



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

**PROMOCIÓN DEL DESARROLLO DE HABILIDADES INTERPERSONALES MEDIANTE EL JUEGO EN NIÑOS DE
EDAD PREESCOLAR.**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

ALEJANDRA PEDRAZA HERRERA

TUTORA PRINCIPAL

DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PÉREZ.
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM.

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DRA. MARÍA ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ.
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM.

DRA. MARÍA DEL PILAR ROQUE HERNÁNDEZ.
FES ZARAGOZA, UNAM.

DRA. MARÍA FERNANDA PONCELIS RAYGOZA.
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM.

DRA. ESPERANZA GUARNEROS REYES.
FES IZTACALA, UNAM.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A la doctora Lizbeth Vega por su guía, compromiso y elocuencia a lo largo de todo el proceso de formación. Por ser un gran ejemplar.

A la doctora Fernanda Poncelis, por su acompañamiento y el conocimiento compartido en cada revisión.

A la doctora Estela Jiménez por su calidez, sugerencias y cercanía en el proceso.

A la doctora María del Pilar Roque por su agudeza y comentarios para la mejora del trabajo.

A la doctora Esperanza Guarneros por su apertura y apoyo para enriquecer el trabajo.

Al cuerpo docente de la Residencia en Psicología Escolar, por todas las enseñanzas dentro y fuera de clases.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo económico brindado durante el curso de la maestría.

DEDICATORIAS

A mi papá y mi mamá por ser el puerto seguro en todo momento, por su apoyo incondicional aún en las condiciones más oscuras. Por motivarme siempre a cumplir todas las metas de manera comprometida y responsable.

A mi hermana, por ser la mejor interlocutora y revisora de actividades, por la complicidad y sabiduría. Por recordarme que las cosas más sencillas son en donde está la magia de la vida.

A mi primo, por su compañía y cuidado en el sentido más amplio de la palabra. Por ser mi gran compañero en estos años de turbulencia y cambios, por hacer posible el reencuentro.

A la familia Pedraza, por impulsarme siempre a dar lo mejor de mí.

A Ricardo, por andar conmigo el camino y acompañarme de la manera más dulce. Por su inteligencia y perspicacia para guiarme.

A Marién, por toda la luz, chispa y amor que representa en mi vida. Por ser el corazón de este trabajo y el referente concreto para cuidar de las infancias.

A la familia Galguera-Rosales, por cada una de sus palabras de aliento y el cariño tan cálido de cada uno de los integrantes.

Al Team: Héctor Silva, Luis Galindo, Valeria Serrano, Edgar Rocha y Stephanie Luevano. Porque aun con todos los cambios, aquí seguimos y agradezco mucho cada charla en la que sin darse cuenta siguieron dirigiendo mi camino. Por hacer posible tanto.

A mis queridas amigas PREPSE: Cyn, Jackie, Angie y Landy por hacer el camino de la maestría todo un proceso de reconstrucción y aprendizajes. Por su alegría y cada una de las charlas de contención que hicieron más sencillo el tránsito por la maestría.

Para más información acerca del presente trabajo: alepedrza12@psicologia.unam.mx

INDICE

Resumen	7
Introducción	9
Desarrollo de las Habilidades Interpersonales en la Edad Preescolar	14
Las Habilidades Interpersonales.	17
Ámbitos de Desarrollo y Agentes de Socialización.....	24
El Juego en el Desarrollo de las Habilidades Interpersonales _	31
Juegos para la Promoción de las Habilidades Interpersonales.....	36
La Importancia de los Adultos en la Construcción del Juego.....	40
Promoción de las Habilidades Interpersonales mediante Técnicas de Modificación de la Conducta	43
Modelamiento	45
Instrucciones.	47
Reforzamiento Positivo.....	49
Retroalimentación	51
Consideraciones para el Diseño de Programas Dirigidos a Adultos.	52
Curso Para Padres: Aprender a Convivir mediante el Juego.....	57
Método	57
Resultados	70
Curso Para Docentes: Aprender A Convivir Mediante El Juego.	100
Método	100
Resultados	112
Discusión	148
Conclusiones.....	169
Referencias	171
Anexos	186

RESUMEN

Las habilidades interpersonales como parte de la competencia social se conforman de tres dimensiones: expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades, la resolución de conflictos y el reconocimiento de las ideas y derechos de otros (Kostelnik et al., 2009). Su desarrollo en los años preescolares está influido por la forma en que padres y maestros las promueven en las distintas interacciones y en donde el juego es el tipo de actividad más usual. Por ello, el objetivo del presente trabajo fue evaluar el efecto de un curso en línea para padres y docentes sobre el uso de técnicas de modificación de la conducta para la promoción del desarrollo de habilidades interpersonales en niños preescolares mediante el juego. Se llevaron a cabo dos cursos, uno para cada una de las poblaciones meta -padres y docentes-, para ambos casos el diseño fue de cambio de criterio (Núñez, s/f) y estuvieron conformados por sesiones asincrónicas y sincrónicas.

Los resultados en ambos programas demostraron un incremento en el uso de las técnicas de modificación de conducta de entre el 30% y el 40%. Otro dato relevante es que los participantes de ambos programas reportaron comenzar a implementarlas para la promoción de otros comportamientos en los niños. Respecto a ellos, se encontró que hubo mejoras en cada una de las dimensiones de las habilidades interpersonales, sobre todo en la expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades.

Se discuten los resultados en términos del nivel de dominio de las habilidades interpersonales de los padres y docentes, en la medida de que en varios casos los errores en la implementación de las técnicas estuvieron vinculadas a no saber referir lo que se esperaba.

También se destaca la relevancia del juego y su mediación para un uso efectivo en la promoción del desarrollo integral de los niños preescolares.

INTRODUCCIÓN

Mucho antes de que un individuo sea capaz de identificarse y referirse como parte de la dinámica social, se le enseña acerca de las costumbres, tradiciones, pautas de comportamiento y formas aceptadas para relacionarse con los diferentes miembros de la sociedad. Dichas enseñanzas y los correspondientes aprendizajes ocurren gracias a las oportunidades que se tienen para interactuar de manera directa en la situación, mismas que no necesariamente son planificadas (Isaza & Henao, 2011).

Como puede inferirse, estas primeras enseñanzas tienen lugar en los primeros años de vida y están circunscritas al ámbito familiar, donde cada uno de los integrantes ofrece diferentes oportunidades para el desarrollo de la competencia social. Se define a la competencia social como la “[...] capacidad de reconocer una situación social, de interpretarla y de reaccionar ante ella en formas aceptables para la sociedad.” (Kostelnik et al., 2009, p.31). Los autores antes citados, precisan que la competencia social se integra a partir de: a) competencia cultural, b) valores sociales, c) autoidentidad positiva, d) autorregulación, e) capacidades de planeación, organización y toma de decisiones, f) habilidades interpersonales.

Cabe aclarar que, en función del contexto y la cultura se valorarán de mejor manera algunas formas de relacionarse que otras (García, 2010). Por otra parte, ha de entenderse que el desarrollo de todas estas dimensiones implica un proceso gradual que tendrá lugar a lo largo de toda la vida, pues en función de las diferentes situaciones o contextos en que el individuo interactúe, se requerirá de la puesta en práctica de diferentes habilidades.

Uno de los primeros cambios que pone en una situación diferente al individuo, es el ingreso al preescolar. Este aspecto, marca realmente una diferencia respecto a los años

anteriores pues, en primera instancia, se da una transición de la vida casi exclusivamente familiar a una de mayor interacción con otros. De tal forma que trae consigo cambios no solo en la dinámica familiar -e.g la imposición de reglas-, sino también en la vida social y afectiva del niño, en el desarrollo de su personalidad, lenguaje, así como en el desarrollo de nuevos hábitos y rutinas -e.g las dinámicas de estudio- (Baumrind, 1978; Wohl & Erickson, 1999). En esta medida y en comparación con los años anteriores, ahora los cambios se comienzan a vincular aún más con los factores de tipo social (Aliño et al., 2017).

Es por lo anterior que cobra relevancia el desarrollo de las habilidades interpersonales durante la etapa preescolar en la medida que se encuentran vinculadas con el establecimiento de relaciones de convivencia adecuadas con pares y adultos (Monjas, 2002). Estas habilidades incluyen componentes como: expresión adecuada de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades, resolución de conflictos, así como el reconocimiento de las ideas y derechos de otros (Caballo, 2007; Kostelnik et al., 2009).

El desarrollo de estas habilidades se ve favorecido por cuatro formas distintas, a saber; 1) experiencia directa, en la medida de que favorece el contacto con consecuencias reforzantes o aversivas, 2) observación, la cual implica la exposición a diferentes situaciones en las que se puede identificar el comportamiento y las consecuencias, 3) regulación verbal antecedente, conformada por instrucciones, explicaciones o sugerencias de la forma en que debe ejecutarse un comportamiento, 4) retroalimentación del comportamiento, que se da una vez la persona ha hecho algo y se puede hacer una valoración de su desempeño (Caballo, 2007; Miltenberger, 2017; Monjas, 2002).

Para poder promover el desarrollo de las habilidades interpersonales a partir de las formas antes referidas, se emplean los principios de la modificación de la conducta y las

técnicas que de esto se derivan, destacando el modelamiento, la instrucción directa, el reforzamiento positivo y la retroalimentación (Miltenberger, 2017; Ribes, 1974). Son los adultos quienes están en condiciones para aproximar a los niños a las formas esperadas del comportamiento, ya sea a partir de la enseñanza directa o en la creación de espacios, pues son ellos quienes fungen como modelos para los niños y conocen las reglas sociales estando así en condiciones de guiar a los niños para que adquieran conductas apropiadas y que luego ellos puedan ponerlas en práctica con sus coetáneos.

Cuando los niños juegan, se crean situaciones interactivas muy diversas en las que la propia dinámica demanda el poner en práctica algunas habilidades interpersonales. Al respecto, las investigaciones realizadas acerca del juego y el desarrollo social han demostrado que existe una relación de afectación recíproca entre los niños (Levine & Munsch, 2016) y a continuación se describen algunos trabajos que abonan evidencia.

Stein, Migdalek y Sarlé (2012) realizaron una investigación en la que analizaron diversas situaciones de juego en familias con niños de 4 años, en donde se encontró que los padres y hermanos mayores establecen reglas mediante el modelado y la formulación de preguntas, lo cual promovió el discurso instructivo en los niños.

En este mismo sentido, se ha afirmado que mediante el juego es más sencilla la creación de lazos de comunicación entre niños y adultos, siendo el juego un recurso para el aprendizaje mutuo en la medida de que podemos observar cómo es el niño y emplearlo a su vez para orientarle en el desarrollo de algunas habilidades específicas (Balaguer & Fuertes, 2018; Corraliza, 2000). Pero, para emplearlo como un recurso se debe tener en cuenta que deben preservarse sus características definitorias, por lo que se sugiere que las adaptaciones

que se lleguen a realizar sean sencillas y tengan como eje definitorio los propios intereses del niño (Damián, 2016; Navarro, 2018).

De manera general, se ha demostrado que la comunicación asertiva favorece el establecimiento de acuerdos de manera efectiva, evitando situaciones de agresividad o violencia, promoviendo el mejoramiento del clima en el aula y de conductas prosociales (González, 2018; Osés et al., 2016; Salamanca, 2012). Es preciso aclarar que debido al parecido en las definiciones acerca de la comunicación asertiva y los aspectos de las habilidades interpersonales, se incluyó como parte de los hallazgos descritos.

Como última evidencia, destaca el trabajo desarrollado por Márquez, Vega y Poncelis (2016), cuyo objetivo fue que los niños desarrollaran habilidades de lenguaje oral para solucionar conflictos con sus compañeros de manera independiente. Los resultados demostraron que los niños presentaron mayor argumentación respecto a las rutas de acción o posibles soluciones que proponían, en comparación con la evaluación inicial. Además, se pudo observar que los efectos no solo se presentaron en el aula escolar –se redujeron los comportamientos agresivos- sino también en el contexto familiar.

Con base en estos estudios se confirma el hecho de que es en y mediante la interacción social que se desarrolla la competencia social, incluyendo por supuesto las habilidades interpersonales. Sin embargo, el panorama durante los años de confinamiento derivadas de la contingencia sanitaria por COVID-19 implicó, entre otras cosas, el cierre de las escuelas restringiendo así el contacto presencial con otros.

Y aunque las estrategias gubernamentales como *Aprende en Casa* y la migración a los espacios virtuales fueron una forma de seguir adelante en lo académico, lo cierto es que

el ámbito escolar es más que un espacio para el desarrollo de habilidades y conocimientos teóricos, en la medida que hace parte del proceso de desarrollo del niño. En concordancia con ello, se ha afirmado que más allá de los contenidos curriculares, se están poniendo en riesgo otras dimensiones, como la de habilidades sociales, al respecto: “[...] la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico alertó sobre el hecho de que la interrupción del aprendizaje en las escuelas provocará una pérdida de habilidades en los estudiantes que afectará su productividad en el futuro [...]” (Toribio, 2020).

Es por ello, que el presente trabajo tuvo como objetivo evaluar el efecto de un curso en línea para padres y docentes sobre el uso de técnicas de modificación de la conducta para la promoción del desarrollo de habilidades interpersonales en niños de edad preescolar mediante el juego.

Desarrollo de las habilidades interpersonales en la edad preescolar

Los procesos de desarrollo humano han sido estudiados desde distintos campos de conocimiento tales como la sociología, antropología, biología, psicología, entre otros (Delval, 2014; Papalia, et. al., 2001; Rodríguez, 1997). La psicología del desarrollo se encarga de explicar los procesos de cambio de las personas mediante la resolución de dos preguntas: ¿cómo? y ¿por qué? y esto lo hace mediante el análisis de la forma en que se relacionan dos grandes grupos de factores: los individuales y ambientales (Rodríguez, 1997; Shaffer & Kipp, 2007). Así mismo, parte del supuesto de que el desarrollo es integral y por tanto hay una interacción dinámica -i.e sin una dirección específica de afectación- entre dichos factores (Greenough, 2000 como se citó en Santrock, 2003; Kostelnik et al., 2009).

Dentro de los *factores individuales*, se incluyen los aspectos biológicos de maduración y crecimiento – i.e pautas evolutivas propias de la especie-, así como aspectos hereditarios -i.e rasgos específicos por la familia- y las experiencias de cada persona. Mientras que en los *factores ambientales* o del entorno, se engloban todos aquellos que funcionan como circunstancia o contexto para el desarrollo, incluyendo aspectos como las características de la cultura, nivel socioeconómico, el momento histórico, entre otros (Caurcel, 2010; Rodríguez, 1997; Santrock, 2003).

Además de estos factores, el estudio del desarrollo se realiza a partir de por lo menos, nueve etapas, las cuales se definen en función de la edad, abarcando desde la concepción hasta la muerte (Papalia et. al., 2001; Rodríguez, 1997). De entre ellas, y dado que es la etapa que compete al presente manuscrito, se destaca a la *niñez temprana*.

La *niñez temprana* abarca de los tres a los seis años, coincidiendo así con el momento de ingreso a la educación preescolar, razón por la cual también se le suele llamar como *etapa preescolar*, y que en lo sucesivo será la forma en que se referirá en el presente manuscrito. Durante esta etapa, el paralelismo e impacto entre los factores individuales biológicos y el desarrollo psicológico comienza a distanciarse y perder fuerza; esto en la medida de que los primeros se vuelven mucho más estables y los aspectos ambientales de tipo sociales comienzan a cobrar mayor relevancia (Bijou & Baer, 1969; Kantor & Smith, 2016; Muñoz, 2010).

El distanciamiento y la estabilidad en los factores biológicos, se debe en gran medida a la desaceleración del crecimiento, mismo que se refiere en función de tres dimensiones, a saber: talla, peso y circunferencia cefálica (Aliño et al., 2007). Respecto a la talla, los niños preescolares suelen crecer en promedio siete centímetros al año, mientras que ganan en promedio dos kilogramos de peso -talla-. Y finalmente, su circunferencia cefálica, alcanza los 50.9 cm hacia el final de los 5 años. En conjunto, estos cambios son los que llevan a que el cuerpo de los niños sea más proporcional, esbelto y parecido al que tendrá de adulto posibilitando así un mayor control y destreza corporal (Levine & Munsch, 2016; Wohl & Erickson, 1999).

Por otra parte, el cerebro alcanza el 90% de su tamaño final y ocurren los procesos de maduración de la corteza a nivel prefrontal y parietal (Aliño et al., 2007; Gómez et al., 2003; Scerif, 2012). Lo que implica mejoras en la motricidad gruesa y fina, la visión, atención, memoria y lenguaje (Gómez et al., 2003; Pérez & Salmerón, 2006; Ramírez, 2008; Scerif, 2012). Estos cambios traen consigo la posibilidad de movimientos más precisos y variados, una mayor fluidez en el lenguaje, y la inhibición de impulsos. Como puede notarse, el

desarrollo de algunas funciones a nivel organismo son lo que posibilita nuevas funciones que serán la base para la interacción en otros ámbitos, como lo pueden ser el escolar y todas las dinámicas que en él entrañan (Ramírez, 2008).

Todos estos cambios se dan de manera más o menos parecida en todas las personas y es por ello que suelen denominarse como *influencias normativas* las cuales no solo incluyen *factores individuales* - de índole biológico o hereditario-, sino también factores *ambientales* que implican el vivir algunas situaciones de manera más o menos parecida. Las cuales están dadas por el contexto social y el momento histórico incluyendo, por ejemplo, las formas y pautas de socialización (Muñoz, 2010; Papalia et al., 2001).

El desarrollo social o proceso de socialización tiene por objetivo el integrar a los niños a la cultura, logrando una convivencia que se ajuste a los criterios sociales -i.e funcional-. De manera general, ha sido estudiado a partir de la categoría de *competencia social*, la cual se define como el conjunto de habilidades que permiten a la persona reconocer, interpretar y reaccionar ante una situación de forma aceptable para la sociedad e implica las siguientes dimensiones: a) valores sociales, b) identidad personal, c) habilidades interpersonales, d) autorregulación, e) planeación, organización y toma de decisiones, f) competencia cultural (Kostelnik et al., 2009). Cabe señalar que no es posible hacer una generalización acerca de las formas de comportarse para decir que alguien es competente socialmente, pues cada una de las culturas y grupos que le conforman tiene diferentes pautas y criterios (García, 2010). Incluso dentro de lo que podría pensarse como una misma cultura, existen contrastes, quedando claro que la cultura es heterogénea y cada práctica social tiene sus matices.

Dicho esto, el desarrollo de las habilidades particulares en cada una de las dimensiones de la competencia social tendrá matices diferentes según sea el contexto en que

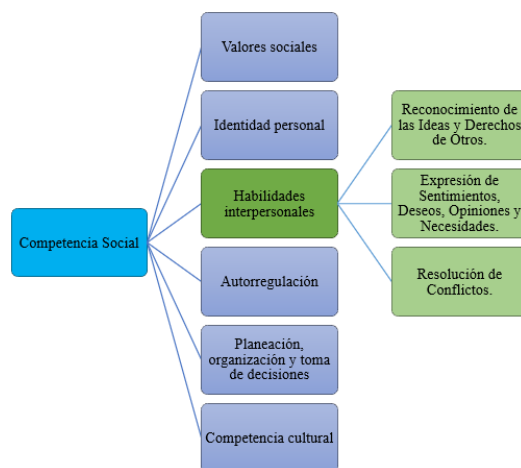
se encuentren las personas. Y habrá espacios y momentos particulares que demandarán el desarrollo de cierto tipo de habilidades. Con esto lo que se quiere señalar es que pese a la continuidad del desarrollo social respecto a otras áreas -i.e físicas y psicológicas- y de que tiene sentido a partir de la interacción con otros (Isaza & Henao, 2011; Trianes et al., 2007) habrá cambios en los que tomarán distinta relevancia cada una de las dimensiones y por lo tanto, su promoción.

Las habilidades interpersonales.

Las habilidades interpersonales hacen parte de la competencia social y son todas aquellas habilidades que permiten el establecimiento de relaciones de convivencia adecuadas con los otros y una comunicación efectiva (Monjas, 2002). Estas habilidades abarcan tres componentes, a saber: expresión adecuada de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades, resolución de conflictos, así como el reconocimiento de las ideas y derechos de otros (ver Figura 1) (Gómez et al., 2014; Kostelnik et al., 2009).

Figura 1.

Las habilidades interpersonales como parte de la competencia social



Nota. Elaboración propia con base en Gómez, (2014) y Kostelnik et al. (2009).

De manera general, se ha demostrado que el desarrollo de dichas habilidades favorece mejoras en diversas áreas de la vida de las personas. En primera instancia se destacan mejoras en la vida escolar (Osés et al., 2016), esto en la medida de que se genera un buen clima en el aula, lo cual se ha demostrado que es un factor que impacta en el rendimiento académico. Se entiende por buen clima en el aula a que las relaciones que se establecen entre docente y alumnos, así como entre alumnos son óptimas y se basan en comunicación asertiva (Triana & Velásquez, 2014). En esta misma línea, Sánchez (2017) encontró que al favorecer el trabajo colaborativo disminuyen los comportamientos agresivos, y se favorece el dialogo, la escucha y la distribución de tareas y roles; actividades que de alguna forma hacen parte de la competencia social.

En continuidad con lo anterior, se ha demostrado que al favorecer el establecimiento de acuerdos de manera efectiva se evitan situaciones de agresividad o violencia, promoviendo el mejoramiento del clima en el aula y de conductas prosociales (Duarte & Pinto, 2016; González, 2018; Osés et al., 2016; Salamanca, 2012). Yendo años más adelante también se ha apuntado a que la vida laboral se ve influenciada según el tipo de relaciones que es capaz de establecer la persona con sus compañeros de trabajo. En esta medida, es que podría apuntarse como un beneficio a largo plazo el desarrollo de habilidades interpersonales.

Así pues, promover el desarrollo de habilidades interpersonales permitirá no sólo el establecimiento de relaciones funcionales y estables con los otros en el presente, sino que también fungirá como un factor protector de problemas emocionales y sociales en el futuro (Márquez et al., 2016; Salamanca, 2012; Trianes et al., 2007).

Además de los beneficios descritos, promover las habilidades interpersonales favorece el lenguaje, sobre todo la función comunicativa que abarca tanto los aspectos

verbales como los no verbales (Smirnov et al., 1987). Esto se debe a que para poder relacionarse de manera efectiva con otras personas, los niños se ven ante la necesidad de compartir lo que piensan, hacer peticiones o negociar para llegar a algún acuerdo y así lo que ya han logrado en términos lingüísticos les da la posibilidad de hacerlo, pero también la diversidad de situaciones en que lo deben ejercitar promueve mejoras en todos los componentes del lenguaje.

Prosiguiendo con el análisis, a continuación se describen cada uno de los componentes que conforman las habilidades interpersonales.

La expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades es la explicitación a otros acerca de cómo es que se está experimentando cierta situación y lo que se requiere en ella. Esta expresión incluye tanto la comunicación verbal como la no verbal y se valora como pertinente o no con base en el contexto y situación en que tenga lugar. Los comportamientos que se pueden ubicar en este componente se desarrollan desde los primeros meses de vida y aunque en su mayoría están vinculados con aspectos de supervivencia, no son cosa menor pues son el punto de partida en función del cual se irá delimitando cómo se espera que los niños expresen no solo sus necesidades básicas o su sentir, sino aspectos más complejos como lo son las opiniones y cuya emergencia se vincula estrechamente con el uso del lenguaje y el pensamiento crítico (Campo, 2009; Salamanca, 2012).

Estas habilidades se irán puliendo y volviéndose cada vez más funcionales -en términos de la competencia social-, en primera instancia, gracias a los cuidadores pues son ellos quienes asignan las primeras etiquetas al comportamiento de los niños. De tal forma que las expresiones adquieren un valor comunicativo y apegado a las convenciones sociales (Cabrejo, 2020). En cada uno de los espacios que los niños interactúan adopta formas

distintas la expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades, y es justamente esa variedad la que promueve mejores desempeños y sensibilidad para ajustarse a las distintas demandas. Por otra parte, se ha demostrado que este componente de las habilidades interpersonales promueve también la autorregulación y un autoconcepto positivo, siempre y cuando exista la guía de los adultos en el proceso de enseñanza (Guevara et al., 2020).

El conjunto de comportamientos que abarca este componente se ha demostrado que se aprende a partir de actividades en las que pueden participar los niños. Entre los estudios que abonan evidencia, se encuentra el desarrollado por Chaverra (2016) en el cual se destaca el uso de preguntas a partir de casos hipotéticos o derivados de historias, denominado por la autora como *situación dilemática para lo conversación* y cuya finalidad fue promover una mayor argumentación por parte de los niños, la cual implica como tal la explicitación de opiniones, razones y puntos de vista acerca de un tema, fomentando a la vez mejoras académicas.

De manera general, la expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades es lo que permite poder entablar el primer momento de una comunicación efectiva. Además de ser necesaria para poder comprender que los otros tienen gustos, creencias y formas de relacionarse distintas a las propias.

El *reconocimiento de ideas y derechos de otros* es la identificación de las diferentes formas de pensar, así como los valores y normas que protegen y garantizan el bienestar de las personas de su entorno. Dada la naturaleza de este componente es plausible suponer como conducta previa o de desarrollo paralelo, el *seguimiento de reglas*, en la medida de que implica el ser capaz de identificar lo que está o no permitido hacer y no solo ajustarse a ello

sino referirlo para otros, llegando a hacer valer incluso a hacer valer las sanciones correspondientes (Kostelnik et al., 2009).

La promoción de este componente ha sido pilar de diferentes programas dirigidos a la mejora de la dinámica escolar a partir de la convivencia. Como primer referente, se encuentra el trabajo de Valencia (2006) el cual tuvo por objetivo conocer el grado de formación cívica y ética de los niños preescolares promovida por las docentes titulares. El estudio arrojó que el grado de formación era bajo y que la deficiencia se debía a que las docentes no distribuían el tiempo de manera equitativa respecto a áreas como lenguaje y comunicación o pensamiento matemático.

De manera complementaria, en el trabajo llevado a cabo por López-Gómez (2018), se señala la importancia de los recursos de enseñanza para el aprendizaje de los valores en la educación preescolar. En dicho trabajo, se empleó como medio el juego para el fomento de los valores como respeto, tolerancia y honestidad y de manera general se pudo identificar que hubo mejoras en la convivencia entre los niños al igual que con otras profesoras o niños del plantel en el receso escolar; de manera adicional hubo un gran nivel de participación y motivación constante para llevar a cabo las actividades propuestas por la docente. También mediante una estrategia de juego, pero mediante actividades de movimiento con la finalidad del reconocimiento de expresiones emocionales e ideas, en el programa desarrollado por García-Marín y Casabella (2010) se encontró que los niños mejoraron en su capacidad de reconocer cómo se sienten otros a partir de diferentes modalidades: pintura, dibujos, canciones.

Estos trabajos dejan ver que son las condiciones más cotidianas para los niños las que promueven un mejor desarrollo de las habilidades y que a su vez dan oportunidad para el

surgimiento de otras. Y es que a partir de una buena argumentación, así como el respeto por las opiniones de lo que tienen para decir los compañeros de clase o el compartir sus gustos y las actividades que se quieren realizar se estaría en mejores condiciones para resolver algunas diferencias.

La *resolución de conflictos o solución de problemas* se define a partir de los dos componentes que le conforman, por lo cual en primera instancia se presentan de manera independiente recuperando las acepciones vinculadas a las relaciones entre personas, y que se encuentran en el Diccionario de la Lengua Española, así como a lo descrito por Becoña (2008). Dicho esto, la *solución* se define por todas las acciones dirigidas -proceso- así como el resultado final -efecto- que tienen como objetivo eliminar o afrontar aquellos elementos que representan una dificultad, procurando obtener el mínimo de consecuencias negativas y maximizar las positivas. Por su parte, un *problema* se define como una circunstancia -abarcando personas y situaciones- que representan una dificultad – i.e no existe o no está disponible una respuesta efectiva-, por lo que suele asociarse a algún malestar.

A partir de este primer acercamiento, es posible señalar que el recuperar el término dificultad como un eje en las definiciones, tiene como finalidad el señalar que para cada uno de los niños cosas diferentes pueden representar un problema, así como sus recursos serán distintos para generar una solución. Otro aspecto importante relacionado con la definición de la solución es que recupera no solo el resultado, sino el proceso y es justamente a partir de ello que se puede avanzar a hacer la integración y vinculación con las estrategias que se plantean en la literatura especializada.

Dicho esto, se entiende la *solución de problemas* como un proceso que implica la identificación, generación y puesta en práctica de soluciones con la finalidad de alterar

alguno o varios de los elementos que conforma el problema y que así deje de representar una dificultad para los niños (Becoña, 2008). A pesar de que en la cotidianidad surgen diversas formas para solucionar los problemas, se han planteado pasos específicos para ello.

Los pasos que a continuación se describen han probado su efectividad como parte de los procesos terapéuticos y es por ello que permiten la obtención de un mejor resultado en la solución de problemas (Bados & García, 2014; Becoña, 2008):

1) Orientación hacia el problema: son las respuestas emocionales que pueden facilitar o inhibir la forma de proceder.

2) Definición y formulación del problema: es la delimitación y descripción clara de la dificultad que ha de resolverse.

3) Generación de soluciones alternativas: es la elaboración de algunas formas de resolver el problema y que son susceptibles de modificarse luego del paso 4.

4) Toma de decisiones: es la elección de una de las alternativas elaboradas, con base en una reflexión de las posibles consecuencias.

5) Puesta en práctica y verificación de la solución: es la ejecución de la solución y que suele estar guiada por un plan de acción, así como la contrastación posterior con base en los logros y dificultades enfrentadas.

Por supuesto, estos pasos han de ser revisados para lograr un ajuste a la población objetivo, pero de manera general, la lógica que le subyace permite ser aplicado en una amplia gama de situaciones.

Llegado a este punto, cobra sentido destacar que normalmente previo al ingreso al preescolar, los niños pueden ya estar enfrentando a alguna situación que resulte problemática para ellos; sin embargo, el contexto educativo supone un reto importante pues los problemas suelen estar vinculados con la interacción entre los niños, por ejemplo, desacuerdos acerca de la forma de usar algo o turnos para las actividades, etc., y se esperaría que de a poco los niños sean capaces de solucionar dichos problemas.

En esta línea, se han llevado a cabo algunos estudios en los que se apuntan efectos positivos al entrenar o integrar como parte de los programas de habilidades sociales, los componentes de la solución de problemas. Entre ellos se destaca el presentado por Salamanca (2012), cuyo objetivo fue desarrollar habilidades de comunicación y resolución de conflictos mediante juegos, los resultados demostraron mejoras en cuanto a la interacción con los docentes, así como la convivencia y el proceso de socialización en general. Estos resultados son similares a los encontrados por Márquez et al. (2016) quienes reportaron que al promover el desarrollo de habilidades verbales para la solución de conflictos mediante la negociación en espacios escolares, es evidente un decremento en conductas agresivas de tipo físicas al tiempo que incrementa la frecuencia de expresar la causa del conflicto y proponer soluciones sin necesidad de la mediación de un adulto -i.e el docente-.

Ámbitos de desarrollo y agentes de socialización.

Las habilidades interpersonales, al igual que el resto de las habilidades que conforman la competencia social, no necesariamente requieren de una planificación para su aprendizaje, debido a que tienen lugar a partir de tres formas generales: 1) la experiencia directa y continua, que es como tal la historia situacional y establece las contingencias (reforzantes o de castigo) ; 2) la observación; y 3) la interacción lingüística, que puede tomar forma de

preguntas, instrucciones, explicaciones o retroalimentación (Isaza & Henao, 2011; Kostelnik et al., 2009; Monjas, 2002; Smirnov et al., 1987).

Pero más allá de que el proceso de socialización ocurra de manera natural, habrá circunstancias que favorecerán aún más su desarrollo y que pueden ser aprovechadas para garantizar que éste sea óptimo. Es aquí donde los adultos juegan un papel muy importante en la vida de los niños. Al respecto, Riley et al. (2008) destacan que son los adultos los que enseñan y guían a los niños en el desarrollo de nuevas habilidades. De manera similar, pero enfatizando en los aspectos de la comunicación Lisina (2010) precisa que las formas que se aprenden con los adultos son determinantes de cómo será el surgimiento, desarrollo y particularidades de la relación con otros, sobre todo, con pares.

Sin embargo, el proceso de aprendizaje estará también delimitado por los ámbitos o contextos en que los niños se relacionan. Entre los que se destacan el familiar y el escolar, siendo este último el posibilitador de relaciones más diversas y el contacto cotidiano con pares.

El ámbito familiar: los padres y cuidadores.

En términos de la conformación social, se considera a la familia como el primer grupo de carácter social al que pertenece un individuo, además, dadas sus características de convivencia se le considera como un grupo de tipo primario (Vander, 1986). De manera más específica, Fernández y Benítez (2010), señalan que la familia debe cumplir con siete funciones:

- 1) Satisfacer las necesidades fundamentales de los niños.
- 2) Transmitir y brindar información acerca de los valores.

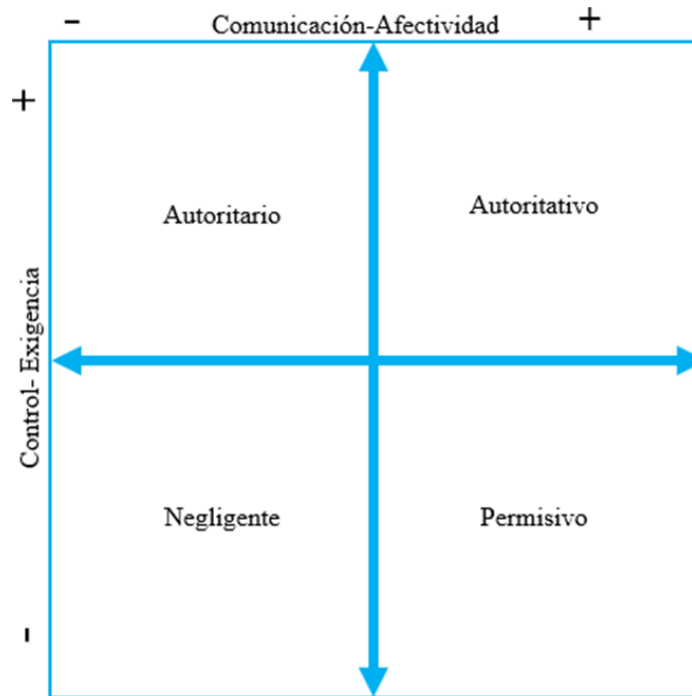
- 3) Enseñar a los niños a comportarse acorde a las formas socialmente deseables.
- 4) Ofrecer modelos de imitación e identificación.
- 5) Brindar apoyo para la resolución de situaciones complejas.
- 6) Garantizar protección y cariño.
- 7) Promover la autonomía y habilidades de colaboración.

Todo esto se ve concretado en las habilidades, creencias, actitudes o aversiones que desarrollan los niños, y dejan ver también un poco de la dinámica familiar (Kantor & Smith, 2016). En un marco más general, tendrán sus matices y formas de llevar a cabo con base en la cultura de la que hagan parte.

Todavía cabe señalar que los padres o cuidadores tienen diferentes formas de relacionarse con los niños y ponen en marcha distintas estrategias para enseñar nuevos comportamientos, esto en gran medida depende de factores como la edad -de los niños y los cuidadores-, sexo, lugar que se ocupa entre los hermanos, si es que los hay, expectativas de los padres, etc. (Franco et al., 2014; Valdés et al., 2009). A estas formas de relacionarse se les ha denominado *prácticas o estilos de crianza* las cuales son la tendencia de los padres o cuidadores para orientar y regular el desarrollo de los niños y de los cuales típicamente se identifican cuatro tipos: negligentes, permisivos, autoritativos y autoritarios, mismos que surgen de la combinación de dos componentes: comunicación-afectividad y control-exigencia (Álvarez, 2016; Baumrind, 1978; Franco et al., 2014) (ver Figura 2).

Figura 2.

Estilos de crianza



La identificación de estos estilos es importante en el marco del aprendizaje de las habilidades interpersonales, debido a que buena parte de la manera que los niños tienen para regular sus emociones, seguir reglas, resolver conflictos o ayudar a otros, deviene de la forma en que lo han aprendido con sus padres (Baumrind, 1978; Valdés et al., 2009). Además, los padres o cuidadores tienen un papel preponderante en los procesos de socialización de los niños, pues se les considera como miembros expertos de la sociedad, que están en condiciones para heredar la cultura en sus diversas dimensiones a los nuevos miembros -los niños- (Múñoz, 2010; Ramírez, 2005).

De manera general, se ha encontrado que cuando los niños han tenido bajos niveles de demostraciones afectivas, suelen presentar problemas de autoestima y timidez, además de que la comunicación deficiente probabiliza la aparición de comportamientos de retraimiento o ansiedad. Así mismo, pero en cuanto al control-exigencia, se ha encontrado que cuando se

imponen reglas y normas de comportamiento disminuyen las conductas agresivas, mientras que al existir poco control suelen presentarse conductas dominantes o desafiantes (Ato et al., 2007; Franco et al., 2014; Gracia et al., 2005; Villavivencio et al., 2019).

Tal y como lo dejan ver estos estudios, es preferible encontrar un punto de equilibrio entre la imposición de reglas y la forma de comunicación con los niños, de tal forma que se pueda promover la autonomía y un buen desarrollo social. Dicho lo anterior, cobran sentido las reflexiones de Fernández y Benítez (2010) y Trianes et al., (2007) respecto a que no solo se trata de promover las habilidades sociales sino saber cómo hacerlo de forma efectiva, destacando entonces su intervención como diseñadores del entorno social, mediadores o supervisores; en donde se destaque el uso del modelado, razonamiento y dialogo, y reforzamiento de los comportamientos deseados.

Así pues, recuperando este tipo de estrategias es altamente probable que los niños preescolares estén en mejores condiciones para enfrentar los nuevos retos que representa el ingreso al preescolar. En la medida de que implica nuevos espacios y mayor diversidad para la interacción social.

El ámbito escolar: la relación con pares.

Luego de la familia, el espacio escolar es uno de los más importantes en el proceso de desarrollo de los niños, sobre todo en lo vinculado a la competencia social. Este ámbito posibilita para los niños, una gran variedad de interacciones, pero también de retos pues entrarán en contacto por primera ocasión con situaciones sociales prácticamente por su cuenta, en las que tendrán que enfrentarse a otras formas de pensar y relacionarse (Caurcel, 2010; Papalia et al., 2001). Esto se debe en gran medida a que se transita de relaciones en su

mayoría exclusivas con la familia a relaciones con otros -e.g compañeros de clase, docentes, papás de compañeros-. Pero es justo esta condición novedosa la que promueve que se desarrollen las habilidades requeridas para la vida en grupo (Fernández & Benítez, 2010).

Sin duda alguna, uno de los cambios más importantes con el ingreso al preescolar es la posibilidad de interacción con otros niños que se encuentran en condiciones físicas, sociales, emocionales e intelectuales más o menos parecidas, que es en esencia lo que los define como *pares*. Este tipo de interacciones ha demostrado que tiene impacto en todas las áreas de desarrollo, aunque se destacan las de tipo académico -i. e aprovechamiento y clima escolar-, de la social y el desarrollo de las funciones comunicativas del lenguaje (Márquez et al., 2016; Osés et al., 2016).

Respecto a la competencia social y de manera concreta en lo que respecta a las habilidades interpersonales, el contacto entre niños de la misma edad favorece la validación de sus actitudes, ideas y destrezas, promoviendo a su vez el proceso de identidad social (Kostelnik et al., 2009; Riley et al., 2008). Pero este contacto no ocurre en el vacío pues está también la figura del docente quien cumple con el papel de experto de la dinámica social -similar al que cumplen los padres en el ambiente familiar-. De manera muy similar a lo que sucede en el ámbito familiar, ahora los docentes son quienes se encargan de mediar y promover las relaciones sociales entre los niños. Los docentes pueden crear una gran diversidad de situaciones para promover que los niños participen y se conozcan, sentando así las bases para el desarrollo de la amistad; que es la forma social que suele adoptar la relación entre los niños.

La amistad se entiende como una asociación voluntaria en la que los involucrados se reconocen, comparten significados en común y hay reciprocidad en el afecto (Kostelnik et

al., 2009). Esta vinculación es fundamental en el desarrollo de las habilidades interpersonales porque a diferencia del aprendizaje que se da con los adultos, los niños encuentran las condiciones -incluyendo las de motivación- para poner en práctica y perfeccionar habilidades como la negociación, el reconocimiento de emociones y los pensamientos e ideas de otros (Fernández & Benítez, 2010; Miller, 2019; Riley et al., 2008). Todo esto se logra gracias a los siguientes componentes definitorios de la amistad: a) brindar compañía; b) estimulación: generar situaciones de interés para ambas partes; c) apoyo físico; d) apoyo en la conformación de la identidad, a partir de la retroalimentación y validación; e) ajuste social, que surge a partir de la contrastación con los pares; f) promover confianza a partir del afecto y cercanía.

El establecimiento de las relaciones de amistad en la edad preescolar se caracteriza por un surgimiento espontáneo y cambiante -según el espacio o sus intereses-, así es que suelen tener amigos del salón, para el parque, etc. (Miller, 2019). Los niños suelen elegir de amigos a aquellos que se encuentran próximos a ellos en espacio y generalmente son del mismo sexo.

Por otra parte, Riley et al. (2008) señalan que el desarrollo de la amistad guarda una relación bidireccional con el desarrollo de las habilidades interpersonales. Es por esto que las relaciones de amistad que más perduran son aquellas en las que han existido más posibilidades para desarrollar y seguir perfeccionando las habilidades interpersonales.

Sobre todo en la etapa preescolar mucha de la variabilidad en las interacciones entre los niños se da durante los juegos que desarrollan, por lo que es durante esos momentos que se puede dar cuenta de una gran variedad de habilidades interpersonales.

El juego en el desarrollo de las habilidades interpersonales

De acuerdo con Cabrejo (2020) y Kostelnik et al. (2009) el juego es una actividad natural y universal, yendo más allá de la especie humana pues hay evidencia que apunta a que los animales también despliegan este tipo de actividad (Huizinga, 1972). No obstante, la diferencia también la señala Cabrejo (2020) al mencionar que:

El juego [...] refleja la vida psíquica infantil, lo lúdico se inicia desde los primeros pasos de la actividad mental y perdura en las actividades más sofisticadas de los adultos. Los bebés se autoacompañan jugando con objetos y a medida que van interiorizando la lengua oral se transforman en expertos en jugar con las palabras (p. 75).

En diversos trabajos teóricos sobre el juego, se puede encontrar que las definiciones, hacen énfasis sobre todo en los efectos que tiene esta actividad en la vida. Entre ellos se destacan las reflexiones de Huizinga (1972) quien rumbo a la definición, menciona que el juego es algo más que un fenómeno fisiológico o una actividad puramente lúdica, en la medida de que a lo largo de la historia de la humanidad ha desempeñado un papel crucial en la formación de instituciones sociales, la creatividad humana y la expresión cultural. Así pues, el juego es una actividad libre que se caracteriza por ser una especie de representación de la vida cotidiana, regida por el tiempo y espacio de la cultura, pero con la diferencia de que en el juego no necesariamente hay una finalidad.

Esta aproximación permite dar cuenta de que el juego, es una actividad que da evidencia de la cultura en que se desenvuelven los niños, pero que también favorece el logro de comportamientos tan complejos como lo son la creación de instituciones sociales. Esto analizado desde una mirada psicológica, es pertinente e interesante, ya que enfatiza el valor

del juego para el desarrollo de las habilidades de pensamiento, creatividad y lenguaje, por mencionar algunas. En este campo de conocimiento -psicológico- se destacan cuatro diferentes explicaciones acerca del juego, a saber: psicoanalítica, cognoscitivista, histórico-cultural y conductual.

En el psicoanálisis, -siguiendo los postulados de la escuela freudiana- el juego es un *modo de expresión activo* y simbólico de las fantasías, deseos y experiencias psíquicas de los niños (Luzzi & Bardi, 2009; Ungar, 2001). Además es un recurso imprescindible en el análisis de los niños porque permite obtener la información que en el análisis con los adultos se da mediante las verbalizaciones. Para lograr hacer una adecuada interpretación del juego infantil y así identificar el contenido, es indispensable atender e identificar: 1) el movimiento y manipulaciones; 2) los posibles argumentos; y 3) los medios que se emplean en las representaciones (Luzzi & Bardi, 2009).

Por su parte, en la psicología cognoscitiva se destacan las aportaciones de Piaget, quien incluyó el juego en varias de sus explicaciones acerca del desarrollo del pensamiento simbólico (Gallardo & Gallardo, 2018; Ortega, 1991). De acuerdo con Piaget (1961) el juego es una forma que tienen los niños para interactuar con su medio y así poder asimilarlo, al tiempo que muestra cómo se emplean los símbolos para poder representar distintas situaciones y objetos. Tomando en consideración que el juego hace parte del proceso de desarrollo, es comprensible que cambie en cada una de las etapas descritas en esta teoría, y es esencialmente por esto que Piaget identifica tres tipos de juegos: 1) sensoriomotor o de ejercicio, 2) Juegos simbólicos, 3) Juegos de reglas. Antes de continuar, es importante destacar que los tipos de juego según Piaget no son categorías estrictas y separadas, sino que

los niños pueden participar en múltiples tipos de juego en diferentes momentos y etapas de desarrollo.

Pasando a otra definición, Vygotski (2008) plantea que el juego es una actividad que puede considerarse como un factor básico en el desarrollo humano, en la medida de que crea zonas de desarrollo próximo, permitiendo satisfacer las necesidades -delimitadas a partir de la cultura- y que tienen como base la puesta en marcha de la imaginación. Este tipo de actividad siempre tiene reglas o normas de conducta implícitas, que están dadas por la experiencia de los niños involucrados. Así mismo, el contenido y el significado del juego de los niños está relacionado con el medio en que vive, por lo tanto, las habilidades que pueda desarrollar estarán delimitadas por ello. Antes de continuar, habría que mencionar que en sus escritos Vygotski no describió alguna taxonomía para los juegos, pues

Por último, desde la teoría conductual, Bijou (1982) precisa que el juego es toda actividad que desde la descripción de los jugadores u observadores, cumple con las características culturalmente establecidas y favorece el desarrollo de diversos sistemas conductuales a partir de las distintas demandas generadas al jugar. Para el análisis del juego, Bijou (1982) propone que se haga con base en los procesos conductuales dominantes, dando lugar a las siguientes categorías: a) juego de orientación productor del conocimiento, b) juego diferenciador de respuestas, c) juego que incrementa propiedades reforzantes, d) juego imaginativo, e) juego de solución de problemas. Aunque en esta clasificación Bijou plantea las funciones del juego una vez puesto en marcha, habría que enfatizar que en los niños y en general a lo largo del desarrollo, todos los procesos y sistemas, tanto biológicos como conductuales, intervienen de formas diferenciadas, por lo que poner el énfasis en uno de ellos

podría sesgar la noción de que el desarrollo psicológico es un continuo (Kantor & Smith, 2016).

Cada una de estas aproximaciones teóricas convergen en la importancia del juego como una actividad promotora del desarrollo integral. Así mismo, cada uno de los referentes citados, presentan una serie de críticas y reflexiones en las que señalan cómo los criterios usualmente empleados -e.g seriedad, placer, motivación intrínseca- se contraponen o restringen la forma en que analizan el juego en el desarrollo.

A partir de esto, se entiende el juego como una *actividad libre*, de *carácter lúdico*, con principios de *tensión y orden* enmarcados en una cultura, y que cumple con un doble papel: factor y evidencia del desarrollo (Bijou, 1982; Gómez- Ramírez, 2014; Huizinga, 1972; Kostelnik et al., 2009; Levine & Munsch, 2016). Este tipo de actividad implica la creación de diferentes *situaciones interactivas* en las que se lleva a cabo propiamente el juego y que son susceptibles de repetirse en el futuro. Por último, habría que precisar que el juego cambiará a lo largo del ciclo vital tanto en funciones como en forma, no solo por el nivel de desarrollo en sí, sino también con base en las diferentes maneras de interactuar con los objetos y personas -otras y uno mismo-.

Al plantearse el juego como una actividad libre se hace alusión a que la participación es siempre voluntaria, aun cuando sean otros los que diseñen o propongan las pautas y recursos para ello. Mas adelante se detallarán algunos aspectos de la forma de participación de los adultos y los beneficios de su intervención en el juego infantil.

Por su parte, la tensión refiere a la tendencia hacia resolver algo (Huizinga, 1972), es decir, que cada juego implica un criterio de logro distinto y su origen está dado por las

propiedades o disposición de los objetos, así como el tipo de juego en que se involucran los participantes. En relación con esto, el orden implica que el juego siempre tiene estructura, algunas reglas y secuencias esperadas. Incluso en aquellos juegos que se denominan libres o de reglas espontaneas se encuentra este principio (Caurcel, 2010).

Vinculado con el *orden*, está el *contenido* del juego, o dicho de otra forma el tema y argumentos. Éstos suelen ser muy variados pues dependen en gran medida de la época, clase social, condiciones de la vida familiar y escolar (Smirnov et. al, 1960). Si bien todos estos componentes enmarcan la generación del contenido, no hay que olvidar que dependen directamente de la experiencia que se tienen respecto de ellos.

Para el caso concreto de los niños preescolares y tomando en consideración que la mayoría de sus interacciones ha tenido lugar en el núcleo familiar, el análisis del juego permite dar cuenta de los comportamientos que se han promovido en la familia, así como la identificación de las fuentes, funciones y formas para el control de la conducta (Bijou, 1982). Esto abona a la noción de que el juego funge como evidencia del desarrollo, aunque por supuesto en esta observación solo se acota a la vida familiar y cultural.

Pero respecto al juego como factor del desarrollo, cobra sentido en tanto que al jugar se crea una situación diferente, es decir, un contexto de interacción funcionalmente distinto a otros como los momentos de estudio o alimentación (Guevara, 1999). Pero no solo se crean espacios interactivos sino que se desarrollan varias habilidades, entre las que se destacan las siguientes: a) lenguaje, b) motricidad fina y gruesa, c) creatividad, d) expresión emocional, e) seguimiento de reglas, f) autocontrol, g) autonomía e independencia (Corraliza, 2000; Kostelnik et al., 2009; Meneses & Monge, 2001).

Ha de considerarse que al jugar, los niños ponen en marcha sus sistemas de respuesta y eso es lo que permite el desarrollo de varias habilidades. De tal forma que aunque se busque la promoción de alguna habilidad en particular, muy probablemente habrá cambios en diversas áreas. Sirva de ejemplo el trabajo desarrollado por González (2018) quien realizó una intervención mediante el juego para el desarrollo de la función comunicativa del lenguaje en un niño de cuatro años con trastorno de espectro autista, en la cual se obtuvieron resultados en las áreas previstas pero también en el desarrollo de conductas prosociales.

Juegos para la promoción de las habilidades interpersonales.

El juego se ha analizado y clasificado manteniendo congruencia teórica en cada una de las perspectivas psicológicas. Por ejemplo, en el caso de la aproximación de Piaget se puede ver el paralelismo que mantiene con las etapas de desarrollo cognitivo. Mientras que en el caso del conductismo se plantean diferencias con base en el tipo de habilidades que se ponen en práctica. No obstante, clasificar y delimitar tipos de juego resulta poco factible en lo práctico pues ningún juego existe de forma pura, sino que llega a ser una mezcla con otros. Con esto lo único que se quiere señalar es que la distinción permite un análisis teórico y empírico, pero que en los hechos confluyen muchos factores de manera simultánea.

Hecha esta salvedad y a propósito de las aportaciones empíricas, hay algunas formas de juego que han demostrado tener un mayor impacto en el desarrollo de las habilidades interpersonales, a saber: juego simbólico, de reglas y cooperativo.

El juego simbólico abarca todos aquellos que permiten la sustitución y representación de objetos o situaciones que no están presentes de manera directa. Para que dicha sustitución sea posible se requiere de la existencia del lenguaje, que es lo que permite generar las representaciones (Gallardo & Gallardo, 2018; Matamoros & Corichahua, 2017; Ruiz &

Abad, 2011). Las representaciones o sustituciones de funciones que los niños preescolares puedan hacer estarán delimitadas por lo que conocen y las potencias de los objetos (Vygotski, 2008). Es decir, que los niños emplearán nuevos objetos para dotarles de funciones diferentes a las que tienen originalmente, pero que estarán acotadas por las propias características del objeto. Por ejemplo, usar un marcador como carrito, un mantel como manta para muñecos, las llaves como sonajeros, etc.

Todo esto irá a la par del dominio del lenguaje, de tal forma que conforme se tenga un mayor dominio de éste, el juego simbólico tomará formas más complejas; logrando sustituir y dotar de nuevas propiedades a los objetos, aunque ya no estén totalmente claras en las potencias de éstos.

En el caso de la evidencia empírica de este tipo de juego, se encuentra el trabajo realizado por Matamoros y Corichahua (2017) que tuvo por objetivo determinar la influencia del juego simbólico en el desarrollo de las habilidades sociales en los niños y niñas de cinco años de edad, se encontró que después de las sesiones de juego más del 90% de los participantes alcanzaron un buen nivel de habilidades sociales, por lo que es posible afirmar que con una buena guía en el juego simbólico se pueden obtener resultados favorables en las áreas previstas, así como mejoras en el lenguaje y la expresión de ideas y emociones.

También este tipo de juego ha demostrado ser un recurso efectivo para el desarrollo de habilidades emocionales de pensamiento y sociales en niños con autismo. A propósito, en un trabajo desarrollado por Villanueva-Bonilla et al. (2018) se encontró que emplear el juego de roles -una forma del juego simbólico- los niños mejoran sus habilidades de identificación, comprensión y expresión emocional, así como habilidades de comunicación.

Cabe destacar que, respecto a los componentes de las habilidades interpersonales, el juego simbólico se relaciona de manera más directa con el reconocimiento de las ideas y derechos de otros, dado que permite que el niño se posicione desde la perspectiva de otro (Balaguer & Fuertes, 2018).

El juego de reglas tal y como lo indica el propio nombre es aquel en el que existen de manera predefinida ciertas pautas y normas a cumplir para poder desarrollar el juego, así como consecuencias al incumplimiento de ellas (Matamoros & Corichahua, 2017). De manera complementaria, Navarro (2018) señala que aunque el juego sea novedoso, la esencia de este tipo de juegos es que las reglas preceden la ejecución, son explícitas y pueden recordarse a lo largo del juego a partir del proceso de metacomunicación (Kostelnik et al., 2009).

Dada la naturaleza de este tipo de juego, supone en principio ser social, pues implica la generación de convenciones -mediante la regla-, además de que casi en todos los casos involucra la interacción entre al menos dos o más personas (Cotrina, 2015). Algunos juegos que se asocian con mayor frecuencia son sobre todo deportes o carreras de relevos, así como algunos juegos de mesa.

El juego de reglas ha sido empleado como parte de programas para la promoción del lenguaje y debido a que los niños mejoran su disposición para trabajar gracias a la propia dinámica de juego, también se han obtenido resultados en la reducción de conductas como timidez, retraimiento y agresividad (Guevara et al., 1995). También este tipo de juegos se vincula con la resolución de problemas y el establecimiento de acuerdos (Garaigordobil, 2003)

El juego cooperativo es un tipo de juego que implica la interacción entre al menos dos personas que participan cumpliendo con diferentes tareas en miras del logro de una meta común (Kostelnik et al., 2009; Matamoros & Corichahua, 2017). Como se señalaba antes, en realidad todos los juegos se entrelazan entre sí, y este tipo de juego incluye los dos que ya se han desarrollado -de reglas y simbólico-.

En este tipo de juego, se favorece el seguimiento de reglas, la responsabilidad y comunicación, en tanto que al jugar los participantes asumen el rol que ha sido acordado y de manera constante se ponen de acuerdo para dar continuidad a sus actividades o la generación de nuevos acuerdos (Smirnov et. al, 1960). A su vez, esto implica el desarrollo de habilidades de planificación, debido a que al tener una meta en común se espera la creación de un plan y la actuación en consecuencia con ello; esto resulta posible gracias a que los niños están interesados en la totalidad de la dinámica (Miller, 2019)

De manera particular, en la edad preescolar promueve el reconocimiento de las ideas de otros a partir de la incorporación de las ideas de los compañeros de juego, o en la toma de decisiones al momento de la planificación del juego (Miller, 2019). El juego cooperativo tiene implicaciones interesantes porque más que en otros juegos, se está ante la mirada de otros, así que se promueve el compromiso, la sensibilidad ante las necesidades de otros y la pertenencia a los grupos.

Todos estos juegos promueven las habilidades sociales gracias a las situaciones interactivas que se crean; sin embargo, no solo depende de que el juego cree las condiciones interactivas para favorecer algunas habilidades en especial. Será necesario considerar el compromiso de los niños, sus habilidades y recursos (Hidalgo-Guzmán, 1999).

La importancia de los adultos en la construcción del juego.

Como ya se ha visto, el juego tiene grandes beneficios en el desarrollo de los niños. No obstante, también se aprende a jugar y esto se da a partir de la interacción con los otros -niños y adultos-. Minerva (2002) menciona que a partir del contacto con otros y el acceso a diferentes objetos o materiales, es que los niños tienen dos importantes logros: a) dar variedad a sus juegos, a partir de la creación de nuevos juegos o la repetición de los que se les han mostrado, b) jugar de maneras cada vez más complejas, dándole nuevos contenidos a sus juegos e involucrando más componentes -e.g motores, intelectuales, sociales-.

Se destaca el papel de los adultos en la medida de que la mediación y el acompañamiento de los adultos favorece que el juego sea más enriquecedor en cuanto a contenido y esto a su vez lo hace más prolongado pues los niños permanecen mayor tiempo concentrados, por lo que los beneficios de jugar se verán potenciados en todas las áreas del desarrollo (Bijou, 1982). De manera complementaria, Bonilla-Sánchez y Solovieva (2016) destacan que la participación de los adultos en el juego favorece el desarrollo de diferentes habilidades gracias a que éstos desarrollan actividades como la planeación, verificación y control.

Además, en la edad preescolar, los adultos con quienes los niños tienen la mayor probabilidad de jugar son padres o familiares cercanos y maestros. Se ha demostrado que el juego entre padres e hijos mejora la relación entre ellos así como el tipo de relaciones afectivas posteriores (Baldeón et al., 2017; Gómez- Ramírez, 2014; Lacuzna et al., 2009). En el caso de los maestros, se ha encontrado que el incluir tiempos para juego y espacios recreativos en el aula promueve una mejor disposición al aprendizaje, compañerismo y favorece la comunicación (Minerva, 2002; Smith, 1983).

Algunas de las formas en las que los adultos pueden involucrarse en el juego son (Hidalgo-Guzmán, 1999; Miller, 2019; Velásquez, 2010):

- Proporcionando materiales: Poner a disposición o sugerir a los niños diferentes objetos y recursos para que puedan integrar a su dinámica de juego.
- Proporcionando información: Compartir con los niños diferentes datos y referencias de algunos temas o formas de interactuar. Esta forma de involucrarse incluye varios elementos, pues el dar información puede ser a partir de: a) resolver dudas, b) mostrar maneras de actuar o cumplir con los roles en el juego, c) mostrar cómo emplear algunos juguetes o materiales.
- Alentando a seguir el juego cuando se presentan dificultades.
- Jugando: integrarse a la dinámica del juego que ya han propuesto los niños y ceñirse a los acuerdos que haya para ello.
- Invitando a iniciar o integrarse en el juego: plantear a los niños como posibilidad de actividad y en caso de que ya se haya iniciado un juego, presentar la opción de participar en él.
- Proponiendo nuevos juegos: implica la creación de un juego e invitación a los niños a participar en él. O bien, el brindar algunas alternativas acerca de qué es lo que se podría jugar.

Como se puede observar, estas formas en que el adulto puede involucrarse en el juego pueden tener lugar en todo el proceso -antes, durante, después-, pero sin restringir la participación de los niños y aquellas características que se plantearon al definir el juego.

En lo que corresponde al diseño de un juego y la eventual invitación a participar de él, Miller (2019), Minerva (2002) y Saegesser (1991) mencionan que hay que tener las siguientes consideraciones:

- Diseñar el espacio de juego con materiales y juguetes aptos y valiosos para los niños que participarán.
- No restringir temporalmente.
- Incluir en el contenido del juego aquellos que ya conocen y permitir el cambio cuando ya no resulte atractivo.
- Brindar las mismas oportunidades de participación para todos los niños y permitir a cada uno decidir el grado de involucramiento.
- Favorecer la interacción entre los niños en diferentes grupos, variando tanto la cantidad de personas como los compañeros.
- Integrar actividades que permitan poner en práctica las habilidades ya desarrolladas y que favorezcan el logro de nuevas.

Teniendo en cuenta estas consideraciones se incrementan las probabilidades de éxito en la participación de los adultos en el juego y la potencialización de los efectos en el desarrollo.

Promoción de las habilidades interpersonales mediante técnicas de modificación de la conducta

Como ya se ha descrito, los adultos pueden participar en el juego para incrementar las probabilidades del desarrollo de algunas habilidades. Entre ellas se destacan las habilidades interpersonales, pues tal y como se mencionaba en el capítulo uno, se desarrollan a partir de la interacción con otros en diversas situaciones; condiciones que en general se cumplen en el juego.

Dicho esto, queda por resolver cuál es la forma más pertinente para que los adultos participen en la promoción de las habilidades interpersonales mediante el juego. Si bien la respuesta puede tener sus matices a partir de la experiencia directa, en la literatura especializada se ha demostrado la efectividad de las *técnicas de modificación de la conducta* para la promoción de las habilidades interpersonales (Guevara, 1999; Kelly, 2002; Miltenberger, 2017; Monjas, 2002). Además, al hacer un análisis a detalle de sus implicaciones se ha observado que se alinean a lo propuesto por Hidalgo-Guzmán (1999), Miller (2019) y Velásquez (2010) acerca de las formas que puede adoptar la participación de los adultos en el juego.

Las *técnicas de modificación de la conducta* son procedimientos sistemáticos que se derivan de los principios del análisis experimental y aplicado de la conducta, cuya implementación permite la generación de cambios en el comportamiento de las personas (Martin & Pear; 2008; Ribes, 1974). Los cambios que se pueden generar con la implementación de las técnicas de modificación de la conducta pueden ser respecto a otros o

a sí mismo, es decir, de auto aplicación; solo se requiere de un entrenamiento pertinente en su uso para que puedan ser implementadas de manera correcta.

Por otra parte, es importante señalar que en la implementación de las técnicas de modificación de la conducta es posible incluir tanto aspectos verbales como no verbales, entre los que se destacan: a) mirada y contacto ocular, b) expresión facial o gestos, d) postura y orientación, e) distancia y contacto físico, f) volumen, fluidez y entonación de la voz, g) tiempo de habla y silencios, h) contenido verbal específico (Caballo & Irutia, 2011). Haciendo de las técnicas excelentes herramientas para el desarrollo, eliminación o modificación de aspectos muy puntuales del comportamiento.

Y aunque de manera general todas las técnicas abonan al desarrollo de las habilidades interpersonales, existen cuatro que en diferentes programas dirigidos al desarrollo de habilidades sociales y emocionales, han demostrado ser efectivas en su implementación tanto individual como conjunta, a saber: modelamiento, instrucción, reforzamiento positivo y retroalimentación (Caballo, 2007; Kelly, 2002; Monjas, 2002). De manera adicional, Miltenberger (2017) menciona la importancia de incluir ensayos conductuales o técnicas de role playing como parte del entrenamiento en habilidades sociales, ya que será mediante la práctica directa que cobren sentido las técnicas antes mencionadas.

Esta acotación elaborada por Miltenberger (2017) permite clasificar las técnicas empleadas para el entrenamiento en habilidades interpersonales en dos grupos: *técnicas antecedentes* y *técnicas consecuentes*; se plantea de esta forma tomando como punto central la demostración del comportamiento, que sería propiamente lo que Miltenberger señala como ensayo conductual. Dicho esto, en el primer grupo se ubican el modelamiento y las instrucciones mientras que en el segundo queda el reforzamiento positivo y la retroalimentación. Para cerrar este planteamiento, habría que destacar que la clasificación se

mantiene congruente con los principios del análisis de la conducta y su unidad básica: la triple relación de contingencia.

En otro orden de ideas, Kazdin (1978) plantea la necesidad de emplear recursos -i.e. estímulos, circunstancias y consecuencias- que hagan parte de la cotidianidad de las personas para la implementación de las diferentes técnicas de tal forma que se garantice un aprendizaje ajustado a la realidad y que permita la generalización. Teniendo esto como marco general, a continuación se describen cada una de las técnicas y consideraciones para su aplicación.

Modelamiento

El modelamiento es un procedimiento que consiste en la exposición a un comportamiento por medio de un modelo, el cual ilustra los componentes verbales y no verbales, así como las consecuencias a dicho comportamiento (Caballo, 2007; Cruzado, 2011; Miltenberger, 2017). Este puede ser en vivo o simbólico, cuya diferencia radica en la naturaleza del modelo, pues mientras en el primero implica la participación directa del modelo, en el simbólico se hace con modelos que no están directamente en la situación -e.g. cuentos, videgrabaciones, caricaturas- (Caballo & Irutia, 2011 ; Miltenberger, 2017).

A partir del modelamiento, el observador obtiene información acerca de la forma en que debe comportarse o identificar algunas estrategias para llevarlas a cabo en situaciones diferentes a la modelada. Es decir, el modelamiento permite entrar en contacto tanto con contingencias de reforzamiento como de castigo (Bandura, 1975; Miltenberger, 2017). Cabe aclarar que aun y cuando se señalen los comportamientos a eliminar y sus contingencias de castigo, es importante modelar los comportamientos esperados, de tal forma que se pueda responder de manera efectiva y no solo con base en procesos de evitación.

Así pues, esta técnica resultará efectiva gracias a que la respuesta imitativa que sigue al modelamiento está bajo control de estímulos y es reforzada sí y solo sí se corresponde con la conducta que se mostró (Miltenberger, 2017; Ribes, 1974). Es una técnica altamente empleada para el desarrollo de muchas conductas ya que los repertorios de imitación se desarrollan desde los primeros meses de vida y no necesariamente requiere de instrucciones (Ribes, 1974). No obstante, cuando ya hay un suficiente dominio del lenguaje oral, el modelamiento resulta aún más efectivo al incluir algunos señalamientos respecto a qué atender y otras técnicas de modificación de la conducta (Bandura, 1975; Miltenberger, 2017).

Para implementar el modelamiento, el requisito mínimo es que ya exista un repertorio de atención por parte del observador (Caballo & Irutia, 2011; Ribes, 1974). Y como tal, el procedimiento del modelamiento se conforma de tres grandes momentos: 1) Dirigir la atención del observador al modelo o señalar aquellos comportamientos respecto a los cuales se debe atender, 2) Modelar el comportamiento que se quiere enseñar, 3) Finaliza con la entrega de las consecuencias, ya sean de castigo o reforzamiento (Cruzado, 2011; Bados & García, 2014).

Si bien el procedimiento es muy sencillo de implementar, hay algunas consideraciones adicionales que de ser llevadas a cabo permitirán mejores resultados en la implementación (Bados & García, 2014; Caballo, 2007; Cruzado, 2011; Martín & Pear, 2008; Miltenberger, 2017).

- a) *Practicar en ambientes reales:* en medida de lo posible los comportamientos modelados se deben llevar a cabo en los escenarios naturales o en una recreación que no se distancie de ellos. De tal forma que se pueda aprender el comportamiento de manera situada y tornarlo funcional, empleando incluso los

potenciales reforzadores o castigos que de manera natural se encontrarían en esos espacios.

- b) *Cuidar las características de los modelos*: más allá de que sean modelos simbólicos o reales, es importante tener en cuenta que deben ser significativos para los observadores, o bien, compartir alguna característica con ellos. Además, se recomienda que haya variedad en los modelos, sobre todo cuando se están enseñando diferentes comportamientos.
- c) *Garantizar que el comportamiento a enseñar esté acorde al nivel de desarrollo del observador*: ya que esto permite una mejor disposición por parte del observador y favorece que en efecto se logre el comportamiento esperado.

Como se puede observar, el modelamiento es una técnica que incluso sin entrenamiento, las personas ponen en práctica en el día a día, por ello resulta aún más factible para incluirla como parte del entrenamiento en habilidades interpersonales. Ahora se revisará en qué consisten las instrucciones.

Instrucciones.

Las instrucciones son descripciones verbales que anteceden y describen las características de una conducta esperada (Martín & Pear, 2008; Miltenberger, 2017). Dicha caracterización establece las circunstancias en que se debe llevar a cabo la conducta, así como la forma que debe tomar la respuesta y señalar las consecuencias del cumplimiento e incumplimiento.

Las instrucciones se consideran *ayudas verbales asociadas a la respuesta* (Miltenberger, 2017) y han sido consideradas, según el caso, como estímulos de preparación o instigadores (Kazdin, 1978; Ribes, 1974). Se consideran estímulos instigadores cuando

fuerzan la aparición de una conducta. No obstante, asumirlas como estímulos de preparación resulta más pertinente y congruente con su definición, en tanto que los estímulos de preparación son todos aquellos que previo a la ejecución de un comportamiento y la aparición de los estímulos discriminativos, estructuran la situación para favorecer un mejor desempeño.

De acuerdo con Bados y García (2014), para la correcta implementación de las instrucciones, existen algunos elementos que se deben tener en cuenta en todo momento. Un primer elemento es el garantizar que las instrucciones sean claras, sencillas y breves para quien las recibe, lo cual estará mediado en gran medida por la etapa de desarrollo en la que se encuentre. Al respecto Ribes (1974) y Martin y Pear (2008) señalan que debe existir un repertorio lingüístico suficiente para que las instrucciones realmente sean efectivas y hacer uso de palabras adecuadas respecto a quien se está enseñando; o bien, considerar la segmentación de las instrucciones más complejas para garantizar el éxito al momento de llevarlo a cabo.

Un segundo elemento es que la descripción debe permitir identificar sin ambigüedades la forma del comportamiento esperado, señalando tanto los aspectos verbales como los no verbales que sean relevantes (Bados & García, 2014). En este mismo sentido, los autores señalan que se recomienda evitar dar instrucciones que sean incompatibles entre sí al cumplir con ellas, por ejemplo pedirle a un niño que cumpla con las tareas de limpieza en casa y las escolares. Pues aunque ambas son cosas que deben hacer son incompatibles entre sí.

Por último, hacer valer las consecuencias que se describen en las instrucciones de tal forma que en efecto comiencen a ejercer control sobre el comportamiento. Así mismo, evitar que en caso de que el comportamiento no se ajuste al descrito en la instrucción, la consecuencia consista solamente en la repetición de la instrucción pues esto termina por

tornarlas inefectivas. Lo cual resulta problemático en el marco de diferentes programas de entrenamiento porque se busca que poco a poco se eliminen las instrucciones y sean otros componentes ambientales los que controlen el comportamiento, o en su defecto, las auto instrucciones (Kazdin, 1978). Integrando todos estos elementos al momento de dar una instrucción, las probabilidades de éxito se incrementan.

Como se ha descrito hasta este punto, ambas técnicas tienen que ser implementadas respetando tanto la presentación o descripción del comportamiento de forma previa a su ejecución, así como el ser consistente en la administración de las consecuencias pues esto en esencia lo que garantiza su efectividad. En ese sentido, a continuación se describirán las técnicas consecuentes: reforzamiento positivo y retroalimentación.

Reforzamiento Positivo

De acuerdo con Martín y Pear (2008) *el reforzamiento positivo* es un procedimiento en el que un comportamiento se vuelve más probable ante una consecuencia positiva -reforzador positivo-. Para su implementación, un primer paso será el tener bien delimitada la conducta, es decir, identificar cuáles son las formas de respuesta esperada y ante qué situaciones se espera que suceda. Una vez hecha esta delimitación, será momento de identificar cuál o cuáles serán los reforzadores positivos a implementar.

Un reforzador positivo es un estímulo o situación cuya presentación incrementa la probabilidad de ocurrencia de una conducta; en lenguaje cotidiano a esto se le reconoce como recompensas (Ribes, 1974). Es preciso aclarar que no para todos los casos sirven los mismos reforzadores, por lo que se ha de indagar en cada caso cuáles son los estímulos que cumplen con esa función de reforzar los comportamientos esperados.

Por ello, Martín y Pear (2008) recomiendan explorar cuáles son los reforzadores pertinentes para cada caso tomando en consideración el comportamiento que se quiera enseñar y la disponibilidad de recursos, para lo cual sugieren la exploración y toma de decisiones teniendo como eje la clasificación general de los reforzadores:

- De consumo: son todos aquellos que pueden ser ingeridos tales como dulces, jugos, frutas, etc.
- De actividad o manipulación: son aquellos que implican la posibilidad de participar de alguna actividad que resulte satisfactoria. Kazdin (1978) refiere a esta clasificación como conductas de alta probabilidad. Algunos ejemplos serían jugar, pintar, leer, ver videos en dispositivos electrónicos, etc.
- De posesión: son aquellos que implican la posibilidad de obtener reconocimiento a partir del uso exclusivo de algunos objetos, por ejemplo, usar la vestimenta favorita, ocupar un lugar al frente de la clase, comenzar antes con alguna actividad.
- De valor social: son todos aquellos cuyo valor radica en la atención de otros, y que puede adoptar la forma de elogios verbales, palmaditas en la espalda, aplausos, etc.

Esta clasificación es solo una forma de organizar y presentar los reforzadores positivos más comunes de tal forma que se facilite su elección para la implementación en los programas de entrenamiento. Pero como se puede leer en las descripciones, las categorías no son del todo exclusivas entre sí.

Regresando a cómo es la implementación del reforzamiento positivo, lo que sigue una vez se ha hecho la selección de los reforzadores sería propiamente la entrega del reforzador como consecuencia del despliegue del comportamiento esperado (Ribes, 1974). Dicha entrega debe ser lo más inmediata a la aparición del comportamiento meta, de tal forma que

no se comiencen a reforzar otros comportamientos que no sean el objetivo; esto en términos técnicos es lo que hace referencia a los principios de contigüidad y contingencia.

Se podrá afirmar que la técnica en efecto ha tenido éxito una vez que se identifique que se comienza a presentar con más frecuencia el comportamiento esperado. Como recomendación, Kazdin (1978) señala que al iniciar un programa de modificación de conducta se debe optar por un reforzamiento en cada una de las ocasiones que se presente, y conforme se vaya avanzando se podría ir cambiando el requerimiento de respuesta para el reforzamiento de tal forma que el comportamiento comience a mantenerse por las consecuencias naturales.

El reforzamiento positivo es una de las técnicas de modificación de la conducta que más se ha implementado en distintos programas de intervención, abarcando sobre todo los de educación especial o en el campo clínico. No obstante, puede adoptar formas mucho más complejas que han evidenciado su efectividad, tal es el caso de la retroalimentación.

Retroalimentación

La *retroalimentación* es una forma de reforzamiento positivo que consiste en la explicitación verbal de la naturaleza y el grado de discrepancia entre el comportamiento mostrado y el esperado (Caballo, 2007; Kelly, 2002; Miltenberger, 2017). Por lo tanto, requiere de la implementación de elogios e instrucciones adicionales para poder lograr la conducta meta.

Entendida la retroalimentación de esta manera, para su implementación se requiere esencia de dos cosas: 1) El elogio o reconocimiento de aquellos aspectos que se han ajustado al comportamiento esperado y que se espera se sigan presentando en futuras ocasiones, o bien, el reconocimiento al esfuerzo, 2) la corrección de otros aspectos, haciendo uso de

nuevas instrucciones que dirijan el comportamiento hacia el esperado. Al ser un tipo de reforzador positivo, se debe reconocer al menos el esfuerzo por intentarlo y plantearlo en función de una descripción de lo que se hizo bien -incluyendo los aspectos verbales y no verbales-.

A diferencia de lo que se ha descrito del reforzamiento positivo, la retroalimentación tiene la ventaja de proporcionar información específica tanto cuantitativa como cualitativa acerca del comportamiento mostrado (Kazdin, 1978) de tal forma que permite el no solo que se presente con más frecuencia la conducta esperada sino la mejora y variabilidad de las habilidades (Caballo, 2007). Para el caso de las habilidades interpersonales, estos dos últimos elementos son indispensables porque las interacciones sociales cambian con frecuencia, no solo por los espacios sino por las propias habilidades que los otros ponen en práctica.

Avanzando en la integración de la información, habría que señalar que aunque las técnicas han demostrado ser efectivas, el éxito que se obtenga se deriva de su correcta implementación. Por lo que es indispensable el entrenamiento a los usuarios, y que en el caso del presente proyecto correspondería a padres y docentes de niños en edad preescolar.

Consideraciones para el diseño de programas dirigidos a adultos.

Así como es posible identificar pautas generales para promover mejores aprendizajes en los niños, respetando su nivel de desarrollo y algunas características de sus actividades, preferencias y estilos de interacción, con los adultos debe suceder lo mismo y es desde la andragogía que se han estudiado los componentes propicios para ello.

La andragogía es la disciplina encargada de estudiar los procesos de educación de los adultos, abarcando desde la actualización o profundización de sus conocimientos hasta la mejora de su desempeño en lo personal y social (Sierra, 2006). De acuerdo con Jablon, et. al.

(2015), Vella (2002) y Walker y Montero (2004) y los principios básicos son 4 y consisten en lo siguiente:

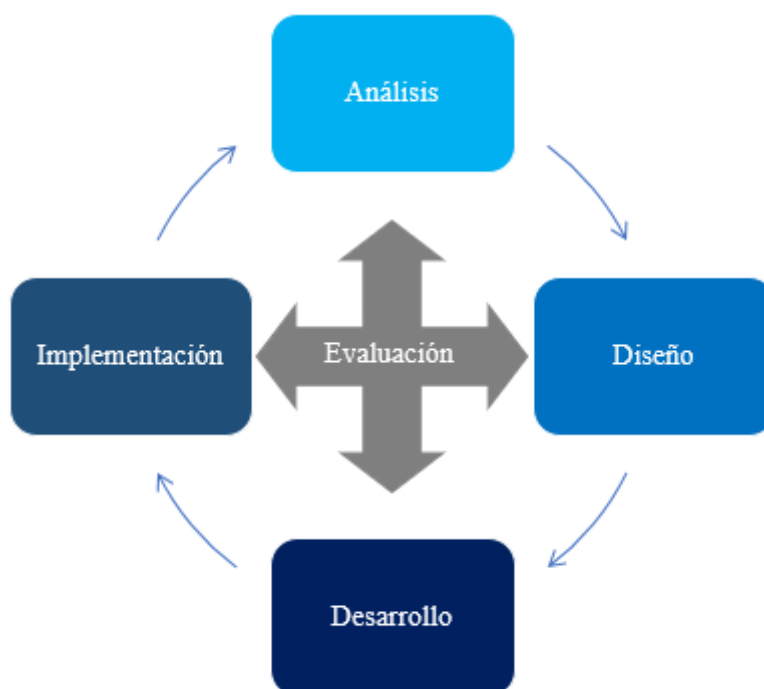
- 1) Horizontalidad: refiere a que quien imparte el curso no se asume desde un rol de experto dirigiendo de forma unilateral y demostrando lo que sabe a lo largo de toda la actividad, sino que acompaña a las personas que aprenden, asumiéndolo también desde un sentido de responsabilidad y compromiso mutuo.
- 2) Participación: este principio va muy ligado al anterior, y hace alusión a que se debe promover que los adultos se involucren de manera activa, esencialmente desde el diálogo, reconociendo que ellos ya tienen experiencia y saberes que pueden estar vinculados con los temas. Otra parte importante de este principio se vincula a la generación de espacios que hagan sentir cómodos a los participantes
- 3) Relevancia e implementación inmediata: este principio se vincula directamente con los contenidos e implica que estos atiendan a los intereses y metas de los adultos, al tiempo que les permita llevar a cabo de forma casi inmediata lo aprendido.
- 4) Individualización: las retroalimentaciones y seguimiento se debe hacer con base en los avances de cada uno de los adultos, evitando las comparaciones con otros, y centrándose en las fortalezas.

Todos estos principios, independientemente de la forma, metas y modalidad que adopten los programas de instrucción para adultos deberán considerarse para garantizar un trabajo efectivo. Tomándose en consideración desde el momento de la concepción del programa hasta su cierre.

Una forma en que todos estos postulados se ajustan desde inicio a fin es en el Modelo ADDIE (Berger, 2009). Este modelo se puede comprender a partir del acrónimo que le da su nombre y que se muestra en la Figura 3.

Figura 3.

Modelo de diseño instruccional ADDIE



Nota. Adaptado de Morales-González et al. (2014).

Tal y como se puede apreciar en la Figura 3, las cinco fases que componen el modelo están relacionadas entre sí aunque se lleven en cierta secuencia. No obstante, la evaluación se encuentra representada en el centro ya que está presente a lo largo de las otras cuatro fases, en tanto que el modelo tiene como premisa la evaluación formativa. Para poder comprender un poco mejor el modelo ADDIE, a continuación se describen las cinco fases (Berger, 2009; Morales-González et al., 2014):

- 1) Análisis: implica la primera evaluación de necesidades de los participantes, así como la caracterización de estos, identificación de los recursos disponibles y del potencial entorno de trabajo.
- 2) Diseño: en esta fase se estructura como tal el plan de trabajo a seguir con los participantes, comenzando con el establecimiento de los objetivos y la secuencia de contenidos, los cuales deben ser concretos y específicos con base en lo que se espera lograr. Así mismo, se lleva a cabo la elaboración o propuesta de actividades para poder cumplir con ello, la planificación de evaluaciones, descansos, etc.
- 3) Desarrollo: consiste en la elaboración de todos los recursos necesarios para llevar a cabo el programa, por ejemplo, presentaciones digitales, folletos, formatos de seguimiento, etc. En esta fase es indispensable el cuidado en el diseño de los materiales, pues serán facilitadores del aprendizaje. Entre otras cosas, hay que cuidar el lenguaje que se emplea, la cantidad de información presentada y la manera en que se comparte con los participantes.
- 4) Implementación: esta fase es propiamente la materialización del programa que se ha diseñado ya que se lleva a cabo el plan que se ha diseñado e implica la participación uno a uno entre diseñador y participantes.
- 5) Evaluación: permite observar y analizar los cambios que se han presentado en los participantes a lo largo de toda la implementación, de tal forma que aunque se plantea un análisis al concluir con esta, se tiene que estar haciendo de manera constante no solo para la recuperación de datos sino para poder tomar decisiones acerca del rumbo del programa de intervención.

Con este modelo y siguiendo las recomendaciones que se plantean desde la andragogía, se incrementan las probabilidades de que los programas para adultos sean efectivos y puedan desarrollar las habilidades esperadas. Que en el caso del presente trabajo, favorece el hecho de que padres y docentes estén en mejores condiciones para promover las habilidades interpersonales en niños de edad preescolar.

MÉTODO

Objetivo General

Evaluar el efecto de un curso en línea para padres sobre el uso de técnicas de modificación de la conducta para la promoción del desarrollo de habilidades interpersonales en niños de edad preescolar mediante el juego.

Objetivos específicos

Los padres identificarán qué son y cuáles son los componentes que integran las habilidades interpersonales.

Los padres identificarán el juego como un recurso para la promoción de las habilidades interpersonales en los niños de edad preescolar.

Los padres identificarán cuáles son las técnicas de modificación de la conducta que favorecen la promoción del desarrollo de las habilidades interpersonales en los niños de edad preescolar.

Los padres utilizarán las técnicas de modificación de la conducta para la promoción de las habilidades interpersonales en sus hijos de edad preescolar mediante el juego.

Los niños de edad preescolar desarrollarán habilidades interpersonales mediante su participación en el juego.

-Definición de variables

- **Variable Independiente**

Aprender a convivir mediante el juego: curso para padres.

Definición Conceptual: Espacio virtual de metodología participativa y trabajo conjunto, diseñado en una plataforma digital para el desarrollo e integración de conocimientos y destrezas a partir de la revisión de materiales teóricos y actividades prácticas para la promoción de las habilidades interpersonales mediante técnicas de modificación de la conducta en diferentes tipos de juego (Chisaba et al., 2013; García, 2006; Meza et al., 2016).

Definición Operacional: Curso conformado por 10 sesiones asincrónicas y una complementaria de manera sincrónica (Ver anexo 1). Las sesiones asincrónicas se dividen en dos tipos: teóricas y prácticas. Dichas sesiones se programaban de manera semanal, poniendo a disposición de los padres un vídeo explicativo y actividades para el desarrollo de habilidades conceptuales, en las sesiones teóricas. De manera adicional, las sesiones prácticas incluyeron la aplicación a manera de práctica simulada y práctica real, de las técnicas de modificación de la conducta para la promoción de uno de los componentes de las habilidades interpersonales; finalizando con una evaluación de la práctica.

- **Variable Dependiente**

Uso de técnicas de modificación de la conducta para la promoción de las habilidades interpersonales mediante el juego.

Definición Conceptual: Implementación por parte de los padres de las siguientes técnicas de modificación de la conducta: modelamiento, instrucción directa, reforzamiento positivo y retroalimentación que son procedimientos derivados de los principios del análisis experimental de la conducta para la generación de cambios en el comportamiento (Ribes, 1974; Martin & Pear; 2008).

Modelamiento: Exposición por medio de un modelo a la forma esperada de emitir un comportamiento -incluyendo componentes verbales y no verbales- en la que se excluyen las verbalizaciones explícitas de qué es lo que se debe hacer (Caballo, 2007; Ribes, 1974).

Instrucción directa: Explicitación verbal que antecede y describe las características de la conducta esperada, así como de las condiciones bajo las cuales será reforzada (Ribes, 1974).

Reforzamiento positivo: Administración de una consecuencia que sigue a un comportamiento esperado y que incrementa la probabilidad de ocurrencia de éste (Ribes, 1974).

Retroalimentación: Explicitación verbal de la naturaleza y el grado de discrepancia entre el comportamiento mostrado y el esperado (Caballo, 2007; Ruiz et al., 2007).

Dichas técnicas se emplearon durante los diferentes tipos de juego para la promoción de las habilidades interpersonales en niños de edad preescolar.

Definición Operacional:

- Puntuación del cuestionario para padres acerca de las estrategias implementadas para la promoción de las habilidades interpersonales.

- Porcentaje de elección y del uso correcto de las técnicas de modificación de la conducta en la línea base.
- Porcentaje del uso correcto de las técnicas de modificación de la conducta en las evaluaciones durante las sesiones prácticas.
- Puntuación del cuestionario acerca de las habilidades interpersonales en niños de edad preescolar.
- Porcentaje de ejecución de las habilidades interpersonales por parte de los niños en las evaluaciones durante las sesiones prácticas.

Participantes

Cinco mamás y una cuidadora principal de niños en edad preescolar, seleccionadas por muestreo no probabilístico de participación voluntaria. El criterio de inclusión fue ser el cuidador principal -sin importar el parentesco- de al menos un niño en edad preescolar y como criterio de exclusión el estar cursando en algún otro curso con objetivos similares. En la Tabla 1 se muestran las características de las participantes.

Tabla 1.

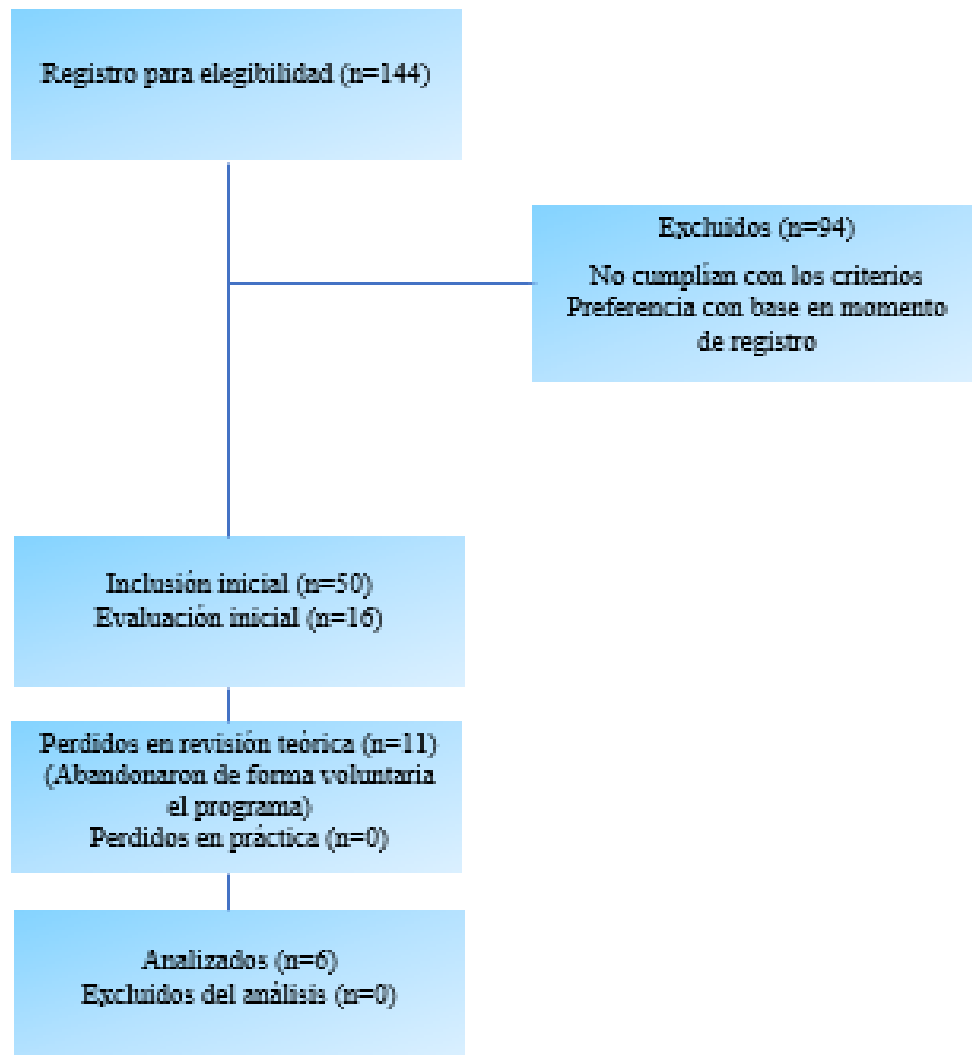
Características de las participantes en el curso.

Participante	Edad	Parentesco
P1	39	Madre
P2	37	Madre
P3	35	Madre
P4	37	Madre
P5	22	Cuidadora

También participaron -de forma indirecta- cuatro niñas y dos niños de entre 2 años 11 meses y 5 años ocho meses de edad. De los cuales solamente cuatro ya se encontraban en el preescolar.

Figura 4.

Flujo de participantes en el curso “Aprender a Convivir mediante el Juego”.



Diseño

Cambio de criterio (A-B1-B2-B3... BN) el cual de acuerdo con Núñez (s/f) consiste en el establecimiento de una línea base del comportamiento a modificar, para posteriormente pasar al proceso de intervención, en el cual se avanza con base en el cumplimiento de los criterios de logro establecidos por el investigador.

Con base en esto, para este curso el establecimiento de la línea base se hizo a partir de tres situaciones simuladas de enseñanza de habilidades de autocuidado-vestirse, lavado de manos y comer-, dichas situaciones, fueron videos interactivos diseñados exprofeso en H5P y puestos a disposición en la plataforma Moodle. De manera posterior, se implementaron diferentes actividades de evaluación en la plataforma para verificar el cumplimiento de los siguientes criterios de cambio:

El 80% de los padres describe de manera correcta qué son las habilidades interpersonales y sus componentes.

El 80% de los padres describe de manera correcta qué es el juego y los tipos de juego.

El 80% de los padres describe de manera correcta las técnicas de modificación de la conducta.

El 80% de los padres ejemplifica de manera correcta las técnicas de modificación de la conducta.

El 80% de los padres integra las técnicas de modificación de la conducta, los componentes de las habilidades interpersonales y los tipos de juego en la práctica simulada.

Escenarios

Moodle: Plataforma digital para la gestión del aprendizaje, de distribución libre y programada en PHP. Está conformada por una vista principal para docentes y alumnos, así como una opción de edición exclusiva para que el docente programe actividades y comparta materiales. Esta plataforma también permite compartir enlaces a otros recursos -e.g videos, páginas Web, actividades incrustadas- y asignar calificaciones a las tareas de los estudiantes.

Google Forms: Software distribuido por Google que permite la creación de encuestas para la distribución. Se pueden programar diferentes tipos de preguntas y opciones de respuesta, a la vez que permite la asignación de calificaciones y comentarios a cada pregunta. El software permite el guardado de los datos y ofrece un análisis descriptivo grupal de cada una de las preguntas.

Zoom: Software de videollamadas distribuido por Zoom Video Communications, que permite la realización de reuniones virtuales en tiempo real, de tal forma que se pueden intercambiar opiniones mediante la activación del micrófono, o del chat de la plataforma. Así mismo, permite compartir presentaciones y documentos que se proyectan y se hacen visibles para todos los participantes.

Materiales e Instrumentos

A lo largo del curso se desarrollaron dos tipos de materiales: vídeos explicativos e infografías, obteniéndose así un total de ocho y siete, respectivamente. Cada uno de estos materiales estaba vinculado con el tema correspondiente a las sesiones (ver anexo 2). Además, se compartieron cinco materiales adicionales, vinculados con temas distintos al del curso pero que eran del interés de las participantes (ver anexo 3).

Ahora bien, en lo que respecta a los instrumentos todos fueron elaborados para este curso en particular, a continuación se enlistan y describe cada uno de ellos:

Cuestionario de estrategias implementadas por los padres para la promoción de habilidades interpersonales en sus hijos preescolares (ver anexo 4).

Conformado por 10 ítems de opción múltiple y cuyo objetivo fue identificar cuáles son las técnicas de modificación de la conducta que usan los padres para la promoción de cada uno de los componentes de las habilidades interpersonales. Los ítems describían una situación hipotética vinculada con alguno de los componentes de las habilidades interpersonales -Reconocimiento de las ideas y derechos de otros, Expresión de Sentimientos Deseos, Opiniones y Necesidades y Resolución de Conflictos- en tanto que las opciones de respuesta estuvieron en función de las técnicas de modificación de la conducta - Modelamiento, Instrucción Directa, Reforzamiento, Retroalimentación-, quedando así cuatro opciones de respuesta por ítem.

El resultado que se obtiene de este instrumento es en puntaje crudo para cada una de las técnicas de modificación de la conducta. Sin importar la elección de la opción de respuesta, se asignaba un punto a cada pregunta, de tal forma que para la calificación del cuestionario se sumó el total de ocasiones que eligieron cada una de las técnicas de modificación de la conducta.

Formatos de seguimiento en sesiones prácticas (ver anexo 5).

Este instrumento tuvo dos objetivos, el primero: identificar el porcentaje de pasos de las técnicas de modificación de la conducta que cumplían los padres para la promoción de las habilidades interpersonales en sus hijos de edad preescolar mediante el juego, en cada

sesión práctica; y el segundo: identificar las conductas de las habilidades interpersonales mostradas por los niños durante su participación en el juego.

Se implementaron un total de seis formatos de seguimiento, los cuáles se diferenciaban entre sí por el componente de las habilidades interpersonales que se debía promover y las técnicas de modificación de la conducta a implementar. De manera general, estuvieron conformados por tres listas de cotejo, tres preguntas abiertas y una de opción múltiple. Dos de las listas de cotejo correspondían a los pasos de cada una de las técnicas de modificación de la conducta que se pedía poner en práctica, mientras que la tercera lista correspondía a los indicadores del componente de las habilidades interpersonales a promover. Las preguntas abiertas permitían describir las características del juego implementado y la forma específica en que habían usado cada una las técnicas de modificación de la conducta. Por su parte, la pregunta con respuesta de opción múltiple permitió identificar el tipo de participación de los niños durante el juego.

Los resultados obtenidos se obtenían como puntajes crudos pero que requerían de conversión a porcentajes. Respecto a la forma de calificación, como primer paso se verificó que los pasos marcados como hechos en las listas de cotejo se correspondieran con las respuestas escritas, y una vez cotejado se obtenía el porcentaje de pasos cumplidos para cada una de las técnicas. En el caso de la lista del componente de las habilidades interpersonales, se obtenía la puntuación total de indicadores seleccionados y luego se transformaba a porcentaje.

Cuestionario de habilidades interpersonales en niños preescolares (ver anexo 6).

Estuvo conformado por un total de 16 ítems y cuyo formato de respuesta fue tipo Likert, con cuatro niveles tomando como referencia la frecuencia en que se presentaban cada uno de los indicadores de los componentes de las habilidades interpersonales -i.e ítems- El objetivo de este instrumento fue identificar en los niños el nivel de desarrollo de las conductas pertenecientes a cada uno de los componentes de las habilidades interpersonales.

Los resultados que se podían obtener eran puntajes directos por componente y del total del cuestionario, siendo 48 la puntuación máxima para el total del cuestionario. No obstante era susceptible de convertirse a porcentaje para con base en ello definir el nivel de desarrollo de las habilidades interpersonales.

Procedimiento

Se describen los dos grandes momentos que conforman el curso: la captación de participantes y la implementación del curso en línea “Aprender a Convivir Mediante el Juego”.

Captación de participantes

Se elaboraron un vídeo y un cartel promocional que contenía las características generales del curso para padres y los datos de contacto para inscripción y solución de dudas. Además, se elaboró un formulario de Google Forms para la inscripción, mismo que estuvo conformado por dos grandes secciones. La primera correspondía a los datos de identificación de los participantes -padres y niños- y el consentimiento informado, en tanto que la segunda incluía los instrumentos de evaluación iniciales: a) Cuestionario de estrategias

implementadas por los padres para la promoción de habilidades interpersonales en sus hijos preescolares; b) Cuestionario de habilidades interpersonales en niños preescolares.

Se estableció contacto con el responsable de la gestión de la página de Facebook de la Facultad de Psicología UNAM y se le solicitó la publicación del material elaborado -cartel y enlaces para video y formulario de inscripción- (ver anexo 7). Una vez hecha la publicación de la información, se dio un lapso de tres días para recibir las respuestas de los interesados en el curso. Los interesados debían dar clic en el enlace del formulario de Google Forms y responder los dos apartados que ya se mencionaron en el párrafo anterior.

El número de interesados ascendió a 144 personas, y una vez cerrado el registro se procedió a seleccionar a los participantes tomando en cuenta que hayan respondido la totalidad del formulario de Google, y prestando atención a la aceptación del consentimiento informado (ver anexo 8), así mismo se hizo la selección con base en los criterios de inclusión y el momento de registro. Esto último hace alusión a que se dio prioridad a aquellas personas que se registraron durante los primeros dos días. Se seleccionaron 50 participantes y se crearon sus usuarios de acceso y contraseñas para el ingreso a la plataforma de Moodle.

Los datos de acceso, así como las reglas de convivencia, bienvenida y un video acerca del uso de la plataforma se les hizo llegar mediante correo electrónico. Una vez enviados los correos se dio por terminada esta fase y se dio paso a la implementación del curso, comenzando con la línea base.

Línea Base (A)

Se llevó a cabo durante la primera sesión del curso, para ello se colocó en la plataforma de Moodle un video de introducción y las instrucciones para resolver tres

actividades en un formulario de Google Forms. Los padres debían ir al enlace de Google Forms y resolver las tres actividades que ahí se incluían, y que consistían en observar el video de un caso hipotético para luego seleccionar y describir la forma en que implementarían las técnicas de modificación de la conducta para enseñar algunas habilidades de autocuidado - lavado de manos, comer, vestirse-.

Cambio de criterio (B)

Se inició en la sesión dos del curso y se dividió en dos grandes momentos: sesiones teóricas y sesiones prácticas, donde las primeras tuvieron una duración de tres sesiones y las segundas de seis. Así mismo, se planificó que el cumplimiento de cada uno de los criterios de cambio fuera por sesión. A continuación se describe la estructura típica de una sesión teórica y luego la de una sesión práctica.

De manera semanal en la plataforma de Moodle se ponía a disposición de los padres un video explicativo del tema correspondiente a la sesión, así mismo se programaba una actividad con al menos dos ejercicios -memorama, relación de columnas, crucigrama, completar oraciones, etc.- para facilitar el desarrollo de las habilidades conceptuales. También se habilitaba un foro de participación en el que se les planteaba alguna pregunta vinculada al tema de la sesión y los padres podían compartir su opinión y retroalimentar la de otros.

Para el caso de las sesiones prácticas, se mantenía lo antes descrito, pero se programaba una actividad de práctica simulada, en la que a partir de un caso hipotético, los padres debían describir cómo pondrían en práctica las técnicas de modificación de la conducta que se les solicitaban para la promoción del componente de las habilidades

interpersonales correspondiente. Una vez que los padres respondían se les retroalimentaba en un lapso no mayor a 24 horas, para que pudieran hacer llevar a cabo la práctica real. Ésta última consistía, tal cual el nombre lo indica, en practicar en un escenario real la implementación de las técnicas de modificación de la conducta, y una vez concluida debían resolver el formato de seguimiento que se encontraba en un formulario de Google Forms. La sesión se daba por finalizada con la retroalimentación de la práctica real.

RESULTADOS

Se obtuvieron los estadísticos descriptivos de las participantes respecto al uso de las técnicas de modificación de la conducta para la promoción de las habilidades interpersonales en sus hijos de edad preescolar. Además, se elaboró una descripción general de las características de las respuestas de las participantes en la línea base y las sesiones prácticas, así como de la efectividad durante la revisión del contenido teórico en todas las sesiones.

Con la finalidad de poder analizar las diferencias entre las diferentes aplicaciones de las técnicas de modificación de la conducta por parte de las participantes, se realizó una prueba de rangos de Friedman.

Se obtuvieron los estadísticos descriptivos de los niños de edad preescolar respecto a sus habilidades interpersonales. Además, se describen las características de su forma de participación durante las sesiones prácticas, en la medida de que fue un factor que influyó en cómo se presentaban las habilidades interpersonales durante el juego. Respecto al análisis estadístico se realizó una prueba de rangos de Friedman para cada uno de los componentes de las habilidades interpersonales en las tres mediciones a lo largo del curso.

Se presentan en primer lugar los resultados que permiten dar cuenta del objetivo general: *Evaluar el efecto de un curso en línea para padres sobre el uso de técnicas de modificación de la conducta para la promoción del desarrollo de habilidades interpersonales en niños de edad preescolar mediante el juego*. Seguido de esto, se presentan los resultados cualitativos de las sesiones teóricas y prácticas en donde se incluyen las descripciones de los tipos de juego.

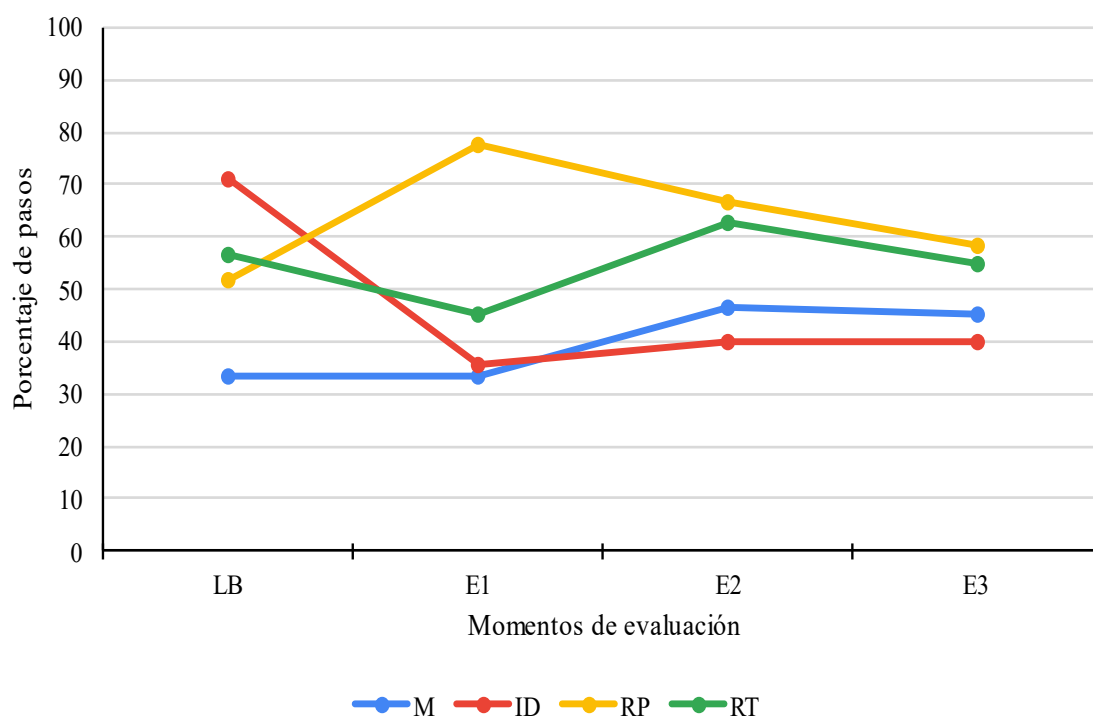
Por último, se presentan los resultados que permiten dar cuenta del desarrollo de las habilidades interpersonales en niños de edad preescolar.

Uso de las técnicas de modificación de la conducta.

En la Figura 5 se muestra cómo fue el progreso de las seis participantes que concluyeron el programa respecto al uso adecuado de las técnicas de modificación de la conducta, es decir, incluyendo todas las características de cada estrategia.

Figura 5.

Uso de las técnicas de modificación de la conducta.



Nota. Porcentajes promedio de los pasos implementados de manera correcta de las técnicas de modificación de la conducta: modelamiento -M-, instrucción directa -ID-, reforzamiento positivo -RP- y retroalimentación -RT- . a lo largo del programa. Los momentos de evaluación corresponden a la línea base -LB-, y a tres evaluaciones en distintos momentos a lo largo del programa, representadas con E1, E2 y E3.

Tal y como se muestra en la Figura 5, conforme pasaron las sesiones más allá del componente de las habilidades interpersonales que se quisiera promover, el desempeño de las participantes fue variable en las diferentes técnicas.

Otro aspecto importante es que se identificó un decremento en el uso efectivo de dos de las técnicas en la evaluación uno, respecto a la línea base. Siendo el más claro el caso de la instrucción directa, donde el decremento fue del 35.13%, se debe destacar que las instrucciones eran más dirigidas a las reglas del juego y que es esto a lo que se debió el decremento. Caso contrario es el del reforzamiento positivo, que tuvo un incremento del 25.95%.

Los resultados presentados en la Figura 5 tienen sentido a partir de las respuestas escritas para la línea base y las evaluaciones, de ésta tanto de la práctica simulada como de la real. Dichas respuestas permitieron identificar de manera directa cómo fueron los cambios a lo largo del programa, en tanto que se pudo elaborar también un contraste de lo que reportaban -lo que marcaban en las listas de cotejo- y cómo lo hacían.

Comenzando con la línea base, se encontró que la mayoría de estas respuestas escritas, sin importar qué técnica fuera, eran muy ambiguas o no quedaba claro cómo cambiaban de actividad a actividad, es decir, no había vinculación respecto a aquello que se esperaba que los niños aprendieran. También se identificó que la forma en que implementaban el reforzamiento era más bien a manera de motivarlos a hacerlo de nuevo y señalar cosas que podrían mejorar; estos aspectos no se incluían como tal en los pasos del reforzamiento, por lo tanto no se consideraron como aciertos. Esto mismo se mantuvo para el caso de la retroalimentación, aunque las respuestas escritas fueron más largas; sin embargo, en este caso sí se consideró como un paso el hecho de que se indicaran las cosas que se podían mejorar.

Respecto a las evaluaciones se encontró que, hubo algunos cambios de la práctica simulada a la real, en la mayoría de los casos se identificó como un incremento en los pasos que se cubrían, sin embargo, hubo un par de casos en los que aunque las participantes hubieran obtenido un buen porcentaje en la práctica simulada, para la práctica real había un decremento.

Los pasos que debían cubrir en cada práctica -simulada y real- implicaban la recuperación de los pasos de cada técnica de modificación de la conducta y su vinculación con los indicadores de cada uno de los componentes de las habilidades interpersonales; en tanto que el juego sería la situación a partir de la cual podrían poner en práctica los pasos integrados (ver Figura 6).

Figura 6.

Esquema de la vinculación entre las técnicas de modificación de la conducta y las habilidades interpersonales.



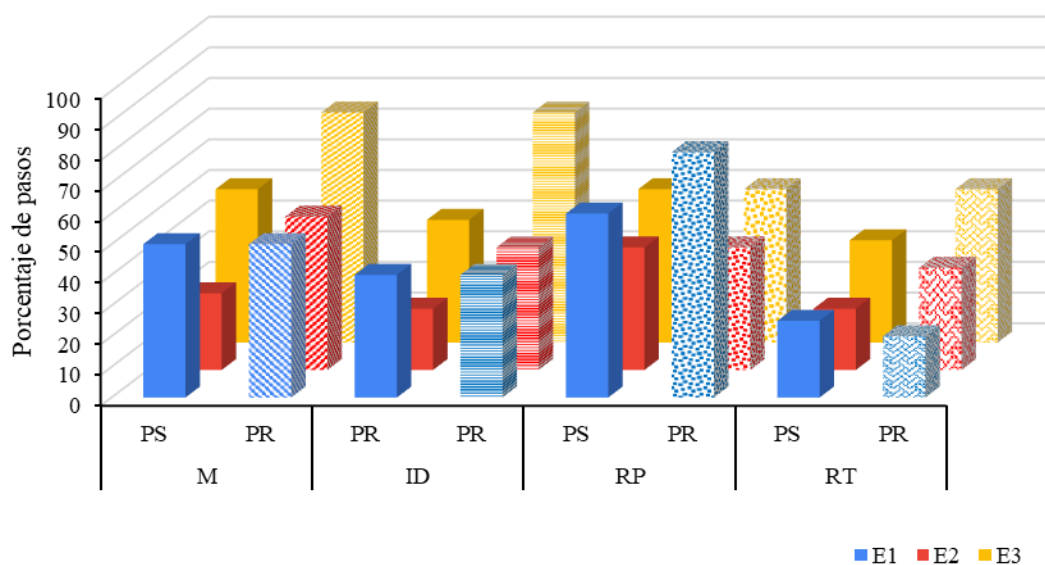
<p>Paso 1</p> <p>Identificación de la técnica de modificación de la conducta y sus pasos.</p>	<p>Paso 2</p> <p>Identificación del componente de las habilidades interpersonales y sus indicadores.</p>	<p>Paso 3</p> <p>Integrar los pasos e indicadores.</p>
<p>Ejemplo: Reforzamiento positivo y resolución de conflictos.</p>		
 <p>Decirle al niño que lo hizo bien inmediatamente al comportamiento esperado</p> <p>Decirle al niño alguna frase o palabra para reconocer lo que hizo bien</p> 	<p>Identificar/ Nombrar el problema</p> <p>Buscar soluciones</p> <p>Anticipar consecuencias</p> <p>Elegir y probar la solución</p>	<p>Reforzar identificar el problema: ¡Excelente! Pudiste decir exactamente cuál es el problema.</p> <p>Reforzar buscar soluciones: ¡Wow, muy bien! cuántas ideas brillantes tuviste para resolver el problema!</p> <p>Reforzar anticipar consecuencias: ¡Eres increíble pensando lo que puede pasar!</p> <p>Reforzar el poner en práctica: Seguiste el plan y todo salió muy bien.</p>

Figura 7.

Comparación entre práctica simulada y real.



Nota. Porcentajes de pasos cumplidos en cada técnica de modificación de la conducta por parte de las participantes en la práctica simulada -PS- y real -PR-, a lo largo de las tres evaluaciones -E1, E2 y E3-.

Como puede observarse en la Figura 7, no en todos los casos hubo incrementos en la efectividad respecto al uso de las técnicas de modificación de la conducta para la promoción de los diferentes componentes de las habilidades interpersonales. Esto se debe en buena medida, a que las participantes reportaron que no siempre los niños se sentían en buena disposición para jugar pues lo sentían como una tarea escolar, o que ya en la práctica con sus hijos no sabían cómo aterrizar los componentes pues los niños hacían otras cosas.

En la evaluación uno, durante la práctica simulada se observó que se seguía implementando como equivalente la retroalimentación y el reforzamiento positivo, además de que no quedaba clara vinculación con el reconocimiento de las ideas y derechos de otros. En contraste en la instrucción directa, en la que todas las participantes la emplearon de

manera correcta para promover el reconocimiento de las ideas y derechos de otros a partir del caso hipotético.

Ya para la práctica real, se identificó que la mayoría de las participantes señalaba pasos de más en las listas de cotejo. Además de esto, sus respuestas eran muy generales, es decir, solo señalaban cómo se usan las técnicas pero no todas las vinculaban para promover el reconocimiento de las ideas y derechos de otros.

En la evaluación dos, durante la práctica simulada, el 100% de las participantes identificaron en un 83% de manera correcta las opciones que ilustraban la vinculación de las estrategias de modificación de la conducta para la promoción de la expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades. Y esto se mantuvo de manera similar en sus descripciones. Sin embargo, cinco de las seis participantes no eran muy claras en su descripción haciendo uso del juego como recurso para ponerlo en práctica.

Como acotación de la evaluación dos, se debe resaltar el hecho de que se hizo un cambio respecto a las sesiones de la evaluación uno, pues uno de los principales problemas era que las participantes tenían dificultades con la vinculación de las técnicas con el componente de las habilidades interpersonales. Es decir, aunque ya identificaban los pasos de cada técnica y los indicadores de cada uno de los componentes de las habilidades interpersonales, no lograban hacer la integración de ambas y aterrizarlo a una situación de juego.

A razón de lo anterior, se implementó un ejercicio de selección en la práctica simulada, esto con el objetivo de facilitar que las participantes identificaran aquellas opciones

que mostraban la vinculación de las técnicas de modificación de la conducta con los aspectos característicos de la expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades.

De esta misma evaluación pero para el caso de la práctica real, se identificó que las participantes lograron vincular la expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades con las técnicas de modificación de la conducta, y sus descripciones estaban un poco más enfocadas al juego. Es decir, quedaba claro cómo habían implementado el juego.

Finalmente en la evaluación tres, durante la práctica simulada todas las participantes describieron de manera correcta cómo sería la implementación de las técnicas de modificación de la conducta, es decir incluyendo todas las características de cada una y los aspectos de la resolución de conflictos.

En relación con lo anterior, es importante señalar que en las sesiones correspondientes a esta evaluación se agregaron videos de ejemplo para la vinculación técnica-componente de las habilidades interpersonales, ya que pese a que en la evaluación dos se había implementado otra estrategia no se obtuvieron del todo los resultados esperados en la práctica real.

En lo que concierne a la práctica real solo tres de las participantes -50%- hicieron descripciones de las que se podía inferir la vinculación de las técnicas, el juego y uno o algunos de los pasos para la resolución de conflictos. El resto de las participantes solo describieron de manera general cómo implementarían las estrategias de modificación pero para promover algún otro componente de las habilidades interpersonales. El principal problema en este caso fue, según sus reportes, que no contaban en lo personal con las habilidades para la resolución de conflictos.

Cambios en las respuestas escritas de los padres del uso de las técnicas de modificación de la conducta.

En adelante se describen las características más detalladas acerca del cambio en el uso de las técnicas de modificación de la conducta, una a una en la línea base y durante las prácticas reales de las evaluaciones. Estos resultados se ilustran con una serie de figuras de las respuestas escritas. Es preciso señalar que dichas figuras fueron recuperadas directamente de los instrumentos y son de diferentes participantes, pero que permiten ilustrar lo que en su mayoría realizaron.

Modelamiento En la línea base la mayoría de las participantes describían la explicación que darían respecto a los elementos que conformaban las distintas actividades -lavado de manos, vestirse, comer-, y en varios casos incluían indicaciones de qué hacer, o bien, enunciaban lo que iban haciendo (ver Figura 8). Otro tipo de respuestas que predominaron fueron aquellas en las que las participantes referían que apoyarían momento a momento para lograr una actividad (ver Figura 9).

Figura 8.

Muestras del modelamiento como explicación en la línea base.

Me coloco frente al lavamanos y a ella con ayuda de una silla o banco la coloco a un lado del lavamanos de manera que pueda verme.
Primero me aseguro que pueda ver mis manos y repito de manera verbal lo que estoy realizando. Voy a ponerme jabon liquido para las manos, primero lo esparso con mis palmas em toda mi mano, luego comienzo a ponerlo entre mis dedos hasta formar espuma, cuando ya esta enjabonadas mis manos abro la llave para quitar el jabon y cuando ya no hay espuma y mis manos no se sienten resbalosas cierro la llave y me seco con una toalla para las manos.

Vamos a comer, te ire diciendo la forma en que debes usar los cubiertos, lo haremos juntas, y tu iras repitiendo lo que yo hago de acuerdo, primero tomemos la cuchara y tomemos un poco del plato, depues tomaremos el tenedor y tomaremos un poco de comida y asi lo haremos hasta terminar la comida del plato.

Nota. En las descripciones se destaca que las participantes explican a manera de pasos la actividad.

Figura 9.

Muestra del modelamiento como instigación física en la línea base.

Lo pongo a la altura del lavabo y sujeto sus manos, le digo mira después que las mojas un poco, se debe hacer espuma con el jabón, te frotas entre cada dedo y por arriba de la mano y luego te enjuagas muy bien. Hay que tener cuidado de cerrar muy bien la llave para no desperdiciar el agua

Nota. En la descripción se destaca el apoyo físico constante en toda la actividad.

Durante la primera evaluación se hizo evidente la diferencia respecto a la línea base, ya que las respuestas detallaban al menos dos momentos: una explicación y un momento para que los niños pudieran practicar. Sin embargo, aún había instrucciones respecto a lo que debían hacer (ver Figura 10).

Figura 10.

Muestra modelamiento en la evaluación uno.

Le dije tu bebe quiere hacer pipi, vamos a llevarla al baño, enseñale porque tú ya sabes

- 1.-Le dije como debería arrullar al bebé para que pueda dormir.
- 2.- Hice la imitación de un bebé llorando y le dije que le preguntara al bebé porque lloraba, y fue muy amable y lo consoló y me pidió un curitas para ponerle en el raspón que tenía el bebé.
- 3.- le molestaré como yo le pregunté a la bebe si le gustaba la prenda que le íbamos a poner después de bañarse.

Le dije, mira, vamos a lanzar la pelota y hacer que caiga en el bote, mira como lo hace mami

Debes fijarte muy bien en las figuras que tienes y tratar de recordarlas para que no se te pase ninguna

En la segunda evaluación además de que las respuestas fueron mucho más detalladas -i.e describían lo que decían o hacían-; el juego que implementaron les permitió usar el modelamiento de mejor forma, esto en la medida de que las participantes refirieron que el propio juego promovía el modelamiento de las conductas esperadas (ver Figura 11). El intercambio de personajes favoreció el mostrarles a los niños cómo es que podían expresar diferentes emociones.

Figura 11.

Muestras del modelamiento en la evaluación dos.

Explicué con los dinosaurios como identificar el enojo con el juego antes descrito. Luego le pedí que jugáramos, nuevamente yo era el dinosaurio enojado. Ella al ver el juego anterior me preguntó qué tenía y cómo podría ayudarme.

Jugamos a la ballena y el cocodrilo que están en el mar, estábamos nadando y cuidándonos de los tiburones mientras platicábamos como amigos del mar, en el juego la ballena (que era yo) se lastimaba la cabeza y le decía que me acaba de pegar y me dolía mucho, que si podía ayudarme a estar mejor, con un masaje o algo que me ayudara. Le dije que ya me había dado hambre, que si me acompañaba a tomar una manzana del refri para calmar un poco el hambre en lo que comíamos y me acompañó a tomar la manzana y lavarla para después comérsola, después le dije que ya me había aburrido del juego que le parecía si veíamos un poco la tele y me dijo que esa caricatura le gustaba mucho, sobre todo un personaje en particular. Y me dijo que si podíamos ver más tiempo la tele y le mencioné que debe pedirme Porfavor y si mientras se acaba su fruta y después hacíamos otra tarea

Nota. El cambio en la esta evaluación está vinculado con que las descripciones eran más extensas e incluían la actividad del niño y la participante.

En el caso de la evaluación tres, quedaba mucho más claro que sabían lo que implicaba el modelamiento, sin embargo, lo seguían vinculando mucho con la explicación de las reglas o características de los juegos y muy poco con la promoción de la resolución de conflictos (ver Figura 12).

Figura 12.

Muestra del modelamiento para la promoción de la RC en la evaluación tres.

Jugamos dominó, mi hija y yo. Le mostré las ficha y como se van acomodando, según la cantidad que está representada en cada cuadro de la ficha. Utilicé todas las fichas par acomodarlas, de modo que ella observara paso a paso, como todas las fichas pueden ser ordenadas y también que dependiendo de las que salgan, quedarán algunas fichas fuera del juego. Mientras yo ordenaba las fichas, iba diciendo en voz alta, "aquí me salió una ficha con un cuatro y un dos, entonces puedo poder la siguiente ficha que tenga un cuatro o un dos". Así, consecutivamente. Cuando terminé de armar la hilera de fichas, dije, "vaya, sobraron algunas fichas, eso es porque seleccioné las fichas que quería que coincidieran con el número que elegí y tenía, de esta manera". Luego jugué con ella.

Nota. Donde RC, es resolución de conflictos. Se puede observar que hay algunos intentos por promover el componente correspondiente.

Instrucción directa: en la línea base las descripciones permitieron identificar que las participantes tenían clara la secuencia de cada una de las actividades (ver Figura 13), sin embargo, al igual que en el modelamiento enfatizaban mucho en las características de los objetos además de que daban alternativas en lugar de especificar qué hacer (ver Figura 14).

Figura 13.

Muestra de la instrucción directa como pasos en la línea base.

Abre la llave
Remoja tus manos
Toma un poco de jabón
Frota las palmas y dorsos
Ahora frota entrededos
Ahora junta tus dedos para frotar tus uñas
Ahora a tallar pulgares
Ahora a enguajar
Seca tus manos
Ponte alcohol gel
Listo

Nota. Se destaca la presentación de la actividad como una secuencia.

Figura 14.

Muestra de la instrucción directa en la línea base.

Primero tomo la pijama y le muestro cual es el revez y el derecho de la ropa para que ella decida como de pondra la pijama ya que a algunos niños les gusta ponerse la pojama alrevez. Ahora comenzaremos poniendo el pantalón la etiqueta siwmpw va para tras puedes sentarte o hacerlo paradita, comienza metiendo una pierna y luego la otra, despues sube el pantalon por tus piernas hasta llegar a tu cintura, despues vos a ponernos la blusa o sueter, comienza metiendo los brazos y luego metes tu cabeza para que salga por el aujero del sueter y listo... En caso de ser blusa meter los brazos uno por uno y luego comenzar abotonando los botones desde arriba hacia abajo y listo lo lograste Mariana.

Nota. Se destaca la descripción de los objetos y el dar opciones respecto a las formas de ejecución.

Tal y como se puede leer en la Figura 15 otra característica de esta técnica al inicio del curso es que detallaban los movimientos y formas de usar los diferentes objetos en cada actividad, por lo que las instrucciones en un mismo episodio se volvían muy extensas.

Figura 15.

Muestra de la extensión de la instrucción directa en la línea base.

Para poder comer nuestros alimentos de una manera más limpia y ordenada, podemos tomar estos cubiertos que tenemos aquí, que son el:

tenedor: este se ocupa para alimentos que puedas encajar o no se resbalen Tan fácil, como tú carne.

La cuchara : está normalmente se ocupa para cosas con caldito o aguaditas, como tú sopa o caldo de pollo, etc ...

Y el tenedor: este de preferencia mamá o papá o alguien mayor lo utilizará, porque suele ser un poco peligroso, ya que contiene filó para poder cortar cosas, como tú carne, aunque si quieres intentarlo podemos utilizarlo mientras mamá o papá te esté viendo y te ayude, para evitar accidentes.

Se toma del mango los cubiertos (muestro con ejemplos como se deben usar los cubiertos (Debemos estar cerca de la comida y bien sentados, porque podemos ahogarnos con los alimentos y en una mesa.

El agua es importante pero si tomamos mucha a la hora de la Comida, después ya no nos da tanta hambre y no comemos todo nuestros alimentos, así que de preferencia tomamos solo un poco si requerimos que se pase la comida por nuestra garganta, después de comer podemos tomar más agua

Nota. La descripción es detallada pero las instrucciones son extensas aún respecto a cada objeto (cuchara, tenedor, consumo de agua).

Para esta técnica en la evaluación uno, las respuestas demostraban la vinculación con el reconocimiento de las ideas y derechos de otros. Sin embargo, en algunos casos, las participantes usaban la instrucción para explicar las reglas o dinámica del juego (ver Figura 16). Estas mismas formas de respuesta se identificaron en la evaluación dos, sin embargo, era mucho más clara la vinculación con el componente de dichas sesiones y que correspondía a la expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades (ver Figura 17).

Figura 16.

Muestras del uso de la instrucción directa en la LB.

Le dije que le preguntara al bebé porque lloraba , y el bebé le explicó que se sentía muy hambriento, y lo consoló y le dio de comer. Le dije que le preguntara al bebé si le gustaba la ropa que le íbamos a poner. Le dije que se acercara al bebé de manera despacio y en silencio para saber si estábamos dormido o para que le diéramos de comer.

Se le explicó las reglas del juego de memorama aquí se le dijo que no había que gritar sino respetar los turnos

Nota. Se muestran dos casos que ejemplifican la forma más común de la instrucción directa durante la línea base -LB-

Figura 17.

Muestra del uso de la instrucción directa en la E1.

Le pedí: "cuando te sientas molesta porque no entiendes la tarea, dime 'mamá estoy enojada porque no entiendo' y entonces yo sabré tu sentir, que es muy importante para mí, pues así podré buscar maneras de apoyarte y explicar la tarea de manera que quede clara"

Le indiqué la forma para jugar y saltar los obstáculos, me dije que me dijera si le gustaban o no , si ya se había cansado, o si necesitaba tomar agua.. Si pudimos jugar y al final hicimos un picnic donde invitó a su abuelita

Nota. Se muestran dos casos que ejemplifican la forma más común de la instrucción directa durante la evaluación 1 -E1-.

En la tercera evaluación, y justo como ya se mencionaba al final del apartado de la comparación entre las respuestas de la práctica simulada y real, las participantes tuvieron problemas para promover la resolución de conflictos. Sus respuestas demostraron que intentaron proponer cosas o buscar soluciones de manera conjunta mediante preguntas, pero no hacían la solicitud explícita de lo que los niños debían hacer (ver Figura 18).

Figura 18.

Muestras del uso de la instrucción directa en la E3.

Le dije , ahora te toca a ti armar las casas, tienes que poner primero un cerdito y encima pondrás la casa, hay tres casas diferentes y tienes que lograr que entren las tres en ese espacio. Cuando se le acabó el espacio ,le dije, que paso? que problema tienes y me dijo, no entran las tres casas,le pregunte y entonces que podrías hacer para que si entren y me dijo tiro una o las quito y las acomodo diferente,ahi le dije ok , cual quieres hacer y me dijo que las quitaría y las volvió a poner y ya entraron bien.

Se molestó porque fue 'poco tiempo' en el jardín así que juntos buscamos unas soluciones: Jugar más tiempo dentro de casa Jugar poco tiempo en el jardín Jugar otro juego O no jugar, mejor descansar La solución fue jugar a otra cosa

Nota. Se muestran dos casos que ejemplifican la forma más común de la instrucción directa durante la evaluación 3 -E3-.

Reforzamiento positivo: en esta técnica durante la línea base no hubo mucha variabilidad respecto a las descripciones, ya que en la mayoría de los casos se empleaban pequeñas frases en las que se reconocía el logro de la niña de la actividad hipotética (ver Figura 19). Sin embargo, ya para la primera evaluación se notó una gran mejora pues sus respuestas incluían la vinculación con la expresión de sentimientos, opiniones y necesidades (ver Figura 20).

Figura 19.

Muestra del uso del reforzamiento positivo en la LB.

Muy bien hija lo hiciste excelente
Muchas felicidades Mariana lo hiciste muy bien!
Le diria "muy bien, bravo asi se hace" y le aplaudiria
Buen trabajo!!
Lo hiciste muy bien!

Nota. Se muestran cinco casos que ejemplifican la forma más común del reforzamiento positivo durante la línea base -LB-.

Figura 20.

Muestra del uso del reforzamiento positivo en la E1.

Le felicité: "Eres un dinosaurio muy gentil y de buen corazón, te preocuparon tus amigos".

Cuando llegó el turno, el chef se acercó a los comensales y los saludó... Le dije que estuvo muy bien lo que hizo de inmediato

Nota. Se muestran dos casos que ejemplifican la forma más común del reforzamiento positivo durante la evaluación 1 -E1-.

En la evaluación dos, las descripciones acerca de esta técnica eran más parecidas a una retroalimentación (ver Figura 21). De esta evaluación se destaca el caso de una mamá que compartió también la respuesta de su hijo respecto a otras habilidades que había estado intentando enseñar haciendo uso de las estrategias de modificación de la conducta.

Figura 21.

Muestra del uso del reforzamiento positivo en la E2.

Te felicito porque has reconocido tus emociones, como la del enojo y ello es muy importante para poder saber cómo nos sentimos y solicitar ayuda. Gracias por ayudarme a entenderte, ya que lo necesito, porque tú me importas mucho.

Cada vez dibujas mejor y éste es el primer dibujo con mayor número de muñecos tan bonitos, lo vamos a poner en un cuadro y colgarlo en la pared

Intento hacerlo pero no pudo y me dio a mi la herramienta

Al finalizar le dije que siempre me comente lo que siente o quiere para que pueda ayudarme a satisfacer su necesidad. Que lo hizo muy bien y me sorprendió cuando me dijo que debe lavarse las manos después de jugar y antes de comer

Le dije, wow que bien te quedó, está muy bonito ,le pusiste colores muy padres

Nota. Se muestran cinco casos que ejemplifican la forma más común del reforzamiento positivo durante la evaluación 2 -E2-

Para la evaluación tres, las respuestas prácticamente tomaron dos formas concretas. La primera de estas formas estuvo en función de promover no solo la resolución de conflictos sino algún otro componente de las habilidades interpersonales. Y por otra parte, el segundo tipo de respuestas era más bien dirigido a reconocer aspectos de la actividad, pero no necesariamente de la resolución de conflictos (ver Figura 22). En este punto se debe señalar el hecho que durante la práctica simulada las participantes sí detallaron cómo implementarían la técnica para promover la resolución de conflictos, pero durante el juego no se dio la oportunidad de práctica como tal, o bien, no supieron cómo implementar la técnica ya que ellas mismas carecían de las habilidades para cumplir con los pasos de la resolución de conflictos.

Figura 22.

Muestra del uso del reforzamiento positivo en la E3.

Le dije que estaba muy bien que me dijera su molestia y que no todo estaba perdido que podíamos seguir jugando pero en un espacio más fresco.

Le dije a mi hija: "Muy bien hija. Te felicito por poner atención en el juego, por ser paciente y jugar con respeto. Te agradezco tu desempeño".

Nota. Se muestran dos casos que ejemplifican la forma más común del reforzamiento positivo durante la evaluación 3 -E3-.

Retroalimentación: para esta técnica en la línea base, pese a que los padres reportaron emplearla, en la mayoría de los casos no incluían todas las características de esta. Es decir, recuperaban únicamente aspectos que señalaban las cosas que habían hecho bien, pero excluían qué es lo que podrían mejorar o lo que no había sido correcto y viceversa (ver Figura 23). Otro tipo de respuestas fueron aquellas en las que se intentaba animar a intentar de nuevo la actividad y reconocer el esfuerzo inicial (ver Figura 24).

Figura 23.

Muestras del uso de la retroalimentación en la LB.

Tus manos quedaron muy limpias y pudiste hacerlo casi tú solita

Si jalas derechito no se voltean los muñequilla y te puedes mover sin sentirla chueca. Con la práctica te saldrá cada vez mejor.

Nota. Se muestran dos casos que ejemplifican la forma más común de la retroalimentación durante la línea base -LB-.

Figura 24.

Muestras de la retroalimentación como motivación en la LB.

Le diría que la práctica la llevará a perfeccionar lo que se le dificultó y que ha hecho un gran y valioso esfuerzo.

Lo hiciste muy bien con práctica vas a ir mejorando y ya no tendrás dificultades, no te preocupes todos debemos de practicar para poder lograr hacerlo cada día mejor

Muy bien haz prestado atención al ponerte tu pijama, lavarte las manos, y a la de comer, creo que serás experta muy pronto.

Nota. Se muestran tres casos en los que las participantes empleaban palabras de aliento y planteaban otras oportunidades para llevar a cabo de mejor manera el comportamiento esperado.

En la evaluación uno, no hubo muchos cambios respecto a la forma de hacer la retroalimentación, salvo en el caso de dos participantes que pudieron incluir un mayor número de pasos de la retroalimentación y que fueron congruentes respecto al tipo de juego que estaban implementando (ver Figura 25).

Figura 25.

Muestras del uso de la retroalimentación en la E1.

Le mencioné que la forma en que le puso la ropa al bebé estaba muy bien puesta y le mencioné que no fue adecuado ponerle el gorro cubriéndole toda la cara, porque no podría respirar y podría ahogarse. Le mencioné de igual manera que debe ponerle el gorro más arriba para evitar que tape su nariz

Le dije a mi hija que era correcto para ayudar al dinosaurio, primero preguntarle qué le había ocurrido, pues solo el dinosaurio podía explicarle. Lo felicité porque al preguntar, el dinosaurio pudo decirle cómo le podía ayudar mi hija, con el dinosaurio que ella tenía.

Nota. En la evaluación 1 -E1- se incluyeron más pasos de la retroalimentación en la evaluación uno.

Para la segunda evaluación, el cambio más importante fue que señalaban las cosas que se podían mejorar como parte de la retroalimentación. Además, lo que les decían a los niños estaba muy vinculado con el juego y que como tal habían diseñado de alguna forma para lograr promover la expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades

Finalmente, en la última evaluación, al igual que en el resto de las técnicas se identificó un decremento respecto a la evaluación dos. En este caso las respuestas se caracterizaron por estar más dirigidas a lo que implicaba el juego, pero incluyendo los aspectos que eran adecuados y que se podían mejorar (ver Figura 26).

Figura 26.

Muestra de la retroalimentación en la E3.

Odín, brincaste muy bien todo el avión porque pasaste por todas las casillas, el próximo turno hazlo solo con un pie en las casillas de un solo número, ya viste? en las alas se pueden poner los dos pies.

Para cerrar con el análisis de esta variable -i.e uso de las técnicas de modificación de la conducta-, y tomando en cuenta la naturaleza de los datos y con la finalidad de identificar si estadísticamente las diferencias resultaban significativas, se llevó a cabo una prueba de

rangos de Friedman para cada una de las técnicas. Los valores obtenidos para cada una de ellas demuestran que no hay diferencias significativas, razón por la que habría que aceptar la hipótesis nula.

Selección de las técnicas de modificación de la conducta para la promoción de las habilidades interpersonales.

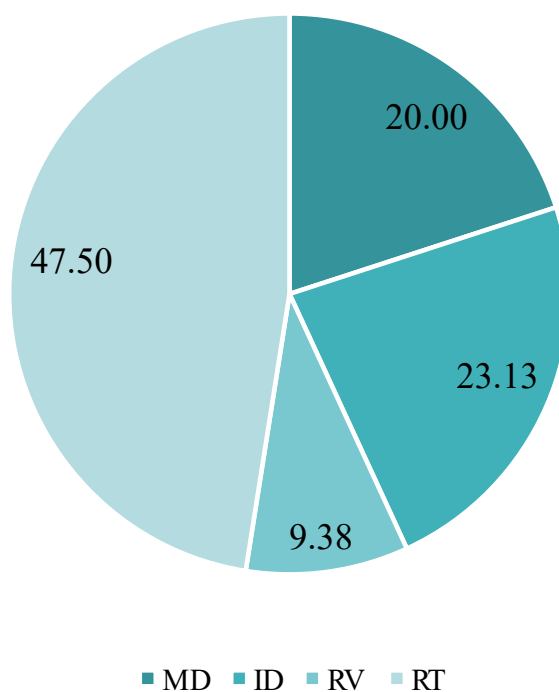
De manera complementaria a los datos del uso de las técnicas de modificación de la conducta, se identificó cuál era el porcentaje de elección de los padres para promover diferentes comportamientos al inicio del curso. Por ello, en este apartado se presentan los resultados de los 16 padres que estaban registrados al inicio del curso.

En primera instancia, los resultados del cuestionario para padres permitieron identificar cuáles son las técnicas de modificación de la conducta que emplean para la promoción de las habilidades interpersonales.

Como puede observarse en la Figura 27, los padres reportaron que emplean con mayor frecuencia la retroalimentación con un 47.5%, en contraste con el reforzamiento positivo que apenas alcanza un 9.38% promedio de elección. Ahora bien, de forma más particular en la Figura 28 se muestra el porcentaje de elección de cada una de las técnicas de modificación de la conducta para cada uno de los componentes de las habilidades interpersonales: expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades -ESDON-, reconocimiento de las ideas y derechos de otros -RIDO-, resolución de conflictos -RC-.

Figura 27.

Uso de las técnica de modificación de la conducta.

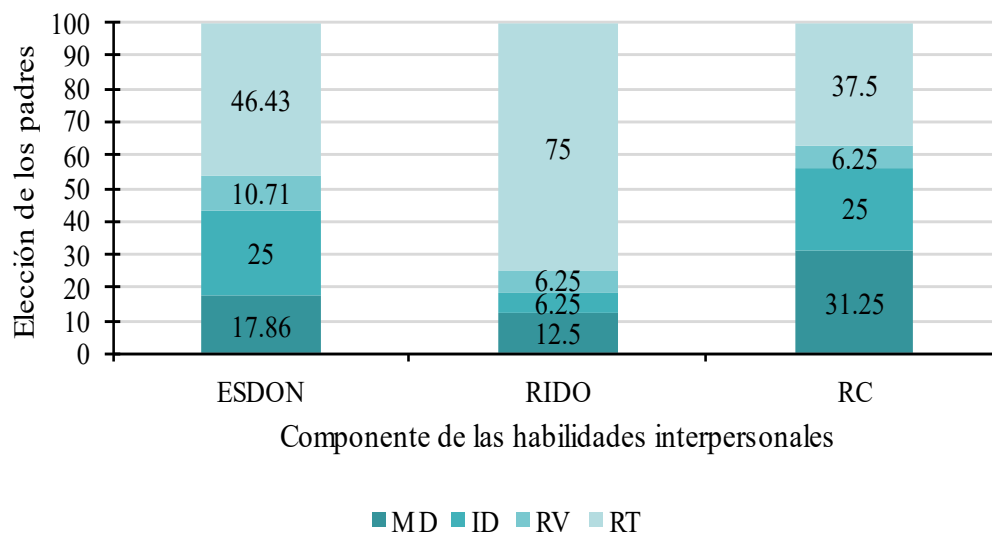


Nota. Porcentaje promedio de uso de las estrategias de modificación de la conducta reportado en el cuestionario para padres al inicio del curso, donde: modelamiento -MD-, instrucción directa -ID-, reforzamiento positivo -RP- y retroalimentación -RT- por parte de los padres para la promoción de las habilidades interpersonales. Los datos que se presentan son de los 16 participantes que estaban inscritos al inicio del curso.

Tal y como se ve en la Figura 28, existe una proporción diferente en la preferencia para emplear cada una de las técnicas de modificación de la conducta en la promoción de los diferentes componentes de las habilidades interpersonales. A pesar de que la preferencia varía en cada uno de los componentes, se mantiene el hecho de que la retroalimentación es la técnica más empleada.

Figura 28.

Elección de la técnica de modificación de la conducta.



Nota. Se muestran los porcentajes promedio de elección de las técnicas de modificación de la conducta para cada uno de los componentes de las habilidades interpersonales en el cuestionario inicial, donde: modelamiento -MD-, instrucción directa -ID-, reforzamiento verbal -RV- y retroalimentación -RT-, Expresión de Sentimientos Deseos Opiniones y Necesidades -ESDON-, Reconocimiento de Ideas y Derechos de Otros -RIDO-, Resolución de Conflictos -RC-. Los datos que se presentan son de los 16 participantes que estaban inscritos al inicio del curso.

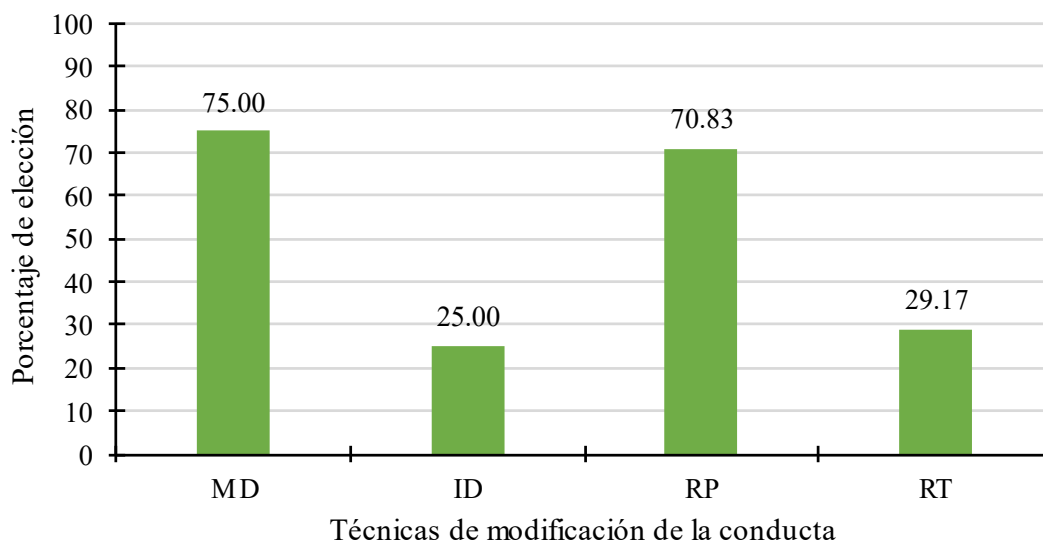
En un análisis por ítem de este mismo cuestionario, resalta el caso de dos reactivos de la expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades, ya que la elección de las estrategias no sigue el mismo patrón que se tiene en el resto de los reactivos. En el reactivo dos de este componente los padres seleccionaron casi en la misma proporción el modelamiento y la instrucción directa, 43.75% y 37.5%, respectivamente, de tal forma que la retroalimentación solo tuvo un porcentaje de elección del 18.75%. Por su parte en el reactivo cinco el porcentaje de elección fue del 62.5% para la instrucción directa y solo del 18.75% para la retroalimentación. Ambos reactivos comparten el hecho de que las

situaciones que se describen son respecto a manifestaciones en las que los niños ya muestran indicios de la manifestación adecuada de este componente.

Además de los datos recabados del cuestionario para identificar el uso de las técnicas de modificación de la conducta, se recuperó la información de la línea base, en la cual las situaciones a resolver no estaban vinculadas con la promoción de las habilidades interpersonales, sino con habilidades básicas de autocuidado: vestirse, comer y lavarse las manos. Así pues, tal y como se puede observar en la Figura 29 se obtuvieron porcentajes de elección diferentes -al comparar con el cuestionario- respecto al uso de técnicas de modificación de la conducta, en tanto que ahora los porcentajes de elección más altos fueron para las técnicas de modelamiento y retroalimentación con un 75% y 70.83%, respectivamente.

Figura 29.

Selección de las técnicas de modificación de la conducta en la línea base.



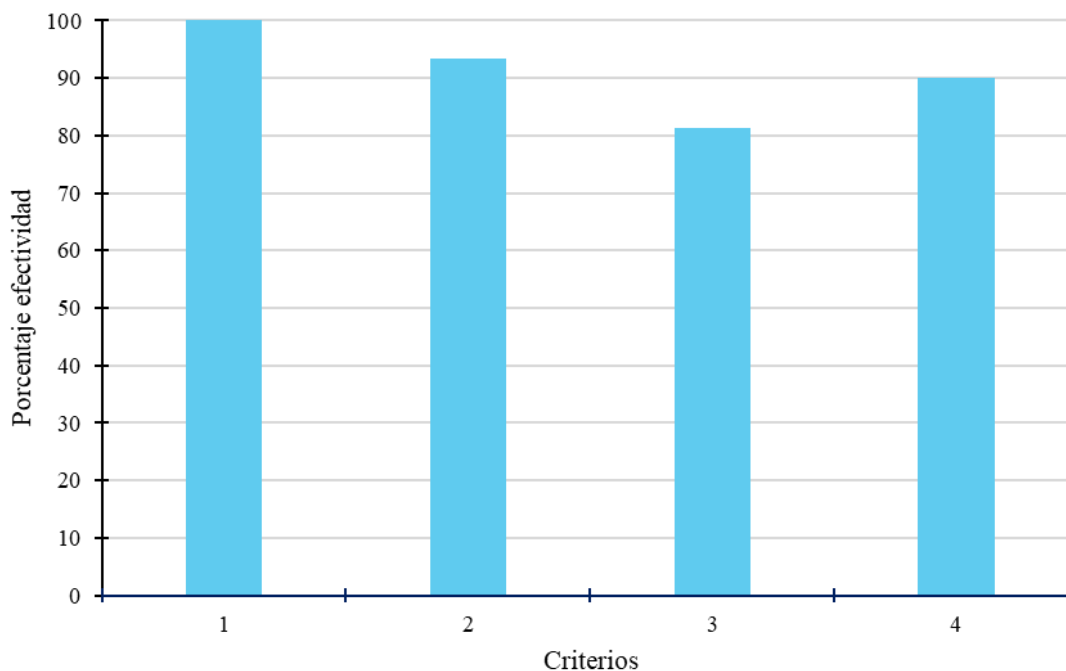
Nota. Porcentajes promedio de la selección de las técnicas de modificación de la conducta: modelamiento -MD-, instrucción directa -ID-, reforzamiento positivo -RP- y retroalimentación -RT-, en la línea base.

Efectividad en las actividades teóricas y prácticas por criterio.

De acuerdo con lo planificado, en cada una de las sesiones se evaluó el avance de las participantes para poder decidir si era posible el pasar al siguiente criterio del curso. De manera general, para el logro de cada criterio se estableció que al menos el 80% de las participantes obtuviera el 80% de efectividad en las actividades correspondientes. En la Figura 30 se puede observar que en general para todos los criterios se alcanzó o rebasó el porcentaje mínimo. Como dato complementario, se destaca el hecho de que en la mayoría de las actividades solo la mitad de las participantes requirió de más de un intento para alcanzar el porcentaje mínimo, con la excepción del criterio tres, en el que la totalidad de las participantes requirió de dos a tres intentos y su correspondiente retroalimentación para alcanzar el porcentaje de efectividad requerido.

Figura 30.

Efectividad de las participantes por criterio de cambio.



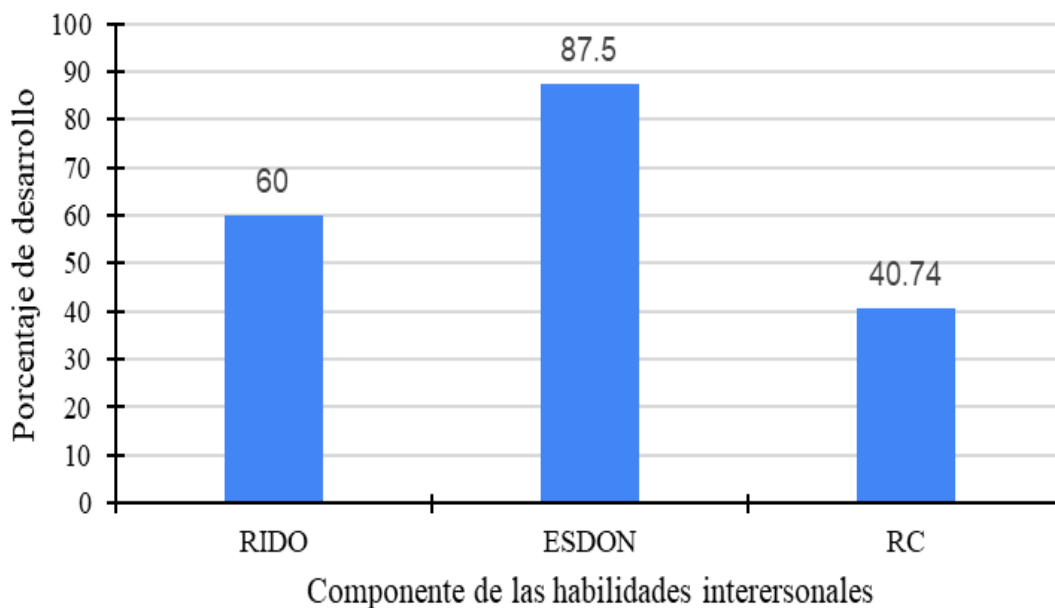
Nota. Porcentajes promedio de efectividad en las actividades que permitan evaluar cada uno de los criterios de cambio del curso. Los criterios graficados son: 1) El 80% de los padres describe de manera correcta qué son las habilidades interpersonales y sus componentes; 2) El 80% de los padres describe de manera correcta qué es el juego y los tipos de juego; 3) El 80% de los padres describe de manera correcta las técnicas de modificación de la conducta; 4) El 80% de los padres ejemplifica de manera correcta las técnicas de modificación de la conducta.

Desarrollo de las habilidades interpersonales en niños de edad preescolar.

Se evaluó mediante el cuestionario de habilidades interpersonales de niños de edad preescolar. Los resultados indican que, en promedio, los niños han desarrollado las habilidades interpersonales en un 62.66%. Como puede observarse en la Figura 31, todos los componentes tienen un diferente nivel de desarrollo, siendo el que presenta un porcentaje más alto la expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades, y el más bajo la resolución de conflictos.

Figura 31.

Nivel de desarrollo por componente de las habilidades interpersonales.



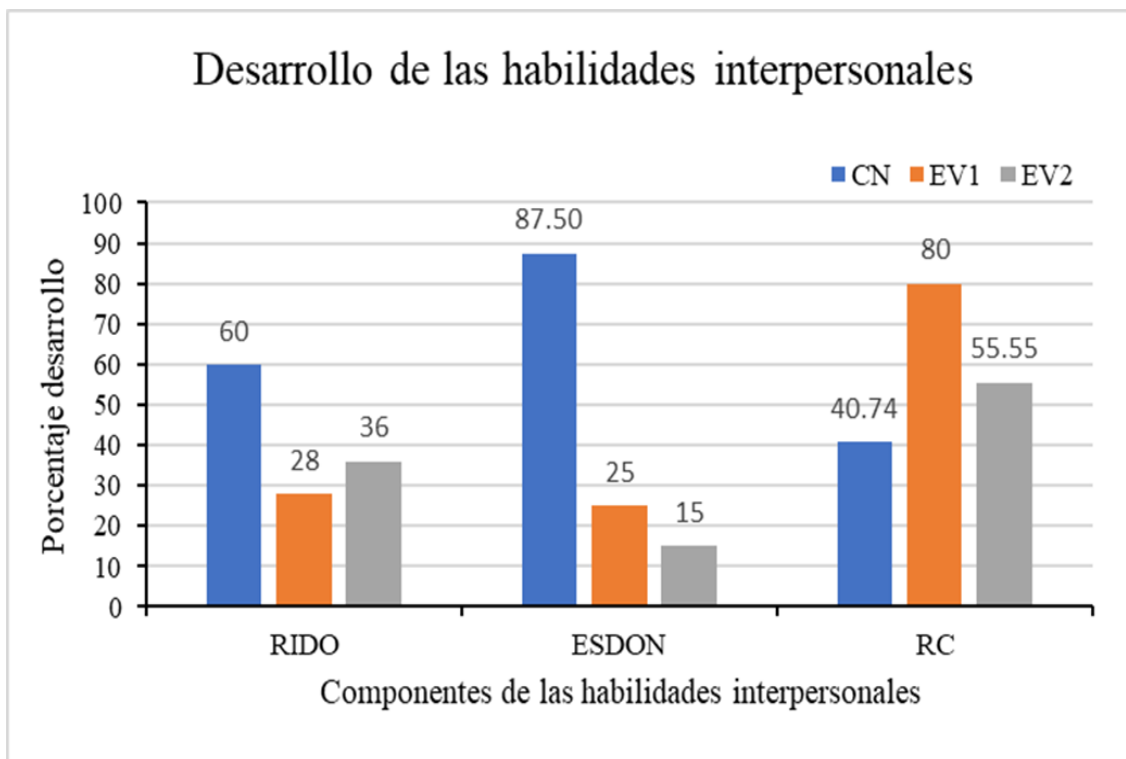
Nota. Porcentajes promedio del nivel de desarrollo de las habilidades interpersonales por componente: expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades -ESDON-, reconocimiento de las ideas y derechos de otros -RIDO- y resolución de conflictos -RC-.

En una primera revisión de la Figura 32 es más que evidente que hubo decrementos importantes respecto a la primera medición, no obstante, se deben tomar con cautela estos resultados. Esta advertencia se debe a que para facilitar el análisis que se presenta, se realizó un ajuste en la calificación al cuestionario inicial, permitiendo así que las medidas fueran equiparables a las de las siguientes evaluaciones.

Por otra parte y a diferencia del seguimiento con las participantes, las evaluaciones que se hicieron para los niños fueron solo en las semanas correspondientes a la promoción del componente, por lo que no se tiene un registro continuo a lo largo de las seis semanas, sino solo de dos semanas que eran seguidas.

Figura 32.

Cambio en el nivel de desarrollo de las habilidades interpersonales.



Nota. Porcentajes promedio de las conductas mostradas por los niños por componente de las habilidades interpersonales: expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades -ESDON-, reconocimiento de las ideas y derechos de otros -RIDO- y resolución de conflictos -RC- al inicio y durante las evaluaciones en el curso.

No obstante, las participantes sí reportaron que hubo algunos comportamientos que se presentaron en prácticamente todas las sesiones e incluso a lo largo de su día. El principal componente que las participantes observaron durante las sesiones de juego fue el del reconocimiento de las ideas y derechos de otros, pero en las actividades cotidianas observaron que se presentaban con mayor frecuencia comportamientos vinculados con la expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades.

Para complementar el análisis de los datos con los niños, a continuación se presentan una serie de tablas que permiten identificar la cantidad de niños que presentaron cada uno de los indicadores de las habilidades interpersonales en las dos evaluaciones, pero descritas en función de las sesiones.

En la Tabla 2, se puede identificar que durante las sesiones cinco y seis hubo correspondencia respecto al énfasis de las participantes en promover el preguntar por la forma en que se siente otra persona y las cosas que los niños hicieron.

Tabla 2.

Comportamientos mostrados por los niños respecto al Reconocimiento de las Ideas y Derechos de Otros.

Indicador	Sesión 5	Sesión 6
Preguntar por la forma en que se sentía alguien más.	50%	50%
Preguntar por la opinión de otros.	33.3%	16.7%
Tomar en consideración la opinión de otros.	16.7%	50%
Hacer cumplir las reglas.	16.7%	16.7%
Aceptar las opiniones diferentes a la propia.	16.7%	16.7%

Nota. Se tomó como 100% a los seis niños que participaron.

Durante las sesiones siete y ocho, se identificó congruencia entre lo reportado por las participantes acerca de poner especial atención en promover la expresión adecuada de sentimientos ante diferentes situaciones. Y aunque en general lograron que los niños en

efecto lo hicieran, también reportaron que fue complicado ya que en ocasiones los niños se mostraban muy eufóricos (ver Tabla 3).

En estas sesiones, además de estos indicadores, los padres también reportaron que los niños habían presentado algunos de los comportamientos que se habían estado trabajando en las sesiones anteriores. Destacando que el 50% de los niños preguntó cómo se sentía alguien más.

Tabla 3.

Comportamientos mostrados por los niños respecto a la Expresión de Deseos, Opiniones y Necesidades.

Indicador	Sesión 7	Sesión 8
Expresar de forma adecuada lo que siente ante diferentes situaciones.	16.7%	40%
Expresar una opinión de forma adecuada.	50%	40%
Expresar cuando necesita algo y solicitarlo.	33.3%	40%

En las últimas sesiones del curso, se buscaba promover la resolución de conflictos. Y en general, los comportamientos vinculados a este componente se presentaron de manera equitativa, destacando la explicación del problema en tanto que más del 80% de los niños lo realizó en ambas sesiones (ver Tabla 4).

Tabla 4.

Comportamientos mostrados por los niños respecto a la Resolución de conflictos.

Indicador	Sesión 9	Sesión 10
Expresar cuál es el problema.	83.3%	100%
Generar y proponer soluciones.	33.3%	33.3%
Decir las posibles consecuencias a cada solución.	50%	33.3%
Elegir y llevar a cabo una solución.	33.3%	50%

Dada la naturaleza de estos resultados y con la finalidad de identificar si estadísticamente las diferencias resultaban significativas para cada uno de los componentes de las habilidades interpersonales, se llevó a cabo una prueba de rangos de Friedman. Los resultados obtenidos para los componentes reconocimiento de las ideas y derechos de otros, así como la resolución de conflictos indican que las diferencias no fueron significativas. En tanto que para el componente de la expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades los resultados sí fueron estadísticamente significativos ($\chi^2(2) = 9.34, p < 0.05$).

MÉTODO

Objetivo General

Evaluar el efecto de un curso en línea para docentes sobre el uso de técnicas de modificación de la conducta para la promoción del desarrollo de habilidades interpersonales en niños preescolares mediante el juego.

Objetivos específicos

Las docentes identificarán qué son y cuáles son los componentes que integran las habilidades interpersonales.

Las docentes identificarán el juego como un recurso en el aula para la promoción de las habilidades interpersonales en niños preescolares.

Las docentes identificarán cuáles son las técnicas de modificación de la conducta que favorecen la promoción del desarrollo de las habilidades interpersonales en niños preescolares.

Las docentes utilizarán las técnicas de modificación de la conducta para la promoción de las habilidades interpersonales en sus alumnos preescolares.

Los niños de edad preescolar desarrollarán habilidades interpersonales mediante su participación en el juego.

-Definición de variables

- **Variable Independiente**

Curso en línea para docentes “Aprender a Convivir mediante el juego”.

Definición Conceptual: Espacio virtual de metodología participativa y trabajo conjunto, diseñado en una plataforma digital para el desarrollo e integración de conocimientos y destrezas a partir de la revisión de materiales teóricos y actividades prácticas para la promoción de las habilidades interpersonales mediante técnicas de modificación de la conducta en diferentes tipos de juego (Chisaba et al., 2013; García, 2006; Meza et al., 2016).

Definición Operacional: Curso conformado por nueve sesiones asincrónicas y una sesión sincrónica de integración (ver Anexo 9). Las sesiones asincrónicas se dividen en dos tipos: teóricas y prácticas. Estas sesiones se programaban de manera semanal y se compartían con las docentes: 1) vídeo explicativo; 2) actividades para el desarrollo de habilidades conceptuales. De manera adicional, las sesiones prácticas incluyeron la aplicación a manera de práctica simulada y práctica real, de las técnicas de modificación de la conducta para la promoción de uno de los componentes de las habilidades interpersonales; finalizando con una evaluación de la práctica. En estas sesiones se compartían recursos para las actividades de la práctica real y vídeos o guías para la aplicación.

- **Variable Dependiente**

Uso de técnicas de modificación de la conducta para la promoción de las habilidades interpersonales mediante el juego.

Definición Conceptual: Implementación por parte de los docentes de las siguientes técnicas de modificación de la conducta: modelamiento, instrucción directa, reforzamiento positivo y retroalimentación; que son procedimientos derivados de los principios del análisis

experimental de la conducta para la generación de cambios en el comportamiento (Martin y Pear, 2008; Ribes, 1974).

Modelamiento: Exposición por medio de un modelo a la forma esperada de emitir un comportamiento -incluyendo componentes verbales y no verbales- en la que se excluyen las verbalizaciones explícitas de qué es lo que se debe hacer (Caballo, 2007; Ribes, 1974).

Instrucción directa: Explicitación verbal que antecede y describe las características de la conducta esperada, así como de las condiciones bajo las cuales será reforzada (Ribes, 1974).

Reforzamiento positivo: Administración de una consecuencia que sigue a un comportamiento esperado y que incrementa la probabilidad de ocurrencia de éste (Ribes, 1974).

Retroalimentación: Explicitación verbal de la naturaleza y el grado de discrepancia entre el comportamiento mostrado y el esperado (Caballo, 2007; Ruiz et al., 2007).

Dichas técnicas se emplearon durante los diferentes tipos de juego para la promoción de las habilidades interpersonales en niños de edad preescolar.

Definición Operacional:

- Porcentaje de elección y del uso correcto de las técnicas de modificación de la conducta en la línea base.
- Porcentaje del uso correcto de las técnicas de modificación de la conducta en las evaluaciones durante las sesiones prácticas.

- Puntuación del registro de actividades planeadas acerca de las habilidades interpersonales en niños preescolares.

Participantes

Siete docentes titulares de educación básica en los primeros años escolares de la CDMX y Estado de México (ver Figura 33), seleccionadas por muestreo no probabilístico de participación voluntaria (Hernández et al., 2014). En la Tabla 5 se presentan las características de las docentes. Como último dato, la edad de los niños a cargo de las docentes iba de los 4 a los 7 años.

Tabla 5.

Características de las docentes que participaron en el curso.

	Edad (en años)	Formación	Experiencia (en años)	Tipo de institución en que labora actualmente	Nivel educativo y grado en que labora actualmente	Número de niños por grupo
D1	32	Lic. Psicología	12	Privada	Primaria (1°)	17
D2	32	Lic. Psicología	18	Pública	Primaria (1°)	12
D3	22	Lic. Educación Preescolar	4 meses ^a	Pública	Preescolar (2°)	16
D4	36	Lic. En Intervención Educativa	15	Pública	Primaria (1°)	18

D5	33	Lic. Pedagogía	5	Pública	Preescolar (2°)	12
D6	22	Lic. Pedagogía	2 años 6 meses ^b	Privada	Primaria (1°)	11
D7	29	Lic. Psicología	3	Pública	Preescolar (1°)	10

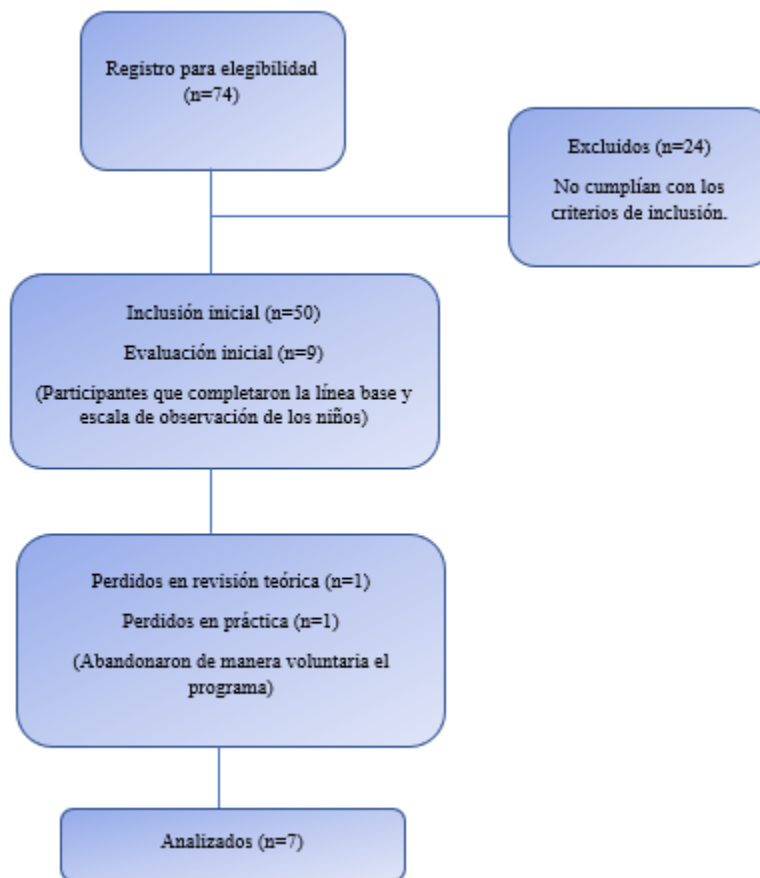
Nota. La primera columna identifica con la letra D a las docentes participantes en el curso.

^a Experiencia como docente titular, ya que tuvo más de un año de prácticas profesionales como docente auxiliar.

^b Ha trabajado en estancias infantiles y como docente auxiliar, y al momento de la participación en el curso tenía seis meses como docente titular.

Figura 33.

Flujo de participantes en el curso “Aprender a Convivir Mediante el juego”



Diseño

Cambio de criterio (A-B1-B2-B3... BN) el cual de acuerdo con Núñez (s/f) consiste en el establecimiento de una línea base del comportamiento a modificar, para posteriormente pasar al proceso de intervención, en el cual se avanza con base en el cumplimiento de los criterios de logro establecidos por el investigador.

Con base en esto, para este curso el establecimiento de la línea base se hizo a partir de tres situaciones simuladas de enseñanza de habilidades de autocuidado-vestirse, lavado de manos y comer-, dichas situaciones, fueron videos interactivos diseñados exprofeso en H5P y puestos a disposición en la plataforma Moodle. De manera posterior, se implementaron diferentes actividades de evaluación en la plataforma para verificar el cumplimiento de los siguientes criterios de cambio:

El 80% de las docentes describe de manera correcta qué son las habilidades interpersonales y sus componentes.

El 80% de las docentes describe de manera correcta qué es el juego y los tipos de juego.

El 80% de las docentes describe de manera correcta las técnicas de modificación de la conducta.

El 80% de las docentes ejemplifica de manera correcta las técnicas de modificación de la conducta.

El 80% de las docentes integra las técnicas de modificación de la conducta, los componentes de las habilidades interpersonales y los tipos de juego en la práctica simulada.

Escenarios

Moodle: Plataforma digital para la gestión del aprendizaje, de distribución libre y programada en PHP. Está conformada por una vista principal para docentes y alumnos, así como una opción de edición exclusiva para que el docente programe actividades y comparta materiales. Esta plataforma también permite compartir enlaces a otros recursos -e.g videos, páginas Web, actividades incrustadas- y asignar calificaciones a las tareas de los estudiantes.

Google Forms: Software distribuido por Google que permite la creación de encuestas para la distribución. Se pueden programar diferentes tipos de preguntas y opciones de respuesta, a la vez que permite la asignación de calificaciones y comentarios a cada pregunta. El software permite el guardado de los datos y ofrece un análisis descriptivo grupal de cada una de las preguntas.

Zoom: Software de videollamadas distribuido por Zoom Video Communications, que permite la realización de reuniones virtuales en tiempo real, de tal forma que se pueden intercambiar opiniones mediante la activación del micrófono, o del chat de la plataforma. Así mismo, permite compartir presentaciones y documentos que se proyectan y se hacen visibles para todos los participantes.

Materiales e Instrumentos

A lo largo del curso se desarrollaron cuatro tipos de materiales: vídeos explicativos, videos de ilustración, guías de aplicación e infografías de resumen. Cada uno de estos materiales estaba vinculado con el tema correspondiente a las sesiones. De manera adicional, se elaboró un cuadernillo de información, el cual contenía un resumen de los contenidos revisados en todas las sesiones (ver Anexo 10).

Ahora bien, en lo que respecta a los instrumentos todos fueron elaborados para este curso en particular, a continuación se enlistan y describe cada uno de ellos:

Formatos de seguimiento en sesiones prácticas (ver Anexo 11)

El objetivo de este instrumento es identificar el porcentaje de pasos de las técnicas de modificación de la conducta que cumplían los docentes para la promoción de las habilidades interpersonales en niños preescolares mediante el juego, en cada sesión de práctica real.

Se implementaron un total de seis formatos de seguimiento, los cuáles se diferenciaban entre sí por el componente de las habilidades interpersonales que se debía promover y las técnicas de modificación de la conducta a implementar. De manera general, estuvieron conformados por dos listas de cotejo y tres preguntas abiertas. Las listas de cotejo correspondían a los pasos de cada una de las técnicas de modificación de la conducta que se pedía poner en práctica. Las preguntas abiertas permitían describir las características del juego implementado y la forma específica en que habían usado cada una las técnicas de modificación de la conducta.

El instrumento arrojaba datos crudos, por lo cual era necesario de una conversión a porcentajes. Para la calificación, en primera instancia se verificó que los pasos marcados como hechos en las listas de cotejo se correspondieran con las respuestas escritas, y una vez cotejado se obtenía el porcentaje de pasos cumplidos para cada una de las técnicas.

Escala de observación de las habilidades interpersonales de niños preescolares (ver Anexo 12).

Estuvo conformada por un total de 13 ítems cuyo formato de respuesta fue tipo Likert de cuatro niveles, en el cual debían colocar la cantidad de niños que se ubicaban en cada frecuencia para cada uno de los indicadores de los componentes de las habilidades

interpersonales -i.e ítems- de manera grupal. El objetivo de este instrumento fue identificar en los niños el nivel de desarrollo de las conductas pertenecientes a cada uno de los componentes de las habilidades interpersonales. Se implementó tanto en la evaluación inicial como en las sesiones prácticas, siendo la única diferencia las instrucciones iniciales.

Los resultados que se podían obtener eran puntajes directos por componente y del total del cuestionario, siendo 48 la puntuación máxima para el total del cuestionario. No obstante era susceptible de convertirse a porcentaje para con base en ello definir el nivel de desarrollo de las habilidades interpersonales.

Procedimiento

Se describen los dos grandes momentos que conforman el curso: la captación de participantes y la implementación del curso en línea para docentes “Aprender a Convivir mediante el Juego”.

Captación de participantes

Se elaboraron un vídeo y un cartel promocional que contenía las características generales del curso para docentes, así como los datos de contacto para inscripción y solución de dudas. Además, se elaboró un formulario de Google Forms para la inscripción el cual estuvo conformado por dos apartados: 1) los datos de identificación de los participantes, 2) el consentimiento informado.

Se estableció contacto con el responsable de la gestión de la página de Facebook de la Facultad de Psicología UNAM y se le solicitó la publicación del material elaborado -cartel y enlace para video- (ver Anexo 13). Una vez hecha la publicación de la información, se dio un lapso de tres días para recibir las respuestas de los interesados en el curso. Los interesados

debían dar clic en el enlace del video y enviar un correo a la dirección electrónica proporcionada en la publicación para establecer contacto con la psicóloga residente y así obtener el enlace de Google Forms para la inscripción.

Una vez enviado el enlace de inscripción, los interesados debían responder el formulario con sus datos de identificación, así como leer y aceptar el consentimiento informado pues sin este no se podrían incluir en el curso (ver Anexo 14). Al término del período de inscripciones, se revisó la base de datos del formulario y con base en los criterios de inclusión se seleccionaron a los participantes. Posterior a ello se crearon los usuarios en la plataforma Moodle.

Dichos datos de acceso, así como las reglas de convivencia, bienvenida y un video acerca del uso de la plataforma se les hizo llegar mediante correo electrónico. Una vez enviados los correos se dio por terminada esta fase y se dio paso a la implementación del curso, comenzando con la línea base.

Línea Base (A)

Se llevó a cabo durante la primera sesión del curso, para ello se colocó en la plataforma de Moodle un video y poster de bienvenida, así como un enlace de Google Forms que contenía los ejercicios de línea base. Los docentes debían ir al enlace de Google Forms y resolver las tres actividades que ahí se incluían, y que consistían en leer un caso hipotético vinculado con la promoción de habilidades interpersonales para luego seleccionar y describir la forma en que implementarían las técnicas de modificación de la conducta.

Cambio de criterio (B)

Dio comienzo en la segunda sesión del curso y se dividió en dos momentos: sesiones teóricas -tres en total- y sesiones prácticas -cuatro en total-; cabe destacar que la duración de cada sesión práctica varió entre las docentes, ya que algunas entregaban durante los primeros días lo correspondiente al trabajo de plataforma, pero su práctica real demoraba hasta una semana.

Por otra parte, se señala el hecho de que para el cumplimiento de cada uno de los criterios de cambio se tenía destinada una sesión. A continuación, se describe la estructura típica de una sesión teórica y luego la de una sesión práctica.

Sesión teórica: de manera semanal en la plataforma de Moodle se ponía a disposición de los docentes un video explicativo del tema correspondiente a la sesión, así mismo se programaba una actividad con al menos dos ejercicios para facilitar el desarrollo de las habilidades conceptuales. También se habilitó un foro de participación al inicio y al final de este tipo de sesiones en los cuales se les planteaba a los docentes alguna pregunta vinculada al contenido revisado y su experiencia, de tal forma que pudieran compartir su opinión y retroalimentar la de otros.

Sesiones prácticas: se mantenía lo antes descrito, pero de manera adicional se programaba una actividad de práctica simulada, en la que a partir de la descripción general de una dinámica de juego, los docentes debían describir cómo pondrían en práctica las técnicas de modificación de la conducta que se les solicitaban para la promoción del componente de las habilidades interpersonales correspondiente. Una vez que los docentes respondían se les retroalimentaba en un lapso no mayor a 24 horas con sugerencias o aspectos a mejorar, así mismo se les habilitaba el espacio para descargar y luego compartir su registro

de actividades planeadas y el formato de seguimiento correspondiente a la práctica real. La sesión se daba por finalizada con la retroalimentación de la práctica real.

RESULTADOS

Se presentan los estadísticos descriptivos del uso de las técnicas de modificación de la conducta para la promoción de las habilidades personales de niños de edad preescolar de las siete docentes que participaron de manera constante a lo largo del programa. De manera complementaria, se describen las características de las respuestas escritas de la línea base y las evaluaciones durante las sesiones prácticas. En cuanto a los niños, se obtuvieron los estadísticos descriptivos acerca de las habilidades interpersonales al inicio del programa y durante las sesiones prácticas.

En primera instancia, se presentan los resultados que permiten dar cuenta del objetivo general: Evaluar el efecto de un curso en línea para docentes sobre el uso de técnicas de modificación de la conducta para la promoción del desarrollo de habilidades interpersonales en niños de edad preescolar mediante el juego. En este análisis se presentan primero los datos de efectividad en el uso de las técnicas y luego un análisis de los cambios cualitativos, mismos que se pudieron evidenciar a partir de las respuestas escritas en cada sesión.

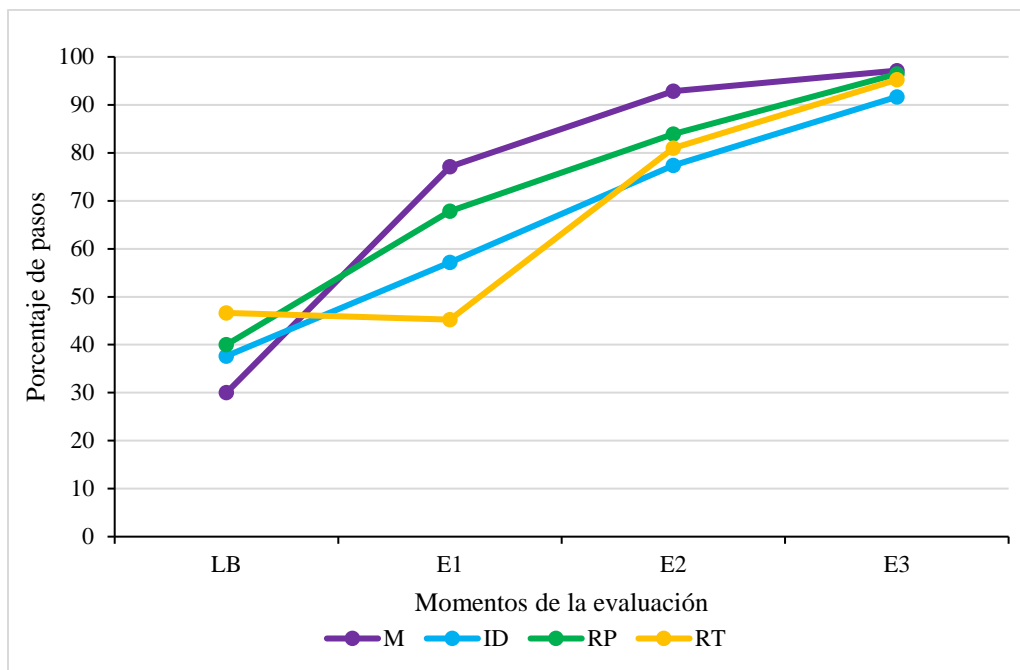
Por último, se presentan los resultados respecto al desarrollo de las habilidades interpersonales de los niños en edad preescolar.

Uso de las técnicas de modificación de la conducta

En la Figura 34 se muestra el avance de cada una de las docentes desde la línea base y en las tres observaciones a lo largo del programa, respecto al uso de las técnicas de modificación de la conducta para promover cada uno de los diferentes componentes de las habilidades interpersonales.

Figura 34.

Cambio en el uso de las técnicas de modificación de la conducta.



Nota. Porcentajes promedio de los pasos implementados de manera correcta de las técnicas de modificación de la conducta: modelamiento -M-, instrucción directa -ID-, reforzamiento positivo -RP- y retroalimentación -RT- a lo largo del curso. En el eje de las abscisas se representan la línea base -LB- y las tres evaluaciones a durante el curso identificadas como E1, E2, y E3.

Como puede apreciarse en la Figura 34, salvo para el caso de la retroalimentación en la evaluación uno -E1- en cada una de las evaluaciones se incrementó la efectividad en el uso de las técnicas de modificación de la conducta para la promoción de las habilidades interpersonales, alcanzando ya en la última evaluación porcentajes por encima del 90%. Destacando la técnica del modelamiento en cual se obtuvo el porcentaje de efectividad más alto 97.14%.

Al inicio del curso, en la línea base, se identificó que ninguna de las técnicas de modificación de la conducta superó el 50% de efectividad, donde el principal error fue que

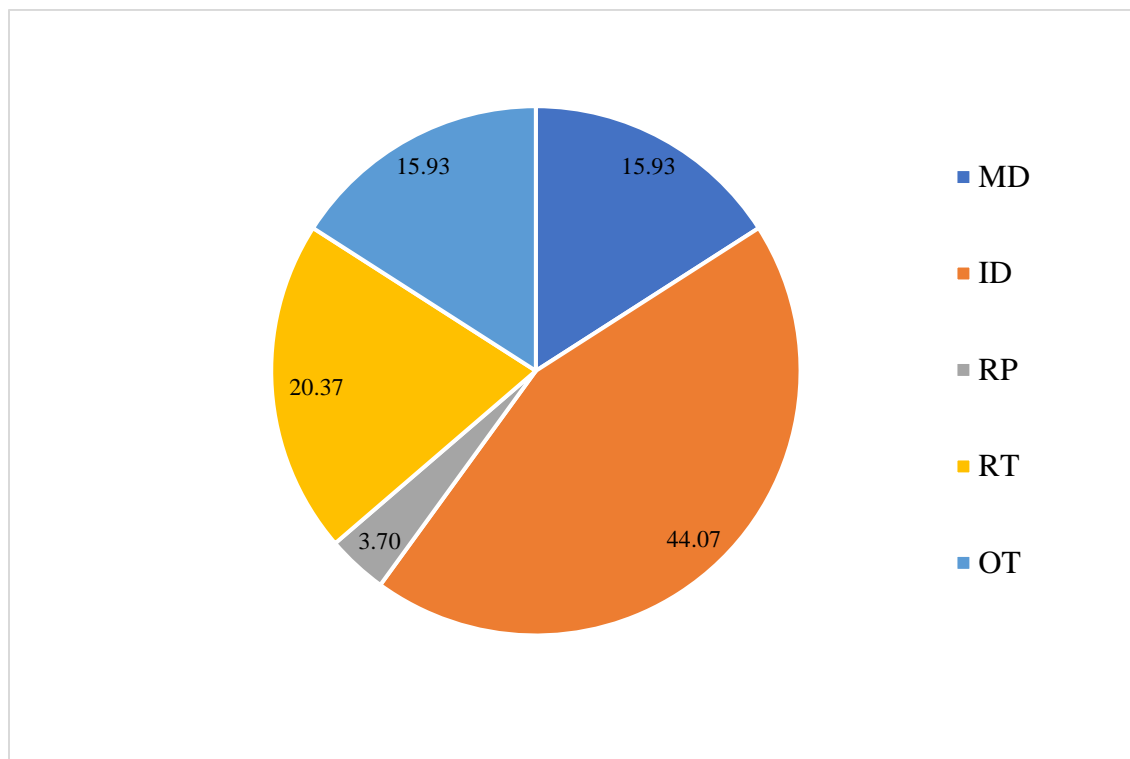
describían situaciones escolares, pero no quedaba clara la implementación de la técnica, además de que faltaba la vinculación con el comportamiento a promover. Por otra parte, aunque las docentes demostraron que usaban en porcentajes parecidos de efectividad cada una de las técnicas de modificación de la conducta, para la primera evaluación del curso los cambios variaron entre técnicas, destacando el modelamiento con una diferencia del 47.14%, seguido del reforzamiento positivo con un 27.86% de incremento en el uso efectivo.

Conforme fueron transcurriendo las evaluaciones, los cambios se mantuvieron con una tendencia positiva y se volvieron más parecidos los porcentajes de efectividad para cada técnica.

Como datos adicionales en este apartado, se resalta justamente el hecho de que al inicio del curso -como parte de la línea base- las docentes reportaron usar en diferentes proporciones cada una de las técnicas de modificación de la conducta, tal y como se muestra en la Figura 35.

Figura 35.

Elección de las técnicas de modificación de la conducta.



Nota. Se muestran los porcentajes promedio de elección de las técnicas de modificación de la conducta modelamiento -MD-, instrucción directa -ID-, reforzamiento positivo -RP-, retroalimentación -RT-, Otro -OT- de los cuatro casos de la línea base.

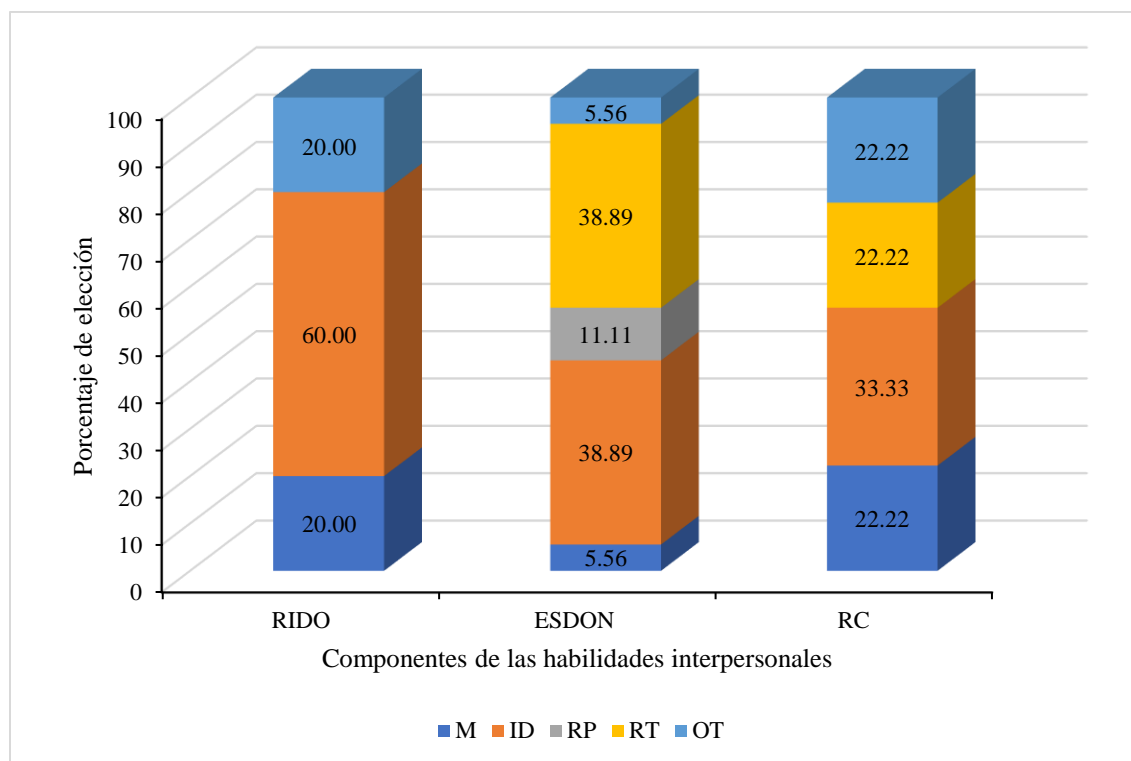
Como puede observarse la instrucción directa y la retroalimentación son las técnicas preferidas para promover las habilidades interpersonales, con un 44.07% y un 20.37%, respectivamente. Mientras que la menos elegida fue el reforzamiento positivo con apenas un 3.70%. Haciendo un análisis más minucioso, se encontró que la instrucción directa y el modelamiento fueron las técnicas que se eligieron en los tres componentes de las habilidades interpersonales. Sin embargo, mientras la instrucción directa alcanzó porcentajes de elección por encima del 30%, el modelamiento apenas superó el 20%. Por otra parte, el reforzamiento positivo solamente se eligió en uno de los tres componentes, a saber: la expresión de

sentimientos, deseos, opiniones y necesidades -ESDON-, representando el 11.11% de ese componente (ver Figura 36).

Así como se reportó el uso del modelamiento para la promoción de los tres componentes de las habilidades interpersonales, las docentes seleccionaron la opción “otros” en cada uno de ellos, llegando a alcanzar incluso los mismos porcentajes de elección que el modelamiento. Como dato adicional, se destaca el hecho de que las respuestas escritas de las docentes para la opción “otros” compartían algunos elementos con lo que ellas describieron en la instrucción directa.

Figura 36.

Elección de las técnicas de modificación de la conducta por componente de las habilidades interpersonales.



Nota. Se muestran los porcentajes promedio de elección de las técnicas de modificación de la conducta: modelamiento -M-, instrucción directa -ID-, reforzamiento positivo -RP- y retroalimentación -RT-, Otras -OT- por parte de las docentes para cada uno de los componentes de las habilidades interpersonales: Expresión de Sentimientos Deseos Opiniones y Necesidades –ESDON-, Reconocimiento de Ideas y Derechos de Otros –RIDO-, Resolución de Conflictos –RC-, en la línea base.

Cambios en las respuestas escritas de las docentes del uso de las técnicas de modificación de la conducta.

A continuación se describe cómo fueron los cambios en cuanto a la forma de implementación de cada una de las técnicas de modificación de la conducta, comenzando por la línea base y luego en cada una de las evaluaciones a lo largo de las sesiones prácticas. Así mismo, se incluyen algunas capturas de pantalla de las respuestas escritas, a manera de ejemplo, tal cual las compartieron las docentes tanto en la línea base, como en los formatos de seguimiento.

En la línea base, las respuestas de las docentes compartían el hecho de ser descripciones amplias de las actividades y cómo es que se involucrarían. A diferencia de las evaluaciones en las que las respuestas de las docentes fueron mucho más puntuales en cuanto a la técnica y lo que había sucedido en sus aulas, aunque sí se logró identificar cómo se integró el estilo de cada una para trabajar con su grupo.

Modelamiento:

En la línea base, esta técnica fue la que tuvo el segundo porcentaje más bajo de elección y el más bajo en cuanto a efectividad. Las respuestas de las docentes se caracterizaron por describir la secuencia de la actividad para abordar la situación hipotética, así como remarcar el papel del material didáctico para mostrar los comportamientos adecuados, es decir, que mediante un vídeo, ilustraciones o con muñecos buscarían explicar lo que los niños deberían hacer. A continuación dos ejemplos de las respuestas de las docentes (ver Figura 37).

Figura 37

Muestras del uso del modelamiento en la LB.

Les diría que me da gusto verlos contentos, que me encantaría saber que los hace tan felices, retomaría las emociones y la importancia de identificar las cosas que nos hacen sentir de tal modo.

Considero que un cuento puede ejemplificar mejor el problema ya que lo pueden escuchar y visualizar de una mejor manera por lo que les pondría el video o cuento para que ellos mismos se den cuenta lo que pueden hacer con el pequeño conflicto.

Nota. Las respuestas destacan el tipo de materiales de apoyo para el modelamiento. LB hace referencia a la Línea Base.

En la primera evaluación, el cambio fue muy notorio porque lograron en su mayoría hacer la integración del componente a promover -i.e RIDO- y el modelamiento. Además, algunas docentes intercalaron con algunos aspectos de la expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades. Un aspecto que fue notorio desde esta primera evaluación fue que aunque la técnica que primaba era el modelamiento, en algunos momentos hacían uso más bien de la instrucción para señalar algunos aspectos de la actividad a realizar (ver Figura 38).

Figura 38.

Muestra del uso del modelamiento en la E1.

Una vez repartidas las máscaras, comencé con las preguntas detonadoras: ¿quiénes somos? (escuchar), ¿dónde vivimos? (mientras los chicos escuchaban) y ¿qué nos gusta hacer?...ante estas pregunta surgieron diversas dudas o preguntas, así que se solicitó el apoyo de un alumno para mostrar cómo íbamos a descubrirlo. Con el apoyo de un miembro del grupo, se comenzó la interacción hablando desde el personaje: "veo que eres color amarillo, ¿cómo te llamas?, ¿prefieres algo para comer?, etc."

En este momento es importante clarificar detalles con lo que se informe y se escuche en los chicos. Posteriormente intercambiaron las máscaras y les dije que ahora turno de "hablar de mí mismo" y presentarse frente al grupo con la información que conocieron de sus compañeros. Finalmente cerramos con un pequeño video a manera de explicación.

Considero que al momento de colocarme la máscara, llame la atención de mis alumnos y esto generó interés en que es lo que iba a realizar, observaron y escucharon cómo iba realizando las preguntas al títere y la forma de escucharlo.

Nota. E1 refiere a la evaluación 1.

Para la segunda evaluación, varias docentes recuperaron una actividad que se había llevado a cabo durante la evaluación pasada e implementaron el juego de roles, pero a diferencia de dicha evaluación, en ésta dejaron de aparecer las instrucciones al momento del modelamiento. Además, las respuestas se caracterizaron por hacer una muestra primero ellas con ayuda de alguno de los alumnos y así presentar los comportamientos esperados (ver Figura 39). La presentación de la técnica quedaba a manera de dialogo y dejaba ver la importancia de interactuar entre los participantes, tanto para saber del otro, como para poder expresar lo propio (ver Figura 40).

Figura 39.

Muestra del modelamiento respecto al comportamiento de los estudiantes.

-Hola Erick, hace mucho tiempo no te veía, cómo has estado?
-Te invito a jugar, ¿Cuál es tu juego preferido?, qué te parece si primero jugamos el que a ti te gusta y luego al que mí...
Conforme el alumno que me apoya vaya contestando podrá irse modificando la historia, pero siempre con la intención de propiciar un diálogo en el que se puedan observar las conductas requeridas.

Figura 40.

Muestra del uso del modelamiento en la E2.

Hola, mi nombre es Pilar, tú cómo te llamas?
Mucho gusto, sabes yo me siento muy feliz porque hoy es un día muy soleado y bonito ¿Tú cómo te sientes? A mí me gustan los días soleados porque puedo salir con mi familia ¿A ti qué te gusta? (Después de las preguntas me respondió mi niño pero no me acuerdo de todo lo que me dijo, perdón)
¿Te puedo contar algo? La otra vez estaba jugando con mis amigas a los congelados y una de ellas rompió las reglas ¿Sabes qué hizo? Pues se movió cuando estaba congelada, no podía hacer eso y por eso perdimos, me enojé mucho.
¿A ti te ha pasado? ¿Y crees que está bien hacer trampa? Luego de esto sus compañeritos empezaron a murmurar que estaba mal hacer trampa y comenzamos a platicar un poco de eso, ya luego retomamos la actividad como tal.

Nota. E2 refiere a la evaluación 2.

En la tercera evaluación, que tenía que ver con la resolución de conflictos -RC- hubo un giro en el tipo de participación de las docentes y la forma en que se implementó el modelamiento, ya que la promoción del componente se dio una vez que habían comenzado alguna otra actividad. Es decir, propusieron actividades que en el pasado habían generado algunas diferencias entre los alumnos y a partir de ello pudieron modelar los pasos para la resolución de problemas.

En su mayoría las respuestas escritas como tal dejaban ver que recuperaban la misma situación problemática y ellas asumían el rol de algún alumno para poder mostrar cómo resolverlo. En su mayoría cubrieron con la resolución de problemas, dejando casi siempre pendiente el antepenúltimo, que tenía que ver con el evaluar las opciones (ver Figura 41).

Figura 41.

Muestra del uso del modelamiento respecto a la RC.

Momentito, qué pasó aquí?? Ah, no pueden decidir el color para su carro ¿es así? Ok, vamos a ver cómo le podemos hacer para que todas estemos contentas. Ven Itzel, vamos a intentarlo primero nosotras, vamos a hacer de cuenta que y soy Brenda ¿lista? -No podemos ponernos de acuerdo porque son nuestros colores favoritos que tal si jugamos un chinchampú y vemos quién gana, ya la que gane elija el color esta vez.

Hice el ejercicio con todos, aunque fue muy cansado y me fui hasta que habían puesto en práctica alguna de las soluciones. Algunos casos fueron más complicados y yo les tuve que dar opciones o mediar para que los chiquitos se molestaban.

Nota. Se destaca que las participantes enfatizaron en cómo proponer soluciones como parte de la resolución de conflictos -RC-

Para esta técnica solamente una docente, planificó una clase en la cual explicó el tema de la resolución de conflictos y modeló cómo llevar a cabo cada paso, haciendo uso de un muñeco para poder ponerlo en práctica. En la Figura 42 se muestra dicho caso.

Figura 42.

Muestra del uso del modelamiento en una situación del aula escolar.

Comencé diciéndoles un par de preguntas ¿qué pasa cuando tenemos un problema? ¿saben cómo solucionarlo? Como siempre aquí deje que hablaran y me dieran ideas porque era un tema que antes no sabía cómo trabajar con ellos. Luego retomé un poco de lo que nos explicaste en el video de la plataforma y les puse ejemplos de cosas que nos han pasado en el salón, ya después con unos titeres de palito que usamos para los turnos del baño, les enseñé cómo solucionar cuándo no se pueden decidir por la actividad de cierre del día.

Instrucción Directa:

En la línea base, las respuestas de las docentes coincidieron en que se enfocaban en hacer cuestionamientos a los niños, invitándolos de alguna forma a hacer cosas, pero no se especifica con claridad qué es lo que debían hacer ni el cómo (ver Figura 43).

Figura 43.

Muestra del uso de la instrucción directa en la LB.

Nos trasladaríamos a un espacio amplio, quizá el patio, y nos sentaríamos formando un círculo de tal manera que todos pudiéramos vernos y escucharnos. Seguido de esto, los cuestionaría acerca de por qué están alegres; los escucharía y preguntaría qué otras situaciones les hacen sentir esta emoción y cómo lo demuestran. Si alguna de estas situaciones están dentro de nuestras posibilidades de realizarlas dentro de la institución realizaría una situación didáctica con base en ello.

Nota. E2 refiere a la evaluación 2.

Como ya se había mencionado en el apartado anterior, algunas de las respuestas escritas de las docentes para la opción “otros” compartían algunas características con las reportadas en la instrucción directa, sirvan de ejemplo las respuestas muestra de la Figura 44.

Figura 44.

Muestra de la instrucción directa registrada en la opción Otros.

Les permitiría unos minutos para que ellos mismos intenten resolver el problema, si no se logra, intervendría; escucharía ambas partes y los cuestionaría acerca de a qué acuerdos pueden llegar para que los dos puedan usar la pelota

Les explicaría que solo hay una pelota, les preguntaría si quieren jugar un ratito ambos a los juegos que proponen o les pediría que ellos mismos busquen una solución.

Nota. En la línea base las docentes podían seleccionar la alternativa de “Otra estrategia” y describirla, pero en el análisis se identificó que la respuesta correspondía a la instrucción directa.

Un dato adicional, es que en el caso hipotético de la resolución de conflictos, las docentes plantearon una explicación de los pasos o de la importancia de aprender a resolverlos-variando solo en la extensión de sus explicaciones-, invitando en algunos casos a recordar lo aprendido en otros momentos (ver Figura 45).

Figura 45.

Muestra del uso de la instrucción directa en la LB para el caso de la RC.

Preguntaría el conflicto, y les explicaría que se puede negociar el uso de la pelota, o bien compartirla en un juego que ambos se interesen, pediría que uno le explicara al otro porque quiere darle ese uso a la pelota, y si tienen alguna sugerencia para resolver el conflicto. Reforzaría cada que cumplan con los procesos, y al final, reconocería por su apertura a la resolución de problemas.

Escuchar de forma no participante hasta considerar el momento oportuno para intervenir, validaría lo que cada uno quiere hacer, les explicaría como resolver un conflicto en el momento, posteriormente retornaría un video para ellos y aprovechar tocar el tema con la clase.

Nota. Donde LB corresponde a la línea base y RC a la resolución de conflictos.

Para la primera evaluación, las respuestas de las docentes adoptaron dos formas generales, la primera de ellas consistía en ir intercalando en la dinámica o dando desde el inicio la lista de cosas -a manera de reglas- que iban a hacer los niños, pero enfocándose más en el proceso de la actividad y no tanto en aquellos comportamientos que hacían parte del reconocimiento de las ideas y derechos de otros, tal y como se muestra en la Figura 46.

Figura 46.

Muestra del uso de la instrucción directa en la EI.

Hoy fuimos entrevistadores y lo que hicimos fue tener varios personajes y algunos entrevistadores que al final contaron lo que encontraron. Primero les dije que de uno a uno se levantarán de su lugar y sacarán de una caja que llevé dos accesorios para su disfraz, luego les pedí que tomaran un papelito con un número y rifamos quienes serían los entrevistados y quienes los entrevistadores. Cuando ya estaban disfrazados les dije ¡Ahora es momento de preguntar! Recuerden que deben hacer su pregunta con voz fuerte para que los escuchen y recordar lo que les dijeron.

Nota. Donde LB corresponde a la línea base y RC a la resolución de conflictos.

De continuidad con el segundo tipo de respuestas, estaban inmersas en el discurso de las docentes y seguía estando antecedido por una pregunta -como lo hacían en la línea base- pero con la diferencia de que ya especificaban qué es lo que tenían que hacer y cómo (ver Figura 47).

Figura 47.

Muestra del uso de la instrucción directa comenzando con preguntas.

Primero les dije lo que haríamos y los puse por equipos, después me fui pasando entre los equipos porque me di cuenta que no estaban siguiendo las indicaciones. Entonces por ejemplo, le dije a un grupo veo que tienen dificultades para armar el rompecabezas ¿qué han intentado? y si mejor cada uno gira todas las piezas y luego van comparando con la imagen completa los cachitos que tienen para que ya las vayan juntando ¿cómo ven?

Para la segunda evaluación, las respuestas de las docentes permitieron dar cuenta de dos cosas: 1) sus instrucciones incluían los comportamientos esperados para cumplir con la actividad y especificaban los elementos de la ESDON (ver Figura 48); 2) trabajaron de manera diferenciada los diferentes elementos de la expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades (ver Figura 49), es decir, con base en las necesidades específicas de

su grupo, se centraron en alguno de esos elementos, aunque todos hacían parte del mismo componente.

Figura 48.

Muestra del uso de la instrucción directa en la E2.

Cuando ya estaban listos para la actividad, les dije lo que íbamos a hacer casi igual que en el ejercicio de la plataforma. Entonces primero les pedí que guardaran todo lo que no íbamos a ocupar y que se quedaran sentaditos en sus sillas, luego les dije que tendrían que quedarse en silencio mientras yo contaba un cuento y cuando les hiciera preguntas podían responderme por turnos. Mientras les contaba el cuento, hacía pausas y les pedía que me dijeran cosas como cuál es la emoción que había sentido Mara, o que me dieran un ejemplo de cómo le habrían dicho ellos a Mara que su mochila estaba rota sin ser groseros, promoviendo también la empatía.

Nota. Donde E2 refiere a la evaluación dos y se observa la descripción de los comportamientos esperados.

Figura 49,

Muestra del uso de la instrucción directa para la promoción de la ESDON.

Lo que hice en esta ocasión con los chicos fue explicarles primero lo que íbamos a hacer y me apoye tantito del modelamiento para poder mostrarles cómo iban a ir tomando las cartas de la mesa y haciendo el teléfono descompuesto. Luego hice un resumen de las cosas por hacer, por ejemplo: toman una carta, la giran para que el dibujo quede hacia ustedes y le dicen a su compañero de enfrente en la oreja a manera de secreto si esa comida les gusta o no, dónde la comieron o algo así que se les ocurra.

Nota. El ejemplo se retoma de la evaluación dos y se muestra uno de los elementos de la ESDON que trabajó la docente.

Como se puede observar, en estos casos muestra, se desdibuja una secuencia en las instrucciones para las actividades, planteando con más claridad la vinculación de la técnica con el componente.

Finalmente, en la tercera evaluación, se identificó que en general las docentes optaron por trabajarlo como un contenido de su semana o de una clase, de tal forma que incorporaron varios materiales didácticos y algunas cosas que ya habían trabajado con el modelamiento. Sus instrucciones, en su mayoría, fueron explicaciones de cómo poner en práctica los pasos,

aunque en sus respuestas escritas no detallaban todos los elementos sino que ponían solo algunos ejemplos sobre todo en cuanto a generar propuestas de solución (ver Figura 50).

Figura 50.

Muestra del uso de la instrucción directa en la E3.

En esta ocasión primero les dije si se acordaban de lo que habíamos hecho en el juego del patio y con sus ejemplos me puse a explicarles la importancia de resolver problemas y les dije que les iba a dar una formula mágica para que ellos pudieran siempre hacerlo solitos. Entonces les dije cosas como que lo primero era poder decir claro y fuerte cuál era el problema o molestia, y después de escuchar al otro también darle opciones para que ya no estemos sintiéndonos mal. Les gustó la idea y también el cartel que hicimos después para recordar la formula.

Les explique que cuando tenemos problemas debemos de poder decir qué estamos sintiendo, para que así entre todos los que estén puedan buscar opciones y compartirlas. También les dije que debían guardar silencio cuando alguna otra persona quiere decir lo que piensa pues solo así van a poder tomar una solución favorecedora para todos.

Nota. Donde E3 refiere a la Evaluación 3.

Reforzamiento Positivo

En la línea base, las pocas respuestas que se obtuvieron se caracterizaron por enfatizar en la expresión de emociones -la alegría, que era la que formaba parte del caso hipotético- acompañado de la búsqueda de la explicación. En esta técnica lo que se destacó fue el hecho de que era clara la vinculación de la verbalización de felicitación con el comportamiento adecuado, tal y como se puede leer en la Figura 51.

Figura Nota.

51.

Muestras del uso del reforzamiento positivo en la E1.

Imitaría alguna conducta y les diría; "me gusta que estemos tan felices hoy, ¿quién me va a contar por qué está así?"

Primero será felicitarlos por expresarse, después, al preguntar el porqué de ello haría un enlace con la actividad planteada para clase y cerraría con los elementos que me proporcionen.

Nota. Donde E1 refiere a la Evaluación 1.

En la primera evaluación, se pudieron notar los diferentes estilos y formas de relacionarse de las docentes con sus alumnos, pero en esencia se iban integrando los pasos para el reforzamiento. Algunas docentes optaron por hacer una felicitación grupal al terminar la actividad planificada, por lo que aunque no cumplían con el criterio de hacerlo casi de manera inmediata a la aparición del comportamiento -contigüidad-, sí lograban establecer la vinculación con el comportamiento esperado (ver Figura 52).

Figura 52.

Muestra del uso del reforzamiento positivo a partir del momento de la aplicación.

Casi al cierre de la dinámica, al tiempo que compartían anécdotas significativas del intercambio entre pares, aprovechaba para mencionar algo de lo que observé mientras interactuaban, no quise hacerlo en el momento pues implicaba intervenir mientras los chicos conversaban, así que, además de destacar lo que hicieron, lo hice también frente al grupo. Traté de rescatar algunas palabras que utilizaron y las puse en contexto para explicar a todo el grupo la importancia de dirigirse entre ellos. También debo mencionar que estaba mal entendiendo el concepto, pero, ahora, trato de llevarlo a cabo pues, pude percatarme que sólo ocasionalmente lo realizaba.

En la segunda evaluación, con base en la dinámica que describieron las docentes, se pudo identificar también que aunque no en todos los casos explicitaban de manera verbal cuál había sido el comportamiento adecuado, sí hacían el reconocimiento de éste de manera

contigua a que lo habían hecho los niños, aunque en algunos casos más bien se vinculaba con la ejecución de la actividad y no tanto con la ESDON, sirva de ejemplo la descripción que se muestra en la Figura 53.

Figura 53.

Muestra del reforzamiento positivo en la E2.

En cuanto terminaba cada intervención les felicitaba con frases como: súper, me encantó como lo hiciste ; oye, esas preguntas estuvieron muy bien, Wow! me sorprende lo hábil que eres para las entrevistas

Nota. En donde E2 refiere a la evaluación dos del curso.

Por otra parte, algunas respuestas tenían la forma de validación del comportamiento o motivación, por ejemplo: *“vas por muy buen camino sigue echándole más ganas y verás que pronto lo lograrás”*.

En la última evaluación, las respuestas de las docentes permitieron dar cuenta que incrementaron la cantidad de ocasiones en que hacían contiguo el reforzamiento al comportamiento, además de que se lograron las vinculaciones con los elementos que conforman la resolución de conflictos.

Retroalimentación:

Durante la línea base, esta técnica además de ser una de las más elegidas, también fue en la que se encontraron más parecidos en cuanto a la forma de implementación. Esto en la medida de que las respuestas se caracterizaban por la validación del comportamiento - independientemente de si era adecuado o inadecuado- y una explicación respecto a la forma en que se podría mejorar o hacer bien las cosas (ver Figura 54).

Figura 54.

Muestras de la forma de la retroalimentación en la LB.

les comentaría que expresar nuestras emociones es muy bueno y muy importante, pero que existen algunas otras formas de hacerlo, para ejemplificarlo me apoyaría de una marioneta de mano, comenzaría dramatizando la situación, haciendo protagonista a algún alumno y las diversas emociones que podemos llegar a sentir y como es "valido" interpretarlas, si grito de alegría puedo hacerlo con un grito de silencio o voz baja, etc...

Ambos tienen una forma distinta de usar la pelota, eso es lo que nos hace únicos y especiales a cada quien, pero también deben ver qué el discutir por quién hace el uso correcto de la pelota o no, no es la forma de resolver un problema.

La siguiente forma más común fue aquella en la que las docentes decían casi a manera de instrucción lo que se debía hacer y motivaban para intentarlo de nuevo a partir de lo que explicaba. Y por último, se identificó que en algunos casos la retroalimentación incluía el establecimiento de consecuencias al comportamiento a manera de recordatorio de algunas reglas o temas comunes en el aula.

En el caso de la evaluación uno, la retroalimentación fue la única técnica que en lugar de incrementar en cuanto a efectividad, tuvo un decremento, teniendo como causas principales el que solamente se realizaba la retroalimentación cuando el comportamiento era adecuado y se omitía en caso contrario. Además, cuando se hacía la retroalimentación solo se hacía una felicitación o reconocimiento, haciéndolo mucho más parecido a un reforzamiento positivo (ver Figura 55).

Figura 55.

Muestra de la forma de la retroalimentación en la E1.

Muy bien Fer, esa pregunta es una forma de preocuparte por tus compañeros.

Felicidades Lupita, lograste esperar tu turno para hablar y compartir tu idea.

Excelente, hoy aprendiste a escuchar las ideas de los demás, es importante escuchar.

Muy bien, recordaste las cosas que le gusta a tu compañera, que bueno que le pusiste atención

Nota. En donde E1 refiere a la evaluación 1 del curso. Destacando que las características de la descripción se asemejan más al reforzamiento positivo.

Para la segunda evaluación, en su mayoría, las docentes siguieron reportando solo casos vinculados a cuando el comportamiento había sido el adecuado y aunque cumplían con los elementos de la retroalimentación se focalizaron en hacerla respecto a la actividad, dejando un poco de lado la vinculación con la expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades. Como dato adicional, se destaca el hecho de que unas cuantas respuestas implicaban más bien el recordar las reglas luego de algún señalamiento de que las cosas que estaban haciendo no estaban bien. En la Figura 56 se muestra un ejemplo de cada una de estas situaciones:

Figura 56.

Muestras de la forma más común de la Retroalimentación.

Qué maravilla, hoy todos dijeron muy bonito todo aquello que los hace felices y lo que no les gusta, creo que en otro momento podemos trabajar para que sea claro y ordenado para que la actividad nos salga más bonita porque muchas veces tuve que estarles recordando que habían turnos para cada uno. Pero los felicito.

Cuando me iba acercando a cada una de las parejas les decía algo como "van super bien, solamente no se les vaya a olvidar poner en su libreta los recortes de las cosas que les gustan porque sino no vamos a poder explicarlos al rato ¿vale?"

En la tercera evaluación, las retroalimentaciones incluían casi todos los elementos de la resolución de conflictos, así como la mayoría de los pasos de la retroalimentación (ver Figura 57). Destacando el hecho de que la mayoría de las docentes lograron integrarlos en una misma oración, aspecto que en evaluaciones anteriores habían comentado era una dificultad. El principal elemento que seguía siendo omitido, era el de explicitar a los niños qué les había fallado. Es decir, no incluían en una misma descripción lo que era adecuado e inadecuado, aunque sí señalaban las razones por las cuáles había sido o no adecuado el comportamiento, además de que en los casos en que el comportamiento era inadecuado planteaban una explicación que era un recordatorio de la importancia de los pasos de la resolución de conflictos o lo que debían de haber hecho.

Figura 57.

Muestra de la retroalimentación en la E3.

Les tenía que recordar algunas veces cómo hacerlo así que me regresaba con ellos y les decía primero hasta dónde lo habían hecho bien y luego qué les estaba fallando, entonces ahí les decía algo como acuérdate que tenemos que decir lo que nos está molestando o el problema que tenemos para poderlo solucionar, por ejemplo "oye Mateo es que no me gusta este juego mejor vamos a cambiar"

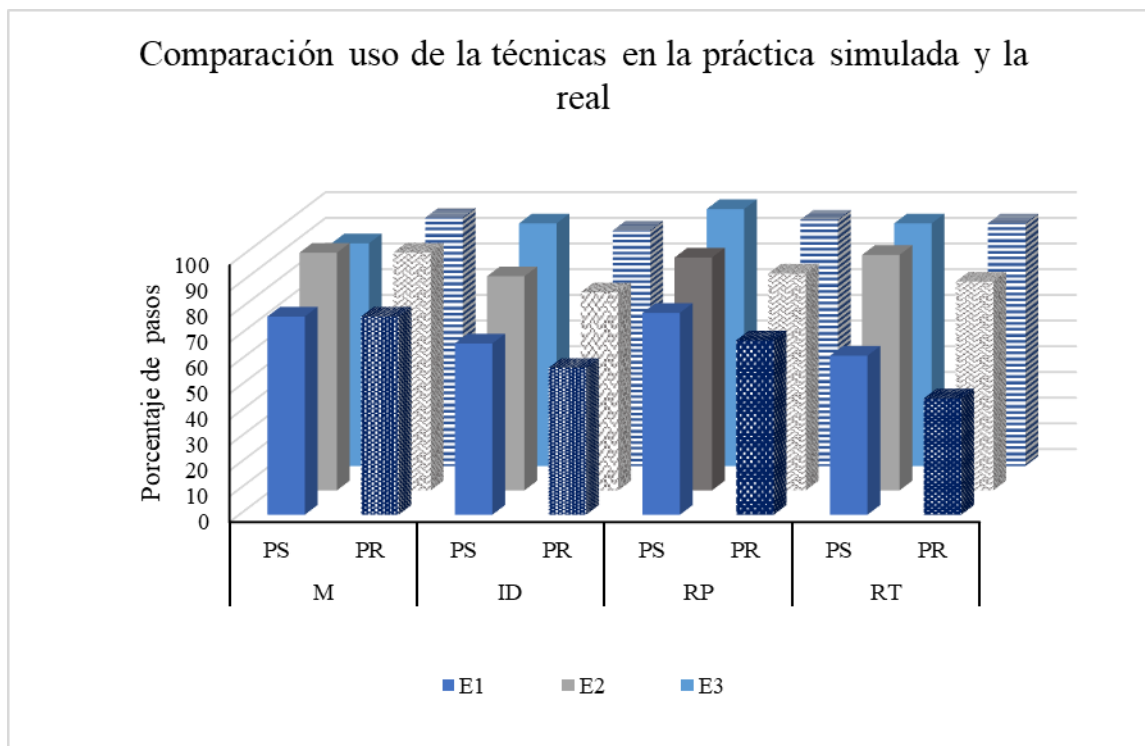
Nota. En donde E3 refiere a la evaluación tres del curso y que en la descripción se observa el procedimiento de implementación cubriendo todos los pasos de la retroalimentación.

Práctica simulada vs Práctica real.

Un punto fundamental a lo largo de las sesiones de práctica, fueron las actividades de simulación antes de llevar a cabo la práctica real. De manera general, se observaron desempeños similares entre dichas prácticas, pese a las dificultades por control de grupo que refirieron algunas docentes ya en el aula o las limitaciones de tiempo para la aplicación como tal (ver Figura 58).

Figura 58.

Comparación entre la práctica real y simulada respecto al uso de las técnicas.



Nota. Se muestran los porcentajes de pasos cumplidos en cada técnica de modificación de la conducta por parte de las participantes en la práctica simulada -PS- y real -PR-, a lo largo de las tres evaluaciones -E1, E2 y E3-.

Como puede observarse, los porcentajes de efectividad no variaron más allá del 10% entre cada tipo de práctica a lo largo de las evaluaciones, salvo por la retroalimentación en la E1, cuya diferencia de efectividad fue del 16.66%. Pero algunos de los errores más comunes ya al momento de la aplicación estaban vinculados con que las docentes no empleaban las técnicas para promover los componentes de las habilidades interpersonales, sino otras habilidades deseables en el aula. O bien, recuperaban solo aquellos aspectos de los componentes que consideraban apremiantes promover en sus aulas.

En el modelamiento, durante las dos primeras evaluaciones, las docentes prácticamente llevaban el ejercicio que ya se había revisado y aprobado en la práctica

simulada a la práctica real, por ello no se notan realmente cambios. Sin embargo, en la primera evaluación reportaron que aunque estaban entusiasmadas con la aplicación, en algunas ocasiones sentían algo forzado y exagerado el modelamiento en el aula porque tenían que recrear y jugar un doble papel, cuando los niños no querían participar, para así poder ejemplificar el reconocimiento de ideas y derechos de otros -que fue el componente de las habilidades interpersonales en la primera evaluación-

Dicha situación, en las siguientes evaluaciones ya no representó como tal una dificultad porque habían buscado formas de solucionarlo y a la par facilitó que en las evaluaciones dos y tres hubiera incrementos en la práctica real respecto a la práctica simulada.

Para el caso de la retroalimentación, que como ya se había señalado es donde se hace más notorio el cambio entre la práctica simulada y la real en la primera evaluación, con un 16.66%; se identificó -con base en los comentarios de las docentes y el contraste con sus respuestas en plataforma- que el cambio se debió a que en el ejercicio de la plataforma que es más controlado, las docentes integraban bien las características del RIDO -pero en la práctica real se dejaban llevar por la dinámica que ya han desarrollado y se enfocaban de nuevo en motivar a los alumnos y no señalaban todos los elementos que conforman la retroalimentación.

Ya para las siguientes evaluaciones, las diferencias entre ambas prácticas se fueron disipando. En tanto que el error que persistía era la omisión de la vinculación con el componente correspondiente a las habilidades interpersonales, o bien, la omisión de algún componente de la retroalimentación, pues las docentes comentaban que lo sentía muy extenso al plantearlo.

Efectividad en las actividades teóricas y prácticas por criterio de cambio.

Dado el diseño del curso, se promovió el cumplimiento de cinco criterios de cambio, los cuales se cumplieron en su totalidad, superando incluso lo que se había planteado de forma inicial ya que se logró que el 100% de las docentes avanzaran en el dominio de los temas, en poco más del 80% de efectividad. En la Tabla 6, se muestran los porcentajes de efectividad alcanzados por cada una de las participantes en los diferentes criterios, así como el promedio grupal.

Tabla 6.

Porcentajes de efectividad por criterio de cambio.

Participantes	Criterios de cambio				
	C1	C2	C3	C4	C5
D1	100	100	90	93	84
D2	100	100	90	93	80
D3	100	100	100	86	78*
D4	86	100	95	86	76*
D5	100	100	100	100	82
D6	100	100	90	93	80
D7	100	100	95	86	83
Efectividad promedio	98.00	100.00	94.29	90.82	80.37

Nota. Los encabezados de las columnas corresponden al criterio que se cumplió, los cuales fueron: C1: El 80% de las docentes describe de manera correcta qué son las habilidades interpersonales y sus componentes. C2: El 80% de las docentes describe de manera correcta qué es el juego y los tipos de juego. C3: El 80% de las docentes describe de manera correcta las técnicas de modificación de la conducta. C4: El 80% de las docentes ejemplifica de manera correcta las técnicas de modificación de la conducta. C5: El 80% de las docentes integra las técnicas de modificación de la conducta, los componentes de las habilidades interpersonales y los tipos de juego en la práctica simulada.

El cumplimiento de los primeros cuatro criterios correspondió a las sesiones teóricas, en las cuales además de las actividades de repaso tenían un foro para participación. A

continuación, se describen las principales características de las respuestas de las docentes en las sesiones teóricas -que corresponden al cumplimiento de los primeros cuatro criterios- y las respuestas en las sesiones prácticas a las actividades de revisión de contenido.

Para el criterio uno -correspondiente a las sesiones uno y dos-, las docentes tuvieron que definir en sus propias palabras qué son las habilidades interpersonales y sus componentes, así como dar ejemplos de estos últimos con base en sus observaciones en el aula. De manera adicional, compartieron en un foro cuáles eran sus principales dificultades para promover las habilidades interpersonales.

Las respuestas de las docentes en la actividad de definiciones incluían algunas de las palabras clave que venían en el video explicativo, y en su mayoría, incorporaban algunas razones por las que era importante promoverlas desde los primeros años de vida. Sin embargo, también hubo otros casos en los que lo complementaron con aspectos de la comunicación asertiva. Por su parte, en los componentes, las definiciones fueron mucho más textuales y que se complementaban con los ejemplos que se les habían solicitado. Los ejemplos para la expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades -ESDON- incluía en su mayoría el permitir que los niños tomen pequeñas decisiones en el día a día - e.g elegir un lugar para sentarse, elegir actividades o el orden-, mientras que unas pocas señalaron cuando los niños cuentan de su día o cómo se sienten durante el recreo.

Para el caso del reconocimiento de ideas y derechos de otros -RIDO- se señalaron situaciones muy vinculadas con la resolución de conflictos, y que implica el escuchar la opinión de otros compañeros durante los debates en clase, o bien, el señalar cuando alguien no está cumpliendo las reglas durante alguna actividad. Derivado de que para este componente ya se habían señalado algunas cosas que implicaban la resolución de conflictos,

algunas docentes le dieron continuidad a su ejemplo y ya en el caso del componente ampliaron que se suele presentar durante actividades que implican el trabajo en equipo o compartir materiales.

Finalmente, en el foro de participación, las docentes coincidieron en que el período de confinamiento y educación virtual mermó mucho las habilidades de convivencia de los niños porque no las podían promover mucho en los tiempos de clase, además de que los papás no se mostraban en todos los casos interesados por cooperar para promover la convivencia en el hogar, o sobreprotegían a los niños y hacían las cosas por ellos. En este foro, las docentes compartieron cómo venían sus niños y eso permitió tener un mejor contexto de las condiciones de trabajo y así poder hacer ajustes. Algunas otras cosas que mencionaron en el foro es que los niños tenían problemas de lenguaje, no convivían entre ellos, tenían dificultades para manifestar sus emociones y no sabían seguir reglas.

Dando continuidad a los criterios, para el segundo de ellos -que se llevó a cabo y cumplió en la tercera sesión- las docentes tuvieron que realizar dos actividades, las cuales implicaban definir qué es el juego e indicar si algunas afirmaciones eran verdaderas o falsas, así como ejemplificar cada uno de los tres tipos -i.e simbólico, de reglas y cooperativo-. Para el caso de la definición del juego, las docentes usaron palabras como «placentero» «recreativo» «lúdico» «divertido» «facilitador» y remarcaron que permite desarrollar diferentes habilidades, pero sobre todo destacaron las de tipo motriz.

En cuanto a la actividad de las afirmaciones, todas las docentes emplearon sus dos intentos para la solución, sin embargo, coincide en que la corrección fue respecto a si el juego siempre tiene o debe tener una finalidad, ya que en su primer intento todas señalaron que era verdadero, aunque con base la respuesta correcta era señalar que la afirmación era falsa. Y

finalmente, para el caso de los ejemplos de los juegos, las docentes señalaron en todos los casos ejemplos claros de lo que implicaba cada tipo de juego, pero también algunas destacaron el hecho de que dependiendo de la forma en que se organice el juego puede tener características de más de un tipo, es decir, que puede ser de reglas a la vez que es cooperativo.

Otro aspecto importante en sus respuestas es que la mayoría de los juegos que ejemplificaron los implementaban para los tiempos de actividad física o como un premio por completar tareas, y en algunos casos -tres docentes- señalaron que además de que daban tiempo de juego como premio, permitían que los niños lo hicieran de forma libre, así que sus ejemplos implicaron descripciones de lo que han observado que juegan los niños. Este criterio se cumplió en la semana prevista y luego de ello hubo un período vacacional de dos semanas -respetando el calendario escolar de la Secretaría de Educación Pública- por lo que al concluir dicho período se programó una sesión sincrónica de integración, de la cual se describen a continuación los resultados.

En la sesión sincrónica participaron ocho docentes en total, de las cuales cinco eran participantes activas y concluyeron el curso. Las otras dos docentes que se han incluido en el análisis general de resultados no tuvieron oportunidad de asistir a la sesión sincrónica, pero sí vieron la grabación e hicieron su participación en plataforma. En general, hubo buena participación -tanto en réplica oral como en el mensajero de la plataforma-, además, las docentes respondieron de manera correcta durante la actividad de repaso, misma que fue mediante oraciones de cierto y falso. En los espacios de dudas y preguntas, no hubo una participación inmediata, pero se promovió a partir de recuperar algunas de las cuestiones problemáticas que ya habían platicado en las sesiones prácticas y en función de ello fueron compartiendo sus experiencias.

Retomando las semanas de actividades para el cumplimiento de los criterios de cambio, en la sesión cinco se trabajó para el cumplimiento de los criterios tres y cuatro. Para el cumplimiento del tercer criterio las docentes tuvieron que seleccionar las palabras que permitían definir cada una de las técnicas de modificación de la conducta, y en esta actividad no hubo errores. En contraste con el momento en que tuvieron que definir con sus palabras cada una de las técnicas, pues las respuestas eran muy ambiguas o lo dejaban como un ejemplo, a pesar de que no se había solicitado eso en dicha actividad. La técnica en la que hubo mayores dificultades fue la retroalimentación, ya que en sus definiciones señalaban que se era una forma de dar información a los niños y motivarlos a continuar.

En cuanto a los ejemplos que debían dar -correspondiente al criterio cuatro-, hay que destacar que se les había solicitado darlo siguiendo los pasos de cada técnica y podían vincularlo con cualquier comportamiento que quisieran promover, pero fue justamente la cuestión de la vinculación la que no se logró de forma efectiva para todas las técnicas, y los porcentajes de efectividad alcanzaron, en promedio, para el primer intento un 78%. Luego de la retroalimentación, las respuestas se volvieron más similares y comenzaron señalando cuál era el comportamiento que querían promover, para de ahí hacer la vinculación con cada técnica en el paso correspondiente.

De manera complementaria, se destaca que se mantuvo constante el hecho de que la retroalimentación fue la técnica con mayor dificultad, ya que no siempre incluían todos los pasos, saltándose sobre todo el señalar las razones de por qué el comportamiento había sido adecuado o inadecuado. Con el cumplimiento de este cuarto criterio, se concluyeron las sesiones teóricas y se dio paso a las sesiones prácticas -en las cuales se cumplió el quinto criterio-, de las cuales solamente resta describir dos cosas: los juegos que las docentes

implementaron en el aula y algunas de las observaciones que agregaron en sus formatos de seguimiento.

A lo largo de las tres evaluaciones, seis de las siete docentes recuperaron los juegos que se proponían en la plataforma de trabajo -e.g juegos de mesa, disfraces, rally, entre otros-, pero con algunas variaciones según las preferencias o recursos disponibles en sus aulas, mientras que la docente que empleó otras actividades reportó haberlas retomado del Fichero del Programa Nacional de Convivencia Escolar (Secretaría de Educación Pública -SEP-, 2020), entre las que se destacan “Adivina qué siento” y “Los cinco pasos para la paz”.

En los formatos de seguimiento, las docentes enfatizaron lo gratificante que fue ver los efectos del uso de las técnicas en espacios de juego con los niños, razón por la cual externaron que comenzaron a implementarlo en otras actividades; y en algunos casos compartieron los resultados con los padres de familia en las reuniones escolares. Por otra parte, comentaron comenzar a resignificar conceptos como el reforzamiento y comenzar a usar con más frecuencia, ya que era una técnica que elegían no usar porque la habían comprendido mal en el pasado o tenían algunos prejuicios.

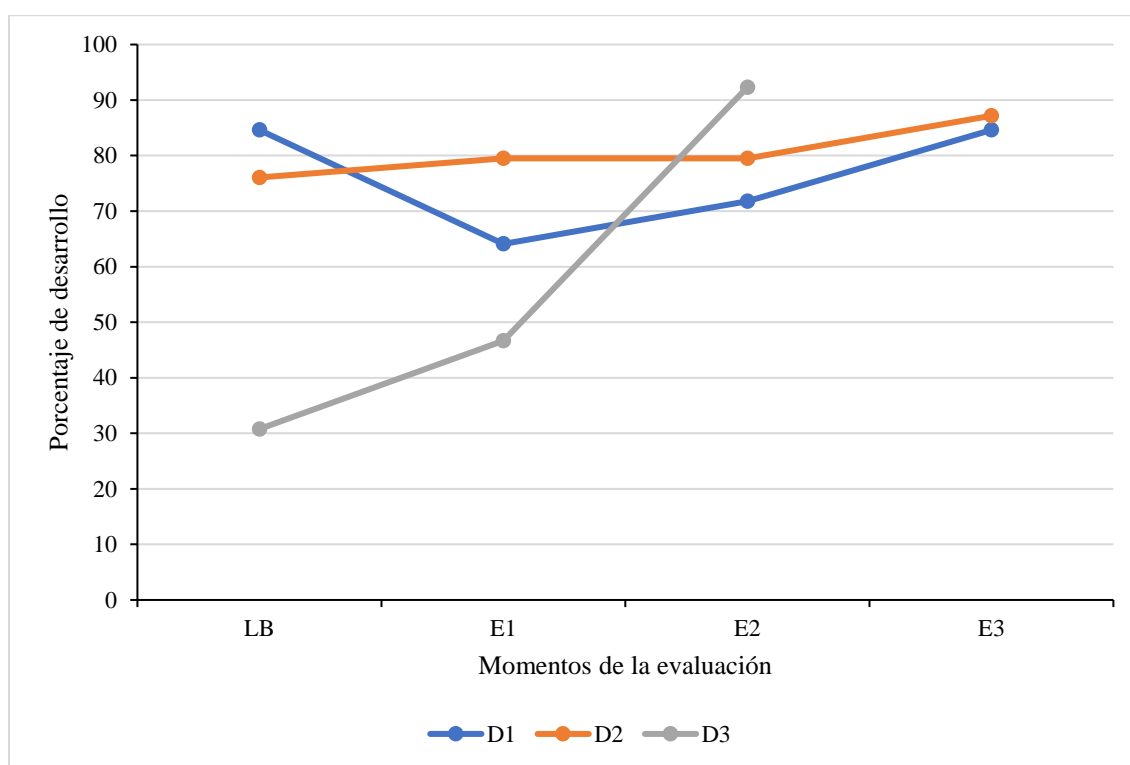
Desarrollo de las habilidades interpersonales en niños de edad preescolar.

A diferencia de los resultados que hasta ahora se han presentado, en este apartado, se presentan los datos obtenidos de tres docentes -identificadas en este apartado como D1, D2 y D3-, que fueron quienes entregaron tanto su observación de la línea base, así como las de las evaluaciones. A razón de lo anterior, la presentación de resultados en extenso es de manera individual, salvo por el análisis grupal que se presenta a continuación.

En la Figura 59 se muestra el nivel de desarrollo de las habilidades interpersonales en cada uno de los grupos de las tres docentes. En los tres casos, a lo largo de las evaluaciones hubo ligeros incrementos, siendo el más notorio el de la docente identificada como D3, que es también quien comenzó con los niveles más bajos en cuanto al desarrollo de las habilidades interpersonales.

Figura 59.

Desarrollo de las habilidades interpersonales.



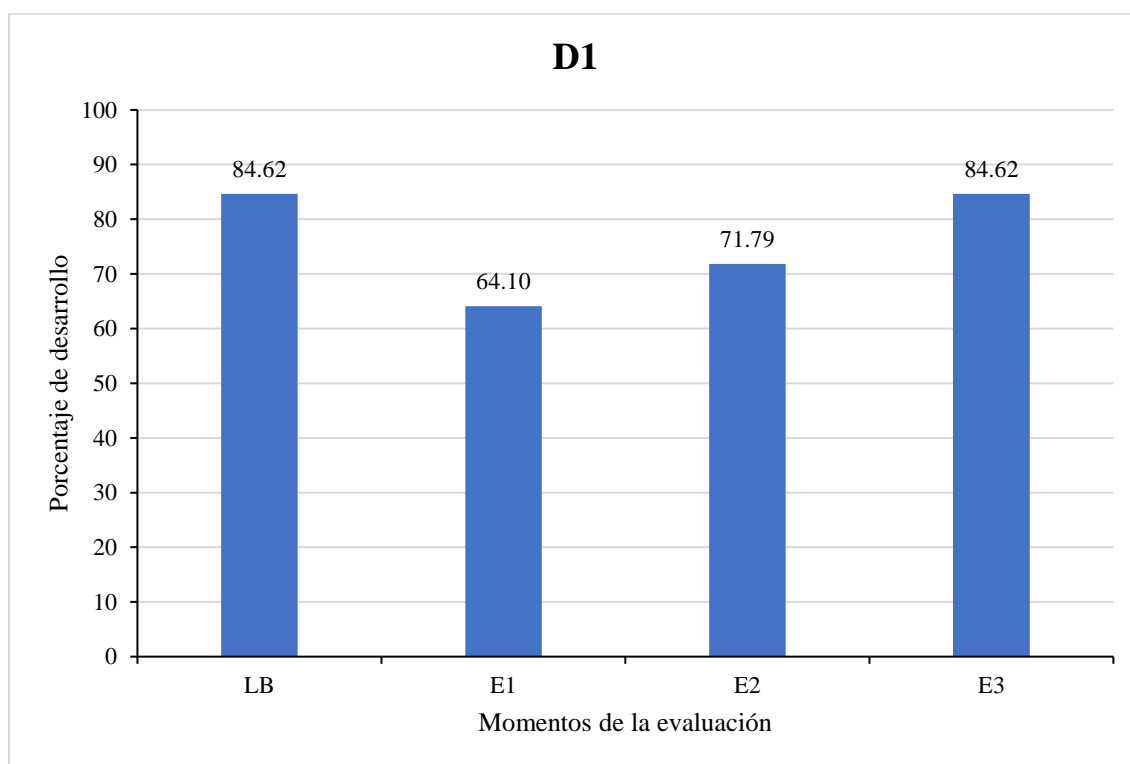
Nota. Se muestran los porcentajes de desarrollo de las habilidades interpersonales en cada uno de los grupos de tres docentes -D1, D2, y D3- en la línea base y en cada una de las tres evaluaciones -E1, E2 y E3-.

Ahora bien, en un análisis más detallado, se puede apreciar que en el grupo de la docente identificada como D1, pese a que para la evaluación uno -E1- hubo un decremento, respecto a lo reportado en la línea base -LB- en las siguientes evaluaciones fue incrementando el porcentaje en cuanto al desarrollo de las habilidades interpersonales (ver Figura 60).

Aunque pareciera que no hubo mayor cambio porque tanto en la LB como en la evaluación tres -E3- se tiene el mismo valor, en un análisis por componente tal y como el que se muestra en la Figura 61 se puede observar que en los tres componentes hubo incrementos de más del 15% -entre LB y E3-, salvo por el caso del RIDO en el que la diferencia fue del 8.33%.

Figura 60.

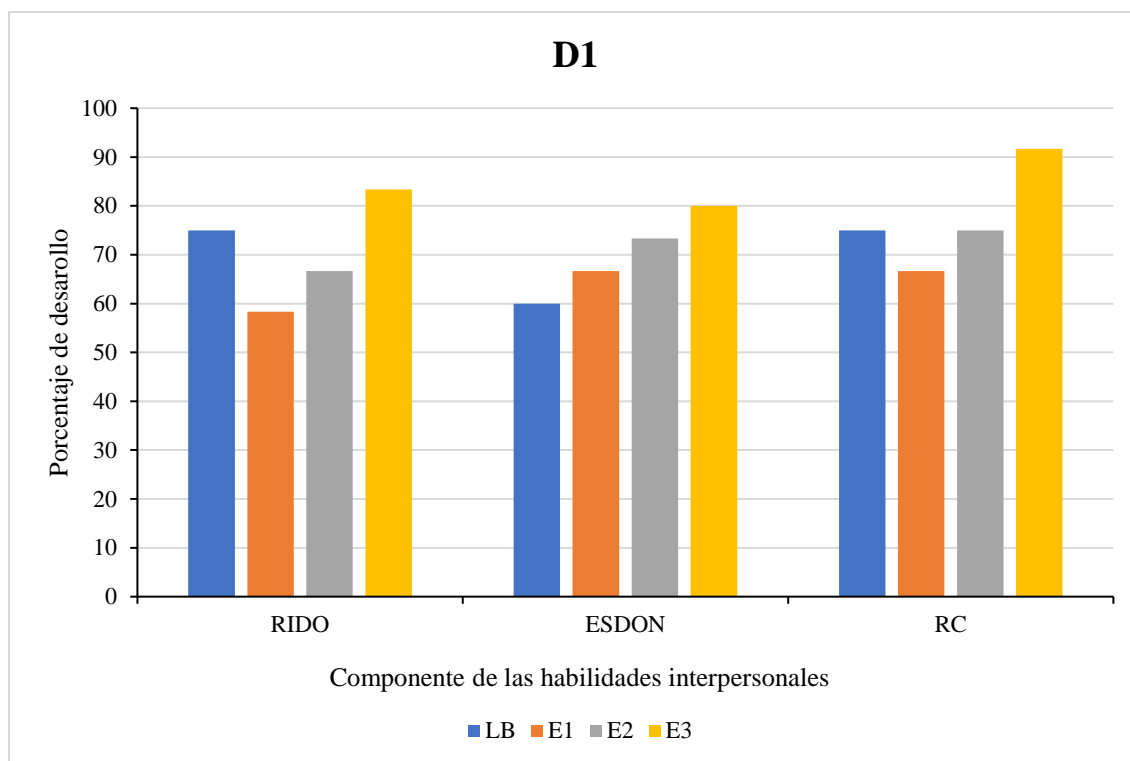
Desarrollo de las habilidades interpersonales en el grupo de la D1.



Nota. Se muestran los porcentajes de desarrollo de las habilidades interpersonales de la D1 en la línea base -LB- y las tres evaluaciones -E1, E2 y E3-.

Figura 61.

Desarrollo de las habilidades interpersonales por componente en el grupo de la D1.



Nota. Se muestran los porcentajes de desarrollo de las habilidades interpersonales por componente de la D1 en la línea base -LB- y las tres evaluaciones -E1, E2 y E3- siendo Expresión de Sentimientos Deseos Opiniones y Necesidades -ESDON-, Reconocimiento de Ideas y Derechos de Otros -RIDO-, Resolución de Conflictos -RC-

También se destaca que la resolución de conflictos fue el componente en el que se obtuvo el porcentaje de cambio más alto, respecto a la línea base, seguido por la expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades.

En cuanto a los resultados de la D2, tal y como se muestra en la Figura 62 los cambios fueron muy pequeños entre evaluaciones, siendo la evaluación 3 en la que hubo una mayor diferencia con el 7.69%, respecto a la evaluación 2, y del 11.11% respecto a la LB. Por otra parte, al hacer la revisión por componentes, se logró identificar no hubo cambios en cuanto a la resolución de conflictos -RC-, en contraste con la expresión de sentimientos, deseos,

opiniones y necesidades -ESDON- y el RIDO, que tuvieron algunos cambios positivos entre las evaluaciones (ver Figura 63).

Figura 62.

Desarrollo de las habilidades interpersonales en el grupo de la D2.

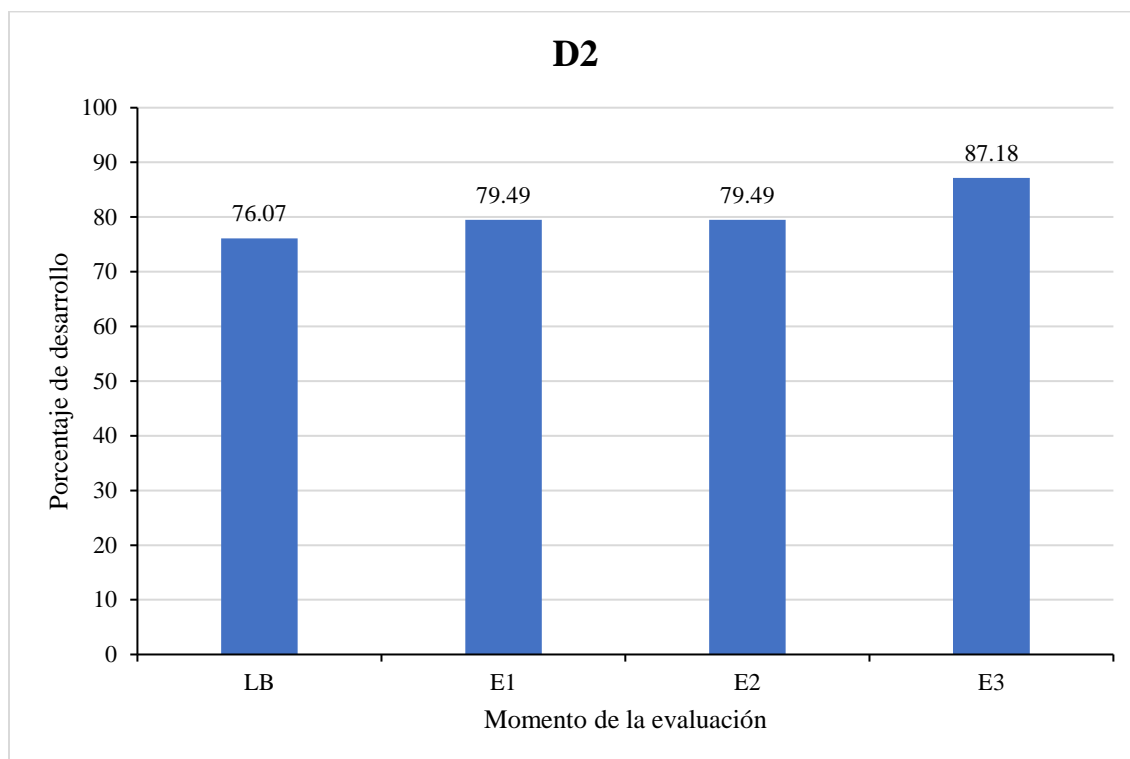
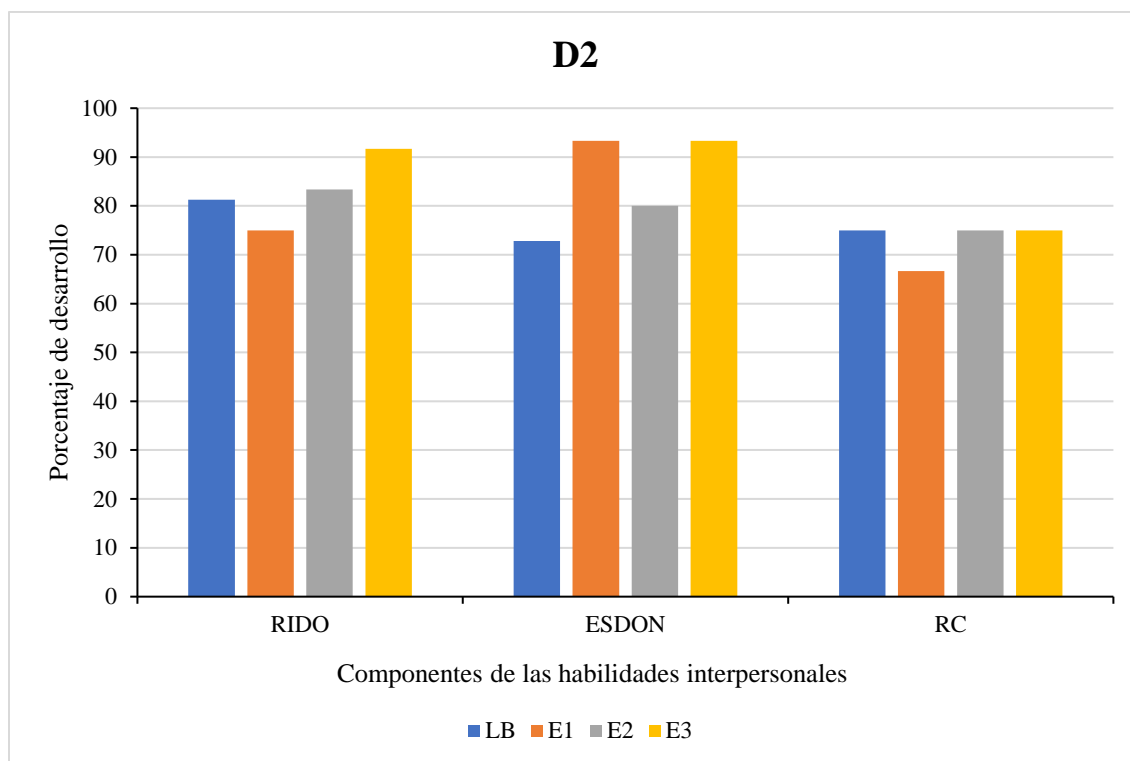


Figura 62. Se muestran los porcentajes de desarrollo de las habilidades interpersonales en el grupo de la D2 en la línea base -LB- y las tres evaluaciones -E1, E2 y E3-.

Figura 63.

Desarrollo de las habilidades interpersonales por componente en el grupo de la D1.



Nota. Se muestran los porcentajes de desarrollo de las habilidades interpersonales por componente de la D1 en la línea base -LB- y las tres evaluaciones -E1, E2 y E3- siendo Expresión de Sentimientos Deseos Opiniones y Necesidades -ESDON-, Reconocimiento de Ideas y Derechos de Otros -RIDO-, Resolución de Conflictos -RC-

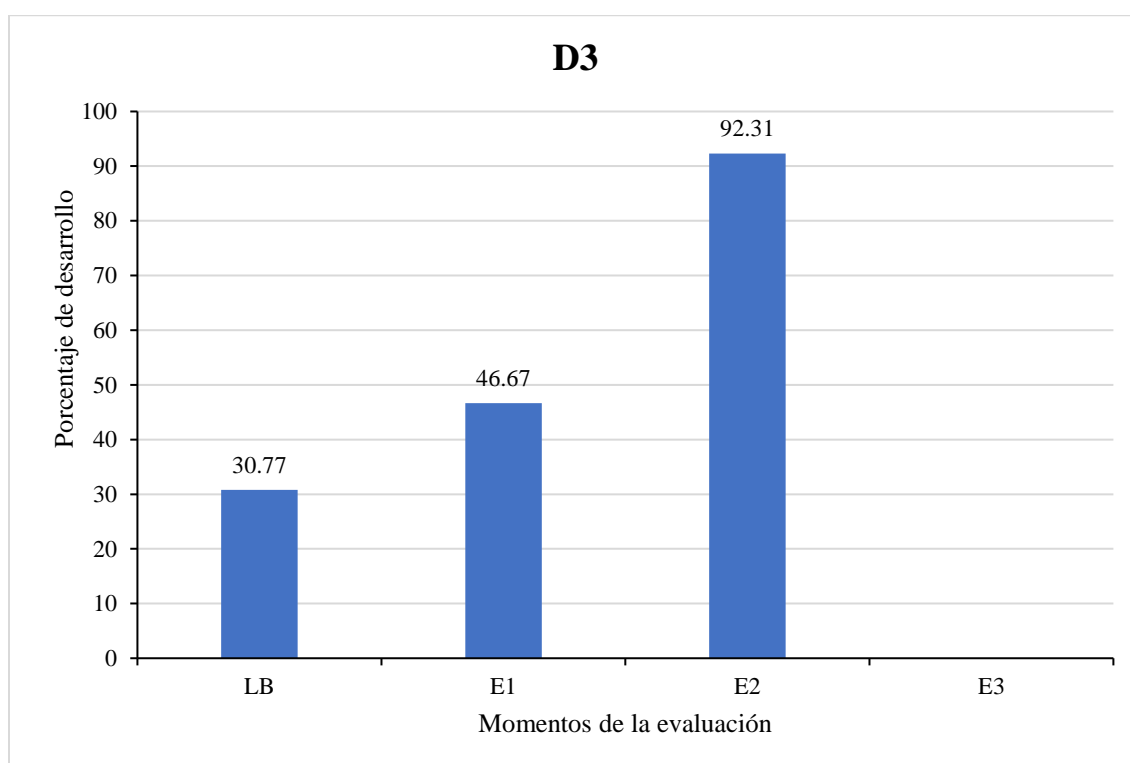
Se destaca el caso de la ESDON ya que con base en el reporte de la docente fue uno de los componentes que más se enfatizó en el trabajo con los niños. Se puede observar que desde la primera sesión hubo un incremento en los comportamientos que lo conforman y que aunque para la evaluación 2 hubo un ligero decremento en relación con la evaluación uno, se mantuvo por arriba de lo reportado en la línea base.

Por último, el caso de la D3, solamente se presentan los resultados hasta la evaluación dos, ya que no anexó su último registro de observación de los niños, no obstante, se puede identificar que hubo un cambio muy grande entre cada una de las mediciones tal y como se

muestra en la Figura 64; como se puede apreciar, el nivel de desarrollo de las habilidades interpersonales era muy bajo. Para poder complementar este dato, habría que agregar que fue el reconocimiento de las ideas y derechos de otros el componente en el que se obtuvo el porcentaje más bajo, mientras que el más alto fue para la expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades (ver Figura 65)

Figura 64.

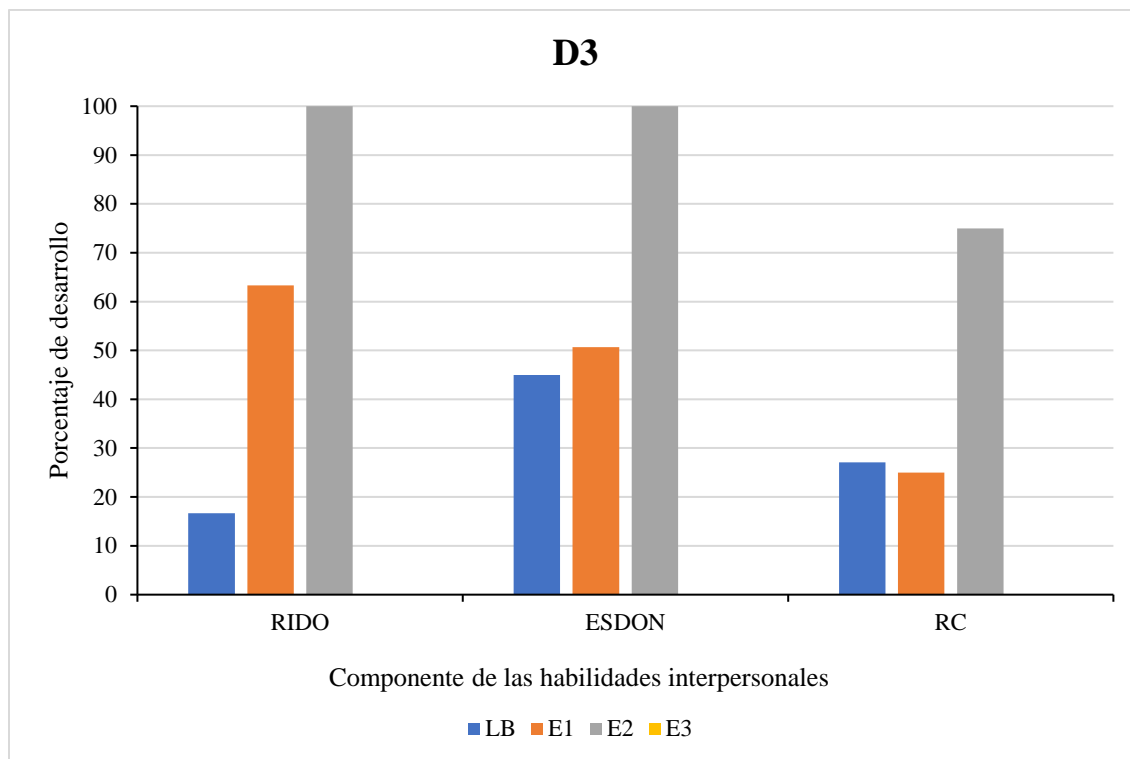
Desarrollo de las habilidades interpersonales en el grupo de la D3.



Nota. Se muestran los porcentajes de desarrollo de las habilidades interpersonales en el grupo de la D3 en la línea base -LB- y las dos primeras evaluaciones -E1 y E2-.

Figura 65.

Desarrollo de las habilidades interpersonales por componente en el grupo de la D3.



Nota. Se muestran los porcentajes de desarrollo de las habilidades interpersonales por componente de la D1 en la línea base -LB- y las tres evaluaciones -E1, E2 y E3-.

Como puede apreciarse en la Figura 65, desde la primera evaluación hubo incrementos en la manifestación de comportamientos correspondientes al RIDO y ESDON, aunque fue para el primero de éstos que se notó el mayor cambio. Debe resaltarse el hecho de que para la segunda evaluación hubo incrementos en todos los componentes, incluso en la resolución de conflictos -RC- que hasta ese momento no se había trabajado de manera aislada.

Para cerrar con este apartado, resta agregar que a lo largo de las evaluaciones, las docentes reportaron que los niños se mostraban entusiasmados por participar en las actividades y colaboraban para acomodar el espacio en el que jugarían. De manera particular,

una de las docentes reportó que los niños estaban mucho más atentos a lo que se les pedía y a las retroalimentaciones que se hacían de manera individual.

DISCUSIÓN

El objetivo del presente trabajo fue evaluar el efecto de un curso en línea -para padres y docentes- sobre el uso de técnicas de modificación de la conducta para la promoción del desarrollo de habilidades interpersonales en niños de edad preescolar mediante el juego. Para ello se llevaron a cabo dos programas, uno para padres y otro para docentes los cuales de manera general compartieron las mismas características en su diseño e implementación.

Una vez concluidos ambos programas y realizados los análisis pertinentes, es posible afirmar que el objetivo general se cumplió. Esto en la medida que los programas permitieron identificar cambios favorables en la implementación del modelamiento, instrucción directa, reforzamiento positivo y retroalimentación para promover todos los componentes de las habilidades interpersonales. Así mismo, se generó una mejor disposición en padres y docentes a implementar el juego como circunstancia para el desarrollo de dichas habilidades.

Pero para poder ahondar de mejor manera en el análisis de dichos cambios, este apartado contempla ambos programas, tomando como eje los siguientes puntos: a) El uso de las técnicas de modificación de la conducta para la promoción de las habilidades interpersonales, b) El desarrollo de las habilidades interpersonales en los niños de edad preescolar y el juego, c) Diseño e implementación de los cursos para adultos, d) Limitaciones y propuestas de solución.

a) El uso de las técnicas de modificación de la conducta para la promoción de las habilidades interpersonales.

Debido a la implementación de los programas para padres y docentes hubo un incremento en el porcentaje de uso efectivo de las técnicas de modificación de la conducta, permitiendo generalización y uso para la promoción de otros comportamientos que eran de interés para cada población. Además de que se promovió el uso de todas las técnicas de modificación de la conducta.

Al iniciar los programas, se pudo identificar que tanto padres como docentes referían implementar la instrucción directa y la retroalimentación para promover las habilidades interpersonales, mientras que el reforzamiento ocupaba el último lugar de preferencia. Esto llama la atención porque al revisar las respuestas escritas, fue posible notar que en la mayoría de los casos era más bien reforzamiento positivo a lo que se referían y no a la retroalimentación. Así que pese a que estos errores al distinguir entre técnicas, fue posible identificar que los padres y docentes ya implementaban algunas de las técnicas de modificación de la conducta para la promoción de diferentes comportamientos.

Como dato adicional, cabe señalar que las docentes mencionaron al inicio del programa que muchas veces tenían que hacer llamados de atención o implementar algunas estrategias como el retirar objetos valiosos y actividades placenteras para los niños porque no hacían lo que se les pedía. Esto, en términos teóricos permite dar cuenta de que implementaban también con cierta regularidad el castigo tanto positivo como negativo, pero sin obtener los resultados esperados porque solo se restringía el comportamiento sin mostrar cómo llevarlo a cabo.

Diferencias en la efectividad de uso de las técnicas de modificación de la conducta entre padres y docentes.

Al analizar cómo fueron los cambios cuantitativos entre padres y docentes, se pudo identificar que hubo mucha mayor estabilidad en los cambios de los docentes y un mayor porcentaje de efectividad en prácticamente todas las técnicas. Mientras que en el caso de los padres no fue sino hasta la evaluación dos que se comenzaron a estabilizar un poco más los porcentajes de efectividad, pero al final del programa no en todas las técnicas se obtuvieron cambios cuantitativos favorables respecto a la línea base.

Estos cambios llaman la atención porque en general los programas mantuvieron los mismos componentes. En principio, habría que señalar que los padres comenzaron con altos niveles de efectividad -por arriba del 50%- en el uso de las técnicas de modificación de la conducta, mientras que las docentes alcanzaron como máximo un 50% de efectividad, por lo que, lo esperado sería que los cambios fueran mucho más notorios en el caso de las docentes. Y en efecto así sucedió para las docentes, pero en el caso de los padres no hubo incrementos respecto a la línea base sino que en general hubo decrementos en la efectividad, y en algunas técnicas como el reforzamiento positivo incluso ocurrieron de evaluación a evaluación.

Concretamente con los padres, la dificultad radicó en que no lograban hacer la vinculación entre las técnicas de modificación de la conducta y las habilidades interpersonales. En la primera evaluación comenzaron a implementar las técnicas pero no respecto a las habilidades interpersonales sino respecto al juego de roles y lo que estaba permitido. Este problema de vinculación se mantuvo con cierta frecuencia con algunos padres a lo largo de las evaluaciones pese a que se implementaron estrategias adicionales de práctica para que logaran identificar cómo hacer la vinculación.

De manera contraria, las docentes obtuvieron resultados favorables al comenzar la implementación desde la primera evaluación y conforme se fue avanzando en el programa obtuvieron un mejor dominio de las técnicas, casi de manera independiente al componente que se estuviera promoviendo. Esto aunado a que manifestaron estar implementando las técnicas para promover otro tipo de comportamientos, permitiría plantear que tuvieron más espacios de práctica y que eso favoreció el dominio de las técnicas.

Todo esto para el caso de los datos que se reportaron en la práctica real, pero en la simulada se identificó una diferencia importante. Sobre todo con las técnicas consecuentes, los padres obtuvieron mejores desempeños en la práctica real en comparación con la simulada, caso que sucedió a la inversa con las docentes. Esto puede deberse a que durante la práctica real, los padres tenían elementos concretos para poder retroalimentar o reforzar el comportamiento, y en el caso de las maestras se sumaba como variable la cantidad de estudiantes. Pues no era lo mismo plantear cómo implementar alguna de estas técnicas respecto a un solo estudiante que tener que llevarlas a cabo con todos sus alumnos, cuyo comportamiento variaba aunque la información proveniente de las técnicas antecedentes fuera la misma.

La vinculación de las técnicas y las habilidades interpersonales

Uno de los principales problemas que se identificó desde las evaluaciones iniciales fue que padres y docentes presentaban problemas para vincular el comportamiento esperado a las técnicas de modificación de la conducta. Y aunque en concordancia con lo que se plantea al inicio de este apartado, la explicación estaría en que no reconocían realmente las técnicas y su forma de implementación, existieron otros componentes en cada caso que impactaron en dicha vinculación.

En el caso de los padres, particularmente en la retroalimentación y reforzamiento positivo, se debió a la omisión del comportamiento esperado. Pero en el caso de las docentes se puede suponer que no existía claridad respecto a lo que se estaba promoviendo porque incluso en las técnicas de modelamiento e instrucción, no señalaban qué es lo que los niños tenían que hacer sino que describían una situación didáctica de introducción al problema y en el caso de la retroalimentación y reforzamiento se limitaban a reconocer el esfuerzo de los niños.

La falta de claridad que se refiere respecto a las docentes se hizo evidente debido a que la línea base incluyó ejercicios en los que tenían que ejemplificar cómo ponían en práctica las técnicas de modificación de la conducta para la promoción de las habilidades interpersonales. Pero en el caso de los padres no se pudo ver con tanta claridad porque la línea base que ellos tuvieron que resolver implicaba situaciones de aseo personal, uso de cubiertos y vestimenta. Así que aunque igual pudo identificarse el problema en el uso de las técnicas, la razón no estaba vinculada por completo a la falta de dominio de la habilidad a promover.

Ya en las sesiones de revisión teórica y luego en las sesiones prácticas, tanto padres como docentes fueron mejorando en la forma de vinculación. Aunque siguieron existiendo comportamientos que en concreto para los padres seguían siendo complicados de promover por la falta de claridad no teórica sino práctica. Esto estuvo vinculado a que los padres mencionaban que muchas veces no sabían cómo expresar su propio enojo o alegría de manera correcta, o cómo solucionar problemas aplicando los pasos revisados en las revisiones teóricas, de tal forma que para poder modelarlo, instruir o corregir era complicado ya en la situación con sus hijos.

Lo cual lleva a suponer que aunque eran capaces de referir lo que implicaba cada uno de los componentes de las habilidades interpersonales, probablemente no tenían un buen dominio situacional de ellas. Se pone el énfasis en el dominio situacional o habilidades desarrolladas por los padres y docentes porque de acuerdo con Kazdin (1978) lo que es indispensable es la capacidad de identificar y definir de manera clara y objetiva el comportamiento; pero parece no ser suficiente sino que también se precisa de cierto nivel de dominio de las habilidades a promover para que la implementación sea efectiva.

Además de esto, habría que mencionar que muchas veces los padres no reportaban el cumplimiento de todos los pasos en la implementación porque las empleaban para promover otros comportamientos que no eran el interés central de dicha evaluación. Es decir, los padres seguían implementando las técnicas pero al no hacerlo respecto a lo que se tenía planificado dejaban sin marcar los pasos y no en todos los casos hubo forma de cotejar si los habían cubierto aunque fuera con otro componente de las habilidades interpersonales. Esta situación no se registró en el programa para docentes, por lo cual abona evidencia a las diferencias en el desempeño de ambas poblaciones.

Cambios en el uso de cada una de las técnicas de modificación de la conducta.

Al iniciar los programas se había identificado poca claridad por parte de los padres y docentes al referir cómo implementarían cada una de las técnicas de modificación de la conducta. En la mayoría de las ocasiones no se distinguía una diferencia entre reforzamiento positivo y retroalimentación, y para el caso del modelamiento más bien describían casos de instigación física. Siendo la instrucción la única técnica en la que hubo mejores descripciones, abarcando el qué hacer y algunas veces el cómo.

Pero conforme se fue avanzando en la revisión de contenidos y sobre todo en las sesiones prácticas, estos resultados cambiaron. Dichos cambios permitieron corroborar la importancia de las prácticas simuladas y la retroalimentación que se recibía a ese ejercicio. Esto en la medida de que en condiciones controladas, tanto padres como docentes podían planificar cómo llevar a cabo la implementación de las técnicas.

Avanzando en el análisis, para el caso del *modelamiento* fue posible identificar que ambas poblaciones se apoyaban mucho de instrucciones o algún otro tipo de apoyo verbal para dirigir la actividad de los niños. Sin embargo, conforme avanzaron las sesiones disminuyó considerablemente su apoyo verbal. En el caso de las docentes, esta técnica fue de la que alcanzó mayores porcentajes de efectividad y gran claridad en sus reportes de las sesiones prácticas. Lo cual en gran medida se debió a que plantearon el uso de diferentes modelos simbólicos pero acotando realmente lo que era relevante, y que claramente permite dar cuenta del dominio didáctico de los mismos con base en su práctica profesional (Becoña, 2008; Hoffman & Pearson, 2000).

Con los padres, el modelamiento fue efectivo aunque no para los propósitos que se tenían planificados porque solían centrarse en implementarlo para las reglas de los juegos, por lo cual su desempeño en lo cuantitativo no reflejó grandes cambios. Todo esto pese a que durante las prácticas simuladas, en general, su desempeño sí iba enmarcado a la promoción de las habilidades interpersonales.

Ahora bien, de manera general tanto padres como docentes refirieron dificultades para explicitar de manera escrita cómo es que llevaban a cabo el modelamiento, esto tanto en las prácticas simuladas como en las reales. Dicho sea de paso, la elaboración de retroalimentaciones a esta técnica representó una dificultad porque no se podían abarcar

todos los componentes verbales y no verbales de cómo modelar las habilidades interpersonales. Y es por ello, que se plantea la posibilidad de no solo entrenar a partir de vídeos, sino que la retroalimentación también se haga mediante recursos audiovisuales, facilitando así la comunicación.

Respecto a la *instrucción directa* las diferencias se hicieron evidentes desde la línea base ya que mientras que en el caso de los padres fue la técnica que alcanzó el mayor porcentaje promedio de efectividad, en el caso de las maestras fue la segunda con peor desempeño. La explicación radica en la forma en que las docentes refirieron la instrucción, pues más bien eran cuestionamientos a los niños acerca de lo que harían o recordatorios de lo que habían aprendido en otros momentos, fungiendo en el mejor de los casos como instigadores verbales (Miltenberger, 2017). En contraste, los padres planteaban a manera de lista los pasos que los niños debían hacer.

Ya en las evaluaciones, las docentes integraron a su forma inicial de hacer preguntas el dar propiamente una instrucción, aspecto que favoreció mucho la implementación porque podían seguir empleando un recurso que para ellas era valioso en su didáctica. Lo cual también ayudó a que se sintieran reconocidas y motivadas a seguir aprendiendo (Chin Phoi Ching, 2014; Hoffman & Pearson, 2000).

En el caso de los padres, se mantuvo algo parecido a lo visto en el modelamiento, es decir, que empleaban la técnica para describir las reglas del juego o el uso de alguno de los juguetes, pero conforme avanzaron las sesiones y con base en las retroalimentaciones que se les hicieron, fue disminuyendo dicha forma y dando paso a la instrucción para la promoción de los componentes de las habilidades interpersonales. Incluso llegaron a presentar estrategias de solución a los problemas que se iban enfrentando, por ejemplo: el ir dando una

instrucción a la vez cuando el componente demandaba el despliegue de varios comportamientos.

Con base en estos cambios y las formas en que tanto padres como docentes se apropiaron de las técnicas, es posible reafirmar que tanto la instrucción como el modelamiento permiten presentar información efectiva a los niños para saber cómo comportarse. Y que la diferencia en su efectividad puede deberse a los repertorios lingüísticos de los niños, pero al implementarse de manera correcta favorecen el ajuste en diferentes situaciones.

Así mismo, es importante recordar que para la implementación de las técnicas debe cuidarse que no interrumpan alguna actividad que resulte agradable para los niños pues podría generar una mala disposición y entorpecer los resultados (Bados & García, 2014). En el programa esta observación debió remarcarse porque no se empleaba el juego que ya existía sino que se cambiaba la dirección o se hacía ver como una actividad distinta -tipo tarea escolar-, lo que mermó en algunas ocasiones la efectividad de las técnicas.

Respecto a las *técnicas consecuentes*, en general tanto padres como docentes mostraron mayor facilidad para hacer la vinculación de las técnicas con los componentes de las habilidades interpersonales. Y también se identificó que desde la línea base sus respuestas eran más parecidas, pues ambas poblaciones lo implementaban más como una forma de motivar a los niños a volver a intentar lo que hacían, independientemente del tipo de comportamiento que se estuviera promoviendo.

Concretamente para la técnica de *reforzamiento positivo*, fue donde se pudo identificar con mayor claridad el estilo de cada padre y docente para comunicarse con los

niños. Aspecto que era indispensable porque de acuerdo con la literatura, el éxito de esta técnica depende de que se haga una correcta selección de los estímulos que resultan reforzantes para los niños (Ribes, 1974), y que en este caso aunque la forma fue de tipo verbal, cada niño tenía preferencias distintas con base en su historia.

Esto último lleva a una puntualización en el caso de las docentes, debido a que por la cantidad de niños que tenían a cargo, no siempre les era posible hacer el reforzamiento de manera individual o inmediata comportamiento, aspectos que son definitorios al implementar esta técnica (Kazdin, 1978). Por lo que el trabajo de las docentes implicó también el dar valor colectivo a las mismas verbalizaciones, es decir, crear una historia de reforzamiento compartida.

Ya en la *retroalimentación*, las docentes expresaron más facilidad porque tenían las precurrentes del reforzamiento y planteaban que al tener claras las reglas o instrucciones les era más sencillo señalar lo que se podía corregir, aspecto que al principio les costaba mucho trabajo. Con base en esto, es posible vislumbrar la importancia de trabajar de manera conjunta las técnicas antecedentes y consecuentes, pues mantienen congruencia al momento de promover el desarrollo de nuevas habilidades.

Finalmente, uno de los datos que más allá de los valores numéricos permite afirmar que se logró el dominio y manejo de las técnicas de modificación de la conducta, fue que se dio un proceso de *generalización*. En el caso del programa para padres, ellos reportaron que comenzaron a usarlo para promover algunas conductas de autocuidado y orden en casa, así como con sus hijos mayores, haciendo adaptaciones sobre todo en el lenguaje. Y lo mismo en el caso del programa para docentes, pues comenzaron a utilizarlo para actividades como

ordenar el material de trabajo, uso de cubrebocas y lavado de manos; y en el caso de quienes tenían más de dos grupos también con esas poblaciones.

b) El desarrollo de las habilidades interpersonales en los niños de edad preescolar y el juego.

En el objetivo específico que se tenía con esta población se señalaba que: Los niños desarrollarían habilidades interpersonales mediante su participación en diferentes tipos de juego. El cual se cumplió en ambos programas.

El logro de este objetivo permite sumar evidencia a lo planteado por Linaza (2012) acerca de la continuidad entre juego y aprendizaje, pues no son comportamientos opuestos como suele suponerse en lo cotidiano. Pues fue a partir de la participación de los niños en los diferentes juegos, que se logró el desarrollo de las habilidades interpersonales y se vieron potenciadas gracias a la participación de los padres y docentes.

Respecto a esto último hay dos componentes importantes a señalar, debido a que tanto el juego como la implementación de las técnicas de modificación de la conducta son recursos que han demostrado su efectividad al momento de promover el desarrollo de la competencia social. Pero para lo que concierne en este apartado, se enfatiza la importancia del juego en sí mismo y la participación de los adultos -padres y docentes- solo como una parte que hace al juego más variado y efectivo como recurso para el aprendizaje.

Avanzando en las reflexiones en torno a este último punto, se ha señalado que la manera en que los adultos participan en los juegos depende de la manera en que lo conciben y el valor que le den respecto al desarrollo (Balaguer & Fuertes, 2018). De tal forma que se pueden identificar dos valores extremos: 1) a aquellas personas que consideran que el juego

no es importante y por lo tanto no lo promueven, 2) aquellas que ven el valor del juego en el desarrollo y que suelen tener una participación plena.

En el caso de los programas implementados, se identificó que sobre todo las docentes eran quienes ya implementaban algunos juegos en sus actividades cotidianas para el logro de aprendizajes escolares, sin embargo, en el caso de los padres fue posible notar que la gran mayoría de ellos no jugaba con sus hijos. Es decir, no se involucraban activamente en los juegos que los niños llevaban a cabo, lo cual representó una dificultad al iniciar con las sesiones de práctica porque hacían parecer muy forzada la actividad o interrumpían algún juego que ya estaba en curso.

Esta situación ocasionó que los niños participarán con una mala disposición y que por ello, durante el juego, no se presentarán las conductas esperadas. Dato que coincide con Wahler (1968 como se cita en Wahler, 1972) quien en algunos de sus programas de conducta social, encontró que cuando los padres e hijos habían establecido relaciones negativas o no fungían como fuentes de reforzamiento, la efectividad de las intervenciones disminuía respecto a aquellos padres que tenían relaciones reforzantes con sus hijos -i.e disfrutar de la compañía mutua-.

Pero una vez superado este problema con los padres y mostrando a las docentes nuevas formas de recuperar el juego de los niños, se pudieron identificar algunos avances con los niños de ambos programas.

En el caso de los padres, al iniciar el programa ellos reportaron que sus hijos presentaban un buen nivel de desarrollo en cada uno de los componentes de las habilidades interpersonales. Sin embargo, cuando comenzaron las evaluaciones en las sesiones prácticas,

se pudo identificar un decremento considerable respecto a lo que reportaban, lo cual pudo deberse tanto al ajuste en la forma de medición como a una sobreestimación de lo que sus hijos hacían en realidad.

Es preciso recordar que en este programa, las evaluaciones de los avances de los niños se hacían por componente durante dos semanas continuas. Es decir, los padres llevaban a cabo la implementación de las cuatro técnicas -por pares- a lo largo de dos semanas y promoviendo un mismo componente de las habilidades interpersonales. Y en sus formatos de seguimiento de los niños solo aparecían la lista de comportamientos vinculados al componente correspondiente.

Por ello, no se tienen datos cuantitativos de la emergencia de otros comportamientos de las habilidades interpersonales, aunque en efecto los hubo. Y esto se pudo identificar gracias a que durante las sesiones de la Expresión de Sentimientos, Deseos, Opiniones y Necesidades, los padres reportaron que sus hijos hacían cosas que ya habían trabajado en sesiones previas, o bien, que intentaban negociar cuando querían algo, aspecto que se incluye en la resolución de conflictos y que para ese momento no había sido promovida propiamente.

Cuando se inició el programa dirigido a docentes, ellas mencionaron que durante el recreo o actividades como la activación física los niños mostraban algunos indicios de las habilidades interpersonales. Sin embargo, conforme avanzó el curso, comenzaron a mencionar prestar más atención a los momentos en el aula y de esa forma se dieron cuenta de algunas ventanas de oportunidad para promoverlas, además de que aprendieron a crear situaciones de juego en las que podían promover los diferentes componentes de las habilidades interpersonales.

De tal forma que, conforme avanzó el programa los niños mostraron mejoras en sus habilidades interpersonales en cada evaluación. Pero en este caso las diferencias se debieron al énfasis que ponían las docentes en cada una de las semanas de práctica, pues aunque igual se daban dos semanas por componente, ellas con base en sus necesidades priorizaban o trabajaban más de un componente a la vez.

Así mismo, reportaron que a partir de las sesiones vinculadas con el Reconocimiento de las Ideas y Derechos de Otros, los niños comenzaron a tener un mejor seguimiento de las reglas en el aula. En tanto que cuando alguien no cumplía las reglas o agredía a alguien en el aula lo compartían con la docente o directamente le hacían saber al compañero en cuestión qué es lo que estaba haciendo mal. Otro resultado fue que al trabajar en equipo, también comenzaban a repetir entre ellos lo que la docente mencionaba en los casos de reforzamiento o retroalimentación.

Estos resultados son alentadores pues dan cuenta de que todas las habilidades que conforman la competencia social hacen parte de un mismo continuo y que por ello el desarrollo de las habilidades ocurre de forma simultánea, o facilitando la emergencia de nuevas (Kostelnik et al., 2009). Y en otro orden de ideas, los resultados coinciden con lo señalado por Hidalgo-Guzmán (1999) respecto a que la creación de espacios de juego permite la puesta en práctica de una gran diversidad de comportamientos, aunque no siempre son evidentes en el diseño inicial. En este punto, y con base en los resultados de ambos programas se reafirma la valía de los ensayos conductuales como parte de los programas para las habilidades sociales (Miltenberger, 2017).

Ahora bien, en lo que respecta concretamente a los juegos implementados hubo una gran variedad, cosa que era esperada porque con cada niño o grupo existían diferentes

preferencias. A pesar de que para cada componente de las habilidades interpersonales se les proponía un juego a padres y docentes, se les solicitaba que ellos lo adaptarían o cambiarían con base en los intereses de los niños. Aspecto que como se describió con anterioridad no siempre fue exitoso. Pero algunos de los juegos más frecuentes eran de construcción, manipulación de juguetes de animales o peluches, uso de máscaras, juego con bebés o muñecas y dibujos.

En el caso de los padres, los nombres de los juegos eran una descripción muy puntual de la dinámica que habían llevado a cabo y conforme se avanzó en el programa había más detalles y elementos que llevaban a suponer que se integraban y dejaban que sus hijos guiarán la dinámica. En contraste con las docentes cuyos juegos eran más estructurados, pero no por ello alejados de las preferencias de los niños.

Al inicio de ambos programas y en correspondencia con lo que se planteó en el capítulo 2 de este manuscrito, se partió del supuesto de que la estructura de algunos tipos de juego como lo son el de roles, cooperativo y de reglas, favorecerían de mejor manera el desarrollo de los distintos componentes de las habilidades interpersonales. No obstante, ya en la práctica se obtuvo evidencia de que los juegos no son excluyentes entre sí y que las clasificaciones que se han planteado son útiles con fines analíticos (Caurcel, 2010).

En este marco tiene sentido la precisión de Caurcel (2010) al mencionar que los juegos pueden tener diversas funciones o clasificaciones, pero que lo verdaderamente importante radica en los contenidos y tomar en consideración las etapas de desarrollo. Pues aunque un juego de canicas podría clasificarse como sensoriomotor, en la edad escolar podría ser más bien de reglas.

Al centrar la atención en el contenido y las formas de interacción que se suscitan en el juego, también es posible identificar las maneras en que inicialmente los niños se comportan y así identificar formas de relación con otros (Guevara, 1999).

Además, mediante el juego se pueden crear diferentes situaciones interactivas a partir de dar funciones nuevas a los objetos, asumiendo diferentes roles o con la creación tal cual de un espacio destinado al juego que facilite el desarrollo de diferentes habilidades (Bijou, 1982)

c) Diseño e implementación de los cursos para adultos.

En tanto que el trabajo directo a lo largo de los programas fue con los adultos -padres y docentes- es importante acotar algunas observaciones que se realizaron a partir de su participación.

Como ya se mencionaba en el capítulo tres del presente manuscrito, se retomaron los principios de la andragogía para el diseño de los programas, es por ello que al comienzo se establecieron dinámicas de foros de presentación. Dichos espacios, permitieron además conocer las motivaciones de los padres y docentes para participar en los programas; sin embargo, también se identificó que a partir de espacios de comunicación como estos se promovía la colaboración entre los participantes, así como la generación de un grupo de apoyo (Torres et al., 2015).

Estos componentes, favorecieron el trabajo con los padres porque cuando se llegaban a presentar dificultades sobre cómo trabajar en la plataforma entre ellos se retroalimentaban, haciendo así más llevadero el trabajo. En el caso de las docentes, la ayuda que se pudo identificar fue más hacia las sesiones prácticas, en donde compartían su experiencia y formas

de solución a los problemas que otras docentes expresaban. De manera adicional Miltenberger (2017) señala que el trabajo con padres y maestros en grupos favorece el desarrollo de habilidades porque al entrar en contacto con otras retroalimentaciones o experiencias éstas fungen como modelos de comportamiento.

Otro elemento que dejó ver el compromiso que tuvieron ambas poblaciones con los programas, fue el hecho de que atendían a las retroalimentaciones que se hacían desde las sesiones teóricas. De tal forma que en la mayoría de las ocasiones regresaban a hacer correcciones en sus actividades aunque ya hubieran alcanzado los porcentajes de efectividad necesarios para aprobar, y de los cuales ellos sabían de antemano. Y en esta misma línea, el interés que hubo se puede afirmar a partir de los mensajes vía correo electrónico en los cuales se buscaba no solo aclarar contenido sino que en algunos casos compartían un poco más extenso la experiencia en el curso, esto último sobre todo con las docentes.

Aunque al iniciar ambos programas se le explicó a los padres y docentes que la estructura de éste implicaba sesiones teóricas y prácticas había un gran interés por llegar a la implementación como tal. Esto coincide con lo señalado por Vella (2002) acerca de la importancia de la participación y la relevancia e implementación inmediata como eje de los programas para adultos, pues cuando se llegó a ese punto fue que se mantuvo mayor interés en ambas poblaciones.

Vinculado con lo anterior, también se vio la importancia del acompañamiento y seguimiento individual (Gómez, 2012; Jablon et al., 2015) pues justamente durante las sesiones prácticas, tanto en la práctica simulada como en la real se hacía una retroalimentación muy específica de la implementación de las técnicas y se recurría a recursos que ya el padre o docente había compartido en algún otro momento. Es decir, el

seguimiento les permitía seguir trabajando sobre elementos que previamente habían manifestado como complicados de sobrellevar. Esto generaba una mejor disposición para el trabajo.

Esta disposición se vio sobre todo en la extensión de sus comentarios adicionales o en las descripciones de los juegos, pues cada vez eran más detalladas. Y también la descripción de las técnicas se tornó más efectiva una vez que habían comenzado la implementación, siendo ese uno de los cambios cualitativos más importantes durante las sesiones de práctica -tanto simulada como real-.

Como último punto de este apartado, cabe señalar la efectividad del modelo ADDIE y el valor de la evaluación en cada una de las fases, pues fue justo eso lo que permitió poder identificar las problemáticas en la implementación y formas de solucionarlo. Ello favoreció los resultados en ambos programas.

Limitaciones y propuestas.

Una de las fortalezas de un trabajo sistematizado es la reflexión crítica y toma de decisiones que promueve. Es ente marco que a continuación se presentan una serie de consideraciones para futuros programas de intervención:

- Buscar el trabajo con la comunidad escolar y hacer el seguimiento: Para un trabajo que permanezca a lo largo del tiempo, se busca el trabajo con niños, docentes y padres de un mismo centro escolar. De tal forma que se propicie la consistencia entre los aprendizajes del aula y del hogar. Si bien los programas permitieron un mayor alcance por ser de convocatoria abierta, sí se reconoce la importancia del trabajo con cada uno de los agentes mencionados.

- Dominio de las plataformas para el aprendizaje: Ambos programas se llevaron a cabo mediante la plataforma Moodle y muchos de los padres y docentes presentaron dificultades para operar en ella. En algunas ocasiones esto implicó más trabajo que la elaboración de las propias actividades. Es por ello, que aunque se reconoce la riqueza interactiva de Moodle, se sugiere la exploración de otras plataformas para el aprendizaje buscando sobre todo un dominio más sencillo para los participantes.
- Nivel de las habilidades interpersonales en padres y docentes: En diferentes puntos de los programas, se identificó que había cierto déficit en las habilidades interpersonales lo cual dificultó su enseñanza a los niños. Aunque las revisiones teóricas fungieron como facilitadoras para ponerlos en contacto con qué son y cómo se manifiestan, ya en las prácticas se vio que existían dificultades derivadas de la falta de experticia. Algunos de los padres, llegaron a referir que estaban aprendiendo con sus hijos a resolver problemas. Por ello se recomienda tener claridad acerca de los repertorios de los adultos en las habilidades interpersonales, de tal forma que de ser necesario se pueda trabajar previamente o bien, reconocer las posibles dificultades al enseñarlas a otros.
- Entrenamientos independientes: Los resultados de ambos programas fueron favorables en cuanto al uso de las técnicas de modificación de la conducta para la promoción de las habilidades interpersonales; sin embargo, derivado de que uno de los principales problemas fue la dificultad para vincular las técnicas con los componentes de las habilidades interpersonales, se recomienda que una parte del programa esté dirigida al dominio de las técnicas de modificación de la conducta en sí mismas, empleando situaciones que sean familiares para los padres y docentes,

para luego dar paso a una segunda fase en la que se vinculen con los componentes de las habilidades interpersonales.

- Los cuidadores y docentes como verdaderos agentes reforzantes: En la implementación de programas como el presente, en el que se busca el cambio en la forma en que se comportan los niños, hay que cuidar que las personas que vayan a implementar las técnicas de modificación de la conducta, en efecto ejerzan cierto control sobre la conducta de manera previa. Pues tal y como indica Wahler (1968 como se cita en Wahler, 1972), al tener poco valor reforzante, las técnicas pueden tener un nivel de control diferente al esperado.
- Sobre la concepción y la participación en el juego: En los programas se identificó que había gran variabilidad en la forma de concebir el juego y en la importancia que padres y docentes le daban en cuanto al desarrollo. En el caso de los padres pocos eran los que jugaban de manera regular con sus hijos, y con las docentes había un marcado interés por implementar estrategias lúdicas para el desarrollo de habilidades académicas. Estas condiciones dificultaron la implementación porque muchas veces hacían ver a los niños que estaban cumpliendo con tareas escolares, o había pocas habilidades para participar en los juegos. Es por ello que se recomienda enfatizar en la importancia del juego en el desarrollo, así como el facilitar las condiciones para la creación de juegos e integración en los ya existentes a partir de actividades (Caurcel, 2010)
- La importancia de los programas piloto: como se planteaba a lo largo de la discusión, a lo largo del programa para padres hubo varios cambios que estuvieron dirigidos a mejorarlo, sin embargo, al haber cambios de semana a semana, no siempre se

obtuvieron las mejoras esperadas. En contraste, el programa para docentes fue mucho más estructurado, pues ya había la experiencia con el programa previo. Aunque queda claro que cada población tiene diferentes necesidades por lo cual se requerirán ajustes muy concretos al programa de intervención, se reconoce la valía de los programas piloto, ya que permiten la puesta en marcha y probar ya en un ambiente real lo que se ha diseñado.

CONCLUSIONES

Las habilidades interpersonales permiten la convivencia adecuada con todas las personas, sin importar diferencias en jerarquías sociales o la edad. Debido a que incluye tres componentes que resultan elementales: 1) la sensibilidad y pertinencia para identificar las condiciones o necesidades de otros, respetando sus formas de proceder y garantizando el cumplimiento de sus derechos pero sin trasgredir los propios o de otros- reconocimiento de las ideas y derechos de otros-; 2) la expresión tanto verbal como gestual del sentir a partir de las delimitaciones sociales dadas por los espacios -expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades-; 3) tener la capacidad de buscar e implementar soluciones efectivas ante diferentes problemáticas -resolución de conflictos-.

Visto así, podemos identificar que muchos problemas sociales implican que se ha fallado en alguno de estos componentes de las habilidades interpersonales. Por supuesto, habrá otros factores que estén mediando o que puedan estar afectando, sin embargo, buena parte puede deberse a esto. Así que pensando en los datos de violencia en todas sus formas y buscando su prevención, la implementación de programas en los que se busque la promoción de habilidades para la adecuada convivencia resultan fundamentales, y más aún si se logra trabajar desde los primeros años.

Para ello y siendo congruentes con que las habilidades interpersonales se aprenden a partir del contacto con otros, es indispensable plantear el trabajo desde la comunidad, aprovechando los espacios educativos formales. Es decir, que se busque la colaboración entre padres, docentes y cuerpo administrativo, así como con los niños.

Las responsabilidades de los adultos estarán en facilitar la identificación de los comportamientos esperados así como orientando en cómo se llevan a cabo. De esta forma, las técnicas de modificación de la conducta cobran relevancia pues se pueden implementar para presentar información acerca del comportamiento esperado -con la instrucción directa o el modelamiento-, y estableciendo las consecuencias -con el reforzamiento positivo o retroalimentación-. Permitiendo no solo el ejercicio sino dando estructura para poder desarrollar las habilidades de manera óptima.

En otro orden de ideas, vale señalar que mediante el juego se pueden desarrollar prácticamente todas las habilidades, pues al jugar se ponen en marcha tanto cuestiones motoras, afectivas, intelectuales y de lenguaje, por mencionar algunas. Además, al jugar se crean espacios relativamente seguros, en la medida de que las consecuencias negativas se ven reducidas o prácticamente canceladas, pudiendo poner en práctica las habilidades ya desarrolladas o aprendiendo algunas nuevas.

En relación con ello, entonces se puede afirmar que juego y aprendizaje no son antónimos, pues mediante el juego también es posible aprender. Y aunque con el paso de los años es la propia dinámica social y responsabilidades las que merman el tiempo para el juego, no se debe olvidar su importancia en el desarrollo de otros. Por lo tanto como cuidadores de los niños, se ha de valorar el espacio que ellos dedican a jugar y recordar que se puede hacer parte de él haciendo jugando, haciendo propuestas de nuevas funciones a los objetos, o con la creación de nuevos juegos que diversifiquen los intereses de los niños.

REFERENCIAS

- Aliño, M., Navarro, R., & López-Esquirol, J. (2007). La edad preescolar como momento singular del desarrollo humano. *Revista Cubana de Pediatría*, 79(4).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0034-75312007000400010&script=sci_arttext
- Álvarez, C. (2016). Crianza-regulación, crianza-emancipación: estado de la cuestión de estudios sobre crianza. *Aletheia Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 8(1), 80-99.
https://www.academia.edu/en/29202683/Crianza_regulaci%C3%B3n_crianza_emancipaci%C3%B3n_estado_de_la_cuesti%C3%B3n_de_estudios_sobre_crianza_VOL_8_No_1
- Alvunger, D., & Wahlström, N. (2018) Research-based teacher education? Exploring the meaning potentials of Swedish teacher education. *Teachers and Teaching*, 24(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1403315>
- Ato Lozano, E., Galián Conesa, M. D., & Huéscar Hernández, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: una revisión. *Anales de Psicología*, 23(1), 33–40. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/23231>
- Bados, A., & García, E. (2014). *Resolución de Problemas*.
<https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/54764>
- Balaguer, M., & Fuertes. M. (2018). Efectos del juego en el desarrollo infantil (I): aspectos teóricos. *Acta Pediátrica Española*, 76(11-12), 138-141.
<https://actapediatrica.com/images/pdf/Volumen-76---Numeros-11-y-12---Noviembre-y-diciembre-2018.pdf#page=6>

- Baldeón, S., Velástegui, M., & Estefany, H. (2017). La función del juego en el desarrollo integral de los niños de 2 a 4 años. Estudio desde la perspectiva de los padres del Centro Infantil del Buen Vivir Tierra Nueva. *Revista Pontificia Universidad Católica del Ecuador*, (105), 157-170. <http://revistapuce.edu.ec/index.php/revpuce/article/view/118>
- Bandura, A. (1975). Análisis del aprendizaje social de la agresión. En A. Bandura & E. Ribes (Coords.), *Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia* (pp. 308-341). Trillas.
- Baumrind, D. (1978). Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children. *Youth & Society*, 9(3), 239-267. <https://es.scribd.com/document/455389293/09-Baumrind-D-1978-Parental-disciplinary-patterns-and-social-competence-in-children-Youth-Society-9-3-239-267>
- Becoña, E. (2008). Terapia de solución de problemas. En F.J. Labrador (Coord.), *Técnicas de modificación de conducta* (pp. 461-481). Pirámide.
- Berger, S. (2009). *Best practices for training early childhood professionals*. Readleaf Press.
- Bijou (1982). *Psicología del desarrollo infantil. La etapa básica de la niñez temprana*. Trillas.
- Bijou, S. & Baer, D. (1969). *Psicología del desarrollo infantil. Teoría empírica y sistemática de la conducta*. Trillas.
- Bonilla-Sánchez, M. R., & Solovieva, Y. (2016). Evidencias de la formación de la función simbólica a través de la actividad de juego de roles sociales. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 16(1), 29-40. <https://masd.unbosque.edu.co/index.php/CHP/article/view/1967/1505>

- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7° ed.). Siglo XXI.
- Caballo, V., & Irutia, M.J. (2011). Entrenamiento en habilidades sociales. En F.J. Labrador (Coord.), *Técnicas de modificación de conducta* (pp. 573-592). Pirámide.
- Cabrejo, E. (2020). *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Campo, L. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *Psicogente 12* (22), 341-351.
<https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1168/1155>
- Caurcel, M.J. (2010). Contextos de desarrollo y juego en la edad infantil. En A. Muñoz (Coord.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil* (pp. 165-196). Pirámide.
- Chaverra, D. (2016). Conversar con los niños. Estrategia de formación para potenciar la argumentación. En R.D. Hurtado (Coord.), *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria* (pp. 19-34). L Vieco.
- Chin Phoi Ching (2014). Linking Theory to Practice: A Case-Based Approach in Teacher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 123*, 280 – 288.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1425>
- Chisaba, M., Julián. C. & Ramírez, M. (2013). *El taller como estrategia metodológica para el aprendizaje de expresiones idiomáticas del inglés en niños de cuarto de primaria*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Libre, Bogotá].
<https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8210>

- Corraliza, I. (2020). El juego y su importancia en el desarrollo infantil. En M. Setién (Coord), *Ocio, calidad de vida y discapacidad* (pp. 49-58). <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/ocio/ocio9.pdf#page=49>
- Cotrina, S.B. (2015). *Habilidades sociales en niños de cuatro años durante sus actividades de juego*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/6378>
- Cruzado, J.A. (2011). Técnicas de Modelado. En F.J. Labrador (Coord.), *Técnicas de modificación de conducta* (pp. 401-420). Pirámide.
- Damián, M. (2016). Los preescolares y sus juegos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 19(3), 954-971.
<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol19num3/Vol19No3Art6.pdf>
- Delval, J. (2014). *El Desarrollo Humano*. Siglo XXI.
- Fernández, M.J., & Benítez, J.L. (2010). En A. Muñoz (Coord.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil* (pp. 141-164). Pirámide.
- Franco, N., Pérez, M. & De Dios, M. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2). 149-156.
https://www.revistapcna.com/sites/default/files/6-rpcna_vol.2.pdf
- Gallardo, J. & Gallardo, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademo*, 24, 41-51.

<https://www.researchgate.net/publication/327746069> Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil

Garaigordobil, M. (2003). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Secretaría General Técnica. <https://ccie.com.mx/wp-content/uploads/2023/01/36.pdf>

García, C. J. (2006). El desarrollo de un Taller de investigación en línea. *Revista de Pedagogía*, 27(78), 9-32. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65907802.pdf>

García, R. A. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumno de Educación Social. *XXI Revista de Educación*, (12), 225-240.
http://www.formaciondocente.com.mx/Bibliotecadigital/06_ConvivenciaEscolar/Asertividad%20y%20Habilidades%20Sociales.pdf

García-Marín, P., & Casabella, M. (2010). Motriemoción: Reconocimiento de emociones en preescolares a través de la motricidad. *Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 12(4), 433-461. https://fb39c223-56a9-4ed3-91f4-073579bde094.filesusr.com/ugd/fa6be1_15426b8440364c8cbb4cc8fd60988a35.pdf

Gómez, E., Ostrosky, F. & Próspero, O. (2003). Desarrollo de la atención, la memoria y los procesos inhibitorios: relación temporal con la maduración de la estructura y función cerebral. *Revista de Neurología*, 37(6), 561-567.
<http://m.feggylab.mex.tl/imagesnew/7/0/4/8/6/Desarrolloatencion.pdf>

Gómez-Pérez, M., Mata, S.A., García-Marín, M.B., Calero, G.D., Molinero, C. C., & Bonete, S. (2014). Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños

superdotados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1), 59-69.

[https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70007-X](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70007-X)

Gómez-Ramírez, J. F. (2014). El juego infantil y su importancia en el desarrollo. *CCAP*, 10(4), 5-13.

https://www.academia.edu/10576110/El_juego_infantil_y_su_importancia_en_el_desarrollo

González-Moreno, C. (2018). El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con Trastorno del Espectro Autista desde el ámbito de la educación inclusiva. *Revista investigación educativa REDIECH*, 9(17), 9-31.

https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.115

Gracia, E., Lila, M., & Musitu, G. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. *Salud Mental*, 28(2), 73-81.

http://revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/1045/1043

Guevara, Y. (1999) El interconductismo en el área de la educación especial. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 2(2). https://repositorio.unam.mx/contenidos/el-interconductismo-en-el-area-de-la-educacion-especial-interbehaviorism-and-special-education-44688?c=y6gQ2v&d=false&q=*&i=2&v=1&t=search_1&as=0

Guevara, Y., Garrido, A., Reyes, A., Mares, G., & Rueda, E. (1995) Programa interconductual para corrección de articulación, lectura y escritura. *Revista Interamericana de Psicología*, 29(2), 177-190.

Guevara, Y., Rugeiro, J., Hermosilli, A., & Corona, L. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22(26), 1-14. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2897>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education

Hidalgo-Guzmán, J.L (1999). *Aprendizaje y desarrollo. Una propuesta pedagógica para educación preescolar*. Castellano.

Hoffman, J., & Pearson, D. (2000) Reading teacher education in the next millennium: What your grandmother's teacher didn't know that your granddaughter's teacher should. *Reading Research Quarterly*. 35(1), 28-44.

https://www.researchgate.net/publication/240773152_Reading_Teacher_Education_in_the_Next_Millennium_What_Your_Grandmother's_Teacher_Didn't_Know_That_Your_Granddaughter's_Teacher_Should

Huizinga, A. (2000). *Homo Ludens*. Alianza Editorial.

Isaza, L. & Henao, G. (2011). Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad. *Acta Colombiana de Psicología*, 14(1), 19-31.

<https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/137/1/v14n1a03.pdf>

Jablon, J., Dombro, A.L., & Johnsen, S. (2015). *Coaching with powerful interactions. A guide for partnering with early childhood teachers*. NAEYC.

Kantor, J. & Smith, N. (2016). *La ciencia de la psicología. Un estudio Interconductual*. Universidad de Guadalajara.

Kazdin, A. (1978). *Modificación de la Conducta y sus Aplicaciones Prácticas*. Manual Moderno.

- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. (7ª. Edición). Desclée de Brouwer.
- Kostelnik, M., Phipps, A., Soderman, A., & Gregory, K. (2009). *El Desarrollo Social de los niños*. Delmar Cengage Learning.
- Lacuzna, A. & Contini de González, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545419006>
- Levine, L., & Munsch, J. (2016). *Child Development from Infancy to Adolescence*. SAGE Publications, Inc.
- Linaza, J. (2012). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón*, 65(1), 103-117.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662399/juego_linaza_b_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lisina, M. I. (2010). Los problemas y objetivos del estudio de la comunicación de los preescolares con sus coetáneos. En Y. Solovieva & L. Quintanar (Comp.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 87-95). Trillas
- López-Gómez, L.K. (2018). *Estrategias Lúdico-Pedagógicas basadas en el juego para fomentar valores en niños preescolares de una institución educativa oficial de Bucaramanga*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga].
https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2573/2018_Tesis_Lopez_Gomez_Laura_Katherine.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Luna, M.L., Vega, L., & Poncelis, M.F. (2016). La promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares por medio de un proceso de acompañamiento a la docente. En J.L. Castejón (Ed.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 407-414). ACIPE-Asociación Científica de Psicología y Educación
- Luzzi, A. M., & Bardi, D. (2009). Conceptualización psicoanalítica acerca del juego de los niños. Punto de partida para una investigación empírica en psicoterapia. *Psicología Clínica y Psicopatología*, 16, 53-63. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862009000100005&script=sci_arttext&tlng=en
- Márquez, A., Vega, L. & Poncelis, F. (2016). Solución de conflictos a través de la expresión del lenguaje oral en niños preescolares. En J. L. Costa (Ed.), *Psicología y educación: presente y futuro* (pp. 398-406). Asociación Científica de Psicología y Educación. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/63649/1/Psicologia-y-educacion_44.pdf
- Martin, G., & Pear, J. (2008). *Modificación de Conducta. Qué es y Cómo Aplicarla*. (8ª. Ed.). Pearson.
- Matamoros, O. & Corichahua, K. (2017). *Juego simbólico en las habilidades sociales en niños y niñas de 5 años, de la institución educativa inicial N° 107 Huancavelica 2017*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica].
- Meneses, M. M., & Monge, A. M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/3585/3494>

- Meza, J., Morales, M., & del Carmen, R. (2016). Diseño e implementación de un taller en línea sobre entornos personales de aprendizaje. *Revista de Medios y Educación*, (49), 75-90.
<https://www.redalyc.org/pdf/368/36846509006.pdf>
- Miller, S. (2019). *Desarrollo de las habilidades sociales en los más pequeños*. NARCEA.
<https://es.scribd.com/read/432524295/Desarrollo-de-las-habilidades-sociales-en-los-mas-pequenos>
- Miltenberger, R. (2017). *Modificación de conducta. Principios y procedimientos*. Pirámide.
- Minerva, T.C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6(19), 289-296.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601907.pdf>
- Monjas, I. (2002). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social*. PEHIS. CEPE.
- Morales-González, B., Edel-Navarro, R., & Aguirre-Aguilar, G. (2014) Modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación): Su aplicación en ambientes educativos. En I. Esquivel (Coord.), *Los Modelos Tecno-Educativos revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 33-46).
https://www.uv.mx/personal/iesquivel/files/2015/03/los_modelos_tecno_educativos_r_evolucionando_el_aprendizaje_del_siglo_xxi-4.pdf
- Múñoz, G.A. (2010). El desarrollo psicológico: cuestiones básicas y explicaciones. En A. Muñoz (Coord.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil* (pp. 17-43). Pirámide.
- Navarro, V. (2018). Aplicaciones pedagógicas del diseño de juegos motores de reglas en educación física. *Agora para la educación física y el deporte*, 13(1), 15-34.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3448098>

- Ortega, R. (1991). *Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil*. *Infancia y Aprendizaje*, 14(55), 87-102. doi:10.1080/02103702.1991.10822307
- Osés, M., Duarte, E. & Pinto, L. (2016). Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6o. grado de escuelas públicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 176-186. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/886>
- Papalia, D., Wendkos Olds, S. & Feldman, R. (2001). *Psicología del desarrollo*. Mc Graw-Hill.
- Pérez, P. & Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8(32), 679-693.
<http://archivos.pap.es/files/1116-612-pdf/637.pdf>
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, M. (2005). Familia, Interacciones y Desarrollo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 605-618.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832486045.pdf>
- Ramírez, Y. (2008). Signos neurológicos menores en la edad preescolar. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 9(6), 445-453. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexneu/rmn-2008/rmn086e.pdf>
- Ribes, E. (1974). *Técnicas de Modificación de la Conducta. Su Aplicación al retardo en el desarrollo*. Trillas.
- Riley, D., San Juan, R.R., Klinkner, J., & Rammingee, A. (2008). *Social & emotional development. Connecting science and practice in early childhood settings*. NAEYC.

- Rodríguez, L. (1997). *Psicología del Desarrollo*. Editorial Universitaria.
- Ruiz, A. & Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. GRAÓ.
- Saegesser, F. (1991) *Los juegos de simulación en la escuela. Manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación en la escuela*. Visor.
- Salamanca, L. (2012). *Desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas de grado 0 a través del juego*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].
- Sánchez, D. (2017). El mejoramiento de las relaciones interpersonales en la educación preescolar a través del trabajo colaborativo. *Educando para educar*, 18(34), 73-81.
<https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/20/20>
- Santrock, W. J. (2003). *Psicología del desarrollo en la infancia*. (7ª ed.). McGrawHill.
- Sarason, I. (1975). Un enfoque del modelamiento y la información aplicada a la delincuencia. En A. Bandura & E. Ribes (Coords.), *Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia* (pp. 145-174). Trillas.
- Scerif, G. (2012). Objetos de atención. En J. Oates, A. Karmiloff-Smith & M. H Johnson (Eds.), *La primera infancia en perspectiva. El cerebro en desarrollo*. (pp. 36 -40).
<http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/El-cerebro-en-desarrollo.pdf>
- Shaffer., D., & Kipp, K. (2007). *Psicología Del Desarrollo. Infancia y adolescencia* (7ª edición). Thomson.
- Sierra, R. (2006). La andragogía, modelo propicio para el desarrollo de la educación de adultos. *PROSPECTIVA*, 4(1), 100-102.
<https://www.redalyc.org/pdf/4962/496251107016.pdf>

- Smirnov, A., Rubinstein, S., Leontiev, A. & Tieplov, B. (1987). *Psicología*. Grijalbo.
- Smith, P. (1983). El juego en los programas de educación preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 6(3), 141-163. <https://doi.org/10.1080/02103702.1983.10822012>
- Stein, A., Migdalek, M., & Sarlé, P. (2012). “Te Enseño a Jugar”: Caracterización de Movimientos Interaccionales y Formas Lingüísticas Mediante las Cuales se Regula la Interacción Lúdica. *Psykhe*, 21(1), 55-67 <https://doi.org/10.4067/S0718-22282012000100004>
- Toribio, L. (13 septiembre de 2020). Covid-19 pone en riesgo las habilidades sociales de niños@s. Excelsior. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/covid-19-pone-en-riesgo-las-habilidades-sociales-de-ninos/1405445>
- Torres, A., Suarez, A., Álvarez, M., Padilla, S., Rodríguez, E., & Rodrigo, M. (2015). Apoyo Parental Online. En M.J, Rodrigo., M.L, Máiquez, J.C. Martín., s. Byrne., B. Rodríguez (Coords.) *Manual Práctico en Parentalidad Positiva* (pp. 243-262). Síntesis. https://www.researchgate.net/profile/Armind-Suarez/publication/316879514_Apoyo_Parental_Online/links/5917140a0f7e9b70f49f4b2c/Apoyo-Parental-Online.pdf
- Triana, A. & Velásquez, A. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(1), 23-41. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys5.1.2014.02>
- Trianes, V., Blanca, M.J., Muñoz, A., & Fernández, F.J. (2007). El comportamiento infantil asertivo ante adultos: un examen de relaciones entre variables y fuentes. *Revista para el*

Estudio de la Educación y el Desarrollo, 30(2), 163-182.

DOI:10.1174/021037007780705201

Ungar, V. (2001). Imaginación, fantasía y Juego. *Psicoanálisis APdeBA*, 23(3), 695-711.

<https://www.psicoanalisisapdeba.org/wp-content/uploads/2019/02/032001ungar.pdf>

Valdés, Á. A., Martín, M. & Sánchez-Escobedo, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-17.

<http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>

Valencia, E. R. (2016). Valores cívicos y éticos en la formación de las niñas y niños del nivel preescolar [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México].

<http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/65107>

Vander, J. (1986). *Manual de psicología social*. Paidós.

Velásquez, N. J. (2010). *El desarrollo de competencias con juegos. Ambientes lúdicos de aprendizaje diseño y operación*. Trillas.

Vella, J. (2002). *Learning to Listen, Learning to Teach. The Power of Dialogue in Educating Adults*. Jossey-Bass.

Villanueva-Bonilla, C., Bonilla-Santos, J., Ríos-Gallardo, A., & Solovieva, Y. (2018).

Desarrollando habilidades emocionales, neurocognitivas y sociales en niños con autismo. Evaluación e intervención en juego de roles sociales. *Revista Mexicana de Neurociencias*, 19(3), 43-59. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=80046>

Villavicencio, A., Armijos, T., & Castro, M. (2019). Conductas disruptivas infantiles y estilos de crianza. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(1), 139-150.

<https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/1657>

Vygotski, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica

Wahler, R. (1972). Algunos problemas ecológicos en la modificación de la conducta infantil.

En S. Bijou., & E. Ribes (Coords.), *Modificación de Conducta. Problemas y Extensiones* (pp.22-40). Trillas.

Walker, M., & Montero, L. (2004). Principios generales de la educación de adultos. *Revista Chilena de Medicina Familiar*, 5(2), 65-71.

<https://www.revistachilenademedicinafamiliar.cl/index.php/sochimef/article/view/154/1>

[49](#)

Wohl, J., & Erickson, S. (1999). *Fundamentos del Desarrollo Humano*. Serie de Psicología.

Zamora, M., Vega, L., & Poncelis, M. (2011). *Manual para promover el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas preescolares*. UNAM.

ANEXOS

Anexo 1. Carta Descriptiva General del Curso para Padres Aprender a Convivir mediante el Juego.

SESIONES	CONTENIDO	OBJETIVO	ACTIVIDAD		MATERIALES
			Psicóloga	Padres	
1	Introducción	<ul style="list-style-type: none"> Los padres resolverán tres situaciones hipotéticas en una plataforma digital. Los padres identificarán la relevancia de su participación en la promoción de habilidades interpersonales en sus hijos de edad preescolar. 	<p>Se les pedirá a los padres resolver los tres ejercicios hipotéticos. Se les pedirá observar el video acerca de la importancia del desarrollo de habilidades interpersonales. Se les dará retroalimentación a sus comentarios de manera individual y grupal.</p>	<p>Accederán a la plataforma para resolver los ejercicios. Resolverán los ejercicios. Observarán el vídeo elaborado por la tallerista. Harán una descripción acerca de los elementos que consideraron más relevantes luego de ver el vídeo.</p>	<p>Video “Los padres en el desarrollo de habilidades interpersonales”.</p> <p>Plataforma de trabajo con actividades programadas.</p>
2	Habilidades interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> Los padres explicarán qué son las habilidades interpersonales. Los padres ilustrarán cuáles son los elementos de 	<p>Mediante un video se les explicará a los padres qué son las habilidades interpersonales y cuáles son sus principales características.</p>	<p>Observarán el vídeo elaborado por la facilitadora. Resolverán las actividades programadas.</p>	<p>Vídeo “¿Qué son las habilidades interpersonales?”</p> <p>Infografía ¿Qué son las habilidades interpersonales?</p>

		<p>las habilidades interpersonales.</p>	<p>Se les pedirá que observen en el video y resuelvan las actividades programadas.</p> <p>Se retroalimentarán los trabajos presentados y se resolverán las dudas en caso de presentarse.</p>		
3	Juego	<ul style="list-style-type: none"> • Los padres describirán qué es el juego y sus características generales. • Los padres identificarán en una situación hipotética los diferentes beneficios del juego en el desarrollo general de los niños preescolares. • Los padres enlistarán los beneficios del juego en el desarrollo social de los 	<p>Se les compartirá un video acerca de qué es el juego y se les pedirá que lo observen con atención, enfatizando en las características.</p> <p>Se les facilitará un recurso visual con las características del juego y algunos ejemplos de cómo se dan en la vida cotidiana.</p> <p>Se les pedirá que realicen</p>	<p>Observarán el video y la infografía elaborado por la tallerista.</p> <p>Resolverán un ejercicio con base en el contenido del video.</p> <p>Observarán la infografía y realizarán una actividad de relación de columnas relacionada con el tema de ésta.</p> <p>Accederán a la plataforma para las prácticas simuladas para ilustrar los diferentes tipos de juego.</p>	<p>Vídeo “¿Qué es el juego?”</p> <p>Infografía “Juego y tipos de juego”</p> <p>Plataforma de trabajo con actividades programadas.</p>

		<p>niños preescolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> Los padres ilustrarán los diferentes tipos de juego (simbólico, reglas y cooperativo) 	<p>las actividades programadas . Se retroalimentará el desempeño y comentarios de clase.</p>		
4	Estrategias durante el juego	<ul style="list-style-type: none"> Los padres identificarán las principales características y diferencias de las estrategias durante el juego (modelamiento, instrucción directa, reforzamiento verbal y retroalimentación). Los padres identificarán en una situación hipotética el momento en que se pusieron en práctica cada 	<p>Se les compartirá un vídeo acerca de las estrategias de los diferentes tipos de juego. Se les pedirá a los padres que observen el vídeo y respondan las actividades programadas . Se les pedirá que observen el material adicional con las estrategias y recomendaciones para uso. Se les pedirá que resuelvan el cuestionario final.</p>	<p>Observarán el video, enfatizando en las principales características de cada una de las estrategias descritas. Elaborarán un cuadro en el que describan las características de cada tipo de juego. Seleccionarán las principales diferencias entre cada una de las estrategias. Resolverán las actividades programadas.</p>	<p>Vídeo “Estrategias en los diferentes tipos de juego” Plataforma de trabajo con actividades programadas.</p>

		<p>una de las estrategias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los padres ordenarán los pasos de cada una de las estrategias. 			
5-6	Reconocimiento de las ideas y derechos de otros	<ul style="list-style-type: none"> • Los padres identificarán cuáles son las principales formas de manifestación del reconocimiento de las ideas y derechos de otros. • Los padres usarán el modelamiento y el reforzamiento verbal para promover el reconocimiento de las ideas y derechos de otros en el juego de roles. • Los padres usarán la instrucción directa y la retroalimentación 	<p>Se les pedirá a los padres que observen el video elaborado por la tallerista acerca del reconocimiento de ideas y derechos de otros. Se les solicitará que observen el material adicional con algunos ejemplos en que se manifiesta el reconocimiento de las ideas y derechos de otros. Se les dará retroalimentación y se contestarán los comentarios en foro en caso de presentarse.</p>	<p>Observarán el video elaborado por la tallerista y la infografía. Accederán a la plataforma para las prácticas simuladas y resolverán los ejercicios acordes al contenido de los materiales. Con base en lo revisado en los materiales y en las retroalimentaciones de su práctica simulada, pondrán en práctica lo aprendido con sus hijos. Resolverán el cuestionario de Google Forms.</p>	<p>Vídeo “¿Qué es el reconocimiento de las ideas y derechos de otros?”</p> <p>Plataforma de trabajo con actividades programadas.</p> <p>Cuestionario en Google Forms</p>

		<p>acción para promover el reconocimiento de las ideas y derechos de otros en el juego de roles.</p>			
7-8	<p>Expresión adecuada de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los padres enlistarán los pasos para la expresión adecuada de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades. • Los padres compararán la forma adecuada vs inadecuada de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades. • Los padres usarán el modelamiento y la retroalimentación para promover la expresión adecuada de sentimientos, deseos, 	<p>Se les pedirá a los padres que observen el video elaborado por la tallerista acerca de la expresión adecuada de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades. De manera posterior, se les solicitará que observen el material adicional con algunos ejemplos de la expresión adecuada de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades. Se les dará retroalimentación y se contestarán los comentarios</p>	<p>Observarán el video elaborado por la tallerista y la infografía. Accederán a la plataforma para las prácticas simuladas y resolverán los ejercicios acordes al contenido de los materiales. Con base en lo revisado en los materiales y en las retroalimentaciones de su práctica simulada, pondrán en práctica lo aprendido con sus hijos. Resolverán el cuestionario de Google Forms.</p>	<p>Vídeo “Expresión adecuada de sentimientos, deseos, opiniones y deseos en edad preescolar”</p> <p>Infografía “Pasos para la expresión adecuada de sentimientos, deseos, opiniones y deseos.”</p> <p>Plataforma de trabajo con actividades programadas.</p> <p>Cuestionario en Google Forms</p>

		<p>opiniones y necesidades en el juego cooperativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los padres usarán la instrucción directa y el reforzamiento verbal para promover la expresión adecuada de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades en el juego cooperativo. 	<p>en foro en caso de presentarse.</p>		
9-10	Resolución de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Los padres enlistarán los pasos para la resolución de conflictos. • Los padres ilustrarán cómo llevar a cabo la resolución de conflictos. • Los padres usarán el modelamiento y el reforzamiento verbal para promover el 	<p>Se les pedirá a los padres que observen el video elaborado por la tallerista acerca de la resolución de conflictos. De manera posterior, se les solicitará que observen el material adicional con algunos ejemplos de la expresión adecuada de sentimientos, deseos,</p>	<p>Observarán el video elaborado por la tallerista y la infografía. Accederán a la plataforma y resolverán los ejercicios acordes al contenido de los materiales. Con base en lo revisado en los materiales y en las retroalimentaciones de su práctica simulada, pondrán en práctica lo aprendido con sus hijos. Resolverán el</p>	<p>Vídeo “La resolución de conflictos en edad preescolar”</p> <p>Plataforma de trabajo con actividades programadas.</p> <p>Cuestionario en Google Forms</p>

		<p>reconocimiento de las ideas y derechos de otros en el juego de reglas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los padres usarán la instrucción directa y la retroalimentación para promover el reconocimiento de las ideas y derechos de otros en el juego de reglas. 	<p>opiniones y necesidades. Se les dará retroalimentación y se contestarán los comentarios en foro en caso de presentarse.</p>	<p>cuestionario de Google Forms.</p>	
--	--	---	--	--------------------------------------	--

Anexo 2. Materiales de apoyo en una sesión típica.

¿QUÉ SON LAS HABILIDADES INTERPERSONALES?

SU DEFINICIÓN E IMPORTANCIA EN LA EDAD PREESCOLAR

Las habilidades interpersonales son todas aquellas conductas que nos permiten establecer y mantener relaciones de convivencia adecuadas con las personas. Se dividen en tres dimensiones:

- Expresión adecuada de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades
- Resolución de conflictos
- Reconocimiento de las ideas y derechos de otros

Elaboró: Alejandra Pedraza Herrera

¿Por qué es importante en la edad preescolar?

Conforme crecen, los niños se comienzan a involucrar con más personas fuera de la familia. Un cambio importante es el ingreso al preescolar, pues presupone que por vez primera los pequeños deberán relacionarse con otros de manera autónoma. Se enfrentarán a diversas formas de pensar, actuar y comunicarse. Así que deben desarrollar habilidades que les permitan convivir de manera adecuada ante toda esta variedad.

Ahora vamos con cada uno de los componentes de las habilidades interpersonales:

Expresión adecuada de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades



Consiste en comunicar lo que siente, lo que quiere o comparte su punto de vista acerca de algún tema.

Resolución de conflictos



Implica decir cuál es el problema, proponer formas de solucionarlo, y poner en práctica la mejor solución.

Reconocimiento de las ideas y derechos de otros



Consiste en decir las normas para cuidar de otras personas y tomar en cuenta lo que dicen para poder incluirlo en aspectos como la toma de decisiones

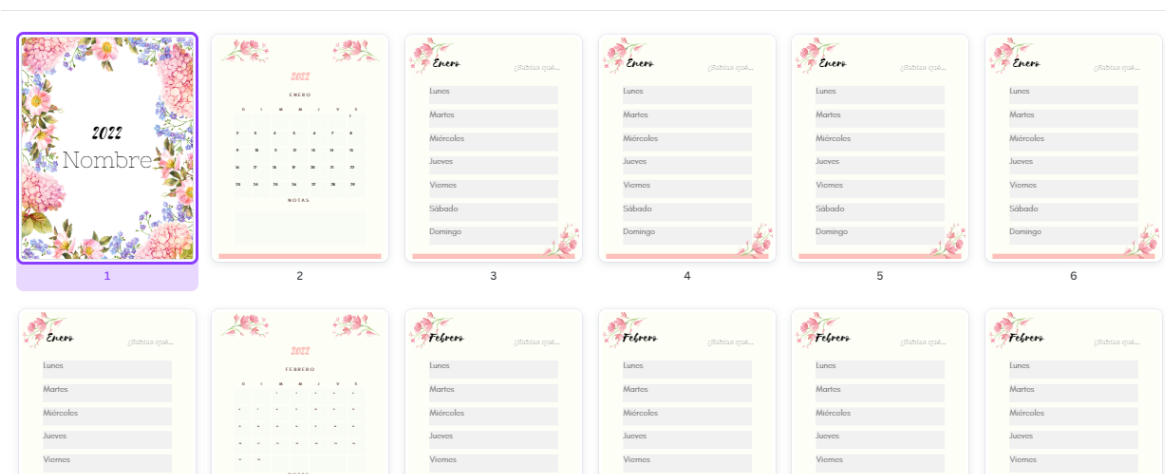
Estas habilidades se desarrollan a partir de la relación con otros y de las diferentes oportunidades que ofrece cada persona. Pero la manera en que ellos se van relacionando tienen como base lo que aprenden en casa. Así que desde casa se puede promover que el desarrollo de estas habilidades sea de la mejor forma.

Referencias:
 Kostelnik, M., Phipps, A., Soderman, A., Gregory, K. (2009). El Desarrollo Social de los niños. México: DELMAR CENGAGE Learning.
 Lazuzna, A. & Cortesi de González, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. Ciencias Psicológicas, 3 (1), 57 -66 Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212009000100006&script=sci_arttext



*Nota: Hacer Control + Clic en la imagen para revisar el video completo

Anexo 3. Materiales adicionales compartidos con los padres con base en sus intereses.



Anexo 4. Cuestionario de estrategias implementadas por los padres para la promoción de habilidades interpersonales en sus hijos preescolares

Nombre de quien responde:

Nombre del niño:

Estimado padre de familia, el siguiente cuestionario tiene como finalidad conocer de mejor manera cuáles son las formas en las que usted ha promovido las habilidades interpersonales en su hijo preescolar. Considere que no hay respuestas correctas o incorrectas y responda por favor de la manera más honesta y elija la respuesta que más se acerque a lo que usted hace.

Lea atentamente cada una de las situaciones hipotéticas y seleccione aquella opción de respuesta que más se acerque a lo que usted haría.

1. Suponga que usted y su hijo están en el mercado, él toma una fruta y come un bocado. Cuando usted le pregunta que por qué lo hizo él le responde que porque tenía hambre y se le antojo ¿Qué hace usted?

- a) Le muestro cómo debe pedir las cosas.
- b) Le solicito que pida por favor la fruta.
- c) Le digo que estuvo mal lo que hizo.
- d) Le explico que estuvo mal lo que hizo y le digo que cuando tenga hambre debe decirlo para poder ayudarlo.

2. Imagine que usted y su hijo están en casa y él dice que, si le puede ayudar a servirse agua porque tiene sed, ¿Qué hace usted?

- a) Le muestro cómo debe solicitar las cosas por favor.
- b) Le solicito que siempre pida por favor las cosas.
- c) Le digo que estuvo bien lo que hizo.
- d) Le explico que estuvo lo que hizo y le digo que cuando pida algo debe pedirlo diciendo por favor.

3. Suponga que está usted con su hijo eligiendo la mochila que usará el próximo ciclo escolar, ¿Cómo lo invita a decir cuál mochila prefiere?

- a) Señala una mochila y le dice las razones por las cuales usted se compraría una mochila, por ejemplo: Yo me compraría esta mochila porque tiene muchas bolsitas para guardar cosas diferentes y tiene mis colores favoritos.


- b) Le pido por favor que me diga cuál es la mochila que quiere que le compre.
- c) Le digo que él puede elegir su mochila porque ya es un niño grande
- d) Le explico que él puede elegir la mochila con las cosas que más le gusten porque ya es un niño grande pero que debe decir cuál quiere.
4. Suponga que usted y su hijo están en un evento escolar y él comienza a gritar que no le gusta lo que están haciendo y se quiere ir, ¿Cómo lo intenta resolver?
- a) Me acerco a él y le muestro cómo debería comportarse señalando a un compañero que sí está en calma y respetando las reglas.
- b) Me acerco a él y le pido que guarde silencio y regrese a la formación con sus compañeros.
- c) Le hago saber que no está bien expresar de esa forma su disgusto.
- d) Le hago saber que no está bien expresar de esa forma su disgusto y le digo que cuando no esté a gusto en un lugar debe comunicarlo sin hacer berrinche.
5. Suponga que usted y su hijo salieron a pasear y él se siente muy feliz así que va tarareando al caminar y le dice que se siente contento por poder salir, ¿Qué hace usted?
- a) Me acerco a él y le muestro otras formas de mostrar su alegría.
- b) Le pido que me platique cómo se está sintiendo.
- c) Lo felicito por expresar cómo se siente.
- d) Lo felicito por mostrar cómo se siente y le digo que en otros lugares debe prestar atención a lo que se puede y no se puede hacer.
6. Suponga que usted y su hijo están en casa viendo una película y hay una escena triste porque el personaje pierde sus juguetes, ¿Cómo invitaría a su hijo para que exprese cómo se siente?
- a) Comienzo a fingir que lloro y suspiro mientras me encojo de hombros, a la vez que digo en voz alta que me siento triste por lo que le pasó al niño de la película.
- b) Le pido que me cuente cómo se siente.
- c) Le digo que siempre puede expresar cómo se siente.
- d) Le hago saber que está bien expresar cómo se siente y le digo que en todo momento puede expresar cómo se siente, pero debe tomar en cuenta las reglas del lugar en el que esta.
7. Suponga que su hijo ha sacado buenas calificaciones en sus trabajos y él está muy contento por eso, así que sale corriendo y gritando de la escuela que se siente feliz, ¿Qué hace usted?
- a) Le muestro cómo debe expresar de forma correcta lo que siente en lugares como la escuela.
- b) Le pido que deje de gritar y que me cuente despacio cómo se siente.

- c) Le digo que no es correcto en ese lugar mostrar de esa forma cómo se siente.
- d) Le hago saber que está bien que exprese su alegría pero que debe hacerlo de forma más tranquila pues no es correcto salir gritando y corriendo de la escuela.
8. Imagine que usted y su hijo están en la tienda, él ve que están sus dos dulces favoritos, pero usted le dijo que solamente puede llevarse uno y él no sabe cuál elegir. ¿Cómo lo ayudaría?
- a) Tomo dos dulces y comienzo a decir en voz alta las ventajas de elegir cada uno y finalmente me decido por uno. Ejemplo: Me gustan mucho las papas, pero las gomitas tienen más y hoy tengo ganas de algo dulce, así que me llevaré las gomitas y en la siguiente ocasión llevaré las papas.
- b) Tomo los dulces que él eligió y le pido que me diga cuál es el que se le antoja más para poder comprarlo.
- c) Le digo que está bien que tome un tiempo para decidir.
- d) Le digo que está bien que se tome su tiempo para elegir pero que solamente podrá llevarse uno y debe decidir.
9. Cuando su hijo quiere alcanzar algún objeto de un mueble, representando un problema para él, ¿Qué hace usted?
- a) Me coloco cerca de él, y le muestro cómo bajar las cosas, para ello acerco una silla y retiro algún otro objeto del mueble.
- b) Le digo que se suba en una silla para alcanzar lo que quiere.
- c) Le digo que está bien que quiera alcanzar las cosas por sí mismo.
- d) Le hago saber que está bien que intente hacer las cosas por sí mismo y le digo que pudo haber acercado alguna silla para subirse en ella y bajar lo que quería.
10. Suponga que en casa su hijo está teniendo una conversación con un amigo suyo y están decidiendo qué jugarán, así que su hijo le pregunta que es lo que quiere que jueguen, ¿Qué hace usted?
- a) Le muestro otras formas en las que puede preguntarle a su amigo qué es lo que quiere jugar.
- b) Me acerco a mi hijo y le digo que le pregunte a su amigo qué es lo que no le gustaría jugar.
- c) Felicito a mi hijo por preguntarle a su amigo qué es lo que él quiere jugar.
- d) Le hago saber a mi hijo que estuvo muy bien lo que hizo y que también debe tomar en cuenta lo que su amigo le dijo para poder elegir qué jugarán.

Anexo 5. Formato de seguimiento de una sesión típica.


Taller en línea para padres

APRENDER A CONVIVIR
MEDIANTE EL JUEGO



Formato de seguimiento 3

Estimado padre de familia:
Una vez haya finalizado su actividad de práctica de la semana, por favor resuelva el presente formato de registro, el cual tiene por finalidad el identificar cómo fue su proceso de implementación. Responda de la forma más sincera para poder retroalimentar su experiencia y ayudarlo en la implementación de estas estrategias (Modelamiento y Retroalimentación)

alepedraza12@psicologia.unam.mx [Cambiar de cuenta](#) 

* Indica que la pregunta es obligatoria

Correo *

Tu dirección de correo electrónico _____

Nombre *

Tu respuesta _____

En este espacio describa cuál fue el juego que jugó con su hijo *

Tu respuesta _____

*Nota: Hacer Control + Clic en la imagen para revisar el formulario completo

Anexo 6. Cuestionario de habilidades interpersonales en niños preescolares

Estimado padre de familia o cuidador:

Este cuestionario tiene por objetivo identificar la frecuencia en que su hijo de edad preescolar ha presentado las diferentes conductas que hacen parte de las habilidades interpersonales. Le pedimos que conteste de la manera más honesta posible, piense que en este cuestionario no hay respuestas correctas o incorrectas, y que la información que nos proporcione será empleada para poder hacer los ajustes pertinentes al taller que le ofrecemos y que le sea realmente útil.

Para responder este cuestionario por favor lea atentamente cada una de las oraciones y elija marcando con una “x” la opción de respuesta que mejor describa la frecuencia en que su hijo muestra esa conducta.

Habilidades Interpersonales				
	Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
Mi hijo pregunta cómo se sienten los demás. Ejemplo: Mamá ¿A ti te asustan las ratas? ¿A ti te pone triste la película?				
Mi hijo dice qué cosas no les gustan a otros. Ejemplo: “A mi abuelita no le gustan los dulces”				
Mi hijo toma en consideración las				

<p>opiniones de otros. Ejemplo: Cuando van a elegir un programa dice que a su papá le gusta ver programas de carros.</p>				
<p>Mi hijo dice cuando alguien no cumple las reglas. Ejemplo: No puedes hacer eso porque aquí no se debe gritar.</p>				
<p>Mi hijo respeta los turnos para participar. Ejemplo: Le va a mi hermana tirar los dados y luego tu papá.</p>				
<p>Cuando mi hijo ve algo que lo hace sentir triste expresa lo que siente.</p>				
<p>Cuando mi hijo ve algo que lo hace sentir alegre expresa lo que siente.</p>				
<p>Cuando mi hijo ve algo que lo hace sentir enojado expresa lo que siente.</p>				
<p>Mi hijo dice lo que quiere. Ejemplo “Mamá quiero esos colores” “Mamá quiero una</p>				

mochila como la de mi amigo”				
Mi hijo dice cuando no quiere algo. Ejemplo: “Papá no quiero jugar con la pelota” “Mamá no quiero ir solo al baño”				
Cuando a mi hijo no le agrada algo lo dice. Ejemplo: “Mamá no me gusta esta playera” “Papá no me gustó esta paleta”				
Cuando mi hijo ve algo que le agrada lo comunica. Ejemplo: “Esa es mi caricatura favorita” “Me gusta salir en mi bici”				
Mi hijo comunica sus necesidades. Ejemplo: “Mamá tengo frío” “Papá tengo hambre”				
Mi hijo propone soluciones para solucionar algún problema. Ejemplo: “Primero yo uso el carrito y luego tú”				

<p>Mi hijo es capaz de decir cuál es el problema en diferentes situaciones. Ejemplo: “Es que está muy alto y no puedo bajar mis juguetes” “Mi amigo y yo queremos jugar cosas diferentes por eso estamos enojados”</p>				
<p>Mi hijo es capaz de identificar las consecuencias de lo que hace. Ejemplo: “Si me subo en la sala para pasar del otro lado me van a regañar” “Si agarro un lápiz de mi hermano sin pedirlo él se enojará”</p>				

Anexo 7. Cartel de invitación para el Curso en Línea para Padres.



UNAM
POSGRADO
Psicología

Taller en línea para padres
"Aprender a Convivir mediante el juego"

100% en línea
12 sesiones (1 por semana)

¡TALLER GRATUITO!

Ejercicios prácticos

Materiales y recursos listos para descargar e imprimir

LINK DE REGISTRO:
<https://forms.gle/QjQaG51pFuPNzdq5>

Si quieres más información observa el siguiente video:
<https://youtu.be/rKI4MQVhW2Q>

Imparte: Lic Alejandra Pedraza Herrera

Para mayor información escribe a:
alepedraza12@psicologia.unam.mx

Anexo 8. Consentimiento Informado y Acuerdo de Confidencialidad

En este espacio se le comparten las consideraciones éticas e información relevante del taller en línea para padres “Aprender a convivir mediante el juego”, el cual tiene como objetivo promover en los padres el uso de diferentes estrategias durante tres tipos de juego para la promoción del desarrollo de habilidades interpersonales en niños de edad preescolar.

El trabajo propuesto hace parte del programa “Promoción del Desarrollo Integral de Niños Preescolares” a cargo de la Dra. Lizbeth Vega Pérez y un equipo de psicólogas residentes de la Maestría en Psicología de la UNAM. El taller será coordinado por la Lic. Alejandra Pedraza Herrera.

El presente trabajo de intervención tiene una duración aproximada de 12 sesiones, equivalente a 12 semanas. Todas las actividades serán totalmente en línea y serán mediante la plataforma Google Forms y Moodle. Así mismo, en caso de llegar a acordarse sesiones en vivo se realizarán haciendo uso de la aplicación Zoom.

En términos de la estructura de las sesiones: las actividades y materiales se pondrán a su disposición en las plataformas de trabajo los días lunes, pero usted tendrá hasta el día domingo de la misma semana para realizar y compartir sus actividades. Toda la información que comparta se utilizará para análisis cuya finalidad es de investigación y será tratada con absoluta confidencialidad.

A continuación, usted podrá conocer los principios éticos que guiarán y se respetarán durante su participación en el proyecto:

- Su participación en el estudio es totalmente voluntaria.
- Puede retirarse en cualquier momento, sin que existan consecuencias dañinas para usted. Solo se le pide informar las razones de su decisión.
- Sus datos de identificación serán tratados con absoluta confidencialidad y la información obtenida en este taller se utilizará únicamente con fines de científicos.
- El presente taller representa un riesgo mínimo ya que todas las actividades se llevarán a cabo en línea. El acceso a la plataforma estará restringido únicamente a los participantes y las responsables del taller.
- No tendrá que realizar algún pago para participar en el taller. Asimismo, tampoco recibirá pago por su participación.
- Al finalizar el estudio se le enviará un folleto con la información más relevante del taller, vía correo electrónico.

En caso de que tenga dudas o comentarios vinculados a este documento puede escribirlas al correo: alepedraza12@psicologia.unam.mx

Al aceptar este consentimiento, está reiterando que ha leído y comprendido la información anterior y que sus preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. Conviene en participar en todas las actividades que se realicen en el taller, siguiendo las instrucciones que se le presenten. Reconoce que ha sido informado y entiende que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Se le enviará por correo una copia de este documento, una vez que esté formalmente inscrito.

- Sí Acepto
- No Acepto

Consentimiento para la grabación de las sesiones sincrónicas

Por este medio, le solicitamos su permiso para que en caso de ser programadas sesiones vía Zoom y usted decida asistir a ellas, su participación en éstas puedan ser videograbadas. Debe saber que las sesiones se guardarán únicamente en el dispositivo de uso personal de la responsable del taller, la Lic. Alejandra Pedraza Herrera, y que serán utilizadas únicamente con fines de análisis enmarcados en los propósitos del proyecto de investigación "Promoción del Desarrollo de Habilidades Interpersonales en Niños Preescolares mediante el Juego". En cualquier caso tenga la certeza de que su información será resguardada, por lo que ni su nombre o imagen se compartirá con terceras personas. Durante las sesiones que se lleven a cabo únicamente se dará acceso a los participantes inscritos al taller, y las integrantes de la sede "Promoción del Desarrollo Integral de Niños Preescolares".

Doy mi consentimiento para la grabación de las sesiones realizadas en la plataforma Zoom.

- Sí Acepto
- No Acepto

**Anexo 9. Carta Descriptiva General del Curso para Docentes Aprender a Convivir
mediante el Juego.**

SESIONES	CONTENIDO	OBJETIVO	ACTIVIDAD		MATERIALES
			Psicóloga	Docentes	
1	Introducción	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes describirán qué estrategias implementarían en tres diferentes casos hipotéticos. • Los docentes identificarán qué son las habilidades sociales y su importancia en el desarrollo de los niños de edad preescolar. 	<p>Se les pedirá observar el video acerca de la importancia del desarrollo de las habilidades sociales.</p> <p>Se les pedirá a los docentes que lean cada uno de los casos para que después elijan y describan alguna estrategia que ellos emplearían para promover el desarrollo de habilidades interpersonales.</p> <p>Se habilitará un foro en el que se les solicitará a los docentes compartir su experiencia en aula para promover la</p>	<p>Observarán el vídeo elaborado por la tallerista.</p> <p>Resolverán la actividad de los casos hipotéticos.</p> <p>Compartirán su experiencia en el foro y retroalimentarán las participaciones entre ellos.</p>	<p>Video “Las habilidades sociales y su importancia en el desarrollo de los niños de edad preescolar”.</p> <p>Plataforma de trabajo con actividades programadas .</p>

			convivencia adecuada entre sus alumnos. Se retroalimentará el desempeño y comentarios de la sesión.		
2	Habilidades interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes seleccionarán los componentes de las habilidades interpersonales. • Los docentes explicarán qué son las habilidades interpersonales. 	<p>Mediante un video se les explicará a los docentes qué son las habilidades interpersonales y cuáles son sus componentes.</p> <p>Se les pedirá que observen el video y resuelvan las actividades programadas.</p> <p>Se retroalimentará el desempeño y comentarios de la sesión.</p>	<p>Observarán el video elaborado por la tallerista.</p> <p>Resolverán las actividades programadas.</p>	<p>Vídeo “¿Qué son las habilidades interpersonales?”</p> <p>Cartel ¿Qué son las habilidades interpersonales?</p>
3	Juego	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes describirán qué es el juego y sus beneficios. 	<p>Se les compartirá un video acerca de qué es el juego y se les pedirá</p>	<p>Observarán el video elaborado por la tallerista.</p>	<p>Vídeo “¿Qué es el juego?”</p> <p>Infografía “Juego y tipos de juego”</p>

		<ul style="list-style-type: none"> Los docentes ilustrarán los diferentes tipos de juego (simbólico, reglas y cooperativo) 	<p>que lo observen con atención, enfatizando en las características de cada tipo de juego.</p> <p>Se les pedirá que realicen las actividades programadas</p> <p>Se retroalimentará el desempeño y comentarios de la sesión.</p>	<p>Resolverán los ejercicios con base en el contenido del vídeo.</p>	<p>Plataforma de trabajo con actividades programadas</p>
4	Estrategias de modificación de la conducta	<ul style="list-style-type: none"> Los docentes identificarán las estrategias de modificación de la conducta. Los docentes describirán cómo se pueden implementar las estrategias de modificación 	<p>Se les pedirá un vídeo acerca de las estrategias de modificación de la conducta.</p> <p>Se les pedirá a los docentes que observen el vídeo y respondan las actividades programadas</p> <p>Se habilitará un foro en el</p>	<p>Observarán el video, prestando especial atención a las características de cada una de las estrategias descritas.</p> <p>Resolverán las actividades programadas.</p> <p>Compartirán su experiencia en el foro y retroaliment</p>	<p>Vídeo “Estrategias en los diferentes tipos de juego”</p> <p>Plataforma de trabajo con actividades programadas</p>

		<p>n de la conducta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes identificarán la relevancia de su participación en el desarrollo de las habilidades interpersonales. 	<p>que se les pedirá a los docentes que compartan cuáles de las estrategias ya habían implementado y en qué situación lo hicieron.</p> <p>Se retroalimentará el desempeño y comentarios de la sesión.</p>	<p>arán los comentarios de otros docentes.</p>	
5-6	Reconocimiento de las ideas y derechos de otros	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes describirán qué es el reconocimiento de las ideas y derechos de otros. • Los docentes ejemplificarán formas de manifestación del reconocimiento de las ideas y derechos de otros. • Los docentes integrarán el modelamiento 	<p>Se les pedirá a los docentes que observen el video elaborado por la tallerista acerca del reconocimiento de ideas y derechos de otros.</p> <p>Se pondrán a su disposición los videos de modelamiento y se les pedirá observarlos prestando atención a la forma de vinculación de los</p>	<p>Observarán el video elaborado por la tallerista.</p> <p>Resolverán los ejercicios acordes al contenido de los materiales.</p> <p>Pondrán en práctica con sus alumnos las estrategias para promover el reconocimiento de las ideas y derechos de otros.</p> <p>Compartirán su</p>	<p>Vídeo “¿Qué es el reconocimiento de las ideas y derechos de otros?”</p> <p>Plataforma de trabajo con actividades programadas</p> <p>Videos de modelamiento de la aplicación de las estrategias de modificación de la conducta.</p> <p>Cuestionario en Google Forms</p>

		<p>to y el reforzamiento verbal con el juego de roles para promover el reconocimiento de las ideas y derechos de otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes integrarán la instrucción directa y la retroalimentación con el juego de roles para promover el reconocimiento de las ideas y derechos de otros. • Los docentes usarán las estrategias de modificación de la conducta para promover el reconocimiento de las ideas y 	<p>diferentes elementos.</p> <p>Se programarán las actividades de la semana, incluyendo el formato de seguimiento.</p> <p>Se habilitará un foro en el que se les pedirá compartir cómo fue su experiencia en la implementación.</p> <p>Se retroalimentará el desempeño y comentarios de la sesión.</p>	<p>experiencia en el formato de seguimiento.</p>	
--	--	--	--	--	--


		derechos de otros.			
7-8	Expresión adecuada de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes describirán qué es la expresión adecuada de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades. • Los docentes compararán la forma adecuada vs inadecuada de la expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades. • Los docentes integrarán el modelamiento y la retroalimentación con el juego cooperativo para promover la expresión adecuada de sentimientos, deseos, 	<p>Se les pedirá a los docentes que observen el video elaborado por la tallerista acerca de la expresión adecuada de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades.</p> <p>Se pondrán a su disposición los videos de modelamiento y se les pedirá observarlos prestando atención a la forma de vinculación de los diferentes elementos.</p> <p>Se programarán las actividades de la semana, incluyendo el formato de seguimiento.</p>	<p>Observarán el video elaborado por la tallerista.</p> <p>Resolverán los ejercicios acordes al contenido de los materiales.</p> <p>Pondrán en práctica con sus alumnos las estrategias para promover la expresión adecuada de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades.</p> <p>Compartirán su experiencia en el formato de seguimiento.</p>	<p>Vídeo “Expresión adecuada de sentimientos, deseos, opiniones y deseos en edad preescolar”</p> <p>Videos de modelamiento o de la aplicación de las estrategias de modificación de la conducta.</p> <p>Plataforma de trabajo con actividades programadas.</p> <p>Cuestionario en Google Forms</p>

		<p>opiniones y necesidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes integrarán la instrucción directa y el reforzamiento verbal con el juego cooperativo para promover la expresión adecuada de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades • Los docentes usarán las estrategias de modificación de la conducta para promover la expresión adecuada de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades. 	<p>Se habilitará un foro en el que se les pedirá compartir cómo fue su experiencia en la implementación.</p> <p>Se retroalimentará el desempeño y comentarios de la sesión.</p>		
9-10	Resolución de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes identificarán las diferencias 	Se les pedirá a los docentes que observen el video	Observarán el video elaborado por la tallerista.	Vídeo “La resolución de conflictos en edad preescolar”

		<p>entre cada uno de los pasos de la resolución de conflictos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes ilustrarán cómo llevar a cabo la resolución de conflictos. • Los docentes integrarán el modelamiento y el reforzamiento verbal con el juego de reglas para promover el reconocimiento de las ideas y derechos de otros. • Los docentes integrarán la instrucción directa y el reforzamiento verbal con el juego de reglas para promover la resolución 	<p>elaborado por la tallerista acerca de la resolución de conflictos.</p> <p>Se pondrán a su disposición los videos de modelamiento y se les pedirá observarlos prestando atención a la forma de vinculación de los diferentes elementos.</p> <p>Se programarán las actividades de la semana, incluyendo el formato de seguimiento.</p> <p>Se habilitará un foro en el que se les pedirá compartir cómo fue su experiencia en la implementación.</p>	<p>Resolverán los ejercicios acordes al contenido de los materiales.</p> <p>Pondrán en práctica con sus alumnos las estrategias para promover la resolución de conflictos.</p> <p>Compartirán su experiencia en el formato de seguimiento.</p>	<p>Videos de modelamiento o de la aplicación de las estrategias de modificación de la conducta.</p> <p>Plataforma de trabajo con actividades programadas .</p> <p>Cuestionario en Google Forms</p>
--	--	---	--	--	--

		<p>de conflictos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes usarán las estrategias de modificación de la conducta para promover la resolución de conflictos en el juego de reglas. 	<p>Se retroalimentará el desempeño y comentarios de la sesión.</p>		
--	--	---	--	--	--

Anexo 10. Cuadernillo de Resumen para Docentes



PROMOCIÓN DE
HABILIDADES
INTERPERSONALES EN
NIÑOS PREESCOLARES

APRENDER A
CONVIVIR MEDIANTE
EL JUEGO

CUADERNILLO DE INFORMACIÓN PARA
DOCENTES

LIC. ALEJANDRA
PEDRAZA HERRERA

UNAM
POSGRADO

UNAM
POSGRADO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Programa de Maestría y Doctorado en
Psicología
Residencia en Psicología Escolar

"Aprender a convivir mediante
el juego"
Cuadernillo de información
para docentes.

Facultad
de Psicología

Anexo 11. Formato de seguimiento de una sesión típica.

CURSO EN LÍNEA PARA DOCENTES

Aprender a convivir mediante el juego



Formatos de seguimiento 4

Una vez haya realizado su actividad de práctica de la semana, por favor resuelva el presente formato de seguimiento, el cual tiene por finalidad el identificar cómo fue su proceso de implementación de las técnicas de instrucción directa y reforzamiento verbal para la promoción de la expresión de sentimientos, deseos, opiniones y necesidades. No hay respuestas correctas e incorrectas, por lo que le pido responda de la forma más sincera para poder retroalimentar su experiencia y ayudarle en futuras implementaciones.

alepedraza12@psicologia.unam.mx [Cambiar de cuenta](#) 

El nombre y la foto asociados a tu cuenta de Google se registrarán cuando subas archivos y envíes este formulario. Solo el correo que introduzcas forma parte de tu respuesta.

* Indica que la pregunta es obligatoria

Correo *

Nota: Hacer Control + Clic en la imagen para revisar el formulario completo

Anexo 12. Escala de observación de las habilidades interpersonales de niños preescolares

Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Maestría y Doctorado en Psicología
Maestría en Psicología
Residencia en Psicología Escolar
Sede Desarrollo Integral de Niños Preescolares

Escala de observación de las habilidades interpersonales de niños preescolares

Esta escala tiene el propósito de identificar la frecuencia con que la que sus alumnos presentan las conductas que integran las habilidades interpersonales. Para ello, le pedimos que con base en la observación que realice a lo largo de un día de clase (presencial o virtual) registre cuántos alumnos se ubican en cada una de las categorías, según la conducta que se encuentra en la primera columna. Sea lo más honesta posible, ya que con base en estos datos podremos ir midiendo en progreso de todos.

Por favor llene los datos de identificación que a continuación se le solicitan.

Nombre del docente:

Día de la observación:

Número total de alumnos:

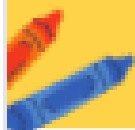

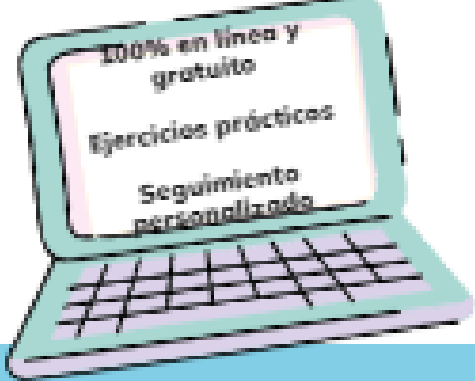

Habilidades Interpersonales				
	Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
Preguntar por la forma en que se siente alguien más <i>Ejemplos: ¿Qué tienes?</i> <i>¿Estás contento porque ya nos vamos?</i>				
Preguntar por la opinión de otros				

<p><i>Ejemplos: ¿Qué quisieras hacer hoy? ¿Te gusta este color?</i></p>				
<p>Tomar en consideración o aceptar la opinión de otros</p> <p><i>Ejemplos: ¿A ti qué te gustaría dibujar?</i></p> <p><i>“Recuerden que a Mariana no le gustan los peces”</i></p>				
<p>Hacer cumplir las reglas</p> <p><i>Ejemplos: “Primero le iba a Carlos y luego a Dani”</i></p> <p><i>“Eso no se vale porque es trampa”</i></p>				
<p>Escuchar las opiniones que eran diferentes a las tuyas</p> <p><i>Ejemplo: “Está bien, vamos a jugar lo que dijiste”</i></p> <p><i>Presta atención a lo que dicen otros sin interrumpir.</i></p>				
<p>Expresar lo que siente (enojo, alegría, tristeza, miedo) en diferentes situaciones</p> <p><i>Ejemplo: “estoy enojado ya no quiero jugar”</i></p>				
<p>Decir cuando algo le gusta</p> <p><i>Ejemplo: “me gusta mucho salir a correr”</i></p>				

Decir cuando algo no le gusta <i>Ejemplo: "No quiero este color porque no me gusta"</i>				
Decir cuando necesita algo <i>Ejemplo: "maestra me puede dar ese color"</i>				
Decir cuál es el problema para resolver				
Dar opciones para solucionar un problema				
Pensar en los beneficios de las soluciones que propone				
Elegir una solución y ponerla en práctica				

Observaciones:

Anexo 13. Cartel de Invitación al Programa para Docentes.

<p>CURSO EN LÍNEA PARA DOCENTES</p> <p><i>Aprender a convivir mediante el juego</i></p> 	
 <p>100% en línea y gratuito Ejercicios prácticos Seguimiento personalizado</p>	<p>En cada sesión tendrás nuevos materiales para ti y sugerencias de actividades listas para implementar</p>
<p>DURACIÓN: 11 semanas.</p> <p>¡Tú dispones del mejor día y horario para trabajar!</p>	<p>Imparte: Lic. Alejandra Pedraza Herrera</p> 

Anexo 14. Consentimiento informado y acuerdo de confidencialidad.

En este espacio se le comparten las consideraciones éticas e información relevante del curso en línea para docentes “Aprender a convivir mediante el juego”, el cual tiene como objetivo promover en los docentes el uso de diferentes estrategias durante tres tipos de juego para la promoción del desarrollo de habilidades interpersonales en niños de edad preescolar.

El trabajo propuesto hace parte del programa “Promoción del Desarrollo Integral de Niños Preescolares” a cargo de la Dra. Lizbeth Vega Pérez y un equipo de psicólogas residentes de la Maestría en Psicología de la UNAM. El taller será coordinado por la Lic. Alejandra Pedraza Herrera.

El presente trabajo de intervención tiene una duración aproximada de 11 sesiones, equivalente a 11 semanas. Todas las actividades serán totalmente en línea y serán mediante la plataforma Moodle. Así mismo, en el caso de realizar sesiones en vivo, se harán haciendo uso de la aplicación Zoom.

En términos de la estructura de las sesiones: las actividades y materiales se pondrán a su disposición en las plataformas de trabajo los días lunes, pero usted tendrá hasta el día domingo de la misma semana para realizar y compartir sus actividades. Toda la información que comparta se utilizará para análisis cuya finalidad es de investigación y será tratada con absoluta confidencialidad.

A continuación, usted podrá conocer los principios éticos que guiarán y se respetarán durante su participación en el proyecto:

- Su participación en el estudio es totalmente voluntaria.
- Puede retirarse en cualquier momento, sin que existan consecuencias dañinas para usted. Solo se le pide informar las razones de su decisión.
- Sus datos de identificación serán tratados con absoluta confidencialidad y la información obtenida en este taller se utilizará únicamente con fines científicos.
- El presente curso representa un riesgo mínimo ya que todas las actividades se llevarán a cabo en línea. El acceso a la plataforma estará restringido únicamente a los participantes y las responsables del taller.
- No tendrá que realizar algún pago para participar en el taller. Asimismo, tampoco recibirá pago por su participación.

En caso de que tenga dudas o comentarios vinculados a este documento puede escribirlas al correo: alepedraza12@psicologia.unam.mx

Al aceptar este consentimiento, está reiterando que ha leído y comprendido la información anterior y que sus preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. Conviene en

participar en todas las actividades que se realicen en el taller, siguiendo las instrucciones que se le presenten. Reconoce que ha sido informado y entiende que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Se le enviará por correo una copia de este documento, una vez que esté formalmente inscrito.

- Sí Acepto
- No Acepto

Consentimiento para la grabación de las sesiones sincrónicas

Por este medio, le solicitamos su permiso para que en caso de ser programadas sesiones vía Zoom y usted decida asistir a ellas, su participación en éstas puedan ser videograbadas. Debe saber que las sesiones se guardarán únicamente en el dispositivo de uso personal de la responsable del taller, la Lic. Alejandra Pedraza Herrera, y que serán utilizadas únicamente con fines de análisis enmarcados en los propósitos del proyecto de investigación "Promoción del Desarrollo de Habilidades Interpersonales en Niños Preescolares mediante el Juego". En cualquier caso tenga la certeza de que su información será resguardada, por lo que ni su nombre o imagen se compartirá con terceras personas. Durante las sesiones que se lleven a cabo únicamente se dará acceso a los participantes inscritos al taller, y las integrantes de la sede "Promoción del Desarrollo Integral de Niños Preescolares".

Doy mi consentimiento para la grabación de las sesiones realizadas en la plataforma Zoom.

- Sí Acepto
- No Acepto