciones en las que las personas implicadas interactúan cara a cara, hasta situaciones en las cuales el ayudador y el ayudado nunca se encuentran, es decir no están identificados; de ahí que se desprenda dos categorías de ayudador. El primero es el benefactor identificable, cuando la persona ayudada y la que ayuda interactúan de un modo directo en la situación específica planteada; y el segundo es el benefactor no identificable.

en el caso de que el sujeto beneficiado y su benefactor nunca se encuentran.

- b) **Criterios situacionales.**- Se plantean dentro de un contexto en el que además del espectador-benefactor, existen otros observadores de la situación, teniendo conciencia o sospecha de su existencia (los posibles observadores pueden ser explícitamente reconocidos o implícitamente reconocibles) por parte del espectador implicado, llevando a la distinción entre observadores reales/posibles y observadores no reales/no posibles; lo primero cuando el espectador sometido a estudio conoce o sospecha la existencia de otros observadores concurrentes a la situación; en el segundo caso, el sujeto objeto de análisis sabe a ciencia cierta que su habitual comportamiento prosocial o no prosocial no será observado por otras personas, por ejemplo una situación planteada dentro de un laboratorio y que puede ser consistente o no consistente el sujeto implicado debido a la colocación de espejos o cámaras de video.
- c) **Criterios temporales.**- Estos pueden transformar la conducta prosocial no identificable en identificable, transcurrido un tiempo; significando la pérdida de anonimato de un comportamiento prosocial desarrollado de una conducta omitida, dando pie a tres posibles fuentes de identificación; el propio benefactor, otros observadores y un público más amplio.

Conducta Prosocial de Ayuda en Situación de Emergencia versus Conducta Prosocial de Ayuda en Situaciones de No Emergencia:

Se considera ayuda de situación de emergencia, cuando el observador presencia una situación límite para la víctima y/o para el mismo si interviene; tal es el caso de los accidentes, enfermedades, dolencias, desastres naturales, actos de violencia, crímenes; problemas emocionales, problemas psicológicos, entre otros.

En el caso de la ayuda en situaciones de no emergencia, por ejemplo, una persona se encuentre una cartera perdida, con el nombre y la dirección de

su dueño, algunas fotos y documentos personales, que sin serle imprescindibles, probablemente desee conservar el propietario, a la vez que lamenta su extravío. El observador puede hacerle llegar de forma anónima o personal la cartera al dueño, o puede quedarse con ella, tirando lo que no le interesa; de esta manera los dos sucesos que suelen ser percibidos claramente como de emergencia, son en su mayoría, accidentes o actos delictivos y los que no se consideran como emergencia son en su mayor parte los problemas cotidianos.

Conducta Prosocial en Situación de Emergencia versus Conducta Prosocial Institucionalizada:

La conducta prosocial institucionalizada (o conducta rol) puede ser explicada por motivaciones intrínsecas del propio sujeto que la desarrolla; cuando en situaciones descritas diferencialmente respecto a otras situaciones por el hecho de: a) ocurrir sin previo aviso (repentinamente); b) con un tiempo limitado para tomar cualquier decisión al respecto; por tanto, la precisión temporal es la clave en la caracterización de tales situaciones.

Conducta Prosocial Espontánea versus Conducta Prosocial No Espontánea:

También llamada como planificada o no planificada, es similar a la mencionada anteriormente como solicitada por parte del futuro beneficiado. Si el ejemplo más crítico de conducta prosocial espontánea, es aquella que se da en situaciones de emergencia, también el más citado entre los espontáneos, corresponde a la ayuda voluntaria, siempre y cuando se trate de un comportamiento desinteresado y especialmente si se da de forma frecuente.

A partir de la clasificación anterior de las diferentes situaciones en las que se puede presentar conducta prosocial, se denota una serie de trabajos que se han realizado sobre este tópico con la intención de llegar a una clasificación de comportamiento prosocial. Sin embargo, algunos de ellos han señalado que la investigación en este campo ha enfrentado una desvinculación,

es decir, se ha detectado una desconexión entre la observación directa en escenarios naturales y los hallazgos obtenidos en situaciones experimentales; siendo el primero muy poco explorado no logrando conjugarse y por consiguiente no ha permitido una definición general del concepto, de modo que se requiere realizar una integración teórica con los resultados observados en el campo (Krebs, 1982; citado en Santoyo 1990).

Por otro lado, debemos considerar que como individuos, vivimos en un medio donde tenemos relaciones de interdependencia con otros sujetos; por ejemplo, cuando damos y recibimos ayuda, cuando tratamos de reparar un daño, cuando aportamos recursos para otras personas, cuando realizamos acciones para otros a un costo para nosotros mismos, cuando nos dirigimos a realizar las tareas que permitan lograr las funciones de un grupo; si lo analizamos con detenimiento nos daremos cuenta de que nosotros mismos no estamos tan alejados de llevar a cabo este tipo de conductas, sólo que las manifestamos en momento y situaciones específicas (Santoyo, 1990).

Ahora bien, si interactuamos en ambientes donde se estimule y promueva la conducta prosocial se tendrá mejores resultados en lo que respecta a la ocurrencia de este tipo de comportamiento y se ha encontrado, a partir de los estudios realizados, que este tipo de conducta puede desarrollarse en principio en dos ambientes, el familiar y el escolar cada uno de ellos con especificaciones propias.

Dentro del ambiente familiar tienen lugar el desarrollo de los lazos afectivos, los gustos, los intereses, las habilidades y los conocimientos del niño, tomando en cuenta el medio ambiente en el que está involucrado, es así que durante el primer año de vida el niño desarrolla un apego hacia los padres manteniendo una relación activa, cariñosa y recíproca entre ellos, así como con los hermanos y familiares.

Sin embargo, el juego individual, la imitación mutua, el intercambio de sonrisas y vocalizaciones sirven para el desarrollo de algunas habilidades sociales y hacen posible la integración de su conducta con la de los otros, visualizándose en un camino cooperativo; aunque esta integración puede verse afectada por conductas sociales negativas que el niño pudiera adquirir en este periodo (Mussen, 1983).

En este mismo plano, se ha observado que los niños pequeños adoptan estilos y manierismos de los padres debido a que imitan primero simples actos, para pasar a unos más complejos, que dan la pauta a una imitación recíproca entre padres e hijos; es decir, los niños crecen para compartir un número de actitudes de los padres como la orientación política y religiosa (Mussen, 1983).

Por otro lado la adquisición de los valores prosociales del niño, se realiza en un contexto de interacción con los adultos como agentes de socialización, debido a que estos últimos realizan intentos por influenciar a los niños, mismos que pueden estar de acuerdo o no con estas enseñanzas, que lo pueden expresar de una manera verbal o que dichos valores se internalizarán en etapas posteriores.

Se tiene conocimiento de algunos estudios de que a muy temprana edad la conducta del niño es controlada, no solo por órdenes explícitas o instrucciones dadas por la madre, si no también por la regulación misma del niño, basada en algún entendimiento de lo que es posible y de lo que no lo es; a estas explicaciones y razones dadas al niño por los padres, se les llama inducción, y estas fomenta el reconocimiento del otro siendo un factor positivo para su interacción con el medio (Mussen, 1983).

En relación a esto Dekonic y Jansen (1992) resaltan que la interacción padre-hijo tiene una gran influencia en el estatus sociométrico del niño, teniendo repercusiones en las destrezas que se observan en la solución de problemas y la adquisición de estrategias sociales; es decir, las reacciones de los padres ante las necesidades de ayuda con sus hijos se relacionan con la conducta prosocial y con la competencia social del niño.

En el segundo año de vida, ocurre que el menor desarrolla el conocimiento de sí mismo y la diferenciación del otro; surgen patrones de conducta como el ayudar, participar y cooperar, siendo éstos precursores del apego que prepara al niño para el desarrollo empático (Mussen, 1983); de tal forma que se puede observar que la conducta prosocial aparece en el niño a principios del segundo año de vida. Ellos poseen capacidad cognitiva para interpretar los estados físicos y psicológicos de otros, al mismo tiempo poseen la capacidad emocional de experimentar afectivamente el estado de otros y el repertorio conductual que le permite aliviar el malestar de esos otros (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow y Wagner, 1992).

Por otra parte, Bar-Tal, Ravin y Goldberg (1982) establecen que la edad no es el único factor determinante de la conducta de ayuda en preescolares, sino que también debe considerarse el sexo del compañero (citado en Partridge, 1987), al igual que lo observado por Eisenberg, 1990 y siendo consistente con Hay & Murray, 1982 (citado en Eisenberg, 1990); en donde las niñas muestran más afecto, reproducen o imitan experiencias afectivas de los otros con mayor frecuencia que la mostrada por los niños y de igual forma se presentan más empáticas que ellos, lo cual demostró un comportamiento prosocial por arriba del observado en los niños (.Zahn-Waxler, Radke-Yarrow y Wagner, 1992).

En un periodo más tardío el niño desarrolla el reconocimiento de sí mismo y la diferenciación del otro, empieza a emplear un lenguaje emocional para describir sus estados internos, así como el de los que lo rodean; surgen en él patrones de conducta como el de ayuda, participación y cooperación, mismos que son precursores del apego y que preparan al niño para el desarrollo empático; de tal forma que podemos decir que la conducta prosocial se hace presente en el niño en los primeros años de vida, mismo que han sido observados en escenarios preescolares.

En lo que se refiere al área de investigación sobre las emociones, los niños pequeños son capaces de identificar a otras personas en estados de angustia; en consecuencia son responsivos a esos estados y reportan cambios emocionales en respuesta a esas emociones producidas por otros (Costin y Carlson 1992). Aunque es probable encontrar que la gente ayude a otros por esperar una conducta de reciprocidad, y el ayudar le facilita obtener lo que desea; en cierta forma surge un interés a largo plazo para recibir algo a cambio (Elster, 1993, p.59), sin embargo, este tipo de incógnitas se vuelven difíciles de explicar en periodos escolares o de la adolescencia, debido a que factores como la moral, buenos modales y la educación transmitida de generación en generación y que influyen en las respuestas de los individuos.

Los psicólogos interesados en el desarrollo social han sugerido que las respuestas afectivas son base de mucha de la conducta prosocial (conducta voluntaria que beneficia a otro); y nos dicen que los afectos negativos en una situación específica en la cual otro está en un estado de angustia o tristeza, puede facilitar la respuesta de una conducta prosocial (Zahn-Waxler C; Radke-Yarrow M. and Wagner E., 1992).

Se ha encontrado que hay una cierta conexión entre empatía y ayuda, reportando patrones consistentes con respecto a la empatía y conducta prosocial, se puede considerar que estos comportamientos son observados en una misma situación pueden ser interpretadas en términos distintos ante el impulso afectivo inmediato ocasionado por darse cuenta de que el otro necesita ayuda (estado de empatía) y una disposición hacia dar la ayuda (llamado intento de empatía); Puede ser provocado por una situación específica; debido a que el comportamiento prosocial se presenta ante una situaciones que lo propician (Chapman, 1987).

Debido a que algunos factores inmersos en la conducta prosocial, como la empatía, la simpatía y la culpa, la han considerado como reacciones emocionales potencialmente dirigidas hacia el alivio de los problemas de otros; por consiguiente, la empatía se encuentra definida en términos de un impulso afectivo resultado de una identificación con el estado emocional de la persona y ha sido medida generalmente por los sentimientos reportados por los niños en respuesta a una serie de secuencias experimentales presentadas en diferentes ocasiones a partir de las expresiones faciales en respuesta a emociones expresadas por otros (Chapman, 1987).

Sobre este mismo punto Aronfreed (1970), Cohen (1972) y Hoffman (1975) hacen énfasis en que todo lo que es empatía es una condición esencial de la conducta altruista y únicamente la ayuda se ejecuta como resultado de una reacción de empatía con otras experiencias que puede ser llamado altruismo (citado en Bar-Tal, 1976).

Por otro lado, se ha observado la presencia de características similares en la escuela, siendo un antecedente el conocer como influye en el conocimiento y en las expectativas del niño hacia este ambiente que le proporciona un contacto frecuente con sujetos de su edad, conviviendo en una situación igual en la que va aprender lo que su medio les proporciona; adoptando con el tiempo una serie de comportamientos que definan su propia identidad.

La escuela es una institución social que tiene un impacto en el desarrollo individual y en las actitudes sociales del niño (Mussen, 1983); ya que cuando él ingresa a la escuela se enfrenta a muy diversas experiencias, las cuales van encaminadas a que adquieran hábitos y habilidades importantes para su desarrollo (Sylva, 1994); aunque por otro lado, se tiene conocimiento de que algunos autores hacen mención de un factor asociado a la conducta de ayuda y es el desarrollo prosocial como un objetivo propio de las instituciones que se

encuentra inmerso en la currícula (Gump 1975; Orlick 1981, citado en Amador, 1997).

El centro preescolar presenta una estructura social específica, diferenciada del mundo social de la casa y de la escuela primaria; ésta estructura se encuentra en función de las ideas sostenidas por las autoridades y educadoras respecto a la naturaleza de los niños preescolares y su proceso de aprendizaje (Hutt et al; 1989). Conforman un ambiente que influye en las actitudes y conductas del personal, que a su vez afecta el aprendizaje del niño mediante la calidad de la interacción adulto-niño y que puede llegar a deteriorarlo.

Por ejemplo, existe evidencia de que en las escuelas donde las decisiones son tomadas por la cabeza de la institución, proporcionan escasas oportunidades de conversación entre adultos y entre adultos y niños; se ha observado los niños se muestran pasivos y obedientes, en cambio en instituciones organizadas democráticamente el personal tiene autonomía y los niños toman un papel más activo en el juego, por lo que la calidad de las relaciones con el personal es mayor que en las primeras (Tizard, 1972; citado en Ogilvy, 1992).

Otro aspecto de gran importancia relacionado con la estructura social en el salón de clase, son las reglas y normas que definen el rol del estudiante; generalmente se derivan de los intereses propios de los directivos del centro, son puestas en práctica por las educadoras, e implican una serie de lineamientos, sanciones y premios para controlar el comportamiento y el desempeño del niño; dado que en algunos centros preescolares dichas normas tienen que ver con las tareas curriculares, además de ello proporcionan una estructura a la interacción de todos los miembros del preescolar (Merrett y Jones, 1994).

Estas estructuras han permitido observar que las funciones normativas propuestas por el grupo permiten el ajuste social y académico del educando, por lo que las conductas prosociales implicarían aquellas acciones dirigidas a la consecución de esas funciones (Santoyo, 1988); del mismo modo, la disponibilidad de recursos y materiales con que cuenta la institución y la distribución de los espacios en el escenario preescolar son aspectos que influyen también en las conductas manifestadas por los niños; debido a las oportunidades que se presenta dentro de éstos.

Respecto a lo anterior se ha reportado que al disminuir los aparatos y materiales didácticos en los escenarios, los niños muestran más actividades motrices gruesas, hay más intercambios sociales y juegos grupales, esto debido a que se incrementa el equipo disponible, el material o juguetes, por ello los niños juegan más tiempo solos y se reducen los contactos sociales; aspectos que son importantes para la socialización del niño (Smith y Connolly, 1980).

En una revisión sobre la influencia de variables físicas en la conducta del niño preescolar, realizado por Smith y Connolly (1980), se encontraron estudios que muestran resultados en cuanto a este tipo de investigaciones; en primer lugar en lo referente al tamaño del grupo y su influencia en las conductas del niño; Bates (1970) observó a niños de 2 a 3 años de edad donde el tamaño del grupo variaba entre 10 y 30 niños debido a fluctuaciones en la asistencia encontrando que había más interacción conflictiva en grupos grandes que en los grupos pequeños, mostrando que en éstos últimos se tiene más control de las actividades que en los primeros.

Por citar otro estudio en la misma línea, Price (1971; citado en Smith y Connolly, 1980) examinó 22 grupos de preescolares y de primer grado, en condiciones de aglomerados y no aglomerados, observó una reducción de la actividad locomotriz en las condiciones de aglomerados; se mostró que había menos plática y juego con otros niños; sin embargo más juego solitario y manipulación. En relación a este mismo aspecto se ha comprobado que los grupos grandes provocan distracción y un nivel bajo de actividades (Tizard, 1976; Silva, 1980; citados en Sylva 1994), por lo que no se concluyen las actividades, en la gran mayoría de las ocasiones contribuyendo al no cumplimiento de los objetivos de la institución.

De acuerdo a lo anterior es posible afirmar que ciertas variables relacionadas con la disposición física (materiales, aparatos, espacio físico), y social del contexto (tamaño del grupo), influyen en la presencia de las conductas particulares en los niños; los grupos numerosos y con espacios reducidos tienden a generar interacciones conflictivas, distracción y bajo nivel de actividades, mientras que los espacios con escasos aparatos y menor número de niños, promueven más interacciones sociales y juego grupal (O'Connor, 1975; citado en Amador, 1997). Con lo anterior se contempla una serie de factores propios del centro preescolar que afectan la respuesta de los niños como una forma de adaptarse al medio físico y social que impone la institución.

Durante su estancia en la escuela, el niño presenta diversas formas de participación en relación a las actividades que se realizan en el salón de clase y en la zona de recreo o juego, lo cual es posible conocer mediante estudios observacionales centrados en el estudio del desarrollo y ajuste social del niño preescolar. Trabajos que emplean metodología observacional en donde realicen el análisis del flujo de la conducta en niños preescolares y su participación en los escenarios naturales (Amador, 1997).

Un aspecto que no se debe de dejar de lado en los escenarios escolares es la participación y los efectos que tienen los maestros en los niños, siendo directos o indirectos, por ejemplo cuando el maestro da instrucciones precisas mismas que producen un buen aprendizaje; cuando son indirectos como por ejemplo, las expectativas que tiene el maestro del alumno ya sea de niveles altos o bajos en la realización de tareas, mismas que pueden afectar el concepto académico de sí mismos y los logros posteriores del niño. Las expectativas del maestro contribuyen a las diferencias de comportamiento del niño, así como lo hacen otros factores como la inteligencia por parte del niño, el medio social y los logros previos.

De tal forma que el aprendizaje del conocimiento y habilidades que lleva a cabo el niño son producto del efecto directo que tiene el maestro en el salón de clase (Sylva, 1994); tiene el rol de guiar y determinar el clima dentro de este escenario; así como el de transmitir al niño el rol de estudiante (Mussen, 1983). Por lo que, el maestro beneficia el aprendizaje del alumno, al presentar la información de una manera activa y al crear situaciones en la que los niños trabajan juntos en la clase, mismas que le producirán un gusto por la escuela (Sylva, 1994) produciendo así, el intercambio social que es caracterizado por actividades que involucran compartir el espacio, el material y las relaciones entre niños y adultos, enriqueciendo así la participación.

En el entendido de que las actividades grupales generan conocimientos, cooperación y socialización, además de que se ha detectado que son importantes para desarrollar un seguimiento de la expresión y la consolidación de habilidades sociales (Mussen, 1983); el aprendizaje del niño se encuentra íntimamente relacionado con las conductas que el maestro presenta durante su intervención en el salón de clase, como puede ser instruccional y de juego programado. La primera ocurre en un contexto de actividades académicas asignadas por la maestra, se refiere a una instrucción dada por ella, con el fin de anunciar una tarea académica que comprende comentarios de la maestra respecto de su ejecución y por lo general se inicia cuando anuncia una nueva actividad o tarea a través de preguntas, de informes, indicaciones o asignación

de actividades de manera que todas estén relacionadas con el cumplimiento de una actividad temática en particular.

En lo referente al juego programado éste hace referencia a que la maestra lleve a cabo la iniciativa de organizar una actividad, manifestando un cambio motor y/o verbal en el que los roles y los turnos están definidos según el programa dirigido, que tiene relación con la conformación de grupos de actividades, jugando un rol cada uno de ellos para la conclusión de una tarea específica.

Con respecto a lo anterior se han realizado estudios sobre conducta prosocial presentada por niños, Denham y Holt (1993) mencionan que durante el periodo preescolar los niños comienzan a experimentar con el grupo de compañeros conductas sociales positivas y negativas las cuales se han visto correlacionadas con el estatus sociométrico del infante; de manera que los niños populares entre sus compañeros pueden incrementar su comportamiento social positivo por la aprobación de los mismos o del grupo en general, aunado a las oportunidades sociales permitidas por el estatus positivo que se ha adquirido ante el grupo.

Por el contrario, la fama negativa del preescolar puede convertirlo en socialmente negativo por la falta de oportunidades para adquirir y manifestar conductas positivas; y por consiguiente se observa un déficit de habilidades sociales debido a que el estatus entre compañeros en los grupos preescolares sustenta la popularidad que ha logrado el niño entre su grupo.

Una clara evidencia de la adquisición de este estatus la da Denham, Burger y Mason (1991), ellos encontraron que las expresiones positivas de afecto de niños preescolares ayudaban al buen manejo de las relaciones con los compañeros, presentando menos problemas para interactuar entre ellos; asimismo las reacciones prosociales de los preescolares ante la demostración de afectos positivos o negativos son importantes e incrementan en esta etapa escolar, ya que el compartir afectos positivos y reaccionar comprensivamente ante situaciones difíciles de los compañeros se ha mostrado que son componentes importantes de la aptitud social del preescolar.

Sustentando lo anterior, se observa que en este tipo de ambientes ocurren diversas situaciones como: las amistades fugaces, las riñas tempranas, los inicios de cooperación y la hostilidad en la interacción social; existe un alto grado de actividad física general, se puede disponer de juguetes, tareas y

equipo que estimula el desarrollo de los niños en el aspectos social, emocional, intelectual y físico; que éste último se da en mayor grado entre los tres y cinco años (Papalia y Wendkos, 1988; Frost y Kissinger, 1979) por lo que existe una continuidad en la conducta prosocial presentada por el niño durante dos años, de los tres o cuatro años a los cinco o seis años.

En relación a esto, se ha mencionado que un factor muy poco mencionado en las investigaciones en prosocialidad es el efecto de la amistad como facilitador de este tipo de comportamiento, y puede propiciar un desprendimiento de comportamiento social positivo, incluyendo a la conducta prosocial, que se refleja en la frecuencia cuando se da con mayor intensidad en los escenarios preescolares y que ayuda a decrementar aquellas conductas negativas que se susciten en él.

Con respecto a lo anterior, Costin y Carlson (1992) nos dicen que los procesos de desarrollo psicológico son empleados en la transición de las interacciones; por ello las relaciones interpersonales son importantes en las primeras etapas de desarrollo del individuo, ya que se adquieren habilidades básicas y de competencia; dotando así al sujeto de cognición y de recursos emocionales para funcionar y adaptarse a su mundo social. Los hallazgos de este trabajo nos revelan la importancia de la amistad para facilitar la responsividad emocional y la intervención prosocial en niños pequeños cuando uno de los integrantes del grupo se encuentra en una situación donde requiere apoyo del otro.

Se asume que en los años preescolares la amistad esté acompañada por expectación para preferir y ayudar a otros, indicando que la responsividad emocional y la conducta prosocial están presentes entre niños preescolares.

La responsividad emocional y la conducta prosocial son identificables en niños preescolares (Costin y Carlson, 1992). Para poder evaluar preferencia social, conducta prosocial o amistad se han centrado en el empleo de medidas indirectas de procesos cognoscitivos y de nominación, teniendo ventajas al igual que limitantes, y dentro de este último apartado se dice que no se pueden identificar cómo se llevó a cabo el proceso de influencia o preferencia mutua; aunque el instrumento aplicado lo este reportando (Santoyo y Espinosa, 1990).

Cuando los niños preescolares no intervienen en ayudar a sus compañeros es necesario proporcionarles la motivación para que actúen de manera similar que cuando ayudan a sus amigos, por lo que se aprecia cómo la

amistad es un factor importante para facilitar la respuesta emocional y al mismo tiempo la intervención prosocial en niños pequeños, los cuales son estimulados afectivamente al igual que motivados para cambiar estados emocionales negativos.

Asimismo, se tiene conocimiento de que en el ambiente escolar se desarrolla una serie de relaciones interpersonales que en algunos casos son de tipo positivo (amistad) y por otro lado se encuentran las de tipo negativo (rivalidad, agresividad), dirigidas hacia algún miembro del grupo pero cualquiera que suceda modifica las respuestas del individuo.

Por su parte Costin y Carlson (1992), mencionan que la amistad contribuye al desarrollo en términos de toma de decisiones, empatía y conducta prosocial; las respuestas emocionales y el comportamiento prosocial son evidentes entre los niños pequeños, por lo que a éstos se les facilita más prestar ayuda a un amigo específico que a un compañero de clase, teniendo hacia ellos una respuesta emocional negativa, aquí la conducta prosocial funciona como una alternativa para modificar esas respuestas.

En un trabajo reportado por Randy y Eisenberg (1987), encontraron que los benefactores y los receptores exhibieron con mayor frecuencia afectos positivos, después de haber emitido alguna conducta prosocial; el benefactor exhibió mayor número de emociones positivas después de la ejecución de una conducta prosocial espontánea que de una requerida; y que los receptores muestran mas afectos positivos después de haber recibido conducta prosocial espontánea que de una requerida y más enojo ante una acción requerida. También se mostró que el recibir una conducta prosocial tiende a ser seguida por otra del mismo tipo y las conductas que no son positivas son seguidas por reacciones defensivas.

Sin embargo una parte de conducta prosocial que es manifestada por los niños, no es altruista o altamente de autosacrificio, pero lo cierto es que consiste meramente en una conducta de compartir y ayudar durante las interacciones sociales (e.g. Eisenberg, Cameron, Tryon & Dobe, 1981; Iannotti, 1985) (citado en Eisenberg, 1990); aunque esta conducta ocurra frecuentemente en interacciones con un compañero; sin embargo, se considera como importante para el desarrollo de las interacciones positivas en niños pequeños (Eisenberg, 1990). Aunque, se ha visto necesario evaluar si en realidad esos actos obedecen a un interés por beneficiar a los demás y no que a largo plazo el ofrecer ayuda traiga un beneficio propio del donante, lo cual indicaría que no es prosocial del todo.

Ahora bien, la mayoría de los estudios realizados en esta área se han llevado a cabo bajo condiciones de laboratorio, lo que hace necesario la identificación de propiedades de los intercambios sociales y específicamente las cotidianas del ser humano. Esos estudios que han sido conducidos en el laboratorio o en situaciones donde el investigador controla el acceso a los recursos, lo ha llevado a estudiar episodios prosociales (ofrecer información, ayudar etc.); al mismo tiempo que se han concentrado en la búsqueda de variables situacionales que afectan a la conducta de ayuda o que la promuevan.

Marcus (1987, citado en Randy y Eisenberg, 1987) señala dos limitaciones con respecto a la investigación de tipo prosocial; dice que esta investigación sólo se han realizado en ambientes de laboratorio y no en el campo; la segunda es que aún no se tienen diferenciados los diversos tipos de comportamiento prosocial que típicamente se presentan en los niños en diferentes situaciones, por lo que sugirió que los afectos positivos en situaciones específicas son relacionados esencialmente con una interacción cooperativa.

Al llevar a cabo estudios de campo como lo hace el análisis conductual aplicado, en donde se han dirigido contingencias de reforzamiento a través de maestros o terapeutas; esta situación se direcciona hacia el concepto de ambiente físico que simplemente se ha utilizado como sitio para las contingencias de lo que pueda suceder; el cual puede jugar un rol importante en el control de la conducta en el escenario, por que en la teoría como la práctica se sabe que paredes, ventanas, puertas y eventos ajenos al grupo, entre otros, pueden alterar la conducta del individuo; no permitiendo el cumplimiento de los objetivos de la institución.

Para el investigador en este campo, es necesario realizar trabajos en escenarios naturales, teniendo como resultado una alternativa para el estudio sistemático del comportamiento social humano, que se encuentra orientado a estudios de los procesos bidireccionales. Por ello se requiere elaborar un análisis que nos ayude a determinar en función de qué se presenta la conducta prosocial; por reciprocidad, por medio de una variable contextual; o debido a la preferencia hacia un miembro del grupo, es decir, la unión que se tienen a partir de su historia social; de igual forma contribuiría para conocer si existen mecanismos para que lleven a cabo la conducta prosocial al mismo tiempo de que se identifique cual es el elemento que la hace funcional.

Para ello, el enfoque de la interacción social ha emergido en la actualidad en el estudio sistemático del comportamiento social, debido a que se orienta al estudio de los procesos bidireccionales (acciones de un individuo que dan como resultado el control de las acciones de otro); y considerando de importancia el contexto interaccional en donde ocurre la conducta (Cairns, 1979).

Lo anterior debido a que, el ambiente juega un rol importante en la conducta, puede ser facilitador o limitante para que el sujeto despliegue su repertorio conductual; su comportamiento se ve regulado en el marco de interacción en el que se sitúa, posibilitando así un moldeamiento de conducta; a diferencia de los aspectos que en un ambiente de laboratorio se puede crear y realizar con un control estricto de variables.

Entendemos por interacción social, el intercambio de comportamiento entre dos o más personas en que la participación de cada individuo depende de la del otro (Santoyo, 1988). En relación a esto Cairns (1979), menciona que la interacción social se centra en las propiedades del proceso de retroalimentación a través de la cual los organismos se ven influenciados unos a otros; es decir, es una interacción bidireccional con otras personas y con el medio ambiente, se juega un papel activo en el transcurso de su desarrollo de manera que las consecuencias medioambientales determinan la conducta social.

La observación de episodios prosociales en escenarios naturales, requiere de estrategias adecuadas para su identificación, desarrollo y evaluación; que a través de la metodología observacional es factible llevar a cabo estas observaciones; esta metodología posibilita la segmentación de los episodios de interacción social; permitiendo identificar los factores responsables de la forma en que se estructuran las conductas de interacción, al mismo tiempo de que se cuente con la posibilidad de analizar una secuencia de conductas particulares (Santoyo y López, 1988).

Son varios los tópicos que se deben de considerar para un adecuado procedimiento en el estudio de la conducta, debido al diverso repertorio conductual que poseemos como individuos, ello requiere elegir el mejor método para proporcionar respuestas a todas aquellas interrogantes que sean relevantes del fenómeno en estudio.

De los trabajos sobre comportamiento prosocial mencionados anteriormente, el objetivo de cada uno de ellos era similar, están en la búsqueda de antecedentes y fundamentos explicativos del comportamiento prosocial y la regulación existente entre los individuos del grupo, existe toda una revisión de materiales a través de la década de los 70's (González, 1992) con respecto a los diferentes métodos y procedimientos empleados para la resolución de los objetivos planteados en los diversos estudios; sin embargo, ninguno de ellos ha llegado a una visión diferenciada de las muestras de conducta prosocial que se dan en la edad preescolar con respecto a etapas posteriores del desarrollo, que se ve necesario para dirigir, si ese fuera el caso, a la conducta prosocial en las etapas de desarrollo, por situaciones o bien una combinación, refiriéndonos propiamente a una taxonomía.

Este trabajo tuvo como finalidad identificar las secuencias de episodios de conducta prosocial en preescolares, realizándose en un escenario natural, debido a que se ha mencionado la necesidad de un estudio directo en campo de este tipo de fenómenos que permitan identificar las propiedades de los intercambios sociales y mas específicamente el surgimiento de la conducta de ayuda y cómo se ve regulada ésta.

Un de los objetivos fue encontrar si los individuos preferidos son más receptores de actos de prosocialidad; con la obtención de información sociocognitiva adicional que permitiera complementar la comprensión del fenómeno de interés para esta investigación. La estrategia permitió realizar una conjunción entre dos metodologías, la conductual y la sociocognoscitiva, para que proporcionen una mayor información del fenómeno.

Si se observa que el escenario donde se presentan con más frecuencia los actos prosociales es el salón de clase, esto debido a las reglas y normas del grupo y que son indispensables para el desarrollo e integración del individuo a su sociedad; es de suponerse también que las actividades realizadas en este escenario pueden incitar comportamiento prosocial (v.g. elaboración de trabajo en grupo). Por otro lado, en la zona de juego también se cuenta con ciertas normas pero estos actos pueden presentarse en forma esporádica en el escenario, debido al constante acercamiento que hay entre los miembros del grupo.

De acuerdo con el estudio de Palma (1994); se encontró que la conducta prosocial se presenta con una baja tasa de ocurrencia en comparación con otras conductas de tipo social; sin embargo, surgen datos importantes en donde se apreció una propiedad secuencial, que indica que después de la

última conducta prosocial y a mayor lapso de tiempo que transcurra, menor será la probabilidad de que ocurra otra del mismo tipo. En el mismo estudio se marca un dato importante con respecto al escenario; esto es que no se encontraron diferencias; de los escenarios, no son factor discriminante aún existiendo normas, aunque también es cierto que esto no es un factor importante que influye en la manifestación de la conducta prosocial; por último se señaló que la profesora es un receptor y emisor de conducta prosocial y se observó la reciprocidad de los sujetos en cuanto a este tipo de conducta.

Debido a que en apariencia son muy escasos los actos prosociales es importante preguntarse una vez ocurrido el comportamiento prosocial, si a mayor tiempo que transcurra a partir del último acto prosocial es menos frecuente que se repita otro del mismo tipo y cuál sería el patrón conductual que conlleva a la repetición. Por consiguiente podríamos decir que otro factor puede ser la preferencia por un agente social y así facilitar el surgimiento de este comportamiento; los afectos positivos hacia el otro correlacionan con la ayuda, mientras que en una misma red social surge la conducta prosocial debido al conocimiento de alguna necesidad del otro, esto por la frecuente interacción en episodios sociales en bajo diferentes condiciones.

Retomando los planteamientos anteriores, se consideró necesario un estudio observacional en escenarios naturales, empleando una estrategia para el análisis de la conducta prosocial en preescolares dentro de escenarios naturales, al mismo tiempo de que se obtuvieran medidas de comportamiento prosocial como de tipo sociocognocitivo.

Objetivo:

Identificar patrones conductuales involucrados en la conducta prosocial en niños preescolares, a través de las interacciones presentadas en el salón de clase y en la zona de juego, observando como se ven modificadas de acuerdo a la situación en la que desenvuelven su conducta los sujetos, determinando:

- a) Los antecedentes que propician comportamiento prosocial;
- b) Si existe una relación entre conducta prosocial y el tipo de situación o medio;
- c) Si existe una relación entre la conducta prosocial y el género;
- d) Identificar si los sujetos pertenecientes a la muestra e identificados como preferidos presentan comportamiento prosocial;
- e) Conocer la duración de los episodios prosociales, respecto a los episodios negativos.

Método

MUESTRA:

Los sujetos que participaron en el presente estudio fueron seis niños, (tres niñas y tres niños) seleccionados al azar, con edades que fluctuaban entre los tres y cuatro años aproximadamente, de nivel preescolar, que asistieron regularmente a un Jardín de niños privado en el Distrito Federal.

ESCENARIO:

Los sujetos fueron observados en un jardín de niños particular, en dos escenarios: salón de clase y zona de juego; en el primero se contaba con mesas y material disponible dependiendo de la actividad en cuestión, mientras que en el segundo, se contaba con una rampa, áreas verdes en diferentes dimensiones, una canasta de basquetbol y una fuente de agua que no estaba en funcionamiento; cabe mencionar que el salón de inglés al igual que en el segundo escenario era compartido por alumnos de los tres niveles, maternal, preescolar A y preescolar B.

MATERIALES:

Los materiales empleados en el presente estudio fueron:

Cámara de video	Monitor (T.V.)
Videocasetes en formato VHS	Videograbadora VHS
Hojas de registro	Cuestionario
Cronómetro	Grabadora
Lápices	Microcasetes
Categorías conductuales (catálogo conductual)	

CUESTIONARIO:

Con la finalidad de conocer la preferencia social respecto a las actividades que realizaban los sujetos en el escenario preescolar, se elaboró el cuestionario que exploró dicha preferencia (Farmer y Cairns, 1991) (Santoyo 1991, 1994). En un principio se contó con un cuestionario que estaba conformado por 10 reactivos, el cual se sometió a un jueceo para tener la certeza de estar utilizando una adecuada dicción y pertinencia en los reactivos, de tal forma que los sujetos respondieran a la información se les estaba requiriendo.

La construcción inicial del instrumento se conformó por reactivos de los instrumentos desarrollados por Santoyo 1991, 1994 y Farmer y Cairns 1991. El jueceo se realizó con la colaboración de 18 jueces que han estado involucrados en su actividad profesional dentro de escenarios preescolares, han realizado trabajos de investigación sobre el desarrollo del niño, otros han participado como educadoras en instituciones particulares, estas características con el fin de que obtuviera validez en la recabación de la información.

El instrumento se conformó a partir de que los jueces calificaron de pertinente a no pertinente (en una escala de 1 a 5) las preguntas contenidas en el cuestionario; aclarando, que si ellos consideraban que podría estar redactada de otra forma, se remitieron a utilizar el espacio para colocar la propuesta.

Con la devolución de los cuestionarios se procedió al análisis de las propuestas, se consideró la anotación que los jueces realizaron en cada uno de los reactivos, por lo que a partir de las sugerencias y frecuencia de remodelación del reactivo, se realizó el cambio, así hasta concluir el instrumento. Una de las observaciones que coincidió entre ellos fue la de utilizar oraciones cortas con ideas específicas y una a la vez, no mezclando más de dos preguntas en un mismo reactivo.

Posteriormente se sometió a un jueceo ante 9 jueces, no hubo corrección, sólo la sugerencia de que los reactivos tuvieran contraparte, por ejemplo; ¿Con quien de tus compañeritos te gusta trabajar? Y ¿Con quien de tus compañeritos no te gusta trabajar, argumentando que con nombres diferentes se tiene un indicio de la comprensión y diferenciación de la pregunta.

Finalmente el cuestionario se conformó por 15 preguntas, su versión final se aprecia en el anexo 1.

SISTEMA DE REGISTRO:

En primera instancia se llevaron a cabo una serie de registros anecdóticos de las conductas que ocurrían en el salón de clase y en la zona de juego. Dichas narraciones se revisaron para llegar a un conjunto de categorías, que aunadas a algunas consideradas en el estudio de Palma (1994) empleando el SOCIS (Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales, Santoyo y Espinosa 1987); permitió obtener un instrumento de registro que cumplió con una clasificación de patrones de conducta observados apriori (Santoyo y López, 1990).

A partir de esto, se elaboraron categorías con una definición que englobara acciones individuales y grupales, una vez conformado el catálogo conductual, se procedió a evaluar las categorías establecidas a partir de la observación en el monitor de las conductas manifestadas por los sujetos. Así mismo, se diseñó una hoja de registro para tener un control sobre las conductas observadas, conformada por una cuadrícula, nombre del sujeto, número de registro, escenario de la toma del registro y la confiabilidad entre observadores (ver anexo 2).

Posteriormente, la grabación de los registros se llevó a cabo por medio de una cámara de video colocada de manera estratégica; es decir, en frente del sujeto focal en la medida de lo posible para el salón de clase y la observación en la zona de juego la realizó el observador manejando la cámara según era el desplazamiento del sujeto en el escenario.

Para cada sujeto se obtuvo una muestra total de observación de 50 minutos; cada una de las sesiones estuvo conformada por 10 min.; empleándose un registro con intervalos de 5 seg., obteniendo así tres registros observacionales en salón de clase y dos en zona de juego.

El catálogo conductual quedó configurado de la siguiente forma:

CATÁLOGO CONDUCTUAL

CONDUCTAS	DEFINICIÓN
Realizar Actividad (RA):	Llevar cabo la instrucción de trabajar de manera directa con la actividad impuesta en ese momento por la maestra.
Realiza actividad Grupal (RAG):	Llevar cabo la instrucción de trabajar de manera directa con la actividad impuesta en ese momento por la maestra, involucrándose con uno ó mas sujetos.
Interacción Social-Platicar (PL):	Intercambio verbal entre uno o más sujetos sobre temas relacionados con la actividad en cuestión ó de algún otro tema en particular, el juguete de un compañero, su trabajo que realiza, etc; sin llegar a la agresión, gritos o golpes.
Ayudar (Ay):	El sujeto focal voluntariamente dará inicio a cooperar directamente con otro sujeto en una tarea o actividad.
Consolar (Cons):	Dar fin a un evento aversivo de otro sujeto, que puede estar acompañado de contacto físico, como acariciar, dar palmaditas en la espalda, tocar cabeza, abrazar, besar, etc.
Ayuda Requerida (AR):	Ante la solicitud de otro sujeto, el sujeto focal participará en la tarea o actividad que no pueda realizar.
Solicitar Ayuda (SA):	Cuando el sujeto focal solicite la participación de otro sujeto u otros sujetos en la tarea o actividad que no pueda realizar.
Recibir Ayuda (RA):	Que otro sujeto participe con el sujeto focal en la tarea o actividad que no pueda realizar.

CONDUCTAS	DEFINICIÓN
Interacción Social Aversiva (ISA):	Cuando el sujeto focal se involucre en episodios acompañados de golpes y/o gritos y/o empujones y/o jaloneos con uno o más sujetos.
Juego (J):	Conjunto de actividades del sujeto focal con propósito de diversión que puede estar vinculado con objetos ó situaciones reales ó imaginarias.
Juego Grupal (JG):	Conjunto de actividades en el que intervienen 2 o más sujetos con propósito de diversión que puede estar vinculadas con objetos o situaciones reales ó imaginarias
Otra (Ot):	Cualquier otra conducta que se este realizando el sujeto focal y que no involucre a las anteriores.

CONFIABILIDAD:

Para la obtención de la confiabilidad en los registros; se procedió a la comparación de cada una de las sesiones realizadas por dos observadores, en relación a los episodios registrados cada 5 seg.; posteriormente se aplicó el coeficiente de concordancia Kappa de Cohen (Bakeman, R. y Gottman, J.M; 1989) utilizado en metodología observacional; apoyándose del paquete estadístico SYSTAT, obteniendo así tablas de doble entrada.

$P_o - P_c$

$K = \frac{P_o - P_c}{1 - P_c}$

1 - P_c

Donde:

P_o = Proporción de concordancia observada

P_c = Proporción esperada por azar

Por medio de la fórmula anterior se extrajo la confiabilidad de los registros obteniendo una global de 89.9 y para los escenarios salón de clase de 89.5 y para la zona de juego de 90.3.

PROCEDIMIENTO:

Como primer paso se pidió autorización a la institución preescolar para realizar observaciones dentro de sus instalaciones, aclarando que lo que interesaba era obtener la conducta de los niños y no el desenvolvimiento académico del grupo de tal forma que ni la práctica docente.

Una vez obtenido el catálogo conductual, se procedió a realizar de manera azarosa las observaciones, es decir, con ayuda de una relación conteniendo a los sujetos participantes y los escenarios en los que fueron observados, se realizó la lista de los turnos para que fuesen observados los niños, teniendo como finalidad la obtención de un muestreo, garantizando que se cumplieran los registros acordados y que un mismo sujeto no fuera observado en dos ocasiones el mismo día, lo anterior para garantizar diferentes muestreos de la conducta en los diferentes días.

Dichas observaciones se realizaron en dos escenarios:

- a) En el salón de clase se videograbó a cada sujeto en tres ocasiones, obteniendo una muestra de 30 min. de observación.
- b) En la zona de juego se realizaron 2 registros, teniendo una muestra observacional de 20 min. por sujeto.

Las videograbaciones se iniciaron a las 9:30 a.m. y concluyeron a las 11:30 a.m. de lunes a viernes, durante un periodo de tres semanas, las observaciones en zona de juego se concluyeron en un periodo más corto de tiempo, debido al número de registros establecidos por escenario, y al tiempo de que están restringidos cada uno de ellos (salón de clase de 9:30 a 11:00 y en zona de juego de 11:00 a 11:30) incluyendo las actividades como educación física y cantos y juegos, que para los objetivos de este estudio no estuvieron consideradas.

Por otro lado, una vez obtenido el jueceo del cuestionario y haber concluido las grabaciones, se procedió a tomar una fotografía del grupo y al día siguiente se aplicó el cuestionario que se validó para evaluar preferencia social a los sujetos; presentando ante ellos dicha fotografía, se le preguntó si reconocían a los compañeros que se encontraban en ella y se grabaron las respuestas de cada uno de ellos (Farmer y Cairns, 1991).

Posteriormente la información obtenida, fue colocada en una matriz de recuerdo (Cairns 1988, citado en Farmer, 1991); a partir de la información se obtuvo a los sujetos socialmente preferidos y los que no lo fueron, de acuerdo a la frecuencia de las menciones que se hicieron referente a las actividades que los sujetos participantes llevaron a cabo con sus compañeros, comparando posteriormente el porcentaje de conductas que emitieron cada uno de ellos, al mismo tiempo observando el porcentaje de episodios prosociales que presentaron. Paralelamente se obtuvo el porcentaje de conductas emitidas por escenario, al igual que su diferenciación por género.

Los porcentajes mencionados anteriormente se analizaron a través del paquete estadístico SPSS para windows, ver. 5.0.1, donde primero se seleccionó a la muestra con la que se deseaba trabajar, posteriormente se obtuvieron las frecuencias para determinar el porcentaje de conducta que se obtuvo en cada uno de los apartados como fue género, preferidos, no preferidos, salón de clase, zona de juego.

La duración de los episodios prosociales respecto a los negativos se extrajo de un listado de casos (listado de conductas), proporcionado por el paquete estadístico antes mencionado; se dividió por sesiones (120 observaciones) extrayendo así la duración de cada uno de estos episodios (ver gráfica 6).

Por otro lado los registros permitieron determinar y analizar los patrones de comportamiento que presentaron los sujetos; a través de un análisis de secuencia de eventos, por medio de puntuaciones Z, por medio del paquete estadístico de Systat para windows versión 5.0, en donde se compararon las frecuencias esperadas y las frecuencias observadas (Bakeman & Gottman, 1989). Este tipo de análisis se realizó por género, escenario (salón de clase y zona de juego) y de manera global; de tal forma que se obtuvieron transiciones significativas .

Finalmente se obtuvo la secuencia de ocurrencia de la conducta prosocial de la muestra global, que se extrajo a partir del listado de casos, de tal forma que se contabilizó el tiempo que transcurría después de la ocurrencia de la primera conducta prosocial por sesión, tomando como base todos los registros (ver gráfica 7), obteniendo así su probabilidad de ocurrencia.

Resultados

Los resultados del presente estudio se presentan de acuerdo al siguiente orden: (1) Porcentajes totales de las conductas emitidas por todos los sujetos, (2) Porcentaje de conductas emitidas a partir del género, (3) porcentaje de las conductas presentadas en el salón de clase por toda la muestra, (4) porcentajes de las conductas emitidas por los sujetos en la zona de juego, (5) porcentajes de conductas emitidas por los niños preferidos y aquellos no lo fueron, (6) porcentaje de los intervalos de tiempo en la duración de episodios prosociales vs episodios negativos (7) transiciones de secuencia de dos eventos significativas a 1.96, con signo positivo en la muestra, (8) transiciones por género, (9) transiciones significativas en la zona de juego, y por último, (10) la probabilidad de ocurrencia de la conducta prosocial.

En la gráfica uno se presenta el porcentaje de las conductas consideradas en el catálogo conductual, podemos observar que sólo se presentaron 11 de ellas; tomando en cuenta que la categoría de consolar no fue registrada; los resultados se describen jerárquicamente de acuerdo a los porcentajes obtenidos, las conductas se colocan de la siguiente forma: otras 50.4%, le siguió realizar actividad con 18.5%, platicar 12.9 %, posteriormente juego grupal 8.0 %, continuando con juego 5.2 %, Realizar actividad grupal 1.8%, Interacción social aversiva con 1.4 %, la categoría de ayudar 1.3 %, Recibir ayuda 0.3 %, seguida de Ayuda requerida 0.1%, finalmente Solicitar ayuda con 0.1 %.

Cabe aclarar que la conducta de otras puede verse incrementada engañosamente debido a que su definición se refiere a todas aquellas que no se consideran en las anteriores conductas contenidas en el catálogo conductual; sin embargo, es prudente mencionar que esas conductas fueron abrazar, besar, acariciar, ver, caminar etc., y al menos las tres primeras han sido consideradas conductas sociales positivas, que se pueden presentar en conjunción con la conducta de ayudar o alguna otra prosocial considerada en el catálogo conductual.

Para las gráficas de la dos a la seis, se clasificaron y ordenaron las once conductas que tuvieron ocurrencia en el estudio en seis rubros, esto para mayor facilidad del manejo de datos, debido a que algunas presentaban; donde las conductas Académicas estuvieron constituidas por Realizar actividad y

Realizar actividad grupal; las Sociales Positivas incluyó únicamente la categoría de Interacción social (platicar), mientras que en las Sociales Negativas sólo se consideró la categoría de Interacción Social Aversiva; en las conductas Prosociales se consideraron Ayudar, Ayuda requerida, Solicitar ayuda, Recibir ayuda; mientras que el rubro de Juego incluyó Juego y Juego grupal; por último en lo que corresponde a Otras, se constituyó por la categoría del mismo nombre.

En la gráfica dos se presenta el porcentaje global de conductas emitidas por los sujetos a partir del género, de tal manera que la conducta de Otras presentó un porcentaje de 50.8 %, marcando una diferencia mínima en las niñas con 50.1%; le siguió el rubro Académico, donde los niños (21.4 %) se colocan sobre el porcentaje obtenido por las niñas (19.2%), en relación a las sociales positivas se presentó una diferencia mínima, por lo que se observa que los niños (13.0 %) se colocan 3 décimas por arriba de las niñas (12.7 %), la conducta de juego en las niñas (13.9 %) se encuentra por arriba de las obtenidas por los niños (12.4%); con la misma tendencia las niñas (2.6 %) en la conducta prosocial con respecto a los niños (1.2 %); por último se observó que las sociales negativas en ambos grupos son las de menor frecuencia, aún así se aprecia que en este caso a los niños (1.2 %) por debajo del obtenido en las niñas(1.5%).

El porcentaje de conductas emitidas en el salón de clase por las niñas y los niños se presenta en la gráfica tres; se observó mayor frecuencia en la conducta de Otras en las niñas (51.6 %) en relación a los niños (43.2 %); a diferencia de las conductas Académicas, se apreció una tendencia por arriba del porcentaje obtenido en los niños (35.0%) en comparación al obtenido por las niñas (32.0 %).

Asimismo se observó mayor conducta Social positiva en los niños (11.8%) respecto a las niñas (6.8%), así como en el rubro de Juego, niños 7.2% y niñas 6.8%. Las conductas prosociales en niñas (1.5 %) se ven separadas de la de los niños (1.4 %) por una décima; sin embargo ellos en las conductas sociales negativas obtienen esa misma diferencia (1.4%) en relación a las niñas (1.3 %).

La gráfica cuatro contiene los porcentajes de conductas emitidas en la Zona de Juego por género; en ella se observa que la conducta de Otras fue la de mayor frecuencia en ambos grupos, colocándose primero los niños (62.1%) y posteriormente las niñas (47.8 %); en Juego ellas (24.6 %) presentaron un porcentaje por arriba del obtenido por los niños (20.2 %), de la misma forma en

las Sociales positivas las niñas obtuvieron (21.5 %) mayor porcentaje que los niños (15 %); sin embargo hay mas conductas prosociales (4.0 %), duplicando a estas las negativas (2.0%) en las niñas, en comparación con los niños, ellos presentaron mas negativas (1.0 %) que prosociales (0.7 %).

Finalmente las conductas académicas se aprecian con menor frecuencia en este escenario para ambos géneros, observándose que fue menor en las niñas (0.1 %) en relación a las emitidas por los niños (1.0 %).

Las frecuencias de conducta emitida en los niños preferidos con respecto a los no preferidos se muestra en la gráfica cinco; de tal forma que se identificaron como preferidos a dos de los sujetos de la muestra (un niño y una niña), quedando como no preferidos los cuatro sujetos restantes; esto se obtuvo a partir de la aplicación y análisis del cuestionario de preferencia social (Framer y Cairns, 1991) que respondieron los sujetos al final de las observaciones.

El rubro de Otras en ambos grupos se presentó con un porcentaje alto en comparación a las categorías restantes, colocándose los preferidos (54.0 %) por arriba de los no preferidos (48.5 %), seguida por las conductas académicas en donde los preferidos (17.0 %) se colocaron por debajo de los no preferidos (22.0%), en el rubro de las Sociales positivas, los primeros (15.0 %) obtuvieron un porcentaje por arriba de los no preferidos (12.0 %), por otro lado, la categoría que se observó predominantemente en estos últimos fue la de Juego (15.0%) en relación a los preferidos (10.0%).

Por otro lado se observó que los preferidos se colocaron por abajo, en las conductas negativas (1.0 %) en relación con las prosociales (3.0 %); por otro lado en comparación con los no preferidos, ellos presentan un porcentaje por arriba en la conducta social negativa (1.5 %) que en la prosocial (1.0 %).

Como se puede observar en la gráfica seis, se presenta la comparación por intervalos que van de 5 hasta 40 segundos de duración de los episodios prosociales vs negativos, existiendo intervalos prosociales (38.5 %) como negativos (74.3 %) con mayor frecuencia en lo que respecta a la duración de cinco segundos, posteriormente se colocaron los de diez segundos en prosociales (19.2 %) y negativos (14.3 %) el primero más alto que el segundo.

De tal forma se observa en los negativos (5.7 %) y prosociales (19.2 %) de 15 y 20 segundos un porcentaje igual para ambos intervalos y en lo que respecta a duración de 40 segundos, éstos sólo se presentaron por parte de los prosociales (3.9 %).

Por otro lado, se realizó un análisis de transiciones para conocer la existencia de un patrón de comportamiento que antecede a la conducta prosocial y al mismo tiempo conocer cómo concluye dicha secuencia; así pues, del análisis global únicamente se derivó la transición significativa de **solicitar ayuda-recibir ayuda** (frecuencia de 3) con un valor de χ^2 de 14118.06, un alpha de .0001 y 100 grados de libertad, la cual se puede observar en la tabla 1.

TABLA 1
TRANSICIÓN GLOBAL DE LOS SUJETOS SELECCIONADOS

TRANSICIÓN	FRECUENCIA	RESIDUAL	PROBABILIDAD
Solicitar ayuda-recibir ayuda	3	17.95	.020

Por otro lado, en la tabla 2 se aprecian los resultados que hacen referencia a las transiciones de la muestra por género, que en lo que respecta a las niñas fueron **ayudar-platicar** (frecuencia 19) residual de 4.18 y una probabilidad de .115, la de **recibir ayuda-platicar** (frecuencia de 10) con un residual de 4.46 y probabilidad de .163, le siguió **realizar actividad-solicitar ayuda** (frecuencia de 8) con residual de 4.02 y probabilidad de .008, posteriormente la de **solicitar ayuda-recibir ayuda** (frecuencia de 17) con un valor residual de 44.97 y probabilidad de .459; para el caso de las transiciones anteriores se obtuvo un valor de χ^2 de 51907.92 con un alpha de .000 y 100 grados de libertad.

TABLA 2
TRANSICIONES DE LA MUESTRA DE NIÑAS

TRANSICIÓN	FRECUENCIA	RESIDUAL	PROBABILIDAD
Ayudar-platicar	19	4.18	.115
Recibir ayuda-platicar	10	4.46	.163
Realizar actividad-solicitar ayuda	8	4.02	.008
Solicitar ayuda-recibir ayuda	17	44.97	.459

En lo que respecta a los niños, la tabla 3 muestra las transiciones significativas que se observaron en el siguiente orden: **realizar actividad-interacción social aversiva** (frecuencia de 37) que presentó un valor residual de 5.29 y probabilidad de .030, continuó **realizar actividad grupal-interacción social aversiva** (frecuencia de 10) con un residual de 7.91 y probabilidad de .113, posteriormente **platicar-interacción social aversiva** (frecuencia de 37) con valor residual de 3.46 y una probabilidad de .023, finalmente **interacción social aversiva-juego** (frecuencia de 21) con un valor residual de 2.08 y una probabilidad de .120. Para lo anterior el valor de χ^2 que se obtuvo fue de 32519.22 con un alpha de .000 y 64 grados de libertad.

TABLA 3
TRANSICIONES DE LA MUESTRA DE NIÑOS

TRANSICIÓN	FRECUENCIA	RESIDUAL	PROBABILIDAD
Realizar actividad-interacción social aversiva	37	5.29	.030
Realizar actividad grupal-interacción social aversiva	10	7.91	.113
Platicar-interacción social aversiva	37	3.46	.023
Interacción social aversiva juego	21	2.08	.120

Las transiciones de la muestra por escenario se pueden observar en la tabla 4 y únicamente éstas se presentaron en la zona de juego: **ayudar-platicar** (frecuencia de 16) un valor residual de 3.27 y probabilidad de .125, la siguiente transición fue **recibir ayuda-platicar** (frecuencia de 10) con residual de 3.50 y probabilidad de .158, posteriormente la de **interacción social aversiva-ayudar** (frecuencia de 5) con 2.60 en valor residual y .025 en su probabilidad de ocurrencia, continuó la transición de **realizar actividad-juego** (frecuencia de 11) con residual de 3.0 y probabilidad de .171, continuó la de **platicar-interacción social aversiva** (frecuencia de 37) que obtuvo un valor residual de 3.30 y probabilidad de .021, finalmente **solicitar ayuda-recibir ayuda** (frecuencia de 17) y valor residual de 59.00; cabe mencionar que fue la que obtuvo un valor mayor en el bloque, y su probabilidad de ocurrencia fue de .653.

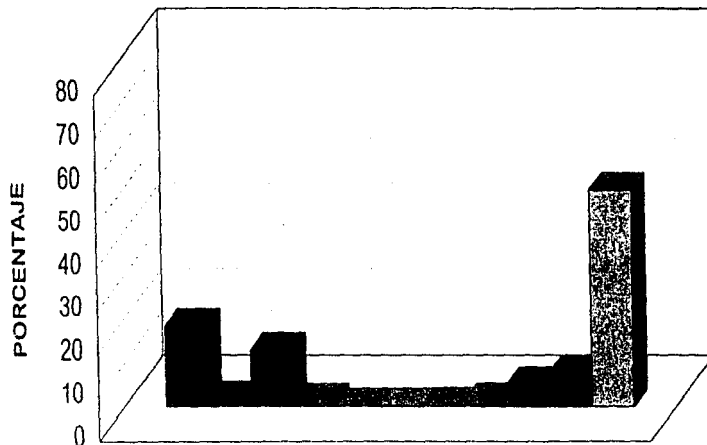
Por último, se observó un valor de χ^2 de 33347.70 con alpha de .000 y 81 grados de libertad para las transiciones descritas anteriormente.

TABLA 4
TRANSICIONES DE LA MUESTRA EN LA ZONA DE JUEGO

TRANSICIÓN	FRECUENCIA	RESIDUAL	PROBABILIDAD
Ayudar-Platicar	16	3.27	.125
Recibir ayuda-Platicar	10	3.50	.158
Interacción social aversiva Ayudar	5	2.60	.025
Realizar actividad-juego	11	3.0	.171
Platicar-Interacción social aversiva	37	3.30	.021
Solicitar ayuda-recibir ayuda	17	59.00	.653

Finalmente, en lo que corresponde a la gráfica 7 se puede apreciar la secuencia de ocurrencia de la conducta prosocial, en ella se muestra la frecuencia relativa y los intervalos por minuto que van de 0-1 hasta mayor de 5 minutos; los datos indican que la probabilidad después del último acto prosocial comienza a disminuir gradualmente a través del tiempo. No obstante, es más probable la ocurrencia de este tipo de conducta en el intervalo inmediato posterior, es decir, a mayor tiempo que se deje pasar después de una conducta prosocial es menor la probabilidad de que ocurra otra de su mismo tipo.

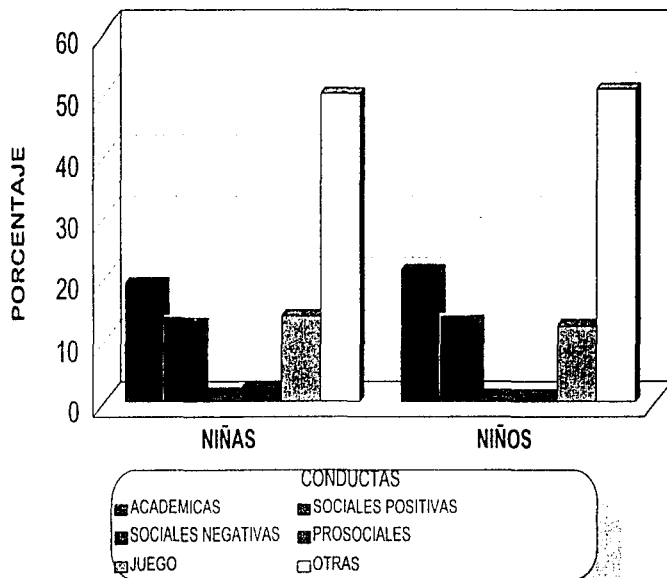
GRAFICA 1: PORCENTAJE TOTAL DE CONDUCTAS EMITIDAS POR LA MUESTRA



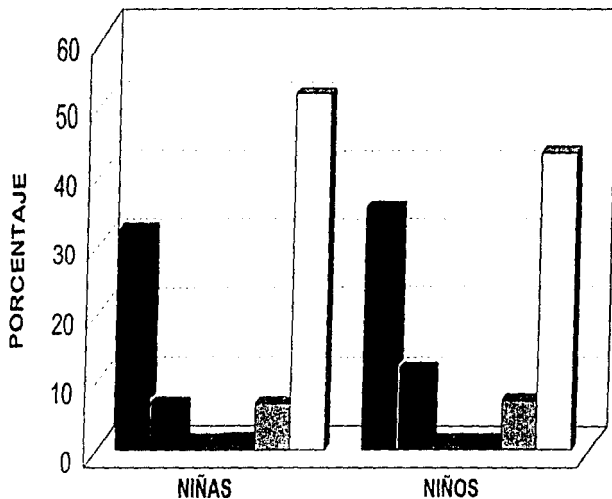
CONDUCTAS

- | | | |
|--------------------|-----------------------------|-----------------|
| Realizar actividad | Realizar actividad grupal | Platica |
| Ayudar | Ayuda requerida | Solicitar ayuda |
| Recibir ayuda | Interaccion Social Aversiva | Juego |
| Juego Grupal | Otras | |

**GRAFICA 2: PORCENTAJE GLOBAL DE CONDUCTAS EMITIDAS
POR NIÑAS Y NIÑOS**



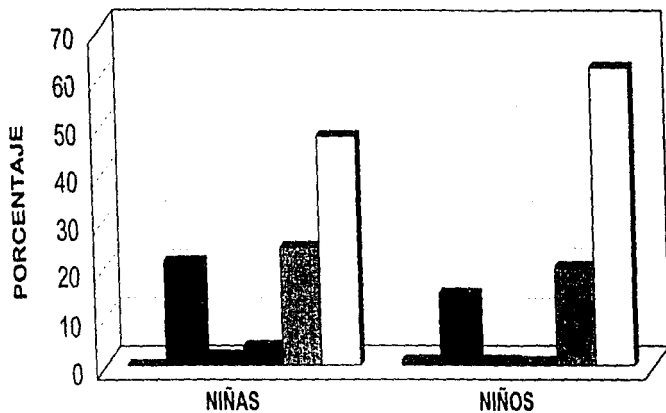
GRAFICA 3: PORCENTAJE DE CONDUCTAS EMITIDAS EN SALON DE CLASE POR NIÑAS Y NIÑOS



CONDUCTAS

ACADEMICAS
 SOCIALES POSITIVAS
 SOCIALES NEGATIVAS
 PROSOCIALES
 JUEGO
 OTRAS

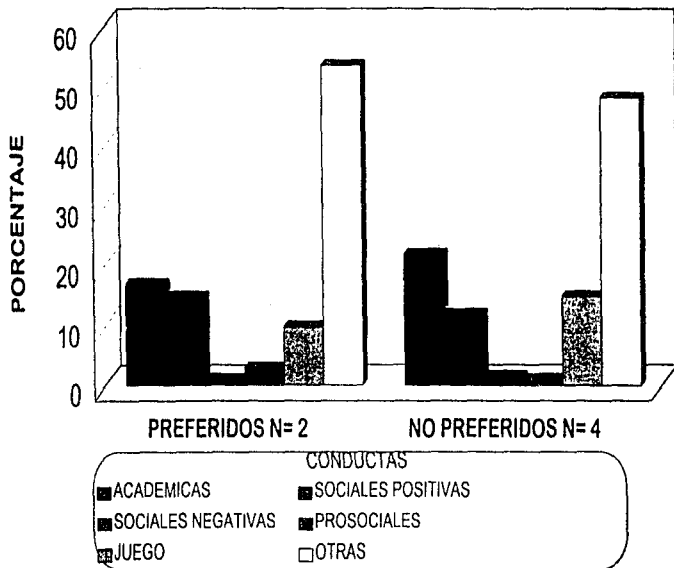
GRAFICA 4: PORCENTAJE DE CONDUCTAS EMITIDAS EN ZONA DE JUEGO POR NIÑAS Y NIÑOS



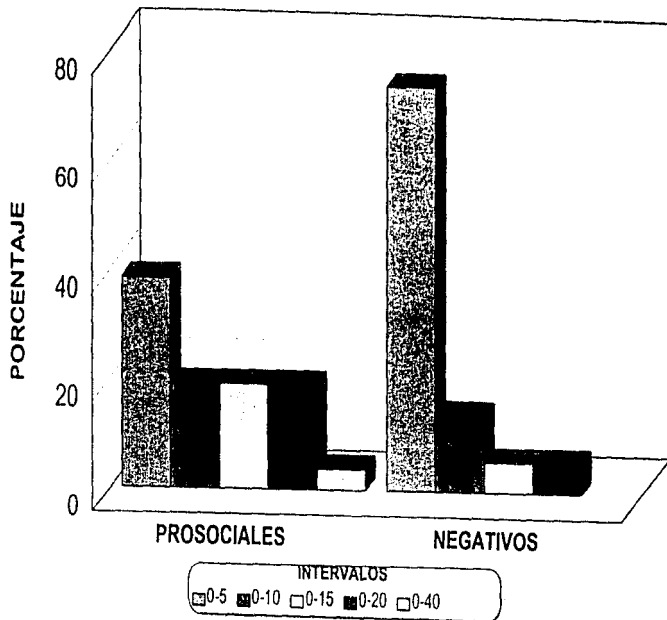
CONDUCTAS

- ACADEMICAS
- SOCIALES NEGATIVAS
- JUEGO
- SOCIALES POSITIVAS
- PROSOCIALES
- OTRAS

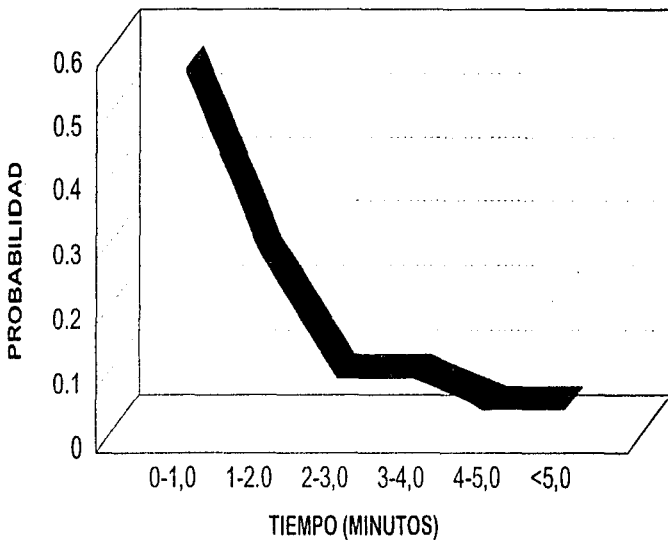
GRAFICA 5: COMPARACION DE LAS FRECUENCIAS DE CONDUCTAS EMITIDAS EN NIÑOS PREFERIDOS Y NO PREFERIDOS



**GRAFICA 6: COMPARACION POR INTERVALOS DE 5 SEGUNDOS
DE EPISODIOS PROSOCIALES VS NEGATIVOS**



GRAFICA 7. PROBABILIDAD DE OCURRENCIA DE LA CONDUCTA PROSOCIAL



Discusión y Conclusiones

Los objetivos planteados para el presente estudio fueron conocer que antecedentes propician comportamiento prosocial, posteriormente establecer si existe una relación entre conducta prosocial y tipo de situación o medio (salón de clase o zona de juego) en el que se desarrolló la conducta, conocer la diferenciación de acuerdo al género de los sujetos con respecto al porcentaje de conducta prosocial que emiten; de igual forma detectar si difiere la duración de los episodios prosociales respecto a los episodios negativos; por último apreciar si las conductas emitidas por los sujetos detectados como preferidos socialmente vs los no preferidos difieren en su porcentaje. a partir de lo observado se discuten los resultados.

En relación al primer objetivo, el análisis secuencial muestra que no obstante que la conducta prosocial se presentó con bajas tasas de frecuencia, de manera particular y significativa, se observó globalmente como antecedente la conducta de **Solicitar ayuda** y como consecuente la de **Recibir ayuda**. Por otra parte el análisis secuencial por escenario señala que únicamente se presentaron transiciones significativas en la zona de juego y que las conductas de **Interacción social aversiva** y **Solicitar ayuda** fueron los antecedentes de la conducta prosocial; mientras que como consecuentes se encontró **Realizar actividad grupal**, **Platicar** y **Recibir ayuda**.

En consecuencia se aprecia que la conducta prosocial en la zona de juego estuvo mediada por conductas grupales, lo cual es consecuente con los resultados obtenidos en el estudio de Gómez y González (1996); esto permite observar que posiblemente los episodios sociales son facilitadores de conducta prosocial, no importando la calidad de los actos prosociales, es decir, que pertenezcan a los prosociales, sociales negativos o sociales positivos.

Esto en parte puede deberse a que los grupos (sistemas escolares) generan un conjunto de reglas o normas, de manera explícita o implícita, como lo puede ser un conjunto de restricciones, ya que ubican las condiciones que deben reunir los individuos para funcionar adecuadamente en un medio ambiente específico (López, 1984), por ello responden de forma diferenciada a los acontecimientos del medio en el que están involucrados.

Aunque cada sujeto enfoca la interacción social como un conjunto de objetivos, cada uno de ellos se encuentra bajo un proceso de influencia mutua (Bierhoff, 1984; citado en Iannotti, 1985); este proceso, varía en un continuo de meta/planes y contingencia/influencia social en donde la *interacción social* es incidental y sin correspondencia en cuanto a metas/planes entre los sujetos implicados en la interacción, hasta llegar a situaciones de dependencia mutua caracterizada por una cantidad de episodios que a su vez pueden graduarse a lo largo de un continuo de simetría o asimetría en la relación que llevan a cabo los individuos permitiéndoles cumplir con los objetivos que se plantean en el escenario (Bierhoff, 1984; et al 1985).

Ahora bien, de las conductas prosociales significativas presentadas por la muestra en el análisis global, así como el perteneciente a la zona de juego y género fueron: **Recibir ayuda, Solicitar ayuda y Ayuda**, que de acuerdo a la clasificación que hace González (1992) se insertan en diferentes dimensiones de dicha clasificación, así la conducta de ayuda se encuentra insertada en el rubro de conducta prosocial de **Ayuda directa** la cual se observó primordialmente como una respuesta a la demanda de otro sujeto.

Sin embargo, la conducta de **Recibir ayuda** fue observada como respuesta a una petición de **Ayuda directa**, lo cual señala que se manifiesta a través de los requerimientos de un sujeto a otro, no obstante la observamos en forma bidireccional; esto implica involucramiento de los individuos, a partir de que se detecta la situación en la cual se requiere de ayuda o se hace del conocimiento del otro si es una ayuda específica.

Por otro lado, las que se refieren a **Solicitar ayuda, Recibir ayuda** se ven englobadas en las anteriores, es decir, como requerimiento de la primera ocurre la segunda; lo que puede señalar la existencia de una relación entre las situaciones de ayuda en general que enfrentan los sujetos y la probabilidad de que otros puedan dar algún tipo de conducta prosocial; es decir todos están expuestos a responder ante una misma situación; sin embargo se tiene conocimiento de que hay otros factores que se involucran para poder emitir ésta conducta como la empatía o simpatía, que con el paso del tiempo son permeadas por valores sociales, costumbres familiares o aspectos religiosos.

Se observó en general que los sujetos no se ven involucrados en intervalos largos de actos agresivos, ya que estos presentaron episodios de interacción **Aversiva**, en su mayoría con una duración de 5 seg. tanto en el salón de clase como en la zona de juego; y se aprecia la existencia de una amplia gama de conductas **Sociales positivas** y de **Juego** que pudieran ser

licitadores de conducta prosocial, aspectos que son consistentes para fomentar comportamiento prosocial.

Esto va de acuerdo con lo que se ha detectado en varios estudios referente a este tipo de comportamiento, que promueve la adquisición de habilidades sociales en el niño en periodos de desarrollo mas tardíos (Grzelak y Derlega, 1980; Chapman, 1987 y Costin y Carlson, 1992). A través del desarrollo que va adquiriendo el niño en el transcurso de los años se ha observado, aunque en pocos estudios, una relación entre empatía y conducta prosocial (Lennon and Eisenberg, 1987), de tal forma que los niños que son sociables y asertivos responden emocionalmente y tienden a hacerlo de una manera espontánea con conducta prosocial requerida o no requerida (Eisenberg, Cameron, Tryon & Dodez, 1981; Eisenberg, Pasternack, Cameron, & Tryon, 1984; et al, Lennon and Eisenberg, 1987).

Lo anterior muestra la importancia de la socialización del niño en la etapa preescolar, aunque también se adquirieran valores y roles cuando ingresan a la escuela primaria; aunque ahí se tiene la posibilidad de entablar una relación de *amistad*, que involucra una serie de estados por los que pasa el niño, la empatía y la simpatía, concluyendo con la *amistad estable* (Mussen, 1983) que posibilita una manifestación de comportamiento positivo por pares o pequeños grupos, pudiendo ser extensiva al grupo en general.

En lo que concierne al segundo objetivo se observó una relación diferenciada entre conducta prosocial y tipo de situación o medio, en virtud de que las transiciones significativas, sólo se presentaron en la zona de juego, observando que dichas transiciones tiene como característica un antecedente o un consecuente social (platicar, juego grupal) y que esto puede estar determinado por las actividades que se realizan en cada uno de los escenarios. Por ejemplo, en el salón de clase las actividades son propiamente individuales y dirigidas a una tarea específica; a diferencia de las realizadas en la zona de juego, donde existe la posibilidad de un mayor intercambio social, facilitando así la ocurrencia de conducta prosocial, tal como se aprecia en el análisis por escenario.

Esto puede deberse al tipo de actividad que implementa la profesora y el papel que desempeña ella en estos escenarios; que al parecer fomentan comportamiento prosocial (Sylva, 1994). Mussen, (1983) menciona que las actividades grupales generan conocimientos, acciones de cooperación y socialización, sin embargo el maestro puede presentar dos vertientes durante la

intervención en el grupo, 1) facilitar el comportamiento social , 2) disminuir o inhibir esa posibilidad de conducta, que ocurriría lo mismo con las prosociales; .

Sin embargo también es de consideración el mobiliario con el que cuenta la institución para llevar a cabo éste tipo de actividades grupales (Partridge, Gebach y Marx 1987); en el caso de las actividades académicas se requiere de mobiliario donde se pueda entablar un contacto social los sujetos, que permita compartir el material, en pequeños grupos, así como para poder comunicarse entre ellos y facilitar la consecución de actividades estructuradas.

En lo que respecta a la zona de juego, los niños requieren de participar en juegos estructurados, para mantener contacto con sus compañeros; pero al mismo tiempo que cuenten con espacios para que realicen actividades libres y les permitan un mayor contacto con su medio escolar, en el entendido de que realicen estas actividades en un tiempo igual; y así garantizar las oportunidades de socialización y posteriormente de comportamiento prosocial.

De este modo, es claro que los escenarios tienen sus propias reglas, restricciones y objetivos, que requieren de una supervisión de actividades, cuidando la ejecución y término de éstas; además de que es primordial que la profesora este presente en la estructuración de juegos, actividades académicas, así como en la supervisión de actividades generales; y de manera ideal poder observar menor conducta agresiva en la zona de juego y mayor actividad grupal en el salón de clase; si esto ocurriera se considerarían situaciones promotoras de conducta prosocial, siendo congruente con los resultados obtenidos en el análisis de transiciones en la zona de juego.

En relación al tercer objetivo, éste es congruente con lo encontrado en general en el estudio, se aprecia que tanto las niñas como los niños presentan igual número de transiciones significativas, apreciándose diferencias en el tipo de transición, ya que en las niñas se observa en antecedente como en consecuente conducta de tipo prosocial (v.g. **ayudar-platicar, realizar actividad-solicitar ayuda**); a diferencia de los niños, ellos presentan en antecedente y consecuente conductas sociales aversivas (v.g. **interacción social aversiva-juego, realizar actividad grupal-interacción social aversiva**).

Esto puede deberse al tipo de interacciones grupales (v.g. el juego) que despliegan cada uno de los géneros y a la estructuración de actividades grupales en ambos escenarios (v.g. actividades de solución grupal en el salón

de clase y juegos estructurados en la zona de juego). Esta relación de conducta prosocial entre género puede explicarse por el tipo de educación que reciben las niñas, adquiriendo un rol de acuerdo a las características que éste debe de poseer dentro del medio, propiciándose así que sean más responsivas a la conducta prosocial (Bukowski, 1990), en el hogar intervienen los valores morales y enseñanzas de generación en generación que se van consolidando a partir del contacto con otros medios y otros adultos.

En lo que respecta al cuarto objetivo los resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento para evaluar preferencia social, se encontró que los niños que fueron nombrados como preferidos (2 sujetos), presentaron una frecuencia ligeramente menor que los no preferidos (4 sujetos) en las conductas **académica, social positiva y juego**; pero ligeramente mayor respecto a las conductas prosociales, aspecto que puede deberse, como lo menciona Costin y Carlson (1992), a que los niños preescolares se les facilita más el prestar ayuda a un amigo específico que a un compañero de clase y es factible que ante ellos manifiesten mayor conducta prosocial.

Para el quinto objetivo, el análisis de los datos señala la existencia de mayores episodios negativos en comparación con los prosociales, los cuales se presentaron en gran parte con una duración de 5 segundos; de manera particular en las niñas no se observó éste tipo de episodios a diferencia de los niños, los cuales presentaron las siguientes interacciones: **realizar actividad-interacción social aversiva, realizar actividad grupal-interacción social aversiva, platicar-interacción social aversiva, interacción social aversiva-juego**. Lo anterior puede señalar la existencia de cierto tipo de conducta prosocial en niños preescolares, las cuales se pueden estar mediadas por actividades grupales y las restricciones de los escenarios, así como la existencia de reciprocidad en conductas que implican la realización de una actividad en una situación donde se requiera ayuda.

Con la finalidad de conocer la propiedad secuencial de los episodios prosociales se realizó un análisis en donde se determina el tiempo que transcurre después de la primera conducta prosocial emitida por el sujeto focal, obteniéndose que después de la conducta prosocial emitida tuvo que transcurrir un tiempo de 0 a 1 minuto para que pudiera presentarse otra conducta prosocial, de tal forma que a mayor tiempo de la no ocurrencia del comportamiento prosocial disminuye la probabilidad de ocurrencia de otra de éste tipo conducta prosocial; similarmente a lo encontrado por Randy & Eisenberg (1987) encontraron que los benefactores y los receptores exhibieron con mayor frecuencia afectos positivos, después de haber emitido alguna conducta prosocial; el benefactor exhibe mayor número de emociones positivas

después de la ejecución de una conducta prosocial espontánea que de una requerida; y que los receptores muestran mas afectos positivos después de haber recibido conducta prosocial espontánea que de una requerida, mostrando que el recibir una conducta prosocial tiende a ser seguida por otra del mismo tipo y las conductas que no son positivas son seguidas por reacciones defensivas.

Por lo anterior se presupone que los niños deberían de estar expuestos de manera regular a un ambiente en donde las actividades propicien comportamiento prosocial, es decir, que se involucren de manera frecuente en situaciones sociales en los escenarios escolares y participando de manera constante, que coadyuven en el cumplimiento de los objetivos del grupo y de la propia institución.

En resumen, se puede señalar que la conducta prosocial al mostrarse como un repertorio fundamental para la adquisición y desarrollo de habilidades sociales en los niños, representa un fenómeno de interés para su análisis y estudio. Se considera necesario la observación directa en escenarios naturales, al captar las interacciones reales y no en situaciones experimentales en donde sólo se piensa en un tipo de comportamiento que se desea obtener, empleando estrategias para la obtención de datos, tratamiento y análisis, permitiendo detectar las condiciones que son promotoras de conducta prosocial y obtener un marco de explicación de la manifestación de este comportamiento.

En el presente trabajo se empleo la metodología observacional para el estudio del comportamiento en su ambiente natural (escenario preescolar), que permitió observar el fenómeno de interés de una manera puntual, ya que de forma objetiva no sólo señala la existencia o la frecuencia con la que ésta ocurre, sino también cuáles son los estímulos o conductas que la preceden o anteceden, posibilitando las vías de acción a implementarse para promover y desarrollar situaciones específicas de comportamiento prosocial, cumpliendo así los objetivos del estudio.

Al mismo tiempo ésta observación posibilitó conocer en la magnitud real los intercambios sociales (v.g. **prosociales, sociales negativos, sociales positivos**) dentro de los diferentes espacios físicos que se comparten, al igual que permitió observar las restricciones físicas (v.g. **materiales en el salón de clase, mobiliario, estructuras metálicas en zona de juego**); para un mejor análisis del comportamiento en el escenario preescolar.

Con respecto al escenario académico, las mesas no permitieron un intercambio social constante, aunque éste se dio, debido a que eran mesas individuales y la profesora les indicaba a cada uno de ellos las actividades a realizar, aunado a que algunos sujetos podían estar trabajando con números, otros pintando y el resto rellenando círculos en el cuaderno, por citar algún ejemplo, actividades que no permiten del todo interactuar libremente a los niños. Por lo que se debe promover actividades en donde se relacionen los niños, tengan una participación constantes en la conclusión de una actividad y que se propicie de esta forma la integración de grupos de trabajo que posteriormente se pueden hacer extensivas a todos los escenarios.

En lo que respecta a la zona de juego, los niños eran libres de realizar sus actividades, situaciones que pueden ser del alguna forma controladas a partir de una supervisión, manteniendo el principio de socialización que inicia en este periodo de desarrollo. En ocasiones se pueden estructurar una serie de juegos para que participe todo el grupo, e incluso niños de otros grupos, manteniendo una relación y conocimientos del resto de la escuela, funcionando similarmente con los adultos.

Cabe mencionar que las actividades estructuradas se deben conjugar con las actividades libres, permitiéndole al preescolar mantener o reestructurar las relaciones que se entablan durante su estancia en la escuela. Los espacios físicos y las estructuras que se encuentren en la zona de juego deben de estar supervisadas por la profesora, debido a que si no se realiza se pueden presentar episodios agresivos, inhibiendo a los sociales positivos que conllevan a acciones de compartir, ayudar, colaborar, etc.

Para poder realizar este tipo de trabajos se ha denotado la necesidad de considerar en el catálogo conductual, conductas puntuales referentes al comportamiento prosocial o que en ocasiones son actividades que puede realizar al mismo tiempo tales como besar, acariciar y abrazar, que parecieran ser mediadores de conducta prosocial (v.g. **consolar, ayudar sin haber sido requerido, solicitar ayuda, recibir ayuda, requerir ayuda**). Se considera que el aumento de conductas prosociales ayudaría a entender la conformación, mantenimiento y más propiamente la explicación de éste comportamiento; ya que existe un escaso contacto en escenarios donde el niño se desarrolla como individuo social.

Sería importante considerar en el registro de conducta el benefactor y beneficiado, a fin de determinar si este tipo de comportamiento esta regulado por alguna de los dos partes o si está involucrado otro factor del entorno (v.g.

profesora, tipo de actividad, tipo de escenario o características sociales de los sujetos); permitiendo una observación micro de los episodios prosociales. Al obtener la segmentación de información se realizaría un análisis de las líneas de explicación de lo ocurrido en los escenarios con el apoyo de medidas sociocognitivas, cuestionarios aplicados a los niños, profesora, padres, etc. respecto a situaciones donde ellos tuvieran que intervenir para solucionar la situación o colaborar para su conclusión (v.g.; permitiendo la exploración de factores como empatía o simpatía y si estos están regulando el comportamiento prosocial.

Además, se sugiere integrar en los registros observacionales el contexto del escenario para enriquecer la posible explicación de las conductas que presentan los sujetos a la par de las registradas como prosociales; identificando acciones que estuvieran presentes en el escenario y modificaran el despliegue de una conducta en una situación particular; esto se puede realizar a partir de una observación previa en situaciones normales, libre de acciones interferentes (estímulos ajenos al escenario).

Una propuesta que se hace para futuros trabajos es el de incrementar el tiempo de observación; se posee una muestra extensa de datos observacionales realizados en diferentes situaciones e interactuado con una diversidad de individuos, que permita caracterizar situaciones y personas que promueven comportamiento prosocial, de igual forma se pueden detectar aquellos episodios que interfieren en esta conducta, si son negativos poder intervenir y decrementarlos con la implementación de acciones sociales positivas y posteriormente prosociales; y finalmente poder mantener un continuo de comportamiento social positivo dentro de los escenarios preescolares que ayudaría a el cumplimiento de los objetivos de la institución y más directamente al desarrollo de habilidades sociales para los preescolares.

Por último, al continuar observando en escenarios naturales (considerando el muestreo de todas las actividades que se realicen) el comportamiento prosocial y realizar a la par la toma de registros en una situación experimental (v.g. colaboración en forma grupal en la construcción de un rompecabezas, a concluir una actividad anticipando de que el sujeto beneficiador que lo requiera desconoce como realizarla) que pueden ayudar a conjuntar hallazgos que le den continuidad a la explicación de conductas sociales positivas, derivando así las prosociales; debido a que se ha empleado este tipo de conducta en instituciones escolares y en algunas ocasiones en la familia, se han presentado para el decremento de conductas negativas; optando por entrenamiento y continuidad de conductas prosociales observando

los resultados obtenidos en escenarios escolares, propiamente hacerlo extensivo en todas las situaciones a las que el individuo se presente.

Cabe señalar que durante el desarrollo el niño se enfrenta a una diversidad de enseñanzas sociales, por parte de las instituciones escolares y por la familia, que van mediando de una u otra forma nuestro comportamiento, sin embargo los aspectos del entorno a los que estamos expuestos influyen en la conducta, en ocasiones más fuertemente que los continuos contactos positivos, presentándose así problemas de desobediencia, delincuencia, drogadicción, etc. que deben de trabajarse en el aspecto de la prevención en etapas tempranas de desarrollo, y no para el tratamiento, es necesario rebasar esa concepción donde sólo los trabajos se quedaban en soluciones inmediatas, ahora no enfrentamos a la necesidad de conocer los orígenes del fenómeno y encontrar factores de prevención y mantenimiento del comportamiento.

REFERENCIAS

- Amador, A.. (1997). **Influencia de las restricciones físicas y sociales en la adquisición de competencia social y académicas en el niño preescolar.** Tesis de Maestría, Facultad de Psicología. U.N.A.M.
- Bakeman, R y Gottman J., (1989). **Observación de la interacción social. Introducción al análisis secuencial.** Edit. Morata. Madrid.
- Bar-Tal, D. (1976). **Prosocial behavior: Theory and research** Edit. Hemisphere Publishing Corporation.
- Bornstein, H.M; Lamb, E.M. Eisenberg, N. (1988). **The development of prosocial and aggressive behavior.** *Developmental Psychology: An advanced textbook.* 2da. ed; Edit. Lawrence Erlbaum Associates. 461-487
- Bukowski, W.M. (1990). Age differences in children's memory of information about aggressive, socially withdrawn, and prosociable boy and girls. **Child Development**, **61**, 1326-1334.
- Cairns R. (1979). **Social Interactional Methods: An Introduction.** En Cairns, R. **The Analysis of Social Interactions: Methods, Issues and Illustration.** New Jersey: LEA Hillsdale.
- Costin, S.E. y Carlson, D.J. (1992). Friendship as a facilitator of emotional responsiveness and prosocial interventions among young children. **Developmental Psychology**, **28**(5) 941-947.

- Chapman M. (1987). Empathy and responsibility in the motivation of children's helping. **Developmental Psychology**, 23 (1), 140-145.
- Dekovic, M. y Janssens, M. (1992). Parent's child-rearing style and child's sociometric status. **Developmental Psychology**, 28 (5), 926-932.
- Denham, S.A y Burger, C. (1991). Observational validation of ratings of preschooler's social competence and social behavior Problems. **Child Study Journal**, 21 (3), 185-199.
- Denham, S. A. y Holt R. (1993). Preschoolers likability as cause or consequence of the social behavior. **Developmental Psychology**, 29, 2, 271-275.
- Eisenberg N; Wolchik, S. A; Goldberg, L. Engel I. (1990). Parental values, reinforcement, and young children's prosocial behavior: A longitudinal study. **The Journal of Genetic Psychology**, 153 (1), 19-36.
- Elster J. (1993). **Tuercas y Tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales**. Edit. Gedisa.
- Farmer T.W. and Cairns, R. B (1991). Social networks and social status in emotionally disturbed children. **Behavioral Disorders**, 16(4), 288-298.
- Frost, J.L. y Kissinger, J.B. (1979). **The young child and the educative process**. Holt, Rinehard and Winston.
- Gómez, P. y González, A. (1996). **Identificación y análisis de la conducta prosocial en niños con discapacidad intelectual**. Tesis de Licenciatura en Psicología . U.N.A.M.

- González, D. (1992). **Conducta prosocial: Evaluación e intervención**. Madrid; Ed. Morata.
- Grzelak, J. y Derlega, V. J.(1982) Cooperation and helping behavior: An introduction, theories and research. En D. Bar-Tal; R. Sharabany y A.. Raviv (Eds.), **Cognitive Basic for the Development of Altruistic Behavior** (377-395). Academic Press.
- Hutt, S.J., Tyler, S., Hutt, C. y Christopherson, H. (1989). **Play exploration and learning: A natural history of pre-school**. University of Keele. London.
- Iannotti, R. J. (1985). Naturalistic and estructured assessment of prosocial behavior in preschool children. **Development Psychology**, 8, 441-452.
- Lennon, R. y Eisenberg N. (1987) Emotional display associated with preschooler's prosocial behavior. **Child Development** 5, 992-1000.
- López, F. (1984) Sistemas educativos y modelos motivacionales: Delimitación de un marco de referencia. **Revista de Análisis del Comportamiento**. 2, 105-118.
- Mussen, P. (1983). **Socialization, personality and social development**. Handbook of child psychology. Vol. IV (4), John Wiley and Sons.
- Ogilvy, C.M. (1992). How might psychological research findings be applied to increase the effectiveness of usefulness as learning contexts?. **Early Child Development and Care**, 81. 65-75.
- Palma, O. (1994). **Identificación de conducta prosocial en escenarios preescolares**. Poster presentado en el XII Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta. Cocoyóc Morelos, Febrero.

- Papalia, D.E. y Wendkos, O.S. (1988). **Desarrollo Humano**. Caps. 3-5. México. McGraw-Hill.
- Partridge, J., Gehlbach, D.R.; Marx, W.R. (1987). Social contingencies, physical environment and prosocial behavior in children's play **Journal of Research and Development in Education** 20(4), 25-29.
- Santoyo, C. y López, F. (1988). **Análisis experimental del intercambio social**. Edit. Trillas.
- Santoyo, C. (1990). **Notas sobre el estudio observacional de las interacciones prosociales**. Mecanorama Facultad de Psicología, U.N.A.M.
- Santoyo, C. y Espinoza, C. (1990). Interacción social en escenarios preescolares: Aspectos metodológicos y conceptuales. **Revista Mexicana de Psicología**, 7, 25-36
- Smith, P.K y Connolly, K..J. (1980). **The Ecology of Preschool Behavior**. New York. Cambridge University Press.
- Sylva, K. (1994). School influences on children's development. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 35, 135-170.
- Zahn-Waxler C; Radke-Yarrow M. and Wagner E. (1992). Developmental of concern for others. **Developmental Psychology**, 28(1), 126-136.

ANEXO 1

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

CUESTIONARIO

El objetivo del presente instrumento es evaluar la preferencia social de niños en escenarios preescolares.

1. Cuando trabajas en el salón ¿Con quien de tus compañeritos (as) te gusta trabajar?
2. Cuando trabajas en el salón ¿Con quien de tus compañeritos (as) no te gusta trabajar?
3. ¿Que haces cuando ves que un compañerito(a) llora?
4. ¿Que haces cuando un compañerito no sabe hacer las cosas?
5. Cuando tu traes tus juguetes los prestas?
6. ¿A quién le prestas tus juguetes?
7. ¿A quién no le prestas tus juguetes?
8. ¿Con quien de tus compañeritos (as) te gusta jugar?
9. ¿Con quien de tus compañeritos (as) no te gusta jugar?

10. ¿A quién de tus compañeritos le das de tu lunch?

11. ¿A quién de tus compañeritos no le das de tu lunch?

12. ¿Con quien te juntas?

13. ¿Con quien no te juntas?

14. ¿Quien es tu mejor amigo?

15. ¿Quien es tu mejor amiga?

Nota: Al finalizar cada pregunta se le hizo la observación a los sujetos sino recordaba a alguien más.

ANEXO 2

REGISTRO OBSERVACIONAL

SUJETO _____
 ESCENARIO _____
 CONFIABILIDAD _____

FECHA _____
 NÚMERO DE REGISTRO _____

	0	5	5	10	10	15	15	20	20	25	25	30	30	35	35	40	40	45	45	50	50	55	55	60
1																								
2																								
3																								
4																								
5																								
6																								
7																								
8																								
9																								
10																								

