



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA

RESIDENCIA EN PSICOLOGIA ESCOLAR

**“PROMOCIÓN DE CONDUCTAS PROSOCIALES EN NIÑOS
PREESCOLARES”**

**REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA
PRESENTA:
MONTSERRAT ESPINOSA SANTAMARÍA**

**DIRECTORA DEL REPORTE: DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PÉREZ
COMITÉ TUTORAL: DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS
MTRA. ROSALINDA LOZADA GARCÍA
DR. SAMUEL JURADO CÁRDENAS
MTRA. ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ**

MÉXICO, D.F.

NOVIEMBRE 2007



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.



Gracias a mi Amada Universidad Nacional Autónoma de México por la gran formación que me ha otorgado: personal, cultural, deportiva, académica y profesionalmente.

“POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU”

“Com a força de nosso amor, de nossa vontade, podemos mudar o nosso destino, e o destino de muita gente.”

-Paulo Coelho.



**¡A TODOS LOS NIÑOS QUE HAN PASADO POR MI VIDA
POR SER EL MOTOR QUE MUEVE MI MUNDO,
POR ENSEÑARME TANTO...
POR LA SINCERIDAD, CONFIANZA
Y TODO EL CARIÑO QUE ME DEMUESTRAN!**

“Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo;
se é triste ver menino sem escola,
mais triste ainda é vê-los sentados,
tolidos e enfileirados em uma sala de aula sem ar,
com atividades mecanizadas, exercícios estéreis,
sem valor para a formação do homens críticos
e transformadores de uma sociedade”
-Carlos Drumond de Andrade.

*Compartir con un niño lo que alguna vez nos deleitó;
ver que el deleite del niño se suma al nuestro, ¡eso es felicidad!* Jason B. Priestley

Los niños son como las estrellas. Nunca hay demasiados. Beata Madre Teresa de Calcuta

Los niños son la esperanza del mundo. José Martí

Cuando pones fe, esperanza y amor juntos puedes criar niños positivos en un mundo negativo. Zenón de Elea

Los niños necesitan más de modelos que de críticos. Joseph Joubert

El arte de instruir y de educar comienza comprendiendo a los niños y prosigue luego haciéndose comprender por ellos e interesándose. Octavi Fullat Genís

Educar en la igualdad y el respeto es educar contra la violencia. Benjamín Franklin

Enseñar no debe parecerse a llenar una botella de agua, sino más bien a ayudar a crecer una flor a su manera. Noam Chomsky

Enseñar es aprender dos veces. Joseph Joubert

La educación es un factor indispensable para que la humanidad pueda conseguir los ideales de paz, libertad y justicia social.
Jacques

La educación es un proceso inacabado. Octavi Fullat Genís

La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía. Freire

La educación y la cortesía abren todas las puertas. Thomas Carlyle

No hay maestro que no pueda ser discípulo. Padre Baltasar Gracián y Morales

Nunca consideres el estudio como una obligación sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravillosos mundo del saber. Albert Einstein

Uno de los principales objetivos de la educación debe ser ampliar las ventanas por las cuales vemos al mundo. Arnold Glasow

Acuérdese siempre de que la felicidad no se encuentra, pero se construye día a día. Autor desconocido

El fundamento verdadero de la felicidad: la educación. Simón Bolívar

El secreto de la felicidad no está en hacer siempre lo que se quiere, sino en querer siempre lo que se hace. León Tolstoi

Dios no te hubiera dado la capacidad de soñar sin darte también la posibilidad de convertir tus sueños en realidad. Héctor Tassinari

El futuro pertenece a aquellos que creen en la belleza de sus sueños. Eleanor Roosevelt

Quando você quer alguma coisa, todo o Universo conspira para que você realize seu desejo. Paulo Coelho

Transportai um punhado de terra todos os dias e fareis uma montanha. Confúcio

Índice

Resumen

Introducción

Desarrollo social en la edad preescolar

- Habilidades sociales
- Conductas Prosociales
- Modelos Explicativos del Entrenamiento en Habilidades sociales
- Evaluación de las Habilidades sociales
- Entrenamiento en Habilidades sociales

Importancia de las Conductas Prosociales en la Etapa Preescolar

La narración de cuentos en la promoción de las Habilidades sociales

El juego socio-dramático como estrategia para promocionar las Habilidades sociales

Descripción del problema

Método

Procedimiento

Análisis de Resultados

Resultados y Discusión

Conclusiones

Referencias

Anexos

RESUMEN

La presente investigación tuvo como principal objetivo conocer y promover el uso de conductas prosociales de niños asistentes a un centro de educación infantil de la Ciudad de México (EBDI No.26 del ISSSTE). La muestra estuvo conformada por 26 niños de 4 años de edad, los cuales fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional. Como medición inicial se diseñó una lista de cotejo conformada por 18 indicadores pertenecientes a tres categorías: Conductas de ayuda, de compartir y de cooperación. A partir esta medición, se instrumentaron dos programas de intervención para fomentar el uso de conductas prosociales en el salón de clases, uno a través de cuentos y otro por medio de los cuentos y el juego socio-dramático. Los resultados de la prueba U de Mann Whitney indican que los niños participantes en el Programa de Narración de Cuentos y Juego Sociodramático tuvieron un mayor incremento en el uso de la conducta de Cooperar con respecto a los niños participantes en el Programa de Narración de Cuentos. La prueba Wilcoxon arrojó datos que muestran que los niños del Programa de Narración de Cuentos usan en mayor medida las conductas de cooperar después del programa de intervención. La misma prueba indica que, en el grupo de Narración de Cuentos y Juego Sociodramático se usaron con mayor frecuencia las conductas de compartir después de la intervención.

Palabras Clave: Desarrollo Social, Conductas Prosociales, Niños Preescolares.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la vida, el ser humano pasa por diversas etapas del desarrollo, cada una con sus propios intereses, necesidades, características y funciones. Donde cada etapa es preparación para las siguientes, así como resultado de las anteriores; cada una deja huella e influencia sobre las siguientes. Por lo cual es muy importante que desde los primeros años de la vida nuestros niños tengan unas bases firmes al contar con oportunidades para su óptimo desarrollo integral. Los años preescolares son una etapa muy importante en el desarrollo social, ya que es el primer contacto de los pequeños con un ambiente socializante fuera de la familia, por lo cual las experiencias vividas durante esta etapa serán determinantes para el futuro ajuste y desempeño en la sociedad.

Durante el tiempo que el niño pasa en la escuela preescolar, también está haciendo la transición desde el juego paralelo, en el cual él realiza sus juegos de forma independiente mientras un par (o compañero) hace lo mismo a su lado, hacia otro juego más complejo, interactivo y cooperativo. Ya no sólo interactúa con los juguetes, por lo que es en esta etapa donde las interacciones sociales se vuelven más frecuentes y complejas y las amistades se vuelven cada vez más importantes. Junto con este aumento de la frecuencia de las interacciones sociales, surge la necesidad del niño de adquirir una nueva gama de habilidades para adaptarse a la sociedad, tales como comunicarse de manera efectiva tanto con pares como adultos, aprender a resolver conflictos y ponerse en el lugar del otro; de ahí la importancia de promover el uso de las conductas prosociales de ayudar, compartir y cooperar.

Fomentar el uso de conductas prosociales en los niños pequeños es importante en la prevención de comportamientos desafiantes tales como el aislamiento social, agresiones físicas y/o verbales así como el que los niños tengan las habilidades suficientes para aumentar la probabilidad de enfrentar y resolver conflictos de manera socialmente adecuada. *“Existen estudios donde se sugiere que los*

problemas en esta área se relacionan con la desadaptación en la escuela (Gronlund & Anderson, 1959), el rechazo de los compañeros (Quay, 1979), y la delincuencia posterior (Roff, Sale, & Golden, 1972). Se ha encontrado que los niños con habilidades interpersonales deficientes, en comparación con sus pares socialmente competentes, están en alto riesgo de tener problemas de adaptación durante la niñez (Green, Forehand, Beck, & Vosk, 1980; McConnell y otros, 1984; Patterson, 1982) y la adultez (Cowen, Pederson, Babigian, Izzo, & Trost, 1973). Además, se ha hallado que la competencia social de los niños de preescolar es predictora de sus logros académicos en la escuela elemental (Kohn, 1977)". (McGinnis & Goldstein en red).

El proyecto perteneciente a la Maestría en Psicología Escolar, a cargo de la Dra. Lizbeth Vega: "Promoción de Habilidades de Comunicación en niños preescolares" tiene como objetivo la promoción del desarrollo social, afectivo y comunicativo de los alumnos preescolares; cuyo escenario de la residencia fue la Estancia de Bienestar Infantil (EBDI) No. 26 del ISSSTE, cuyo compromiso principal es ofrecer atención educativa y asistencial orientada a promover el aprendizaje, valores y actitudes que permitan a los niños integrarse de manera adecuada al ámbito familiar, escolar, social y cultural (ISSSTE, 2005).

Como parte de las actividades llevadas a cabo en la EBDI No.26, se elaboró el presente Reporte de Experiencia Profesional al describir dos programas de intervención diseñados e implementados en dicha escuela: "Promoción de Conductas Prosociales por medio de la Narración de Cuentos" y "Promoción de Conductas Prosociales por medio de la Narración de Cuentos y el Juego Sociodramático". Se presenta el sustento teórico-metodológico que precedió el diseño de los programas, la elaboración de un instrumento diseñado especialmente para medir estas habilidades en esta población, el reporte de la aplicación de dichos programas, así como los resultados obtenidos y sus contribuciones en el Desarrollo Social de los alumnos.

DESARROLLO SOCIAL EN LA EDAD PREESCOLAR.

*Favorecer um desenvolvimento harmonioso da criança é,
antes de tudo, dar-lhe a possibilidade de existir,
de tornar-se uma Pessoa única, é oferecer-lhe,
então, condições as mais favoráveis
para comunicar-se
expresar-se, criar e pensar.
-Couturier*

A medida que va creciendo, el niño adquiere nuevos rasgos psíquicos y nuevas formas de conducta que le convierten en un miembro de la sociedad humana. El desarrollo del niño en edad preescolar le diferencia sustancialmente de su etapa anterior, el adulto le exige mayor respeto a las reglas de conducta comunes a todos los miembros de la sociedad. A lo largo de la infancia preescolar, las actividades del niño requieren una complejidad y capacidad cada vez mayores para controlar la propia conducta.

Como afirma Mújina, (1975) el desarrollo de la personalidad del niño ofrece dos aspectos: el que el niño comienza a comprender el mundo que le rodea y el lugar que él mismo tiene en él, lo cual le origina nuevas motivaciones de su comportamiento y, el que el desarrollo de los sentimientos y de la voluntad dan estabilidad a la conducta, haciéndola menos influenciada al cambio de las circunstancias externas.

El ajuste de los pequeños a su realidad social, no es asimilado de manera automática del exterior; sino que se va construyendo activamente por medio de la experiencia en las interacciones que mantiene con diferentes realidades, tanto con pares como con adultos importantes, tal y como lo afirman González y Padilla (1990).

Bandura (1977) sostiene que aunque una parte de la socialización del niño es resultado de la instrucción directa, los patrones sociales y posteriormente morales se adquieren a través de una *“imitación activa del niño de las actitudes y de la conducta de los padres, otros adultos y niños importantes para él, en situaciones donde éstos no se proponen directamente enseñar algo”* (pp. 199).

De acuerdo con De Hart, Sroufe y Cooper (2004) los niños de entre 2 $\frac{1}{2}$ y 5 años amplían su mundo dramáticamente, en nuevos escenarios y personas ajenas a su

familia; también hay notables avances en el desarrollo de la auto-confianza, el autocontrol y la autorregulación, lo cual produce efectos importantes en el auto-concepto de los niños.

Además de estos cambios, durante esta etapa los niños comienzan a explorar los roles de los adultos, esta exploración tiene lugar durante el juego, especialmente en el juego de fantasía social donde los niños ocupan los roles de los adultos cercanos o los que han visto tanto en la calle como en la televisión, tales como sus padres, maestros, policía, bombero, doctor, entre otros. Vemos entonces que es el adulto quien influye sobre todo en el desarrollo de la personalidad del niño haciéndole asimilar las normas morales que regulan la conducta social de la persona; el pequeño aprende esas normas tomando el ejemplo del adulto y asimilando las reglas de conducta, imita al adulto y aprende de él a valorar a las personas, los acontecimientos y las cosas. El niño no sólo conoce la vida de los adultos más próximos a él, también observando en la calle, televisión, escuchando relatos, los personajes literarios (Mújina, op. cit.), así como a sus pares cuya conducta es popular y reconocida por los adultos.

Los diferentes autores sobre desarrollo social de los preescolares (Mújina 1975; Michelson 1980; Monjas 1997 y De Hart, Sroufe, y Cooper 2004) sostienen que para el desarrollo del preescolar es muy importante la influencia en él de otros niños de su edad, cuando el niño asiste a una escuela que brinda educación preescolar pública, el alumno mantiene un contacto permanente y variado con otros niños, surge una sociedad infantil donde aprende a relacionarse con los demás que no son adultos, sino pequeños de su misma edad. La influencia del grupo de pares en el desarrollo de la personalidad del niño, se debe a que es con ellos con quienes tiene que aplicar las normas de comportamiento y aprender a adaptarlas a las diferentes situaciones concretas que pueden presentarse, así como el entendimiento de justicia, reciprocidad y cooperación. Tal y como los padres, los pares pueden proveer unas bases sólidas del desarrollo social (De Hart, Sroufe y Cooper, op. cit.).

Asimismo, las actividades conjuntas crean constantemente situaciones en las que el niño debe de adaptarse a los demás y renunciar a deseos personales para lograr un

objetivo común (Mújina, op. cit.). Siendo estas situaciones donde los niños no siempre actúan de la manera debida, ya que al querer hacer valer sus derechos, no toman en cuenta al otro y es donde se originan los conflictos, entonces, los contactos y actividades conjuntas, les permiten ensayar las conductas correctas para que el niño logre interiorizarlas y aprender a utilizarlas en distintos momentos.

Los años preescolares son testigos del desarrollo de muchas habilidades sociales, lo cual puede ser apreciado cuando comparamos a los niños de dos años, cuyas interacciones entre compañeros consisten principalmente en juegos sencillos como atrapar y agarrar una pelota o esconderse y encontrar a un compañero; con las interacciones más sofisticadas de un niño de cinco años que ha aprendido a ser aceptado en un grupo de juego, que puede tratar un conflicto utilizando su sentido del humor y que ha estructurado su grupo de compañeros clasificándolos en sus amigos y conocidos (Corsaro 1985, en Thompson 1997). Pero estas diferencias no se dan de manera automática en el desarrollo del niño, sino que requieren oportunidades para que los niños logren esos aprendizajes. Así, la interacción con los compañeros posibilita tener experiencias cruciales para aprender sobre la reciprocidad, la cooperación y la justicia en experiencias que los adultos difícilmente pueden proporcionarles (Eisenberg, 1985).

Los niños en edad preescolar también aprenden a distinguir, en sus encuentros con los pares a unos y otros niños en términos de su capacidad para cooperar, para la amistad y para gustar más que otros, (Denham y cols. 1990, en Thompson, op. cit.).

Dentro de los grupos de pares, los niños aprenden a resolver conflictos de acuerdo a las normas y valores culturales y los roles de género de acuerdo a la sociedad en la que se desenvuelven, De Hart, Sroufe y Cooper (op. cit.) afirman que incrementando la interacción entre pares puede ayudar a los niños a superar problemas de desarrollo de las competencias sociales y habilidades de interacción.

Habilidades sociales.

Prevenir los problemas relativos a las Habilidades Sociales en la infancia es importante por varias razones, para aumentar la felicidad, autoestima e integración del niño en la sociedad, además de que existe evidencia empírica (Michelson, 1980; Bornstein, Bellack y Hersen, 1980, Kelly, 1992; Monjas, 1997) que demuestra que la conducta socialmente competente durante la infancia constituye un prerrequisito para el desarrollo y elaboración del repertorio interpersonal posterior de un individuo.

Algunas características de estas habilidades según los distintos investigadores del tema (Michelson, 1980; Bornstein, Bellack y Hersen, 1980, Kelly, 1992; Monjas, 1997) son:

- Son repertorios de conductas adquiridos a través del aprendizaje,
- Sus componentes son motores y manifiestos, emocionales y afectivos y cognitivos, es decir, son un conjunto de conductas que los niños hacen, sienten, dicen y piensan.
- Son respuestas específicas a situaciones específicas.
- Siempre se ponen en juego en contextos interpersonales (bidireccionales, independientes y recíprocos).

Entonces, las Habilidades Sociales son *“las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”* (Monjas, 1997 p. 29).

Kelly (1992) define las Habilidades Sociales como *“aquellas conductas aprendidas que se ponen en juego en situaciones observables para obtener o mantener reforzamiento del ambiente, considerándose como caminos hacia los objetivos de una persona”* (p.19.).

Una parte importante de las Habilidades Sociales son las Conductas Prosociales, el uso de estas conductas por los alumnos preescolares es el principal objetivo de la presente investigación.

Conductas Prosociales.

En los sesentas, la denominada «Conducta Prosocial» en las personas comenzó a ser objeto de estudio, alcanzando una presencia más significativa en las investigaciones a partir de los años ochenta. Según Dell'Ordine (2000, en Guerrero 2000) el concepto fue empleado para denominar aquellos comportamientos dirigidos a promover o conservar un beneficio positivo para otras personas, permitiendo delimitar una zona de investigación que incluía y homogenizaba una gran variedad de acciones: ayuda, generosidad, sacrificio, rescate, justicia, honestidad, respeto de los derechos y sentimientos de los demás, responsabilidad social, cooperación, el proteger, el compartir, simpatizar, consolar, cuidar, curar, preocuparse por el bienestar de los demás, bondad, evitar injusticias, entre otras (Radke-Yarow y otros, 1985, citado por Dell'Ordine. J. 2000, en Guerrero op. cit.).

Maite Garaigordobil afirma que el estudio de la conducta prosocial en el ámbito de la psicología ha proliferado en las últimas décadas; en algunos de estos trabajos el contenido de conducta prosocial se identifica con el concepto de altruismo, mientras que en otros estudios ambos conceptos se diferencian asociándose conducta prosocial a conductas de ayuda, asistencia, cooperación (Zumalabe 1994 en Garaigordobil 1995a).

Según el significado utilizado a través del tiempo, la conducta prosocial, una de las formas del comportamiento moral, se ha asociado en las distintas investigaciones con las conductas de consuelo, ayuda, altruismo, confianza, compartir, asistencia, cooperación. Esta abundancia de comportamientos que componen la conducta prosocial hace difícil un acuerdo sobre su definición, sin embargo sabemos que son un componente importante de las habilidades sociales.

En opinión de Roche (1991, en Guerrero op. cit.) Se definen estos Comportamientos Prosociales como *“aquellos que sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una*

reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados” (p. 98).

Según Giselle Silva (1999, en Andrade 2004) las Conductas Prosociales son voluntarias y espontáneas, dirigidas a otro, que tienen como consecuencia un efecto positivo para la relación armónica entre los actores de un contexto determinado, porque apuntan a la creación y el mantenimiento de vínculos sociales constructivos, y a la defensa y el mantenimiento de un orden social favorable a la convivencia. Existen una gran variedad de acciones: ayuda, generosidad, sacrificio, rescate, justicia, honestidad, respeto de los derechos y sentimientos de los demás, responsabilidad social, cooperación, protección, compartir, compañerismo, simpatía, consuelo, cuidado, el preocuparse por el bienestar de los demás, bondad, evitar injusticias, entre otras.

Eisenberg y Fabes (1998, en De Hart, Sroufe y Cooper op. cit.) definen la Conducta Prosocial como *“sentimientos positivos y actos hacia los demás, con la intención de beneficiar a los otros” (p.351).*

Para Moñivas (1996) la Conducta Prosocial es cualquier comportamiento que beneficia a otros o que tiene consecuencias sociales positivas; toma muchas formas, incluyendo las conductas de ayuda, cooperación y solidaridad.

Schaffer en 1983 las define como *“las capacidades del niño para -ayudar a los demás cuando están en apuros, -compartir las posesiones, -cooperar con los demás en tareas conjuntas” (p. 25).*

Para Meece (1997) la Conducta Prosocial consiste en *“que los niños ayuden a los demás, que cooperen y muestren interés por ellos” (p. 299).*

Según Medina (2000), el Comportamiento Prosocial o Adaptativo *“implica actuar a favor de otra persona, con frecuencia implican costos, auto sacrificios o riesgo por*

parte de la persona que lo realiza. Reciben influencia del contexto social en el que se encuentre” (en red).

Para Koffiberg (1975, en Yus 1997). *La Conducta Prosocial es la que se refiere a acciones tales como: ayudar, consolar o compartir. La cooperación se inscribe dentro de la conducta y el razonamiento prosocial y se manifiesta de manera gradual dependiendo de la madurez del niño (p. 55).*

González Portal (1992, en Garaigordobil 1995a) plantea que “se entiende por Conducta Prosocial toda conducta social positiva con o sin motivación altruista”. (p. 69)

Recapitulando sobre las definiciones dadas por los expertos en el tema, se puede definir a las Conductas Prosociales en los niños preescolares como aquellas conductas positivas que implican acciones de ayudar, compartir y cooperar; su utilización se ve influida por el contexto social (en distintos escenarios y tanto con pares como con adultos) donde el niño se desenvuelve.

De acuerdo con De Hart, Sroufe y Cooper (op. cit.) dos formas de Conductas Prosociales son la empatía y el altruismo; siendo la empatía la habilidad de experimentar las emociones de la otra persona, y el altruismo un acto desinteresado de ayuda hacia alguien más.

Shaffer (2002) define el altruismo como “*la preocupación por el bienestar de los otros que se expresa a través de los actos prosociales tales como compartir, cooperar y ayudar” (p.327).*

Los investigadores Hoffman, Zahn-Waxler et. al. (1979, 1992 en De Hart, Sroufe y Cooper op. cit) encontraron que el desarrollo de la empatía y el altruismo tiene 3 fases: 1) durante la infancia donde el niño muestra una primitiva capacidad de empatía al llorar cuando otra persona está en peligro, 2) cuando el niño es capaz de realizar conductas de ayuda de manera voluntaria, como abrazar a otro niño cuando está llorando o prestándole su juguete favorito; 3) en la infancia temprana, cuando tiene la capacidad de ponerse en el papel del otro y la capacidad de responder a las necesidades de los otros. Sin embargo estos hallazgos fueron descubiertos a través de

entrevistas con madres de familia, experimentos y observaciones en laboratorio, por lo que autores como Radke-Yarrow y Zahn-Waxler (1992, en De Hart, Sroufe y Cooper op. cit) afirman que aunque los niños tienen estas capacidades, estas conductas son escasas y raramente pueden observarse en los escenarios naturales donde los niños se desenvuelven, concluyendo que la frecuencia de Conductas Prosociales incrementa durante los años preescolares, pero en mayor medida durante los años escolares .

Hamazaki (1992) buscó examinar los juicios prosociales y el razonamiento de niños preescolares en situaciones donde tenían la oportunidad de realizar conductas prosociales, entrevistó a 100 niños de 4 y 5 años sobre sus juicios sobre ayudar, compartir y de soporte; encontrando que los niños más grandes tenían más opiniones de tipo prosocial que los de cuatro años, concluyendo que estos datos apoyan la teoría de que los niños pequeños son capaces de tener un razonamiento empático.

Modelos explicativos del Entrenamiento en Habilidades sociales.

-Programas Humanistas. Incluye tanto a los de enfoque centrado en el cliente o Rogeriano, como a los de terapia gestáltica tanto de manera individual como grupal. Su contribución ha sido la de proporcionar técnicas que llevan al reconocimiento y a la expresión de emociones y sentimientos y al desarrollo de la autovaloración.

-Enfoque sistémico. Los modelos sistémicos son interaccionales, conciben el comportamiento del individuo considerando el contexto en el cual éste se dá. Concibe procesos de causalidad circular donde las conductas que ocurren en un determinado contexto pueden ser a la vez causa y efecto una respecto a la otra.

-Enfoque Conductual. Es el más citado en los programas de desarrollo de habilidades sociales, se centran en las conductas sociales problemáticas y en el entrenamiento directo de conductas socialmente adecuadas. Dentro de este enfoque conductual se sitúa el cognitivo-conductual, el cual incorpora los procesos cognitivos a los programas generales de modificación conductual; amplió el foco de la teoría conductual al

incorporar los procesos relacionados con las cogniciones y el aprendizaje social tanto en la conceptualización de los problemas de ajuste social como en el diseño de estrategias de intervención, el marco teórico general es la:

-Teoría del Aprendizaje Social. De acuerdo a los teóricos del Aprendizaje Social, en gran medida somos lo que pensamos y sentimos, somos cómo funcionamos y nos comportamos, y nuestro repertorio de habilidades sociales forma parte importante de ese todo (Kelly, op. cit.). Este modelo da énfasis a las variables ambientales y su influencia en el comportamiento social, es otra de las contribuciones importantes al área de desarrollo de la competencia social, focaliza sus estrategias de intervención en los ambientes naturales como la casa o la escuela en lugar de sacar al niño y trasladarlo a ambientes especializados; incorpora a agentes no profesionales como padres y profesores al diseño de programas de desarrollo y estrategias de intervención.

El entrenamiento en habilidades sociales se ajusta al enfoque cognitivo-conductual y del aprendizaje social al incluir técnicas, plantear objetivos de cambio y utilizar estrategias de evaluación tanto motoras como cognitivas y afectivas, al pretender construir nuevas competencias conductuales en los sujetos, enseñándoles conductas para su repertorio adaptativo. Así, teóricos como Bandura, Rotter, Mischel, Meichenbaum y Kelly, citados en Kelly op. cit.) afirman que las habilidades sociales se adquieren como consecuencia de varios mecanismos básicos de aprendizaje: reforzamiento positivo directo de las habilidades, experiencias de aprendizaje vicario u observacional (modelado), retroalimentación personal, la especificidad situacional de la conducta, el desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales y el papel de las expectativas cognitivas.

Mecanismos básicos del Aprendizaje Social:

- ↳ **Reforzamiento positivo directo de las habilidades.** Los niños parecen aprender más rápidamente aquellas conductas adecuadas para excitar consecuencias positivas de su ambiente, y con el tiempo, el repertorio de conductas interpersonales del niño va siendo más elaborado, variado y verbal, a la par que aquellos sucesos que adquieren propiedades reforzantes se desvían progresivamente de las necesidades primarias extendiéndose al ámbito social. A medida en que distintos tipos de situaciones sociales inducen consecuencias positivas para el niño y posteriormente para el adulto, resultarán reforzadas o incluidas en el repertorio interpersonal del sujeto.
- ↳ **La especificidad situacional de la conducta.** Mischel (1979, en Kelly op. cit.) destacó que son pocas las conductas sociales consistentemente reforzadas a través de todas las situaciones, por lo que el hecho de que se emita o no un tipo de habilidades en distintas situaciones puede depender de la historia de reforzamiento del individuo con respecto a la conducta en cuestión. Si una conducta social se intenta repetidamente sin conducir a ninguna consecuencia positiva, sobre todo en las primeras fases del aprendizaje, puede ser extinguida y dejar de emitirse.
- ↳ **Experiencias de aprendizaje vicario u observacional (modelado).** Se aprende a manejar experiencias interpersonales como consecuencia de la experiencia en esas situaciones como resultado de las contingencias de reforzamiento que moldean progresivamente la conducta; otra poderosa fuente de aprendizaje de habilidades sociales consiste en la observación de cómo otra persona maneja la situación. Bandura (1969, en Kelly op. cit.) a través de varios estudios demostró el efecto de la influencia del aprendizaje observacional o vicario que él denominó modelado, pudiendo tener alguno de 3 efectos: -el efecto de *modelado*, en el que el observador del modelo, por el hecho de observarlo, adquiere una nueva conducta que no emitía previamente; -el efecto de *desinhibición*, la exposición al modelo hace que el observador emita con más frecuencia una conducta que ya existía; y -el efecto de *inhibición*, donde el observador reduce la frecuencia de emisión de una conducta que era frecuente antes del modelado (Bandura y Walters 1963, en Kelly op. cit.).
- ↳ **Aprendizaje de habilidades y feedback interpersonal.** Un mecanismo importante para el ajuste y refinamiento de las habilidades sociales es el feedback, el cual en

contextos sociales es la información por medio de la cual la otra persona nos comunica su reacción ante nuestra conducta; éste puede ser positivo, donde se reforzarán ciertos aspectos de una conducta social, como el incremento del contacto visual, o el movimiento corporal; o negativo, donde actúa debilitando aspectos particulares de la conducta, como bostezar. En cierto sentido, podría entenderse como reforzamiento social (o ausencia de reforzamiento) administrado de manera contingente por la otra persona durante la interacción (Kelly, op. cit.). Para ejercer su máximo efecto, el feedback se asocia con elementos específicos de la conducta y se comunica verbal y directamente al individuo. Con la información, el receptor está en condiciones de mantener o eliminar ciertas conductas, ya que la información proporcionada por el feedback es absolutamente explícita.

↳ **El papel de las expectativas cognitivas.** Es un concepto introducido por Rotter (1954, en Kelly op. cit.), donde las expectativas cognitivas son creencias o predicciones sobre la probabilidad percibida de afrontar con éxito una determinada situación. Estas expectativas son desarrolladas como resultado de las experiencias previas, ya sea en situaciones iguales o similares. Así, si una persona ha aprendido por experiencia directa, por modelado o por feedback que es capaz de manejar con efectividad una interacción social, desarrollará una expectativa de éxito positiva. Si la interacción es agradable o significativa es probable que la persona la repita cuando sea posible; por el contrario, es poco probable que una persona se introduzca en situaciones que requieran habilidades para las que no se siente satisfactoriamente preparado, aunque el resultado potencial sea deseable, por lo que se dice que estas habilidades tienen una baja expectativa de éxito.

Principios del Aprendizaje Social a considerar para el entrenamiento en habilidades sociales (Bandura, 1977):

- **Instrucciones.** Al iniciar cualquier sesión de entrenamiento en habilidades sociales es importante explicar la habilidad a promover o cual de sus componentes se van a trabajar ese día y argumentar su significación e importancia.
- **Exposición a modelos.** Se aprende observando, aunque las instrucciones verbales o los ejemplos conductuales ofrecidos pueden clarificar el objetivo de la sesión, la observación directa de cómo el modelo desempeña la habilidad, transmite más claramente la naturaleza de la conducta diaria. Un ejemplo del modelado en vivo puede ser el de dos terapeutas que interactúan en un role-playing (en nuestro caso particular la profesora de grupo y la psicóloga). La función importante es que el modelo lleva a cabo correcta y claramente el comportamiento conductual que se pretende trabajar.
- **Práctica manifiesta o ensayo conductual.** Ya introducidos los repertorios conductuales y observados en un modelo, es importante que se practiquen. Esto introduce nuevos repertorios en la conducta, más allá del conocimiento que se puede tener de ellos. El ensayo dentro de la sesión, además aproxima la actual situación problemática al ambiente natural. Cuatro formas de práctica ampliamente utilizadas para entrenar habilidades sociales son el role-play estructurado, la interacción semi-estructurada, la interacción no estructurada y la práctica informal de verbalización de ejemplos de la habilidad dentro de las sesiones de entrenamiento.

Para el entrenamiento asertivo de role-play se comienza con una descripción verbal de alguna situación que se encuentre difícil, otra persona desempeña el papel de antagonista en la situación y se muestra poco razonable con la persona. Este practica respuestas asertivas hacia el antagonista, centrándose en el uso correcto de los componentes conductuales correspondientes a cada sesión, puesto que el objetivo del entrenamiento es enseñar el manejo eficaz de una variedad de situaciones. Por ejemplo, en una sesión dedicada a la conducta de cooperar, se le podría preguntar al niño por sus actividades de ese día en la escuela, después modelar de forma específica cómo puede cooperar con los demás durante esas actividades, para que después el niño ponga ejemplos de ocasiones en las que haya jugado cooperativamente con los

demás y finalmente, que ponga en acción esto e invitar a sus compañeros a jugar de manera cooperativa en ese momento.

- **Reforzamiento y feedback.** Aunque el ensayo de habilidades sociales es un aspecto necesario del entrenamiento, por sí solo no es suficiente para mejorar la ejecución. Incluso con amplias oportunidades de practicar nuevas competencias sociales durante el entrenamiento, es posible que el entrenado las ejecute de manera incorrecta; si mejoró sus ejecuciones en los ensayos, puede no ser consciente de cómo mejoró hasta que reciba feedback específico y reforzamiento a lo largo de los ensayos.

- **Generalización.** El propósito último del entrenamiento en habilidades sociales es establecer un cambio durante la práctica controlada para después, promover la generalización de las nuevas habilidades a las situaciones problemáticas que se dan en el ambiente natural. El término generalización de los efectos del entrenamiento se refiere a la aparición de una respuesta o habilidad recién aprendida bajo condiciones distintas a las del aprendizaje inicial. Hay varios tipos de generalización relevantes en el entrenamiento de las habilidades sociales: la generalización en el tiempo, la generalización a ambientes distintos y a situaciones interpersonales distintas.

La generalización en el tiempo se refiere al mantenimiento de una habilidad en el repertorio del individuo durante un período de tiempo más allá del momento del aprendizaje original.

La generalización a ambientes distintos es la presencia de la habilidad en contextos distintos de la situación de entrenamiento.

La generalización a situaciones interpersonales distintas se refiere a que se debe generalizar el uso de sus nuevas habilidades sociales a situaciones interpersonales diferentes a las del entrenamiento, lo cual implica no limitarse a enseñar a memorizar cosas concretas, decir o qué hacer en determinadas situaciones, lo cual tendría un potencial de generalización muy limitado, lo que se tiene que aprender es cómo afrontar diferentes tipos de situaciones y cómo comportarse en ellas.

Evaluación de las Habilidades sociales.

Hay acuerdos entre distintos investigadores (Herbert, 1984; Cartledge y Milburn, 1983; Combs y Slaby, 1977; Arón y Milicić 1998; Kelly, 1992) en que al hacer la evaluación de la conducta social de un niño se requiere una evaluación multimodal que incluya varios criterios.

↳ *Entrevistas*: Pueden proporcionar información importante sobre las conductas sociales, las entrevistas pueden llevarse a cabo de manera individual o grupal y revelan interesantes observaciones en relación a la interacción con pares (Cartledge y Milburn 1983, en Arón y Milicić op. cit.). Pueden tocarse las siguientes áreas: (siempre dependiendo de la edad y nivel verbal de los niños) actividades con otros niños que le gusten o disgusten, quién o quienes son sus mejores amigos, qué es lo que hacen juntos y porque los considera sus mejores amigos, qué le gusta hacer en el tiempo libre, si se siente querido o ignorado por los demás.

↳ *Interacciones artificiales con otros niños*: Se diseñan tareas para dar al niño la oportunidad de interactuar con otros de su misma edad. Para examinar conductas de cooperación, el evaluador puede llevar a la sala a dos o más niños y pedirles que construyan juntos un rompecabezas. Debe constituir una ocasión para que ocurran todos los componentes conductuales previamente identificados. Mientras ocurre la interacción, se evalúa la conducta (sin intervenir) en busca de los componentes conductuales identificados. Si se planifica una intervención grupal, pueden juntarse a varios niños y observar la conducta de cada uno, esta práctica no sólo es efectiva para la evaluación inicial de cada niño, sino también para ensayar las habilidades que van a trabajarse posteriormente en las sesiones de entrenamiento.

↳ *Role-Playing*: Es una técnica analógica a las situaciones naturales que puede ser utilizada en la evaluación de las interacciones personales. Consiste en proporcionarle al niño una descripción de alguna situación interpersonal, y luego el narrador interpreta uno de los roles pidiéndole al niño que responda; se evalúan las respuestas del niño en las distintas escenas, tanto a nivel verbal como no verbal. De

acuerdo con Kelly (op. cit.) el juego o interacción debe corresponder a una en la que se requiera un manejo efectivo de los componentes conductuales de la habilidad, con el fin de determinar la presencia o ausencia de las conductas componentes de la habilidad.

↳ *Evaluación por adultos:* Se encuentran las evaluaciones realizadas por personas significativas del ambiente social del niño como lo son padres, profesores y pares, a quienes se pide que indiquen la presencia o ausencia de determinados comportamientos en el repertorio de conductas del niño. Este método tiene la ventaja de evaluar el impacto que el niño tiene sobre su ambiente más cercano, y es por lo tanto una medida de interacción que no pasa por juicio del observador (Arón y Milici´c, op. cit).

↳ *Evaluación de pares:* El status sociométrico o social se refiere a la aceptación o rechazo de los pares o a una combinación de ambos, y ha sido una de las medidas más usadas de competencia social.

↳ *Autorreporte:* Evaluación que el propio niño hace acerca de su competencia social a través de escalas y cuestionarios focalizados en distintas dimensiones.

↳ *Observación Directa en el ambiente natural:* Del niño mientras interactúa con otros en ambientes naturales. La observación naturalista aporta ricas descripciones cualitativas del comportamiento de los niños pero puede carecer de la exactitud que tienen las medidas cuantitativas necesarias para los estudios de investigación. En este caso, existe el efecto reactivo, esto es el efecto que tiene el hecho de ser observado sobre aquello que se observa perdiéndose la objetividad, sin embargo, el observador es siempre parte de lo observado, por lo que aquello que se observa siempre depende del que observa, por lo cual es muy importante considerar tanto al observador como al observado cuando se evalúan situaciones sociales. El contexto de observación será el aula, el patio de juegos, o cualquier otro ámbito donde tengan lugar los problemas con los pares; cuando se lleva a cabo una evaluación de

esta índole, puede observarse al niño mientras interactúa con sus pares durante sus actividades normales, o bien para poder observar cómo se conduce durante ese tiempo, el terapeuta podrá examinar la conducta del niño en situaciones en que es necesario poner en marcha habilidades sociales con los compañeros (Kelly, op. cit.).

Hebert (1984, en Arón y Milici´c op. cit) describe cinco categorías en que un niño puede ser evaluado de acuerdo a su competencia social:

1. Los niños altamente aceptados por sus pares, que tienden a ser más sensibles, responsables y generosos en las interacciones con sus iguales. Con frecuencia presentan conductas de ayuda, prestan atención y dan muestras de aprobación y afecto hacia los demás; en general aparecen como receptivos a las propuestas sociales de otros niños.
2. Los niños que no son muy queridos por otros pero tampoco particularmente rechazados tienden a aislarse y a ser pasivos y temerosos en el contacto social.
3. Los niños activamente rechazados por otros tienden a ser agresivos. Parecen estar atrapados en un ciclo en el que han aprendido que para conseguir lo que quieren deben comportarse agresivamente; esto les puede resultar efectivo a corto plazo, pero fracasa a largo plazo, ya que otros niños los evitan o rechazan.
4. Los niños preferidos por sus pares tienen una mayor facilidad para ver las cosas desde el punto de vista del otro, lo que ocurre menos en los niños rechazados.
5. Los niños socialmente competentes son particularmente sensibles a las comunicaciones no verbales. Las complejas y ricas descripciones que estos niños hacen de sus compañeros apuntan a que tienen una aguda percepción social.

Entrenamiento en Habilidades sociales.

El entrenamiento en habilidades sociales es una estrategia de intervención bastante variable en cuanto a su orientación teórica, las técnicas, objetivos y población en la que se pretende incidir, por lo que es perfectamente adaptable a diversos campos (clínico, educativo, empresarial) con o sin diferentes problemas (conductas desadaptativas, deficiencia mental, problemas psiquiátricos, grupos de riesgo) y en distintas poblaciones (niños, familias, adolescentes, adultos, adultos mayores).

Específicamente en población infantil, este entrenamiento se utiliza solo o en unión de otras técnicas terapéuticas, como la intervención con el objetivo de eliminar conductas, tratar problemas de adaptación y aceptación social, con niños tímidos, con conductas agresivas o hiperactivas y disruptivas, o como prevención primaria.

De acuerdo con Kelly (op. cit.) y O`Connor (1969; 1972) diversas investigaciones han demostrado que, a pesar de que la intervención sea breve, la aplicación de uno sólo de los elementos del tratamiento puede ejercer una influencia positiva en la conducta de un niño con falta de habilidades, sin embargo lo óptimo es aplicar a lo largo de las sesiones los diversos procedimientos de la teoría del aprendizaje social (modelamiento, adiestramiento/instrucciones, práctica conductual y feedback más reforzamiento), llevar a cabo múltiples sesiones de tratamiento y centrarse en los componentes deficientes de forma secuencial y acumulativa en el transcurso de la intervención.

Monjas (1997) sustenta que el entrenamiento en habilidades sociales tradicionalmente se ha realizado de manera individual o en pequeños grupos en ambientes artificiales por personal especializado, y ha resultado efectivo en poblaciones con distintas características, tanto de edad como de alteraciones y trastornos. Ello implica riesgos en cuanto a la generalización y transmisión de conductas aprendidas en el contexto clínico a los escenarios naturales donde el niño se desenvuelve.

Esta misma autora afirma que para potenciar los efectos del entrenamiento es importante:

-Realizarlo en grupos existentes, como lo pueden ser grupos escolares o compuestos por familiares, en contextos naturales como la casa o la escuela con intervenciones duraderas donde participen activamente todos los agentes involucrados en el entorno social donde el niño se desarrolla (padres, profesores, pares);

-Integrar variables tanto conductuales como cognitivas y afectivas en el entrenamiento a través de contenidos relevantes, funcionales y significativos para los niños.

-Utilizar estrategias concretas que faciliten el mantenimiento y la generalización de lo aprendido como lo son el sobre-aprendizaje, tareas intersesión, la presencia de elementos idénticos en el escenario de entrenamiento y en el ambiente de aplicación y la utilización del autorrefuerzo.

Entrenamiento en habilidades sociales realizado en población escolar:

Entrenamiento en habilidades sociales con estudiantes de educación elemental.

(LaGreca, y Santogrossi, 1980)

El objetivo de su investigación era evaluar la efectividad de un programa de entrenamiento de las habilidades en comparación con dos grupos, ausencia de tratamiento y tratamiento mínimo. Las sesiones de tratamiento incluían videos, se realizaba una discusión de grupo acerca de los videos, donde se pedía a los niños describir cómo utilizaba el modelo los componentes y cómo podrían ellos utilizar esas conductas en sus interacciones cotidianas, adiestramiento y ensayos de conducta basando las interacciones en situaciones reales con las que los niños manifestaban encontrarse en la escuela. A continuación se proporcionaba feedback, reforzamiento y sugerencias, se asignaban tareas a casa consistentes en la utilización real de las conductas entrenadas. Los investigadores demostraron que los niños que recibieron el entrenamiento manifestaron una mejoría significativamente mayor que los de los grupos de control, por medio de una prueba psicométrica, también, los niños del grupo de entrenamiento mostraron con más frecuencia los componentes conductuales entrenados durante el juego socio-dramático.

Programa de Intervención Psicoeducativa, basado en los juegos de ayuda y cooperación. (Garaigordobil 1995c)

El programa tiene por finalidad estimular la socialización y la conducta prosocial en niños de 6 a 8 años. Se ha implementado en aulas de educación primaria en España. La evaluación que se lleva a cabo en este programa es de la siguiente manera: Continua (con un diario y video grabando las sesiones), Experimental Pre-posttest (instrumentos), Valoración post-intervención (cuestionarios), (ciclo inicial). El trabajo analiza el valor del juego y de la interacción cooperativa entre iguales en el desarrollo infantil, describiendo un programa de juego, su fundamentación teórica, sus objetivos así como las características de los juegos que lo componen. Posteriormente, se expone el procedimiento metodológico para ser aplicado en el aula, así como algunos instrumentos para su evaluación. La didáctica diseñada y propuesta en esta intervención, tiene la ventaja de ser generalizable en la aplicación de programas de juego psicomotriz, creativo, que estimulen otras áreas del desarrollo infantil.

P.H.S. Programa de Habilidades sociales. Programas conductuales alternativos. (Verdugo, 1997).

Los componentes instruccionales y las técnicas de entrenamiento utilizadas en este programa provienen de los procedimientos, principios y leyes del modelo conductual: instrucciones, modelado, imitación, retroalimentación, y generalización. Principios de los cuales se derivan los procedimientos de instrucción que se utilizaron, éstos son el análisis de tareas, la programación, el reforzamiento positivo y el reforzamiento diferencial entre otros.

Para su aplicación, fueron diseñados distintos instrumentos:

- Lista de objetivos. Generales, específicos y operativos.
- Fichas de trabajo. Especifica las conductas del profesor y del alumno, así como la definición de la conducta requerida.
- Hojas de registro. Recoge la información de la evaluación y el entrenamiento.

- Gráficas de evolución del alumno en el programa. Permiten valorar las adquisiciones de distintas habilidades del programa, observar el ritmo de aprendizaje y proporcionar feedback visual a cada alumno.

De acuerdo a la edad y nivel de desarrollo de los niños preescolares, a las evidencias teóricas y empíricas, las conductas prosociales a considerar en la presente investigación serán:

1. **Conductas de ayuda:** Una conducta positiva que se realiza para beneficiar a otro (Garaigordobil, 1995a).

1.1 Favores de manera voluntaria.

1.2 Favores cuando alguien se lo solicite.

1.3 Pedir ayuda cuando no sea capaz de realizar las cosas por sí mismo.

1.4 Indicar al otro cómo hacer las cosas (ayuda con indicaciones).

1.5 Mostrar al otro cómo hacer las cosas (ayuda con manipulaciones).

2. **Conductas de Compartir:** Convivir armoniosamente en el juego (Poncellis, 2005); hacer turnos y compartir algo durante el juego o la tarea (LaGreca y Santogrossi, 1980 en Kelly op. cit.)

2.1 Prestar sus objetos a otros.

2.2 Prestar objetos comunes a otros.

2.3 Compartir objetos comunes con otros.

2.4 Compartir sus objetos con otros.

2.5 Pedir prestado a otros.

3. **Conductas de cooperación con los otros:** Un intercambio social que ocurre cuando dos o más personas coordinan sus acciones para obtener un beneficio común, es decir, un intercambio en el que los individuos se dan ayuda entre sí para contribuir a un fin común (Garaigordobil 1995b, en Moñivas op. cit.). Carreras (1995, en Yus op. cit) define la cooperación como *“la acción que se realiza juntamente con otro y otros individuos para conseguir un mismo fin”* (p.55).

- 3.1 Ofrecer sugerencias e ideas para el juego o actividad.
- 3.2 Aceptar sugerencias e ideas para el juego o actividad.
- 3.3 Respetar turnos de intervención.
- 3.4 Realizar actividades acordadas y/o asignadas.
- 3.5 Participar con los otros de manera positiva, amistosa y cordial.
- 3.6 Hacer elogios, cumplidos y diga cosas positivas a otros.
- 3.7 Responder adecuadamente a la defensa que otros hacen de sus derechos.

Manejadas en dos programas de intervención diseñados e implementados bajo el enfoque Cognitivo-conductual siguiendo los mecanismos y principios de la Teoría del Aprendizaje Social.

IMPORTANCIA DE LAS CONDUCTAS PROSOCIALES EN LA ETAPA PREESCOLAR

Lo que se les hace a los niños, los niños harán a la sociedad.

-Karl Menninger.

A lo largo de la vida, el ser humano pasa por diversas etapas de desarrollo, cada una con sus propios intereses, necesidades, características y funciones. Donde cada etapa es preparación para las siguientes, así como resultado de las anteriores; cada una deja una huella e influencia sobre las siguientes.

Al estudiar la competencia social en los niños es importante considerar los ambientes naturales en que esta competencia se desarrolla. Según Arón y Milicić (op. cit) el contexto en el que un niño es criado y educado afecta su competencia social en dos niveles: como fuente de aprendizaje de habilidades sociales y como oportunidades para modificar sus conductas hacia lo aprendido. Los contextos más relevantes en el desarrollo social de los niños son su casa, la escuela y el grupo de pares.

Hay y Pawlby (2003) realizaron un estudio para documentar la relación de madres con problemas psicológicos con las conductas prosociales de sus hijos, participaron niños de 4 a 11 años, encontrando una que los niños más pequeños no realizan conductas de cooperación; hallando que la depresión maternal decremента la ocurrencia de conductas prosociales en los niños mayores no siendo así en los más pequeños quienes suelen comportarse de manera prosocial con sus madres pero no con sus pares.

El contexto familiar

La familia es el principal agente de socialización en nuestra sociedad y constituye para el niño el primer ambiente significativo.

Los investigadores actuales de la familia, la describen como un sistema social familiar, (Shaffer, 2002) es decir, una red de relaciones y alianzas recíprocas que están en constante desarrollo, y resultan muy afectadas por las influencias de la comunidad y la cultura; es una estructura constituida por partes interrelacionadas, cada una de las cuales afecta y se ve afectada por cada una de las otras partes y a su vez cada una contribuye al funcionamiento del todo.

Son sistemas dinámicos, considerando que cada miembro es un individuo en desarrollo y que las relaciones entre el padre y la madre, cada uno de éstos y el hijo(a), y entre hermanos cambiarán también influyendo a su vez en el desarrollo de cada miembro de la familia (Klein y White 1996, en Shaffer op. cit.).

¿Por qué los padres deben involucrarse activamente en la promoción de conductas prosociales de sus hijos?

- ✓ La familia es el contexto principal donde crece el niño y controla el ambiente social en el que vive, le proporciona oportunidades sociales como lo es la oportunidad de contactos sociales con otros niños.
- ✓ Los padres juegan un papel importante y tienen un fuerte impacto en el desarrollo social temprano de los niños.
- ✓ Los padres están presentes durante mucho tiempo a lo largo de toda la vida y en muchas situaciones distintas con el niño.
- ✓ En la familia aparecen muchas oportunidades sociales que no aparecen en la escuela y con muchas personas.
- ✓ Los padres son eficaces agentes de facilitación de la interacción porque son una importante fuente de reforzamiento para los niños.
- ✓ La investigación indica que las reacciones de los padres en situaciones difíciles influyen sobre las respuestas de sus hijos. Si los niños ven en el hogar modelar conducta prosociales, estarán más propensos a imitarlas en otros lugares. Por el contrario, las tácticas de fuerza que incluyen el castigo físico, la restricción física o la prohibición no explicada pueden ser disuasores eficaces, pero no ayudan a aprender las conductas prosociales.

El contexto escolar

A pesar de la importancia de la familia en el desarrollo social durante los primeros años de la vida, actualmente muchos niños pasan parte del día en el preescolar. Entrar a la escuela implica abrirse a la influencia de relaciones interpersonales con otros adultos significativos y con los pares. En este sentido existe una superposición entre las tareas de la escuela y las de la familia; cuando un niño entra a la escuela

amplía dramáticamente su mundo social y junto con ello sus posibilidades de continuar el aprendizaje de habilidades sociales. Las investigaciones demuestran que los niños que asisten a centros preescolares suelen desarrollar habilidades sociales a una edad más temprana que los que se quedan en casa (Clarke-Stewart 1993, en Shaffer op. cit.).

Debido a la naturaleza de las habilidades sociales y por ende las conductas prosociales, es importante que se fomente el uso de estas conductas en las escuelas, ya que es un contexto real donde es posible tener el objetivo de prevenir posibles alteraciones en el funcionamiento social de los pequeños.

Como lo afirma Meece (1997) las conductas prosociales aumentan en el período preescolar. Conforme se perfeccionan las habilidades cognoscitivas de los pequeños, éstos aprenden a interpretar lo que los demás piensan, sienten y dicen aprendiendo así cómo sus acciones afectan a los otros y a colaborar con ellos para alcanzar una meta.

Actualmente, en el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004) se puede observar un marcado interés en el papel de la escuela en el desarrollo social de los niños dándole responsabilidad a las escuelas sobre el fomento y la promoción de sus habilidades sociales, ya que se incluye el campo formativo llamado Desarrollo personal y social, el cual abarca los aspectos tanto de identidad personal y autonomía como de relaciones interpersonales (p.50).

El PEP menciona que: *“El establecimiento de relaciones interpersonales fortalece la regulación de emociones en los niños y las niñas y fomenta la adopción de conductas prosociales en las que el juego desempeña un papel relevante por su potencial en el desarrollo de capacidades de verbalización, control, interés, estrategias para la solución de conflictos, cooperación, empatía y participación en grupo”* (SEP, 2004) pp.50.

Así pues, la escuela como institución debe realizar un trabajo conjunto con la familia con el fin de promover las conductas prosociales en los niños. Por lo cual es importante promover el uso de conductas prosociales en la escuela no sólo por medio de la observación o instrucción informal, sino de manera directa, intencional y sistemática.

Las investigaciones indican que los profesores pueden mejorar la conducta prosocial modelándola (Burluson, Delia y Applegate 1992 en Meece, op. cit.) alentando a los niños a que participen, cooperen y ayuden a otros, utilizando mensajes reflexivos, los cuales consisten en pedir al niño que reflexione sobre cómo su comportamiento lo afecta a él y a los otros.

El grupo de pares

Los adultos no son de ninguna manera la única influencia en el desarrollo social de los niños, éstos pasan una gran cantidad de tiempo y energía en intercambios sociales unos con otros.

Los investigadores del desarrollo consideran a los iguales como iguales sociales, o como individuos que están manejando niveles similares de complejidad conductual (Lewis y Rosenblum 1975, en Shaffer op. cit.) considerando a niños de edades un poco distinta como iguales, siempre y cuando su conducta se adapte a las capacidades del otro a la hora de perseguir intereses y objetivos comunes.

Los etólogos, basados en numerosas observaciones, proponen que la interacción entre iguales puede ser una forma especial de conducta social que ha sido utilizada a lo largo del tiempo para promover el desarrollo de pautas de conducta prosocial en cada generación sucesiva.

Las interacciones de un niño con sus padres y hermanos mayores rara vez son de igual status, típicamente los niños pequeños se sitúan en una posición inferior por parte de un miembro mayor quien les ordena o vigila sus actividades. A su vez, los compañeros de su edad son mucho menos críticos y directivos, los niños son más libres de intentar nuevos papeles, ideas y conductas cuando interactúan con alguien de status similar, lo cual en opinión de Shaffer (op. cit.) hace probable que los niños aprendan lecciones acerca de sí mismos y de los otros, tales como esperar turno, esperar consecuencias de sus conductas, etc. Este contacto entre pares de igual status, por consecuencia enseña a los niños a entender y valorar las perspectivas de otras personas exactamente como ellos mismos y así contribuyen al desarrollo de las competencias sociales que pueden ser difíciles de adquirir en el ambiente familiar.

LA NARRACIÓN DE CUENTOS EN LA PROMOCIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

*El niño es como un barro suave donde puedes grabar lo que quieras...
pero esas marcas se quedan en la piel...
Esas cicatrices se marcan en el corazón...
Y no se borran nunca.
Zenaida Bacardi de Argamasilla.*

La necesidad del ser humano por comunicarse y recrear su realidad desde tiempos remotos generó el surgimiento de la literatura, que es una forma de expresión estética de ideas y sentimientos que se manifiestan a través del lenguaje (García, 2003).

Una manifestación de la literatura son los cuentos, donde "el cuento es una narración oral o escrita que conjuga tiempo y espacio con elementos reales y fantásticos" (García op. cit.) p.50.

La literatura infantil cumple múltiples propósitos: divierte, enseña, despierta sentimientos y emociones como el amor, el odio, la piedad, la esperanza, entre muchos otros; la literatura infantil es acción, emoción, aventura, diversión (García op. cit.).

Los cuentos aportan a la imaginación del niño nuevas dimensiones a las que le sería imposible llegar por sí sólo, y de este modo enriquecen su vida interna, en todos los aspectos posibles, ya que son una excelente forma de potenciar el desarrollo psicológico, afectivo y las capacidades cognitivas, además de fortalecer los lazos entre quien narra y quien escucha.

Larraín (2004) explica que entre la buena literatura infantil se encuentran libros que transmiten infinidad de conceptos positivos, desde lavarse los dientes hasta el valor del amor y la bondad. Esta psicóloga la utiliza en sus terapia y afirma que "El cuento les ayuda a comprender y dar un orden a los sentimientos que muchas

veces no comprenden o no pueden expresar. Puede que sientan miedo o rabia, y al ver estas emociones reflejadas en los personajes o la historia, les es más fácil ver la situación y hablar de ella" (en red).

En opinión de esta psicóloga, el cuento también le da al niño la posibilidad de ponerse en el lugar de otro. Por ejemplo, ver qué siente el débil cuando es atormentado por el cruel. Además, al identificarse en los personajes, los pequeños empiezan a hacer propios los sentimientos de justicia, bondad, amor y todos los valores positivos que se representan en las historias infantiles. También se incentivan otras facultades como aprender a oír y a prestar atención, también amplían el vocabulario y está demostrado que las personas que leen o escuchan cuentos pueden expresarse mejor.

De acuerdo con Monjas (1994) y García (op. cit.) considerando a los niños y jóvenes, la literatura presenta características importantes a resaltar:

a) Posibilita las habilidades de toma de perspectiva, empatía y *role-taking*, lo que supone poder conocer otros puntos de vista y llegar a comprender los pensamientos y sentimientos ajenos.

b) Facilita la identificación del lector o lectora con alguno de los personajes.

c) Permite la formación y/o modificación de creencias, actitudes y opiniones.

d) Estimula la reflexión y el análisis crítico respecto a la historia y su desarrollo.

e) Por contraposición a los libros de texto, los libros de lectura son elementos importantes y atractivos para los niños y adolescentes que los usan de forma voluntaria y placentera como material de ocio, la lectura puede llegar a ser un auténtico placer.

f) Reúne elementos que favorecen la función simbólica, brinda al niño una gran variedad de experiencias a través de las que puede tener vivencias con los valores propios de su cultura, hacer realidad sus fantasías, expresar sus sentimientos, emociones y pensamientos.

g) Mediante la narración, los cuentos ofrecen la magnífica posibilidad de estimular en el niño preescolar su creatividad, imaginación, fantasía, afectividad y comunicación, así como la adquisición de valores estéticos y morales.

Para que una historia mantenga la atención del niño tiene que divertirlo y provocar su curiosidad; pero para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarlo a desarrollar su intelecto y clarificar sus emociones; ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones, haberle reconocer sus dificultades a la vez que le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan (García op. cit.).

¿Cómo contar cuentos?

El proceso de escuchar una lectura, involucra en el pequeño poner en juego sus conocimientos previos, sus habilidades lingüísticas, el empleo de estrategias para procesamiento de información nueva y el empleo de habilidades sociales para interactuar con sus educadores y pares (Rocha, 2002). El docente debe utilizar estrategias de enseñanza para que los niños comprendan lo que se les lee y co-construir por medio de la interacción y solución de dudas nuevos conocimientos (Clay, 1967 en Rocha op. cit.).

Respecto al papel del educador, los expertos en el tema (Vigotsky, 1979; Cooper, 1993 y Diaz-Barriga, 1993) sugieren que el docente debe generar, facilitar y apoyar la adquisición de conocimientos nuevos al momento de leer un cuento a los niños; ser un agente que planea, diseña y emplea una amplia gama de

estrategias cognitivas, sociales y lingüísticas antes, durante y al final de la narración de un cuento para estimular la comprensión y construcción de conocimientos.

De acuerdo con García (op. cit.) en primer lugar debe tenerse una sonrisa y gesto amables, que tanto el narrador como los escuchas se encuentren cómodos y se dispongan a disfrutar el cuento, que a pesar de estar escrito va a cobrar vida, ya que en el caso de los cuentos, éstos no son nada sin el narrador que les da vida. Para que un texto sea vivo y comprendido por el niño no basta con que el texto lo transmita, necesita desplegarse más ampliamente por medio de la voz y el gesto, melodía del discurso y el juego del contenido. El niño que escucha cuentos encuentra en ellos un lenguaje que se dirige a todo el mundo, en donde cada uno puede encontrar algo con qué quedar encantado.

Monjas (op. cit.) ha utilizado la literatura infantil y juvenil en su trabajo con niños y adolescentes en su programa de entrenamiento en habilidades sociales como elemento motivador en el primer paso del procedimiento de enseñanza que es la instrucción verbal, en el modelado y en la práctica. Como motivador para definir y delimitar la habilidad trabajada se narra el cuento o historia, y al comentarlo la profesora dirige la conversación hacia la habilidad, su definición, importancia de la misma y pasos a tener en cuenta. En el modelado para observar cómo algún personaje utiliza una habilidad y en la práctica para ensayar alguna habilidad al intentar descubrirla y analizarla en las situaciones narradas, en la actitud y desenvolvimiento de los personajes.

EL JUEGO SOCIO-DRAMÁTICO COMO ESTRATEGIA PARA PROMOCIONAR LAS HABILIDADES SOCIALES

*Brincar!
Uma atividade que contribui para
A criação de vínculos e laços
Consequentemente, um ato social.
-Cunha.*

El juego es un aspecto fundamental en la vida del niño desde sus primeros días de vida, ya que la adquisición de conocimientos y habilidades se realiza a través del juego. El juego abre la posibilidad de hacer que de manera espontánea, los niños sean creadores a partir de sus motivos interiores en un escenario que ellos construyen para expresarse por medio de la imaginación, la especulación y la indagación (García, op. cit.).

Los niños conocen a través del juego la vida social de los adultos, comprenden mejor las funciones sociales y las reglas por las que se rigen las relaciones entre los adultos.

De acuerdo con García, (op. cit.) el juego es realmente una preparación para la vida, ya que es un medio fundamental para que conozca de una manera dinámica las acciones de las personas y las relaciones sociales entre ellas; mediante el juego aprende a conocer la realidad externa, las personas y el ambiente; el juego les da a los niños la posibilidad de desempeñar funciones que van a ser proyecciones en la vida futura: jugar a la casita, a la mamá, al doctor, a los exploradores, al maestro, en fin, son juegos-ensayos para acciones posteriores.

Mediante el juego de rol, el niño satisface sus deseos de convivir con el adulto: reproduce las relaciones y las actividades laborales de los adultos, de forma lúdica; el juego origina cambios cualitativos en la psique infantil. Frecuentemente, cuando un niño manipula un objeto o realiza una acción que le ha enseñado el adulto, se dice que el niño juega, la auténtica actividad lúdica

tiene un carácter simbólico. El sustituto lúdico ofrece la posibilidad de ser manejado igual que si se tratara del objeto que sustituye.

Durante el juego, los niños mantienen relaciones tanto lúdicas como reales, donde las primeras son las que se establecen según el argumento y el papel que desempeña cada uno; y las segundas son las que surgen cuando los niños como compañeros llevan a cabo una actividad en común, que les permite ponerse de acuerdo con el argumento, la distribución de los papeles y discutir las cuestiones y equívocos que pueden surgir en el juego.

De acuerdo con Mújina (op. cit.) con el desarrollo de los hábitos lúdicos y creciente complejidad de los argumentos, los niños establecen contactos más prolongados, ya que el juego contribuye a estimularlos, el niño comprende qué es una vida social y el deseo de reproducir en el juego las relaciones entre los adultos hace que el niño comience a necesitar compañeros de juegos. Para ello tiene que ponerse de acuerdo con otros y organizar con ellos un juego, en el que haya varios roles. En el juego conjunto, los niños asimilan el lenguaje de la comunicación, aprenden a coordinar sus acciones con las de los demás, a ayudarlos.

El niño preescolar elige los objetos sustitutos apoyándose en las relaciones reales de los objetos. En la actividad lúdica, el preescolar asume un papel determinado y actúa de acuerdo con ese papel, en el juego del niño descubre las relaciones entre los adultos, sus derechos y obligaciones. Estas obligaciones son aquellas con las que el niño siente que debe cumplir en base al rol asumido, los demás niños esperan y le exigen que cumpla correctamente su papel. El niño, al cumplir sus obligaciones adquiere derechos con relación a las personas, cuyo rol interpretan otros participantes en el juego (Mújina, op. cit.). Es decir, el rol en el juego argumental consiste en cumplir las obligaciones que impone el rol y en ejercer los derechos respecto a los demás participantes en el juego.

La realidad representada en los juegos infantiles, se convierte en argumento del juego de rol. Mújina sostiene que el preescolar de menor edad tiene un número de argumentos más limitado que el preescolar de mayor edad, y con el aumento en la variedad de los argumentos se incrementa también la duración de los juegos, donde los de los niños de tres a cuatro años duran entre 10 y 15 minutos, y los de los niños de cuatro a cinco duran de 40 a 50 minutos.

El niño preescolar de 3 a 4 años no suele trazar de antemano el argumento ni rol del juego, el juego surge según el objeto que el niño tenga en la mano. Los conflictos principales vienen motivados por la posesión del objeto con el cual se produce la acción, estos niños recrean en el juego relaciones de un mundo muy restringido. Generalmente, estos juegos tienen por argumento la práctica diaria de los niños, posteriormente, pasa a ser el eje principal del juego la reproducción de las relaciones humanas. Los preescolares de 4-5 años no repiten las mismas acciones muchas veces al jugar, sino que a cada acción le sucede otra. La acción no tiene un fin en sí, sino que sirve para expresar una actitud hacia otra persona de acuerdo con el papel desempeñado. El contenido de los juegos argumentales del preescolar de edad mediana son las relaciones entre las personas.

El juego obliga al niño a revivir los sentimientos que experimentan los personajes que él representa. El niño trata con simpatía, cariño y aire protector a los muñecos y animales de juguete con que juega. Las acciones y relaciones que el niño interpreta en el juego de acuerdo a su rol le permiten comprender mejor el comportamiento, los sentimientos y las actitudes de los adultos, lo cual no significa que el pequeño haya asimilado estas experiencias. En las relaciones reales que surgen en torno al juego, en las discusiones sobre el contenido del juego, al distribuir los papeles el niño aprende realmente a respetar los intereses del compañero y a cooperar en una empresa en común. (Mújina op. cit.).

Thompson (op. cit.) define el juego sociodramático como: *“un juego de simulación en el que los niños actúan representando varios roles y temas con argumentos de su propia creación”* (pp.395). De acuerdo con este autor, los inicios del juego sociodramático se pueden apreciar en niños de 2-3 años, afirmando que, la frecuencia y complejidad de este tipo de juego aumenta mucho entre las edades de 2 y 6 años (Howes 1992; Rubin y cols. 1983 en Thompson, op. cit.).

En el juego sociodramático además de divertirse, los niños tienen una manera de explorar y ensayar los roles sociales que observan a su alrededor. Mas allá de la naturaleza aparentemente improvisada del juego sociodramático, existen reglas y estructuras complejas que permiten a los niños coordinar con fluidez su actividad de simulación (Garvey 1990, en Thompson, op. cit.). por ejemplo, antes de empezar la representación, los niños negocian los temas en los que van a actuar, los papeles que van a asumir y el escenario imaginario. Sin embargo, estas decisiones conjuntas son provisionales, y se pueden cambiar sobre la marcha basándose en la decisión de cualquier participante. Los niños utilizan inflexiones de la voz y otras pistas para indicar cuando están en su papel o cuando están dando instrucciones o haciendo preguntas fuera de su papel. Los niños preescolares son muy rápidos para corregir a sus pares en la representación cuando éstos asumen papeles que se consideran inapropiados o representan sus papeles de forma inadecuada. El juego sociodramático no sólo ayuda a los niños a probar y ensayar roles sociales, sino que también les permite expresar sus miedos y fantasías y les hace aprender a cooperar (Thompson, op. cit.).

Ya en el contexto escolar, la Secretaría de Educación Pública, en el PEP 2004 también coincide en la importancia del juego para el desarrollo del niño al mencionar que en la edad preescolar y en el espacio educativo, el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y con los adultos. A través del juego los niños exploran y ejercitan sus competencias físicas, idean y reconstruyen

situaciones de la vida social y familiar, en las cuales actúan e intercambian papeles. Ejercen también su capacidad imaginativa al dar a los objetos más comunes una realidad simbólica distinta y ensayan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética.

La forma de juego que privilegia la SEP porque ofrece múltiples posibilidades es la del juego simbólico. Las situaciones que los niños "escenifican" adquieren una organización más compleja y secuencias más prolongadas. Los papeles que cada quien desempeña y el desenvolvimiento del argumento del juego se convierten en motivos de un intenso intercambio de propuestas entre los participantes, de negociaciones y acuerdos entre ellos.

Hamazaki (1992) realizó una investigación para la Universidad de Hiroshima donde buscó conocer los efectos del juego socio-dramático en las conductas prosociales de niños preescolares de 6 años de edad, el juego socio-dramático lo realizó a través de 3 estrategias: con títeres, con disfraces y a través de juego de roles. Los resultados obtenidos mostraron un incremento en las conductas prosociales que este investigador planteaba: conductas de ayuda, toma de perspectiva del otro y compartir para los tres tipos de juego.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Prevenir los problemas relativos a las habilidades sociales en la infancia es importante por varias razones, para aumentar la felicidad, autoestima e integración del niño en la sociedad, además de que existe evidencia empírica (Mújina, 1975; LaGreca y Santogrossi, 1980; Michelson 1980; Verdugo, 1997; Garaigordobil 1990-2000; De Hart, Sroufe y Cooper 2004; Monjas 1990-2005) que demuestra que la conducta socialmente competente durante la infancia constituye un prerrequisito para el desarrollo y elaboración del repertorio interpersonal posterior de un individuo. Por lo cual se considera importante y relevante la presente propuesta de intervención para contribuir al logro del desarrollo social y por ende integral de los niños participantes en los programas propuestos.

El presente trabajo se desprende de la evaluación diagnóstica realizada en el escenario de residencia durante el período de octubre a diciembre de 2005, además de las observaciones realizadas en sala y otros espacios como el comedor y el patio de la estancia durante el período de febrero a junio del 2006 con los grupos de primer grado, por lo que los niños participantes serán aquellos que a partir de agosto de 2006 cursaron el segundo año de educación preescolar en dicha estancia.

Debido a que la presente propuesta se deriva de situaciones observadas en el contexto educativo, será útil tanto para los niños, ya que se han detectado carencias de este tipo de comportamientos sociales positivos hacia sus pares en distintas ocasiones durante el tiempo que pasan en la escuela como para las profesoras y psicólogas, ya que será una experiencia enriquecedora y servirá para el futuro desempeño profesional de ambas partes.

MÉTODO

Objetivo General:

Probar la efectividad de dos programas para la Promoción de Conductas Prosociales, uno por medio de la Narración de Cuentos y uno a través de la Narración de Cuentos y el Juego Sociodramático en niños preescolares asistentes a la EBDI No.26 del ISSSTE.

Preguntas de Investigación:

¿Es efectiva la implementación de un Programa de Narración de Cuentos para la manifestación de Conductas Prosociales en niños de preescolar II de la EBDI No. 26 del ISSSTE?

¿Es efectiva la implementación de un Programa de Narración de Cuentos y Juego Sociodramático para la manifestación de Conductas Prosociales en niños de preescolar II de la EBDI No. 26 del ISSSTE?

¿Existen diferencias entre la manifestación de Conductas Prosociales en función del grupo al que asistan los niños(Narración de Cuentos o Narración de Cuentos y Juego Sociodramático)?

Hipótesis:

Ho₁: No existen diferencias estadísticamente significativas en la manifestación de conductas prosociales en los niños que asistieron al Programa de Narración de Cuentos y los que asistieron al Programa de Narración de Cuentos y Juego Sociodramático.

Ho₁: Cuentos=Cuentos y Juego sociodramático

H1₁: Existen diferencias estadísticamente significativas en el uso de Conductas Prosociales de los niños asistieron al Programa de Narración de Cuentos y los que asistieron al Programa de Narración de Cuentos y Juego Sociodramático.

H1₁: Cuentos ≠ Cuentos y Juego sociodramático.

Definición de variables:

Definición conceptual de la Variable Dependiente.

Conductas Prosociales: *"Se refieren a acciones tales como: ayudar, consolar o compartir"* (Koffiberg 1975, en Yus 1997) (pp. 55).

- 1. Conductas de ayuda:** Una conducta positiva que se realiza para beneficiar a otro (Garaigordobil, 1995a).
- 2. Conductas de Compartir:** Convivir armoniosamente en el juego (Poncelis, 2005); hacer turnos y compartir algo durante el juego o la tarea (LaGreca y Santogrossi, 1980 en Kelly op. cit.)
- 3. Conductas de cooperación con los otros:** Un intercambio social que ocurre cuando dos o más personas coordinan sus acciones para obtener un beneficio común, es decir, un intercambio en el que los individuos se dan ayuda entre sí para contribuir a un fin común (Garaigordobil 1995b, en Moñivas op. cit.). Carreras (1995, en Yus op. cit) define la cooperación como *"la acción que se realiza juntamente con otro y otros individuos para conseguir un mismo fin"* (pp.55).

Definición operacional de la Variable Dependiente:

Conductas prosociales (ayudar, cooperar, compartir).

Que el niño sea capaz de:

Ayudar:

- Hacer favores de manera voluntaria.

- Hacer favores cuando alguien se lo solicite.
- Pedir ayuda cuando no sea capaz de realizar las cosas por sí mismo.
- Indicar al otro cómo hacer las cosas (ayuda con indicaciones).
- Mostrar al otro cómo hacer las cosas (ayuda con manipulaciones).

Compartir:

- Prestar sus objetos a otros.
- Prestar objetos comunes a otros.
- Compartir objetos comunes con otros.
- Compartir sus objetos con otros.
- Pedir prestado a otros.

Cooperar:

- Ofrecer sugerencias e ideas para el juego o actividad.
- Aceptar sugerencias e ideas para el juego o actividad.
- Respetar turnos de intervención.
- Realizar actividades acordadas y/o asignadas.
- Participar con los otros de manera positiva, amistosa y cordial.
- Hacer elogios, cumplidos y decir cosas positivas a otros.
- Responder adecuadamente a la defensa que otros hacen de sus derechos.

Definición conceptual de la Variable Independiente (Programa de Narración de Cuentos, Programa de Narración de cuentos y Juego sociodramático).

Conjunto de actividades organizadas de manera planeada, sistemática y continuada, para aumentar la probabilidad de que los niños desarrollen la utilización de Conductas Prosociales.

Definición operacional de la Variable Independiente:

VI: Programa de Narración de Cuentos (Ver anexos 1, 8 y 9).

Programa de Narración de cuentos y Juego sociodramático (Ver anexos 2, 8 y 9).

Participantes:

Población:

Alumnos:

-26 Alumnos de segundo grado de preescolar II de la EBDI No. 26, los cuales tienen una edad aproximada entre 3 $\frac{1}{2}$ y 4 $\frac{1}{2}$ de edad.

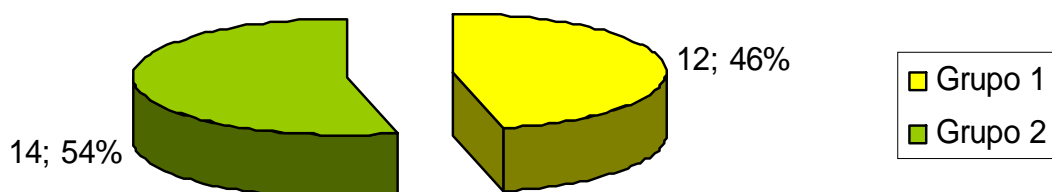
Facilitadores: Se trabajó de manera colaborativa con:

- 1 Profesora de grupo en el caso del Programa de Narración de cuentos.
- 1 Psicóloga en el caso del Programa de Narración de cuentos y Juego sociodramático.

De los dos grupos de preescolar II se realizó la asignación aleatoria del Programa (Grupo 1-Narración de cuentos y Grupo 2-Narración de cuentos Juego sociodramático).

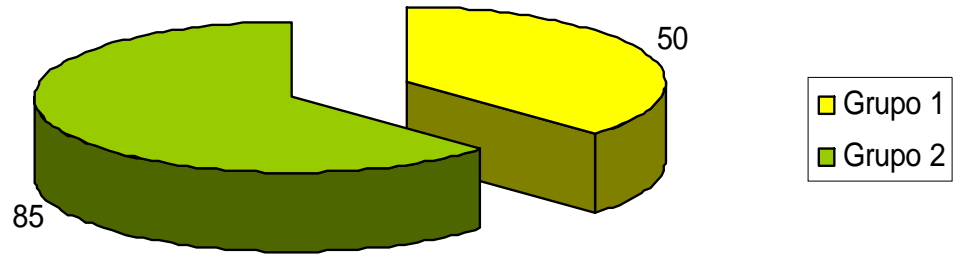
Como se muestra en la gráfica 1, el 46% de la muestra (12 niños) conformó el grupo 1 y el 54%, es decir, 14 niños conformaron el grupo 2.

Gráfica 1. Distribución de la Muestra



Es importante aclarar que debido al tipo de población con la que se trabajó, existieron variables que estuvieron fuera del control del investigador, tales como la saturación de actividades de la profesora de grupo, por las cuales varias sesiones tuvieron que ser cambiadas de fecha, el tiempo limitado por el desayuno de las profesoras, que los niños estaban en varios programas de intervención simultáneamente, las inasistencias frecuentes de los niños, varios de los niños fueron dados de baja de la escuela durante las primeras semanas de la intervención, entre otras. Como se puede observar en la gráfica 2, de los 12 niños que iniciaron en el grupo 1 al final del Programa sólo asistían 6. Para el grupo 1, de los 14 niños, el 85% es decir 12 niños asistieron hasta el final.

Gráfica 2. Porcentaje de niños que terminaron el Programa.



Diseño:

- Experimental con pretest y posttest de dos grupos con asignación al azar del programa.

RG1	O	X₁	O
	(Pretest)	(tratamiento 1)	(Posttest)
Grupo 1 (niños)	VD	VI	VD

RG2	O	X₂	O
	(Pretest)	(tratamiento 2)	(Posttest)
Grupo 2 (niños)	VD	VI	VD

Escenarios:

-Los escenarios donde se llevan a cabo los programas fueron los salones de clase de los niños.

Materiales e instrumentos:

-Lista de cotejo para realizar la pre y post evaluación, la cual tiene una confiabilidad del 80% (ver procedimiento y anexo 3).

-Bitácora para realizar los registros narrativos.

-Audiograbadora, videograbadora y cámara fotográfica, para hacer registros de cada sesión.

-Cuestionario de autopercepción sobre el desempeño durante las sesiones (ver anexo 4).

-Adaptación de Cuentos (ver anexo 5).

-Cuestionario para profesoras para valorar el nivel de cambio de frecuencia de conductas prosociales de los niños (ver anexo 6).

Sistema de registro:

La evaluación se realizó en tres vertientes:

-Evaluación experimental pretest-posttest: lista de cotejo con un registro de frecuencia por intervalos de 15 minutos, la confiabilidad es inter-observadores.

-Evaluación continua:

1. Con bitácora, utilizando técnica narrativa;
2. Por medio de videograbaciones y/o fotografiando las sesiones;

3. Productos de los niños por sesión (dibujos, narraciones, dramatizaciones).
-Valoración postintervención: Cuestionario llenado por profesoras valorando el nivel de cambio de frecuencia de conductas prosociales (nada, poco, algo, bastante, mucho) después de la intervención.

PROCEDIMIENTO.

Elaboración del Instrumento:

-Se observaron las conductas prosociales que los niños presentaban (en base a lo que la teoría maneja de acuerdo a las conductas prosociales en el nivel de desarrollo de los alumnos preescolares).

-Con base a la teoría y las observaciones, se diseñó el formato de la lista de cotejo así como las categorías y conductas específicas a observar.

-Se tuvieron asesorías con expertos para hacer las correcciones pertinentes en cuanto al lenguaje y formato de la lista.

-Se probó la lista de cotejo con los mismos niños (3 meses después) así como en los tres escenarios propuestos (sala, patio y comedor).

-Al observar que el comedor y el patio no eran los escenarios idóneos para observar el uso que hacían los niños de tipo de conductas, se tomó la decisión de realizar las observaciones sólo en sala. Con apoyo de otra psicóloga, se realizaron observaciones obteniendo una confiabilidad del 80%.

-Versión final (ver anexo 3).

Recolección de datos previos. Los datos fueron recolectados a través de la técnica de observación participante con registro narrativo en bitácora, además del llenado la lista de cotejo construida especialmente para este fin.

Presentación de Proyectos a Profesoras y Auxiliares de Grupo:

Se realizó una presentación en Power Point con el objetivo de que las Profesoras y Auxiliares de la Estancia conocieran la propuesta de Intervención, al final se les

entregó un resumen de la misma (ver anexo 7). La siguiente semana se comentó con ellas y en un primer momento ambas accedieron a realizar el proyecto de intervención a través del trabajo colaborativo psicóloga-profesora.

Aplicación de los Programas de Intervención:

Ambos programas se aplicaron de manera colaborativa; el de Narración de Cuentos con la profesora titular de grupo (psicóloga-profesora), y el de Narración de Cuentos y Juego Sociodramático con otra psicóloga residente (psicóloga-psicóloga).

Esta colaboración se daba antes, durante y después de cada sesión del programa. Ambas facilitadoras tenían una reunión semanal donde en un primer momento se tenía el objetivo de hacer una evaluación continua tanto del desempeño personal como el de la otra facilitadora al contestar el Cuestionario de Desempeño durante las sesiones (ver anexo 4) a partir de los resultados del cuestionario, se hacía retroalimentación y se diseñaba la siguiente sesión; en un tercer momento se comentaba sobre el desempeño de los niños durante ésta. En el caso de la colaboración psicóloga-profesora esta última comentaba a la psicóloga sobre el desempeño social de los niños tanto en el salón de clases (en los momentos donde la psicóloga no estaba presente) como en otros espacios como el comedor y el patio de juegos).

La dinámica estructural de cada sesión de ambos programas, se organizó en torno a tres momentos o fases diferenciadas: apertura, desarrollo y cierre (de 45 min. aprox. Para el Programa de Narración de Cuentos y de 45 a 60 min. aprox. para el Programa de Narración de Cuentos y Juego Sociodramático. Las sesiones de ambos programas se iniciaban con los niños sentados en sus mesas o en un tapete donde se hacía la activación de conocimientos previos, recordatorio de la sesión anterior y a través de lluvia de ideas los niños generaban ideas para generalizar

las conductas a otros escenarios, tales como su casa, el parque, o un restaurante por ejemplo.

Es importante mencionar que el rol a desempeñar por parte de las facilitadoras se alternaba cada semana (activación de conocimientos previos, narración de cuento y cierre de la sesión). Ambas facilitadoras participaban activamente durante las actividades centrales -dibujar, recortar, etc-. para el grupo de Narración de Cuentos y el Juego Sociodramático para el grupo de Juego.

Programa de Narración de Cuentos.

Al terminar la narración del cuento el grupo se dividió indistintamente en 2 equipos (las 3 primeras sesiones), un equipo estuvo dirigido por la profesora de grupo y el otro por la psicóloga quienes con antelación habrán tenido una discusión sobre los contenidos de cada sesión. Sin embargo, debido a que varios de los alumnos fueron dados de baja de la escuela, las siguientes sesiones no se dividió al grupo y ambas colaboradoras trabajaron con todos los niños.

En la primera sesión el director de juego (en este caso, la psicóloga) explicó los objetivos de la experiencia que irían a realizar durante el programa.

En las sucesivas sesiones, durante esta fase, la facilitadora (psicóloga o profesora) realizaba un recordatorio con el objetivo de reforzar los objetivos abordados en la sesión anterior. Las sesiones se iniciaban con los niños sentados en sus mesas o en un tapete donde se hacía la activación de conocimientos previos, recordatorio de la sesión anterior y a través de lluvia de ideas los niños generaban ideas para generalizar las conductas a otros escenarios, tales como su casa, el parque, o un restaurante por ejemplo. A continuación una de las facilitadoras les contaba un cuento sobre la conducta meta de la sesión; posteriormente se procedía a dar la consigna de la actividad que se va a realizar.

Al finalizar las actividades del día (tales como iluminar, realizar historias, figuras de plastilina o recortar) y si el tiempo lo permitía, se realizaba la fase de cierre. En esta fase los niños reflexionan durante 5 minutos sobre lo sucedido en la sesión, expresando aspectos significativos de la experiencia vivida, tanto en su vertiente positiva (placer, nuevos amigos) como en la negativa (rechazos, no ayuda, transgresiones de normas), se potencia de esta forma la verbalización de las interacciones sociales experimentadas. Si el tiempo no permitía que se cerrara la sesión con la reflexión, ésta se realizaba durante el recordatorio de la siguiente sesión.

Programa de Narración de cuentos y Juego sociodramático.

Al terminar la narración del cuento, el grupo se dividía indistintamente en 2 equipos de 5 o 6 niños, cada equipo estuvo dirigido por una facilitadora (profesora o psicóloga) quienes con antelación habrán tenido una discusión sobre los contenidos de cada sesión.

Los niños se distribuían en cada equipo de manera indistinta, no siempre la misma facilitadora trabajó con los mismos niños, ni los grupos de niños fueron los mismos cada sesión esto, con el fin de que practiquen las conductas abordadas con diferentes compañeros cada vez y no siempre fuera con el mismo facilitador.

En la primera sesión la facilitadora explicó los objetivos de la experiencia que realizarían durante el programa. En las sucesivas sesiones, durante esta fase se realizaba un recordatorio con el objetivo de reforzar los objetivos abordados en la sesión anterior. Las sesiones se iniciaban con los niños sentados en sus mesas, donde se les narraba un cuento sobre la conducta meta de la sesión, posteriormente se procedía a dar la consigna del juego que se realizaría. Después de jugarlo los niños guardaban el material, cooperaban para limpiar el salón y regresaban a sus lugares y la facilitadora propiciaba la relajación momentánea de la excitación creada por la actividad previa.

Al finalizar la secuencia de juego, se operaba la fase de cierre. En esta fase los niños reflexionaban durante 5 minutos sobre lo sucedido en la sesión, expresando aspectos significativos de la experiencia vivida, tanto en su vertiente positiva (placer, nuevos amigos) como en la negativa (rechazos, no ayuda, transgresiones de normas), se potenciaba de esta forma la verbalización de las interacciones sociales experimentadas. Si el tiempo no permitía que se cerrara la sesión con la reflexión, ésta se realizaba durante el recordatorio de la siguiente sesión.

Sesiones de retroalimentación con Profesora y Psicóloga.

Una vez a la semana se realizó una sesión de retroalimentación, en el caso del Programa de narración de cuentos, con la profesora de grupo; y para el Programa de narración de cuentos y juego socio-dramático con la psicóloga.

En un primer momento las dos colaboradoras llenan el Cuestionario de autopercepción sobre el desempeño durante las sesiones (ver anexo 4), se llenan dos cuestionarios, uno para auto-evaluar el desempeño durante la planeación, el diseño y la intervención de la sesión, y el segundo para evaluar al otro facilitador.

Posteriormente se comentan las respuestas a los cuestionarios, se da retroalimentación mutuamente para posteriormente pasar a la elección del cuento de la siguiente sesión y diseño de las actividades (actividad o juego socio-dramático).

Finalmente se reparten las actividades, se van rolando las fases de apertura, cuento y cierre, ya que en la actividad las dos facilitadoras están dirigiendo un grupo de niños.

Cuando el tiempo (carga de actividades de la profesora) no permitía que se realizaran las sesiones de retroalimentación completas, las facilitadoras se ponían de acuerdo para las actividades a realizar y quién estaría a cargo de cada una de ellas y los cuestionarios se respondían posteriormente.

*** “Promoviendo Conductas Prosociales en nuestros hijos”**

En un inicio se tuvo contemplado trabajar en un taller con los Padres de Familia, esto con la finalidad de que el trabajo realizado los niños en la escuela tuviera seguimiento en casa; sin embargo, por motivos ajenos al investigador, no se tuvo la oportunidad de llevar a cabo dicho Taller.

Dicha intervención tendría una duración de 4 sesiones de 90 minutos aproximadamente, abordando los siguientes temas:

Sesión 1.

Contenidos Generales:

¿Qué son las Conductas Prosociales?

¿Por qué es importante promoverlas?

¿Cómo las puedo promover en casa? (Estrategias para casa, casa-escuela, fiestas, parque, vacaciones)

Sesión 2.

Contenidos Generales:

Cuentos.

La importancia de la lectura y narración de cuentos

¿Cómo aprovechar los cuentos para promover este tipo de conductas?

¿Cómo contar cuentos a nuestros hijos?

Sesión 3.

Contenidos Generales:

Juego.

Importancia del juego.

¿A qué y cómo utilizar el juego para promover este tipo de conductas?

Diseño de plan de acción.

Sesión 4.

Sesión individual de retroalimentación del plan de acción.

Análisis de los Resultados.

Para la evaluación formativa del proceso de aplicación de los programas se llevó a cabo el llenado de los cuestionarios de colaboración (ver anexo 4) con la profesora de grupo y con la psicóloga por separado.

Se emplearon las técnicas: U de Mann Whitney para buscar diferencias en función del programa al que habían asistido los niños así como la prueba Wilcoxon para buscar diferencias entre la pre y la post evaluación.

Para complementar estos resultados se tomaron en cuenta las anotaciones en la bitácora así como fueron analizados los vídeos con el propósito de describir los cambios en las profesoras y los alumnos obtenidos como resultado de la aplicación del programa.

Se aplicó a las profesoras titulares un cuestionario donde las profesoras valoraban el nivel de cambio de frecuencia en el uso de conductas prosociales de sus alumnos (nada, poco, algo, bastante, mucho) después de la intervención (ver anexo 6).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el presente estudio. Se utilizó la prueba U de Mann Whitney para buscar diferencias en el uso de Conductas Prosociales en función del Tratamiento al que asistieron los niños.

Para buscar las diferencias en el uso de conductas prosociales de los niños participantes antes y después de cada programa de intervención se utilizó la prueba Wilcoxon en cada uno de los grupos. Debido a que esta prueba no rescata la fineza de los cambios ocurridos y con el propósito de conocer los efectos que tuvieron los programas de intervención en el uso de Conductas Prosociales de los niños participantes, se compararon las medias obtenidas por categoría de la lista de cotejo (Ayudar, Compartir, Cooperar) en la Pre y Post evaluación de los niños asistentes a cada Tratamiento (Tratamiento 1-Programa de Narración de Cuentos y Tratamiento 2-Programa de Narración de Cuentos y Juego sociodramático).

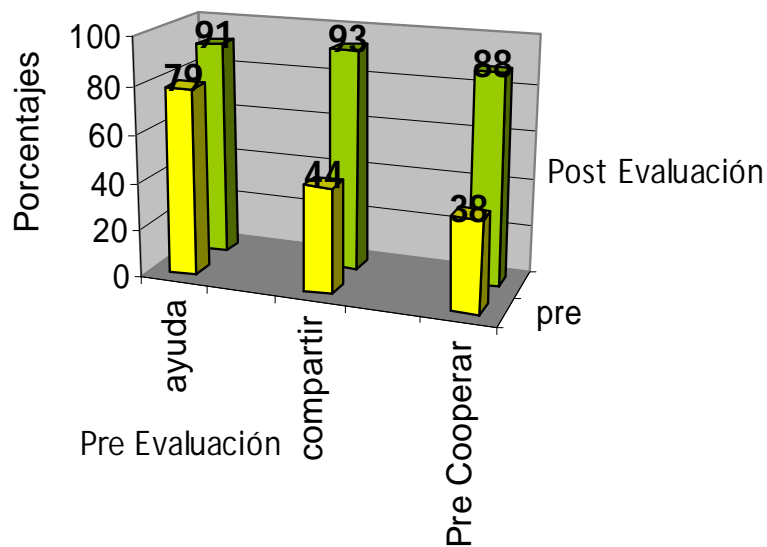
En cuanto a los datos arrojados por la prueba estadística U de Mann-Whitney, cabe mencionar que ambos grupos tuvieron puntuaciones similares en la pre evaluación, lo que evidenció la homogeneidad entre los grupos para las tres categorías. Los resultados de la post evaluación indican que existieron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en la categoría de cooperar, al obtener un valor de $z = -2.551$ el que el valor de Z sea con un signo negativo significa que la diferencia fue en un sentido positivo, es decir que la Conducta Prosocial de Cooperar tuvo un incremento mayor en el grupo 2 (Programa de Narración de Cuentos y Juego Sociodramático) con una significancia de .011 a dos colas, es decir, que la diferencia es más grande entre grupos que intragrupos.

Los resultados de la prueba Wilcoxon para el grupo 1 "Programa de Narración de Cuentos" indican que hubo diferencias estadísticamente significativas en la categoría de cooperar, al obtener un valor de $z=-2.023$ con una significancia de .043 lo que indica que los niños usan en mayor medida este tipo de conductas después del programa de intervención.

Para el grupo 2 "Programa de Narración de Cuentos y Juego Sociodramático", esta misma prueba mostró que hubo diferencias estadísticamente significativas en la categoría de compartir, al obtener un valor de $z=-2.383$ y una significancia de .017 lo que indica que los niños usan en mayor medida las conductas de compartir después del programa de intervención.

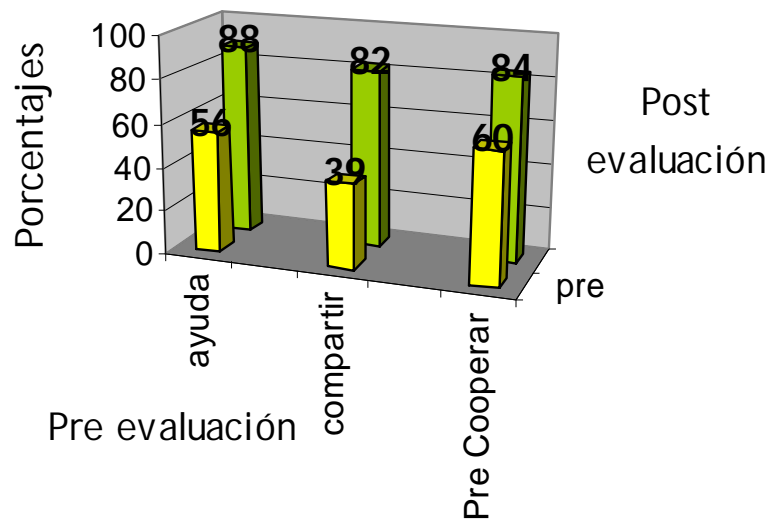
En cuanto a los porcentajes obtenidos a través de la lista de cotejo para los niños del grupo 1: "Programa de Narración de cuentos", la gráfica 3 nos muestra que hubo incremento del uso de Conductas Prosociales en las 3 categorías que se estudiaron en la presente investigación. Para la categoría de ayuda se obtuvo un porcentaje del 79% y después de la intervención incrementó a 91%; en cuanto a la categoría de compartir el incremento fue desde un 44% hasta el 93%; la categoría de cooperar fue la que mayor incremento presentó ya que en la pre evaluación los niños sólo cooperaban en un 38% y al final llegaron al 88%.

Gráfica 3. Porcentajes por Categoría para Pre y Post evaluación del Grupo 1.



En la gráfica 4 se puede observar que para los niños del grupo 2: “Programa de Narración de Cuentos y Juego Sociodramático” también hubo un incremento en el uso de Conductas Prosociales después del Programa de Intervención, obteniendo para la categoría de ayuda un 56% en la pre evaluación y alcanzando el 88% después del Programa; en la categoría que se observaron más mejoras para este grupo fue la de compartir, ya que antes de la intervención los niños realizaban en un 39% este tipo de conductas y al final lo hacían en un 82%; finalmente, para la categoría de cooperar de un 60% se incrementó hasta el 84% el uso de conductas como participar con los otros de manera cooperativa.

Gráfica 4. Porcentajes por Categoría para Pre y Post evaluación del Grupo 2.



Para ilustrar estos cambios, a continuación se describen algunos casos. En la tabla 1 se encuentran los porcentajes por medición y categoría para uno de los niños participantes en el grupo de Narración de Cuentos. Como puede observarse, G tuvo un aumento considerable en las tres categorías, antes del programa el niño casi no interactuaba con sus compañeros, no recibía ni pedía ayuda, no compartía con los demás y no participaba en las actividades que requerían de cooperar con sus compañeros. Objetivos que fueron logrados al final de la intervención. Cabe mencionar que este niño simultáneamente se encontraba participando en un programa de intervención para niños tímidos, sin embargo tenía una asistencia bastante irregular a la estancia.

Tabla 1.

Niño G	Porcentaje obtenido en la lista de cotejo
Pre Ayuda	33.33%
Post Ayuda	100%
Pre Compartir	33.33%
Post Compartir	100%
Pre Cooperar	58.33%
Post Cooperar	98.57%

En la tabla 2 se encuentran los porcentajes obtenidos para el niño I, participante en el Programa de Narración de Cuentos y Juego Sociodramático. El uso de Conductas Prosociales de I era muy pobre antes del programa de intervención pudiendo observarse que en la post evaluación mostró ayuda, recibió ayuda, compartió los juguetes, pidió prestado, se puso en el lugar de los otros y participó de manera cooperativa con sus compañeros.

Tabla 2.

Niño I	Porcentaje obtenido en la lista de cotejo
Pre Ayuda	0%
Post Ayuda	100%
Pre Compartir	50.22%
Post Compartir	100%
Pre Cooperar	8.33%
Post Cooperar	100%

En la tabla 3 se muestran los cambios en los porcentajes del niño E, es importante mencionar que E fue un caso individual atendido durante todo el ciclo escolar para estimular su desarrollo integral, ya que presentaba retrasos importantes en las áreas de desarrollo: Lenguaje, Motriz, Social y Cognitiva. Así que, aunque no haya llegado a utilizar en un 100% las conductas prosociales manejadas durante la intervención, sí se considera que hubo bastantes logros alcanzados tanto durante la intervención individual como en la grupal.

Tabla 3.

Niño E	Porcentaje obtenido en la lista de cotejo
Pre Ayuda	50%
Post Ayuda	98%
Pre Compartir	0%
Post Compartir	83.33%
	No hubo oportunidades de realizar estas conductas
Pre Cooperar	
Post Cooperar	100%

El caso de la niña V ilustra claramente como es que los niños que faltaban continuamente a la escuela y no asistían con regularidad a los Programas de Intervención mostraron menos cambios que los que sí lo hacían (ver tabla 4).

Tabla 4.

Niña V	Porcentaje obtenido en la lista de cotejo
Pre Ayuda	37.5%
Post Ayuda	49.99%
Pre Compartir	50%
Post Compartir	77.77%
Pre Cooperar	30%
Post Cooperar	33.33%

Como se puede observar en la tabla 5, durante la pre evaluación no se pudo observar si la niña M realizaba o no conductas de compartir, esto debido a que en muchos casos antes de la intervención las profesoras a cargo de los grupos no les daban la oportunidad de actuar a los niños, ya que antes ellas intervenían resolviendo las situaciones, una razón por la cual se realizaron los programas de intervención a través de un trabajo colaborativo entre profesionales. Lo cual resultó bastante satisfactorio, ya que las profesoras modificaron su forma de intervenir cuando se presentaban conflictos en el aula o patio y fomentaban que los niños actuaran de manera prosocial. El ligero decremento en los porcentajes de la post evaluación pudo ser reflejo de la inasistencia de la niña M a las últimas 5 sesiones del programa de intervención.

Tabla 5.

Niña M	Porcentaje obtenido en la lista de cotejo
Pre Ayuda	100%
Post Ayuda	91.66%
Pre Compartir	No hubo oportunidades de realizar las conductas
Post Compartir	83.33%
Pre Cooperar	100%
Post Cooperar	92.85%

En el caso de la niña A se reflejan perfectamente las consecuencias de que las profesoras no les dieran la oportunidad de realizar este tipo de conductas antes del taller. A lo largo del Programa de Intervención las profesoras fueron modificando sus estrategias de intervención tanto durante los conflictos como en las situaciones cotidianas en el aula, después él éstas no intervenían, lo cual daba oportunidad al niño de realizar estas conductas (ver tabla 6).

Tabla 6.

Niña 21	Aranza
Pre Ayuda	No hubo oportunidades de realizar estas conductas
Post Ayuda	100%
Pre Compartir	No hubo oportunidades de realizar estas conductas
Post Compartir	100%

Pre Cooperar	100%
Post Cooperar	98.57%

De acuerdo a los resultados presentados, se puede afirmar que el utilizar tanto la Narración de Cuentos como el Juego Sociodramático como estrategias para promover el uso de conductas prosociales de ayudar, compartir y cooperar resultó eficaz en la población estudiada.

Al encontrar diferencias significativas entre las pre y post evaluaciones para la categoría de cooperar, de los niños participantes en el programa utilizando la narración de cuentos como metodología principal se apoya a lo afirmado por expertos en literatura infantil (Larraín, 2004) y en habilidades sociales (Monjas, 1994 y García, 2003) ya que se observó que el cuento le ayuda al niño a comprender y poder hablar las situaciones al desarrollar habilidades de toma de perspectiva, lo cual se traduce en que los niños puedan conocer otros puntos de vista, ponerse en el lugar del otro y así comprender los pensamientos y sentimientos ajenos.

Esto fue corroborado para ambos grupos en las distintas observaciones antes, durante y después del programa de intervención, así como con las videograbaciones realizadas durante las sesiones. Ya que en un inicio los niños no tenían la oportunidad de realizar conductas de ayuda, compartir materiales y cooperar en el juego y actividades programadas tanto en aula por la profesora y cuando tenían la oportunidad, la mayoría de los niños no las realizaban, es decir, preferían trabajar o jugar solos y si compartían los juguetes y/o materiales lo hacían por poco tiempo (le arrebatában o pedían los materiales a sus compañeros) lo mismo sucedía en durante las actividades diseñadas explícitamente para el programa de intervención. Conforme fueron avanzando las sesiones se observó que cada vez les costaba menos esfuerzo ayudar y compartir con los demás compañeros, los tiempos se fueron alargando.

Con respecto al grupo de Narración de Cuentos por ejemplo, para el mes de diciembre (quinta sesión) después del cuento se desarrolló una actividad donde los niños tenían que realizar coronas para adornar la escuela, para ello tenían que ponerse de acuerdo para saber quién iba a sostener el gancho, quienes separarían los conos de papel, quienes los meterían en el gancho, etc. La mayoría de los niños lograron ponerse de acuerdo solos, sin que la profesora o la psicóloga tuvieran que dirigir directamente la actividad; se ayudaron, respetaron turnos y compartieron el material proporcionado (Foto 1).



Foto 1. Quinta Sesión del Programa de Narración de Cuentos

Con respecto a los resultados observados en el Grupo de Narración de Cuentos y Juego sociodramático, concuerdan con Mujina (1975) respecto a que durante el Juego Sociodramático el niño comprende qué es una vida social y al necesitar compañeros de juego el niño tiene que ponerse de acuerdo con los otros y organizar el juego donde existan varios roles.

En un principio los niños no lograban ponerse de acuerdo y las psicólogas tenían que dirigir la actividad haciendo preguntas a los niños y modelándoles como es que se podían poner de acuerdo, esto para que los niños lograran organizar los juegos. Las primeras sesiones se dividió al grupo en dos equipos y una psicóloga apoyaba a cada equipo; conforme las sesiones fueron avanzando y los niños mostraban avances tanto en las conductas prosociales realizadas como en su mejora en cuanto a la organización del juego y asignación de roles, dejó de separarse al juego y poco a poco se observó mayor orden y los niños demoraban menos tiempo en ponerse de acuerdo en cuanto a los roles que representarían así como en el compartir los disfraces y demás juguetes que cada quién utilizarían. Tanto las primeras sesiones, como las intermedias los niños se repartían los juguetes y no lograban compartirlos ya durante el juego. Para las sesiones finales (a partir de la séptima) ya los niños además de ayudarse entre ellos (a disfrazarse por ejemplo) lograban compartir los juguetes y disfraces no sólo durante el período de organización del juego, sino también durante el Juego Sociodramático, ya que durante este se intercambiaban los sombreros o máscaras así como los juguetes (foto 2).



Foto 2. Novena Sesión del Programa de Narración de Cuentos y Juego Sociodramático.

Así, se puede afirmar que tanto la Narración de Cuentos como el Juego Sociodramático son estrategias efectivas para promover la Prosocialidad en niños de edad preescolar. Esto con el fin de aumentar la felicidad, autoestima e integración del niño en su contexto social, en este caso la escuela, según la evidencia empírica aportada por distintos investigadores (Michelson, 1980; Bornstein, Bellack y Versen, 1980; Kelly, 1992; Monjas, 1997) quienes demuestran que promover la conducta socialmente competente durante la infancia constituye un prerrequisito para el desarrollo y elaboración del repertorio interpersonal de los niños.

Durante las sesiones correspondientes a la categoría de cooperación, para el grupo de Narración de Cuentos, los niños elaboraron un cuento. Y los niños del grupo de Narración de Cuentos y Juego Sociodramático prepararon un desfile. En la sesión final los niños del grupo de Narración de Cuentos invitaron al otro grupo a su sala para narrarles el cuento que ellos habían inventado, en la segunda parte de la sesión, los niños del grupo de Narración de Cuentos y Juego Sociodramático

invitaron al otro grupo a participar en el desfile. Ambos grupos hicieron el desfile saliendo a recorrer todas las salas de la escuela. Se ayudaron entre sí a disfrazarse, compartieron sus disfraces e instrumentos musicales y todos cooperaron para que saliera bien y todos se divirtieran.

Como se puede observar a través de las descripciones anteriores, los niños de ambos grupos aumentaron el uso de las Conductas Prosociales tanto en cantidad como en calidad.

Se observaron también cambios en su conducta en otros escenarios como el patio a la hora de recreo. En la escuela sólo había 5 triciclos para todos, y antes de las intervenciones los niños siempre se acercaban tanto a las profesoras como a los psicólogos residentes para decirles que les dijeran a los otros niños que les prestaran los triciclos. Después de las intervenciones, los niños se acercaban a decirles “mira como ya le compartí”, “ya me prestó el triciclo” o “mira, entre los dos podemos jugar con él un ratito y un ratito” .

CONCLUSIONES

-Se diseñaron dos intervenciones diferentes con las mismas bases y enfoque teórico-metodológicas para optimizar el desarrollo social de los niños preescolares. De acuerdo a los resultados presentados ambas demuestran tener efectos positivos en el desarrollo social de los niños participantes.

-Las intervenciones son a nivel primario, "prevenir antes que lamentar" no sólo conflictos y comportamientos disruptivos en los niños dentro de la estancia, sino al tener la posibilidad de generalizar lo abordado en el programa de intervención a otros escenarios y para su futuro.

-El llevar a cabo las intervenciones de manera colaborativa, tanto con la profesora de grupo en el caso del Programa de Narración de Cuentos como con otra psicóloga residente en el Programa de Narración de Cuentos y Juego Sociodramático fue un punto clave para el óptimo desarrollo y éxito de ambos programas:

*El que la profesora se haya involucrado tanto en la planeación como en la intervención y evaluación fue fundamental, ya que trasladó el proyecto a su práctica cotidiana fomentando y generalizando a todos los días y momentos que los niños pasaban en los diversos lugares dentro de la escuela (sala, patio, comedor, filtro) no sólo el que los niños tuvieran este tipo de conductas, sino modelándoles a cada momento.

*En el caso del grupo de Narración de Cuentos y Juego Sociodramático, a pesar de que la profesora en un principio no se "adueñó" del proyecto, conforme pasaban las sesiones se fue involucrando poco a poco, de no estar presente en las primeras sesiones, pasó a ser una observadora pasiva para luego ser activa y ya para las últimas sesiones ella se involucraba en las actividades del Programa. Por lo que también fue enriquecedor y gratificante el que ella por propia voluntad al ver el trabajo que la psicóloga residente y yo realizábamos con el grupo. Y también le servimos como modelos para después ella retomarlo durante sus prácticas cotidianas en el aula, según ella misma lo refirió al término del mismo y agradecer por el trabajo realizado con su grupo.

-Se evidencia que tanto la Narración de Cuentos como el Juego Sociodramático son herramientas metodológicas eficientes para promover el desarrollo social de los niños en etapa preescolar.

-Son intervenciones prácticas que pueden adaptarse a las Competencias a desarrollar en los niños de acuerdo al Programa de Educación Preescolar vigente en nuestro país (PEP 2004) por lo cual la escuela no se ve obligada a requerir de "tiempo extra" para realizar la intervención, es viable para seguirse llevando a cabo en las aulas.

-Además de incluir el programa en la planeación de acuerdo al PEP 2004, es muy factible para su aplicación en las actividades cotidianas de las aulas de nivel preescolar, como el fomentar que los niños se ayuden unos a otros cuando no puedan hacer las cosas (por ejemplo amarrarse las agujetas), que compartan los materiales tanto fuera como dentro del salón (como juguetes, pinceles, etc.) y lleven a cabo actividades de manera cooperativa (realización de una piñata en equipos o armar rompecabezas por ejemplo).

Sugerencias:

- Que se logre el involucramiento voluntario y comprometido de los distintos agentes sociales cercanos a los pequeños, es decir padres, hermanos y cuidadores principales.
- El presente estudio puede servir como antecedente de futuras investigaciones como lo puede ser el estudiar el desarrollo moral en los primeros años de la educación primaria con el fin de explicarnos cómo es esta transición del comportamiento social positivo no altruista en el caso de los niños en etapa preescolar hasta llegar a ser altruista en algunos casos para los niños en etapa escolar (Zahn-Waxler y Radke-Yarrow, 1982; Eisenberg y Shell, 1986) en González y Padilla (1990) y de qué depende que estos lleguen a ser altruistas o no.

REFERENCIAS

Arón, A. y Milicic, N. (1998). *Vivir con otros*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Bandura, A. (1977). *Teorías del Aprendizaje Social*. New Jersey: Englewood Cliffs.

Cooper, D. (1993). *Literacy: Helping children Constructing the Meaning*. 2da. Ed. USA: Houghton Mifflin Co.

De Hart, G., Sroufe, L., Cooper, R. (2004). *Child Development. Its Nature and Course. Fifth Edition. USA: Mc. Graw Hill*.

Denham, S., Couchoud, E. (1991). Social-emotional predictors of preschoolers' responses to adult negative emotion. *Journal of Child Psychol Psychiatry* May;32(4):595-608.

Díaz-Barriga, F. (1993). *Iniciación a la práctica docente*. México: SEP.

Eisenberg, N., Lunch, T., Shell, R., & Roth, K. (1985). Children's justifications for their adult and peer-direction compliant (prosocial and nonprosocial) behaviors. *Developmental Psychology*, Vol. 21, 325-331.

Eisenberg, N., Wolchik, S., Goldberg, L. & Engel, I. (1992). Parental values, reinforcement, and young children's prosocial behavior: a longitudinal study. *J. Genet Psicol.* Mar;153(1):19-36. Disponible en red:

http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?db=pubmed&cmd=Retrieve&dopt=AbstractPlus&list_uids=1645156&query_hl=2&itool=pubmed_docsum

Garaigordobil, M. (1995a). Evaluación de una intervención psicológica en indicadores del desarrollo moral. *Boletín de Psicología No. 49*. Disponible en red:

http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/boletin.PDF

Garaigordobil, M. (1995c). *Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos*. Madrid: CL&E.

García, E. (2003). *Guía para padres y maestros. Psicología de la infancia y la adolescencia*. México: Trillas.

González, M. y Padilla, M. (1990). *Conocimiento Social y Desarrollo Moral en los años preescolares*. Madrid: Alianza Editorial.

Guerrero, L. (2000). *Resiliencia en el Ande: Competencia en el manejo de conflictos infantiles*. Lima: Panes Silva ediciones.

Hamazaki, T. (1992). The effects of role playing on prosocial behavior in preschool children. *Shinrigaku Kenkyu*. 1992 Apr;63(1):42-6. Abstract disponible en red: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uids=1405048&dopt=Abstract

Hamazaki, T. (1992). Preschool children's prosocial judgments and their reasoning in the empathic situations. *Shinrigaku Kenkyu*. 1992 Feb;62(6):364-8. Abstract disponible en red: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?itool=abstractplus&db=pubmed&cmd=Retrieve&dopt=abstractplus&list_uids=1507668

Hay, D., Castle, J., Davis, L., Demetriou, H. & Stimson, C. (1999). Prosocial action in very early childhood. *Journal of Child Psychol and Psychiatry*. Sep;40(6):905-16. Abstract disponible en red: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?db=pubmed&cmd=Retrieve&dopt=AbstractPlus&list_uids=10509885&query_hl=2&itool=pubmed_DocSum

Hay, D. & Pawlby, S. (2003). Prosocial development in relation to children's and mothers' psychological problems. *Child Development*. Sep-Oct;74(5):1314-27.

ISSSTE (2005). *Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil*. Disponible en: www.issste.gob.mx/prestaciones/

Kelly, (1992). *Entrenamiento de las Habilidades sociales. Guía práctica para intervenciones*. 3ra. Ed. Bilbao: DESCLÉE DE Brouwer.

Larraín, M (2004). *La magia de contar cuentos*. Disponible en red: www.padresok.com

McGinnis & Goldstein (2007) en red:

http://www.medellin.gov.co/educacion/udea/documentos/habilidades_prosociales.doc

Meece, J. (1997). *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores*. México: Mc. Graw Hill.

Medina, C. (2000). *La televisión y su influencia en los niños*. Disponible en: http://www.avizora.com/publicaciones/television/textos/0009_influencia_television_ninos.htm

Monjas, M. (2004) *Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia*. Memoria de investigación.

Monjas, M (1997). *Programa de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. 3ra. Ed. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Escolar.

Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. En *Cuadernos de Trabajo Social no. 9* Madrid: Ed. Universidad Complutense. Disponible en red:

<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/trs/02140314/articulos/CUTs9696110125APDF>

Mújina, V. (1975). *Psicología de la edad preescolar*. Madrid: Pablo del Río editor.

Poncelis, M. (2005). *Promoción del Desarrollo Social en niños preescolares*. Reporte de Experiencia Profesional, Maestría. UNAM.

Ritchey, F. (2004). *Estadística para las ciencias sociales. El potencial de la imaginación estadística*. México: Mc. Graw Hill. Cap. 1.

Robles, A. (2004). *Estrategias para el trabajo colaborativo en los cursos y talleres en línea*. México: E - formadores / Red Escolar. Disponible en red:

http://eformadores.redescolar.ilce.edu.mx/revista/no3_04/Trabajo%20colaborativo.pdf

Rocha (2002). *Estrategia de trabajo colaborativo con educadoras para estimular habilidades de prelectura*. Reporte de experiencia profesional para obtener el grado de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM.

Rojas, R. (1995). *El proceso de la investigación científica*. México: Trillas. Cap. 2.

Shaffer, H. (1983). *El mundo social del niño. Avances en Psicología del Desarrollo*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Shaffer, D. (2002). *Desarrollo Social y de la Personalidad*. 4ta. Ed. Madrid: Thompson.

Sugawara, A. & Doescher, S. (2004). *Sex role flexibility and prosocial behavior among preschool children*. Behavioral Science Vol. 22 (1). Disponible en: <http://www.springerlink.com/content/n05494l0g1754351/>

Thompson, R. (1997). *El desarrollo de la persona de la niñez a la adolescencia*. 4ta. Ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Vigotsky (1979). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.

Yus, R. (1997). Desde la cooperación en la escuela a la cooperación para el desarrollo. En *Educación, desarrollo y participación democrática. Proyecto y Tú...¿Cómo la ves?* Madrid: ACSUR-Las Segovias.

Anexo 1.

**Temario de Programas de
Narración de Cuentos y
Narración de Cuentos y
Juegosociodramático.**

TEMARIO PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN:

“PROGRAMA DE CONDUCTAS PROSOCIALES A TRAVÉS DE CUENTOS”

**“PROGRAMA DE CONDUCTAS PROSOCIALES
A TRAVÉS DE CUENTOS Y EL JUEGO SOCIO-DRAMÁTICO”**

Resp. Lic. Montserrat Espinosa Santamaría

1. Ayudar

- Hacer favores cuando alguien se lo solicite (primer sesión) *.
- Hacer favores de manera voluntaria (primer sesión).
- Pedir ayuda cuando no sea capaz de realizar las cosas por sí mismo (segunda sesión).
- Indicar al otro cómo hacer las cosas -ayuda con indicaciones-(tercer sesión).
- Mostrar al otro cómo hacer las cosas -ayuda con manipulaciones-(tercer sesión).

2. Compartir

- Prestar sus objetos a otros (cuarta sesión).
- Prestar objetos comunes a otros (cuarta sesión).
- Compartir objetos comunes con otros (quinta sesión).
- Compartir sus objetos con otros (quinta sesión).
- Recordatorio (sexta sesión)
- Pedir prestado a otros (séptima sesión).

3. Cooperar

- Ofrecer sugerencias e ideas para el juego o actividad (octava sesión)**.
- Aceptar sugerencias e ideas para el juego o actividad (octava sesión).
- Respetar turnos de intervención (se trabajará durante cada una de las sesiones).
- Realizar actividades acordadas y/o asignadas (se trabajará durante cada una de las sesiones).
- Participar con los otros de manera positiva, amistosa y cordial (novena sesión).
- Hacer elogios, cumplidos y diga cosas positivas a otros (novena sesión).
- Responder adecuadamente a la defensa que otros hacen de sus derechos (décima sesión)**.

*El número y contenido de las sesiones será flexible, irá en función de la evaluación continua realizada semana con semana.

**La sexta sesión será de reafirmación de los temas de Ayudar y Compartir; la onceava sesión será de reafirmación de los temas de Ayudar, Compartir y Cooperar.

Anexo 2.

**Temario del Programa de
Promoción de Conductas
Prosociales en Nuestros
Hijos.**

**Cronograma del Curso-Taller:
“Promoviendo Conductas Prosociales en nuestros hijos”
Lic. Montserrat Espinosa Santamaría.**

El taller constará de 4 sesiones de 90 min. aproximadamente.

Sesión 1.

Fecha: **Viernes 4 de Mayo, 2007.**

Contenidos Generales:

¿Qué son las Conductas Prosociales?

¿Por qué es importante promoverlas?

¿Cómo las puedo promover en casa? (Estrategias para casa, casa-escuela, fiestas, parque, vacaciones)

Sesión 2.

Fecha: **Viernes 25 de Mayo, 2007.**

Contenidos Generales:

Cuentos.

La importancia de la lectura y narración de cuentos

¿Cómo aprovechar los cuentos para promover este tipo de conductas?

¿Cómo contar cuentos a nuestros hijos?

Sesión 3.

Fecha: **Viernes 1 de Junio, 2007.**

Contenidos Generales:

Juego.

Importancia del juego.

¿A qué y cómo utilizar el juego para promover este tipo de conductas?

Diseño de plan de acción.

Sesión 4.

Fecha: **Sesión individual, abierta a horarios de los padres y madres de familia.**

Contenidos Generales:

Retroalimentación (Dudas, revisión del plan de acción y realización de modificaciones).

Su nombre: _____

Nombre de su hij@: _____

Por favor encierre en un círculo el horario en que le gustaría que se llevaran a cabo las sesiones:

9:00-10:30

10:30-12:00

12:00-13:30

Anexo 3.

**Lista de cotejo de
observación en sala.**

LISTA DE COTEJO SOBRE CONDUCTAS PROSOCIALES

Aplicador: _____

Fecha de Sesión de Observación: _____

Grupo: _____

Niño 1: _____

Hora de inicio: _____

Hora de término: _____

Niño 2: _____

Hora de inicio: _____

Hora de término: _____

Niño 3: _____

Hora de inicio: _____

Hora de término: _____

Instrucciones:

- Indicar en la línea correspondiente, la fecha de la sesión de observación.
- Indicar con una **S** si el niño(a) realizó la conducta y con una **N** si no realizó la conducta, tomando en consideración **el número total de oportunidades** de que se presentara la conducta en el escenario.

Conductas de Ayuda con sus pares	Sala								
	Niño 1			Niño 2			Niño 3		
Hace favores de manera voluntaria (amarra las agujetas, mueve la silla, acerca un objeto, etc.)									
Proporciona ayuda cuando alguien se lo solicita									
Pide ayuda cuando no puede hacer las cosas por sí mismo									
Recibe ayuda cuando alguien se la proporciona									
Le indica al otro cómo hacer las cosas cuando lo necesita (ayuda con indicaciones)									
Le muestra al otro cómo hacer las cosas (ayuda con manipulaciones)									

Observaciones:

Montserrat Espinosa Santamaría
Promoción de Conductas Prosociales en alumnos Preescolares

Conductas de Compartir con sus pares	Sala								
	Niño 1			Niño 2			Niño 3		
Ofrece sus objetos a otro.									
Presta lo propio a otros.									
Presta objetos a otra persona.									
Pide prestado a otros.									
Juega con los demás compartiendo objetos.									

Observaciones:

Montserrat Espinosa Santamaría
Promoción de Conductas Prosociales en alumnos Preescolares

Conductas de Cooperación con sus pares	Sala								
	Niño 1			Niño 2			Niño 3		
Ofrece sugerencias e ideas para el juego o actividad									
Acepta sugerencias e ideas para el juego o actividad									
Respetar turnos de intervención									
Realiza actividades acordadas y/o asignadas									
Participa con los otros de manera cooperativa									
Hace elogios, cumplidos y dice cosas positivas a otras personas									
Responde adecuadamente a la defensa que otras personas hacen de sus derechos (se pone en su lugar, actúa en consecuencia)									

Observaciones:

Anexo 4.

Cuestionario de
autopercepción del
desempeño durante las
sesiones.

**CUESTIONARIO DE AUTOPERCEPCIÓN SOBRE EL DESEMPEÑO DURANTE
LAS SESIONES**

Nombre: _____

Fecha: _____

Número de Sesión del programa de intervención a evaluar: _____

Instrucciones: Por favor conteste con sinceridad a cada una de las siguientes preguntas.

1. Estoy satisfecha con la organización de la sesión.

Mucho Poco Nada

2. Estoy satisfecha con la planeación de la sesión.

Mucho Poco Nada

3. Estoy satisfecha con mi contribución al diseño de la sesión.

Mucho Poco Nada

4. Estoy satisfecha con el entusiasmo que tuve durante la sesión.

Mucho Poco Nada

5. Estoy satisfecha con mi contribución durante la sesión

Mucho Poco Nada

6. ¿Me ha servido el trabajo colaborativo?,

Mucho Poco Nada

¿En que?

7. ¿En qué tengo que mejorar para la siguiente sesión?

8. Comentarios sobre la sesión de colaboración:

9. Comentarios sobre la sesión de intervención con los niños:

Anexo 5.

**Adaptaciones de
cuentos.**

Cuento Primer Sesión: "Todos ayudamos".
Adaptación de: "Amamos la colectividad". Autor: Cheng Pao-yuan.

Los amiguitos están en el comedor de la escuela comiendo, la maestra fue por la sopa.

De repente, empezó a hacer mucho viento y empezó a llover.

Sin pensarlo dos veces, Karen fue a cerrar la ventana ¡Hay Caray! ¡La ventana está muy alta!. Ni siquiera de puntitas puede alcanzarla.

-¿Y ahora, cómo le voy a hacer?- pero entonces, llega Erick para **ayudarla** con una silla.

La lluvia está cada vez más fuerte, pero gracias a la ayuda de Erick, Karen se pudo subir a la silla y cerrar la ventana antes de que se metiera el agua al comedor.

Entonces, Erick y Karen regresan a sentarse a la mesa y sus compañeritos les dicen: "Vamos a aprender de ustedes a ayudar a los demás", entonces Julián dijo: "Si Karen nos ayudó a todos para que no nos mojáramos con la lluvia que iba a entrar por la ventana" y Fernanda dijo: "Y Erick le ayudó a Karen porque ella no podía solita".

Cuento Cuarta Sesión: “Nuestro Amigo Alfredo”. De: Gill Pittar.

Adaptado por: Montserrat Espinosa.

Estaban unos niños como ustedes en la escuela, en su salón y por la puerta entró ¿quién creen que entró? Un niño nuevo...

La maestra les presentó a Alfredo y les dijo:

-Alfredo comienza una nueva vida, él se cambió de casa y de escuela y ahora va a venir con nosotros todos los días.

Cuando la maestra los dejó iluminar ¿qué creen?, que como Alfredo era nuevo en la escuela no tenía nada, ni colores, ni bote, ni mochila ni nada de nada... ¿qué podemos hacer por Alfredo? (ayudarle, prestarle cosas, jugar con él) Pues Milly y Molly se ofrecieron a ayudarlo a Alfredo y le compartieron de sus hojas y sus colores ¿tú compartes con tus amigos?, ¿qué más compartes?

Ese día la maestra les puso una alberca en el patio pero ¿qué creen? Pues que Alfredo no tenía salvavidas y no se podía meter a la alberca con los demás ¿qué podían hacer los otros niños para ayudarlo? (prestarle sus salvavidas, un ratito y un ratito, compartirle, jugar con él fuera de la alberca). Pues sí, lo que hicieron los niños fue turnarse para compartirle sus salvavidas y que él también pudiera nadar.

Alfredo se sentía solo porque era un niño nuevo y no tenía amigos en esa escuela, pero las niñas de la escuela le dijeron que iban a ser sus amigas y a compartir con él sus cosas, que no importaba que no tuviera cosas, ¿ustedes qué harían? ellas le iban a prestar sus juguetes y así todos podían jugar y compartir sus juguetes para estar muy contentos y divertidos.

Alfredo vivía en un camper con su mamá, y como su mamá tenía mucho trabajo él le ayudaba a barrer la camioneta y a tender la ropa cuando ella lavaba y al final del día los dos se divertían mucho cuando compartían un cuento, a veces Alfredo se lo contaba a su mamá, y a veces su mamá le contaba un cuento a Alfredo ¿tú compartes cosas con tus papás?, ¿qué compartes con tus hermanitos?, ¿y con tus amigos?

En la escuela se organizó una carrera, pero como eran muchos niños, no todos podían correr al mismo tiempo, entonces se pusieron de acuerdo para que primero corrieran unos y luego otros, pero ¿qué pasa cuando todos queremos primero?, entonces, ¿qué podemos hacer? Pues Alfredo es flexible y les dijo que él podía esperar y así en lo que los demás jugaban él les iba a echar porras. Así, primero corrieron algunos niños y Alfredo les echó muchas porras, y cuando fue el turno de Alfredo también sus nuevos amigos le echaron porras y así todos compartieron la carrera aunque no todos podían hacer lo mismo al mismo tiempo.

Cuando la maestra les preguntaba cosas en el salón, Alfredo era el primero en levantar la mano y esperar a que la maestra le dijera que podía hablar, porque si no esperaba todos hablaban al mismo tiempo y no se podía entender nada, ¿ustedes esperan para hablar?, hay que aprender a ser pacientes para compartir un rato agradable con los demás.

Le pasaba lo mismo en su casa, cuando leía cuentos con su mamá él tenía que escucharla con atención y esperar a que le dijera que podía pasar la hoja, si no el cuento no podía continuar.

A Alfredo le gustaba compartir lo que sabía con los demás, les contaba de su otra casa y de su escuela de antes, a veces pasaba al pizarrón a hacer dibujos de cómo compartía sus juguetes con sus vecinos y sus cuentos con su mamá ¿tu con quién compartes tus juguetes?.

Les ayudaba a sus compañeritos a hacer los números, y también le ayudaba a hacer las cuentas al carnicero donde su mamá compraba la carne.¿tú les ayudas y compartes con los demás las cosas que sabes hacer?

Como la maestra se dio cuenta que Alfredo era muy buen amigo y ayudaba y compartía con sus compañeritos lo felicitó y le dio muchos dulces como premio ¿qué creen que hizo Alfredo? Pues sí, compartió los dulces con sus amiguitos y todos estaban muy contentos.

Y colorín colorado...

ANEXO 6.

**Cuestionario para valorar
el nivel de cambio de
frecuencia de Conductas
Prosociales de los niños.**



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
CUESTIONARIO PARA PROFESORAS

Alumno: _____

Estimada profesora, solicito nuevamente su atenta colaboración. El pasado mes de noviembre iniciaron los Programas de Promoción de Conductas Prosociales por medio de la Narración de Cuentos y el Juego Sociodramático, los cuales concluyeron el día jueves 22 de Marzo. Es muy importante conocer sus opiniones respecto a como sus alumnos han llevado a cabo estas conductas de Ayudar, Compartir y Cooperar en la escuela, tanto dentro como fuera del salón de clases (comedor, patio, filtro, educación física, festivales, etc.).

Instrucciones: Favor de tachar la opción más adecuada, en su opinión con respecto al comportamiento actual de su alumno tanto en sala como en otros lugares de la escuela (comedor, filtro, otros salones) en comparación con el pasado mes de octubre, es decir que si estas conductas han aumentado. Ejemplo:

¿Qué tan frecuentemente dibujan sus alumnos?

~~MUCHO~~ REGULAR POCO NADA

De antemano muchas gracias por su valiosa participación.
Lic. Montserrat Espinosa Santamaría.

1. ¿_____ hace favores voluntariamente?

MUCHO REGULAR POCO NADA

2. ¿_____ le ayuda cuando usted se lo pide?

MUCHO REGULAR POCO NADA

3. ¿_____ pide ayuda cuando no puede hacer las cosas él mismo?

MUCHO REGULAR POCO NADA

4. ¿_____ recibe ayuda cuando no puede hacer las cosas y alguien se ofrece a ayudarlo?

MUCHO REGULAR POCO NADA

5. ¿_____ le dice a los demás cómo hacer las cosas cuando no pueden?

MUCHO REGULAR POCO NADA

6. ¿_____ le enseña a los demás cuando no puede hacer las cosas?

MUCHO REGULAR POCO NADA

7. ¿_____ ofrece las cosas de los espacios (materiales, cuentos, etc.) a los demás?

MUCHO REGULAR POCO NADA

8. ¿_____ presta los objetos de los espacios a los demás?

MUCHO REGULAR POCO NADA

9. ¿_____ ofrece sus cosas (juguetes, cuentos, etc.) a los demás?

MUCHO REGULAR POCO NADA

10. ¿_____ presta sus objetos a los demás?

MUCHO REGULAR POCO NADA

11. ¿_____ pide prestado a los demás?

MUCHO REGULAR POCO NADA

12. ¿_____ juega con los demás compartiendo los juguetes?

MUCHO REGULAR POCO NADA

13. ¿_____ ofrece sugerencias o ideas para el juego o actividades a realizar?

MUCHO REGULAR POCO NADA

14. ¿_____ acepta las sugerencias o ideas propuestas por los demás?

MUCHO REGULAR POCO NADA

15. ¿_____ respeta los turnos de intervención (espera a que los demás terminen de hablar, espera su turno durante los juegos en equipo, etc.)?

MUCHO REGULAR POCO NADA

16. ¿_____ realiza las actividades acordadas o asignadas?

MUCHO REGULAR POCO NADA

17. ¿_____ participa con los demás de manera cooperativa?

MUCHO REGULAR POCO NADA

18. ¿_____ hace elogios y dice cosas positivas a los demás?

MUCHO REGULAR POCO NADA

19. ¿_____ responde adecuadamente a la defensa que otras personas hacen de sus derechos (se pone en su lugar, actúa en consecuencia, etc.)?

MUCHO REGULAR POCO NADA

¡MUCHAS GRACIAS!

Anexo 7.

Resumen de Propuesta de Intervención para profesoras.

Universidad Nacional Autónoma de México. Maestría en Psicología.

Residencia en Psicología Escolar. Sede Estancia #26 del ISSSTE.

**“Promoción de Conductas Prosociales en alumnos preescolares por medio
de la narración de cuentos”**

Resp. Lic. Montserrat Espinosa.

montsepsicol@hotmail.com

Tutora: Dra. Lizbeth O. Vega Pérez.

Grupo participante: Preescolar 2 “B”.

Profesora de grupo: Yolanda

Desarrollo Social en la edad preescolar.

A medida que va creciendo, el niño adquiere nuevos rasgos psíquicos y nuevas formas de conducta que le convierten en un miembro de la sociedad humana. El desarrollo del niño en edad preescolar le diferencia sustancialmente de su etapa anterior, el adulto le exige mayor respeto a las reglas de conducta comunes a todos los miembros de la sociedad. A lo largo de la infancia preescolar, las actividades del niño requieren una complejidad y capacidad cada vez mayores para controlar la propia conducta.

Los diferentes autores sobre desarrollo social de los preescolares (Mújina 1975; Michelson 1980; Monjas 1997 y De Hart, Sroufe, y Cooper 2004) sostienen que para el desarrollo del preescolar es muy importante la influencia en él de otros niños de su edad, cuando el niño asiste a una escuela que brinda educación preescolar pública, el niño mantiene un contacto permanente y variado con otros niños, surge una sociedad infantil donde el niño aprende a relacionarse con los demás que no son adultos, sino niños de su misma edad. La influencia del grupo de pares en el desarrollo de la personalidad del niño, se debe a que es con ellos con quienes el niño tiene que aplicar las normas de comportamiento y aprender a adaptarlas a las diferentes situaciones concretas que pueden presentarse, así como el entendimiento de justicia, reciprocidad y cooperación. Tal como los padres, los pares pueden proveer unas bases sólidas del desarrollo social.

Los años preescolares son testigos del desarrollo de muchas habilidades sociales, lo cual puede ser apreciado cuando comparamos a los niños de dos años, cuyas interacciones entre compañeros consisten principalmente en juegos sencillos como atrapar y agarrar una pelota o esconderse y encontrar a un compañero; con las interacciones más sofisticadas de un niño de cinco años que ha aprendido a ser aceptado en un grupo de juego, que puede tratar un conflicto utilizando su sentido del humor y que ha estructurado su grupo de compañeros clasificándolos en sus amigos y conocidos. Pero estas diferencias no se dan de manera automática en el desarrollo del niño, sino que requieren oportunidades para que los niños logren esos aprendizajes. Así, la interacción con los compañeros posibilita tener experiencias cruciales para aprender sobre la reciprocidad, la cooperación y la justicia en experiencias que los adultos difícilmente pueden proporcionarles.

Prevenir los problemas relativos a las Habilidades sociales en la infancia es importante por varias razones, para aumentar la felicidad, autoestima e integración del niño en la sociedad, además de que existe evidencia empírica (Michelson, 1980; Bornstein, Bellack y Hersen, 1980, Kelly, 1992; Monjas, 1997) que demuestra que la conducta socialmente competente durante la infancia constituye un prerequisite para el desarrollo y elaboración del repertorio interpersonal posterior de un individuo.

Conductas Prosociales

Se definen estos comportamientos prosociales como *“aquellos que sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados”* Roche (1991)pp.98.

La conducta prosocial es la que se refiere a acciones tales como: ayudar, consolar o compartir. La cooperación se inscribe dentro de la conducta y el

razonamiento prosocial y se manifiesta de manera gradual dependiendo de la madurez del niño.

De acuerdo a la edad y nivel de desarrollo de los niños preescolares, a las evidencias teóricas y empíricas, las conductas prosociales a considerar en el programa de intervención serán:

1. **Conductas de ayuda:** Una conducta positiva que se realiza para beneficiar a otro (Garaigordobil, 1995a).

1.1 Favores de manera voluntaria.

1.2 Favores cuando alguien se lo solicite.

1.3 Pedir ayuda cuando no sea capaz de realizar las cosas por sí mismo.

1.4 Indicar al otro cómo hacer las cosas (ayuda con indicaciones).

1.5 Mostrar al otro cómo hacer las cosas (ayuda con manipulaciones).

2. **Conductas de Compartir:** Convivir armoniosamente en el juego (Poncelis, 2005); hacer turnos y compartir algo durante el juego o la tarea (LaGreca y Santogrossi, 1980 en Kelly op. cit.)

2.1 Prestar sus objetos a otros.

2.2 Prestar objetos comunes a otros.

2.3 Compartir objetos comunes con otros.

2.4 Compartir sus objetos con otros.

2.5 Pedir prestado a otros.

3. **Conductas de cooperación con los otros:** Un intercambio social que ocurre cuando dos o más personas coordinan sus acciones para obtener un beneficio común, es decir, un intercambio en el que los individuos se dan ayuda entre sí para contribuir a un fin común (Garaigordobil 1995b, en Moñivas op. cit.). Carreras (1995, en Yus op. cit) define la cooperación como *“la acción que se realiza juntamente con otro y otros individuos para conseguir un mismo fin”* (pp.55).

3.1 Ofrecer sugerencias e ideas para el juego o actividad.

3.2 Aceptar sugerencias e ideas para el juego o actividad.

3.3 Respetar turnos de intervención.

3.4 Realizar actividades acordadas y/o asignadas.

3.5 Participar con los otros de manera positiva, amistosa y cordial.

3.6 Hacer elogios, cumplidos y decir cosas positivas a otros.

3.7 Responder adecuadamente a la defensa que otros hacen de sus derechos.

La narración de cuentos en la promoción de las Habilidades sociales.

La literatura presenta características importantes a resaltar:

a) Posibilita las habilidades de toma de perspectiva, empatía y *role-taking*, lo que supone poder conocer otros puntos de vista y llegar a comprender los pensamientos y sentimientos ajenos,

b) Facilita la identificación del lector o lectora con alguno de los personajes,

c) Permite la formación y/o modificación de creencias, actitudes y opiniones,

d) Estimula la reflexión y el análisis crítico respecto a la historia y su desarrollo y,

e) Por contraposición a los libros de texto, los libros de lectura son elementos importantes y atractivos para los niños y adolescentes que los usan de forma voluntaria y placentera como material de ocio; la lectura puede llegar a ser un auténtico placer.

f) Reúne elementos que favorecen la función simbólica, brinda al niño una gran variedad de experiencias a través de las que puede tener vivencias con los valores propios de su cultura, hacer realidad sus fantasías, expresar sus sentimientos, emociones y pensamientos.

g) Mediante la narración, los cuentos ofrecen la magnífica posibilidad de estimular en el niño preescolar su creatividad, imaginación, fantasía, afectividad y comunicación, así como la adquisición de valores estéticos y morales.

Con base en la revisión anterior, se realizará un programa para promover las conductas prosociales de ayudar, compartir y cooperar a través de la utilización de la narración de cuentos en el aula, este programa se llevará a

cabo por medio del trabajo colaborativo de la psicóloga y la profesora de grupo, quienes planearán, coordinarán y conducirán las sesiones de manera conjunta.

El programa se define como: “ El conjunto de actividades organizadas de manera planeada, sistemática y continuada, para aumentar la probabilidad de que los niños desarrollen la utilización de conductas prosociales, es decir, llevar a cabo una serie de actividades programadas que tengan como objetivo promover la utilización de las conductas prosociales de ayudar, compartir y cooperar en los participantes de los programas, en el caso de los alumnos en el Programa de Narración de Cuentos y para los padres de familia en el Programa de Promoción de Conductas Prosociales en Nuestros Hijos.

Antes de iniciar el programa, se buscará conocer cuáles son las actuales conductas prosociales de los niños, esto por medio de la observación utilizando como herramienta una lista cotejable elaborada por la psicóloga para dicho .

Durante las sesiones, se llevará a cabo una evaluación continua donde algunas de las sesiones serán video y/o audiograbadas, además se realizará un registro narrativo con bitácora, una lista de cotejo elaborada para dicho fin y los productos de los niños de cada sesión(dibujos, narraciones, dramatizaciones).

Después de terminado el programa, la psicóloga, profesora y los padres de familia responderán un cuestionario con el fin de valorar el nivel de cambio de frecuencia de las conductas prosociales (nada, poco, algo, bastante, mucho) antes y después del programa. Además de que se realizarán observaciones utilizando la misma lista cotejable que antes de ser aplicado el programa.

Dinámica de las sesiones de narración de cuentos.

La dinámica estructural de cada sesión se organizará en torno a tres momentos o fases diferenciadas: apertura, desarrollo y cierre (de 30 a 45 min.

aproximadamente). La profesora o psicóloga le narrará un cuento al grupo, posteriormente éste se dividirá indistintamente en 2 equipos de 7 u 8 niños, un equipo estará dirigido por la profesora de grupo y el otro por la psicóloga quienes con antelación habrán tenido una discusión sobre los contenidos de cada sesión. Los niños estarán en cada equipo de manera indistinta, no siempre la profesora y la psicóloga trabajarán con los mismos niños, ni los grupos de niños serán los mismos cada sesión.

En la primera sesión la psicóloga o la maestra les explica a los niños los objetivos de la experiencia que van a realizar durante el programa. En las sucesivas sesiones, durante esta fase se realizará un breve recordatorio de la finalidad de los cuentos (compartir, ayudar, cooperar). Las sesiones se iniciarán con los niños sentados en posición circular donde se les cuenta un cuento sobre la conducta meta de la sesión; posteriormente se procede a dar la consigna de la primer actividad que se va a realizar. Al finalizar las actividades del día (tales como iluminar, realizar historias, figuras de plastilina o recortar) se opera la fase de cierre. En esta fase los niños durante 5 minutos reflexionan sobre lo sucedido en la sesión, expresando aspectos significativos de la experiencia vivida, tanto en su vertiente positiva (placer, nuevos amigos) como en la negativa (rechazos, no ayuda, transgresiones de normas), se potencia de esta forma la verbalización de las interacciones sociales experimentadas.

Universidad Nacional Autónoma de México. Maestría en Psicología.

Residencia en Psicología Escolar. Sede Estancia #26 del ISSSTE.

**“Promoción de Conductas Prosociales en alumnos preescolares
por medio de la narración de cuentos y el juego sociodramático”**

Resp. Lic. Montserrat Espinosa.

montsepsicol@hotmail.com

Tutora: Dra. Lizbeth O. Vega Pérez.

Grupo participante: Preescolar 2 “A”.

Desarrollo Social en la edad preescolar.

A medida que va creciendo, el niño adquiere nuevos rasgos psíquicos y nuevas formas de conducta que le convierten en un miembro de la sociedad humana. El desarrollo del niño en edad preescolar le diferencia sustancialmente de su etapa anterior, el adulto le exige mayor respeto a las reglas de conducta comunes a todos los miembros de la sociedad. A lo largo de la infancia preescolar, las actividades del niño requieren una complejidad y capacidad cada vez mayores para controlar la propia conducta.

Los diferentes autores sobre desarrollo social de los preescolares (Mújina 1975; Michelson 1980; Monjas 1997 y De Hart, Sroufe, y Cooper 2004) sostienen que para el desarrollo del preescolar es muy importante la influencia en él de otros niños de su edad, cuando el niño asiste a una escuela que brinda educación preescolar pública, el niño mantiene un contacto permanente y variado con otros niños, surge una sociedad infantil donde el niño aprende a relacionarse con los demás que no son adultos, sino niños de su misma edad. La influencia del grupo de pares en el desarrollo de la personalidad del niño, se debe a que es con ellos con quienes el niño tiene que aplicar las normas de comportamiento y aprender a adaptarlas a las diferentes situaciones concretas que pueden presentarse, así como el entendimiento de justicia, reciprocidad y cooperación. Tal como los padres, los pares pueden proveer unas bases sólidas del desarrollo social.

Los años preescolares son testigos del desarrollo de muchas habilidades sociales, lo cual puede ser apreciado cuando comparamos a los niños de dos años, cuyas interacciones entre compañeros consisten principalmente en juegos sencillos como atrapar y agarrar una pelota o esconderse y encontrar a un compañero; con las interacciones más sofisticadas de un niño de cinco años que ha aprendido a ser aceptado en un grupo de juego, que puede tratar un conflicto utilizando su sentido del humor y que ha estructurado su grupo de compañeros clasificándolos en sus amigos y conocidos. Pero estas diferencias no se dan de manera automática en el desarrollo del niño, sino que requieren oportunidades para que los niños logren esos aprendizajes. Así, la interacción con los compañeros posibilita tener experiencias cruciales para aprender sobre la reciprocidad, la cooperación y la justicia en experiencias que los adultos difícilmente pueden proporcionarles.

Prevenir los problemas relativos a las Habilidades sociales en la infancia es importante por varias razones, para aumentar la felicidad, autoestima e integración del niño en la sociedad, además de que existe evidencia empírica (Michelson, 1980; Bornstein, Bellack y Hersen, 1980, Kelly, 1992; Monjas, 1997) que demuestra que la conducta socialmente competente durante la infancia constituye un prerrequisito para el desarrollo y elaboración del repertorio interpersonal posterior de un individuo.

Conductas Prosociales

Se definen estos comportamientos prosociales como *“aquellos que sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados”* Roche (1991)pp.98.

La conducta prosocial es la que se refiere a acciones tales como: ayudar, consolar o compartir. La cooperación se inscribe dentro de la conducta y el

razonamiento prosocial y se manifiesta de manera gradual dependiendo de la madurez del niño.

De acuerdo a la edad y nivel de desarrollo de los niños preescolares, a las evidencias teóricas y empíricas, las conductas prosociales a considerar en el programa de intervención serán:

3. **Conductas de ayuda:** Una conducta positiva que se realiza para beneficiar a otro (Garaigordobil, 1995a).

3.1 Favores de manera voluntaria.

3.2 Favores cuando alguien se lo solicite.

3.3 Pedir ayuda cuando no sea capaz de realizar las cosas por sí mismo.

3.4 Indicar al otro cómo hacer las cosas (ayuda con indicaciones).

3.5 Mostrar al otro cómo hacer las cosas (ayuda con manipulaciones).

4. **Conductas de Compartir:** Convivir armoniosamente en el juego (Poncelis, 2005); hacer turnos y compartir algo durante el juego o la tarea (LaGreca y Santogrossi, 1980 en Kelly op. cit.)

4.1 Prestar sus objetos a otros.

4.2 Prestar objetos comunes a otros.

4.3 Compartir objetos comunes con otros.

4.4 Compartir sus objetos con otros.

4.5 Pedir prestado a otros.

3. **Conductas de cooperación con los otros:** Un intercambio social que ocurre cuando dos o más personas coordinan sus acciones para obtener un beneficio común, es decir, un intercambio en el que los individuos se dan ayuda entre sí para contribuir a un fin común (Garaigordobil 1995b, en Moñivas op. cit.). Carreras (1995, en Yus op. cit) define la cooperación como *“la acción que se realiza juntamente con otro y otros individuos para conseguir un mismo fin”* (pp.55).

3.1 Ofrecer sugerencias e ideas para el juego o actividad.

3.2 Aceptar sugerencias e ideas para el juego o actividad.

3.3 Respetar turnos de intervención.

3.4 Realizar actividades acordadas y/o asignadas.

3.5 Participar con los otros de manera positiva, amistosa y cordial.

3.6 Hacer elogios, cumplidos y decir cosas positivas a otros.

3.7 Responder adecuadamente a la defensa que otros hacen de sus derechos.

La narración de cuentos en la promoción de las Habilidades sociales.

La literatura presenta características importantes a resaltar:

a) Posibilita las habilidades de toma de perspectiva, empatía y *role-taking*, lo que supone poder conocer otros puntos de vista y llegar a comprender los pensamientos y sentimientos ajenos,

b) Facilita la identificación del lector o lectora con alguno de los personajes,

c) Permite la formación y/o modificación de creencias, actitudes y opiniones,

d) Estimula la reflexión y el análisis crítico respecto a la historia y su desarrollo y,

e) Por contraposición a los libros de texto, los libros de lectura son elementos importantes y atractivos para los niños y adolescentes que los usan de forma voluntaria y placentera como material de ocio; la lectura puede llegar a ser un auténtico placer.

h) Reúne elementos que favorecen la función simbólica, brinda al niño una gran variedad de experiencias a través de las que puede tener vivencias con los valores propios de su cultura, hacer realidad sus fantasías, expresar sus sentimientos, emociones y pensamientos.

i) Mediante la narración, los cuentos ofrecen la magnífica posibilidad de estimular en el niño preescolar su creatividad, imaginación, fantasía, afectividad y comunicación, así como la adquisición de valores estéticos y morales.

El juego socio-dramático como estrategia para promocionar las Habilidades sociales.

El juego abre la posibilidad de hacer que de manera espontánea, los niños sean creadores a partir de sus motivos interiores en un escenario que ellos construyen para expresarse por medio de la imaginación, la especulación y la indagación. Los niños conocen a través del juego la vida social de los adultos, comprenden mejor las funciones sociales y las reglas por las que se rigen las relaciones entre los adultos.

El juego es realmente una preparación para la vida, ya que es un medio fundamental para que conozca de una manera dinámica las acciones de las personas y las relaciones sociales entre ellas; mediante el juego aprende a conocer la realidad externa, las personas y el ambiente; el juego les da a los niños la posibilidad de desempeñar funciones que van a ser proyecciones en la vida futura: jugar a la casita, a la mamá, al doctor, a los exploradores, al maestro, en fin, son juegos-ensayos para acciones posteriores.

El juego origina cambios cualitativos en la psique infantil, frecuentemente, cuando un niño manipula un objeto o realiza una acción que le ha enseñado el adulto, se dice que el niño juega, la auténtica actividad lúdica tiene un carácter simbólico; el sustituto lúdico ofrece la posibilidad de ser manejado igual que si se tratara del objeto que sustituye.

Durante el juego, los niños mantienen relaciones tanto lúdicas como reales, donde las primeras son las que se establecen según el argumento y el papel que desempeña cada uno; y las segundas son las que surgen cuando los niños como compañeros que llevan a cabo una actividad en común, les permite ponerse de acuerdo con el argumento, la distribución de los papeles y discutir las cuestiones y equívocos que pueden surgir en el juego.

Con la creciente complejidad de los argumentos, los niños establecen contactos más prolongados, ya que el juego contribuye a estimularlo, el niño comprende que es una vida social y el deseo de reproducir en el juego las relaciones entre los adultos hace que el niño comience a necesitar compañeros de juegos. Para ello tiene que ponerse de acuerdo con otros y organizar con ellos un juego, en el que haya varios roles. En el juego

conjunto, los niños asimilan el lenguaje de la comunicación, aprenden a coordinar sus acciones con las de los demás, a ayudarlos.

El niño preescolar elige los objetos sustitutos apoyándose en las relaciones reales de los objetos. En la actividad lúdica, el preescolar asume un papel determinado y actúa de acuerdo con ese papel, en el juego del niño descubre las relaciones entre los adultos, sus derechos y obligaciones. Estas obligaciones son aquellas con las que el niño siente que debe cumplir en base al rol asumido, los demás niños esperan y le exigen que cumpla correctamente su papel. El niño, al cumplir sus obligaciones adquiere derechos con relación a las personas, cuyo rol interpretan otros participantes en el juego.

La realidad representada en los juegos infantiles, se convierte en argumento del juego de rol, donde los juegos de los niños de tres a cuatro años duran entre 10 y 15 minutos, y los de los niños de cuatro a cinco duran de 40 a 50 minutos.

El niño preescolar de 3 a 4 años no suele trazar de antemano el argumento ni rol del juego, el juego surge según el objeto que el niño tenga en la mano. Los conflictos principales vienen motivados por la posesión del objeto con el cual se produce la acción, estos niños recrean en el juego relaciones de un mundo muy restringido.

En las relaciones reales que surgen en torno al juego, en las discusiones sobre el contenido del juego, al distribuir los papeles el niño aprende realmente a respetar los intereses del compañero y a cooperar en una empresa en común. Mas allá de la naturaleza aparentemente improvisada del juego sociodramático, existen reglas y estructuras complejas que permiten a los niños coordinar con fluidez su actividad de simulación. Antes de empezar la representación, los niños negocian los temas en los que van a actuar, los papeles que van a asumir y el escenario imaginario. Sin embargo, estas decisiones conjuntas son provisionales, y se pueden cambiar sobre la marcha basándose en la decisión de cualquier participante. Los niños utilizan inflexiones de la voz y otras pistas para indicar cuando están en su papel o

cuando están dando instrucciones o haciendo preguntas fuera de su papel. Los niños preescolares son muy rápidos para corregir a sus pares en la representación cuando éstos asumen papeles que se consideran inapropiados o representan sus papeles de forma inadecuada. El juego sociodramático no sólo ayuda a los niños a probar y ensayar roles sociales, sino que también les permite expresar sus miedos y fantasías y les hace aprender a cooperar.

Ya en el contexto escolar, la Secretaría de Educación Pública, en el PEP 2004 también coincide en la importancia del juego para el desarrollo del niño al mencionar que en la edad preescolar y en el espacio educativo, el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y con los adultos. A través del juego los niños exploran y ejercitan sus competencias físicas, idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar, en las cuales actúan e intercambian papeles. Ejercen también su capacidad imaginativa al dar a los objetos más comunes una realidad simbólica distinta y ensayan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética.

La forma de juego que privilegia la SEP porque ofrece múltiples posibilidades es la del juego simbólico. Las situaciones que los niños "escenifican" adquieren una organización más compleja y secuencias más prolongadas. Los papeles que cada quien desempeña y el desenvolvimiento del argumento del juego se convierten en motivos de un intenso intercambio de propuestas entre los participantes, de negociaciones y acuerdos entre ellos.

Con base en la revisión anterior, se realizará un programa para promover las conductas prosociales de ayudar, compartir y cooperar a través de la utilización de la narración de cuentos y el juego sociodramático en el aula, este programa se llevará a cabo por medio del trabajo colaborativo de la psicóloga y la profesora de grupo, quienes planearán, coordinarán y conducirán las sesiones de manera conjunta.

El programa se define como: “ El conjunto de actividades organizadas de manera planeada, sistemática y continuada, para aumentar la probabilidad de que los niños desarrollen la utilización de conductas prosociales, es decir, llevar a cabo una serie de actividades programadas que tengan como objetivo promover la utilización de las conductas prosociales de ayudar, compartir y cooperar en los participantes de los programas, en el caso de los alumnos en el Programa de Narración de cuentos y Juego sociodramático y para los padres de familia en el Programa de Promoción de Conductas Prosociales en Nuestros Hijos.

Antes de iniciar el programa, se buscará conocer cuáles son las actuales conductas prosociales de los niños, esto por medio de la observación utilizando como herramienta una lista cotejable elaborada por la psicóloga para dicho fin.

Durante las sesiones, se llevará a cabo una evaluación continua donde algunas de las sesiones serán video y/o audiograbadas, además se realizará un registro narrativo con bitácora, una lista de cotejo elaborada para dicho fin y los productos de los niños de cada sesión(dibujos, narraciones, dramatizaciones).

Después de terminado el programa, la psicóloga, profesora y los padres de familia responderán un cuestionario con el fin de valorar el nivel de cambio de frecuencia de las conductas prosociales (nada, poco, algo, bastante, mucho) antes y después del programa. Además de que se realizarán observaciones utilizando la misma lista cotejable que antes de ser aplicado el programa.

Dinámica de las sesiones de narración de cuentos y juego sociodramático.

Se organizará en torno a tres momentos o fases diferenciadas: apertura, desarrollo y cierre (de 45 a 60 min. aproximadamente). La profesora o psicóloga le narrará un cuento al grupo, posteriormente éste se dividirá indistintamente en 2 equipos de 7 u 8 niños, un equipo estará dirigido por la

profesora de grupo y el otro por la psicóloga quienes con antelación habrán tenido una discusión sobre los contenidos de cada sesión. Los niños estarán en cada equipo de manera indistinta, no siempre la profesora y la psicóloga trabajarán con los mismos niños, ni los grupos de niños serán los mismos cada sesión.

En la primera sesión el director de juego (psicóloga o maestra) explica los objetivos de la experiencia que van a realizar durante el programa. En las sucesivas sesiones, durante esta fase se realizará un breve recordatorio de la finalidad de los juegos (compartir, ayudar, cooperar). Las sesiones se iniciarán con los niños sentados en posición circular donde se les cuenta un cuento sobre la conducta meta de la sesión; posteriormente se procede a dar la consigna del primer juego que se va a realizar. Después de jugarlo los niños retornan al círculo y en esta situación, que procura relajación momentánea de la excitación creada por la actividad previa. Al finalizar la secuencia de juego, se opera la fase de cierre. En esta fase los niños durante 5 minutos reflexionan sobre lo sucedido en la sesión, expresando aspectos significativos de la experiencia vivida, tanto en su vertiente positiva (placer, nuevos amigos) como en la negativa (rechazos, no ayuda, transgresiones de normas), se potencia de esta forma la verbalización de las interacciones sociales experimentadas.

Anexo 8.

**Carta Descriptiva General
de cada Programa.**

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: "PROGRAMA DE CONDUCTAS PROSOCIALES
A TRAVÉS DE CUENTOS Y EL JUEGO SOCIO-DRAMÁTICO"**

CARTA DESCRIPTIVA GENERAL

Facilitadoras: Lic. Montserrat Espinosa.

Lic. Alicia Hernández Ortega.

Sesión	Fecha de la sesión	Tema	Objetivos de la sesión
Primera	7 de noviembre, 2006.	Ayudar	Que los niños hagan favores cuando alguien se los solicite Que los niños hagan favores de manera voluntaria Que los niños respeten turnos de intervención Que los niños realicen actividades acordadas y/o asignadas
Segunda	14 de noviembre, 2006.	Ayudar	Que los niños hagan favores de manera voluntaria Que los niños pidan ayuda cuando no sean capaces de realizar las cosas por sí mismos Que los niños respeten turnos de intervención Que los niños realicen actividades acordadas y/o asignadas
Tercera	21 de noviembre, 2006.	Ayudar	Que los niños indiquen al otro cómo hacer las cosas -ayuda con indicaciones Que los niños muestren al otro cómo hacer las cosas -ayuda con manipulaciones Que los niños respeten turnos de intervención Que los niños realicen actividades acordadas y/o asignadas
Cuarta	23 de enero, 2007.	Compartir	Que los niños presten sus objetos a otros Que los niños presten objetos comunes (de los espacios) a otros Que los niños respeten turnos de intervención Que los niños realicen actividades acordadas y/o asignadas
Quinta	6 de febrero, 2007.	Compartir	Que los niños compartan objetos comunes (de los espacios) con otros Que los niños compartan sus objetos con otros Que los niños respeten turnos de intervención Que los niños realicen actividades acordadas y/o asignadas
Sexta	13 de febrero, 2007.	Ayudar, compartir	Recordatorio de las sesiones anteriores
Séptima	20 de	Compartir	Que los niños pidan prestado a otros

a	febrero, 2007.		Que los niños respeten turnos de intervención Que los niños realicen actividades acordadas y/o asignadas
Octava	27 de febrero, 2007.	Cooperar	Que los niños ofrezcan sugerencias e ideas para el juego o actividad Que los niños acepten sugerencias e ideas para el juego o actividad Que los niños respeten turnos de intervención Que los niños realicen actividades acordadas y/o asignadas
Novena	6 de marzo, 2007.	Cooperar	Que los niños participen con los otros de manera positiva, amistosa y cordial Que los niños hagan elogios, cumplidos y digan cosas positivas a otros Que los niños respeten turnos de intervención Que los niños realicen actividades acordadas y/o asignadas
Décima	13 de marzo, 2007.	Cooperar	Que los niños respondan adecuadamente a la defensa que otros hacen de sus derechos Que los niños respeten turnos de intervención Que los niños realicen actividades acordadas y/o asignadas
Décimo primer	20 de marzo, 2007.	Ayudar, compartir y cooperar.	Reafirmación de los temas de Ayudar, Compartir y Cooperar Que los niños respeten turnos de intervención Que los niños realicen actividades acordadas y/o asignadas

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: "PROGRAMA DE CONDUCTAS PROSOCIALES A TRAVÉS DE CUENTOS"

CARTA DESCRIPTIVA GENERAL

Facilitadoras: Lic. Montserrat Espinosa.
Profra. Yolanda Soulé.

Sesión	Fecha de la sesión	Tema	Objetivos de la sesión
Primera	13 de noviembre, 2006.	Ayudar	Que los niños hagan favores cuando alguien se los solicite Que los niños hagan favores de manera voluntaria Que los niños respeten turnos de intervención Que los niños realicen actividades acordadas y/o asignadas
Segunda	27 de noviembre, 2006.	Ayudar	Que los niños hagan favores de manera voluntaria Que los niños pidan ayuda cuando no sean capaces de realizar las cosas por sí mismos Que los niños respeten turnos de intervención Que los niños realicen actividades acordadas y/o asignadas
Tercera	22 de enero, 2006.	Ayudar	Que los niños indiquen al otro cómo hacer las cosas -ayuda con indicaciones Que los niños muestren al otro cómo hacer las cosas -ayuda con manipulaciones Que los niños respeten turnos de intervención Que los niños realicen actividades acordadas y/o asignadas
Cuarta	29 de enero, 2007.	Compartir	Que los niños presten sus objetos a otros Que los niños presten objetos comunes (de los espacios) a otros Que los niños respeten turnos de intervención Que los niños realicen actividades acordadas y/o asignadas
Quinta	12 de febrero, 2007.	Compartir	Que los niños compartan objetos comunes (de los espacios) con otros Que los niños compartan sus objetos con otros Que los niños respeten turnos de intervención Que los niños realicen actividades acordadas y/o asignadas
Sexta	19 de febrero, 2007.	Ayudar, compartir	Recordatorio de las sesiones anteriores
Séptima	26 de	Compartir	Que los niños pidan prestado a otros

a	febrero, 2007.		Que los niños respeten turnos de intervención Que los niños realicen actividades acordadas y/o asignadas
Octava	5 de marzo, 2007.	Cooperar	Que los niños ofrezcan sugerencias e ideas para el juego o actividad Que los niños acepten sugerencias e ideas para el juego o actividad Que los niños respeten turnos de intervención Que los niños realicen actividades acordadas y/o asignadas
Novena	12 de marzo, 2007.	Cooperar	Que los niños participen con los otros de manera positiva, amistosa y cordial Que los niños hagan elogios, cumplidos y digan cosas positivas a otros Que los niños respeten turnos de intervención Que los niños realicen actividades acordadas y/o asignadas
Décima	19 de marzo, 2007.	Cooperar	Que los niños respondan adecuadamente a la defensa que otros hacen de sus derechos Que los niños respeten turnos de intervención Que los niños realicen actividades acordadas y/o asignadas
Décimo primer	26 de marzo 2007.	Ayudar, compartir y cooperar.	Reafirmación de los temas de Ayudar, Compartir y Cooperar Que los niños respeten turnos de intervención Que los niños realicen actividades acordadas y/o asignadas

Anexo 9.

**Ejemplos de
Cartas Descriptivas
por sesión.**

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: "PROGRAMA DE CONDUCTAS PROSOCIALES A TRAVÉS DE CUENTOS"

CARTAS DESCRIPTIVAS

Facilitadoras: Lic. Montserrat Espinosa.
Profra. Yolanda Soulé.

Sesión 1.

Fecha de Aplicación: Lunes 13 de noviembre de 2006.

Duración de la sesión: 45 minutos.

Tema General: Conductas de Ayuda

Objetivos Específicos:

- Que los alumnos realicen conductas de ayuda cuando alguien se los solicite.
- Que los alumnos realicen conductas de ayuda voluntaria
- Que los alumnos respeten turnos de intervención
- Que los alumnos realicen las actividades acordadas y/o asignadas

Duración	Responsable de la actividad	Actividad	Descripción	Objetivos Particulares	Materiales	Producto
5 minutos	Yolanda	Apertura	Se les explicará a los niños que todos los lunes nos vamos a reunir para contar cuentos y que el cuento de hoy se trata de unos niños que ayudan a los demás.	Informar e interesar a los niños en el programa.		
15 minutos	Montserrat	Lectura de Cuento "Todos ayudamos"	Todos sentados en círculo. Se narrará la adaptación realizada del cuento "Todos ayudamos", buscando el involucramiento y la participación constante de los niños durante la narración del cuento.	Que los alumnos reflexionen sobre la importancia de ayudar y ser ayudados, Que los alumnos den ejemplos de cuando han ayudado y han sido ayudados, Que los alumnos expresen de manera verbal por qué es importante ayudar a los demás Que los alumnos respeten turnos de intervención.	Cuento: "Todos ayudamos" Audio-grabadora	Participaciones verbales de los alumnos

10 minutos	Yolanda Montserrat	Juego: Tribus	El grupo se dividirá en dos equipos, cada facilitadora irá a trabajar con un equipo. Cada equipo de niños será una "tribu" y las facilitadoras serán las jefas de la tribu. Los jefes llevan un penacho en la cabeza, pero se les perdieron sus plumas (estarán dispersas por todo el salón) por lo que cada tribu tiene que AYUDAR a buscar las plumas del color del penacho.	Que los alumnos realicen conductas de ayuda.	-penachos vacíos -plumas	-Penachos con plumas.
10	Yolanda	¿Cómo puedo ayudar en mi casa?	Se les preguntará cómo pueden ayudar ellos en su casa, darán ejemplos y se les repartirá una hoja en blanco donde cada niño dibujará cómo ayuda en su casa y; una fotocopia de una familia ayudándose con globos en blanco, donde los niños "escribirán" cómo están ayudando los niños a sus papás, se enfatizará en que no tienen que esperar a que mamá o papá le pidan ayuda, ellos pueden ofrecerse a ayudar.	Que los alumnos ejemplifiquen conductas de ayuda que han realizado, Que los alumnos generalicen a otro escenario la ayuda que pueden dar (su casa)	-Hojas blancas -Fotocopiable	-Dibujos creados por los niños. -Hojas fotocopiables con las aportaciones de los niños.
5 minutos	Montserrat	Cierre	La facilitadora incita a que los niños reflexionen sobre lo sucedido en la sesión, expresando aspectos significativos de la experiencia vivida, tanto en su vertiente positiva (placer, nuevos amigos) como en la negativa (rechazos, no ayuda, transgresiones de normas), se potencia de esta forma la verbalización de las interacciones sociales experimentadas.	Que los alumnos expresen que sintieron al ayudar a los demás, si les gustó o no les gustó ayudar a los otros y por qué. Que los alumnos expresen que hubieran sentido si nadie los hubiera ayudado. Que los alumnos verbalicen su opinión sobre la importancia de ayudar a los demás.	Audio-grabadora	Participaciones verbales de los alumnos

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: "PROGRAMA DE CONDUCTAS PROSOCIALES A TRAVÉS DE CUENTOS"

CARTAS DESCRIPTIVAS

Facilitadoras: Lic. Montserrat Espinosa.
Profra. Yolanda Soulé.

Sesión 2.

Fecha de Aplicación: Lunes 27 de noviembre de 2006.

Duración de la sesión: 50 minutos.

Tema General: Conductas de Ayuda

Objetivos Específicos:

- Que los niños hagan favores de manera voluntaria
- Que los niños pidan ayuda cuando no sean capaces de realizar las cosas por sí mismos
- Que los niños respeten turnos de intervención
- Que los niños realicen actividades acordadas y/o asignadas

Duración	Responsable de la actividad	Actividad	Descripción	Objetivos Particulares	Materiales	Producto
5 minutos	Yolanda	Apertura	Se les preguntará a los niños si recuerdan que vimos la sesión anterior, sobre el cuento y cómo ayudaron esta semana.	Recordar las conductas revisadas la sesión anterior y buscar que expliquen cómo generalizaron el uso de estas conductas a otros escenarios de su vida cotidiana.		
15 minutos	Montserrat	Lectura de Cuento "Terco como una mula"	Todos sentados en círculo. Se narrará la adaptación realizada del cuento "Terco como una mula", buscando el involucramiento y la participación constante de los niños durante la narración del cuento.	Que los alumnos reflexionen sobre la importancia de dar y pedir ayuda y favores. Que los alumnos reflexionen sobre la importancia de seguir las reglas y tomar turnos. Que los alumnos den ejemplos de cuando han ayudado y han sido ayudados.	Cuento "Terco como una mula"	Participaciones verbales de los alumnos

				<p>Que los alumnos expresen de manera verbal por qué es importante ayudar a los demás</p> <p>Que los alumnos respeten turnos de intervención.</p>		
20	Yolanda / Montserrat	Hago mi mulita	<p>Se les pedirá a los niños que algunos ayuden a repartir tablas y otros plastilina a sus amigos para que hagan una mulita como la del cuento, las facilitadoras permanecerán cerca de los niños para recordarles que si no pueden hacer las cosas pueden pedir o dar ayuda a sus amigos dependiendo sea el caso.</p>	<p>Que los alumnos ejemplifiquen conductas de ayuda que han realizado,</p> <p>Que los alumnos generalicen a otro escenario la ayuda que pueden dar (su casa)</p>	<p>-Hojas blancas</p> <p>-Fotocopiable</p>	<p>-Dibujos creados por los niños.</p> <p>-Hojas fotocopiables con las aportaciones de los niños.</p>
5 minutos	Yolanda	Cierre	<p>La facilitadora incita a que los niños reflexionen sobre lo sucedido en la sesión, expresando aspectos significativos de la experiencia vivida, tanto en su vertiente positiva (placer, nuevos amigos) como en la negativa (rechazos, no ayuda, transgresiones de normas), se potencia de esta forma la verbalización de las interacciones sociales experimentadas. Les dejará la tarea de esta semana: Que dibujen en una cartulina cómo ayudan a los demás y sus papás les ayuden a escribirla.</p>	<p>Que los alumnos expresen que sintieron al ayudar a los demás, si les gustó o no les gustó ayudar a los otros y por qué.</p> <p>Que los alumnos expresen que hubieran sentido si nadie los hubiera ayudado.</p> <p>Que los alumnos verbalicen su opinión sobre la importancia de ayudar a los demás.</p> <p>Que al realizar la tarea, generalicen los conceptos aprendidos a otros escenarios de su vida cotidiana.</p>	Audio-grabadora	Participaciones verbales de los alumnos