

EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 096 CDMX - NORTE

El desarrollo de las conductas prosociales en niños de educación preescolar

PROYECTO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR PLAN 2008

PRESENTA:

GABRIELA ROMÁN ESCOBAR

ASESORA:

MTRA. GABRIELA ESTRADA GONZÁLEZ

México 2023

ÍNDICE

ÍNDICE.....	2
INTRODUCCIÓN	1
MARCO CONTEXTUAL GENERAL.....	6
Iniciativas Mundiales	6
Programas Y Leyes Nacionales	8
Localización.....	11
Orografía.....	12
Población.....	13
Calidad de vida.....	13
Educación.....	14
Centro Educativo.....	15
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	24
Estado Del Arte	24
Teorías Del Desarrollo Socioemocional	30
Vygotsky	31
Piaget y Kohlberg.....	33
Bandura.....	35
Contextos Sociales	35
Familia Y Estilos De Crianza	36
Escuela Y Docentes.....	38
Sociedad.....	39
Conductas Agresivas VS Conductas Prosociales	41
Conductas Agresivas.....	41
Desarrollo De Las Conductas Agresivas	47
¿Se Pueden Modificar Las Conductas Agresivas?	49
Conductas Agresivas Vs Conductas Prosociales.....	50
Conductas Prosociales	50
Definiciones.....	50
Motivaciones De La Conducta Prosocial.....	52
Desarrollo De Las Conductas Prosociales.....	56

Papel De La Familia.....	57
Escuela Y Educadores.....	58
Relación Entre Iguales	59
Procesos De Cognición - Acción	60
APARTADO METODOLÓGICO.....	63
Fundamentos Teórico - Pedagógico.....	63
Planteamiento del problema.....	64
Objetivos.....	65
General	65
Específicos	65
Supuestos.....	65
Viabilidad y Factibilidad	66
PROYECTO DE INTERVENCIÓN.....	68
Diagnóstico inicial	68
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	104
CONCLUSIONES.....	170
Retos y propuestas de mejora	171
Referencias.....	173

INTRODUCCIÓN

Esta investigación está motivada por la observación de la presencia de conductas agresivas en el aula por parte de los estudiantes del grupo de tercero tales como burlas entre compañeros, comentarios ofensivos, además de escasa empatía y solidaridad. También se observó que los niños no se escuchan entre sí para tomar acuerdos respecto a qué materiales van a usar, qué juego jugarán, o al tratar de resolver un problema, aunado a esto, no logran expresarse con palabras adecuadas pues muestran enfado, expresan palabras agresivas, llanto, etc. Esto resulta en que los niños el mayor parte del tiempo reaccionan con golpes hacia sus compañeros, llanto o muestras de frustración.

Este estudio se encuentra bajo el supuesto de que en esta edad (preescolar), los niños aún están conformando su sentido de identidad y están en una etapa egocéntrica la cual no les permite compartir ni concebir el concepto de empatía, solidaridad, ayuda hacia otros, etc. No logran desarrollar estos conceptos por sí solos, requieren del aprendizaje por parte del adulto con la influencia del tipo de crianza.

De esa forma las conductas agresivas pueden contrarrestarse conforme se desarrollen las conductas prosociales.

Por ello, el objetivo de este estudio fue el diseño de estrategias y actividades para fomentar en el grupo las prácticas de estas conductas prosociales, disminuyendo las conductas agresivas, por medio de una intervención adecuada basada en los conocimientos adquiridos durante la investigación realizada.

Así como reconocer la presencia de las conductas agresivas y prosociales dentro del desarrollo social y emocional del niño, basados en las teorías del desarrollo socioemocional usadas para esta investigación.

Además, es importante identificar los estilos de crianza y su influencia en el desarrollo de conductas prosociales o agresivas, para lograr fomentar la práctica de las

conductas prosociales a través de actividades y estrategias específicas conforme al “Programa de habilidades para la infancia temprana” de McGinnis y Goldstein (s/f).

Para lograr contextualizar y aplicar el proyecto para el desarrollo de las conductas prosociales primeramente se analizaron las políticas e iniciativas mundiales que han tenido impacto y preocupación por el área social y emocional de los niños, estas políticas e iniciativas las podemos encontrar en el marco contextual de este documento.

Uno de ellos es el Banco Mundial, dicha organización ha impulsado diversos proyectos aplicados en centros educativos con docentes, padres y alumnos para erradicar la violencia escolar, promoviendo el desarrollo de las habilidades prosociales. Otra organización por mencionar es el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el cual propone un proyecto post pandemia para brindar apoyo socioemocional en las escuelas.

Respecto a las leyes nacionales se retomaron el artículo 3ro constitucional y la Ley General de Educación, en los cuales encontramos un enfoque sobre el desarrollo socioemocional, dirigido a la educación en valores para una sana convivencia, promoviendo el respeto, la cultura para la paz, actitudes de solidaridad, honestidad y empatía.

De igual forma se retomaron los propósitos para el desarrollo socioemocional establecidos en los planes y programas de estudio de la educación preescolar 2011 y 2017, aunado al curriculum High Scope, programa que se lleva a cabo dentro del kínder en el cual se aplicó el proyecto de intervención.

Respecto al kínder el cual fue objeto de estudio, se describió su localización, de lo general, ubicando la alcaldía con sus características en territorio, población, calidad de vida, educación y servicios generales. Hasta llegar a lo particular mencionando las características en infraestructura, tipo de población que atiende y servicios que brinda.

En este último punto se realizó un cotejo entre los programas por los que se rige la enseñanza: Curriculum High Scope y Programa de aprendizajes clave, con el propósito de asentar bases para el diseño de actividades para el desarrollo del proyecto de intervención.

La investigación teórica está guiada bajo la siguiente pregunta: ¿Cómo desarrollar las conductas prosociales en los niños en edad preescolar?

En el marco teórico se estudiaron distintos autores y con diversos enfoques, definiendo las conductas prosociales como toda conducta positiva que se realiza para beneficiar a otros, con o sin motivación altruista y puede existir una recompensa para el actor de dichas conductas. (Lemos et. al., 2015; Auné et. al., 2014; Moñivas, 1996).

El desarrollo de conductas prosociales requiere de habilidades sociales como la empatía, escuchar, dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar, entre otras.

Durante esta investigación se analizaron algunos teóricos que hablan sobre el desarrollo socioemocional: Vygotsky, Piaget, Kohlberg y Bandura. Estos teóricos retoman el desarrollo social y emocional desde una visión integral, es decir que no puede suceder sin estar ligado a otros factores biológicos y físicos.

Vygotsky es retomado por Grenier (2000) con su teoría de la psicología histórico – cultural en la cual concibe al sujeto como un ser social, es decir que su desarrollo es producto de la interacción con su entorno y de la capacidad de pensamiento. Llevando este análisis hasta el desarrollo de las funciones superiores que al mismo tiempo son establecidas por la relación entre el sujeto y su cultura.

Piaget y Kohlberg son retomados en conjunto por Ochoa (2018) ya que ambos hablan sobre la teoría del desarrollo de la autonomía moral, en la cual manejan dos momentos relevantes desde el enfoque psicogenético: la heteronomía moral y la autonomía moral.

Siguiendo esta misma línea de estudio, Bandura (Bandura y Walters, 1982) refiere que el niño puede adquirir patrones de comportamiento mediante la observación de modelos. Dicho comportamiento en un inicio requerirá control externo, pero progresivamente aparecerán los controles simbólicos e internos llegando al nivel de razonamiento.

Posteriormente se estudió la influencia del estilo de crianza parental, la escuela, docentes y la sociedad en el desarrollo de las conductas prosociales, tomando en cuenta las variables y motivaciones que las modulan, así como el proceso de cognición - acción. (Cuervo, 2010; Corro, 2013; Franco-Rueda, 2013)

De igual forma, con Carrasco et. al (2006) y Sandoval (2006) se analizó la aparición de las conductas agresivas y su modificación o disminución en relación con las conductas prosociales.

Por último, con Moñivas (1996), López et al. (1998) y Martín (2009), se definió y estudió el proceso de adquisición de las conductas prosociales en edades tempranas, así como la influencia en su entorno y edades posteriores

Entrando a la parte práctica, después de haber realizado un diagnóstico inicial, descrito y analizado en el apartado que aborda el proyecto de intervención, se toma el "Programa de habilidades para la infancia temprana" de McGinnis y Goldstein (s.f.), el cual establece 40 habilidades prosociales, las cuales se organizaron dentro de 4 actividades de rutina, llamadas así debido a su constante aplicación a lo largo de cada jornada durante todo el ciclo escolar; y 17 sesiones, cada una de ellas fue aplicada en dos o tres días para una mejor comprensión o refuerzo.

Posterior a la aplicación de cada una de las actividades, en el apartado de análisis de resultados, se realizó una evaluación, con tres áreas específicas a observar: niños, docentes y características de la actividad. De igual forma se expresa en gráfica el

porcentaje de niños que lograron los objetivos establecidos y los que continúan en el proceso.

A la par de la aplicación de las actividades, se realizó un cuestionario con los padres de familia para analizar los estilos de crianza predominante en el grupo y observar de qué forma impacta o influye dentro de la escuela, en el desarrollo de las actividades y en el resultado de la adquisición de las conductas prosociales.

Por último, se describen las conclusiones a las que se llega con la aplicación de esta propuesta de intervención pedagógica respecto a la necesidad del desarrollo de las conductas prosociales, así como de programas que ayuden a los niños a adquirir y desarrollar dichas conductas.

MARCO CONTEXTUAL GENERAL

El proyecto analizó el desarrollo de las conductas prosociales en niños preescolares, por ello es importante hacer mención en primer lugar de aquellas políticas o programas establecidos mundialmente.

Iniciativas Mundiales

Actualmente, a nivel mundial, ha tomado relevancia la preocupación por el desarrollo socioemocional en la infancia, como lo menciona Casma (2015) en www.bancomundial.org:

...la educación está centrada en la parte cognitiva. Hay muy poco tiempo en clase dedicado a la formación de habilidades sociales en los estudiantes. En la mayoría de los casos, los docentes no están capacitados para desarrollar y hablar del control de las emociones y esta tarea se dificulta aún más en zonas de mayor pobreza y de mayor violencia social. Banco Mundial

El Banco Mundial (2015) ha apoyado diversas iniciativas para el desarrollo de habilidades socioemocionales. En Latinoamérica, el proyecto piloto “caja de herramientas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales” llevado a cabo en Perú ha permitido la enseñanza de habilidades sociales y emocionales a nivel primaria y secundaria pues propone sesiones de actividades recreativas que les permiten a los alumnos desarrollar habilidades como la empatía, asertividad y tolerancia.

En Colombia, el programa “Aulas en Paz” creado en 2005, se ha centrado en la reducción de la violencia escolar a través de promover las habilidades socioemocionales de niñas, niños y adolescentes, focalizando el desarrollo de ocho competencias: manejo de la rabia, empatía, asertividad, toma de perspectiva, generación creativa de alternativas, consideración de consecuencias, pensamiento crítico y escucha activa. De igual forma este programa tiene 3 ejes temáticos transversales: desarrollo socio emocional, manejo de conflictos y prevención de agresión e intimidación escolar. Este programa ha resultado ser

una estrategia eficaz que no sólo contribuye a la prevención de la violencia, sino al mejoramiento de los ambientes de aprendizaje. (<https://www.aulasenpaz.org/>)

Por su parte el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en el 2021 desarrolló el documento “Sostener, cuidar, aprender. Lineamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades educativas”, con el objetivo de apoyar el trabajo de los profesionales de la educación, tomando en cuenta la situación mundial de emergencia actual y para el futuro educativo post pandemia. En este contexto se evidencia que despertar la motivación en una clase es un desafío permanente tanto para educadores como para las familias y los propios estudiantes. De igual forma UNICEF declara que la salud socio emocional es requisito para aprender.

Este documento desarrollado por UNICEF, presenta una propuesta de ruta para abordar el desarrollo socio emocional considerando 5 etapas o fases de trabajo:

a) Coordinación y diálogos participativos. Se recomienda la creación de una comisión o equipo coordinador capaz de articular iniciativas, identificar recursos y necesidades, activar redes de apoyo con el territorio, diseñar un plan de acción y hacer seguimiento al progreso de la comunidad.

b) Levantamiento de necesidades y cuidado de los equipos. Conocer las principales necesidades de la comunidad, así como las experiencias vividas en este contexto para la planificación de acciones de apoyo.

c) Diseño de un plan de acción. Definir un plan de acción conocido y valorado por la comunidad, distribuir roles y funciones, así como capacitarse en aquellos aspectos que se hayan definido como críticos.

d) Implementación en múltiples niveles. Asegurar la provisión de servicios básicos para todos y todas, promover protección en toda la comunidad, desarrollar acciones de apoyo individualizado y red de apoyo oportuna en situaciones puntuales.

e) Evaluación y continuidad. evaluar el proceso y los resultados del plan de acción que permitan tomar decisiones durante el proceso y cambiar de rumbo si es necesario optimizando las distintas iniciativas en desarrollo.

Por otra parte, en su ensayo “Los cuatro pilares de la educación”, escrito para la UNESCO en 1996, Jacques Delors expone la importancia de hacer que el alumno desarrolle competencias claves que le permitan aprovechar y aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida. Los cuatro pilares mencionados por Delors son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. De estos dos últimos, aprender a vivir juntos y aprender a ser, el autor habla sobre la enseñanza de la convivencia pacífica en una sociedad que “tiende a privilegiar el espíritu de competencia y el éxito individual, alimentando prejuicios desfavorables hacia los demás” (p.6)

La escuela es solo un instrumento entre varios para la enseñanza de la no violencia al combatir los prejuicios que llevan a los enfrentamientos, fomentando relaciones estables en un contexto de igualdad, formulando objetivos y proyectos en común e incluso dar lugar a la amistad, y la convivencia en sociedad.

Todo esto es posible a través de un proceso que inicia llevando al niño y adolescente al descubrimiento de uno mismo y de quien es “sólo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El fomento de esta actitud de empatía en la escuela era fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida” (Delors, 1996, p. 7).

Programas Y Leyes Nacionales

Dentro de las leyes en el territorio mexicano, en materia de educación socioemocional, se encuentra el artículo tercero constitucional, en el cual se garantiza una educación basada en el respeto de la dignidad de las personas y enfocados en los derechos humanos.

... Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (artículo 3º, p. 1)

De igual forma, en este mismo artículo se establece que la educación

Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social; Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar. (Artículo 3ro, p. 4)

Respecto a los fines de la educación en materia del desarrollo social y emocional, la Ley General de Educación (2019) establece:

- Promover el respeto irrestricto de la dignidad humana, como valor fundamental e inalterable de la persona y de la sociedad, a partir de una formación humanista que contribuya a la mejor convivencia social en un marco de respeto por los derechos de todas las personas y la integridad de las familias, el aprecio por la diversidad y la corresponsabilidad con el interés general;
- Formar a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos que favorezcan el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias;
- Propiciar actitudes solidarias en el ámbito internacional, en la independencia y en la justicia para fortalecer el ejercicio de los derechos de todas las personas, el cumplimiento de sus obligaciones y el respeto entre las naciones;
- Fomentar la honestidad, el civismo y los valores necesarios para transformar la vida pública del país. (Ley General de educación, 2019, p.8)

- Las habilidades socioemocionales, como el desarrollo de la imaginación y la creatividad de contenidos y formas; el respeto por los otros; la colaboración y el trabajo en equipo; la comunicación; el aprendizaje informal; la productividad; capacidad de iniciativa, resiliencia, responsabilidad; trabajo en red y empatía; gestión y organización (Ley General de Educación, 2019, p. 10)

En México se llevan a cabo acciones para el desarrollo socio emocional en la primera infancia por ello algunos de los propósitos de la educación preescolar establecidos por la Secretaría de Educación Pública en el Programa de estudio (2011) refiere a que los niños:

- Aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.
- Adquiera confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas. (p.17)

En este programa se reconoce la importancia del juego para potenciar el desarrollo de capacidades de verbalización y control, de creación de estrategias para la solución de conflictos, cooperación, empatía, respeto a la diversidad y participación en el grupo lo cual establece relaciones interpersonales que fortalecen la regulación de emociones en los niños y fomenta la adopción de conductas prosociales (SEP, 2011, p. 75).

En 2017 se realiza la Reforma Educativa que propone un nuevo Modelo Educativo, el cual dio como resultado el programa vigente para la educación preescolar, *Aprendizajes Clave* para la educación integral, el cual reconoce la demanda en los tiempos actuales de enfocar la educación desde una visión humanista, en la que el esfuerzo formativo se dirija hacia el desarrollo de las personas, las relaciones humanas y al medio en el que habitamos (p. 303).

También establece una guía para el desarrollo de las habilidades socioemocionales y proyecto de vida el cual indica que al término de la educación preescolar los niños podrán identificar sus cualidades y reconocer las de otros. Mostrar autonomía al proponer estrategias para jugar y aprender de manera individual y en grupo. Experimentar satisfacción al cumplir sus objetivos. De igual forma lograra participar con interés y entusiasmo en actividades individuales y de grupo (SEP, 2017, p. 26).

Dentro del kínder Summerville, objeto de estudio, se aplica el currículum High Scope el cual establece dentro del área del desarrollo socio emocional la expresión y regulación de sus emociones, el desarrollo de relaciones con los adultos, el desarrollo de las relaciones con otros niños, desarrollar el sentido de comunidad y la solución de conflictos (Cor advantage, guía de calificación, p. 11)

Localización

El kínder Summerville se encuentra ubicado en la alcaldía Miguel Hidalgo, dicha alcaldía está situada al oeste de la ciudad de México. Colinda al norte con Azcapotzalco, al este con Cuauhtémoc, al sureste con Benito Juárez, al sur con Álvaro Obregón, al suroeste con Cuajimalpa y al oeste con el Estado de México.

Figura 1.

Localización de alcaldía Miguel Hidalgo



Nota: adaptado de México desconocido

(<https://www.mexicodesconocido.com.mx/mapa-de-la-ciudad-de-mexico.html>)

Orografía

El territorio que abarca hoy en día esta demarcación es una fusión de los antiguos asentamientos prehispánicos de Tacuba, Tacubaya y Chapultepec junto con las menos antiguas colonias residenciales de Polanco, Lomas de Chapultepec, Bosques de las Lomas y las colonias populares como Popotla, Pensil, Argentina, América, Santa Julia y Observatorio, entre otras.

Investigaciones hechas en la Universidad Autónoma de México por medio de su página <http://prepa8.unam.mx>, refieren que la Delegación Miguel Hidalgo se encuentra en las elevaciones de la Sierra de las Cruces, ubicada al suroeste; presenta cañadas, lomas y mesetas, espacio donde se ubican las zonas residenciales preferentemente en los límites con la delegación Cuajimalpa; en el otro extremo, hacia el noreste, las pendientes son

suaves, principalmente por Circuito Interior y, por último, el cerro más importante es el de Chapultepec, con 2 mil 260 m.s.n.m.

Población

De acuerdo con los datos obtenidos en Data México (<https://datamexico.org>) sobre la alcaldía Miguel Hidalgo, en 2020, la población en Miguel Hidalgo fue de 414,470 habitantes (47.2% hombres y 52.8% mujeres). En comparación a 2010, la población en Miguel Hidalgo creció un 11.2%.

Las principales causas de migración a Miguel Hidalgo en los últimos años fueron económicas (4.17k personas), familiares (2.95k personas) y laborales (1.4k personas). Miguel Hidalgo es una de las alcaldías con más personas extranjeras, por ello la mayor cantidad de migrantes que ingresó a Miguel Hidalgo en los últimos 5 años provino de Venezuela (1.57k personas), Estados Unidos (1.5k personas) y Colombia (1.47k personas). (<https://datamexico.org>)

En el primer trimestre de 2021, la tasa de participación laboral fue 53.9% y la tasa de desocupación fue de 7.31%. De la población ocupada laboralmente el 53.6% están en trabajos formales con un salario promedio mensual de \$5.48k MX y el 46.4% están en trabajos informales con salario promedio mensual de \$3.05k MX

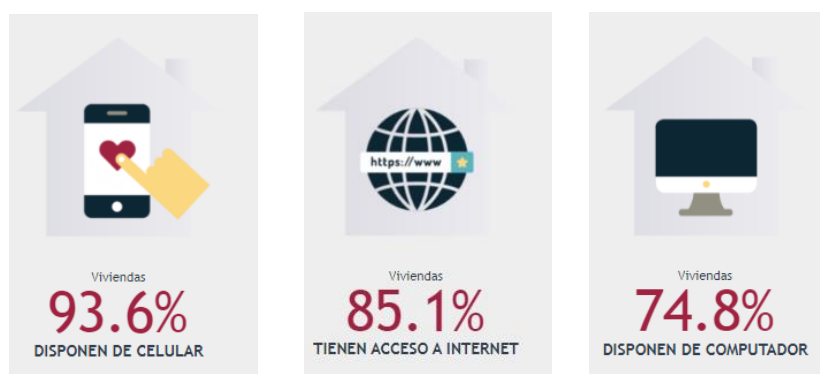
Calidad de vida

Respecto a vivienda y calidad de vida, en 2020 la mayoría de las viviendas particulares habitadas contaba con 4 y 3 cuartos, 30.2% y 22.8%, respectivamente y las viviendas particulares habitadas con 2 y 1 dormitorios, 43.9% y 30.9%, respectivamente.

Dentro de las cuales el 85.1% tiene acceso a internet, 74.8% cuentan con equipo de cómputo y el 93.6% disponen de celular.

Figura 2.

Servicios y conectividad en la vivienda



Nota: tomado de <https://datamexico.org/es/profile/geo/miguel-hidalgo#calidad-vida>

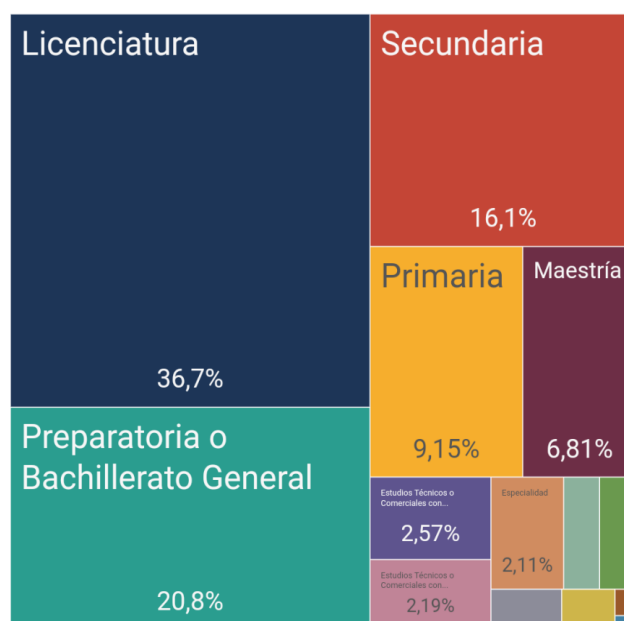
Educación

En 2020, los principales grados académicos de la población de Miguel Hidalgo fueron Licenciatura (127k personas o 36.7% del total), Preparatoria o Bachillerato General (71.9k personas o 20.8% del total) y Secundaria (55.6k personas o 16.1% del total).

(<https://datamexico.org>)

Figura 3.

Niveles de escolaridad de la población.



Nota: Distribución de la población total de 15 años y más en Miguel Hidalgo. Tomado de <https://datamexico.org/es/profile/geo/miguel-hidalgo#educacion>

Centro Educativo

El Kinder Summerville, objeto de este estudio, se encuentra en la colonia Anzures, la cual se caracteriza por ser un lugar residencial con un ambiente relajado. Las familias y profesionales jóvenes habitan en edificios de departamentos contemporáneos y mansiones privadas de mediados del siglo XX junto a calles tranquilas y arboladas.

La principal actividad que se desarrolla en Anzures es Servicios profesionales. Según estimaciones de MarketDataMéxico (<https://www.marketdatamexico.com>), Anzures tiene un output económico estimado en MXN \$13,000 millones anuales, de los cuales MXN \$380 millones corresponde a ingresos generados por los hogares y unos MXN \$12,000 millones a ingresos de los establecimientos que allí operan. Adicionalmente, se estima que en la colonia laboran 20,000 personas.

Summerville es un kínder de carácter privado, en una casa adaptada y consta de planta baja y dos niveles. En la planta baja se encuentra la oficina principal, el lactario (comedor para bebés), los salones de atención a niños menores de 3 años (“steps”), baños para “steps”, la biblioteca, la alberca y el arenero. En el segundo nivel se encuentra la oficina de preescolar, los salones de atención a niños de preescolar, salón de música, salón de “corners” y baños de preescolar. En el tercer nivel se encuentra el patio de juegos, baños mixtos, el comedor de preescolar, la cocina, el salón de ciencias y el comedor de maestras.

Es una escuela bilingüe y se realizan actividades como: psicomotricidad, cantos y juegos. El nivel socioeconómico de las familias es de clase media. La mayoría de las familias del grupo se conforman por madre y padre, la gran parte son hijos únicos o tienen 1 hermano. Ambos padres trabajan, con horario de jornada completa; por lo que el 50% de la población estudiantil permanece en el jardín de niños al finalizar la jornada normal de clases (9:00a.m. a 14:00p.m.) e inclusive se quedan a la estancia que tiene fin hasta las 19:00 hrs. para realizar actividades extracurriculares.

El proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del kínder Summerville está basado en el currículum high scope, dirigido bajo el programa COR advantage scoring guide el cual:

...evalúa el desarrollo de la primera infancia del niño, desde que nace y durante los años de jardín de niños, en ocho áreas de contenido: Acercamientos al aprendizaje; Desarrollo social y emocional; Desarrollo físico y salud; Lenguaje, lectoescritura y comunicación; Matemáticas; Artes creativas; Ciencia y tecnología, y Estudios sociales. Puede utilizarse una novena área, Aprendizaje en inglés, cuando corresponda (es decir, con niños cuya primera lengua no es el inglés). Cada área de contenido comprende puntos que abordan conceptos clave del aprendizaje temprano, para un total de 34 puntos, más 2 puntos para los niños que aprenden inglés. (Epstein, 2014, p.6)

Para la implementación de esta propuesta de intervención, se emplearon dos áreas principales de este programa, las cuales son:

1. Acercamientos al aprendizaje. Esta área se enfoca en la iniciativa y planificación, resolución de problemas con materiales y la reflexión. Para la adquisición y desarrollo del “pensamiento crítico” el cual influirá en una actitud positiva hacia el aprendizaje y participación en la vida escolar, así como en el éxito en la vida adulta. Mediante identificar el temperamento, preferencias y hábitos, así como explorar y sacar conclusiones sobre el mundo y la gente que vive en él. (COR advantage 1.5 Guía de calificación, 2014, pag.3)

2. Desarrollo socioemocional. Esta área trabaja las emociones, desarrollar relaciones con los adultos, desarrollar relaciones con otros niños, conocimiento y desarrollo en comunidad y resolución de conflictos. De esta forma los niños aprenden a identificar y regular de manera gradual sus emociones, hablando sobre ellos (con ayuda del lenguaje) en vez de simplemente actuar de acuerdo con ellas. También se trabaja un profundo entendimiento de las emociones de otras personas y cómo pueden diferir de las suyas derivando a la adquisición de una conciencia sobre sí mismos y un mayor aprecio por los demás.

Por otra parte, como escuela incorporada a SEP, es necesario retomar el Programa de educación preescolar vigente *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* el cual, para fines de esta propuesta de intervención, establece en su perfil de egreso: desarrollar el pensamiento crítico y resolver problemas con creatividad, poseer autoconocimiento y regular sus emociones, tener iniciativa y favorecer la colaboración (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Por esto se retoma el área de Educación Socioemocional con los aprendizajes esperados organizados de la siguiente forma:

Tabla 1.

Aprendizajes esperados del área Educación Socioemocional

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL. PREESCOLAR		
ORGANIZADOR CURRICULAR 1	Organizador curricular 2	Aprendizajes esperados
AUTOCONOCIMIENTO	Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce y expresa características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta.
AUTORREGULACIÓN	Expresión de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente. Dialoga para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar actividades en equipo.
AUTONOMÍA	Iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce lo que puede hacer con ayuda y sin ayuda. Solicita ayuda cuando la necesita. Elige los recursos que necesita para llevar a cabo las actividades que decide realizar. Realiza por sí mismo acciones de cuidado personal, se hace cargo de sus pertenencias y respeta las de los demás.
	Toma de decisiones y compromiso	<ul style="list-style-type: none"> Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las.
EMPATÍA	Sensibilidad y apoyo hacia otros	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce cuando alguien necesita ayuda y la proporciona. Reconoce y nombra características personales y de sus compañeros. Habla de sus conductas y de las de otros, y explica las consecuencias de algunas de ellas para relacionarse con otros.
COLABORACIÓN	Comunicación asertiva	<ul style="list-style-type: none"> Se expresa con seguridad y defiende sus ideas ante sus compañeros. Colabora en actividades del grupo y escolares, propone ideas y considera las de los demás cuando participa en actividades en equipo y en grupo.
	Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> Convive, juega y trabaja con distintos compañeros. Propone acuerdos para la convivencia, el juego o el trabajo, explica su utilidad y actúa con apego a ellos. Habla sobre sus conductas y las de sus compañeros, explica las consecuencias de sus actos y reflexiona ante situaciones de desacuerdo.

Fuente: SEP (2017) Aprendizajes Clave

Para el diseño del proyecto, ambos programas se ven relacionados de la siguiente manera:

Tabla 2

Comparación de programas aplicados en kínder Summerville

COR advantage: Desarrollo socioemocional		Aprendizajes Clave: Educación socioemocional		
Área	Nivel	Organizador curricular 1	Organizador curricular 2	Ap. Esperados
Emociones	NIVEL 0 El niño expresa una emoción con el rostro y/o el cuerpo.	Autoconocimiento	Autoestima	Reconoce y expresa características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta.
	NIVEL 1 El niño inicia contacto físico con otra persona para expresar una emoción. NIVEL 2 El niño nombra emociones. NIVEL 3 El niño explica la razón detrás de una emoción. NIVEL 4 El niño intenta primero controlar la forma en que expresa las emociones, pero luego recurre a la expresión física. NIVEL 5 El niño controla la expresión de sus sentimientos. NIVEL 6 El niño usa un rango más amplio de palabras para describir sus propias emociones. NIVEL 7 El niño describe y da una razón por la que la gente se siente diferente ante la misma situación	Autorregulación	Expresión de las emociones	Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente. • Dialoga para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar actividades en equipo.

<p>Desarrollar relaciones con los adultos</p>	<p>NIVEL 0 El niño mira, sonrío, le habla o hace caras a un responsable de cuidados.</p> <p>NIVEL 1 El niño usa a un adulto que le resulta familiar como base segura desde la cual explorar, y regresa a él periódicamente.</p> <p>NIVEL 2 El niño busca a un adulto que le resulte familiar para comunicar una necesidad o un deseo simples, usando al menos una palabra.</p> <p>NIVEL 3 El niño pide a un adulto que juegue con él o que comparta una actividad.</p> <p>NIVEL 4 El niño entabla una conversación con un adulto y toma dos o más turnos.</p> <p>NIVEL 5 El niño hace participar a un adulto en una actividad durante un periodo extendido al asignarle una tarea o un papel al adulto, trabajar con el adulto para alcanzar una meta que el niño tiene en mente, o dirigir al adulto en una situación compleja de juego de simulación.</p> <p>NIVEL 6 El niño le hace una pregunta a un adulto sobre los conocimientos o la experiencia del adulto para aprender más de lo que se cubre en un debate de grupo o de aula.</p> <p>NIVEL 7</p>			
---	--	--	--	--

	El niño sigue una conversación con un adulto para aprender o compartir más información.			
Desarrollar relaciones con otros niños	<p>NIVEL 0 El niño observa a otro niño.</p> <p>NIVEL 1 El niño trae de manera espontánea un objeto o muestra afecto hacia otro niño.</p> <p>NIVEL 2 El niño juega y trabaja junto con otros niños. NIVEL 3 El niño hace un comentario directamente a otro niño.</p> <p>NIVEL 4 El niño muestra preferencia hacia uno o más amigos.</p> <p>NIVEL 5 El niño juega en colaboración con dos o más niños al contribuir ideas y/o incorporar ideas de otros niños en su juego.</p> <p>NIVEL 6 El niño participa en conversaciones personales y recíprocas sostenidas con un amigo.</p> <p>NIVEL 7 El niño hace un seguimiento (pregunta) sobre algo personal que un amigo compartió previamente con él.</p>	Colaboración	Comunicación asertiva	<ul style="list-style-type: none"> • Se expresa con seguridad y defiende sus ideas ante sus compañeros. • Colabora en actividades del grupo y escolares, propone ideas y considera las de los demás cuando participa en actividades en equipo y en grupo.
			Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Convive, juega y trabaja con distintos compañeros. • Propone acuerdos para la convivencia, el juego o el trabajo, explica su utilidad y actúa con apego a ellos. • Habla sobre sus conductas y las de sus compañeros, explica las consecuencias de sus actos y reflexiona ante situaciones de desacuerdo.
Comunidad	<p>NIVEL 0 El niño se mantiene en alerta respecto de lo que sucede a su alrededor. NIVEL 1</p>	Autonomía	Iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce lo que puede hacer con ayuda y sin ayuda. Solicita ayuda cuando la necesita.

	<p>El niño participa en una parte de la rutina diaria cuando un adulto lo dirige o lo asiste. NIVEL 2 El niño intenta, por sí solo, una tarea simple que se relaciona con parte de la rutina diaria. NIVEL 3 El niño pasa de una parte a otra de la rutina diaria. NIVEL 4 El niño recuerda a otros las rutinas del aula y las expectativas sociales. NIVEL 5 El niño realiza una acción, por sí solo, que ayuda a la comunidad escolar, independientemente de las reglas, tareas o expectativas rutinarias del aula. NIVEL 6 El niño distingue si las acciones de otros son intencionales o accidentales. NIVEL 7 El niño reconoce por iniciativa propia cómo su comportamiento afecta a los demás y actúa para corregirlo según sea necesario.</p>			<ul style="list-style-type: none"> • Elige los recursos que necesita para llevar a cabo las actividades que decide realizar. • Realiza por sí mismo acciones de cuidado personal, se hace cargo de sus pertenencias y respeta las de los demás.
			Toma de decisiones y compromiso	Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las.
Solución de conflictos	<p>NIVEL 0 El niño continúa con su acción en una situación de conflicto. NIVEL 1 El niño reacciona a un conflicto al retraerse, llorar, golpear, patear o morder. NIVEL 2 El niño intenta lidiar con un conflicto de manera simple.</p>	Empatía	Sensibilidad y apoyo hacia otros	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce cuando alguien necesita ayuda y la proporciona. • Reconoce y nombra características personales y de sus compañeros. • Habla de sus conductas y de las de otros, y explica las consecuencias de algunas de ellas para relacionarse con otros.

	<p>NIVEL 3 El niño solicita ayuda de un adulto para resolver un conflicto con otro niño.</p> <p>NIVEL 4 El niño participa en la resolución de un conflicto (con apoyo de un adulto) al ofrecer una solución y acordar una solución.</p> <p>NIVEL 5 El niño negocia una solución a un conflicto con otro niño por sí solo (sin la ayuda de un adulto).</p> <p>NIVEL 6 El niño anticipa si una solución a un conflicto funcionará o no y explica por qué.</p> <p>NIVEL 7 El niño ayuda a mediar en conflictos entre otros niños.</p>			
--	--	--	--	--

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Para este trabajo de investigación se realizó la consulta de diversos artículos sobre el tema de las conductas prosociales, con el fin de obtener información y diversos puntos de vista teóricos y prácticos del desarrollo emocional y social del niño y la forma en cómo se conforman las conductas prosociales principalmente en niños de edad preescolar.

Estado Del Arte

De los documentos revisados se inició por los que sean un aporte de teóricos referentes al desarrollo valoral, emocional y social del niño como es el caso de *“El enfoque socio - comportamental. en Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad”* (Bandura y Walters, 1982). En estos capítulos, los autores tratan de explicar de manera más amplia el desarrollo de la personalidad partiendo de la teoría del aprendizaje social, y al mismo tiempo agregando nuevos principios establecidos y confirmados mediante estudios de la adquisición y modificación de la conducta humana (personalidad y agresión) en situaciones didácticas y de grupo. Así como la importancia del aprendizaje por imitación.

Para ampliar el tema sobre las teorías del desarrollo socioemocional del niño, Ramos (s.f.), en su artículo titulado *“Teorías para educar mejor en valores: Kohlberg, Vygotsky, Bandura, Maslow y otros”*, explica de forma sencilla y concreta algunas teorías sobre el desarrollo moral y el aprendizaje social principalmente de teóricos como Piaget, Kohlberg, Bandura, Vygotsky. Menciona otros teóricos como Montessori, Bruner, Erikson con su teoría psicodinámica, Dewey, Maslow para reforzar a los primeros mencionados. Todo esto con la finalidad de que educadores y alumnos den importancia y sentido a la educación de valores y la moral.

Con ayuda de Grenier (2000) se amplía el conocimiento sobre las teorías pues en su artículo *“La formación de valores en la edad preescolar”*, aborda las teorías del desarrollo moral (autonomía moral) de los preescolares desarrollado por Piaget y Kohlberg (desde un enfoque psicogenético), y la escuela histórico – cultural de Vygotsky. Los autores coinciden

en que el desarrollo moral del individuo no es innato, debe formarse, construirse, interiorizarse por él mismo inmerso en un medio social.

Así mismo Patiño (2007) en su artículo *“Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza”* amplía la investigación sobre las ideas de Vygotsky respecto al desarrollo social.

Desde otro enfoque teórico, en el artículo *“La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia”* da Silva y Calvo (2014) abordan el tema sobre el desarrollo emocional en la infancia, fundamentada en la psicología histórico-cultural. Retomando a Vygotsky y su teoría, la cual considera los aspectos instintivos (relacionados al área biológica) al inicio del desarrollo, los cuales después son modificados para satisfacer la necesidad de acuerdo con el contexto social en que vive el individuo. Dando paso al mismo tiempo durante estas dos etapas a la construcción del lenguaje, la conciencia y la emoción (como función superior), para culminar con el control de su propia conducta.

En un ámbito más práctico, vinculado a estas teorías, en el artículo *“La formación de la autonomía moral desde el preescolar”* Ochoa (2018) encamina su investigación a la mejora de una sociedad colombiana. Para ello aporta estrategias teóricas y prácticas para favorecer esta formación de la autonomía moral en edades tempranas.

La autora retoma teóricos como Piaget y Kohlberg, describiendo las etapas de desarrollo resaltando el desarrollo moral con respecto a la práctica y a la conciencia de las reglas.

El segundo aspecto para estudiar es el relacionado con los diferentes contextos sociales en los que se desarrolla el niño. Para ello en su artículo *“Estado actual de la teoría de apego”*, Oliva (2004) aborda la teoría de John Bowlby y Mary Ainsworth sobre el apego que se establece entre madre e hijo. Esta teoría es la más sólida y ha sido complementada a lo largo del tiempo por otros teóricos en puntos como:

- Transmisión intergeneracional de la seguridad en el apego
- Diferencias entre el tipo de apego establecido con el padre y con la madre
- Apego múltiple a más de una figura

- Relación entre seguridad y apego
- Cuidados alternativos
- Relación entre temperamento y apego
- Validez cultural de la teoría del apego

Vinculado a este tema Ramírez (2005) estudia en su artículo *“Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza”* sobre la contribución de los padres al desarrollo de los hijos, su relación y las estrategias de socialización que emplea cada familia, llevando esta investigación a los estudios sobre las prácticas de crianza de acuerdo con la clasificación de algunos autores.

De igual forma, en el artículo *“Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia”*, escrito por Cuervo (2010) aborda el tema sobre las pautas de crianza, dando especial énfasis en la salud mental de los padres, las pautas de crianza y el desarrollo socioafectivo de los niños, mostrando que cambian según las variables evolutivas y contextuales. Esta autora, finaliza su artículo hablando sobre el desarrollo de las conductas prosociales y la autorregulación emocional.

En un aspecto más específico, Corro (2013) en su capítulo 2 *“Los valores”* aborda el concepto, importancia y tipos de los valores en los diferentes contextos sociales: la familia, la escuela y la sociedad. También analiza el origen de estos valores en la vida y desarrollo del ser humano, su conceptualización y proceso de apropiación.

De igual forma Franco-Rueda (2013), en su artículo *“Reconocimiento de emociones: Vínculos con la historia afectiva y la interacción social en niños y niñas en edad preescolar”* estudia las interacciones sociales vinculadas al desarrollo emocional y cognitivo de niños y niñas entre 2 y 3 años inmersos en los distintos contextos culturales, como la familia, la escuela y la relación con iguales. Para esto, los niños participaron en dos tareas específicas: la primera sobre la clasificación de las emociones y la segunda sobre la toma de perspectiva afectiva en siete situaciones distintas.

Dentro del desarrollo emocional y social también aparecen las conductas agresivas de lo cual hablan Carrasco y González (2006) en su artículo *“Aspectos conceptuales de la*

agresión: definición y modelos explicativos”, aportando un estudio histórico sobre la agresión y conceptos relacionados como la ira, hostilidad, violencia, delito o crimen, así como modelos explicativos como el instintivo, biológico, conductual, cognitivo, familiar o hábitos de crianza.

Por otra parte Sandoval (2006) realiza una investigación dentro de una institución educativa específica, en Medellín, Colombia, la cual plasma en el artículo “*Ambiente escolar, familiar y comunitario en relación con los comportamientos agresivos y prosociales en niños de 3 a 12 años,*” Con el fin de describir las relaciones entre el comportamiento agresivo y prosocial y algunas características individuales y del ambiente del niño escolar, usando datos arrojados por la prueba COPRAG (prueba para medir la conducta prosocial y agresiva). Uno de los resultados fue que los niños son más agresivos que las niñas y éstas son más prosociales. También encontró que la interacción entre compañeros influye en el desarrollo de las conductas socialmente aceptables y que el desempeño académico tiene relación con la prosocialidad mostrada.

Estos documentos dan pauta al siguiente tema a explorar, el desarrollo de las conductas prosociales. Para ello autores como McGinnis y Goldstein (s.f.) presentan el “*Programa de habilidades para la infancia temprana. La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil*” en el cual proponen una estrategia teórica para sustentar la validez de la enseñanza de las habilidades prosociales con base en investigaciones realizadas durante varios años, así mismo proponen una metodología para la enseñanza y retroalimentación sobre las conductas prosociales.

Una parte importante en el desarrollo de las conductas prosociales con los educadores, como afirma Moñivas (1996) en “*La conducta prosocial*”, quien enfoca la conducta prosocial desde una perspectiva de procesos cognitivos, afectivos, motivacionales de inteligencia y personalidad, menciona la influencia de los educadores en este proceso, recompensando o conformando modelos de aprendizajes prosociales y cooperativos.

Como educadores es importante conocer el proceso de adquisición de las conductas prosociales en edades tempranas. Los autores López et al. (1998), además de analizar el

papel de la empatía, la capacidad de toma de perspectiva espacial y social y la calidad de los vínculos de apego, en su artículo "*Conducta prosocial en preescolares. infancia y aprendizaje*" también realizan y aplican diversos instrumentos y procedimientos de medida adaptados a la edad ya que aseguran, la mayoría de los estudios se han realizado con adolescentes o adultos, por lo cual buscan profundizar en el estudio de edades tempranas para conocer los comienzos de las conductas prosociales a través de la aplicación de diversos instrumentos como:

- a) la observación sistemática de la conducta de los niños/as preescolares durante los recreos
- b) Cuestionario de conducta prosocial - egoísta de los niños/as (cuestionario Perfil Socio - Afectivo/ PSA).
- c) cuestionario sociométrico realizado por la educadora.
- d) sociograma de los niños/as (opinión que cada niño tenía sobre si sus compañeros ayudaban a otros o no.

Por su parte Martín (2009) pretende identificar y conocer las conductas prosociales de un grupo de personas adultas en el barrio de Los Pinos de la ciudad de Barranquilla, Colombia. Y en su investigación titulada "*Conductas prosociales en el barrio Los Pinos de la ciudad de Barranquilla, Colombia*" una de las observaciones arrojadas, fue que las personas ayudaron más si la situación involucraba niños (ya que son considerados como una población vulnerable) o una cercanía física o psicológica. También menciona el incremento en el interés tanto teórico como práctico hacia las conductas prosociales a consecuencia de la manifestación de conductas agresivas, la indiferencia, la discriminación o la intransigencia del hombre.

En este artículo, Martín (2009) retoma el modelo "el árbol de decisiones" de Latané y Darley, analizando los factores que influyen o modifican esta cadena de toma de decisiones para llegar a la acción prosocial y las circunstancias que influyen en los adultos para mostrar o no conductas prosociales.

Para estos procesos de investigación, los autores usaron diversos instrumentos para observar, medir y analizar el desarrollo de las conductas prosociales, tal es el caso de Arce,

et al. (2012) quienes documentaron su investigación en “*La construcción de conductas prosociales en niños y adolescentes de la ciudad de Córdoba*” la cual aborda el proceso de construcción de las conductas basadas en los valores como la solidaridad, el altruismo, la empatía y la cooperación. Para ello usaron un instrumento llamado “Dilemas” y posteriormente un cuestionario. El propósito de dicha investigación fue proporcionar a instituciones educativas el conocimiento adecuado para el desarrollo de dichas conductas.

En el artículo, definen las conductas prosociales y la influencia del desarrollo de éstas a lo largo de la vida del ser humano tomando en cuenta los distintos contextos (familia, escuela, grupos sociales formales e informales)

En esta investigación toma relevancia definir el concepto de prosocialidad. Para entender mejor Auné et al. (2014) en su artículo “*La conducta prosocial: Estado actual de la investigación*” proporcionan algunas definiciones, tipologías, variables relacionadas, variables predictoras, motivaciones e instrumentos de evaluación de la conducta prosocial, así como los comportamientos específicos y determinar cuáles son sus componentes.

Dan diferentes definiciones de conductas prosociales de acuerdo con autores y teóricos, al mismo tiempo los tipos de conductas prosociales y las variables que la influyen

Dentro de las conductas prosociales, por medio de su artículo “*Simpatía y conducta prosocial en niños de 6 y 7 años*”, Lemos, et al. (2015) analizan el nivel de simpatía relacionado con las conductas prosociales, siendo la simpatía el motivo para aliviar la necesidad, preocupación o angustia del otro.

Los instrumentos usados en esta investigación fueron:

- Escala de simpatía para niños de 6 y 7 años, de Oros (2006).
- Prosocial Behavior Scale (CP), de Capara y Pastorelli (1993) traducido y adaptado al español por Del Barrio, Moreno y López (2001).
- Cuestionario de Conducta Prosocial (PBQ), de Weiner y Duveen (1981).

También retoman varios autores para tratar de definir las conductas prosociales.

Hacen una diferenciación de las tendencias prosociales entre niños y niñas, influenciadas por la cultura y el tipo de conducta prosocial que se mida ya que las niñas son educadas con relación a las conductas de ayuda y cuidado.

En un aspecto más práctico y aplicado Cuenca y Mendoza (2017) en su escrito "*Comportamiento prosocial y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores*", realizan un estudio con el objetivo de conocer la efectividad de un programa de entrenamiento a padres y a profesores para disminuir el comportamiento agresivo e incrementar las conductas prosociales en alumnos de educación básica. Realizado en 2 etapas donde la primera constaba de entrenamiento a padres y la segunda incluyó a los profesores, dio como resultado un incremento en las conductas prosociales cuando existe la intervención de padres - profesores.

Para el desarrollo del marco teórico que respalde el proyecto de intervención, primeramente, se abordaron algunas de las teorías del desarrollo socioemocional, dentro de estos teóricos se encuentran: Vygotsky, Piaget, Kohlberg y Bandura.

En segundo lugar, se analizó la importancia de los distintos contextos en el desarrollo social y emocional del niño, como es la familia y su estilo de crianza, la escuela y los docentes y la sociedad en general.

Posteriormente se estudió el desarrollo de las conductas agresivas, y cómo estas se pueden modificar, disminuir o erradicar a través del desarrollo de las conductas prosociales.

Por último, se expondrán algunas definiciones sobre las conductas prosociales, así como el desarrollo de estas en la etapa infantil. También se analiza cómo la familia, la escuela y los educadores son importantes para la adquisición, desarrollo y aplicación de las conductas prosociales adquiridas.

Teorías Del Desarrollo Socioemocional

Como se mencionó anteriormente es importante retomar algunos teóricos enfocados en el tema del desarrollo socio emocional de los niños, los principales a revisar son Vygotsky, Piaget, Kohlberg y Bandura bajo el enfoque de Bandura y Walters (1982), Ramos

(s/f), Grenier (2000), Patiño (2007), da Silva y Calvo (2014), Ochoa (2018). Estos teóricos retoman el desarrollo social y emocional desde una visión integral, es decir que no puede suceder sin estar ligado a otros factores biológicos y físicos.

Vygotsky

En cuanto a Vygotsky con la teoría de la psicología histórico - cultural abordada por Grenier (2000), concibe al sujeto como un ser social y con formación compleja, es decir que su desarrollo es producto de la interacción con su entorno y de la capacidad de pensamiento. De esta forma resalta el desarrollo de las funciones superiores que al mismo tiempo son establecidas por la relación entre el sujeto y su cultura. Una de ellas es el lenguaje, el cual es considerado base para el desarrollo del pensamiento, la conducta y el desarrollo emocional.

Para Vygotsky, el desarrollo del lenguaje representa un importante elemento para la adquisición del pensamiento, así lo explica Patiño (2007)

...el hombre no se enfrenta al mundo armado solamente con su naturaleza biológica. Plantea que su conducta está mediada o ayudada por herramientas materiales y simbólicas; estas últimas orientan nuestra conducta, porque tienen significados: nuestro mundo es simbólico y está organizado por sistemas de creencias, convicciones y órdenes, en los cuales somos socializados por la interacción con adultos. (p.55)

Para entender mejor el proceso del desarrollo humano, Vygotsky menciona en su teoría, periodos de vida, generados por crisis que llevan al niño a buscar y desarrollar nuevas habilidades para satisfacer sus necesidades, de esta forma el desarrollo es constante y trasciende de una etapa a otra. Estas crisis son consideradas momentos de ruptura y continuidad referenciando los cambios de una fase a otra como la "ruptura" y el establecimiento de nuevas formaciones psíquicas como la "continuidad" (Vygotsky, 1996 como se cita en Da Silva y Calvo, 2014).

Para Vygotsky, estas crisis se caracterizan por la influencia social por encima de lo biológico, lo cual quiere decir que el niño busca satisfacer su necesidad de acuerdo con la exigencia social dando paso así al desarrollo de la personalidad y adquiriendo

características específicas, y según Pino (2005) los cambios durante el desarrollo infantil también son determinados por la época y cultura en la que el niño se encuentre (como se cita en Da Silva y Calvo, 2014).

Dentro de la edad preescolar esta influencia toma mayor relevancia ya que es la etapa donde la figura del adulto es fuerte modelo para el desarrollo de instancias éticas internas, por ello Vygotsky junto con uno de sus colaboradores elaboraron una hipótesis que describe este vínculo niño - adulto, el cual ayuda al niño en esta primera infancia a alcanzar sus logros, situación que desarrollará la independencia del niño e irá tomando conciencia de su yo, debilitando esta relación inicial niño – adulto (Da Silva y Calvo, 2014).

Por ello es importante para los niños en edad preescolar establecer relaciones positivas con el adulto ya que también influye en las valoraciones que el adulto hace y que son asimiladas por el niño. Todo esto tiene una fuerte repercusión en el bienestar emocional ya que va actuando de acuerdo con las exigencias sociales apropiándose paulatinamente de las normas, reglas y valores aceptables dentro de su contexto.

De esta forma el niño comienza a autovalorarse pues, inicialmente trata de cumplir las reglas y normas para lograr la aprobación por parte del adulto, posteriormente conforme va desarrollando su personalidad, asimilando e integrando las normas morales y aunado a la aprobación, el niño constituye este comportamiento como necesario, obedeciendo estímulos morales internos, dando paso a un “sentido del deber.” (Grenier, 2000).

D.B. Elkonin (citado en Grenier, 2000) menciona la importancia del juego en la asimilación e interiorización de estas reglas sociales y normas éticas:

En éste los niños asumen roles donde representan el contenido adulto de la vida y de esta forma en el plano de la imaginación al someterse a las reglas del rol, asimilan las formas de conducta, interrelaciones y exigencias por las cuales los adultos se rigen. (Grenier Días, 2000, p. 557)

De esta forma, el niño es un sujeto activo y el medio social, junto con el factor cognitivo, influyen para constituir, determinar y modelar progresivamente la personalidad, el afecto y la conducta.

Piaget y Kohlberg

Estos dos autores se retoman en conjunto ya que la teoría de Piaget respecto al desarrollo de la autonomía moral es complementada por Kohlberg, quien, siendo su colaborador, extendió su teoría hasta la edad adulta, a diferencia de su antecesor que dirigió su estudio a niños de primera infancia a la adolescencia.

De acuerdo con la teoría del desarrollo moral, Ochoa (2018) presenta la adquisición de la moral, la conciencia y práctica de las reglas según los períodos de desarrollo que marca Piaget ya que éste considera que el desarrollo moral es resultado de la evolución de las actitudes iniciales paralelamente con el desarrollo cognitivo:

- ❖ *Periodo de la inteligencia sensoriomotriz (de 0 a 2 años)*. El niño obedece a reglas motrices motivadas por sus deseos y costumbres, la regla no es una realidad obligatoria y el niño se encuentra en el inicio del egocentrismo, por ello no hay conciencia de las reglas.
- ❖ *Periodo de la inteligencia preoperacional (2 a 7 años)*. El niño tiene conciencia de las reglas y las acata como algo “sagrado e intangible, de origen adulto y de esencia eterna” (Ochoa, 2018, p.4).
- ❖ *Periodo de las operaciones concretas (7 a 12 años)*. Las reglas son consideradas como “negociables”, modificadas o establecidas por acuerdo mutuo.
- ❖ *Periodo de las operaciones abstractas o formales (de 12 años a la adolescencia)*. Las reglas son conocidas y el niño es capaz de regularse por las mismas. Puede respetar la ley al considerarla como obligatoria, pero al mismo tiempo la considera como modificable por acuerdos.

Continuando con esta teoría es importante mencionar dos momentos relevantes del desarrollo moral desde el enfoque psicogenético de Piaget: la heteronomía moral y la autonomía moral (Grenier, 2000; Ochoa, 2018 y Ramos, s.f.).

En el primer momento el niño está fuertemente influenciado por la presión adulta respecto al cumplimiento de normas y reglas, no por convicción sino por imposición. Desde este punto, el adulto tiene el papel de recompensar o castigar al niño de tal modo que el niño se vaya apropiando de estas estructuras.

...donde el niño no distingue el propio yo de todo lo exterior, de modo que lo externo se hace interno y a lo interno o mental se le da una consistencia real u objetiva... Por lo tanto, la coerción y el egocentrismo se refuerzan mutuamente y cuando coinciden de esta manera, estamos en presencia de una moral heterónoma. (Grenier, 2000, p. 553, 554)

Posterior a este primer momento viene el segundo denominado “autonomía moral” el cual ya no está influenciado por las reglas estrictas del adulto, sino está basado en la igualdad, la reciprocidad y la cooperación, donde el niño intercambia opiniones, expresa opiniones propias y es capaz de construir reglas propias.

De este modo, con la influencia de los diferentes contextos sociales donde se desenvuelve el niño y las relaciones que establece (niño - adulto; niño - niño) logra pasar de una heteronomía moral (relaciones de dominio y poder) a la autonomía moral (relaciones de reciprocidad y fraternidad).

Con esto se puede definir que el desarrollo moral del niño va desde el egocentrismo, donde el “yo” es esencial, lo cual le impide situarse en el lugar del otro, satisfaciendo así únicamente sus propios intereses hasta lograr llegar a la socialización.

Influenciado por el trabajo de Piaget, Kohlberg estudió la evolución del desarrollo moral en jóvenes y adultos, basado en las normas y nociones de bueno y malo que cada sociedad establece y que son arraigadas en los individuos pertenecientes a dicha sociedad.

Kohlberg diseñó dilemas morales específicos en los cuales presenta valores que se oponen: robar para comer o morir de hambre; el valor de la vida y el valor de la ley. Con estos instrumentos pretendía medir solo el razonamiento moral y no el comportamiento moral (Ramos, s/f; Ochoa, 2018).

De esta forma Kohlberg (Ochoa 2018; Ramos s/f) propone en su teoría que el desarrollo moral lleva una secuencia, y menciona los tres niveles de esta:

- ❖ nivel premoral o preconventional: en esta primera etapa, el niño responde a las reglas y leyes pertenecientes a su cultura. Interpreta lo bueno y lo malo de acuerdo con las consecuencias físicas (castigo o recompensa).
- ❖ nivel convencional: en este nivel se trata de conservar las expectativas sociales. Adquiriendo actitudes de lealtad acordes a las expectativas personales y el orden social.
- ❖ nivel posconvencional: este nivel se considera autónomo, hay una definición de valores y principios morales que el individuo juzga por sí mismo, independientemente de la autoridad.

Bandura

Este autor (citado por Ramos, s/f) en su teoría del aprendizaje social afirma que “todos los fenómenos del aprendizaje que resultan de la experiencia directa pueden tener lugar mediante la observación del comportamiento de otras personas; las consecuencias que este comportamiento ocasiona en otra persona (o modelo), pueden ser transferidas al aprendizaje” (p. 13).

Esto refiere a que el niño puede adquirir patrones de comportamiento mediante la observación de modelos que enseñan y refuerzan las diversas áreas de la vida del niño, lo cual en un inicio requerirá control externo, pero progresivamente aparecerán los controles simbólicos e internos llegando al nivel de razonamiento.

“Bandura... va mucho más allá de los esfuerzos comportamentales de Skinner, y expone que las fuentes primarias de refuerzos son: los refuerzos externos, por sustitución y el autorrefuerzo” (Ramos, s/f).

Contextos Sociales

Con la información obtenida en el punto anterior podemos afirmar que el desarrollo del niño está fuertemente influenciado por su contexto: familiar, escolar y social, y por cada uno de los agentes dentro de estos. En este punto se analizan estos entornos y la relación

que tienen con el proceso de desarrollo, específicamente en el desarrollo social y emocional, el cual compete a las conductas prosociales.

Como menciona Grenier “el adulto... adquiere la categoría de modelo para el niño y es en esta etapa donde se inicia con mayor fuerza el desarrollo de la esfera moral y volitiva del niño preescolar” (2000, p.556). El adulto que en sus diferentes contextos sociales tiene contacto con el niño, se convierte en un modelo o guía para éste, dejando una enseñanza en conducta, pensamiento, actitudes, etc.; para la formación del futuro adulto.

Familia Y Estilos De Crianza

Como bien sabemos el primer agente de socialización es la familia o cuidadores inmediatos. En este contexto el niño adquiere los valores, costumbres, tradiciones, creencias, pensamiento, carácter, lenguaje, etc. particulares, los cuales difícilmente se replican en otras familias. Esta relación dará paso a la formación de la identidad y autoestima. Dependiendo la estabilidad de estas, determinará las relaciones del niño en otros contextos, otros adultos y con sus iguales. Lo que Bowlby (citado en Oliva, 2004) reconoce como el “modelo interno activo” o “modelo representacional”:

... es una representación mental de sí mismo y de las relaciones con los otros. Este modelo se va a construir a partir de las relaciones con las figuras de apego y va a servir al sujeto para recibir e interpretar las acciones e intenciones de los demás y para dirigir su conducta. (p.68)

De este modo Oliva (2004) menciona que los diversos tipos de interacción con la familia o los cuidadores pueden llevar a la construcción de distintas representaciones mentales y por consiguiente es posible la existencia de infinitos tipos de “modelo representacional”. Por ello considero determinar la relación entre el niño y el adulto respecto al tipo de apego que se establece:

- ❖ Apego seguro. El adulto se muestra sensible a las llamadas de niño y permite su acceso.

- ❖ Apego inseguro y evitativo. El adulto se muestra insensible e impide el acceso del niño.
- ❖ Apego inseguro ambivalente. El adulto atiende y permite al acceso del niño solo en algunas ocasiones.

El apego con el cuidador inmediato determina el tipo de relaciones que el niño establecerá durante su vida. De estas experiencias de apego, George, Kaplan y Main (1985), (citados en Oliva, 2004) determinaron tres tipos de modelos internos activos o aunque otros autores consideran que son cuatro y los llaman estilos de crianza (Velásquez y Villouta, 2013; Cuervo, 2010; Ramírez, 2005):

- ❖ *Padres seguros, autónomos o democráticos.* Suelen mostrarse sensibles y afectuosos con sus hijos. Promueven un adecuado desarrollo socioafectivo y afrontamientos adaptativos y protectores.
- ❖ *Padres preocupados.* Se muestran preocupados por su competencia social, por ello muestran interacciones confusas y caóticas con sus hijos, además interfieren frecuentemente con la conducta exploratoria del niño. Es sobreprotector, rara vez castiga, orienta o controla a sus hijos, pero son cariñosos y mantienen buena comunicación.
- ❖ *Padres rechazados o autoritarios.* Son considerados como inseguros - evitativos y con relación a sus hijos, suelen ser fríos y mostrar rechazo generando en ellos inseguridad, evitación de problemas, depresión y soledad.
- ❖ *Padres no resueltos.* Se trata de padres con características de los tres grupos anteriores.

Aunque distintos autores concuerdan con estos estilos de crianza. Cuervo (2010) hace referencia a que estos estilos de crianza dependen del temperamento y ajuste socioemocional en la infancia, así como de otros factores como la etapa

evolutiva, el género del niño, los recursos económicos, personalidad de los padres, nivel de estudios, etc.

De acuerdo con las diferentes variables en el contexto familiar Berk (2004; citado en Cuervo 2010) recalca la importancia de la familia en la adquisición de aprendizaje y desarrollo social de los niños, por ello es necesario brindar pautas de crianza adecuadas que faciliten el desarrollo de habilidades sociales.

Escuela Y Docentes

Como ya se mencionó anteriormente, el adulto es un modelo de imitación para el niño, por ello el contexto escolar no es la excepción, donde el maestro o maestra juegan un papel de suma importancia ya que el niño establece un vínculo especial y diferente al que tiene con sus padres o familia inmediata.

En este momento, el niño es influenciado no solo por lo que observa e imita por parte del docente, también es influenciado por la percepción y valoraciones que este hace, las cuales asimila y apropia.

Por ello es importante que, dentro de la etapa preescolar, se establezcan relaciones positivas entre el niño y el adulto, ya que de estas depende el bienestar emocional y vivencias positivas que marquen el desarrollo del niño (Grenier, 2000, p.556).

Un factor importante para el desarrollo moral, que la escuela puede facilitar, es el juego para la asimilación de normas y reglas, como menciona D. B. Elkonin citado en Grenier (2000):

... el juego como actividad vital en edad preescolar...En éste los niños asumen roles donde representan el contenido adulto de la vida y de esta forma en el plano de la imaginación al someterse a las reglas del rol, asimilan las formas de conducta, interrelaciones y exigencias por las cuales los adultos se rigen. (p. 557)

Al mismo tiempo que el desarrollo moral, también se va estableciendo el área emocional, por lo cual es importante que, dentro de este contexto escolar, la educadora pueda proporcionar al niño una orientación adecuada para el fortalecimiento emocional, ayudándole a identificar, manejar y expresar cada una de las emociones que vaya descubriendo y asimilando, por medio de actividades de carácter científico que impulsen su desarrollo cognitivo. Todo ello en un ambiente de respeto a sus derechos e integridad (Grenier, 2000).

Teniendo a la familia como contexto formador de conductas, Grenier (2000) recalca la importancia de que la institución educativa establezca comunicación y ofrezca orientación a las familias respecto a los mejores métodos para la formación moral de los niños, logrando lo que llama “la unidad de influencia educativa.”

Sociedad

Además de la familia directa, la escuela y los docentes, los niños están inmersos en una amplia sociedad a la cual pertenecen, pues no solo se desenvuelven en los contextos antes mencionados, también existe la relación con vecinos, amigos de la familia, primos, tíos, abuelos, sociedades religiosas, etc. Todos ellos también fungen como modelo de conducta para los niños y sobre todo ofreciendo directa o indirectamente valoraciones basadas en las reglas y normas morales, con lo cual el niño comienza a autoevaluarse.

Con esto, el niño inicia cumpliendo las reglas y con la aprobación recibida por parte del adulto, comienza a ser algo “necesario”, agradable y positivo, constituyendo lo que Grenier (2000) llama “la primera instancia motivacional moral” o “sentido del deber”.

Dentro de este contexto el niño se ve inmerso en algunas confusiones ya que se enfrenta a la variedad de estilos de crianza, valores, personalidad y formación emocional y social de cada individuo. Encontrando en algunas ocasiones los contravalores que dan paso

a comportamientos antisociales como la violencia, robo, fraude; que a su vez afecta en las relaciones familiares y sociales (Corro, 2013).

Al mismo tiempo la familia y la escuela tienen una mayor responsabilidad en la educación social y emocional de los individuos que las componen buscando mejorar en cada época y de acuerdo a la evolución de la misma sociedad, siempre buscando la mejora de esta, como menciona Corro (2013) en su tesis: “En el devenir histórico de cada sociedad no existe un sistema de valores inmutable, ya que, en la dinámica de generación, desarrollo y transformación de los valores, cada sociedad articula una ordenación jerárquica de la totalidad de los valores propios” (p. 49).

En este mismo sentido, Corro (2013) no vislumbra una época pasada o futura sin actitudes o valores positivos para la mejora de la propia existencia, pues los valores han sido una característica del ser humano que busca construir una convivencia social más armónica y pacífica, al ser fundamentales en nuestro actuar diario, afectarán o beneficiarán a los demás.

De acuerdo con Grenier (2000) haciendo referencia a la psicología dialéctica, el medio social mantiene una fuerte influencia sobre la personalidad del niño y en el proceso de adquisición de valores, construyendo, determinando y modelando en un proceso de afuera hacia adentro. Asimismo, Corro (2013) aborda la importancia de estas características en el desarrollo para una sana integración social tomando en cuenta que cada valor posee características propias de la sociedad en cuestión, por ejemplo:

- ❖ *Jerarquización personal y social:* cada sociedad y cultura determina el peso e importancia de ciertos valores de acuerdo con su contexto.
- ❖ *Sustentados por el contexto político histórico:* algunos valores cambian de importancia de acuerdo con el proceso histórico en el que se desarrollan.
- ❖ *Connotación positiva:* debe ser en bienestar de las personas.

- ❖ *Guían, orientan e integran al ser humano en sociedad: dirigen el comportamiento del ser humano para la mejora.*

Además, difieren de una persona a otra de acuerdo con sus experiencias, conocimientos previos, desarrollo cognitivo y la interpretación que se le aplique. De igual forma la enseñanza o adquisición de los valores, la moral o las reglas pueden cambiar a lo largo de la vida y en cada etapa cronológica presente, de acuerdo con la necesidad biológica, afectiva, de experimentación, de aceptación, autonomía, amistad, salud, éxito profesional, responsabilidades, etc. (Corro, 2013).

Así como existen los valores y normas sociales para una sana convivencia, también existe lo opuesto, los contravalores o la ausencia en la enseñanza y adquisición de reglas de convivencia, dando paso al desarrollo de conductas agresivas o comportamientos antisociales, los cuales afectan e influyen en las relaciones familiares, sociales y laborales (Corro, 2013).

Conductas Agresivas VS Conductas Prosociales

Como se estudió en el capítulo anterior, la enseñanza y desarrollo de conductas morales y valores socialmente aceptables es importante para una convivencia sana y estructuras sociales fuertes. Pero de lado contrario pueden desarrollarse conductas referentes a la agresión como ira, hostilidad, violencia, delito, crimen por mencionar algunas que proporcionan Carrasco y González (2006); así como los antivalores y comportamiento antisocial de los cuales habla Corro (2013).

Conductas Agresivas

De acuerdo con Carrasco y González (2006) el concepto de agresión se ha aplicado a lo largo de la historia en diferentes contextos y es aplicable para el comportamiento de animales y humanos. En este último caso, es un comportamiento que puede manifestarse en cada una de las áreas del desarrollo: físico, emocional, cognitivo y social.

Estos autores recopilan algunas de las definiciones más conocidas y aceptadas, al mismo tiempo señalan tres elementos en común que aparecen en estas definiciones:

- a) Su carácter intencional. Busca una meta concreta de muy diversa índole.
- b) Las consecuencias aversivas o negativas que conlleva.
- c) Su variedad expresiva.

A continuación, se describen las definiciones de agresión recopiladas por Carrasco y González:

Tabla 3.

Definiciones de agresión

Autor/es	Definición
Dollard et al. (1939)	Conducta cuyo objetivo es dañar a una persona o a otro objeto.
Buss (1961)	Respuesta que produce un estímulo doloroso en otro organismo.
Bandura (1972)	Conducta adquirida controlada por reforzadores, la cual es perjudicial y destructiva.
Patterson (1973)	Evento aversivo dispensado contingentemente a las conductas de otra persona.
Spielberger et al. (1983; 1985)	Conducta voluntaria, punitiva o destructiva, dirigida a una meta concreta, destruir objetos o dañar a otras personas.
Serrano (1998)	Conducta intencional que puede causar daño físico o psicológico.
Anderson y Bushman (2002)	Cualquier conducta dirigida hacia otro individuo, que es llevada a cabo con la intención inmediata de causar daño.
Cantó (s/f)	Comportamiento cuyo objetivo es la intención de hacer daño u ofender a alguien, ya sea mediante insultos o comentarios hirientes, o bien físicamente, a través de golpes, violaciones, lesiones, etc.
RAE (2001)	Ataque o acto violento que causa daño

Fuente: Carrasco y González, 2006, p. 8

Existen otros términos que a menudo son relacionados con el concepto de “agresión”, por ello Carrasco y González (2006) hacen la diferencia conceptual entre esta y agresividad, ira, hostilidad, violencia, delito o crimen.

- ❖ *Agresividad.* Es una disposición o tendencia a comportarse agresivamente en distintas situaciones (atacar, faltar el respeto, ofender o provocar a los demás).
- ❖ *Ira.* Estado emocional con sentimientos que varían en intensidad, desde una ligera irritación hasta una rabia intensa, resultados de acontecimientos desagradables.
- ❖ *Hostilidad.* Actitudes negativas que motivan conductas dirigidas normalmente al daño físico o la destrucción de objetos.
- ❖ *Violencia.* Conductas agresivas que se encuentran más allá de lo “natural” con aparente carencia de justificación, ofensiva contra el derecho y la integridad de una persona, legítima socialmente por lo tanto ilegal (sancionada por las leyes). Mientras el concepto de agresión o agresividad suele usarse para comportamientos de animales y humanos, el de violencia es exclusivo para describir acciones humanas.
- ❖ *Delito.* Acto antijurídico, sometido a condiciones y sanciones penales. Quebrantamiento de la ley voluntaria o imprudente.
- ❖ *Crimen.* Delito de gravedad con acción voluntaria.

Por su parte Corro (2013) habla sobre el comportamiento antisocial como “todas aquellas conductas que denigran y entorpecen la convivencia humana” (p.40). Estas conductas se pueden observar en todas las culturas y sociedades humanas.

La autora analiza el origen de estas, concluyendo que son resultado de diversos factores sociales, económicos, culturales, pero principalmente familiares, de esta forma la sociedad depende de la educación que cada familia pueda darles a sus miembros ya que

un niño criado en un clima familiar violento o agresivo, es probable que repita estos patrones de conducta durante su vida adulta.

También Carrasco y González (2006) afirman que las conductas agresivas surgen por diferentes procesos fisiológicos y mentales:

La agresión no suele aparecer como una entidad única, sino por el contrario, como un constructo múltiple en el que pueden encontrarse distintos tipos de comportamientos agresivos. Esto se debe a su propia naturaleza multidimensional, por la cual diferentes procesos fisiológicos y mentales se combinan para crear distintas formas de agresión. (Carrasco y González, 2006, p.10)

Asimismo, Carrasco y González (2006) clasifican la agresión según la tipología de la siguiente manera:

Tabla 4.

Tipología de agresión.

Clasificación	Tipología	Descripción
Naturaleza	Agresión física	Ataque a un organismo mediante armas o elementos corporales, con conductas motoras y acciones físicas, el cual implica daños corporales.
	Agresión verbal	Respuesta oral que resulta nociva para el otro, a través de insultos o comentarios de amenaza o rechazo.
	Agresión social	Acción dirigida a dañar la autoestima de los otros, su estatus social o ambos, a través de expresiones faciales, desdén, rumores sobre otros o la manipulación de las relaciones interpersonales.
Relación interpersonal	Agresión directa	Confrontación abierta entre el agresor y la víctima, mediante ataques físicos, rechazo, amenazas verbales, destrucción de la propiedad y comportamiento autolesivo.

	Agresión indirecta	Conductas que hieren a los otros indirectamente, a través de la manipulación de las relaciones con los iguales: control directo, dispersión de rumores, mantenimiento de secretos, silencio, avergonzar en un ambiente social, alienación social, rechazo por parte del grupo, e incluso exclusión social.
Motivación	Agresión hostil	Acción intencional encaminada a causar un impacto negativo sobre otro, por el mero hecho de dañarle, sin la expectativa de obtener ningún beneficio material.
	Agresión instrumental	Acción intencional de dañar por la que el agresor obtiene un objetivo: ventaja o recompensa, social o material, no relacionada con el malestar de la víctima.
	Agresión emocional	Agresión de naturaleza fundamentalmente emocional generada no por un estresor externo, sino por el afecto negativo que dicho estresor activa, produciendo ira y tendencias agresivas.
Clasificación clínica	Agresión Proactiva (predatoria, instrumental, ofensiva, controlada, en frío)	Conducta aversiva y no provocada, sino deliberada, controlada, propositiva, no mediada por la emoción, dirigida a influenciar, controlar, dominar o coaccionar a otra persona.
	Agresión Reactiva (afectiva, impulsiva, defensiva, incontrolada, en caliente)	Reacción defensiva ante un estímulo percibido como amenazante o provocador (agresión física o verbal), acompañada de alguna forma visible de explosión de ira (gestos faciales o verbalizaciones de enfado). Respuesta impetuosa, descontrolada, cargada emocionalmente sin evaluación cognitiva de la situación.
Estímulo elicitador	Agresión Predatoria	Por la presencia de una presa natural.
	Agresión inducida por el miedo	Por el confinamiento o acorralamiento y la incapacidad de escapar.

	Agresión inducida por irritabilidad	Por la presencia de cualquier organismo atacable en el medio, y reforzada por la frustración, la privación o el dolor.
	Agresión Territorial	Por la defensa de un área frente a un intruso.
	Agresión Maternal	Por la presencia de algún agente amenazador para las crías de la hembra, incluidas otras madres de la prole y la ejercida contra los propios pequeños.
	Agresión Instrumental	Tendencia a comportarse agresivamente cuando en el pasado esta conducta ha sido particularmente reforzada.
	Agresión entre machos	Por la presencia de un competidor masculino de la misma especie.
Signo	Agresión positiva	Agresión saludable, productiva, que promueve los valores básicos de supervivencia, protección, felicidad, aceptación social, preservación y las relaciones íntimas.
	Agresión negativa	Agresión que conduce a la destrucción de la propiedad o el daño personal a otro ser vivo de la misma especie. No es saludable porque induce emociones dañinas para el individuo a largo plazo.
Consecuencias	Agresión Constructiva (Apropiada, Autoprotectora)	Acto o declaración en respuesta a una amenaza para protegerse de la misma.
	Agresión Destructiva	Acto de hostilidad hacia un objeto u otra persona, innecesario para la autoprotección-autoconservación.
Función	Agresión territorial	Para defender el territorio.
	Agresión por dominancia	Para establecer niveles de poder, una jerarquía de prioridades y beneficios.
	Agresión sexual	Para establecer contacto sexual.
	Agresión parental disciplinaria	Para enseñar conductas y establecer límites a los menores por los progenitores.

	Agresión protectora maternal	Para defender al recién nacido.
	Agresión moralista	Formas avanzadas de altruismo recíproco pueden dar lugar a situaciones de sutil hostilidad o abierto fanatismo.
	Agresión predatoria	Para obtener objetos.
	Agresión irritativa	Inducida por el dolor o por estímulos psicológicamente aversivos.

Fuente: Carrasco y González, 2006, p. 11-13

Entendiendo lo anterior podremos comprender el siguiente tema respecto al desarrollo de las conductas agresivas.

Desarrollo De Las Conductas Agresivas

Las diferentes investigaciones que se han realizado a lo largo de la historia han permitido identificar algunos factores base de la conducta agresiva.

Carrasco y González (2006) afirman que el origen de las conductas agresivas comienza en la infancia y con un propósito de supervivencia “como una reacción innata o preparada el servicio de la defensa ante situaciones de riesgo (real o percibido) o como instrumento encaminado a la competencia o la consecución de logros” (p. 27).

Referente a lo anterior, entre el primer año de vida y los 3 años aparecen diversas conductas agresivas como quitar las cosas a otros, empujar, morder, patear, pelear, amenazar con golpear o atacar físicamente. A partir de los 6 años, algunas de esas manifestaciones de agresividad van disminuyendo, pero otras van apareciendo o reforzando hasta la adolescencia (Carrasco y González, 2006).

La familia como primer agente socializador es también responsable de las afectaciones que pueda haber sobre el bienestar, las actitudes y expectativas del desarrollo del niño, en este caso sobre el desarrollo socioafectivo, como lo menciona Cuervo (2010):

Los cambios en la familia, en las interacciones y en las pautas de crianza pueden afectar los estilos parentales y el desarrollo socioafectivo en la infancia... En las interacciones negativas en la familia pueden crearse desajustes psicológicos en los hijos, lo que dependerá del grado de satisfacción que se tenga por ser padre. De igual manera, los conflictos que enfrentan los padres diariamente y el estrés experimentado, debido a funciones relacionadas con la crianza, pueden influir sobre las características de los hijos y su ajuste emocional. (p.112)

Otro estudio realizado por Sandoval (2006) en Medellín, Colombia, recalca que el alto índice de violencia es frecuente debido a las conductas agresivas que se hacen presentes debido a diferentes factores:

- ❖ *Familiar*: problemas de pareja, irresponsabilidad en la educación familiar, la desprotección por parte de la madre hacia el niño y la falta de figura paterna. Criminalidad, malos hábitos en la mesa, desarreglo personal, drogadicción, alcoholismo.
- ❖ *Social*: desempleo, drogadicción, narcotráfico, desplazamiento forzado de personas generado por el terrorismo.
- ❖ *Clínicas*: Pérdida de valores, soledad, desconfianza, comportamientos agresivos, hiperactividad, baja autoestima, búsqueda de metas por vías fáciles.
- ❖ *Escuela*: pobreza en el trabajo ético y moral, desarreglo físico en los estudiantes.

Otro factor que da paso al desarrollo de conductas agresivas, según Cuervo (2010) es la salud mental de los padres que repercute en los estilos de crianza y las relaciones con los hijos, generando estrés, depresión, agresividad, etc. Las afectaciones por los antecedentes de castigo en la madre, la baja satisfacción materna, la percepción negativa del bebé, el rechazo parental, la hostilidad, la indiferencia, etc. son factores de riesgo que pueden desencadenar maltrato, abuso y desarrollo emocional precario.

Por ello algunas características que los niños agresivos presentan son las dificultades para regular sus emociones, son impulsivos, no altruistas, perciben los acontecimientos a su alrededor como negativos, tiene reacciones exageradas y conflictos sociales (Cuenca y Mendoza; 2017).

Por lo cual, de acuerdo con las investigaciones de Keenan y Shaw (2003), citados por Carrasco y González (2006), explican que son dos los elementos primarios de la conducta agresiva: las diferencias individuales y los procesos de socialización. Posterior al primer año de vida del niño, surgen otras variables relacionadas con la conducta adaptada del niño, el desarrollo del lenguaje y la empatía que influyen en la habilidad de auto tranquilizarse, solicitar ayuda del cuidador, su respuesta a la frustración o las conductas desarrolladas para reponerse de situaciones aversivas

¿Se Pueden Modificar Las Conductas Agresivas?

Tremblay (1999) citado por Carrasco y González (2006) afirma que:

1. En los primeros años, la conducta agresiva es aprendida y espontánea que llega a ser un instrumento que satisface los impulsos básicos del desarrollo neuromotor.
2. Los niños también aprenden a no ser agresivos, cuando este aprendizaje no es llevado a cabo adecuadamente, las conductas agresivas pueden incrementar en la vida adulta.
3. Comprender las conductas agresivas ayudará en el aprendizaje de mecanismos de regulación.

También Patterson (1982), mencionado por Cuenca y Mendoza (2017), desarrolló la teoría de la coerción, observando que, frente al comportamiento agresivo de los niños, los padres o cuidadores responden agresivamente al no conocer estrategias para el control de las emociones y disminución de las conductas agresivas.

Conductas Agresivas Vs Conductas Prosociales

A partir de estos estudios se han desarrollado programas dirigidos a padres y profesores con el objetivo de disminuir el comportamiento agresivo por medio de estrategias para la regulación de emociones, crianza positiva, técnicas cognitivo-conductuales, dentro del contexto familiar y escolar.

Cuenca y Mendoza (2017) afirman que una adecuada intervención incrementa la conducta prosocial en los niños, disminuyendo el comportamiento agresivo y antisocial lo cual disminuye el riesgo de rechazo y exclusión en el aula, así como incremento de la autoestima.

Antes de explicar sobre estos programas y estrategias para disminuir las conductas agresivas, es importante definir y conceptualizar las conductas prosociales.

Conductas Prosociales

Definiciones

Aunque muchos teóricos e investigadores han tratado de dar una definición de las conductas prosociales, todos ellos coinciden en que es difícil proporcionar una que englobe todas las variantes, tipologías y elementos que componen a este tipo de conductas.

Algunos autores intentan definir las conductas prosociales desde un enfoque de beneficio únicamente para el receptor, por ejemplo:

- ❖ Lemos et al. (2015). “Conducta intencional que tiene el propósito de beneficiar a otros... Conducta positiva, constructiva y provechosa, contraria al comportamiento antisocial” (p. 48).
- ❖ Auné et al. (2014). “Los comportamientos prosociales son los intentos de satisfacer la necesidad de apoyo físico y emocional de otra persona. Son conductas voluntarias que se adoptan para cuidar, asistir, confortar y ayudar a otros” (p. 22).

- ❖ Moñivas (1996). “Cualquier comportamiento que beneficia a otros o que tiene consecuencias sociales positivas” (p. 125).

Por el contrario, R. Roche (citado en Marín, 2009) enfoca su definición en la búsqueda de un beneficio no únicamente para el receptor, sino también para el emisor o un grupo mayor (un bien común):

Son prosociales aquellos comportamientos que, sin buscar una recompensa externa, favorecen a otras personas o grupos sociales, según el criterio de éstos y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaridad en las relaciones interpersonales o sociales, preservando la identidad, creatividad y la iniciativa de los individuos o grupos implicados. (p. 61)

Por otro lado, otros autores definen las conductas prosociales en relación con la motivación altruista. Tales como:

- ❖ Arce et al. (2012). “Se entiende por conducta prosocial toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con o sin motivación altruista, incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar, consolidarse” (p. 71).
- ❖ González Portal (mencionado en Moñivas, 1996). “Toda conducta social positiva con/sin motivación altruista” (p. 129).

De acuerdo con las definiciones antes revisadas, se puede determinar que el desarrollo de las conductas prosociales está descrito como multideterminado por una amplia gama de factores, causas, circunstancias moderadoras, mecanismos mediadores y comportamientos específicos. Mientras algunas están enfocadas al altruismo, otras se refieren más a la recompensa, la satisfacción propia o de un grupo en específico, el razonamiento moral, entre otras variantes.

Motivaciones De La Conducta Prosocial

Auné et al. (2014), en su investigación mencionan algunas perspectivas sobre cuáles son las motivaciones de la conducta prosocial, las cuales pueden considerarse de la siguiente manera:

- ❖ **Visión biológica:** las tendencias prosociales existen en los humanos por predisposiciones genéticas y porque las personas que actúan de esta forma tienen mayor éxito evolutivo, entendido como la supervivencia de los propios genes a través de diferentes generaciones.
- ❖ **Empatía - altruismo:** altruismo y egoísmo no son las únicas fuentes de motivación de la conducta prosocial, algunos autores consideran además al colectivismo (intención de beneficiar a un grupo) y la motivación moral (teniendo como principal objetivo el sostenimiento de un principio moral universal e imparcial).
- ❖ **Voluntariado:** con base en seis motivos. Valor expresivo (para expresar los valores relacionados con el altruismo y la preocupación humanitaria por los demás), comprensión (para adquirir nuevos conocimientos, y para poder aplicar los conocimientos, destrezas y habilidades), social (estar con amigos y participar en actividades vistos favorablemente por ellos), de la carrera (para desarrollar actividades que puedan beneficiar la carrera profesional directa o indirectamente), protección (para proteger el ego de uno de los aspectos del yo negativo y obtener ayuda para resolver problemas personales), y mejora (para aumentar los sentimientos positivos hacia uno mismo y el crecimiento y desarrollo personal).

Por su parte Smith et al. (2001) menciona tres tipos de motivación específicos para la conducta de ayuda:

1. Altruista. El benefactor identifica la necesidad y ofrece ayuda, incluso contando con la ayuda de terceros.
2. Búsqueda de recompensa. el benefactor busca algún tipo de beneficio y sentirse bien consigo mismo.
3. Motivación castigo - evitación. Ayudan para evitar sentimientos y pensamientos negativos y las consecuencias de no ayudar.

Por lo antes expuesto Auné (et. al., 2014) hacen una clasificación de las tipologías surgidas de estas variantes.

Tabla 5.

Tipología de conductas prosociales

Tipología	Definición
Conducta prosocial de ayuda directa vs conducta prosocial de ayuda indirecta.	En la ayuda directa el observador interviene personalmente en la situación. En cambio, la ayuda indirecta implica que busca la colaboración de otra persona que es quién interviene directamente.
Conducta prosocial solicitada vs conducta prosocial no solicitada.	Si la conducta se realiza en respuesta específica a un período será una conducta prosocial solicitada; en cambio, si se realiza de <i>motu proprio</i> , se clasifica como no solicitada.
Conducta prosocial de ayuda identificable vs conducta prosocial de ayuda no identificable.	Este criterio trata acerca de si es posible identificar al benefactor, o si el acto de ayuda permanece como anónimo. Criterios personales, situacionales y temporales demarcan el grado en el que la conducta prosocial realizada es identificable.
Conducta prosocial de ayuda en situación de emergencia vs conducta prosocial de ayuda en situación de no emergencia.	Se considera ayuda en situación de emergencia a aquella que ocurre en una situación que implica una amenaza o daño real, y en la cual, el peligro puede incrementarse con el transcurrir del tiempo. La ayuda en situación de no emergencia, en cambio, se presenta relacionada con sucesos ordinarios, previsibles y no ambiguos
Conducta prosocial en situación de emergencia vs conducta prosocial institucionalizada.	La conducta prosocial institucionalizada o conducta rol es decidida en un contexto apacible, a partir de una motivación intrínseca. En cambio, las situaciones de emergencia ocurren repentinamente y el factor temporal es clave en la elección de ayudar.
Conducta prosocial espontánea (no planificada) vs conducta prosocial no espontánea (planificada).	En la conducta prosocial espontánea o no planificada la ayuda que se presenta es simple, constituyendo un hecho aislado. Supone un contacto breve con un desconocido, con el cual no existe una interacción futura. Además, la decisión sobre la ayuda debe hacerse muy rápidamente. Por el contrario, en la conducta prosocial no espontánea o planificada hay

	interacciones repetidas, el benefactor busca ayudar y supone un mayor costo de tiempo. Son ejemplos de conducta prosocial planificada el trabajo voluntario sistemático, la contribución regular de dinero a instituciones de beneficencia y asistencia en el marco de roles profesionales.
--	---

Fuente: Auné, Blum, Abal, Lozzia y Horacio (2014)

Adicionalmente, es importante mencionar que existen diferentes elementos que conforman las conductas prosociales, algunos de ellos son clasificados en la tabla que se muestra a continuación:

Tabla 6.

Definición de elementos que conforman las conductas prosociales

Elemento	Definición	Autor (es)
Empatía	Como la experiencia afectiva vicaria de los sentimientos de otra persona.	Hoffman (1983)
	Como posibilidad de ponerse en el lugar del otro.	Arce, Cordera y Perticarari (2012)
Altruismo	Acciones prosociales costosas, llevadas a cabo voluntariamente, y cuya motivación primaria es beneficiar a los otros.	Moñivas (1996)
	Como una anteposición de las necesidades de los otros a las propias. Supone comportamientos de ayuda, asistencia, cuidado y compromiso con los otros. Implica necesariamente un benefactor y un beneficiario claramente diferenciados.	Auné et al. (2014)
Ayuda	Conducta positiva que se realiza para beneficiar a otro.	Garaigordobil, 1995 (Moñivas, 1996).
Cooperación	Intercambio social que ocurre cuando dos o más personas coordinan sus acciones para obtener un beneficio común, es decir, un intercambio en el que los individuos se dan ayuda entre sí para contribuir a un fin común	Garaigordobil, 1995 (Moñivas, 1996).
Capacidad de toma de perspectiva	Capacidad de ponerse en el lugar de otro, comprender sus pensamientos, sentimientos, motivos y conductas.	López et al. (1998)
Personalidad	Estructura más o menos estable que caracteriza a los individuos conformados por elementos afectivos, volitivos, motivacionales y cognitivos, y es producto de la influencia de	Marín (2009)

	aspectos biológicos, sociales, culturales e históricos.	
Comportamientos empáticos	Aquellos comportamientos que manifiestan comprensión, refuerzo y soporte emocional.	Auné et al. (2014)
Compartir	Dar, donar, prestar o compartir objetos, tiempo, dinero, experiencia, u otro aspecto de valor para los usos y costumbres.	Auné et al. (2014)
Simpatía	Respuesta emocional vicaria frente al estado o condición emocional del otro, que no implica meramente sentir lo que el otro siente, sino que envuelve sentimientos de pena o preocupación por la necesidad de otra persona.	Lemos et al. (2015)

Un punto muy importante para tomar en consideración es respecto al altruismo del cual habla Moñivas (1996) definiéndolo como “el tipo de comportamiento moral más elevado” (p. 128), donde la conducta es emitida voluntariamente, el receptor se beneficia con la acción del benefactor y el que emite el acto involucra algún coste. De esta manera marca una diferencia entre altruismo y conducta prosocial. Aquí algunos ejemplos:

❖ **Prosociales altruistas**

- Hacer algo por alguien sin esperar nada a cambio (la acción desinteresada).
- Ocultar nuestra identidad cuando llevamos a cabo algún tipo de ayuda (dar dinero, objetos para una subasta, etc.).
- Arriesgar la vida, espontáneamente, por un grupo o persona.
- Donar órganos en vida.
- Adoptar a un niño teniendo hijos biológicos.

❖ **Prosociales no altruistas**

- Hacer algo por alguien sabiendo que obtendremos algún beneficio.
- Revelar nuestra identidad cuando llevamos a cabo algún tipo de ayuda.

- Llevar a cabo acciones peligrosas calculando los beneficios.
- Donar órganos después de muerto.
- Apadrinar a un niño del tercer mundo.

Desarrollo De Las Conductas Prosociales

El desarrollo de las conductas prosociales es un proceso que comienza en las etapas tempranas del desarrollo hacia la adolescencia y a medida que el sujeto madura, se va apropiando de manera consciente y lógica de estos valores y conductas a través de la reflexión y en la posibilidad de elección personal (Arce et al., 2012).

Cuando estas conductas son afianzadas en la infancia se puede prever que en su madurez desarrolle una moral dirigida a conductas de armonía de acuerdo a las características de su cultura, sus costumbres y contexto y al establecimiento de normas y reglas que regulen el comportamiento sobre lo bueno y lo malo, lo permitido o lo prohibido, obteniendo beneficios no solo para el receptor, sino para el actor y aún más, hacia la sociedad, pues una alta frecuencia de estas conductas prosociales puede modular las conductas agresivas. (Arce et al., 2012; Auné et al. 2014)

Ball (citado en Marín, 2009) menciona que la conducta prosocial parte de una motivación, ya sea interna o externa, pero depende del reforzamiento del medio para que estas conductas continúen o se extingan.

De esta forma el desarrollo de la personalidad tiene relación con la aparición de conductas de ayuda. Marín (2009) menciona:

Hay quienes plantean que las personas egocéntricas, aventureras, de naturaleza extrovertida, interesada en vivir experiencias intensas y que les gusta tomar riesgos, son más dadas a ayudar a quien lo necesite. Otros consideran que las circunstancias en que se necesita auxilio tienen un efecto poderoso sobre la percepción de los actos que convienen para el caso. (p.63)

De esta misma forma Lemos et al. (2015) afirman que la simpatía también está relacionada con el desarrollo de las conductas prosociales ya que se relaciona con los actos de caridad y actúa como predictiva en las conductas de ayuda, es decir que la simpatía es motivada por la necesidad de aliviar la preocupación o angustia del otro.

Igualmente Auné, et al. (2014) afirman que la profesión de una persona tiene relación con el desarrollo de las conductas prosociales, pues aquellos enfocados en trabajo social, ciencias sociales, agricultura y seguridad tienden a mostrarse más generosos.

Papel De La Familia

Como se ha mencionado anteriormente, en todas las culturas y sociedades se reconoce a la familia como el primer agente socializador quien tiene un papel importante en el desarrollo del niño y en la transmisión de conocimientos, actitudes, roles, hábitos y valores que permitan a sus miembros integrarse y desarrollarse adecuadamente en la sociedad (Corro, 2013).

Cuervo (2010) marca la importancia de la esfera afectiva en las relaciones familiares mostrando evaluaciones positivas del hijo, interés, apoyo emocional y la coherencia en la aplicación de las normas y reglas, así la familia podrá crear un ambiente y estilo de crianza más positivo, empático y dirigido a las conductas prosociales. Reforzando esta afirmación, Corro (2013) propone:

Para generar un comportamiento prosocial en los hijos, es necesario que los padres cambien su estilo de enseñanza. Actualmente es preferible ser flexible y abierto hacia las propuestas de los hijos, escuchar sus deseos y necesidades, hará que los niños comprendan que sus opiniones pueden ser respetadas y tomadas en cuenta por sus padres. (p. 42)

Las conductas prosociales pueden ser inculcadas y reforzadas en el seno familiar o escolar, enseñando a sus miembros conductas altruistas, recompensando ciertas conductas para su reforzamiento y siendo modelos de aprendizajes prosociales y cooperativos, así no

sólo se beneficia la convivencia familiar, sino se enseña la sana interacción en un contexto más amplio como lo es la sociedad (Moñivas, 1996; Marín, 2009; Corro, 2013).

Escuela Y Educadores

El sistema educativo tiene como objetivo el desarrollo cognitivo del niño y la socialización infantil, este último apoyado de programas que desarrollen las habilidades sociales y estimulen las conductas de solidaridad, cooperación y altruismo. Facilitando la formación integral optimizando cada experiencia con adultos responsables de los procesos formativos de los niños, estableciendo relaciones a través de un trato respetuoso entre iguales, de diálogo comprensivo, solidario y humanizado, propiciando así una convivencia armónica (Moñivas, 1996; Ochoa, 2018).

Formar y educar a niños, niñas y jóvenes con principios morales y valores, es un proceso gradual y sistemático, donde se requiere un trabajo mancomunado entre la familia y la escuela, ambas por ser agencias socializadoras y responsables de formar sujetos autónomos moralmente.

Sin embargo, la escuela tiene múltiples desafíos que debe enfrentar para lograr la educación en valores hasta llegar a las conductas prosociales, pues a pesar de que no hay especialistas ni una metodología específica para impartirlo como materia, es fundamental la preparación y crear ambientes de aprendizaje dentro de las aulas que hagan que los niños puedan practicar los valores enfrentándose a situaciones reales de conflicto de valores (Corro, 2013).

Otra dificultad que enfrenta la escuela y los educadores es la idea de que todos los niños entran al ambiente escolar con experiencias y valores similares. Pero la realidad es que los maestros se encuentran con un grupo diverso de individuos que tienen personalidades y características diferentes, con experiencias previas distintas (McGinnis y Goldstein, s.f.)

Sin embargo, es importante que como docentes apoyemos a los padres en la búsqueda de apoyo y orientación mediante programas que promuevan estilos de crianza asertivos, competentes y positivos. Como propone Cuervo (2010):

La sensibilización a los padres y cuidadores sobre su rol y su responsabilidad en la optimización del desarrollo, las habilidades sociales y emocionales en la infancia y la influencia de los modelos en la familia para el desarrollo de competencias sociales, es trascendental para facilitar la autorregulación emocional o para generar conductas prosociales en la infancia. (p.118)

Relación Entre Iguales

Los 3 años son considerados como el fin de la primera infancia y el inicio de la etapa escolar, donde los niños se ven inmersos en un mundo que les demanda dominar habilidades sociales específicas de convivencia con sus iguales, ya no solo con los de su círculo más cercano sino con otros niños y adultos dentro de un contexto escolar, haciéndose consciente de las acciones que toman y las consecuencias positivas o negativas que tiene su conducta. También es en esta etapa donde el juego cobra mayor importancia en las interacciones sociales volviéndolas más frecuentes y complejas, por ejemplo, al formar amistades, manejar exitosamente los conflictos, la capacidad para comenzar a jugar con un desconocido, etc. (McGinnis y Goldstein, s.f.).

A partir de los 6 años el niño inicia un proceso de socialización donde su seguridad crece y sus intereses personales se solidifican. El periodo escolar cobra importancia como contexto relacional donde se espera el desarrollo emocional.

Investigaciones hechas por Papalia y Olds (citado en Lemos et al., 2015) arrojan que el nivel de conducta prosocial aumenta de acuerdo a la edad y el desarrollo del razonamiento mental, así el niño es capaz de ponerse en el lugar de otra persona sin perder su propia seguridad o personalidad.

Lemos et al. (2015) afirman que por estereotipos culturales las conductas prosociales tienden a estimularse más fuertemente en niñas que en niños ya que es muy

común relacionar las conductas de ayuda y cuidado a las mujeres, quienes presentan expresiones empáticas más intensas, mayor simpatía frente a circunstancias de la vida real y ante víctimas en desastres.

Por su parte, el estudio hecho por López, et al. (1998) arroja que los niños varones presentan mayor posibilidad de desarrollar conductas de “ataque”, “apropiación” y burla, donde es importante la intervención educativa temprana.

Sin embargo, Cuenca y Mendoza (2017) aseguran que, al incrementar las conductas prosociales dentro del aula, se disminuye el riesgo de rechazo y exclusión en la interacción de pares, dando oportunidad para que los alumnos puedan participar en actividades que requieran poner en práctica nuevas habilidades sociales, ayudando así al incremento de la autoestima en los alumnos.

Procesos De Cognición - Acción

Muchos teóricos coinciden con Franco (2013) cuando afirma que el desarrollo emocional va de la mano con el desarrollo cognitivo, pues es un proceso que permite comunicar una experiencia subjetiva y provocar respuesta por parte de los otros, orientar y regular el comportamiento en las situaciones de interacción social.

Moñivas (1996) afirma que de acuerdo con la psicología cognitiva actual las personas, mediante el procesamiento de la información, representan el mundo y dichas representaciones determinan su conducta. Por ello considera que la cognición en las conductas prosociales implica:

- A. Un cierto grado de comprensión de las necesidades ajenas (ponerse en el lugar del otro).
- B. El uso del razonamiento moral para decidir el curso correcto de la acción.
- C. La posibilidad de responder vicariamente a las emociones de los demás.

De igual forma, Marín (2009) en su artículo “Conductas prosociales en el barrio Los pinos de la ciudad de Barranquilla, Colombia” menciona un modelo desarrollado por Latané y Darley quienes afirman que ayudar a alguien no corresponde solamente a la decisión de ayudar o no ayudar. Este modelo ayuda a explicar y entender el proceso por el cual el sujeto pasa para tomar decisiones que le impulsen a ayudar a una persona:

- ❖ Percatarse o darse cuenta de una situación.
- ❖ Interpretar que lo que ocurre es una emergencia.
- ❖ Asumir la responsabilidad de ayudar.
- ❖ Saber la forma correcta en que se puede ayudar.
- ❖ Tener disposición para actuar.
- ❖ Intervenir en la emergencia.

Desde esta perspectiva, McGinnis y Goldstein (s.f.) en su “Programa de habilidades para la infancia temprana” sustentan la validez de la enseñanza de las habilidades prosociales en niños de preescolar, sugiriendo pasos específicos para ello. Dichos autores muestran 40 habilidades prosociales que conforman el programa, divididas de la siguiente forma:

Tabla 7.

Habilidades prosociales

Grupo I: Habilidades sociales básicas	Grupo II: Habilidades relacionadas con la escuela	Grupo III: Habilidades para hacer amistades
1. Escuchar. 2. Hablar amablemente. 3. Hablar con firmeza. 4. Dar las gracias. 5. Recompensarse uno mismo. 6. Pedir ayuda. 7. Pedir un favor. 8. Ignorar a alguien.	9. Hacer una pregunta. 10. Seguir instrucciones. 11. Intentar cuando es difícil. 12. Interrumpir.	13. Saludar a otros. 14. Interpretar a otros. 15. Unirse a un grupo. 16. Esperar el turno. 17. Compartir. 18. Ofrecer ayuda. 19. Pedirle a alguien que juegue. 20. Participar en un juego.
Grupo IV: Manejo de los sentimientos	Grupo V: Alternativas ante la agresión	Grupo VI: Manejo del estrés

21. Conocer los propios sentimientos. 22. Manejar el sentirse excluido. 23. Buscar a alguien con quien hablar. 24. Enfrentarse con el miedo. 25. Decidir cómo se siente alguien. 26. Mostrar afecto.	27. Enfrentar el ser molestado. 28. Manejar el enojo. 29. Decidir si es justo. 30. Resolver un problema. 31. Aceptar las consecuencias.	32. Relajarse. 33. Manejar los errores. 34. Ser honesto. 35. Saber cuándo contar algo. 36. Enfrentarse con la derrota. 37. Querer ser el primero. 38. Decir "No". 39. Aceptar "no" por respuesta. 40. Decidir qué hacer.
---	---	--

Fuente: McGinnis y Goldstein (s.f.)

Esta información puede ser utilizada en la implementación de un proyecto de intervención sobre conductas prosociales, de manera progresiva, respetando cada nivel de desarrollo socioemocional y cognitivo del niño.

APARTADO METODOLÓGICO

A partir de la observación de las necesidades socio emocionales del grupo de tercero de preescolar, fue necesario identificar, primeramente, las bases teóricas sobre el desarrollo socioemocional de los niños para posteriormente diseñar y aplicar un proyecto de intervención para el desarrollo de las conductas prosociales por medio de la acción y reflexión de los niños. Por ello referimos a la investigación acción participativa como metodología de este proyecto ya que, de acuerdo con Sandín (2003), mencionado por Sampieri (2014):

señala que la investigación-acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación. Por ello, implica la total colaboración de los participantes en: la detección de necesidades (ya que ellos conocen mejor que nadie la problemática a resolver), el involucramiento con la estructura a modificar, el proceso a mejorar, las prácticas que requieren cambiarse y la implementación de los resultados del estudio. (p. 496)

Fundamentos Teórico - Pedagógico

Con base en la información proporcionada en los puntos anteriores, podremos definir el fundamento que respaldará el proyecto de intervención en torno a los aspectos que aporta Piaget y Kohlberg.

Estos autores hacen mención sobre el proceso de adquisición y desarrollo socioemocional, partiendo de la influencia del adulto a cumplir las normas y reglas establecidas, posteriormente en una segunda etapa donde el niño interioriza y se apropia de estos comportamientos, poniéndolos en práctica de manera autónoma. (Grenier, 2000; Ochoa, 2018 y Ramos, s.f.)

Coincidiendo con esto, Kohlberg (Ochoa 2018; Ramos s.f.) muestra los tres niveles del desarrollo de la autonomía moral, el cual podría respaldar los grupos presentados en el “Programa de habilidades para la infancia temprana”, presentado por McGinnis y Goldstein

(s.f.). El cual fue parte importante de este proyecto de intervención y se muestra en la siguiente tabla

Tabla 8.

Relación entre la autonomía moral de Kohlberg y programa de habilidades para la infancia temprana de McGinnis y Goldstein

Kohlberg	McGinnis y Goldstein
Nivel premoral o preconventional: en esta primera etapa, el niño responde a las reglas y leyes pertenecientes a su cultura. Interpreta lo bueno y lo malo de acuerdo con las consecuencias físicas (castigo o recompensa).	Grupo 1. Habilidades sociales básicas. Grupo 2. Habilidades relacionadas con la escuela. Estos grupos están enfocados a la enseñanza de normas y reglas de conducta social.
Nivel convencional: en este nivel se trata de conservar las expectativas sociales. Adquiriendo actitudes de lealtad acordes a las expectativas personales y el orden social.	Grupo 3. Habilidades para hacer amistades. Este grupo está enfocado en el desarrollo y convivencia armónica entre iguales.
Nivel posconvencional: este nivel se considera autónomo, hay una definición de valores y principios morales que el individuo juzga por sí mismo, independientemente de la autoridad.	Grupo 4. Manejo de los sentimientos. Grupo 5. Alternativas ante la agresión. grupo 6. Manejo del estrés. Estos grupos están enfocados a la autonomía del niño para conocer sus emociones y saber cómo reaccionar ante ciertas situaciones.

Planteamiento del problema

Dentro del grupo de Kinder 3 se observó la presencia de conductas agresivas en el aula pues algunos compañeros se burlaban de otros cuando ocurría algún accidente o cometían alguna equivocación. En algunas ocasiones hacían comentarios ofensivos y poco agradables, además de escasa empatía y solidaridad.

También se observó que los niños no se escuchan entre sí para tomar acuerdos (qué materiales van a usar, qué juego jugarán, al tratar de resolver un problema) pues se enfocan únicamente en su beneficio sin pensar en el otro. De igual forma, no logran expresar sus emociones o sentimientos con palabras, sin embargo, recurren a la expresión física, agrediendo a otros compañeros, llorando o gritando para mostrar su frustración.

Debido a la necesidad de mejora en las relaciones sociales y emocionales que presentan los niños, se recurrió a la investigación acción participativa como metodología de este proyecto

Objetivos

General

Fortalecer el desarrollo de las conductas prosociales a través de una intervención educativa basada en los conocimientos adquiridos durante la investigación realizada.

Específicos

- ❖ Reconocer la presencia de las conductas agresivas y su impacto en el desarrollo socioemocional del niño
- ❖ Reconocer la manifestación de las conductas prosociales dentro del desarrollo social y emocional del niño.
- ❖ Identificar los estilos de crianza y su influencia en el desarrollo de conductas prosociales o agresivas.
- ❖ Fomentar la práctica de las conductas prosociales a través de actividades y estrategias específicas conforme al “Programa de habilidades para la infancia temprana” de McGinnis y Goldstein (s/f).

Supuestos

Los niños en edad preescolar están conformando aún su sentido de identidad y se encuentran en una etapa egocéntrica la cual no les permite compartir ni concebir conductas prosociales como la empatía, solidaridad y ayuda hacia otros. Pues estas conductas son conceptos que los niños no logran desarrollar por sí solos y requieren de la orientación y guía por parte del adulto. Por el contrario, si el niño no logra tener límites que regulen sus conductas, puede desarrollar conductas agresivas

Otro aspecto que tomar en cuenta para este análisis es el tipo de crianza el cual influye en la forma de desenvolvimiento social de cada niño y tiene un impacto en el desarrollo de las conductas prosociales y por ende en la interacción con sus iguales, De esta forma, la educación en la familia y el estilo de crianza que ejerzan los padres propician el desarrollo de las conductas prosociales o la aparición de conductas agresivas

Dentro del salón de clases, las educadoras ponen poco énfasis al desarrollo de las conductas prosociales, ya que priorizan otras áreas de desarrollo, dejando el desarrollo de estas conductas en segundo plano, lo cual puede interferir en la adquisición de los aprendizajes académicos al no haber un ambiente donde prevalezcan las conductas prosociales

Viabilidad y Factibilidad

Para llevar a cabo el desarrollo de este proyecto y poder lograr los objetivos planteados se tomaron en cuenta los recursos disponibles que facilitaron dicho proceso.

Al inicio del ciclo escolar la interacción directa con los niños era poca debido a la situación de pandemia que atravesamos. El 30% de los niños se encontraban tomando clases en línea dando como resultado que la interacción con sus iguales, con las maestras y la observación de parte de estas fuera limitada. Esto implicó menor posibilidad de una aplicación directa de las actividades planteadas en este proyecto.

En caso contrario al resto del grupo, pues al tomar clases presenciales hubo la posibilidad de realizar un trabajo de observación durante el horario escolar y mayor posibilidad de intervención durante el tiempo de las actividades extraescolares llamado “after school”.

En el mes de enero, los niños que se encontraban tomando clases virtuales, se integraron a las clases presenciales lo que fue favorable para la aplicación y desarrollo del proyecto, pues la interacción con sus iguales fue mayor y en un contexto ajeno a su hogar.

A partir de este mes se logró una mayor observación de las conductas prosociales o agresivas de todo el grupo, pudiendo así aplicar una guía de observación basada en el “Programa de habilidades para la infancia temprana” y el registro de los resultados más precisos.

El kínder Summerville está comprometido con el desarrollo integral del niño, trabajando bajo el enfoque curricular de High Scope y la pedagogía Reggio Emilia. Ambos programas están enfocados a potencializar el desarrollo intelectual, emocional y social del niño por medio de un aprendizaje activo y pensamiento crítico, equilibrando el desarrollo cognitivo con el socioemocional. De esta forma existen ambientes y recursos dentro del plantel que permiten el trabajo de observación e intervención para el desarrollo de las conductas prosociales. Tal es el caso del salón “corners” la cual consta de 4 áreas de juego libre (casita, arte, construcción y juego simbólico), donde los niños antes de ingresar eligen el área y planean las actividades a realizar en ellas, incluyendo materiales o compartir el juego con algún compañero en específico. Otra de las áreas importantes es “ciencias” donde los niños trabajan en equipo e interactúan para la resolución de problemas.

Respecto al contacto directo con los padres de familia es escaso ya que este es a través de las autoridades institucionales, por ello se solicitó su ayuda para hacerles llegar por correo electrónico la encuesta basada en el Cuestionario de Dimensiones y Estilos de Crianza de Velásquez y Villouta (2013) el cual permitió identificar la relación que tiene el estilo de crianza con el desarrollo de estas conductas prosociales o agresivas.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

La siguiente propuesta de intervención está conformada por actividades basadas en el “Programa de habilidades para la infancia temprana” de McGinnis y Goldstein (s.f.), la cual está organizada en 4 actividades de rutina y 17 sesiones durante las cuales se pretende desarrollar 40 habilidades encaminadas a las conductas prosociales.

Cada una de las sesiones está complementada con su respectivo registro de evaluación de acuerdo con los objetivos y competencias a desarrollar. Cada registro está enfocado en evaluar tres áreas: Niños, Docentes y características de la actividad.

Diagnóstico inicial

El grupo de kínder 3 B está formado por 9 niños, 4 niñas y 5 niños que se encuentran entre los 4 años 11 meses y los 5 años. La mitad del grupo son hijos únicos mientras que la otra mitad tienen únicamente un hermano o hermana. Desde el inicio del ciclo escolar se han observado las siguientes características en el grupo, de acuerdo con las siguientes áreas con base en el COR ADVANTAGE y en el Aprendizajes Clave dentro del área socioemocional.

Los niños expresan emociones como alegría gritando, saltando o corriendo. Cuando sus emociones son de frustración o enojo reaccionan de forma física con golpes o por medio del llanto o gritos. A pesar de que reconocen dichas emociones, difícilmente logran verbalizar y explicar el motivo de ellas cuando se les pregunta para dialogar y dar solución a los conflictos o retos que se le presentan.

Suelen pedir ayuda en todo momento pues es un grupo que depende en su totalidad de indicaciones o ayuda directa de un adulto, para guardar sus cosas, poner o quitarse suéter o zapatos, para elegir qué material necesita usar y pocas veces usan palabras como “por favor”, “gracias”, saludo a compañeros o a otros adultos como “hola” o “buenos días”.

Individualmente logran entablar una conversación cuando un adulto la inicia y la guía, toman turnos y responden activamente a preguntas directas y que requieren una

respuesta específica. Únicamente tres niños entablan una conversación con otros niños, hablando sobre alguna situación que vivieron, juguetes o juegos en común, etc.

Por motivos de pandemia los niños estuvieron dos años en casa, tomando clases de forma virtual, esto implicó que estos niños olvidaran las actividades asociadas a la rutina escolar como acomodar su silla cuando se levantan, sacar su vaso de agua cuando llegan a la escuela, realizar una formación para desplazarse en grupo hacia otros espacios, guardar materiales, uso adecuado de los baños (tomar papel, jalar la palanca, lavarse las manos), etc. Por este motivo también suelen elegir materiales para jugar de acuerdo con sus propios intereses, haciendo que compartir materiales o espacios con otros compañeros sea más complicado y difícilmente aceptan un “no” por respuesta ante alguna petición o se niegan a aceptar las consecuencias negativas de sus actos.

En el mes de enero, cuando estos niños migraron de clases virtuales a clases presenciales, comenzaron con temor y un poco de timidez ya que el resto del grupo ya estaba familiarizado con la rutina escolar, horarios y espacios de cada actividad, por ello se pidió al grupo que apoyaran a los compañeros que se acababan de incorporar. Esto logró una integración rápida ya que algunos compañeros se acercaron a explicarles algunas reglas y rutinas, así como hacerles un recorrido por la escuela.

Al poco tiempo, los niños que se reintegraban a clases presenciales adoptaron la rutina y los horarios. Solo a uno de los niños a veces se le olvidaban algunas reglas y rutinas como formarse, guardar su silla al levantarse o esperar su turno para realizar algunas actividades, pero los demás niños se encargaban de recordarle, aunque algunas veces lo hacían gritando, fue oportunidad para recordar el uso de las palabras amables y lograr una buena comunicación.

Respecto a lo socio emocional, su adaptación también fue inmediata pues el resto del grupo solía hablarles con palabras amables, explicando con paciencia, proponiendo

siempre soluciones a los retos presentados o consolándolos cuando se sentían mal por algún error cometido.

A continuación, se presentan las actividades denominadas como permanentes debido a que se aplican de manera constante ya que el programa académico aplicado (High Scope) establece el trabajo y refuerzo diario de estas habilidades.

Tabla 9. Actividades permanentes

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROSOCIALES	
GRADO: 3ro	
SITUACIÓN DIDÁCTICA: ACTIVIDAD PERMANENTE - RECOMPENSARSE A UNO MISMO	
CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA/ ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Educación socioemocional	
ORGANIZADOR CURRICULAR 1 Autoconocimiento	ORGANIZADOR CURRICULAR 2 Autoestima
APRENDIZAJE ESPERADO • Reconoce y expresa características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta.	
Al finalizar el día de trabajo, antes de la hora de salida, los niños por turnos platican qué fue lo que más les gustó en el día, algo que lograron y por lo que se sienten contentos por ellos mismos	ESPACIOS Y RECURSOS salón de clases

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROSOCIALES	
GRADO: 3ro	
SITUACIÓN DIDÁCTICA: ACTIVIDAD PERMANENTE - SEGUIR INSTRUCCIONES, INTENTAR CUANDO ES DIFÍCIL	
CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA/ ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Educación socioemocional	
ORGANIZADOR CURRICULAR 1 Autoconocimiento, Autonomía	ORGANIZADOR CURRICULAR 2 Autoestima, Toma de decisiones y compromiso
APRENDIZAJE ESPERADO <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y expresa características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta. • Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las. 	
Durante todo el día se invita a los niños a seguir las indicaciones de cada actividad, así como animarlos cuando les resulte difícil, estimulando al resto del grupo a animarlo también.	ESPACIOS Y RECURSOS

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROSOCIALES	
GRADO: 3ro	
SITUACIÓN DIDÁCTICA: ACTIVIDAD PERMANENTE - QUERER SER EL PRIMERO	
CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA/ ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Educación socioemocional	
ORGANIZADOR CURRICULAR 1 Colaboración	ORGANIZADOR CURRICULAR 2 Inclusión
APRENDIZAJE ESPERADO • Propone acuerdos para la convivencia, el juego o el trabajo, explica su utilidad y actúa con apego a ellos.	
<p>“Star of the week”</p> <p>En esta dinámica se elige a un niño por semana al que se le nombrará “star of the week”. Durante esta semana dicho niño es el primero en las distintas actividades o formaciones al desplazarse por el kínder así, el resto de los niños puede identificar a quién le toca ser el primero cada semana y dialogar cuando alguien más quiera ser el primero</p>	ESPACIOS Y RECURSOS

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROSOCIALES	
GRADO: 3ro	
SITUACIÓN DIDÁCTICA: ACTIVIDAD PERMANENTE - DECIDIR QUÉ HACER	
CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA/ ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Educación socioemocional	
ORGANIZADOR CURRICULAR 1 Autonomía	ORGANIZADOR CURRICULAR 2 Iniciativa personal
APRENDIZAJE ESPERADO • Elige los recursos que necesita para llevar a cabo las actividades que decide realizar.	
Cada día en el salón de “corners” los niños deciden en qué área jugarán (Casita, oficios y profesiones, construcción o artes) así como las actividades y materiales a usar.	ESPACIOS Y RECURSOS salón de “Corners”

A diferencia de las actividades anteriores que tienen la característica de ser permanentes debido a que se reforzaron diariamente, las siguientes actividades se trabajaron por sesiones en una o dos clases de acuerdo con el tiempo que requieran o el reforzamiento necesario

Tabla 10. Sesión 1. Escuchar

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROSOCIALES	
GRADO: 3ro	
SITUACIÓN DIDÁCTICA: Sesión 1 ESCUCHAR	
CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA/ ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Lenguaje y comunicación	
ORGANIZADOR CURRICULAR 1 Oralidad	ORGANIZADOR CURRICULAR 2 Conversación
APRENDIZAJE ESPERADO <ul style="list-style-type: none"> • Solicita la palabra para participar y escucha las ideas de sus compañeros. • Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas. 	
INICIO Mostrar a los niños una imagen de un oído comenzando a hacer preguntas como: ¿Qué es? ¿Para qué sirve? ¿Cómo podemos escuchar? ¿Para qué nos sirve escuchar? ¿Es importante escuchar? ¿Por qué? Después de permitir algunas respuestas, los niños cierran los ojos y en silencio podrán escuchar los sonidos de su alrededor para posteriormente comentarlos.	ESPACIOS Y RECURSOS Lámina de oído
DESARROLLO Actividad 1	

Haciendo énfasis en la última pregunta, exponer varios escenarios a los niños en donde requieran escuchar atentamente para realizar una acción: sonido de una sirena (ambulancia, patrulla), claxon en la calle, alarma (de incendios, sismos), un compañero llorar o gritar, una indicación o advertencia de la maestra o de sus papás.

Posteriormente en parejas realizar un dibujo de la siguiente forma:

- Uno de los dos será el dibujante y el otro el instructor.
- Se coloca un dibujo sencillo en un lugar no visible.
- El instructor irá donde se encuentra el dibujo sencillo y lo observe.
- El instructor vuelve donde está el dibujante y en voz baja le da las indicaciones para que éste realice el dibujo a partir de las instrucciones.
- El Dibujante no puede hablar, sólo recibir las indicaciones.
- El instructor puede ir a observar el dibujo las veces que sea necesario
- Después de un tiempo determinado se realizará la comparación entre los dibujos y permitirá a los dibujantes hacer comentarios sobre “lo que entendieron” o “cómo siguieron las indicaciones”

Actividad 2

Con sillas formar un “caminito” por el que los niños pasan, con los ojos vendados escuchando únicamente las instrucciones que se le den: un paso adelante, un paso a la derecha, un paso a la izquierda. Hasta llegar al final sin que choquen con las sillas. Si se les dificulta el concepto de izquierda y derecha se realizará la variación de girar en dirección a donde escuchen el sonido (de campana, silbato, etc.).

CIERRE

Comentar la importancia de escuchar a los demás y poder realizar las acciones que se indican, permitir a los niños que se expresen respecto a las actividades y el tema.

El reforzamiento de la habilidad de escucha se realiza constantemente.

Lápices, colores, hojas blancas

Paliacate para vendar los ojos
Sillas
Silbato o campana

Tabla 11. Sesión 2. Hablar amablemente, hablar con firmeza, dar las gracias

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROSOCIALES	
GRADO: 3ro	
SITUACIÓN DIDÁCTICA: Sesión 2 HABLAR AMABLEMENTE, HABLAR CON FIRMEZA, DAR LAS GRACIAS	
CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA/ ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Educación socioemocional Artes	
ORGANIZADOR CURRICULAR 1 Colaboración Expresión artística	ORGANIZADOR CURRICULAR 2 Inclusión Familiarización con los elementos básicos de las artes
<p>APRENDIZAJE ESPERADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habla sobre sus conductas y las de sus compañeros, explica las consecuencias de sus actos y reflexiona ante situaciones de desacuerdo. • Comunica emociones mediante la expresión corporal. 	
<p>INICIO Reflexionar sobre las expresiones de nuestra cara y cuerpo cuando estamos contentos y somos amables o amistosos y cuando es el caso contrario (enojo y hostilidad). Mostrando las láminas de las expresiones, los niños representan esas expresiones mostrando la diferencia entre enojo y hablar con firmeza. Posteriormente reflexionar sobre “cómo me siento cuando soy (amable, me enojo, agradezco)”, “cómo me siento cuando los demás son (amables, se enojan, agradecidos) conmigo” Hacer mayor referencia al ser amables y las características de una expresión facial y una voz amable tomando en cuenta el decir “por favor” y “Gracias”.</p> <p>DESARROLLO En el salón de música, sentados frente al espejo, realizan algunas expresiones faciales de alegría, amabilidad (amistoso), enojo y firmeza. Después, a voluntad expresar alguna frase acorde a cada expresión, si existe alguna complicación con alguno de los niños, apoyar con algún ejemplo: “un amigo está usando el juguete que tú quieres”, “una maestra te pide un favor”, “quieres pedirle a un amigo que te preste su juguete”, “un amigo te insiste que te lleves a escondidas un juguete de la escuela a tu casa”, “un amigo te dice que jueguen con el papel y el agua del baño”, etc. Posteriormente invitar a jugar al teatro, en parejas o tríos exponer escenarios como los anteriores para que por medio de títeres actúen entre ellos las expresiones y reacciones adecuadas para cada situación.</p>	<p>ESPACIOS Y RECURSOS</p> <p>Láminas de expresiones</p> <p>Salón de música Espejo Títeres Hojas blancas Colores</p>

Después de recordar cómo se sintieron cuando alguien fue amable con ellos y la importancia de agradecer la ayuda, los niños inventan formas diferentes para expresar el agradecimiento.
Realizan un dibujo o carta expresando su agradecimiento a dicha persona.

CIERRE

Reflexionamos sobre la importancia de agradecer, de usar palabras amables y firmes cuando sean necesarias, y las consecuencias de reaccionar de forma contraria.

Stickers
Papel de colores
Resistol
Tijeras

Tabla 12. Sesión 3. Pedir ayuda, pedir un favor, resolver un problema, dar las gracias

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROSOCIALES	
GRADO: 3ro	
SITUACIÓN DIDÁCTICA: Sesión 3 PEDIR AYUDA, PEDIR UN FAVOR, RESOLVER UN PROBLEMA, DAR LAS GRACIAS (reforzamiento)	
CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA/ ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Educación socioemocional	
ORGANIZADOR CURRICULAR 1 Autonomía, Colaboración	ORGANIZADOR CURRICULAR 2 Iniciativa personal, Comunicación asertiva
<p>APRENDIZAJE ESPERADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce lo que puede hacer con ayuda y sin ayuda. Solicita ayuda cuando la necesita. • Colabora en actividades del grupo y escolares, propone ideas y considera las de los demás cuando participa en actividades en equipo y en grupo. 	
<p>INICIO</p> <p>Comentar la importancia de pedir ayuda, preguntando a los niños cuándo han necesitado ayuda y de qué forma la han pedido. Y en qué ocasiones no han necesitado ayuda porque logran hacer cosas por sí mismos, estas respuestas se anotan en el pizarrón. De igual forma cuando necesitan pedir un favor para cubrir sus necesidades o deseos, explicando que hay favores justos e injustos. ej. un compañero tiene una bolsa de dulces ¿sería justo pedirle uno?, si tiene solo un dulce ¿sería justo pedirle? Si queremos sentarnos junto a un amigo ¿sería justo pedir a los demás amigos que se recorran? mencionando la importancia de hablar amablemente y agradecer</p> <p>DESARROLLO</p> <p>Contar el cuento de “A qué sabe la luna” con las imágenes de los animales, haciendo énfasis en cómo los animales pidieron ayuda y un favor para alcanzar la luna y el resultado final</p> <p>Preguntar a los niños sobre el cuento y las situaciones que se representaron.</p> <p>¿qué querían los personajes?</p> <p>¿qué hicieron para lograrlo?</p> <p>¿cómo creen que se sintieron cuando...?</p> <p>¿qué hubiera pasado si no piden ayuda?</p> <p>Posteriormente formar parejas o equipos de tres, a cada equipo se le asigna la foto de una estructura la cual tendrán que construir para “llegar a la luna” (imagen en la pared pegada a cierta altura). Entregar a cada equipo una caja con material</p>	<p>ESPACIOS Y RECURSOS</p> <p>Cuento “a qué sabe la luna” imágenes de animales para representar el cuento (tortuga, elefante, jirafa, cebra, león, zorros, mono y ratón)</p> <p>Imágenes de construcciones materiales diversos para las construcciones</p>

específico pero que no corresponda al material necesario para su construcción, de esta forma cada equipo tendrá que ir con los demás a solicitar el material que necesitan para realizar su construcción.

Ya en los equipos, tendrán que coordinarse y pedir ayuda entre ellos para lograr su construcción hasta “llegar a la luna”

CIERRE

Al finalizar comentar sobre si pidieron ayuda o un favor (al solicitar los materiales necesarios a los otros equipos), si fue un favor justo o injusto y la forma de agradecer por haber prestado los materiales

CIERRE

Al finalizar la carrera cuestionar a los niños sobre a qué equipo decidieron escuchar, por qué y cómo se sintieron, así como otras acciones, palabras o personas que debemos ignorar

Tabla 14. Sesión 5. Hacer una pregunta

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROSOCIALES											
GRADO: 3ro											
SITUACIÓN DIDÁCTICA: Sesión 5 HACER UNA PREGUNTA											
CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA/ ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Campo formativo: Lenguaje y comunicación											
ORGANIZADOR CURRICULAR 1 Aspecto: Lenguaje oral		ORGANIZADOR CURRICULAR 2 Competencia que favorece: Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral									
APRENDIZAJE ESPERADO <ul style="list-style-type: none"> Formula preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o alguien, al conversar y entrevistar a familiares o a otras personas 											
INICIO Hablar sobre las preguntas: para qué sirven, si son necesarias, cuándo las podemos usar, qué has preguntado, a quién y cuándo Analizar lo que necesitan preguntar y cómo pueden decidir si la pregunta es realmente necesaria y en qué momento. "Por ejemplo, si necesitas un vaso de leche o quieres saber sobre las aves, ¿qué preguntas puedes hacer?". Realizaré en el pizarrón el registro de preguntas en la primera columna de la siguiente manera: <table border="1" data-bbox="203 948 1529 1072"> <thead> <tr> <th>Pregunta</th> <th>A quién hacerla</th> <th>Cuando hacerla</th> <th>Es importante ¿por qué?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>			Pregunta	A quién hacerla	Cuando hacerla	Es importante ¿por qué?					ESPACIOS Y RECURSOS Salón de clases Pizarrón Imágenes de objetos o acciones
Pregunta	A quién hacerla	Cuando hacerla	Es importante ¿por qué?								
Después se analiza y complementa la información de las siguientes columnas. DESARROLLO Actividad 1 Mostrar a los niños una imagen y permitir que realicen preguntas sobre lo representado en ella, analizando y decidiendo si la pregunta es necesaria para la obtención de información. Posteriormente permitir que por turnos digan un tema u objeto y el resto del grupo realizará preguntas lo más rápido que pueda variante: si se les dificulta realizar preguntas de esta forma, dar una frase la cual los niños tendrán que convertir en pregunta. Por ejemplo "tengo hambre" - ¿Qué hay de comer? ¿A qué hora comemos?"											

Actividad 2

Se forman los niños en una fila y se les da un tema del cual deben realizar preguntas al compañero que tiene enfrente lo más rápido que pueda (se les da un tiempo para pensar su pregunta previamente), si un compañero no sabe qué preguntar o repite una pregunta ya hecha, se irá al final de la fila con el fin de dar más tiempo para pensar y estructurar su pregunta.

CIERRE

Volvemos a analizar el cuadro de preguntas realizado al inicio, reflexionando si todas las preguntas son importantes y necesarias para lo que queremos saber u obtener de cada caso y eliminar las que no sean relevantes. Permitir que los niños expresen situaciones donde han necesitado hacer preguntas para obtener información sobre algo o satisfacer una necesidad.

Tabla 15. Sesión 6. Interrumpir

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROSOCIALES	
GRADO: 3ro	
SITUACIÓN DIDÁCTICA: Sesión 6 INTERRUMPIR	
CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA/ ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Educación socioemocional	
ORGANIZADOR CURRICULAR 1 Colaboración	ORGANIZADOR CURRICULAR 2 Inclusión
APRENDIZAJE ESPERADO • Habla sobre sus conductas y las de sus compañeros, explica las consecuencias de sus actos y reflexiona ante situaciones de desacuerdo.	
<p>INICIO Hablar sobre interrumpir a otras personas cuando están hablando o haciendo una actividad, preguntando ¿Cuándo es necesario? ¿Cómo hacerlo? ¿Cuándo esperar? ¿Cuándo no podemos esperar? poner algunos ejemplos de situaciones para que los niños dialoguen si es necesario interrumpir, si pueden esperar o cómo sería una manera amable de interrumpir, Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La maestra está hablando con otro adulto y necesitas ayuda con una actividad. ● Mamá está hablando por teléfono y quieres preguntarle si puedes ver tu programa favorito. ● Un amigo está construyendo con bloques, y quieres pedirlos prestados para que juegues. ● Un compañero se cayó y está sangrando, la maestra está dando clase. <p>DESARROLLO Contar el cuento de “Pedro y el lobo” modificándolo: de cuando Pedro miente, a que Pedro interrumpe cuando no es necesario y cuando es necesaria la ayuda urgente, las personas no hacen mucho caso a Pedro. Colocar en el pizarrón varias imágenes de situaciones, proporcionar a los niños letreros o viñetas que representen “puedes esperar”, “puedes interrumpir” y “emergencia”. Por turnos los niños pasarán a colocar cada viñeta o letrero debajo de la imagen que crean correspondiente Comentar el resultado final en grupo haciendo correcciones si es necesario y reflexionando en cada situación.</p>	<p>ESPACIOS Y RECURSOS</p> <p>Salón de clases Cuento “Pedro y el Lobo” adaptado Imágenes de situaciones variadas Viñetas o letreros “puedes esperar”, “puedes interrumpir” y “emergencia”</p>

CIERRE

Comentar los momentos en que no se puede interrumpir y situaciones en las que se debe interrumpir inmediatamente (una emergencia) y las formas adecuadas y amables de interrumpir a alguien más.

Tabla 16. Sesión 7. Interpretar a otros, unirse a un grupo, esperar el turno

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROSOCIALES	
GRADO: 3ro	
SITUACIÓN DIDÁCTICA: Sesión 7 INTERPRETAR A OTROS, UNIRSE A UN GRUPO, ESPERAR EL TURNO	
CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA/ ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Educación Socioemocional	
ORGANIZADOR CURRICULAR 1 Empatía Colaboración	ORGANIZADOR CURRICULAR 2 Sensibilidad y apoyo hacia otros Comunicación asertiva
<p>APRENDIZAJE ESPERADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y nombra características personales y de sus compañeros. • Habla de sus conductas y de las de otros, y explica las consecuencias de algunas de ellas para relacionarse con otros. • Colabora en actividades del grupo y escolares, propone ideas y considera las de los demás cuando participa en actividades en equipo y en grupo. 	
<p>INICIO</p> <p>Identificar las muestras o expresiones de las emociones, preguntando a los niños cómo saber cuándo alguien está enojado, triste, alegre, preocupado, etc. Y si podemos saber qué fue lo que causó esa emoción.</p> <p>Hablar sobre el sentimiento de querer jugar con alguien o en un grupo de amigos: ¿Cómo podrías unirte? ¿cómo te sentirías si no te aceptan? ¿cómo te sentirías si te aceptan? ¿Cómo crees que se siente un compañero si no lo aceptan en un grupo?</p> <p>DESARROLLO</p> <p>Organizados en equipos, jugar a adivinar las emociones, se selecciona a uno de cada equipo al cual se le asigna una acción con emoción que debe representar y los demás niños tendrán que describir la acción y la emoción representada. Por ejemplo: Vas caminando, comiéndote un helado y de repente se te cae, te pones triste.</p> <p>Ves una muñeca y mamá te la compra</p> <p>Posteriormente pedir a los niños que busquen entre los cuentos aquellos que den miedo, alegría, risa, tristeza, para clasificarlos. Elegir a 3 niños que sean “cuentacuentos” (leyendo un cuento simultáneamente), el resto del grupo elegirá qué cuento quiere escuchar y solicitará unirse a ese grupo, cada grupo tendrá un cupo limitado, por lo cual, si un niño se quedó fuera en esa ronda, tendrá que esperar a la siguiente ronda para poder integrarse a ese grupo. Después de terminar cada cuento se elegirán nuevos “cuentacuentos” y de nuevo el resto del grupo solicitará unirse a el grupo de su elección.</p>	<p>ESPACIOS Y RECURSOS</p>

CIERRE

Los niños platican su experiencia en la actividad, cómo lograron identificar cada emoción en sus compañeros, cómo solicitaron unirse al grupo, cómo se sintieron al unirse a un grupo, al quedarse fuera de él, al tener que esperar para unirse al grupo que deseaban, etc.

Tabla 17. Sesión 8. Compartir, ofrecer ayuda, mostrar afecto

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROSOCIALES	
GRADO: 3ro	
SITUACIÓN DIDÁCTICA: Sesión 8 COMPARTIR, OFRECER AYUDA, MOSTRAR AFECTO	
CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA/ ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Educación socioemocional	
ORGANIZADOR CURRICULAR 1 Empatía colaboración	ORGANIZADOR CURRICULAR 2 Sensibilidad y apoyo hacia otros Inclusión
<p>APRENDIZAJE ESPERADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce cuando alguien necesita ayuda y la proporciona. • Convive, juega y trabaja con distintos compañeros. 	
<p>INICIO Hablar sobre la importancia de compartir cuando no es posible, cómo tomar la decisión de compartir o no. También hablar sobre proporcionar ayuda, cuándo hacerlo, cuándo no, cómo puedo ayudar a otros, etc. Mencionar algunas situaciones donde los niños podrán decidir compartir o no, ayudar o no (sin que alguien se los pida). Mencionar sobre compartir y ayudar son algunas formas de mostrar afecto a alguien. ¿Qué otras formas de mostrar afecto conoces?</p> <p>DESARROLLO Repartir porciones de botanas y dulces (a cada niño de diferente tipo) para ver un video. Animar a los niños a que compartan un poco de lo que tienen con otro compañero para mostrarle afecto. Ver el video “Los niños que no sentían empatía por los demás”. Al finalizar comentar y reflexionar sobre las acciones de los personajes. En equipos harán un cartel o dibujo de cómo podrían ayudar en esa situación y mostrar afecto, enfatizando siempre en compartir los materiales.</p> <p>CIERRE</p>	<p>ESPACIOS Y RECURSOS</p> <p>Botanas y dulces variados Video Material de arte: cartulinas, hojas blancas, pinturas, colores</p>

<p>Cada equipo muestra su cartel y lo explica al resto del grupo. Posteriormente permitir que platicuen sobre alguna situación donde compartieron o ayudaron a alguien y cómo se sintieron, situaciones donde compartieron con ellos y les ayudaron en algunas situaciones (sin pedirlo) y cómo se sintieron.</p>	
---	--

Tabla 18. Sesión 9. Pedirle a alguien que juegue, participar en un juego

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROSOCIALES	
GRADO: 3ro	
SITUACIÓN DIDÁCTICA: Sesión 9 PEDIRLE A ALGUIEN QUE JUEGUE, PARTICIPAR EN UN JUEGO	
CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA/ ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Educación Socioemocional	
ORGANIZADOR CURRICULAR 1 Autorregulación Colaboración	ORGANIZADOR CURRICULAR 2 Expresión de las emociones Comunicación asertiva
APRENDIZAJE ESPERADO <ul style="list-style-type: none"> • Dialoga para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar actividades en equipo. • Colabora en actividades del grupo y escolares, propone ideas y considera las de los demás cuando participa en actividades en equipo y en grupo. 	
INICIO Comentar sobre la importancia de la convivencia sana, jugando con los compañeros, invitándolos a jugar cuando alguien está solo, cuando alguien ya terminó su tarea, etc. y la importancia de que todos sigan las reglas de los juegos.	ESPACIOS Y RECURSOS juegos de mesa
DESARROLLO Formar grupos de trabajo, en cada equipo se dará un juego de mesa para que jueguen siguiendo las instrucciones y reglas. Posteriormente llamar a 1 niño de cada equipo para jugar una ronda (ej. canción "Soy una serpiente"), al terminar, cada niño invitará a otro niño a jugar. Al finalizar esta ronda, los últimos niños que se integraron irán a invitar a otro niño, así sucesivamente hasta que todos los niños estén incluidos en el juego	
CIERRE Comentar cómo se sintieron durante toda la actividad, si invitaron a alguien a jugar, fue fácil o difícil, cómo se sintieron que alguien los invitó a jugar, les gusta o dificulta jugar y seguir las reglas	

Tabla 19. Sesión 10. Reconocer los propios sentimientos, manejar el sentirse excluido, buscar a alguien con quien hablar

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROSOCIALES	
GRADO: 3ro	
SITUACIÓN DIDÁCTICA: Sesión 10 RECONOCER LOS PROPIOS SENTIMIENTOS, MANEJAR EL SENTIRSE EXCLUIDO, BUSCAR A ALGUIEN CON QUIEN HABLAR	
CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA/ ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Educación socioemocional	
ORGANIZADOR CURRICULAR 1 Autorregulación	ORGANIZADOR CURRICULAR 2 Expresión de las emociones
<p>APRENDIZAJE ESPERADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente. • Dialoga para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar actividades en equipo. 	
<p>INICIO Conversar sobre los sentimientos y las formas de expresarlos (además de la facial) ¿qué sientes en tu cuerpo? ¿En qué parte de tu cuerpo lo sientes? ¿Cómo lo expresa tu cuerpo? (Alegría en tus pies saltando, enojado en tus manos con puños, etc.) ¿cómo te sientes cuando eres excluido o no te dejan jugar? ¿Qué haces? ¿Podrías platicar con alguien? ¿Qué otro problema o situación (feliz o triste) podrías platicar y con quién? Permitir respuestas y explicaré la importancia y necesidad de hablar con alguien más las cosas que nos pasan (alegres, tristes, lo que nos pasa, etc.)</p> <p>DESARROLLO Actividad 1 Contar a los niños "el monstruo de los colores" identificando cada sentimiento con un color de acuerdo con el cuento. Con diferentes ritmos de música "graficar" o dibujar en un papel bond el sentimiento que les causa (pueden hacerlo de acuerdo con el color del cuento o de forma libre). Al finalizar pueden explicar su dibujo.</p> <p>Actividad 2 Contar el cuento "Grandes amigos", antes de relatar el final reflexionar sobre el sentir del amigo que fue excluido y qué harían en su lugar, cómo reaccionaría. Realizar un dibujo</p>	<p>ESPACIOS Y RECURSOS</p> <p>cuento "El monstruo de los colores" papel bond (uno para cada niño) cuento "Grandes amigos" hojas material de arte (crayolas, pinturas, marcadores de colores)</p>

CIERRE	
--------	--

Terminar de contar el cuento comparándolo con sus dibujos	
---	--

Tabla 20. Sesión 11. Enfrentar el miedo, decidir cómo se siente alguien

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROSOCIALES	
GRADO: 3ro	
SITUACIÓN DIDÁCTICA: Sesión 11 ENFRENTAR EL MIEDO, DECIDIR CÓMO SE SIENTE ALGUIEN	
CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA/ ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Educación socioemocional	
ORGANIZADOR CURRICULAR 1 Autorregulación, Empatía	ORGANIZADOR CURRICULAR 2 Expresión de las emociones, Sensibilidad y apoyo hacia otros
<p>APRENDIZAJE ESPERADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente. • Reconoce y nombra características personales y de sus compañeros. 	
<p>INICIO</p> <p>Mostrar imágenes de situaciones que expresan emociones por ejemplo una imagen de un niño sintiendo miedo y que la describan: ¿cómo sabes que tiene miedo? ¿Qué te da miedo a ti? ¿qué podemos hacer cuando tenemos miedo? ¿Qué podemos hacer cuando alguien tiene miedo de que sus papás no lleguen a la escuela por ellos, por ver una película, de un animal, etc.? ¿Cómo podemos mostrarles afecto para que se calmen o distraerlos de su miedo? ¿A quién podemos mostrar afecto? ¿Cómo mostramos afecto? (extraños o conocidos).</p> <p>DESARROLLO</p> <p>Cada niño dibuja sus miedos los cuales expondrá a los compañeros y posteriormente los mete dentro de una cajita. El resto del grupo podrá dar ideas para superar ese miedo. Cuando todos los niños hayan participado exponiendo sus miedos y escuchando los consejos para superarlos, pueden cerrar la caja y decorar por fuera con algunos dibujos de las ideas para superarlos. Posteriormente en pareja, compartir y mostrar sus cajas terminadas.</p> <p>CIERRE</p> <p>Preguntar a los niños sobre su experiencia en la actividad, si notaron alguna emoción en sus compañeros y cómo pudieron apoyarlos o mostrarles afecto</p>	<p>ESPACIOS Y RECURSOS</p> <p>Cajita pequeña para cada niño hojas material de arte (colores, pinturas, plumones, recortes, papel de colores, pegamento, etc.)</p>

Tabla 21. Sesión 12. Enfrentarse con ser molestados, manejar el sentirse enfadado

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROSOCIALES	
GRADO: 3ro	
SITUACIÓN DIDÁCTICA: Sesión 12 ENFRENTARSE CON SER MOLESTADOS, MANEJAR EL SENTIRSE ENFADADO	
CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA/ ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Educación socioemocional	
ORGANIZADOR CURRICULAR 1 Autorregulación, Autoconocimiento	ORGANIZADOR CURRICULAR 2 Expresión de las emociones, Autoestima
<p>APRENDIZAJE ESPERADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente. • Reconoce y expresa características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, que se le facilita y qué se le dificulta. 	
<p>INICIO Hablar sobre ser molestado: ¿Alguien te ha molestado? ¿En qué momento? ¿Cómo te han molestado? ¿Qué has hecho? ¿Le has dicho a alguien? ¿Cómo te has sentido? ¿Cómo reaccionas?</p> <p>DESARROLLO Contar el cuento del patito feo colocando las imágenes de cada escena, haciendo pausas para preguntar ¿Quién molestaba al patito? ¿Porque lo molestaban? ¿Cómo crees que se sentía? ¿qué crees que hizo? En media hoja carta los niños podrán dibujar lo que creen que el patito hizo cuando lo molestaron y se enojó, posteriormente los niños expondrán su dibujo. Exponer un caso donde los niños se muestran enojados porque los molestan. En el otro medio de la hoja dibujarán la forma correcta de reaccionar y posteriormente comentaremos cada dibujo exponiendo otras opciones.</p> <p>CIERRE Comentar las acciones a realizar cuando alguien nos molesta: alejarse, ignorar, hablar con alguien sobre el asunto, etc.</p>	<p>ESPACIOS Y RECURSOS</p> <p>cuento del patito feo e imágenes hojas material de arte (colores, plumones, pintura)</p>

Tabla 22. Sesión 13. Decidir si es justo, aceptar las consecuencias, enfrentarse con la derrota

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROSOCIALES	
GRADO: 3ro	
SITUACIÓN DIDÁCTICA: Sesión 13 DECIDIR SI ES JUSTO, ACEPTAR LAS CONSECUENCIAS, ENFRENTARSE CON LA DERROTA	
CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA/ ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Educación socioemocional	
ORGANIZADOR CURRICULAR 1 Autorregulación, Colaboración	ORGANIZADOR CURRICULAR 2 Expresión de las emociones, Comunicación asertiva
<p>APRENDIZAJE ESPERADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente. • Colabora en actividades del grupo y escolares, propone ideas y considera las de los demás cuando participa en actividades en equipo y en grupo. 	
<p>INICIO Se proponen 3 juegos para realizar en el grupo. Explicar a los niños que necesitan tomar acuerdos y reglas a seguir en cada juego, así como las consecuencias por no seguirlas. También hablar un poco sobre aceptar que perdieron el juego (derrota) de la mejor manera posible (no enojarse, llorar o tener una rabieta) e intentar hacerlo mejor en el siguiente turno.</p> <p>DESARROLLO Juego no. 1 Preguntar a los niños que juego quieren realizar, escribiendo las opciones en el pizarrón y preguntando ¿cómo podemos ponernos de acuerdo? ¿Cómo tomaremos la decisión? Permitir que los niños propongan un mecanismo para tomar una decisión. Una vez elegido el juego se toman acuerdos sobre cómo realizarlo, las reglas a seguir y las consecuencias por no cumplir las reglas.</p> <p>Juego 2 Explicar un juego que los niños no conozcan, que implique un reto motriz, por ejemplo “el resorte” explicando el procedimiento, que está permitido y qué no, así como las consecuencias de no seguir las reglas. Poco a poco se incrementa la dificultad preguntando ¿se valdrá ayudarse del otro pie para pisar el resorte? ¿por qué? ¿Podrán apoyarse de un compañero? ¿Si un compañero no puede saltar es justo que se quede fuera del juego? ¿Cómo lo podríamos ayudar?</p> <p>Juego 3</p>	<p>ESPACIOS Y RECURSOS</p> <p>Materiales para juegos propuestos</p>

Será el turno de los niños inventar un juego con sus reglas y procedimientos preguntando si están todos de acuerdo, si las reglas son justas o no y por qué

CIERRE

Platicar y reflexionar sobre lo que sucedió en cada juego y en cada una de las reglas, así como las consecuencias de no cumplirlas, sí fue justo o injusto para todos los compañeros.

Hablar sobre las cosas que pueden ser injustas, pero no están bajo nuestro control, por ejemplo: ibas a salir a jugar, pero comenzó a llover. Reflexionamos sobre la forma en que se sintieron cuando perdieron en algún juego, la reacción (inadecuada o adecuadamente) y la forma en que se puede afrontar esa derrota

Tabla 23. Sesión 14. Relajarse

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROSOCIALES	
GRADO: 3ro	
SITUACIÓN DIDÁCTICA: Sesión 14 RELAJARSE	
CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA/ ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Educación socioemocional	
ORGANIZADOR CURRICULAR 1 Autorregulación	ORGANIZADOR CURRICULAR 2 Expresión de las emociones
APRENDIZAJE ESPERADO • Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente.	
<p>INICIO Preguntar a los niños si saben lo que significa estar tenso y relajado. Permitiendo respuestas, si es necesario complementar la información comentando algunas situaciones que nos ponen tensos y la importancia de la relajación.</p> <p>DESARROLLO Ver el video “TÉCNICAS DE RELAJACIÓN para niños - Método de Koeppen” en: https://www.youtube.com/watch?v=qxtmX7AQz7k Posteriormente los niños se colocan en un tapete y se quitan los zapatos, realizamos los ejercicios vistos en el video. Tensando y relajando cada parte del cuerpo. Al finalizar los ejercicios, se acuestan y escuchan los sonidos de alrededor durante un minuto.</p> <p>CIERRE Pedir que permanezcan sentados en el tapete para comentar cómo se sintieron con los ejercicios, y después podrán compartir alguna experiencia que los haya hecho sentir tensos y cómo pueden relajarse la próxima vez que les suceda</p>	<p>ESPACIOS Y RECURSOS</p> <p>video tapetes salón de música</p>

Tabla 24. Sesión 15. Enfrentar los errores, ser honesto

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROSOCIALES	
GRADO: 3ro	
SITUACIÓN DIDÁCTICA: Sesión 15 ENFRENTAR LOS ERRORES, SER HONESTO	
CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA/ ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Educación socioemocional	
ORGANIZADOR CURRICULAR 1 Empatía	ORGANIZADOR CURRICULAR 2 Sensibilidad y apoyo hacia otros
APRENDIZAJE ESPERADO • Habla de sus conductas y de las de otros, y explica las consecuencias de algunas de ellas para relacionarse con otros.	
<p>INICIO Preguntar a los niños acerca de la honestidad: ¿Saben lo que es? ¿para qué sirve? ¿qué pasa cuando no somos honestos? ¿por qué mentimos? Comentamos sobre las mentiras, que son usadas para cubrir algunos errores que cometemos. Ser honestos nos ayuda a enfrentar esos errores y a tener oportunidad de hacer mejor las cosas. Cometer errores a veces está bien, todos cometemos errores.</p> <p>DESARROLLO Ver el video de “Mer el monstruo mentiroso” en https://www.youtube.com/watch?v=IKWBiNAKFbc Posteriormente comentamos sobre los errores que llevaron a Mer a mentir y no ser honesto. Así mismo pensar en que hubiera pasado si Mer aceptaba sus errores y era honesto. Después de esta reflexión vemos el video “¡Está Bien Cometer Errores!, Daniel Tigre” en https://www.youtube.com/watch?v=BRUgj8HHZfs, donde Daniel Tigre comete errores, los acepta y es honesto, así puede lograr una solución y un aprendizaje</p> <p>CIERRE</p>	<p>ESPACIOS Y RECURSOS</p>

<p>Platicar a los niños alguna situación donde haya cometido un error y fui honesta y otra donde no lo fui, para posteriormente dar libertad a los niños de que platiquen alguna experiencia que hayan tenido sobre cometer errores, ser honestos y enfrentarlos o no</p>	
---	--

Tabla 25. Sesión 16. Saber cuándo contar algo

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROSOCIALES	
GRADO: 3ro	
SITUACIÓN DIDÁCTICA: Sesión 16 SABER CUÁNDO CONTAR ALGO	
CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA/ ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Exploración y comprensión del mundo natural y social Educación socioemocional	
ORGANIZADOR CURRICULAR 1 Mundo natural Empatía	ORGANIZADOR CURRICULAR 2 Cuidado de la salud Sensibilidad y apoyo hacia otros
<p>APRENDIZAJE ESPERADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica zonas y situaciones de riesgo a los que puede estar expuesto en la escuela, la calle y el hogar. • Reconoce cuando alguien necesita ayuda y la proporciona 	
<p>INICIO</p> <p>Recordar a los niños sobre las cosas que pueden hacer solos y las cosas en las que está bien pedir ayuda, mencionando la importancia de saber cuándo involucrar a un adulto para la resolución de un problema y cuándo tratar de resolverlo por ellos mismos.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>En el pizarrón colocar imágenes de diferentes situaciones o “problemas” a resolver:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Un niño le quita su juguete a otro ❖ Un niño o adulto amenaza a otro niño con pegarle o hacerle daño ❖ Un niño pequeño está jugando con algo peligroso (cerillos, tijeras, cuchillo, el cable de electricidad, etc.) ❖ Un niño no quiere compartir sus dulces o algún material <p>Los niños deciden en cada imagen si pueden resolverlo por ellos mismo o deben involucrar a algún adulto, guiándose por las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Alguien puede resultar lesionado? ❖ ¿A quién debo contarle? 	<p>ESPACIOS Y RECURSOS</p> <p>salón de clases imágenes de situaciones o “problemas”</p>

❖ ¿Puedo resolverlo solo? ¿Qué haría?

CIERRE

Al finalizar se permitirá un intercambio de experiencias donde hayan contado la situación a un adulto para solicitar su ayuda, o cuando pudieron resolverlo ellos solos

Tabla 26. Sesión 17. Decir “no”, aceptar un “no” por respuesta

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROSOCIALES	
GRADO: 3ro	
SITUACIÓN DIDÁCTICA: Sesión 17 DECIR “NO”, ACEPTAR UN “NO” POR RESPUESTA	
CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA/ ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Educación socioemocional	
ORGANIZADOR CURRICULAR 1 Autorregulación	ORGANIZADOR CURRICULAR 2 Expresión de las emociones
APRENDIZAJE ESPERADO <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente. • Dialoga para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar actividades en equipo. 	
INICIO Comenzar contando el cuento de “Aprender a decir que no” de Mireia Canals y Sandra Aguilar (editorial Salvatella) o el video del mismo cuento en https://www.youtube.com/watch?v=avFsgZH3jA4 Al terminar el cuento los niños comentan lo que entendieron. Reforzando la importancia de decir NO cuando lo sintamos necesario y la posibilidad de recibir un NO por respuesta. Permitiendo comentarios sobre cómo se sentirían	ESPACIOS Y RECURSOS video o cuento “Aprender a decir que no”
DESARROLLO Con la imagen de una espada y una boca, explicar que la espada es de un guerrero que puede aceptar un “no” por respuesta, la boca es de otro guerrero que sabe decir que NO de manera amable. Mencionar algunas situaciones en las que los niños tengan que decir NO, ellos deben decidir si usan la espada o la boca. Posteriormente en parejas un niño hará una petición o expondrá una situación a su compañero y este debe decidir cómo responder. Después intercambian roles.	
CIERRE Permitir que los niños expresen su experiencia y sentir cuando dijeron NO y cuando recibieron un NO por respuesta	

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Después de la aplicación de las actividades anteriormente descritas, se procede a evaluar cada una de ellas respecto a los logros obtenidos en los niños, la intervención de la docente y el contenido de la actividad

Tabla 27. Evaluación de actividades permanentes

EVALUACIÓN: ACTIVIDADES PERMANENTES					
	INDICADORES	SI	NO	POR QUÉ	OBSERVACIONES
NIÑOS	Logra expresar sus logros y autorrecompensarse	/			La mayoría de los niños logra identificar y expresar sus logros.
	Logra seguir indicaciones	/			Logran seguir más de dos indicaciones si se les enumeran por pasos
	Intenta hacer las cosas aun cuando le es difícil	/			Muestran un poco de frustración, pero intentan más de una vez
	Reconoce y acepta cuando alguien puede ser el primero	/			Reconocen cuando alguien es primero o tiene algún privilegio sobre los demás, también logran respetar turnos
	Planifica sus actividades. materiales para usar, etc.	/			Deciden qué materiales quieren usar y preguntan sobre ellos si tienen duda
	Lleva a cabo las actividades que planificó	/			
DOCENTE	Apoyó en solución a problemas presentados a los niños	/		En un inicio se apoyó a los niños en la regulación de emociones	

	Permite la participación y reflexión	/		Se motivó a los niños en la búsqueda de sus propias soluciones	
	Escucha con atención a los niños	/			
ACTIVIDAD	Se realizaron las planeadas	/			
	Fue significativa para el desarrollo y aprendizaje	/			
	El tiempo fue el necesario	/			

Actividades Permanentes

Durante estas sesiones se comenzó a trabajar actividades las cuales pasarán a ser permanentes ya que estas son enfocadas a desarrollar habilidades básicas, posteriormente son reforzadas a lo largo del ciclo escolar, por su naturaleza de rutina se prestan fácilmente para ser puestas en práctica en la vida escolar cotidiana. Dichas habilidades fueron:

Recompensarse a uno mismo

Seguir instrucciones

Intentar cuando es difícil

Querer ser el primero

Decidir qué hacer

A través de una actividad inicial específica se trabajó cada una de estas habilidades, posteriormente se recordaba la práctica de estas durante la jornada escolar o cuando se presentaba un conflicto que permitiera la aplicación y reforzamiento de dicha conducta.

Los resultados fueron los siguientes:

Recompensarse a uno mismo. Todos los niños logran manejar la frustración, pero solo 14 de 17 pueden reconocer sus logros, así como recompensarse con palabras como “lo logré”, “me esforcé”, “fue difícil, pero lo intenté y si me salió”, etc. mostrándose alegres y más animados para realizar las siguientes tareas que se les asignan con ánimo. El resto de los niños logran observar los logros que han tenido, pero se les dificulta expresarse abiertamente ya que resultan ser más tímidos o su lenguaje es limitado

Seguir instrucciones e Intentar cuando es difícil. Al comenzar el ciclo escolar, los niños se mostraban dispersos en todas las actividades, no siguiendo indicaciones y reaccionando de forma impulsiva ante las actividades de rutina, realizando cada acción de forma desordenada (hacer una fila para desplazarnos en grupo de un lado a otro, ir al baño

solos sin supervisión de un adulto, guardar y mantener ordenadas sus pertenencias, guardar materiales, lavado de manos inadecuado, etc.). Comencé a enumerar los pasos a seguir para cada actividad y de esta forma los niños lograron interiorizar y seguir indicaciones de forma ordenada, por ejemplo: “Paso 1. vamos a colorear, paso 2. recortamos y paso 3 pegamos en el cuaderno”, “paso 1. tomo mi vaso de agua, paso 2 me formo para ir al recreo”. Así, todos los niños lograron seguir indicaciones de forma ordenada y poco a poco entre ellos mismo se regulan para continuar con las actividades en orden y siguiendo las indicaciones (María Julia le dice a Diego “el paso 1 es colorear y tú ya estas recortando sin colorear, ese es el paso 2”)

Querer ser el primero. Para esta habilidad, se trabaja cada semana con un niño diferente el cual es “Star of the week”, dicho niño será el primero en todo y tendrá ciertos privilegios y prioridad en algunas actividades. Los niños identifican quién es el “star” de la semana y le dan la prioridad para ciertas actividades como ser el primero en la fila, en elegir material, en participar, etc. Esta dinámica también ha mostrado a los niños que todos pueden ser el primero o que todos pueden tener la misma oportunidad en diferente ocasión, esto ha permitido que los niños dejen de pelear por ser el primero y ser más pacientes para esperar su turno. En ocasiones uno o dos niños suelen mostrar inconformidad o frustración momentánea, pero logran controlarse.

Decidir qué hacer. Por cuestiones de salud y para evitar que los niños compartan material o estén juntos en un solo lugar, el área de “corners” fue cerrada, dicho lugar era donde los niños planeaban en que área iban a estar, materiales iban a usar y con quién iban a jugar, por lo cual esta actividad de rutina se sustituyó por un momento dentro del salón de clases, donde los niños, en parejas observan el material en los muebles y toman acuerdos para decidir qué van a usar durante el periodo de juego libre, al principio se les dificultó ponerse de acuerdo o tomar en cuenta la opinión del otro, pero después con la práctica diaria los niños lograron hablar para tomar acuerdos y juntos decidir que van a hacer y qué materiales usar.

Figura 4

Actividades permanentes

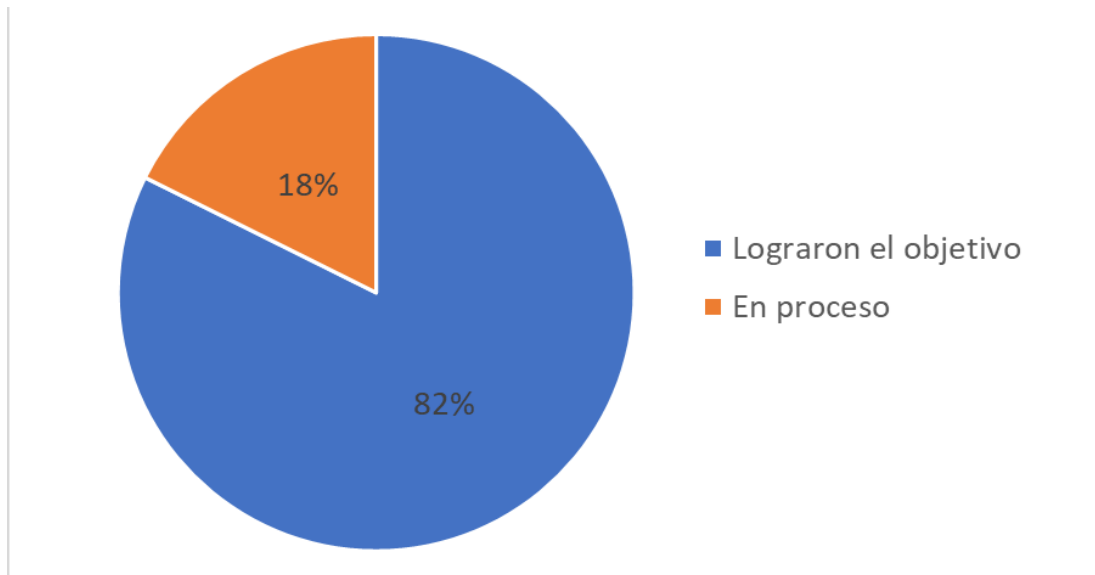


Tabla 28. Evaluación sesión 1

EVALUACIÓN Sesión 1 ESCUCHAR					
	INDICADORES	SI	NO	POR QUÉ	OBSERVACIONES
NIÑOS	Se mostraron participativos durante la actividad	/			
	Se facilitó la comunicación entre iguales		/	algunos de los niños se desesperan al no entender las indicaciones para realizar el dibujo	
	Habla sobre los momentos en los que considera importante escuchar	/			
	Escucha a sus compañeros	/			Aún se les dificulta prestar atención a lo que les dicen los demás
	Comprende y atiende a las indicaciones	/			
DOCENTE	Las indicaciones fueron entendibles para los niños	/			
	Apoyó en solución a problemas presentados a los niños	/			
	Permite la participación y reflexión	/			
	Escucha con atención a los niños	/			
	El material fue el adecuado	/			

ACTIVIDAD	Se realizaron las planeadas	/			
	El espacio fue el óptimo	/			
	Fue significativa para el desarrollo y aprendizaje	/			
	El tiempo fue el necesario		/	se apresuraron las actividades ya que algunos niños no lograron concretarlas y eso requirió más tiempo de lo esperado	
Dificultad presentada y estrategia para mejorar hacer la actividad por bloques o grupos pequeños ya que al hacerla de forma general con todo el grupo se dificultó un poco el orden y apoyo a cada uno					

Sesión 1 Escuchar

Al inicio del ciclo escolar los niños no prestaban atención a lo que se les decía, se mostraban muy dispersos y sin escuchar las indicaciones a las actividades o cuando se les llamaba tardaban en prestar atención.

El propósito de esta actividad fue que los niños comprendieran la importancia de escuchar para el cuidado personal o para lograr seguir las indicaciones al realizar una actividad.

Esta habilidad se ha trabajado diario ya que constantemente se recalca la importancia de escuchar, me di cuenta que los niños tenían poco espacio para platicar con sus iguales por lo que implementé el “tiempo de charla”, el cual consiste de 5 minutos donde los niños pueden hablar con los compañeros de su mesa y después de ese tiempo les pido que presten atención a las indicaciones para las siguientes actividades. Con dicha dinámica fue disminuyendo el tiempo en que los niños estaban dispersos y lograban poner atención e interiorizar los momentos y espacios para hablar y escuchar.

A 4 de 17 niños aún se les dificulta prestar atención a las indicaciones y al momento de dar inicio a la actividad realizan lo que lograron entender o vuelven a preguntar cuáles fueron las indicaciones, por otro lado 3 niños escuchan y comprenden las indicaciones pero al comenzar la actividad preguntan para reforzar, por ejemplo: después de dar la indicación de resolver las sumas y colorear la flor de acuerdo al resultado, Sofía pregunta “¿Resuelvo las sumas y después coloreo como dice cada número?”

Figura 5

Sesión 1. Escuchar

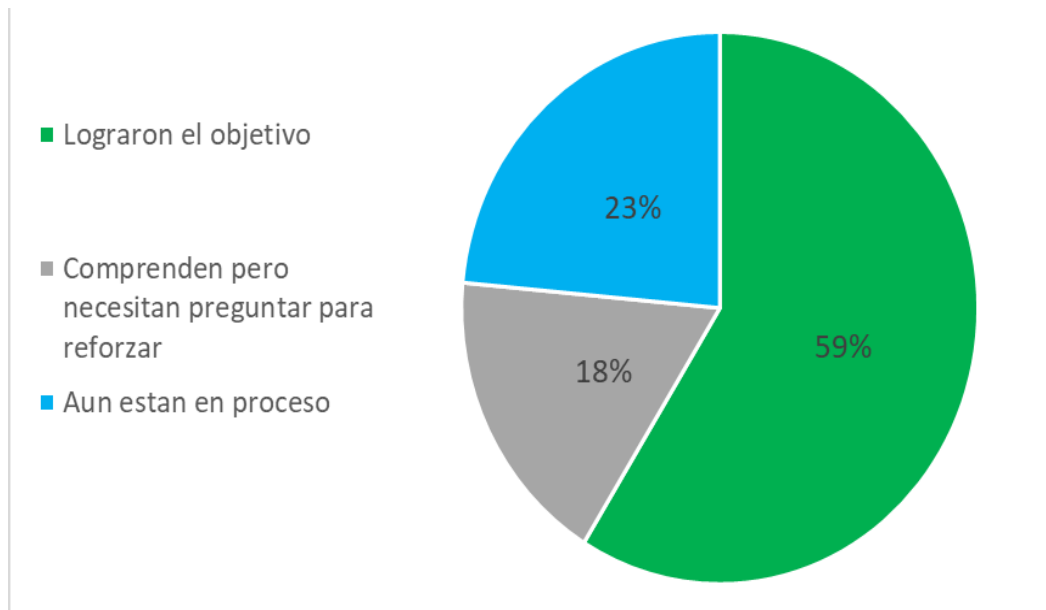


Tabla 29. Evaluación sesión 2

EVALUACIÓN: Sesión 2 HABLAR AMABLEMENTE, HABLAR CON FIRMEZA, DAR LAS GRACIAS					
	INDICADORES	SI	NO	POR QUÉ	OBSERVACIONES
NIÑOS	Se mostraron participativos durante la actividad	/			
	Se facilitó la comunicación entre iguales				
	Lograron expresar física y verbalmente las conductas	/			No todos los niños lograron expresarse frente al espejo, pero si lograron identificar y mencionar el de otros.
	Lograron identificar y diferenciar las conductas	/			
	Lograron identificar en qué casos usarían dichas conductas	/			
DOCENTE	Las indicaciones fueron entendibles para los niños	/			
	Apoyó en solución a problemas presentados a los niños	/			
	Permite la participación y reflexión	/			
	Escucha con atención a los niños	/			
	El material fue el adecuado	/			

ACTIVIDAD	Se realizaron las planeadas	/			
	El espacio fue el óptimo	/			
	Fue significativa para el desarrollo y aprendizaje	/			
	El tiempo fue el necesario	/			

Sesión 2 Hablar amablemente, hablar con firmeza, dar las gracias

Durante esta sesión trabajamos la importancia de usar adecuadamente las palabras para lograr expresar lo que sentimos sin lastimar a otros, también trabajamos la importancia de dar las gracias y de cómo esto también nos hace sentir bien y hace sentir bien a los demás.

Al inicio se les dificultó a los niños expresarse frente al espejo, pero después de expresar las emociones a través del títere lograron expresar las emociones frente al espejo (enojados, alegres, tristes, sorprendidos, asustados) y el uso de palabras amables y firmes cuando es necesario.

Esta habilidad requirió de reforzamiento constante ya que los niños solían gritar o expresarse con palabras hirientes y duras a sus compañeros cuando algo no les agradaba o no estaban de acuerdo. Al continuar recordando el uso de palabras amables y adecuadas los niños comenzaron a identificar cuándo es necesario usar palabras amables y cuándo usar palabras firmes, incluso entre ellos logran regularse cuando escuchan a alguien usar palabras duras cuando no es necesario. De la misma forma los niños aprendieron a agradecer. Aunque aún hay algunos niños a los cuales hay que recordarles dar las gracias, la mayoría logra hacerlo por sí solos.

Figura 6

Sesión 2. hablar amablemente, hablar con firmeza, dar las gracias

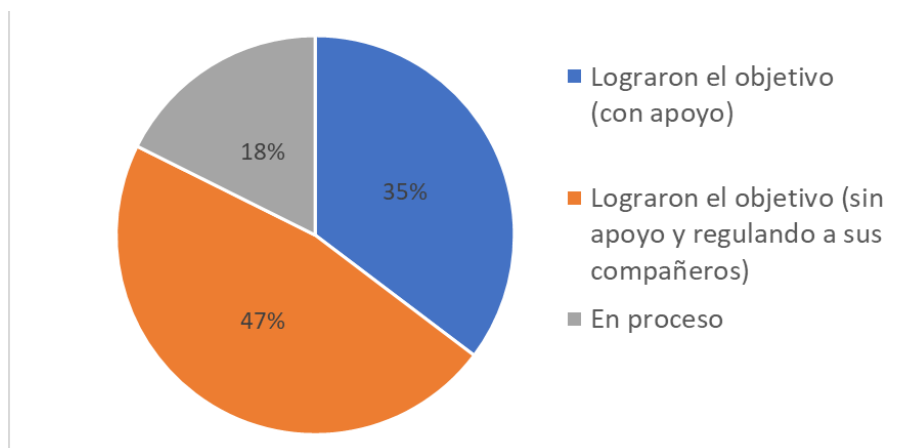


Tabla 30. Evaluación sesión 3

EVALUACIÓN: Sesión 3 PEDIR AYUDA, PEDIR UN FAVOR, RESOLVER UN PROBLEMA, DAR LAS GRACIAS (reforzamiento)					
	INDICADORES	SI	NO	POR QUÉ	OBSERVACIONES
NIÑOS	Identificaron lo que pueden hacer con y sin ayuda	/			
	Solicitaron ayuda	/			La mayoría de los equipos lograron ponerse de acuerdo y pedir ayuda o solicitar el material adecuado.
	Se facilitó la comunicación entre iguales	/			
	Identifican un favor justo y uno injusto	/			
	Saben agradecer	/			
DOCENTE	Las indicaciones fueron entendibles para los niños	/			
	Apoyó en solución a problemas presentados a los niños	/			
	Permite la participación y reflexión	/			
	Escucha con atención a los niños	/			
	El material fue el adecuado	/			

ACTIVIDAD	Se realizaron las planeadas	/			
	El espacio fue el óptimo	/			
	Fue significativa para el desarrollo y aprendizaje	/			
	El tiempo fue el necesario	/			

Sesión 3 Pedir ayuda, pedir un favor, resolver un problema, dar las gracias (reforzamiento)

Durante esta actividad los niños debían solucionar un problema al buscar el material adecuado para realizar una construcción, así como pedir ayuda a un compañero y dar las gracias para lograr un fin. Esta actividad agradó mucho a los niños ya que el cuento fue atractivo para ellos y lograron entender el mensaje principal que era la ayuda de los animales para llegar a la luna. Al inicio todos los niños estuvieron de acuerdo con su equipo de trabajo sin embargo conforme iban construyendo la torre para “llegar a la luna” algunos comenzaron a frustrarse. De tres equipos conformados, dos lograron realizar la actividad y en el tercer equipo los niños comenzaron a construir su torre individualmente a pesar de que les recordaba que el trabajo podría ser mejor en equipo, esto ocasionó que al finalizar la actividad no lograran hacer una torre alta comparada con la de los demás equipos.

Esta habilidad ha sido reforzada en cada momento, aunque al inicio se les dificultaba buscar una solución a su problema, pedir ayuda o un favor, actualmente 13 niños ya logran identificar cuando necesitan ayuda y cuando pueden hacer las cosas por sí solos buscando solución a sus problemas, los 4 restantes se frustran rápidamente cuando no logran hacer algo y requieren de apoyo para regularse y lograr pedir ayuda.

Figura 7

Sesión 3. Pedir ayuda, pedir un favor, resolver un problema, dar las gracias

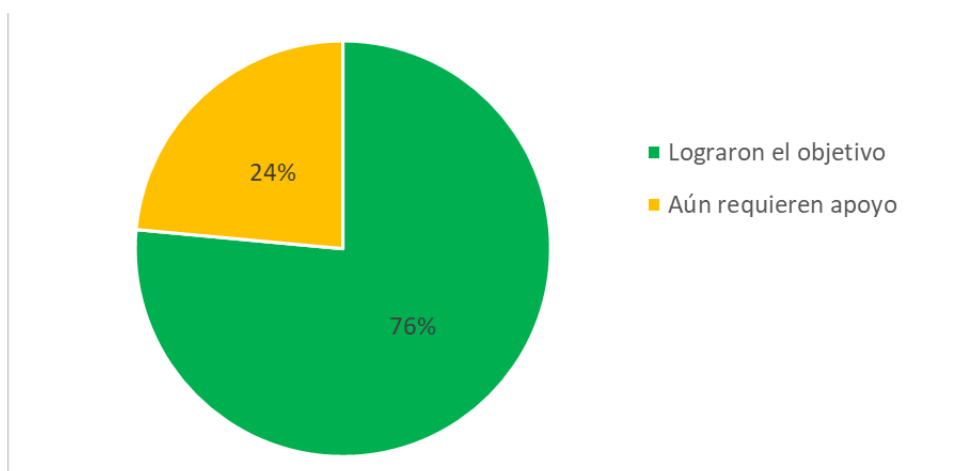


Tabla 31. Evaluación sesión 4

EVALUACIÓN: Sesión 4 IGNORAR A ALGUIEN					
	INDICADORES	SI	NO	POR QUÉ	OBSERVACIONES
NIÑOS	Identifica qué actos, palabras o personas debe ignorar	/			
	Identifica algunas maneras de ignorar cuando es necesario	/			
	Identifica las consecuencias de ser ignorado		/	aún se les dificulta identificar y reconocer las consecuencias de sus actos.	
	Se mostró participativo en la actividad	/			
DOCENTE	Las indicaciones fueron entendibles para los niños	/			aunque se les dificultó un poco la papiroflexia, con ayuda lograron terminar su ranita y hacer que saltara
	Apoyó en solución a problemas presentados a los niños	/			
	Permite la participación y reflexión	/			
	Escucha con atención a los niños	/			
	El material fue el adecuado	/			
ACTIVIDAD	Se realizaron las planeadas	/			

	El espacio fue el óptimo	/			
	Fue significativa para el desarrollo y aprendizaje	/			
	El tiempo fue el necesario	/			

Sesión 4 Ignorar a alguien

Durante esta actividad y con el cuento de “La ranita sorda” los niños identificaron la acción el hecho de ignorar a alguien cuando dice cosas negativas o palabras de desánimo, como lo hizo la ranita y logró salir del hoyo en el que había caído. Por otro lado, únicamente 4 niños aún suelen decir palabras ofensivas o negativas y se les dificulta aceptar las consecuencias cuando realizan este tipo de comentarios ya que lloran o se enojan cuando los demás compañeros los confrontan o los ignoran.

Figura 8

Sesión 4. Ignorar a alguien

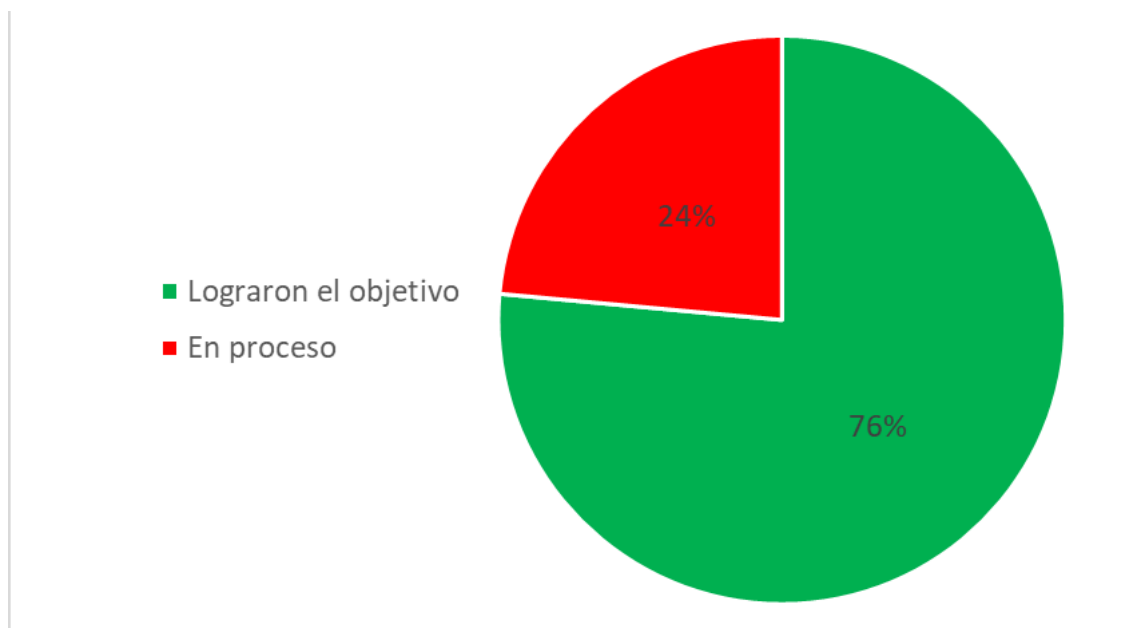


Tabla 32. Evaluación sesión 5

EVALUACIÓN: Sesión 5 HACER UNA PREGUNTA					
	INDICADORES	SI	NO	POR QUÉ	OBSERVACIONES
NIÑOS	Identifica para qué sirven las preguntas	/			
	Identifica cuándo, cómo y a quién hacerle preguntas	/			
	Formula preguntas necesarias para obtener información		/	Se les complicó formular preguntas diferentes a las básicas	
	Se les dificulta la actividad		/		únicamente se les dificultó la segunda parte de la actividad
DOCENTE	Las indicaciones fueron entendibles para los niños	/			
	Apoyó en solución a problemas presentados a los niños	/			
	Permite la participación y reflexión	/			
	Escucha con atención a los niños	/			
	El material fue el adecuado	/			
ACTIVIDAD	Se realizaron las planeadas	/			

	El espacio fue el óptimo	/			
	Fue significativa para el desarrollo y aprendizaje	/			
	El tiempo fue el necesario	/			

Sesión 5 Hacer una pregunta

Los niños solían hacer comentarios o preguntas fuera del tema que se estaba hablando o a personas ajenas al tema o situación. Se les complicaba buscar a la persona correcta para resolver su situación o duda.

Durante esta actividad los niños identificaron algunas preguntas básicas para satisfacer sus necesidades básicas o curiosidad inmediata, al inicio de la actividad se les complicó comenzar a formular las preguntas necesarias para ciertas situaciones y el tiempo se llevó más de lo planeado.

Esta habilidad está en proceso de ser consolidada en 15 niños ya que aún me hacen preguntas y comentarios sobre los compañeros en lugar de ir directamente a preguntarle al compañero. Por ejemplo: Sofía llama mi atención y dice: “Maestra, es que quería saber si Juan Pablo podría prestarme su color rojo”.

Figura 9

Sesión 5. Hacer una pregunta

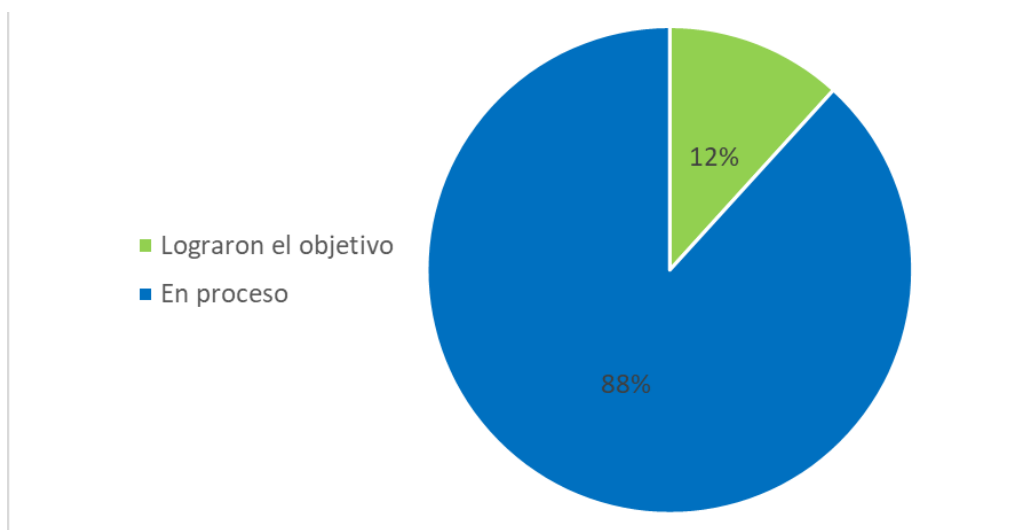


Tabla 33. Evaluación sesión 6

EVALUACIÓN: Sesión 6 INTERRUMPIR					
	INDICADORES	SI	NO	POR QUÉ	OBSERVACIONES
NIÑOS	Reconoce cuándo puede esperar y cuando no puede interrumpir	/			
	Reconoce cuándo es necesario o urgente interrumpir	/			
	Logra identificar una emergencia para interrumpir en busca de ayuda	/			
	Sabe cómo interrumpir de forma amable	/			
DOCENTE	Las indicaciones fueron entendibles para los niños	/			
	Apoyó en solución a problemas presentados a los niños	/			
	Permite la participación y reflexión	/			
	Escucha con atención a los niños	/			
	El material fue el adecuado	/			
ACTIVIDAD	Se realizaron las planeadas	/			
	El espacio fue el óptimo	/			

	Fue significativa para el desarrollo y aprendizaje	/			
	El tiempo fue el necesario	/			

Sesión 6 Interrumpir

Durante esta actividad los niños reflexionaron sobre el momento para interrumpir a alguien que está ocupado o hablando con alguien más ya sea adulto u otros niños, realizaron sus viñetas donde identificaron cuándo es una emergencia y pueden interrumpir o cuando no lo es y pueden esperar un poco.

Actualmente a 12 niños aún se les dificulta identificar cuándo pueden esperar para interrumpir a alguien, pues en ocasiones las maestras están atendiendo situaciones importantes y se levantan de su lugar hasta llegar a las maestras a llamar su atención o a hablarles mientras las jalan de la bata.

Figura 10

Sesión 6. interrumpir

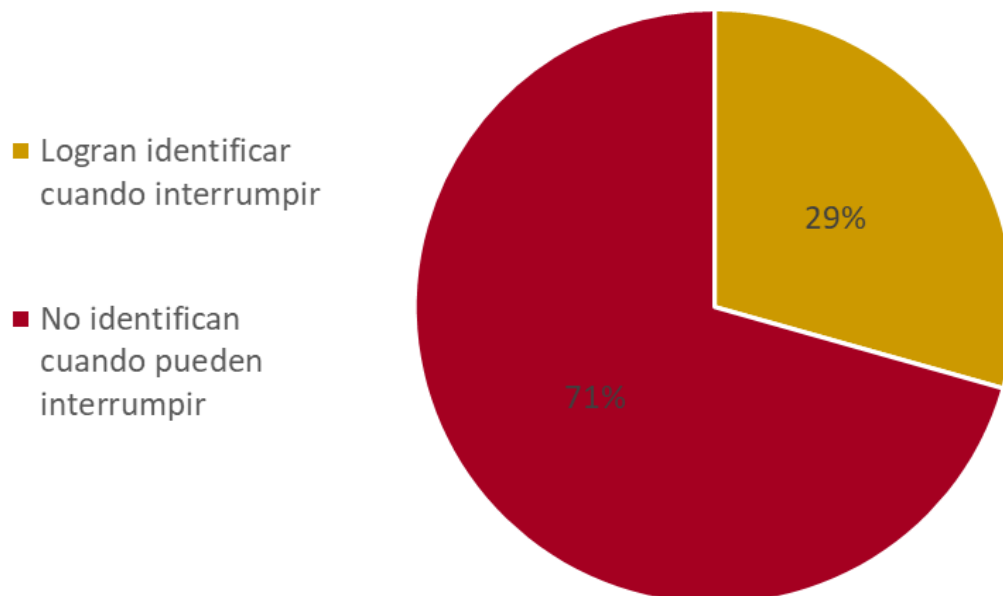


Tabla 34. Evaluación sesión 7

EVALUACIÓN: Sesión 7 INTERPRETAR A OTROS, UNIRSE A UN GRUPO, ESPERAR EL TURNO					
	INDICADORES	SI	NO	POR QUÉ	OBSERVACIONES
NIÑOS	Logran identificar las emociones y expresiones de otras personas	/			
	Lograron unirse a un grupo de trabajo	/			
	Esperaron su turno para ser “cuentacuentos” o unirse al grupo deseado	/			
DOCENTE	Las indicaciones fueron entendibles para los niños		/	Hubo confusión al momento de cambiarse de grupo de “cuentacuentos”	
	Apoyó en solución a problemas presentados a los niños	/			
	Permite la participación y reflexión	/			
	Escucha con atención a los niños	/			
	El material fue el adecuado	/			
ACTIVIDAD	Se realizaron las planeadas		/	Fue difícil realizar el cierre ya que algunos niños estaban frustrados por no poder escuchar el cuento que querían y requerían de apoyo para controlarse	

	El espacio fue el óptimo	/			
	Fue significativa para el desarrollo y aprendizaje	/			
	El tiempo fue el necesario	/			

Sesión 7 Interpretar a otros, Unirse a un grupo, Esperar el turno

En esta sesión se buscó que los niños, además de lograr identificar sus propias emociones, lograran identificar las emociones y sentimientos de sus compañeros. Además de esto, que los niños fueran capaces de unirse a un grupo de compañeros sin ayuda de un adulto para integrarse a jugar o platicar. También la importancia de lograr esperar su turno para hablar, participar o su lugar en la formación.

Al principio de la actividad los niños lograron identificar las emociones que expresaban sus compañeros. Durante la segunda parte a 3 niños se les dificultó esperar su turno para escuchar el cuento que ellos querían pues el cupo de ese grupo estaba lleno ya que no solicitaron unirse a él y únicamente querían llegar a sentarse y escuchar el cuento. A Estos niños aún se les dificulta esperar su turno en algunas actividades

Figura 11

Sesión 7. Interpretar a otros, unirse a un grupo, esperar el turno

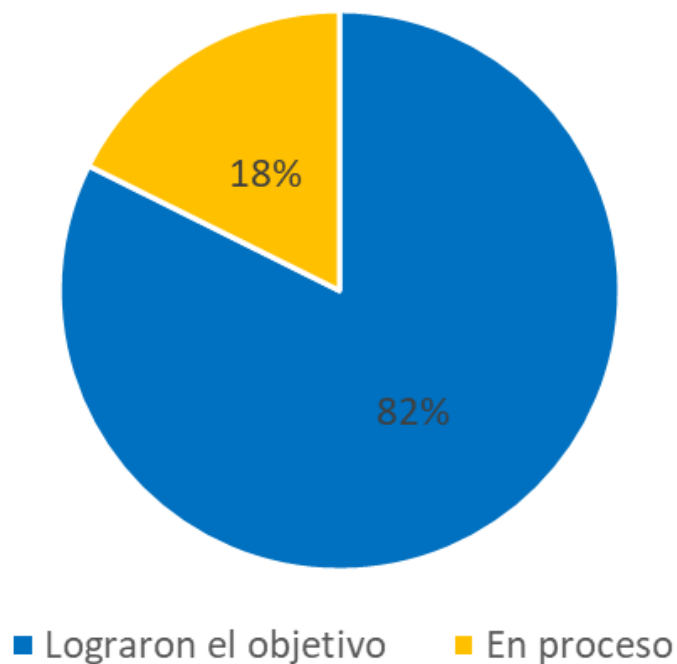


Tabla 35. Evaluación sesión 8

EVALUACIÓN: Sesión 8 COMPARTIR, OFRECER AYUDA, MOSTRAR AFECTO					
	INDICADORES	SI	NO	POR QUÉ	OBSERVACIONES
NIÑOS	Identifica cuando alguien necesita ayuda	/			
	Identifica cuándo puede ayudar y cuándo no	/			
	Le es fácil compartir	/			A algunos niños les es más fácil compartir con unos amigos que con otros
	Toma la iniciativa para compartir o ayudar	/			
DOCENTE	Las indicaciones fueron entendibles para los niños	/			
	Apoyó en solución a problemas presentados a los niños	/			
	Permite la participación y reflexión	/			
	Escucha con atención a los niños	/			
	El material fue el adecuado	/			
ACTIVIDAD	Se realizaron las planeadas	/			
	El espacio fue el óptimo	/			

	Fue significativa para el desarrollo y aprendizaje	/			
	El tiempo fue el necesario	/			

Sesión 8 Compartir, Ofrecer ayuda, Mostrar afecto

Durante esta sesión los niños reflexionaron sobre la importancia de ofrecer ayuda y compartir cuando alguien más lo necesita. Además de las formas de mostrar afecto o cariño y que ayudar o compartir es una manera de mostrar cariño o afecto.

A los niños no se les dificultó compartir de lo que tenían ya que vieron que todos estaban haciendo lo mismo y de igual forma, si ellos compartían de lo que tenían, los demás también les compartían.

Posterior a esta sesión, continuamos reforzando dentro del salón principalmente la habilidad de compartir ya que en ocasiones se les dificulta compartir con unos compañeros más que con otros. En este punto es importante mencionar que también se trabajó el respeto a la decisión, ya que, si en ese momento no deseaban prestar o compartir algo, se debía respetar su decisión, siempre y cuando se realice la acción en un contexto de amabilidad.

Figura 12

Sesión 8. Compartir, ofrecer ayuda, mostrar afecto

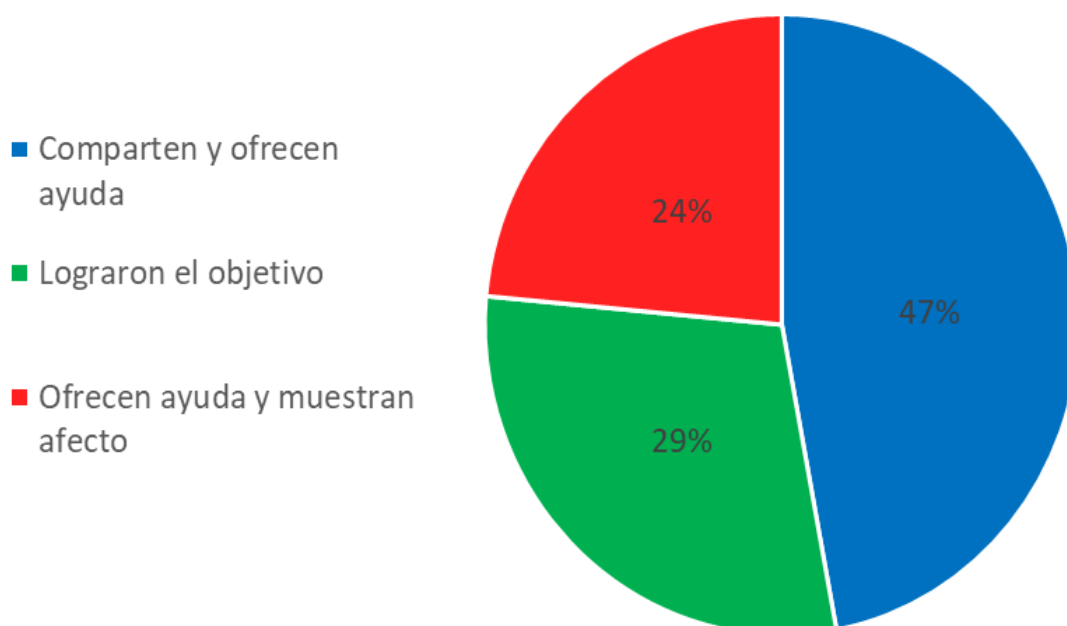


Tabla 36. Evaluación sesión 9

EVALUACIÓN: Sesión 9 PEDIRLE A ALGUIEN QUE JUEGUE, PARTICIPAR EN UN JUEGO					
	INDICADORES	SI	NO	POR QUÉ	OBSERVACIONES
NIÑOS	Logran seguir las reglas del juego	/			
	Se les facilita invitar a un amigo a jugar	/			Diego y Axel se les dificultó aceptar la invitación ya que el baile y los juegos musicales no son sus preferidos
	Dialogan para tomar acuerdos	/			
	Logra integrarse a un juego	/			
DOCENTE	Las indicaciones fueron entendibles para los niños	/			
	Apoyó en solución a problemas presentados a los niños	/			
	Permite la participación y reflexión	/			
	Escucha con atención a los niños	/			
	El material fue el adecuado	/			
ACTIVIDAD	Se realizaron las planeadas	/			
	El espacio fue el óptimo	/			

	Fue significativa para el desarrollo y aprendizaje	/			
	El tiempo fue el necesario	/			

Sesión 9 Pedirle a alguien que juegue, Participar en un juego

En esta sesión los niños practicaron habilidades de integración social, invitando a otros compañeros a jugar y a algunos a integrarse al juego. A dos compañeros se les dificultó al principio integrarse a un equipo de juego y después a invitar a otro compañero a jugar, pero con apoyo y guía de todo el grupo lograron integrarse a la actividad.

A estos dos niños se les dificulta integrarse en actividades que impliquen baile o juegos musicales, pero en otras actividades como el trabajo en mesa se integran bien con su equipo.

Figura 13

Sesión 9. Pedirle a alguien que juegue, participar en un juego

- se les dificulta integrarse en actividades que impliquen baile o juegos musicales
- Lograron el objetivo

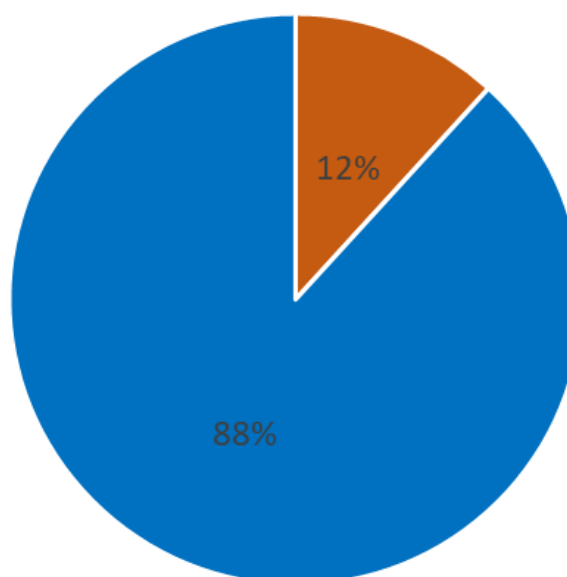


Tabla 37. Evaluación sesión 10

EVALUACIÓN: Sesión 10 RECONOCER LOS PROPIOS SENTIMIENTOS, MANEJAR EL SENTIRSE EXCLUIDO, BUSCAR A ALGUIEN CON QUIEN HABLAR					
	INDICADORES	SI	NO	POR QUÉ	OBSERVACIONES
NIÑOS	Reconoce lo que siente	/			
	Reconoce sentirse excluido	/			
	Sabe cómo actuar cuando se siente excluido	/			Diego y Axel expresan su sentir llorando
	Reconoce que puede hablar con alguien de confianza sobre lo que siente	/			
DOCENTE	Las indicaciones fueron entendibles para los niños	/			
	Apoyó en solución a problemas presentados a los niños	/			
	Permite la participación y reflexión	/			
	Escucha con atención a los niños	/			
	El material fue el adecuado	/			
ACTIVIDAD	Se realizaron las planeadas	/			

	El espacio fue el óptimo	/			
	Fue significativa para el desarrollo y aprendizaje	/			
	El tiempo fue el necesario	/			

Sesión 10 Reconocer los propios sentimientos, Manejar el sentirse excluido, Buscar alguien con quién hablar

En esta sesión se trabajó mayormente con el cuento de “grandes amigos” ya que “el monstruo de colores” ya era muy conocido para los niños y estaban más animados en contar ellos mismos el cuento que en atender a lo que sentía el monstruo.

El cuento de “grandes amigos” agradó a los niños ya que lograron identificar el sentimiento del niño que había sido excluido plasmándolo en un dibujo. Al finalizar el cuento los niños reflexionaron sobre la importancia de reconocer cómo se siente otra persona cuando es excluida y qué pueden hacer si se sienten excluidos.

Al principio del ciclo escolar los niños pasaban por alto los sentimientos de los demás, pues se expresaban con palabras duras e hirientes, al darle seguimiento a las habilidades trabajadas en esta sesión, los niños fueron identificando lo que los demás podrían sentir en cierta situación. Así como saber jugar con otros compañeros cuando se sienten excluidos por algún otro niño. Actualmente a 2 niños se les dificulta manejar el sentirse excluidos, pues lloran por un momento, pero de inmediato son invitados a jugar por otro grupo de compañeros.

Figura 14

Sesión 10. Reconocer los propios sentimientos, manejar el sentirse excluidos, buscar alguien con quien hablar

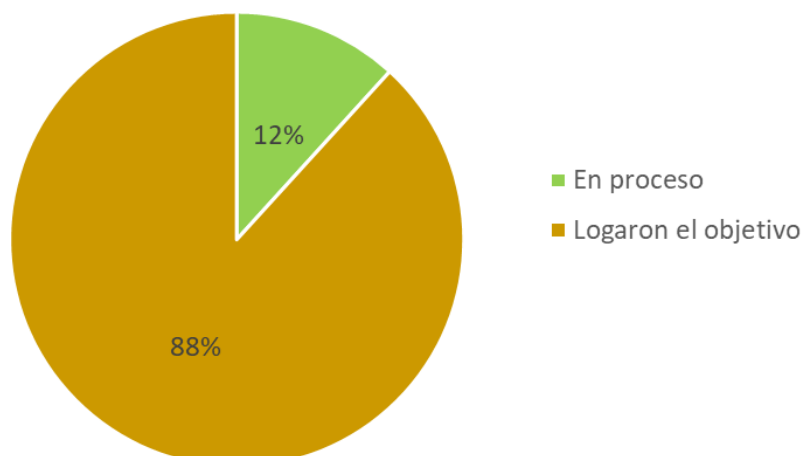


Tabla 38. Evaluación sesión 11

EVALUACIÓN: Sesión 11 ENFRENTAR EL MIEDO, DECIDIR CÓMO SE SIENTE ALGUIEN					
	INDICADORES	SI	NO	POR QUÉ	OBSERVACIONES
NIÑOS	Reconoce sus miedos	/			
	Sabe cómo superarlos	/			
	Muestra empatía y afecto a sus compañeros	/			
	Identifica cuando alguien tiene miedo	/			
DOCENTE	Las indicaciones fueron entendibles para los niños	/			
	Apoyó en solución a problemas presentados a los niños	/			
	Permite la participación y reflexión	/			
	Escucha con atención a los niños	/			
	El material fue el adecuado	/			
ACTIVIDAD	Se realizaron las planeadas	/			
	El espacio fue el óptimo	/			

	Fue significativa para el desarrollo y aprendizaje	/			
	El tiempo fue el necesario	/			

Sesión 11 Enfrentar el miedo, Decir cómo se siente alguien

Durante esta sesión los niños expusieron lo que más les daba miedo, algunos comentarios de sus compañeros fueron “debes recordar que eso no es real”, “Puedes dejar una pequeña luz encendida si tienes miedo a la oscuridad”, etc.

Al finalizar esta sesión los niños llevaron sus cajas mostrándose seguros de poder superar esos miedos.

Figura 15

Sesión 11. Enfrentar el miedo, decir cómo se siente alguien

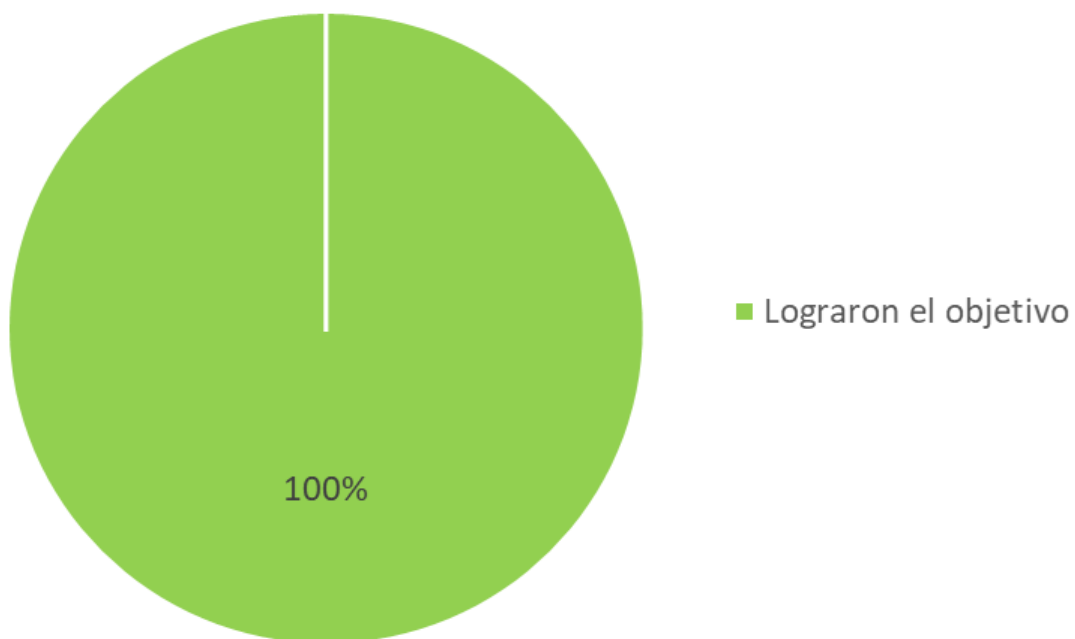


Tabla 39. Evaluación sesión 12

EVALUACIÓN: Sesión 12 ENFRENTARSE CON SER MOLESTADOS, MANEJAR EL SENTIRSE ENFADADO					
	INDICADORES	SI	NO	POR QUÉ	OBSERVACIONES
NIÑOS	Reconoce el sentimiento de ser molestado y de molestar a otros	/			
	Sabe qué hacer cuando alguien lo molesta	/			
	Identifica cuando se siente enojado	/			
	Sabe qué hacer cuando está enojado	/			
DOCENTE	Las indicaciones fueron entendibles para los niños	/			
	Apoyó en solución a problemas presentados a los niños	/			
	Permite la participación y reflexión	/			
	Escucha con atención a los niños	/			
	El material fue el adecuado		/	los niños disfrutaban más de usar acuarelas y pintar en cartulina, por lo que se cambió el material	
ACTIVIDAD	Se realizaron las planeadas	/			

	El espacio fue el óptimo	/			
	Fue significativa para el desarrollo y aprendizaje	/			
	El tiempo fue el necesario	/			

SESIÓN 12 Enfrentarse con ser molestados, Manejar el sentirse enfadado

Con esta actividad los niños identificaron sus sentimientos y los sentimientos de los demás durante situaciones específicas. Identificaron el sentimiento que genera el ser molestado (enojo, tristeza, frustración) así como la forma correcta de reaccionar, ignorando, alejándose o hablando con alguien sobre el asunto. Esta actividad ayudó a los niños a identificar y reforzar el actuar cuando alguien es molestado o se siente enojado por algo que hacen los demás y lograron expresar algunas anécdotas de situaciones donde se alejaron o enojaron cuando alguien lo molestaba. En esta actividad todos los niños identificaron la forma correcta de actuar, únicamente 2 niños aún necesitan ayuda de alguna maestra o de un compañero para regular su reacción.

Figura 16

Sesión 12. Enfrentarse con ser molestado, manejar el sentirse enfadado

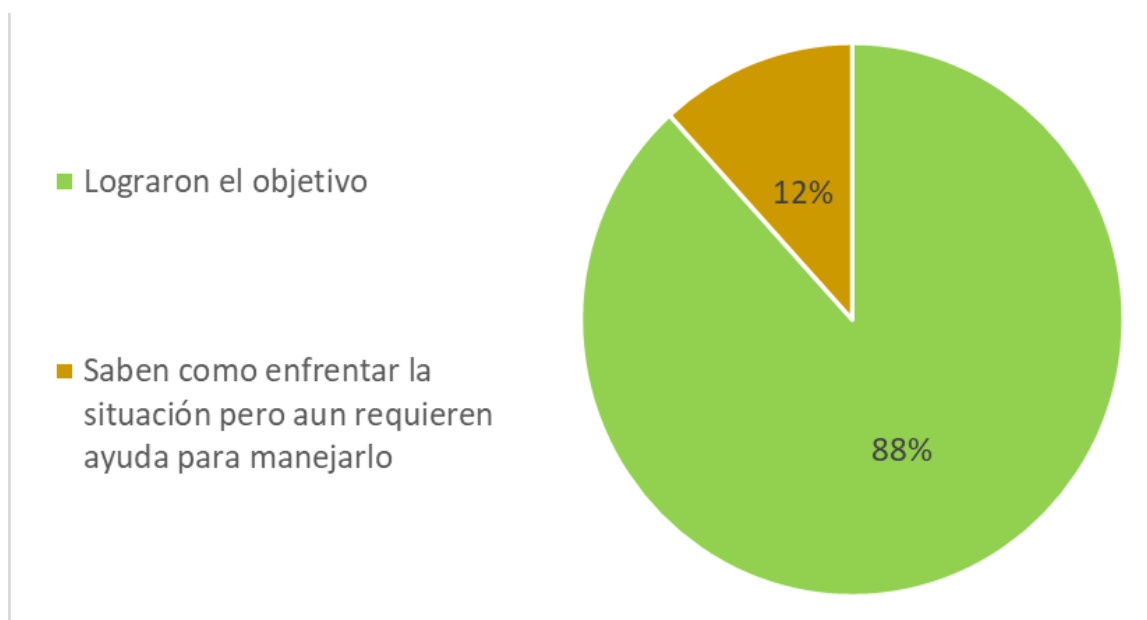


Tabla 40. Evaluación sesión 13

EVALUACIÓN: Sesión 13 DECIDIR SI ES JUSTO, ACEPTAR LAS CONSECUENCIAS, ENFRENTARSE CON LA DERROTA					
	INDICADORES	SI	NO	POR QUÉ	OBSERVACIONES
NIÑOS	Reconoce lo que es justo e injusto	/			
	Reconoce lo que es injusto, pero está fuera de nuestro control	/			
	Dialoga para resolver problemas	/			
	Sabe aceptar las consecuencias de no seguir las reglas	/			
DOCENTE	Las indicaciones fueron entendibles para los niños	/			
	Apoyo en solución a problemas presentados a los niños	/			
	Permite la participación y reflexión	/			
	Escucha con atención a los niños	/			
	El material fue el adecuado	/			
ACTIVIDAD	Se realizaron las planeadas	/			
	El espacio fue el óptimo	/			

	Fue significativa para el desarrollo y aprendizaje	/			
	El tiempo fue el necesario		/	se requirió más del tiempo planeado, la sesión se realizó en dos días	

SESIÓN 13 Decidir si es justo, Aceptar las consecuencias, Enfrentarse con la derrota.

Esta sesión se llevó a cabo en dos partes debido a que las dos primeras actividades requirieron más del tiempo planeado, aunque la primera actividad fue fácil para los niños al escoger el juego que querían jugar, respetar las reglas y seguir indicaciones, fue necesario un tiempo más extenso para permitir a los niños proponer los juegos, votar y tomar acuerdos, a 1 niño se le dificultó aceptar el acuerdo tomado, con ayuda logró integrarse al juego.

En la segunda actividad todos los niños participaron fácilmente, pero a medida que se iba incrementando la dificultad, algunos niños ya no lograron saltar con destreza sin pisar el resorte causando frustración en ellos, pero el resto de los niños acordó que para ellos se bajara un poco más el resorte y así pudieran jugar todos juntos. Al final de la actividad, todos los niños lograron jugar.

Durante la siguiente sesión se realizó la actividad 3 la cual fue más fácil para los niños pues inventaron un juego en el cual pidieron ir al patio para hacer un “exatlón” propuesto por una de las niñas y entre todos pusieron las reglas a seguir y el circuito que seguirían (correr por las llantas, subir a la resbaladilla y terminar en la casita armando un rompecabezas).

En conclusión, los niños lograron tomar acuerdos para jugar y aceptarlos en conjunto, haciendo tratos. Únicamente se le dificultó a un niño aceptarlos, pero con apoyo de los compañeros o maestras, continua en el proceso de adquirir la habilidad.

Figura 17

Sesión 13. Decidir si es justo, aceptar las consecuencias, enfrentarse con la derrota

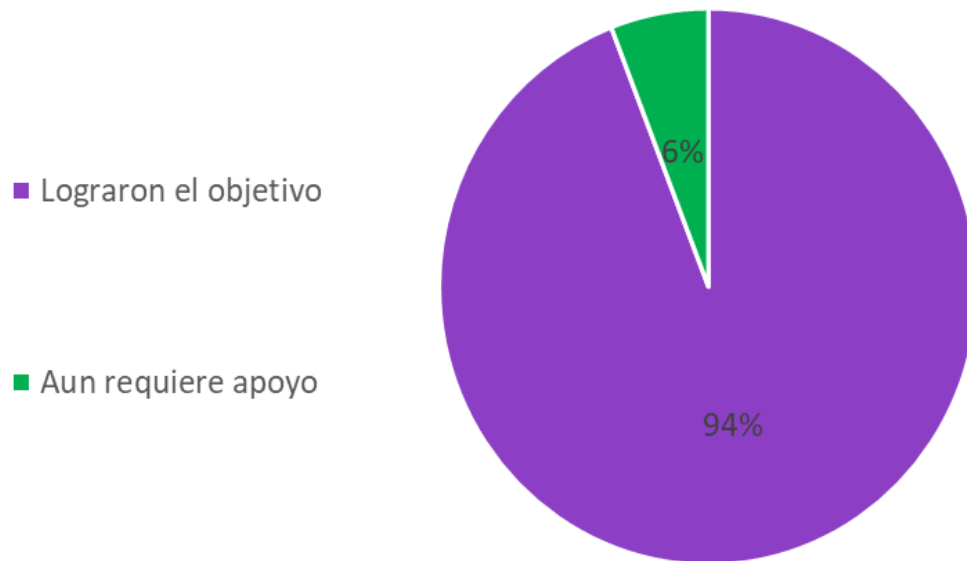


Tabla 41. Evaluación sesión 14

EVALUACIÓN: Sesión 14 RELAJARSE					
	INDICADORES	SI	NO	POR QUÉ	OBSERVACIONES
NIÑOS	Comprendieron los términos “tenso y relajado”	/			Identifica el término “tenso” con la actividad física
	Lograron hacer los ejercicios	/			
	Lograron pasar de un estado tenso a uno relajado	/			
	Lograron expresar sus emociones y sentimientos	/			
DOCENTE	Las indicaciones fueron entendibles para los niños	/			
	Apoyo en solución a problemas presentados a los niños	/			
	Permite la participación y reflexión	/			
	Escucha con atención a los niños	/			
	El material fue el adecuado	/			
ACTIVIDAD	Se realizaron las planeadas	/			
	El espacio fue el óptimo	/			

	Fue significativa para el desarrollo y aprendizaje	/			
	El tiempo fue el necesario	/			

SESIÓN 14 Relajarse

Durante esta actividad los niños comentaron lo que significa para ellos estar relajados y tensos, algunas respuestas fueron las siguientes: estar relajado es “estar tranquilo”, “dormir”, “no hacer nada”, “respirar”. Estar tenso es “correr”, “alocarse”, “hacer muchas cosas”, “enojarse”. Los niños relacionan la actividad física con estar tenso.

Logran identificar la importancia de la relajación y de controlar el cuerpo. Al realizar los movimientos de cada parte del cuerpo para tensarlos y relajarlos, los niños pudieron identificar cada parte del cuerpo y la sensación tensa y relajada.

Comentaron que, en próximas ocasiones para poder relajarse, pueden acostarse y escuchar lo que hay a su alrededor, colorear, jugar con sus juguetes sentados o salir al parque con sus papás.

Figura 18

Sesión 14. Relajarse

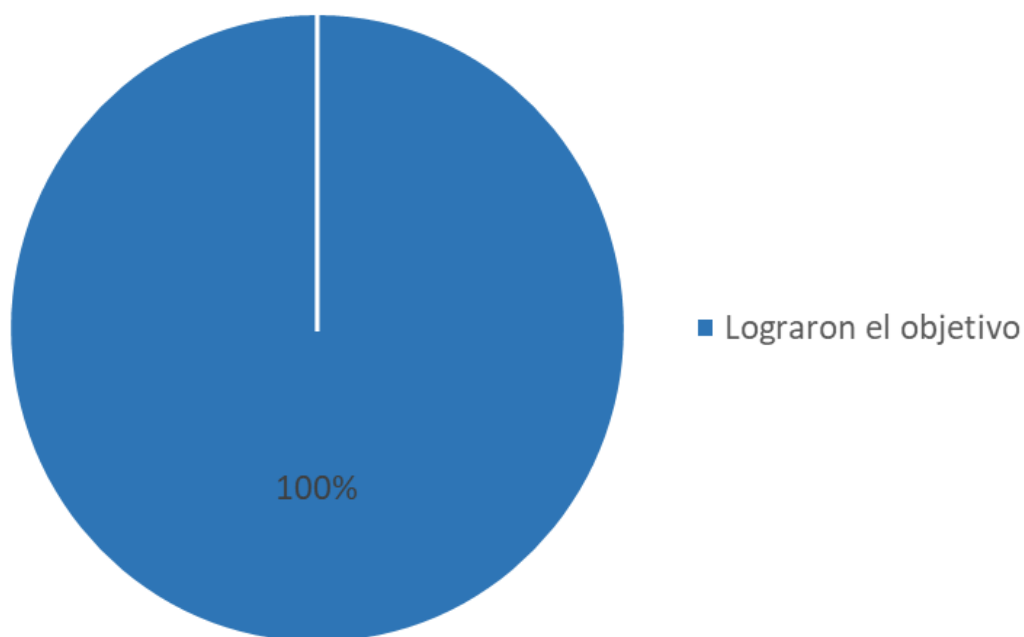


Tabla 42. Evaluación sesión 15

EVALUACIÓN: Sesión 15 ENFRENTAR LOS ERRORES, SER HONESTO					
	INDICADORES	SI	NO	POR QUÉ	OBSERVACIONES
NIÑOS	Comprenden lo que es ser honesto	/			
	Logran enfrentar sus errores	/			
	expresan sus ideas sobre la honestidad, cometer y enfrentar sus errores	/			
DOCENTE	Las indicaciones fueron entendibles para los niños	/			
	Apoyo en solución a problemas presentados a los niños	/			
	Permite la participación y reflexión	/			
	Escucha con atención a los niños	/			
	El material fue el adecuado	/			
ACTIVIDAD	Se realizaron las planeadas	/			
	El espacio fue el óptimo	/			
	Fue significativa para el desarrollo	/			

	y aprendizaje				
	El tiempo fue el necesario	/			

SESIÓN 15 Enfrentar los errores, Ser honesto

En esta actividad los niños identifican lo que es la honestidad, la mentira y la importancia de decir la verdad cuando cometemos errores, al ver el video los niños comentaron lo que fue correcto y lo que no, así como la forma correcta de actuar en cada situación. Después algunos niños comentaron algunas situaciones donde dijeron una mentira y después se sintieron mal, o alguna situación contraria cuando dijeron la verdad cuando cometieron algún error.

Después de dicha actividad, los niños comenzaron a tratar de ser honestos, situación que algunas veces les causaba conflicto ya que se sentían temerosos de las consecuencias que podrían tener, pero han logrado ser honestos aceptando las consecuencias.

Figura 19

Sesión 15. Enfrentar los errores, ser honesto

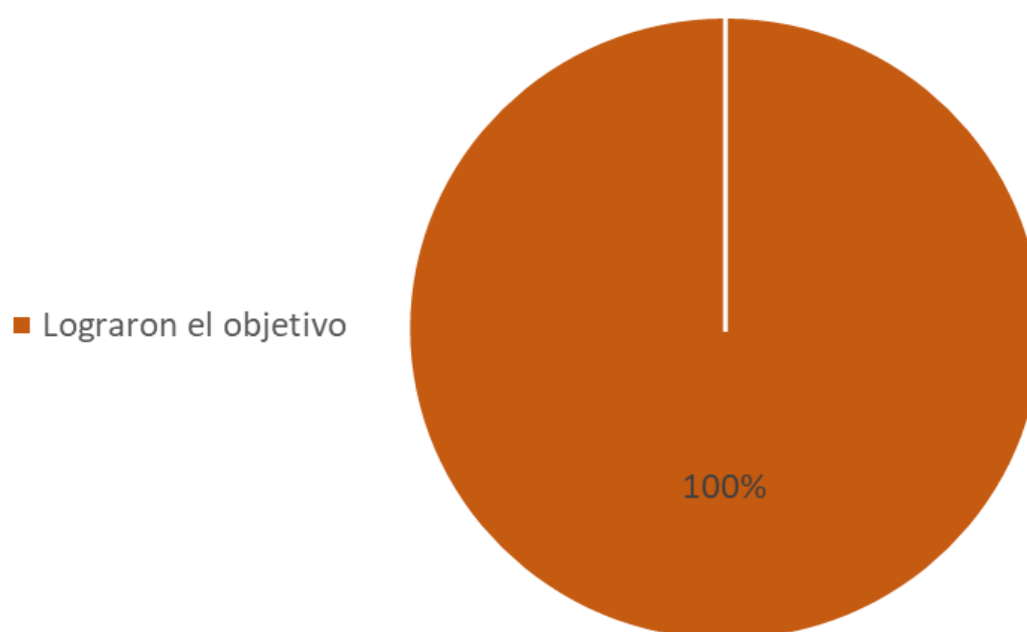


Tabla 43. Evaluación sesión 16

EVALUACIÓN: Sesión 16 SABER CUÁNDO CONTAR ALGO					
	INDICADORES	SI	NO	POR QUÉ	OBSERVACIONES
NIÑOS	Identifica cuándo contarle la situación a un adulto	/			
	Identifica cuándo puede solucionar las situaciones por sí mismo	/			
	Identifica qué habilidades requiere para comunicar al adulto	/			
	Identifica qué habilidades requiere para solucionar el conflicto por sí mismo	/			
DOCENTE	Las indicaciones fueron entendibles para los niños	/			
	Apoyo en solución a problemas presentados a los niños	/			
	Permite la participación y reflexión	/			
	Escucha con atención a los niños	/			
	El material fue el adecuado	/			
ACTIVIDAD	Se realizaron las planeadas	/			

	El espacio fue el óptimo	/			
	Fue significativa para el desarrollo y aprendizaje	/			
	El tiempo fue el necesario	/			

SESIÓN 16 Saber cuándo contar algo

En esta actividad al mostrar las imágenes, los niños identificaron rápidamente lo que pueden hacer solos y cuándo necesitan pedir ayuda, así como a quién le podrían pedir ayuda.

Mencionaron algunas ocasiones donde pidieron ayuda a otros niños, adultos o sus padres y otras ocasiones donde pudieron resolver la situación solos.

Figura 20

Sesión 16. Saber cuándo contar algo

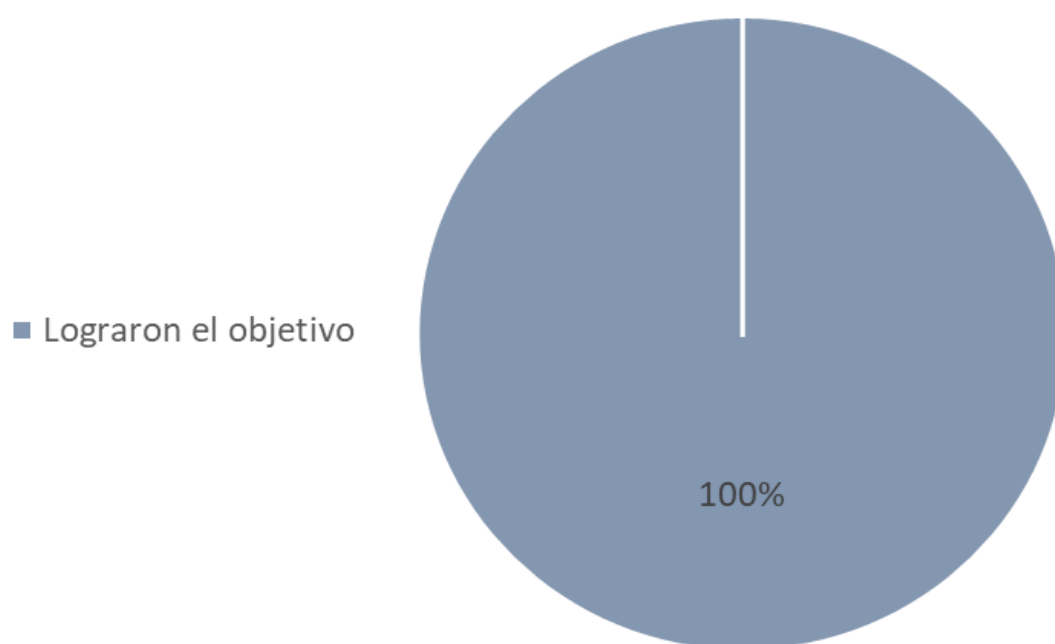


Tabla 44. Evaluación sesión 17

EVALUACIÓN: Sesión 17 DECIR “NO”, ACEPTAR UN “NO” POR RESPUESTA					
	INDICADORES	SI	NO	POR QUÉ	OBSERVACIONES
NIÑOS	Puede reconocer cuándo decir NO	/			
	Logra dar un NO firme y un NO amable	/			
	Acepta un NO por respuesta	/			a Axel aún requiere apoyo para lograr aceptar un “no” por respuesta
DOCENTE	Las indicaciones fueron entendibles para los niños	/			
	Apoyo en solución a problemas presentados a los niños	/			
	Permite la participación y reflexión	/			
	Escucha con atención a los niños	/			
	El material fue el adecuado	/			
ACTIVIDAD	Se realizaron las planeadas	/			
	El espacio fue el óptimo	/			
	Fue significativa para el desarrollo y aprendizaje	/			

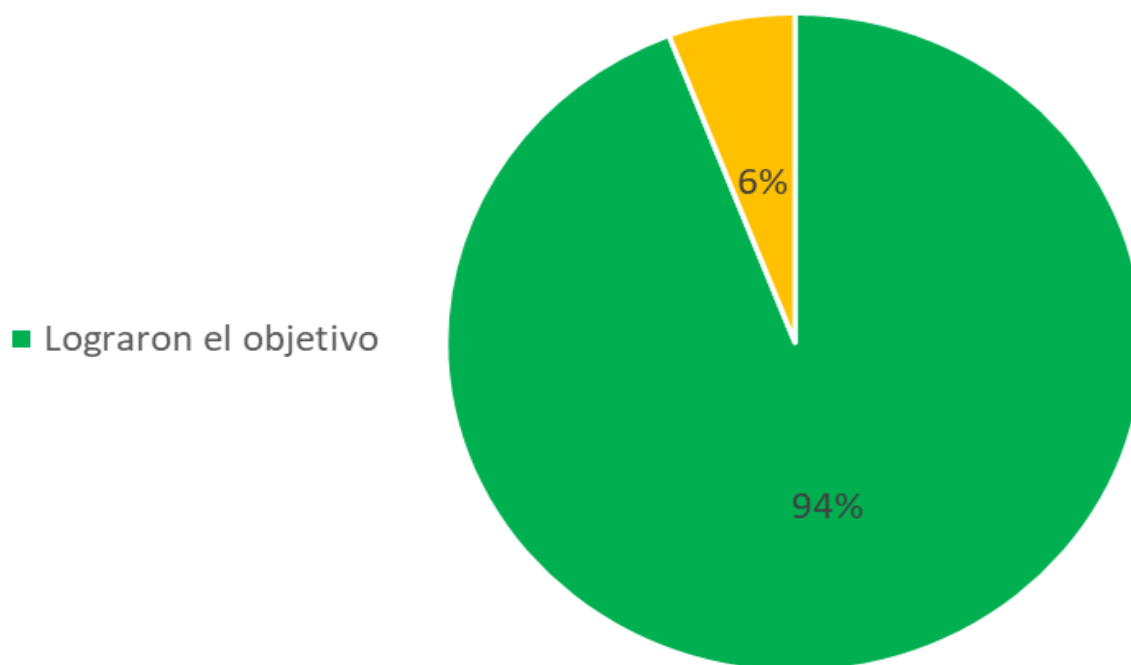
	El tiempo fue el necesario	/			
--	----------------------------	---	--	--	--

SESIÓN 17 Decir “no”, Aceptar un “no” por respuesta

En esta sesión los niños lograron identificar cuando es necesario decir “no”. Al principio se les dificultó identificar cuándo es importante aceptar un “no” por respuesta, cuando algún compañero no quiere jugar con ellos, cuando no quiere prestarle sus colores u objetos personales, un material que está usando o un juguete. En este aspecto dirigí la atención hacia el respeto por la decisión del compañero que decide decir “no”. Después de esto, los niños comprendieron y comenzaron a practicar esta habilidad, algunas veces es necesario recordarles que deben respetar la decisión de otro al decir “no”.

Figura 21

Sesión 17. Decir “no”, aceptar un “no” por respuesta



Guía De Observación

La siguiente guía de observación tuvo como finalidad registrar el estado inicial respecto a las emociones, relaciones sociales y las habilidades para la resolución de conflictos. Así como el resultado final a la aplicación del proyecto de intervención

Grupo: K3 Niños: 7 Niñas: 8

Tabla 45. Evaluación guía de observación

	Inicial		Final	
	Si	No	Si	No
EMOCIONES				
Expresa sus emociones con el rostro y/o el cuerpo	/		/	
Nombra sus emociones usando palabras como "feliz", "enojado" o "triste"		/	/	
Identifica y nombra las emociones de otros niños		/	/	
Verbaliza y explica la razón detrás de sus emociones o de otros niños		/	/	
Controla la forma de expresar sus emociones		/	/	
Recurre a expresiones físicas (golpes) para expresar que está enojado(a)	/			/
Ejerce autocontrol en la expresión de sus emociones usando las palabras o acciones adecuadas		/	/	
DESARROLLAR RELACIONES CON LOS ADULTOS	Si	No	Si	No
Tiene confianza en los adultos cercanos	/		/	
Busca ayuda en un adulto	/		/	
Interactúa de forma dinámica con el adulto		/	/	
Logra entablar una conversación con adultos, siguiendo la secuencia de la plática y tomando turnos		/	/	
DESARROLLAR RELACIONES CON OTROS NIÑOS	Si	No	Si	No
Juega y trabaja en conjunto con sus compañeros		/	/	
Entabla una conversación entre niños		/	/	
Tiene preferencia hacia un amigo en específico		/	/	
Toma acuerdos, juegan en colaboración, contribuye ideas y se escuchan entre sí		/	/	
COMUNIDAD	Si	No	Si	No
Participa en una rutina diaria cuando el adulto los asiste	/		/	
Intenta por sí solo tareas simples relacionadas con la rutina diaria		/	/	
Hace, por sí mismo, transiciones entre rutinas ya conocidas y establecidas		/	/	
Espera indicaciones específicas por parte de la maestra	/			/
SOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Si	No	Si	No
Reacción ante el conflicto (retraerse, llorar, pegar, pataleta, morder, etc.)	/			/
Intenta resolver un conflicto simple		/	/	
Solicita ayuda de la maestra para resolver un conflicto	/			/
Participa en la solución de conflictos (con ayuda de la maestra) ofreciendo una solución		/	/	
Busca solución a los conflictos sin ayuda de la maestra		/	/	

Fuente: creación propia

Los niños del grupo de 3ro comenzaron el ciclo escolar en formato híbrido, la mitad del grupo estaba en modalidad virtual y la otra mitad de forma presencial. Poco a poco el grupo de virtual fue integrándose a modalidad presencial.

Respecto a las características prosociales de los niños, lograban externar sus emociones con expresiones faciales, pero se les dificultaba usar sus palabras para describirlas y la razón detrás de ellas. Esto impidió que lograran identificar y validar las emociones de los demás. De igual forma, la mayoría de los niños no lograba controlar la forma de expresar sus emociones, pues lo hacían gritando, llorando o con expresiones físicas (golpes) en lugar de usar sus palabras adecuadamente.

Por el tiempo que pasaron en casa con las clases virtuales, la relación ordenada y armónica con otros niños se les dificultó al llegar al jardín pues la mayoría de ellos prefería jugar o usar materiales individualmente y escasamente entablaron conversaciones con demás niños, por ende, no estaban dispuestos a tomar acuerdos, negociar o ceder cuando era necesario, las reacciones ante el conflicto eran de llanto, rabietas, gritos o se escondían evitando resolver o enfrentar la situación.

La mayoría de los niños requerían de la ayuda de la maestra para resolver algún conflicto o desacuerdo, esperando únicamente la resolución de la maestra sin proponer soluciones.

Respecto a las relaciones con los adultos, tienen confianza con las maestras a quienes conocen y buscan ayuda en todo momento de ellas.

Lograban entablar conversaciones con las maestras, aunque sus relatos llevaban una secuencia lógica al hablar, era difícil que fueran conscientes de tomar turnos y permitir al otro tomar el turno para hablar.

Al regresar a modalidad presencial, los niños retomaron la rutina diaria dentro del contexto escolar con la guía de la maestra. Les era complicado realizar tareas simples como guardar sus cosas en la mochila, hacerse responsables de sus vasos de agua, guardar el material en el lugar correspondiente o mantener el orden de las sillas y mesas sin ayuda de la maestra. De igual forma se les dificultaba recordar la rutina diaria y la transición de un

salón a otro de forma ordenada o simplemente el cambio de actividad, durante varias semanas, las maestras les recordaban la rutina del todo el día y en cada momento de transición de actividades, esperando siempre indicaciones específicas de las maestras

Posterior a la aplicación del proyecto, los niños lograron desarrollar algunas conductas prosociales y adquirir otras.

Comenzaron a expresar sus emociones y nombrarlas diciendo “eso me pone feliz”, “estoy emocionado (a)”, “me hizo enojar”, “me siento triste”, etc., esto también les permitió comenzar a identificar y describir las emociones de los demás al expresar: “está enojado porque...”, “se puso triste porque...”, “quizá le preocupa...”. Esto dio como resultado el autocontrol sobre la expresión de sus emociones principalmente cuando se enojan pues ya no recurren a la agresión física y recurren al uso de las palabras amables y acciones adecuadas para la resolución del problema presentado en lugar de llorar, gritar o esconderse, siempre intentan resolver el conflicto hablando y negociando entre ellos ofreciendo una solución y escuchando propuestas, y pocas veces solicitan la intervención de las maestras.

De esta forma, los niños comienzan a jugar y trabajar en conjunto de manera más armónica, logrando entablar una conversación respecto al trabajo realizado o a algún tema de su interés. Algunos de ellos han mostrado interés por un compañero en específico, prefiriendo el juego y actividades junto a él o ella.

Participan en la rutina diaria sin intervención de la maestra, únicamente se les marcan los tiempos dentro del horario escolar establecido y ellos ya reconocen las acciones a realizar cuando es hora del desayuno, pues ya sin indicaciones específicas, se lavan las manos, desayunan, recogen sus platos, limpian su mesa y esperan el tiempo para poder ir al patio de juegos. Al momento de tomar material o guardarlo lo hacen de forma más organizada. Esto permite que las transiciones entre los espacios y actividades sean más dinámicas, seguras y les proporciona autonomía a los niños.

Durante este trabajo de investigación se analizó el desarrollo de las conductas prosociales en niños preescolares, estudiando el enfoque de teóricos como Vygotsky, Piaget, Kohlberg y Bandura, por medio de los cuales podemos definir a las conductas prosociales como toda conducta positiva que se realiza para beneficiar a otros, con o sin motivación altruista y puede existir una recompensa para el actor de dichas conductas.

Estos autores coinciden en que el desarrollo emocional está ligado a factores sociales, biológicos y físicos. Vygotsky (Grenier, 2000) concibe al sujeto como un ser social, es decir que su desarrollo es producto de la interacción con su entorno y de la capacidad de pensamiento. Piaget, Kohlberg (Ochoa, 2018) y Bandura (Bandura y Walters, 1982) refieren a que esta adquisición de patrones de comportamiento mediante la observación de modelos requiere, en inicio un control externo, pero progresivamente el niño obtendrá las habilidades necesarias para hacer de este control externo un control interno al nivel del propio razonamiento.

Con esta información teórica se puede afirmar lo observado durante el proyecto de intervención ya que, al inicio del ciclo escolar, los niños requerían de control externo, en este caso de las maestras titulares, para lograr controlar algunos impulsos o reacciones al enfrentarse a la frustración o cuando requerían solucionar un problema propio o entre iguales. Su reacción inmediata era llorar cuando no lograban realizar tareas sencillas como guardar sus pertenencias en la mochila, recoger y guardar el material, tomar acuerdos y ceder frente a sus preferencias o de sus compañeros al elegir un juego o material.

Después de la aplicación del proyecto y al trabajar las habilidades sociales básicas, los niños poco a poco desarrollaron un autocontrol (control interno) y de razonamiento ante las situaciones mencionadas anteriormente. Comenzaron a escuchar y opinar para tomar acuerdos, así como ceder para resolver problemas entre iguales y llegar a una solución. Se apropiaron de frases como “es difícil, pero puedo lograrlo”, “me voy a esforzar”, “no se vale decir: no puedo”, etc. para lograr un objetivo que parece difícil para ellos o implica un reto.

Desarrollaron la habilidad de reconocer sus emociones y expresarlas con las palabras adecuadas. Con todo esto, la intervención directa de las maestras titulares disminuyó.

Otro de los factores estudiados para el desarrollo de las conductas prosociales fue la intervención del estilo de crianza ya que es en el contexto familiar donde el niño adquiere un autoestima e identidad en valores, costumbres, creencias, pensamientos, carácter, lenguaje, etc. Todo esto determinará las relaciones del niño en otros contextos, con otros adultos y con sus iguales.

Se estudiaron 4 tipos de modelos que distintos autores mencionan (George, Kaplan y Main, 1985; Velásquez y Villouta, 2013; Cuervo, 2010; Ramírez, 2005):

- ❖ Padres seguros, autónomos o democráticos. Suelen mostrarse sensibles y afectuosos con sus hijos. Promueven un adecuado desarrollo socioafectivo y afrontamientos adaptativos y protectores.
- ❖ Padres preocupados. Se muestran preocupados por su competencia social, por ello muestran interacciones confusas y caóticas con sus hijos, además interfieren frecuentemente con la conducta exploratoria del niño. Es sobreprotector, rara vez castiga, orienta o controla a sus hijos, pero son cariñosos y mantienen buena comunicación.
- ❖ Padres rechazados o autoritarios. Son considerados como inseguros - evitativos y con relación a sus hijos, suelen ser fríos y mostrar rechazo generando en ellos inseguridad, evitación de problemas, depresión y soledad.
- ❖ Padres no resueltos. Se trata de padres con características de los tres grupos anteriores.

Para determinar los estilos de crianza presentes dentro del grupo objeto de este estudio, se programó la aplicación del “Cuestionario de Dimensiones y Estilos

de Crianza” (adaptación del Parenting Style and Dimension Questionnaire de Robinson y cols.) en el cual participaron el 68% (11) de los padres de familia del grupo, de estos el 90.9% (10) fueron las madres y el 9.1% (1) los padres.

Dicho cuestionario fue evaluado de acuerdo con la siguiente puntuación:

1 = Nunca

2 = De vez en cuando

3 = Casi la mitad del tiempo

4 = Muy seguido

5 = Siempre

De acuerdo con la siguiente escala por estilo de crianza:

Tabla 46. Escala de evaluación de acuerdo con el “Cuestionario de Dimensiones y Estilos de Crianza”

Estilo de crianza	ítem
Autónomos o democráticos	1, 3, 5, 7, 9, 12, 14, 16, 18, 21, 22, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 39, 42, 46, 48, 51, 53, 55, 58, 60, 62
Autoritarios	2, 6, 10, 13, 17, 19, 23, 26, 28, 32, 37, 40, 43, 44, 47, 50, 54, 56, 59, 61
Permisivos	4, 8, 11, 15, 20, 24, 30, 3, 36, 38, 41, 45, 49, 52, 57

Fuente: Belmar y González, 2013, p. 75

Dando como resultado la siguiente puntuación en cada uno de los cuestionarios y estilos de crianza:

Tabla 47. Resultados del cuestionario aplicado a los padres de familia

	Autónomo o democrático	Autoritario	Permisivo
Madre 1	110	38	32
Padre 2	125	35	37
Madre 3	123	43	34
Madre 4	126	33	29
Madre 5	129	34	39
Madre 6	68	30	25
Madre 7	113	37	35
Madre 8	125	35	32
Madre 9	129	28	35
Madre 10	106	44	35
Madre 11	81	61	50

Fuente: creación propia

De acuerdo con los resultados podemos concluir que el estilo de crianza democrático es predominante en el grupo lo cual permitió que el desarrollo de las conductas prosociales fuera posible dentro del grupo ya que los padres, al ser predominantemente democráticos en su estilo de crianza llevaron a cabo algunas recomendaciones y refuerzos de conductas positivas.

En caso contrario a las conductas prosociales, se definieron las conductas agresivas de las cuales Corro (2013) concluye que el origen de estas es principalmente resultado del

contexto familiar ya que un niño criado en un clima familiar violento o agresivo, es probable que repita estos patrones de conducta durante su vida adulta. Si bien no hay signos de entornos familiares violentos dentro del grupo, hay niños con padres rechazados o autoritarios, lo cual resulta en que algunos niños se mostraron agresivos, inseguros, con poca tolerancia a la frustración, sin control en sus emociones y en sus palabras para resolver problemas o situaciones de conflicto, solían hacer burlas o comentarios ofensivos hacia otros compañeros.

Con la aplicación del proyecto y conforme se avanzó en el desarrollo de las actividades, estos niños lograron comprender el comportamiento socialmente aceptable, incrementando las conductas prosociales, dejando los comentarios ofensivos o palabras hirientes hacia los compañeros. De igual forma poco a poco lograron expresar sus emociones a través de sus palabras y buscar soluciones a sus conflictos. Es importante mencionar que de manera informal se fue orientando y realizando un trabajo en conjunto con los padres sobre la forma en cómo se estaba trabajando el área socioemocional dentro del salón, por lo cual sugerimos se siguiera con la misma línea en casa.

De esta forma podemos ver que el desarrollo de las conductas prosociales en los niños de etapa preescolar logra sobreponerse a las conductas agresivas, dando como resultado conductas social y moralmente aceptables dentro del contexto en el que se encuentran los niños, con el fin de lograr un entorno más armónico y un ambiente de aprendizaje óptimo.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los supuestos planteados al inicio de este proyecto, podemos concluir lo siguiente:

- a) *Los niños en edad preescolar están conformando aún su sentido de identidad y se encuentran en una etapa egocéntrica la cual no les permite compartir ni concebir el concepto de empatía, solidaridad y ayuda hacia otros. Pues estas conductas son conceptos que los niños no logran desarrollar por sí solos y requieren de la orientación y guía por parte del adulto.*

Este proyecto permitió observar que, por medio de la orientación y guía del adulto en contexto escolar y familiar, logran desarrollar conductas prosociales como la empatía, solidaridad y ayuda hacia otros, dando paso a independencia y autonomía en cada niño, permitiendo desenvolverse armónicamente con sus iguales.

- b) *Es el tipo de crianza el cual influye en la forma de desenvolvimiento social de cada niño y tiene un impacto negativo o positivo en sus relaciones con iguales. En algunos casos la situación y educación en la familia favorece el desarrollo de estas conductas prosociales, pero en casos contrarios aparecen las conductas agresivas.*

El análisis de los estilos de crianza por medio del cuestionario permitió observar un estilo democrático como estilo de crianza predominante dentro del grupo, esto permitió un desarrollo de las conductas prosociales ya que los padres estuvieron abiertos a recomendaciones y refuerzos de conductas positivas en la crianza de sus hijos, manteniendo mayor comunicación y afecto con sus hijos lo que les permite un desarrollo socioafectivo adecuado mostrando conductas prosociales como ayuda a otros, empatía, tolerancia a la frustración, solución de problemas, comunicación entre iguales y con mayores, etc.

c) Dentro del salón de clases, las educadoras ponen poco énfasis al desarrollo de las conductas prosociales, ya que priorizan otras áreas de desarrollo, dejando el desarrollo de estas conductas en segundo plano.

Si bien es cierto que, como maestras, las exigencias académicas nos llevan a perder de vista el trabajo que se debe realizar en el área socioemocional, con este proyecto pude observar y comprobar que esta área debe ser trabajar a la par de los demás conocimientos ya que al tener un ambiente de aprendizaje de armonía, solidaridad, ayuda y empatía, los aprendizajes son interiorizados con mayor fuerza y de forma más rápida, también debido a que entre iguales se ayuda a comprender y apropiarse de los conocimientos.

Retos y propuestas de mejora

Durante la aplicación del proyecto me enfrenté con diversos retos, el primero de ellos fueron las clases híbridas ya que, por cuestiones de pandemia, la mitad del grupo se encontraba trabajando en presencial y la mitad de forma virtual y en algunas ocasiones, cuando se presentaba un nuevo contagio dentro del grupo, regresábamos a clases virtuales por determinado tiempo. Todo esto dificultó un seguimiento a la aplicación de las actividades y sobre todo a el reflejo de los resultados ya que, los niños, al no estar involucrados en un contexto y ambiente escolar, socializando con iguales directamente, el aprendizaje de estas conductas prosociales era solo por memoria o por ser socialmente aceptables, sin oportunidad de ponerlas en práctica.

Tiempo después cuando se logró la estabilidad a la “nueva normalidad”, el 90% de los niños asistían a clases presenciales, fue en este punto donde se vieron ante el reto de poner en práctica algunas de las habilidades habladas en clases virtuales, cuestión que en un inicio se les dificultó, pero poco a poco, al adaptarse nuevamente a un entorno escolar, lograron llevar a cabo.

En el retorno a clases presenciales considero importante haber retomado algunas de las actividades realizadas en virtual para reforzar las habilidades trabajadas durante este periodo de tiempo.

Otro reto fue lograr aplicar el cuestionario de estilos de crianza a los padres de familia ya que, por reglamento interno, como docentes no debemos tener ningún medio de contacto (correo electrónico, número telefónico, etc.) con los padres más que el de la escuela y a través de la directora por lo que solicité que fuera ella quien enviara los cuestionarios a los padres y en un inicio accedió, pero posteriormente su respuesta fue nula. Meses después volví a solicitar la aplicación del cuestionario y en esta ocasión logré la respuesta esperada, aunque únicamente fue respondido por 11 de 17 padres, fue material suficiente para lograr analizar la influencia del estilo de crianza en el desarrollo de las conductas prosociales.

Al finalizar con la aplicación de este proyecto de intervención, los niños lograron desarrollar las conductas prosociales requeridas para una convivencia armónica dentro del contexto escolar, además de que permitió establecer un ambiente de aprendizaje, facilitando la adquisición de estos, disminuyendo o erradicando las conductas agresivas o las socialmente no aceptables pues los niños dejaron de pegar para expresar sus emociones y sentimientos con palabras, de igual forma lograron hablar para solucionar problemas o llegar a acuerdos, controlando su frustración cuando lo lograban hacer algo.

Con la guía constante de las maestras a través de las actividades, los niños lograron los objetivos, aunque al inicio del proyecto fue un reto que los niños lograran apropiarse y aplicar cada conducta, con trabajo constante y recordándolo diariamente, a mediados del ciclo escolar los niños ya lograron ser más autónomos, así como regularse entre ellos, sin intervención de las maestras

Referencias

Arce, S., Cordera, M.E. y Perticarari, Ma. (2012). La construcción de conductas prosociales en niños y adolescentes de la ciudad de Córdoba. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1), 68 - 82

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/2899/Arce>

Artículo tercero constitucional. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>

Auné, S. E., Blum, D., Abal, J. P., Lozzia, G. y Horacio, F. (2014) *La conducta prosocial: Estado actual de la investigación*. en *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 11(2), 21-33.

<https://www.redalyc.org/pdf/4835/483547666003.pdf>

Bandura, A. y Walters, R. (1982). *El enfoque socio - comportamental*. en *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Alianza Editorial, 6a edición, 15 - 61.

Belmar, P. y González, A. (2013) *Adaptación y Validación del "Parenting Styles and Dimensions Questionnaire" (PSDQ) (Cuestionario de Dimensiones y Estilos de Crianza) de Robinson y cols. (1995), en padres/madres de niños/as que cursan el nivel preescolar y básico en un grupo de establecimientos municipales de la ciudad de Chillán*. [Tesis de Licenciatura de Psicología, Universidad del Bío - Bío].

<http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/622/1/Vel%C3%A1squez%20Belmar,%20Paulina.pdf>

Carrasco M. A. y González M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción psicológica*, 4(2), 7 - 38.

<https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030758001.pdf>

Casma, J.C (15 de junio de 2015). Las emociones valen tanto como los conocimientos.

Banco mundial. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/06/22/las-emociones-valen-tanto-como-los-conocimientos>

- Corro, E. (2013). *Capítulo 2. Los valores, en La importancia de los valores en niños de edad preescolar de 3 a 5 años*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/ptd2013/diciembre/0706701/0706701.pdf>
- Cuenca V. y Mendoza B. (2017) *Comportamiento prosocial y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores*. Facultad de ciencias de la conducta, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007471917300261>
- Cuervo A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6(1), 111 - 121.
<https://www.redalyc.org/pdf/679/67916261009.pdf>
- Da Silva, R. y Calvo S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista intercontinental de Psicología y educación*, 16(2), 9 - 30.
<https://www.redalyc.org/pdf/802/80231541002.pdf>
- Data MÉXICO. *Miguel Hidalgo*. (24 de agosto de 2021)
<https://datamexico.org/es/profile/geo/miguel-hidalgo>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *la educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España. Santillana/UNESCO. 91 - 103.
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- McGinnis, E. y Goldstein, A. (s/f) *Programa de habilidades para la infancia temprana, La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil*.
https://www.academia.edu/27571210/PROGRAMA_DE_HABILIDADES_PARA_LA_INFANCIA_TEMPRANA_La_ense%C3%B1anza_de_habilidades_prosociales_a_los_ni%C3%B1os_de_preescolar_y_jard%C3%ADn_infantil
- Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México. *Miguel Hidalgo*. (24 de agosto de 2021)
<http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM09DF/delegaciones/09016a.html>

- Epstein, A., Marshall, B., Gainsley, S., Albro, C., Claxton, J., Hardin, B., James, R., Jourden, M., Lockhart, S., Luke, D., Montie, J., Neill, P., Rush, K., Sawyers, K., Snyder, C., Thompson, E., Wakabayashi, T., Xiang, Z., Marchman, V. y Smith, E. (2014) *COR advantage 1.5 Guía de calificación*. High Scope.
<https://docplayer.es/21362104-Guia-de-calificacion.html>
Escuela Nacional Preparatoria. Plantel 8. Miguel Hidalgo
<http://prepa8.unam.mx/academia/colegios/matematicas/paginacolmate/conociendocd mx/miguelhidalgo.html>
- Franco-Rueda, A. M. (2013). *Reconocimiento de emociones: Vínculos con la historia afectiva y la interacción social en niños y niñas en edad preescolar*. *Revista de Psicología GEPU*, 4(1), 27-37.
<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/19745/Reconocimiento%20de%20Emociones.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gonzalo, G. Ch. (2021). *Sostener, cuidar, aprender*. Lineamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades educativas. UNICEF.
<https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener%20cuidar%20.pdf>
- Grenier, M. E. (2000). La formación de valores en la edad preescolar. *Ciencia y sociedad*, 25(4), 552 - 560. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87011297005.pdf>
- Lemos, V., Hendrie, K. y Oros, L. (2015) Simpatía y conducta prosocial en niños de 6 y 7 años. *Revista de psicología*, 11(21), 47 - 59.
<https://core.ac.uk/download/pdf/32621446.pdf>
- Ley General de educación. Nueva Ley DOF 30-09-2019.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., y Ortiz, M. J. (1998) *Conducta prosocial en preescolares*. *infancia y aprendizaje*, 82. 45-61.
https://www.researchgate.net/publication/233707400_Conducta_prosocial_en_preescolares_Prosocial_behaviour_in_preschool_children

- Market Data México. *Colonia Anzures, Miguel Hidalgo* (24 de agosto de 2021)
<https://www.marketdatamexico.com/es/article/Colonia-Anzures-Miguel-Hidalgo-Ciudad-Mexico>
- Martín, J. C. (2009) Conductas prosociales en el barrio Los Pinos de la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Revista CES Psicología*, 2(2), 60 - 75.
<https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539413005.pdf>
- Moñivas, A. (1996) *La conducta prosocial*. Cuadernos de Trabajo Social No. 9, Ed. Universidad Complutense. Madrid 1996, 125 - 142.
<https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS9696110125A/8357>
- Asociación Americana de Psicología (2020). *Normas APA. ¿Qué es el estado del arte?*
<https://normasapa.net/que-es-el-estado-del-arte/>
- Ochoa, F.(2018). La formación de la autonomía moral desde el preescolar. *Revista científica-metodológica*, 66, 1 - 9. <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n66/1992-8238-vrcm-66-e20.pdf>
- Oliva, A. (2004). *Estado actual de la teoría de apego*. *Revista de psiquiatría y psicología del niño y del adolescente*, 4 (1), 65 - 81.
<https://diazatienza.es/revista/numero4/Apego.pdf>
- Patiño, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Educación y educadores*, 10(1). 53 - 60. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83410106.pdf>
- Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos*, 31(2), 167 - 177. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173519073011>
- Ramos, M. G. (s/f). *Teorías para educar mejor en valores: Kohlberg, Vygotsky, Bandura, Maslow y otros*. Universidad de Carabobo Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias Pedagógicas. <https://xdoc.mx/documents/teorias-para-educar-mejor-en-valores-5f76a81d80f8c>
- Sampieri, R., Collado, C., Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.) México D.F.: McGraw-Hill.

Sandoval, J. J. (2006) Ambiente escolar, familiar y comunitario en relación con los comportamientos agresivos y prosociales en niños de 3 a 12 años, Medellín, Colombia. *Revista Facultad Nacional Salud Pública*, 24(1), 30 - 39.

<https://www.redalyc.org/pdf/120/12024104.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar*. SEP

Secretaría de Educación Pública (2011), *Programa de estudio 2011, Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. SEP

Velásquez, P., Villouta, A. (2013) Adaptación y Validación del "Parenting Styles and Dimensions Questionnaire" (PSDQ) (Cuestionario de Dimensiones y Estilos de Crianza) de Robinson y cols. (1995), en padres/madres de niños/as que cursan el nivel preescolar y básico en un grupo de establecimientos municipales de la ciudad de Chillán. (Tesis de licenciatura, Universidad del Bío - Bío de Chile).

<http://repopib.ubiobio.cl/jsui/bitstream/123456789/622/1/Vel%C3%A1squez%20Belmar.%20Paulina.pdf>

¿Qué es la investigación de acción participativa? *QuestionPro*.

<https://www.questionpro.com/blog/es/investigacion-de-accion-participativa/>