



UNIVERSIDAD BANCARIA DE MÉXICO

"Constancia, Unidad y Trabajo"

**RECTORÍA:
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE LA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA NO. 20090015 DE FECHA
28 DE ENERO DE 2009

**"PROPUESTA DE UN PROGRAMA INSTITUCIONAL PARA
DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS CON
BASE EN EL REFORZAMIENTO Y REPETICIÓN EN NIÑOS DE
3 A 5 AÑOS"**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE: MAESTRA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

**P R E S E N T A:
CLAUDIA ANDREA
LOPEZ GIL**

**DIRECTOR DE TESIS:
DOCTORA Ma. GUADALUPE NOYOLA MORÁN**

TEOLOYUCAN, ESTADO DE MÉXICO, AGOSTO 2020

Agradecimientos

A Dios: Por guiarme por el buen camino y no dejarme sola en ningún momento, por regalarme sus bendiciones cada día hasta hoy, ya que él nunca me dejará sola, me guía y me protege a cada momento, porque desde un principio de mi carrera supe que lo iba a lograr gracias a él.

A mis padres: Carolina y Modesto, sé que a lo largo de todo este tiempo no ha sido nada fácil, sin embargo tengo tanto que agradecerles ya que a pesar de las adversidades que pasamos ustedes nunca me dejaron de apoyar en lo económico y moral etc., sin su apoyo esto no podría ser posible, todo lo que soy es gracias a ustedes, gracias por confiar siempre en mí, son los mejores, este logro es también de ustedes los amo mucho.

A mi hermana: Ana quiero darte las gracias por tu apoyo incondicional en esta trayectoria de mi carrera tú has sido mi ejemplo a seguir gracias por tu apoyo, cariño y por estar en los momentos más difíciles e importantes de mi vida, tus consejos fueron de gran apoyo y sabiduría nunca dejaste que me diera por vencida gracias por nunca dejarme sola eres la razón de sentirme tan orgullosa de culminar con mi meta te amo.

A mi esposo: Adrián quiero agradecerte por la ayuda que me has brindado ha sido sumamente importante estuviste a mi lado inclusive en los momentos y situaciones más difíciles, siempre apoyándome. No fue fácil culminar con éxito este proyecto pero con tu apoyo lo logramos, agradezco siempre me motivaras y nunca me dejaras sola te amo.

A mi asesora: Doctora Noyola con quien compartí momentos académicos importantes, quien con su sabiduría e inteligencia supo dirigirme hacia la meta deseada, por el tiempo, la dedicación y paciencia en la elaboración del proyecto muchas gracias.

Resumen

La investigación tiene por título propuesta de un programa institucional para desarrollar habilidades sociales básicas con base en el reforzamiento y repetición en niños de 3 a 5 años en los alumnos de preescolar del Jardín de Niños José María Morelos y Pavón del ciclo escolar 2019-2020 el cual aborda la propuesta con 40 actividades cada una está integrada por un título, pasos para llevar acabo cada una de ellas para desarrollar las habilidades en preescolar. Basándose en la corriente cognitiva-conductual, en el reforzamiento y repetición, Se enfoca en la infancia, debido a que en este periodo se desarrollan principalmente las habilidades sociales. Esta es una etapa importante; por tal motivo, se decidió proponer este trabajo, que propone un programa institucional para desarrollar las habilidades sociales básicas en niños de preescolar.

Abstract

The research is titled proposal of an institutional program to develop basic social skills based on the reinforcement and repetition in children from 3 to 5 years old in the preschool students of the José Maria Morelos y Pavón Kindergarten of the 2019-2020 school year on Which approaches the proposal with 40 activities each one is integrated by a title, steps to carry out each one of them to develop the skills in preschool. Based on the cognitive-behavioral current, on reinforcement and repetition, it focuses on childhood, because in this period social skills are mainly developed. This is an important stage; for this reason, it was decided to propose this work, which proposes an institutional program to develop basic social skills in preschool children.

Índice

Presentación

Capítulo 1. Habilidades sociales básicas

1.1	Definición de Habilidades Sociales básicas	1
1.2	Teorías de las Habilidades Sociales Básicas	4
1.3	Características de habilidades sociales básicas	5
1.3.1	Componentes conductuales	11
1.3.2	Componentes cognitivos	12
1.3.3	Componentes fisiológicos	15
1.4	Habilidades sociales básicas en el contexto escolar	16
1.5	Importancia de las habilidades sociales básicas	19
1.5.1	Consecuencia por falta de habilidades sociales básicas	21

Capítulo 2. Reforzamiento y repetición

2.2	Concepto de reforzamiento	26
2.3	Teoría de reforzamiento de Skinner	28
2.4	Concepto de repetición	32
2.5	Teoría de Edwar Lee Thorndike	34
2.6	Teoría conductista Iván Pavlov	37
2.7	Reforzadores que se utilizan para el reforzamiento y repetición	38

Capítulo 3. Niños de 3 a 5 años

3.1	Percepción de la infancia por los autores	55
3.1.1	María Montessori	55
3.1.2	Celestín Freinet	67

3.1.3	Friedrich Froebel	72
3.2	Teoría desarrollo cognitivo Jean Piaget	76
3.2.1	Periodo sensomotor	80
3.2.2	Periodo pre operacional	81
3.3	Teoría psicosocial de Erik Erikson	83
3.3.1	Confianza vs desconfianza	85
3.3.2	Autonomía vs vergüenza y duda	87
3.3.3	Iniciativa frente a sentimientos de culpabilidad	89

Capítulo 4. Metodología de la investigación

4.1	Planteamiento del problema	91
4.2	Objetivo general	92
4.3	Objetivos específicos	93
4.4	Pregunta de investigación	94
4.5	Justificación	94
4.6	Metodología	95
4.7	Muestra	96

Capítulo 5. Propuesta de un programa institucional para desarrollar habilidades sociales básicas con base en el reforzamiento y repetición en niños de 3 a 5 años.

Grupo I: Habilidades Sociales Básicas:		97
Actividad No 1	Escuchar	102
Actividad No.2	Hablar amablemente	103
Actividad No.3	Hablar con firmeza	104
Actividad No.4	Dar las gracias	105
Actividad No.5	Recompensarse uno mismo.	106
Actividad No.6	Pedir Ayuda.	107
Actividad No.7	Pedir un Favor.	108
Actividad No 8	Ignorar a alguien.	109

Grupo II: Habilidades Relacionadas con la Escuela

Actividad No.9	Hacer una Pregunta.	110
Actividad No 10	Seguir Instrucciones.	111
Actividad No .11	Intentar Cuando es Difícil.	112
Actividad No. 12	Interrumpir.	113

Grupo III: Habilidades Para Hacer Amistades

Actividad No. 13	Saludar a Otros.	114
Actividad No. 14	Interpretar a Otros.	115
Actividad No. 15	Unirse a un Grupo	116
Actividad No. 16	Esperar el Turno.	117
Actividad No. 17	Compartir.	118
Actividad No. 18	Ofrecer Ayuda.	119
Actividad No. 19	Pedirle a Alguien que Juegue.	120
Actividad No. 20	Participar en un Juego.	121

Grupo IV: Manejo de los Sentimientos

Actividad No 21	Conocer los Propios Sentimientos.	122
Actividad No 22	Manejar el sentirse Excluido.	123
Actividad No 23	Buscar a alguien con quien hablar	124
Actividad No 24	Enfrentarse con el Miedo.	125
Actividad No 25	Decidir Cómo Se Siente Alguien.	126
Actividad No 26	Mostrar Afecto.	127

Grupo V: Alternativas ante la Agresión

Actividad No 27	Enfrentar el ser Molestado	128
Actividad No 28	Manejar el Enojo.	129
Actividad No 29	Decidir si es Justo.	130
Actividad No 30	Resolver un Problema.	131
Actividad No 31	Aceptar las Consecuencias.	132

Grupo VI: Manejo del Estrés:

Actividad No 32	Relajarse.	133
-----------------	------------	-----

Actividad No 33	Manejar los Errores.	134
Actividad No 34	Ser Honesto.	135
Actividad No 35	Saber Cuándo Contar Algo	136
Actividad No 36	Enfrentarse con la derrota.	137
Actividad No 37	Querer ser el Primero.	138
Actividad No 38	Decir “No”.	139
Actividad No 39	Aceptar “no” por respuesta	140
Actividad No 40	Decidir Qué hacer	141
Consideraciones finales		
Referencias bibliográficas		

CAPÍTULO I

Habilidades Sociales

Básicas

Capítulo1. Habilidades sociales básicas

Las habilidades sociales son una herramienta de gran utilidad durante la vida, ya que, gracias a ellas las personas muestran un mejoramiento durante su capacidad de interrelacionarse entre sí y con ello alcanzar sus necesidades. A manera de ejemplo, señala que si un educando no muestra problemas de interacción durante los primeros años de escuela, por lo que es preciso pensar que no habrá problema en llegar a integrarse en un círculo de amigos.

Se encuentra gran variedad de componentes que auxilian a que sea permisible entre ellos la empatía y la habilidad de llevar a cabo distintas situaciones y contextos de una manera adecuada. Se debe agregar que es importante empezar cuanto antes la enseñanza en habilidades sociales, ya que al tener componentes cognitivos y de aprendizaje, no se optimiza con el paso del tiempo, incluso se puede reducir con el rechazo e indiferencia de las personas en su contexto social.

Es por ello que, las habilidades sociales no se orienta únicamente a personas con problemas con el fin de excluir conductas des adaptativas, teniendo en cuenta que se está aumentando la aplicación en los centros educativos de enseñanza frecuente.

1.1 Definición de habilidades sociales básicas

Actualmente no se ha presentado un concepto claro sobre las habilidades sociales básicas, por otro lado los autores Meichenbaum, Butler y Grudson (1981), plantean que no ha de ser tarea fácil desarrollar una definición consistente de una conducta socialmente habilidosa, porque ésta depende del contexto cambiante.

En otras palabras, las habilidades sociales están enfocadas en un marco cultural, sin embargo los modelos de comunicación se corrigen entre las mismas, dependiendo componentes como el sexo, la edad, la educación y contexto social.

Considerando que el nivel de eficacia que demuestra una persona va a depender de lo

que desea lograr en una situación determinada, ya que una conducta puede ser considerada adecuada en una situación e inadecuada en otra (Caballo, 2007).

Teniendo en cuenta que, el individuo aporta a la situación sus propias actitudes, creencias, valores, capacidades cognitivas y un estilo único de interacción (Wilkinson, 1982). En otras palabras Trower (1984), refiere que no puede haber un criterio absoluto de habilidad social, aun así, “todos parecemos conocer qué son las habilidades sociales en forma intuitiva” (1984).

Se debe agregar que, Caballo (2007), sostiene que no hay una manera correcta de comportarse que sea universal, sino que existen distintos enfoques que van a variar según la persona, por esto, dos personas pueden actuar de manera totalmente diferente frente a una misma situación y viceversa.

Retomando al autor Caballo (2007), propone que, para llegar a una adecuada noción de la conducta socialmente habilidosa, es preciso la especificación de tres componentes de la habilidad social: una dimensión conductual (tipo de habilidad), una dimensión personal (las variables cognitivas) y una dimensión situacional (el contexto ambiental).

A su vez, Arkowitz (1981), señala que la mejor clasificación de los componentes de las HH.SS. y la que permite definir y evaluar una conducta socialmente habilidosa es la que considera el contenido, siendo ésta la expresión de la conducta: deseos, opiniones, sentimientos, etc., y las consecuencias, refuerzo social.

Mencionado lo anterior se retoma una idea de lo que se logra con la conducta socialmente hábil de la evaluación de sus consecuencias, se puede lograr a evaluar el grado de habilidad social.

Generalmente, de una conducta socialmente habilidosa se espera un reforzamiento positivo más que un castigo (Caballo, 2007).

Aunque en otro sentido, en la observación bibliográfica se han encontrado muchas expresiones para hacer referencias a las habilidades sociales tal es el caso de las habilidades sociales, habilidades interpersonales, habilidades de interacción social,

conducta asertiva, conducta interactiva, competencia personal, comportamiento adaptativo, destrezas sociales etc.

Por esta razón las expresiones se desglosan con los termino de competencia social, conducta asertiva y habilidades sociales, se recalcan por su definición consensuada, por ello se pretende diferenciarlas.

Imagen No.1 Habilidades sociales.



Fuente:https://www.google.com/search?q=habilidades+sociales&hl=es419&sxsrf=ALeKk00Dvr4rXQtH5zCj4QkJkLYXvwNiw:1595121749156&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjRk3Jk9jqAhVChq0KHcZ0CUEQ_AUoAXoECBUQAw&biw=1093&bih=461#imgrc=-bA3UX4Gkl0juM

1.2 Teorías de las Habilidades Sociales.

Las teorías se centran en la adquisición de las habilidades que es la meta misma, ya que las aptitudes en la solución de problemas comunicación interpersonal y solución de conflictos se pueden ver como elementos cruciales en el desarrollo humano saludable. Finalmente algunas perspectivas teóricas ven estas habilidades para la vida como un medio para que el niño participe en su propio proceso de desarrollo y en el proceso de construcción de normas sociales.

Enseñar a los infantes como pensar, proveerlos de herramientas para la solución de problemas, toma de decisiones y control de sus emociones y hacerles participar por medio de metodologías participativas y desarrollo de las habilidades que puedan servirle como vértice en el medio del poder.

Entre las principales teorías de las habilidades sociales como lo exponen Whitnam et al (1970), Mangrulkar et al (2001).

- Teorías del desarrollo de las habilidades sociales del niño y del adolescente:
- Autoimagen, fuerza de su familia y autonomía.
- Teorías del aprendizaje Social, aprenden modelos de conductas de interacción social.
- Teoría de conducta problemática, influencias por valores creencias de amigos y familiares.
- Teoría de la influencia social, presión social de los pares.
- Solución de problemas, conductas sociales insuficientes
- Teoría de las Inteligencias múltiples, el control de las emociones y comprensión de sus sentimientos.
- Teoría de Riesgo, factores internos, autoestima baja.
- Teoría Psicología Constructivista, lleva a cambios de conducta y de habilidades sociales.

1.3 Características de las Habilidades Sociales Básicas

Es importante mencionar al autor castilla (2004) ya que retoma las principales características de las HH.SS. que son:

- Se adquieren primordialmente a través del aprendizaje (imitación, interacción, ensayo y error, etc.),
- Son recíprocas y suponen un intercambio efectivo y apropiado, Implican comportamientos verbales y no verbales específicos.

En su práctica intervienen las reacciones del medio y las características de los actores en interacción,

Su carencia o exceso de la conducta social pueden ser especificados para intervenir en su mejora o aprendizaje.

Otra característica importante es que están constituidas por componentes conductuales, cognitivos y fisiológicos (Caballo, 2007).

Es necesario mencionar que las habilidades sociales son conductas donde se desarrollan dos componentes principales los verbales y los no verbales por ello estos dos mecanismos favorecen al proceso de interacción social.

El lenguaje no verbal es continuo y difícil de controlar, ya que se produce de forma inconsciente; su aprendizaje tiene lugar de forma indirecta e informal. Por otro lado, el lenguaje verbal se realiza de manera consciente, directa y puede controlarse fácilmente; los errores en él se interpretan como una falta de educación y se aprende de forma directa y formal (Ballesteros 2005).

Así mismo se describen los siguientes:

La comunicación no verbal presenta un aspecto del discurso para resaltar, permitiendo remplazar una palabra tal es el caso, una mirada puede mostrar si un comportamiento es correcto o incorrecto sin embargo, se puede contradecir con lo que se está diciendo.

Por una parte en la comunicación no verbal existen los siguientes elementos: apariencia personal, postura corporal, gestos, proximidad expresión facial, mirada, y la sonrisa,

Los componentes verbales:

Menciona que la conversación es la herramienta por excelencia que se utiliza para poder interactuar con los demás. Ballesteros y Gil (2002), solicitan, que la persona sea aquella que habla, aproximadamente el 50% en una conversación; que facilita la retroalimentación realizando preguntas como muestra de interés

Al mismo tiempo los elementos verbales, se consiguen al mencionar los componentes paralingüísticos, entre ellos se encuentra la velocidad, fluidez, el tono y volumen de la voz.

Es importante mencionar al autor Lazarus (1973), que retoma las dimensiones que forman las habilidades sociales ya que fue uno de los pioneros en establecer desde una perspectiva clínica, las principales clases de respuestas conductuales que abarcan las habilidades sociales. Estas dimensiones fueron las siguientes:

- A) La capacidad de decir “no”.
- B) La capacidad de pedir favores y hacer peticiones.
- C) La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos.
- D) La capacidad de iniciar, mantener y terminar una conversación.

Así mismo, de manera empírica se han realizado nuevas clasificaciones las cuales han cambiado durante la clasificación hecha por el autor Lazarus. Estas dimensiones son las siguientes (Monjas, 2005):

- Hacer cumplidos.
- Aceptar cumplidos.
- Hacer peticiones.
- Expresar amor, agrado y afecto.
- Iniciar y mantener una conversación.
- Defender los propios derechos.
- Rechazar peticiones.
- Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo.
- Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado.
- Petición de cambio de conducta del otro.
- Disculparse o admitir ignorancia,
- Afrontar las críticas.

Como se menciona anteriormente estas son las clasificaciones básicas de mucho autores; Caballo (1986), añade algunas que considera elementos importantes dentro de las habilidades sociales. A continuación se especifican cada una de ellas.

El establecimiento de relaciones sociales: El no estar familiarizado con las formas habituales de iniciar relaciones y con las variaciones que suelen darse en dichas relaciones, constituye algo que elimina toda posibilidad de profundizar en la amistad. Es importante a la hora de establecer buenas relaciones interpersonales tomar en cuenta:

1. La iniciación, mantenimiento y la terminación de la conversación, las cuales deben darse de manera adecuada tomado en cuenta el contexto, la situación material, la persona en cuestión, etc.
 2. Estratégias para el mantenimiento de la conversación.
 3. Tiempo para escuchar.
- A. Hacer y recibir cumplidos: Los cumplidos son conductas verbales específicas que resaltan características positivas de una persona. Los cumplidos funcionan como reforzadores sociales y ayudan a hacer más agradable la interacción social.
- B. Hacer y rechazar peticiones: Algunas personas sienten vergüenza de pedir alguna cosa que les interese o que les sea útil, en pocas palabras les cuesta pedir un favor; mientras que otros sujetos no pueden rechazar una petición de favor, aunque no deseen hacerlo. El hacer peticiones incluye el pedir favores, pedir ayuda, pedir a la otra persona que cambie su conducta, todo esto debe realizarse sin violar los derechos de los demás.
- C. Expresión de desagrado, molestia y disgusto: Todas las personas tienen derecho a vivir de manera agradable y feliz. Si algo que hace otra persona disminuye esta probabilidad, la persona tiene derecho a hacer algo al respecto. En definitiva, se trata de comunicar lo que el individuo siente de una manera asertiva, de esta forma se puede o no cambiar la situación; en ambos casos sirve para que la otra persona pueda demostrar lo que le disgusta.
- D. Afrontar las críticas: Toda persona es criticada por lo menos unas cuantas veces a lo largo de la vida. La manera de afrontar esas críticas determina la calidad de relacionarse con las demás personas. Caballo, (1996) afirma, que cuando se recibe una crítica, la conducta más adecuada consiste en dejar que la crítica siga

su curso sin añadir información a lo que se está diciendo, después de que la crítica haya finalizado, la persona afectada debe expresar lo que desee. Si se está equivocado no se debe hacer nada, pero si la persona criticada tiene la razón, ésta debe defenderse después de escuchar la crítica.

- E. Procedimientos defensivos: Los procedimientos defensivos son aquellos que interrumpen un patrón de interacción destructivo e injusto, reemplazándolo por una comunicación justa y mutuamente respetuosa.

- F. Procedimiento de ataque: dentro de esto se puede mencionar lo siguiente: la repetición (también llamado el disco rayado, consiste en repetir en reiteradas ocasiones lo que se desea conseguir), la aserción negativa de ataque (es una forma de reaccionar ante una crítica justa, sin dar sin embargo demasiadas excusas o justificaciones) El reforzamiento en forma de sándwich (consiste en decir algo positivo seguido de algo negativo y finalizando con algo positivo).

- G. Defensa de los derechos: Expresar los derechos es importante cuando nuestros derechos son ignorados o violados.

- H. Expresión de opiniones personales: El ser humano tiene derecho a expresar sus opiniones personales de forma adecuada, sin forzar a que las demás personas acepten lo que dicen.

- I. Expresión de amor, agrado y afecto: Se deben expresar de manera apropiada, sentimientos de amor, agrado y afecto hacia aquellas personas por las que se tiene estos sentimientos. Para muchas personas el oír, o recibir estas expresiones constituye una interacción agradable y significativa, a la vez que fortalece las relaciones.

Inclusive mencionando las características de las habilidades sociales según el tipo de destrezas que se desarrollen, existen los tipos de habilidades sociales como manifiesta, (Peñafiel 2010):

Cognitivos: son todos aquellos que intervienen aspectos psicológicos, los

Relacionados con el “pensar”: Ejemplo:

- Identificación de necesidades
- Identificación y discriminación de conductas
- Habilidades de resolución de problemas mediante el uso del pensamiento alternativo
- Autorregulación
- Identificación del estado de ánimo

Emocionales: implica la expresión y manifestación de diversas emociones como la ira el enfado, la tristeza, etc. Instrumentales: la habilidad que tiene utilidad; relacionadas con el actuar. Ejemplo:

- Conductas verbales: inicio y mantener una conversación, formular preguntas y respuestas.
- Alternativas a la agresión: rechazo de provocaciones, negación de conflictos.
- Conductas no verbales: postura tono de voz, ritmos, gestos.

De acuerdo con los tipos de habilidades sociales ya mencionados se relaciona con el contexto a que muy pocas veces tratan de comprender lo que les dicen las personas cuando hablan, y que a menudo piden ayuda cuando tienen alguna necesidad.

Imagen No.2 Características para desarrollar las habilidades sociales.



1.3.1 Componentes conductuales

Por su parte con el autor Caballo (1988) se revisaron 90 trabajos (realizados entre 1970 y 1986) para investigar los diferentes componentes de las HH.SS. y sus frecuencias a lo que se obtuvieron los siguientes resultados:

- Componentes no verbales: expresión facial, sonrisa, mirada/contacto ocular, gestos, expresión corporal, apariencia personal, distancia/proximidad, orientación corporal, asentimientos con la cabeza y latencia de la respuesta, etc.
- Componentes paralingüísticos: la voz, el volumen, el tono, la inflexión, la claridad, el timbre, la velocidad, el tiempo del habla y la fluidez del habla, etc.
- Componentes verbales: peticiones de nueva conducta, contenido de anuencia, contenido de alabanzas, hacer preguntas, entre otras.
- Componentes mixtos más generales: conducta positiva espontánea, conversación en general, escoger el momento apropiado, afecto, tomar y ceder la palabra, saber escuchar.

Tal es el caso del autor, Lazarus (1973), que describe las principales clases de respuesta que abarcan las HH.SS.:

1. La capacidad de decir "no".
2. La capacidad de pedir favores y hacer peticiones.
3. La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos.
4. La capacidad de iniciar, mantener y terminar conversaciones.

Ahora bien la lista se ha mejorado de la siguiente manera (Caballo, 1993):

1. Hacer cumplidos.
2. Aceptar cumplidos.
3. Hacer peticiones.
4. Expresar amor, agrado y afecto.
5. Iniciar y mantener conversaciones.
6. Defender los propios derechos.
7. Rechazar peticiones.

8. Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo.
9. Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado.
10. Petición de cambios en la conducta del otro.
11. Disculparse o admitir ignorancia.
12. Afrontar críticas.

Cabe destacar que estas 12 dimensiones son las más primordiales, al mismo tiempo Caballo (2007), añade la habilidad de solicitar satisfactoriamente un trabajo y la habilidad de hablar en público.

1.3.2 Componentes cognitivos

De este modo se reafirma que las condiciones y los ambientes influyen en los pensamientos, sentimientos y acciones de los seres humanos, ya que el individuo averigua situaciones evitando otras.

Debe señalarse cómo selecciona las situaciones, los estímulos y acontecimientos, cómo los percibe, construye y evalúa en sus procesos cognitivos es de suma importancia (Caballo, 2007).

Por lo tanto la observación del ambiente de comunicación supone la diferenciación de los distintos ambientes, tal como lo señala Knap (1992, citado en Castilla, 2004).

- Ambiente formal: percepción de la formalidad en los diferentes ámbitos de interacción social (escuela, oficina, banco, etc.).
- Ambiente privado: percepción del grado de privacidad de algunas conversaciones entre dos interlocutores.
- Ambiente familiar: percepción de la familiaridad. Es diferente la interacción en un ámbito donde las personas nos son familiares a otro en que no lo son.
- Ambiente restrictivo: percepción de la distancia psicológica, en aquellas situaciones de escaso espacio interpersonal en las que se tiende a desviar la mirada.

Por su parte, dentro de las variables cognitivas el autor Caballo (2007), sostiene que la percepción y la evaluación están integradas por abstracciones y concepciones del mundo,

incluyendo los conceptos que se tiene de uno mismo.

En cambio Mischel (1973, 1981) señala que, en la interacción del individuo con el ambiente, los procesos cognitivos deben discutirse en términos de competencias cognitivas, expectativas, valores subjetivos de los estímulos, sistemas y planes de autorregulación.

Es por ello que estas categorías se descubren mutuamente

Competencias cognitivas: es la capacidad para transformar y usar la información de forma activa, crear pensamientos y acciones, y no sólo acumular cogniciones y respuestas estáticas (Caballo, 2007). Por lo que hay que tener en cuenta los siguientes elementos:

- Conocimiento de la conducta habilidosa apropiada
- Conocimiento de las costumbres sociales
- Conocimiento de las diferentes señales de respuesta
- Saber ponerse en el lugar de la otra persona
- Capacidad de solución de problemas
- Habilidades de procesamiento de la información
- Atención y memoria selectivas de la información negativa versus la información positiva sobre uno mismo y actuación social
- Estereotipos inadecuados
- Creencias poco racionales
- Constructos personales

Expectativas: son las predicciones del individuo sobre las consecuencias de la conducta. Guían la selección (elección) de las conductas que una persona puede construir dentro de cada situación (Caballo, 2007).

- La expectativa “conducta -resultados” se refiere al pronóstico que una persona realiza sobre las posibles consecuencias de los resultados ante una determinada situación.
- La expectativa de “autoeficacia” es la seguridad que tiene un individuo de que puede realizar una conducta particular, que le permite valorarse como competente en determinadas situaciones e incompetente en otras.

- Sentimientos de indefensión o desamparo

Valores subjetivos de los estímulos: tienen una influencia sobre el comportamiento de los individuos; ya que diferentes personas dan valor a distintos resultados y también comparten valores determinados en diferente grado. Hay que tener en cuenta las preferencias y aversiones sobre los estímulos por parte de las distintas personas, sus gustos y desagradados, y sus valores positivos y negativos (Caballo, 2007).

1.3.3 Componentes fisiológicos

Existen variables fisiológicas que se activan conjuntamente con la utilización de las HH.SS.; son señales corporales que activan los distintos sistemas del organismo (Valles & Valles, 1996). Caballo (2007) sostiene que aun hoy existe una baja tasa de investigación respecto a la temática, pero señala los componentes más investigados:

- La tasa cardíaca
- La presión sanguínea
- El flujo sanguíneo
- Las respuestas electro dermales (conductancia de la piel)
- Las respuestas electromiografías (tensión-relajación muscular)
- La respiración

Se puede inferir que de todos los componentes de las HH.SS., los elementos conductuales fueron los más estudiados dado que son conductas observables. La terapia de la conducta y la mayoría de la literatura sobre las HH.SS. también han hecho énfasis en el tema, sin embargo, en los últimos años se ha dado una progresiva consideración de la conducta encubierta (pensamientos, creencias, procesos cognitivos, etc.) de los individuos (Kendall, 1983, citados en Caballo, 2007).

Aún queda mucho por investigar sobre los componentes cognitivos de las HH.SS., pero sobre los componentes fisiológicos falta aún más. Los trabajos realizados sobre el tema son pocos y los resultados nada alentadores (Caballo, 2007).

Imagen No.3 Componentes de las habilidades sociales



Fuente:<https://www.google.com/search?q=componentes+habilidades+sociales+imagenes&tbm=isch&ved=2ahUKEwitp6OultjqAhUBjawKHfxbALoQ2cCegQIABAA&oq=componentes+habilidades+sociales+imagenes>

1.4 Las habilidades sociales en el contexto escolar

La enseñanza de las habilidades sociales en los niños escolares está incrementándose significativamente en estas últimas dos décadas, la razón de este repentino aumento de interés se debe a varios factores, entre los que se puede postular los siguientes:

- A. Las investigaciones retrospectivas han encontrado relaciones sólidas entre la competencia social en la infancia y el posterior funcionamiento social, académico y psicológico.
- B. Si bien los Profesores de los centros educativos están considerados como los principales agentes de socialización en el niño, pocos o ningún programa se han establecido formalmente. Sin embargo, los educadores han empezado a reconocer la importancia crítica de las habilidades sociales y de los comportamientos interpersonales, que se consideran indispensables para una buena adaptación a la vida. Así pues, se ha incrementado la demanda de estrategias más sistemáticas y efectivas para la aplicación de programas de enseñanza de las habilidades sociales en los niños escolares.

- C. En el colegio los niños muestran una gran variedad de Conductas desagradables y mal-adaptativas. Estos comportamientos ocasionan malestar a los adultos que rodean al niño, a los compañeros, pueden ocasionar una disminución en el rendimiento académico.
- D. Todo esto ha llevado a la búsqueda de estrategias terapéuticas y preventivas efectivas, entre las que la enseñanza de las habilidades sociales se considera una de las más importantes a desarrollar dentro de los centros educativos.
- E. La aplicación de programas de habilidades sociales en los centros educativos, supone la enseñanza a todos los niños en los contextos reales, en ambientes naturales, con un objetivo educativo de promoción de la competencia social y de la prevención primaria de posibles problemas.
- F. Al ser este un ambiente en el cual los niños en su mayoría no presentan problemas de índole clínico, y al tratarse de centros educativos; es preferible hablar de programas de enseñanza de habilidades sociales, en lugar de llamarlo entrenamiento de habilidades sociales, que se suele emplear cuando se trabaja en prevención secundaria o terciaria (Monjas, 2005).

A continuación describimos brevemente habilidades para la vida que son Indispensables para que los niños adquieran la capacidad de elegir estilos de vida saludables según la OMS.

- Autoconocimiento:

Es la habilidad de conocer nuestros propios pensamientos, reacciones, sentimientos, qué nos gusta o disgusta, cuáles son nuestros límites, y nuestros puntos fuertes/débiles.

- Empatía:

Es la habilidad de ponerse en el lugar de la otra persona en una situación muy diferente de la primera. Esta habilidad ayuda al alumno a comprender mejor al otro y por tanto responder de forma consecuente con las necesidades y circunstancias de la otra persona.

- Comunicación asertiva:

Es la habilidad para expresar con claridad y de forma adecuada los sentimientos, pensamientos o necesidades individuales.

- Relaciones interpersonales:

Es la habilidad de establecer, conservar e interactuar con otras personas de forma positiva así como dejar de lado aquellas relaciones que impiden un desarrollo personal.

- Toma de decisiones:

Es la habilidad de evaluar las distintas posibilidades, teniendo en cuenta necesidades y criterios, y estudiando cuidadosamente las consecuencias que pueden acarrear las diferentes alternativas tanto en la vida individual como ajena.

- Solución de problemas y conflictos:

Habilidad para buscar la solución más adecuada a un problema/conflicto, identificando en ello oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.

- Pensamiento creativo:

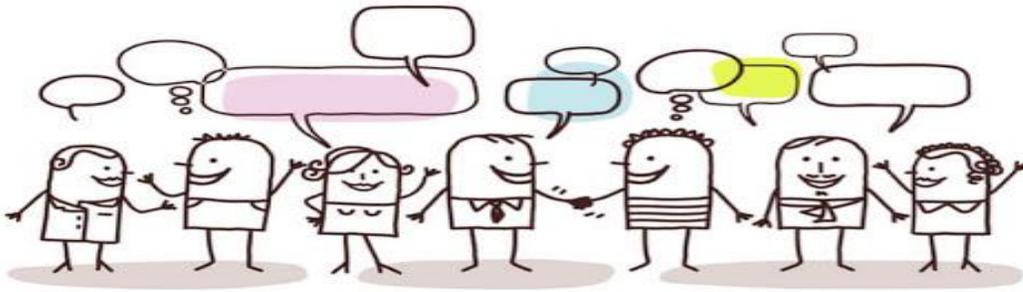
Es la habilidad que permite buscar alternativas diferentes de manera original ayudando a realizar una toma de decisiones adecuada.

- Pensamiento crítico:

Es la habilidad que permite preguntarse, replantearse, analizar objetivamente la situación existente de la forma más objetiva.

Resumiendo lo planteado se podría decir que las habilidades sociales como estrategias de integración responden a las necesidades de la escuela de “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender hacer” “aprender a convivir.

Imagen No.4 Habilidad en contexto escolar



Fuente:<https://www.google.com/search?q=habilidades+sociales+en+el+contexto+escolar+&tbm=isch&ved=2ahUKEwjE0qfilitjqAhUE5KwKHaxmDLkQ2cCegQIABAA&oeq=habilidades+sociales+en+el+contexto+escol>

1.5 Importancia de las habilidades sociales básicas

Adquirir las HH.SS. ayuda a mantener con los demás una relación de manera cómoda y adecuada (Mohamed, 2005); permite la interacción positiva del niño con sus pares y con las personas adultas, de esta manera, el niño adquiere un mayor conocimiento de sí mismo y de los demás, formando gradualmente el auto concepto y mejorando la autoestima (Rossin, 2011).

Vallés y Vallés (1996) señalan que las HH.SS. cumplen diversas funciones, tales como:

- Aprendizaje de la reciprocidad, entre lo que se da y lo que se recibe.
- Adopción de roles, ponerse en el lugar del otro.
- Control de situaciones, asumir distintas situaciones en el grupo.
- Comportamientos de cooperación, colaboración en el grupo, trabajar en equipo.
- Autocontrol y regulación de la conducta, en función del feedback recibido.
- Apoyo emocional de los iguales, expresión de sentimientos: afecto, alianza, ayuda, compañía.
- Aprendizaje del rol social: se desarrollan criterios morales y el sistema de valores.

Por otro lado, Linehan (1984) destaca tres tipos básicos de consecuencias positivas al tener este tipo de conductas sociales:

- La eficacia para alcanzar los objetivos de la respuesta (eficacia en los Objetivos).
- La eficacia para mantener o mejorar la relación con la otra persona en la interacción (eficacia en la relación).
- La eficacia para mantener la autoestima de la persona socialmente habilidosa (eficacia en el respeto a uno mismo).

En conclusión, la utilización de estas habilidades previene la aparición de problemas comportamentales, por lo que actuarían como protectores de la salud; de manera que si el niño establece constantes interacciones apropiadas con pares y adultos, lograría “relaciones positivas” (Lacunza, 2009).

En este sentido, la escuela es importante para el desarrollo de las HH.SS., ya que es un ámbito adecuado para su adquisición, brinda oportunidades para la práctica de conductas sociales, al estar en contacto con niños de su edad y docentes.

Durante la escolarización, los niños realizan los primeros procesos de sociabilización fuera del contexto familiar; observan y aprenden nuevos comportamientos, normas sociales, a trabajar en equipo y expresar sentimientos.

Trianes Torres (1996, citado en Castilla, 2004, p. 91) sostiene se puede fomentar la adquisición de las HH.SS. en los alumnos a partir de favorecer determinadas situaciones, tales como:

- La creación de climas cálidos que contemplen los afectos, la comunicación y el apoyo entre sus pares;
- La construcción de la propia competencia a partir de experiencias de éxito en la toma de decisiones;
- La cooperación entre los miembros de la clase, la coparticipación y corresponsabilidad del grupo;
- El proceso dialéctico entre la actividad práctica y la reflexión sobre la acción, a través de la mediación del profesor.

1.5.1 Consecuencia por falta de habilidades sociales básicas

Existen varias investigaciones que demuestran que las HH.SS. están relacionadas con los logros escolares, sociales y ajuste personal; pero además, hay datos que advierten de las consecuencias negativas que tiene para la persona no tener un nivel de desarrollo de HH.SS. apropiado, afectando la evolución de la infancia, como así también, de la adolescencia y la vida adulta (Rabazo 2006).

La incompetencia social está ligada a desajustes y dificultades como la baja aceptación, rechazo, problemas emocionales y escolares, ignorancia y aislamiento, desajustes psicológicos y psicopatología infantil, delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la vida adulta (Elliot & Gresham, 1991; Hundert, 1995; Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein, 1989; Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1987; Pelechano, 1996, citados en Rabazo Méndez & Moreno Manso, s.f.).

Es importante mencionar que la primera infancia es la etapa considerada como el período más importante para el desarrollo de la madurez neurosensorial (capacidades y habilidades para aprender e interactuar con el mundo) y habilidades para adaptarse a las necesidades cambiantes del ambiente y las personas.

Durante esta etapa los niños descubren y construyen, con el acompañamiento de los adultos, cuidadores y familiares, las relaciones esenciales para vivir en una familia, en su comunidad y en su cultura.

Para finalizar es conveniente retomar, a la autora Miriam, (2012), ya que explica la importancia de no perder las habilidades sociales pasando por diferentes fases:

Preparación: es analizar todas las habilidades específicas de los niños y niñas, que son necesarias para su adquisición de hábitos.

- Aprendizaje:

Los padres de familia y el docente son los encargados de realizar el hábito y que los niños y niñas realicen la imitación debemos motivarlo e incentivarlos a hacer.

- Automatización:

Al repetir varias veces la misma rutina, asimila e interioriza llegando a la automatización supone la aceptación de la normativa implícita en el hábito; es decir, su ejecución.

- Consolidación:

Es la realización autónoma del hábito, lo pone en práctica cada vez que la situación lo requiere, el adulto debe evitar la sobreprotección.

Imagen No.5 Consecuencias sin habilidades sociales



Fuente: https://www.google.com/search?q=consecuencias+habilidades+sociales+&tbm=isch&ved=2ahUKEwi_ji9K3mNjqAhUBjawKHfxbALoQ2cCegQIABAA&oq=consecuencias+habilidades+sociale

CAPÍTULO II

Reforzamiento y Repetición

Capítulo 2. Reforzamiento y repetición.

En este capítulo se retoman las teorías del aprendizaje que tienen su origen en los experimentos como son los psicólogos Iván Petróvich Pavlov y Skinner que realizaron con animales domésticos. Sin embargo Skinner refería que se podía lograr con animales además era posible conseguirlo con personas: de modo que estas podían ser condicionadas para expresar la conducta requerida.

Es necesario mencionar que, los enfoques conductistas comprendan que aprender sobre el cambio de la conducta que se va experimentando con las personas como consecuencia de la adquisición de conocimientos.

Cabe decir que, este cambio se logra condicionando, educando de un modo determinado por el tutor, describiéndose en términos de estímulo, respuesta y asociación: ya que cuando el aprendiz da la respuesta a un estímulo, se ha organizado un vínculo, una asociación cuya persistencia sea una cuestión de repetición.

Es importante agregar, una opinión que perdura a través de la evolución de estas teorías es la eficacia de la enseñanza del estímulo-respuesta. Como resultado de un estímulo específico surge la respuesta requerida.

Así mismo, el autor John B. Watson, distinguido como el padre del conductismo, fue el primero en poner en práctica sobre el aprendizaje los descubrimientos de Pavlov, sin embargo los autores más reconocidos del conductismo con Edward L. Thorndike, Burrhus Frederic Skinner

Ahora bien, se define a un estímulo reforzador, la única forma de evidenciarlo es mediante una prueba directa.

Cabe destacar, que existen dos tipos de reforzadores los reforzadores positivos y los reforzadores negativos.

Es importante mencionar que dentro de este capítulo se hablará sobre el concepto reforzamiento, repetición y los reforzadores que se utilizan basándonos en las teorías de los autores Skinner e Iván Pavlov.

Imagen No.1 Reforzamiento y repetición



Fuente:<https://www.google.com/search?q=reforzamiento+y+repetici%C3%B3n+para+ni%C3%B1os&sxsrf=ALeKk02P128nP38HOETM15IP1mVTtQXaA:1595127437779&source=Inms&tbm=isch&s>

2.2 Concepto de reforzamiento

Dentro del condicionamiento operante del autor Skinner, los antecedentes no provocan que una conducta determinada ocurra, sino que hacen más probable su aparición, ahora bien la conducta se utiliza sobre el contexto social para provocar las consecuencias

Si bien es cierto las conductas y sus resultados no se demuestran aisladas en el medio, es conveniente considerar que un contexto de condicionamiento operante ya que posee tres elementos principales

Retomando al autor Benjumea, (1993): los estímulos ambientales, la respuesta y el estímulo reforzador. Existen una serie de elementos que debemos tener en cuenta a la hora de analizar la triple contingencia de reforzamiento, los cuales se definen a continuación.

Estímulo discriminativo: La conducta operante es emitida, por su parte un estímulo logra enseñar a un organismo que una respuesta concreta puede o no ser reforzada.

Inclusive los estímulos discriminativos como lo mencionan los autores (Ferster y Skinner, 1957; Skinner, 1938) reside en que si todas las conductas fueran igualmente probables en todas las ocasiones, no existiría la capacidad de predecir cuáles de ellas iban a ser reforzadas.

Posteriormente es mucho más adaptativo que la respuesta solo sucede cuando la posibilidad de ser reforzada sea mayor, por ello hablamos de estímulos aprendidos que logran una respuesta, sino que desarrollan la probabilidad de ocurrencia.

Por una parte podemos diversificar entre estímulos discriminativos, para ejemplificar se notifica sobre una alta probabilidad de disponibilidad de un estímulo reforzador si la respuesta es emitida en ese momento, de echo con el estímulo delta la probabilidad de que una respuesta sea reforzada en ese momento es baja

Es importante agregar la definición de respuesta y reforzador

Por otra parte en el caso de las respuestas que nunca han sido cumplidas por el sujeto, sin embargo se debe manipular de una forma de moldeamiento por aproximaciones repetidas que lleven al resultado final.

Tal es el caso, que se pueden fortalecer las respuestas existentes de la recopilación conductual del sujeto, así como el condicionamiento operante logra desarrollar sobre un nuevo mecanismo conductual, a través de los elementos solicitados para adquirir el reforzador.

Mientras que el reforzador se trata de un estímulo notable para el individuo ya sea por sus propiedades gustos deseables así como respuestas agradables para el organismo o bien consecuencias negativas o desagradables para un sujeto ya que un reforzador puede ser cualquier que forme la probabilidad de una repuesta.

Por lo que la ejecución de la conducta depende del estímulo reforzador así como su calidad y cantidad del condicionamiento operante por lo cual se puede hablar de un contexto en que la conducta se halla controlada por los estímulos antecedentes y consecuentes.

2.3 Teoría de reforzamiento de Skinner

El reforzamiento ha constituido siempre una parte importante de los métodos docentes. A comienzos del siglo XX el reforzamiento estaba ampliamente basado en el temor: el miedo a incurrir en la ira del profesor, el miedo al castigo. Incluso hoy, algunos aspectos de la conducta de los chicos en la escuela están fundados en su afán de evitar el castigo o el ridículo y no en un deseo de aprender.

Skinner se interesó por el hecho de que los chicos no aprendieran en ningún sentido positivo, sino sólo para evitar las consecuencias de no aprender, por lo que su ideal fue que todos los alumnos recibieran una retroalimentación constante y rápida de los resultados, que el reforzamiento fuese inmediato

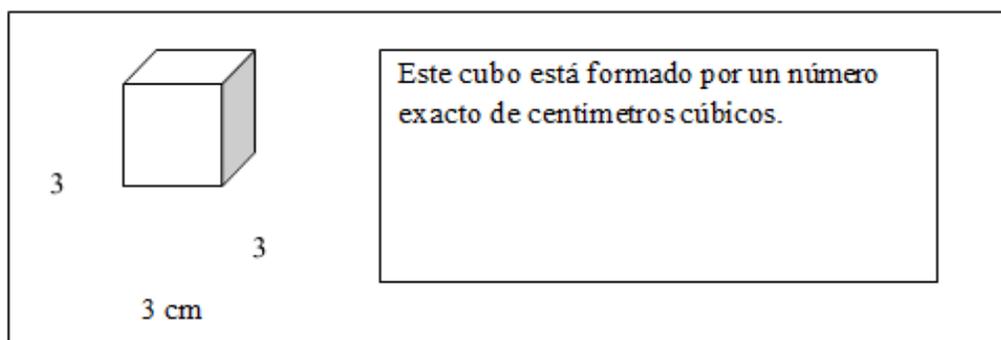
Lo que constituyó una parte de la justificación que hizo Skinner (1954), del aprendizaje programado: “todo el proceso de alcanzar una competencia en cualquier campo debe ser dividido en un número muy grande de pasos muy pequeños y el reforzamiento ha de ser contingente a la realización de cada paso”.

El sistema de pequeños pasos así como el reforzamiento adecuado para todos los alumnos considerados de manera individualizada son difíciles de lograr sin el uso de máquinas de enseñar.

Los criterios de presentación de material en el aprendizaje programado son los mismos en cualquiera de los medios de presentación, tanto a través de máquinas como mediante libros de texto.

Consisten en la presentación de una secuencia de estímulos al alumno bajo la forma de «cuadros». Un solo cuadro contiene cualquier información necesaria y luego plantea una pregunta que exige una respuesta. El medio de presentación empleado debe proporcionar al alumno los recursos para que formule la respuesta. En la siguiente figura vemos un ejemplo de cuadro

Imagen No.2 Ejemplo de Skinner



elaborado por Orton (2001).

Fuente

Sin embargo al haber formulado una respuesta, el estudiante transporta el esquema del cuadro al mismo tiempo en el que se retroalimenta sobre el cuadro previo.

Por todo lo dicho sobre los criterios de la aplicación anterior las situaciones y las necesidades propias desarrollan un programa complejo y completamente diversificado, pero los ordenadores lo permiten, pero no poseen éxito ya que las pruebas de realizar programas de diversificación disminuyen los libros de texto.

Al tipo de aprendizaje con ayuda de ordenador y basado en el aprendizaje programado se le denomina a menudo instruccional.

En otras palabras la enseñanza mediante maquina brinda ventajas debido a que:

- 1) El alumno recibe refuerzo usual e inmediato.
- 2) Disfruta la libertad para adelantar su ritmo natural
- 3) Sigue una frecuencia coherente.

Desde una perspectiva del autor Orton (1988), existen algunas desventajas, como se muestra:

1. No existe la motivación producida por el trabajo con otros alumnos.
2. Es posible que, a lo largo del programa, el alumno escoja por error rutas inapropiadas
3. Algunos tipos de experiencias de aprendizaje no pueden ser presentados en forma programada.

Por otra parte el aprendizaje programado posee un manejo significativo en alumnos con necesidades especiales, para ejemplificar, el proceso de sus capacidades para quienes operan con rapidez, cabe decir que el repaso y la repetición para quienes trabajan con pesadez, ayudando a los alumnos nuevos o que han faltado por enfermedad.

Como ya se ha mencionado anteriormente el condicionamiento operante como estrategia educativa, dando así la validez a esta teoría del aprendizaje por los numerosos experimentos que realizó uno de ellos la caja de Skinner el cual fundamenta que utilizando un estímulo podemos asociarlo a un comportamiento.

Dentro de la educación existe un sin número de teorías y modelos de aprendizaje que los docentes aplican heredando y recogiendo lo positivo y desechando lo negativo de cada uno de los planteamientos. El conductismo plantea analizar los procesos de aprendizaje a través de la conducta tomando al condicionamiento como la base para la modificación de las conductas.

Es importante mencionar a los autores Edith Stein y Maurice Merleau Ponty ya que hablan y definen la palabra hábito cada uno desde un punto de vista diferente Stein desde una vista más clásica y Merleau-Ponty desde una visión más existencial diciendo en sí que es necesario inculcar hábitos desde edades tempranas ya que permitirán la introducción de virtudes como la obediencia y el orden llegando así a decir que hábito son formas de comportamiento o conducta de los seres humanos en su relación con el entorno. (Reynolds, 2006).

Grafico No.1 Condicionamiento operante



Elaboración

propia a partir de Skinner (1954).

2.4 Concepto de repetición

Se explica que la acción y efecto de concretar hace que algo o alguien sea, se comporte o actúe de una manera estipulada mediante estímulos, ahora bien como lo menciona el autor (Reynolds, 1968), el condicionamiento operante es una ciencia experimental de la conducta. En una forma más estricta, el término condicionamiento operante se refiere a un proceso en el cual la frecuencia con que está ocurriendo una conducta, se modifica o se altera debido a las consecuencias que esa conducta produce.

En otras palabras el condicionamiento operante es un aprendizaje asociativo en el cual se tiene más posibilidad de repetir las formas de conducta que tienen consecuencias positivas y, por el contrario bajas posibilidades de repetir las que adquieren consecuencias

negativas, por su parte el aprendizaje desarrolla nuevas conductas llevando a cabo las consecuencias.

En otras palabras el autor (Hurtado, 2006), en su artículo del conductismo nos menciona que el conductismo representa un conjunto de valores. Recomienda las metas para una ciencia del comportamiento y sugiere algunos estándares para evaluar la actividad científica.

Es importante mencionar que la ideología es mayor en las áreas de aprendizaje del comportamiento con énfasis aplicado, así como el conductismo promueve intervenciones convenientes con intereses sociales. Retomando lo anterior se entiende por operante a la serie de acciones que realiza el ser humano el cual puede modificarse con los reforzadores.

Es importante explicar que los reforzadores como su nombre lo indica refuerzan la respuesta a la que se espera que llegue el individuo, ya que los reforzadores funcionan como estímulos ya sea por su presencia o su ausencia benefician sobre el comportamiento que se desea por parte del sujeto.

Es decir, el fortalecimiento de las respuestas que se espera o desea obtener (comportamiento) del individuo, ocurren a partir de los reforzadores, el reforzador (o estímulo reforzante) es el estímulo o acontecimiento que sigue a la respuesta y la fortalece.

Es importante mencionar, al autor Mejía Alcauter, (2011), ya que nos habla sobre: El condicionamiento operante en el ámbito educativo El condicionamiento operante de Skinner resulta ser una teoría muy eficaz en el ámbito educativo ya que tiene claramente identificados los principios que pueden hacer posible el comportamiento (aprendizaje) que se espera adquiera el individuo.

Debe señalarse que, en la escuela se desarrolla fuertemente el principio de reforzamiento ya que dicho espacio ayuda a través de premios, reconocimientos o acciones que los estudiantes perciben como desagradables como es el caso de realizar exámenes un ejemplo del autor skinner al poner visible su condicionamiento operante ya que la

conducta humana es manipulable, de echo logró que su teoría fuera introducida en la educación para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Cabe decir que, los docentes tienen muy presente la teoría conductista operante, ya que para ellos la conducta de los estudiantes es una respuesta a su ambiente pasado y presente, en la cual todo ese comportamiento es aprendido.

Por lo tanto cualquier dificultad de conducta es el reflejo de los refuerzos que los comportamientos han tenido

Las conductas no deseadas que el alumno tenga en el aula, pueden ser modificadas utilizando los principios básicos del condicionamiento operante.

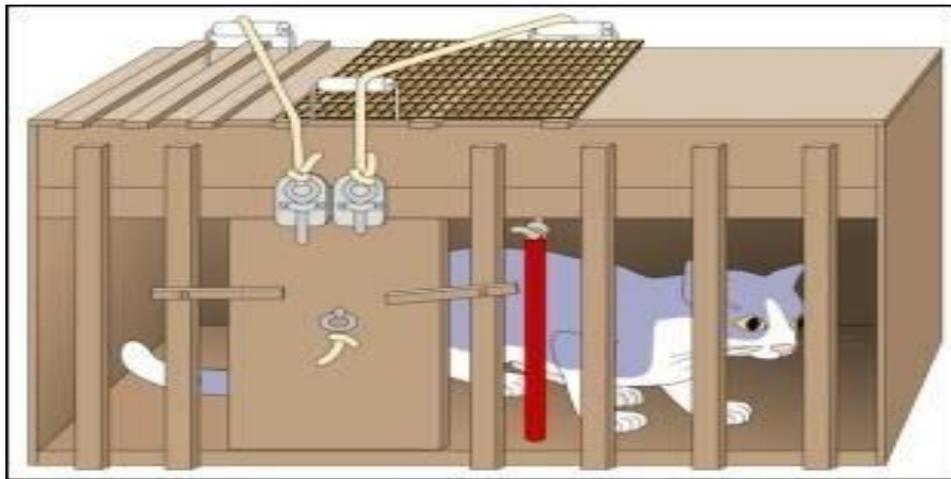
2.5 Teoría Edward Lee Thorndike

De acuerdo con la teoría de Edward L. Thorndike (1874-1949) se conoce también como «aprendizaje por el éxito», siguiendo tres leyes las cuales son las del efecto, la disponibilidad y del ejercicio.

Como a continuación se describe brevemente

1. La ley del efecto: una conexión, un vínculo, entre un estímulo y una respuesta se establece y refuerza si la respuesta va acompañada o inmediatamente seguida por una satisfacción, y se debilita si la respuesta va acompañada o inmediatamente seguida de insatisfacción.
2. La ley de la disponibilidad: asocia el deseo con el aprendizaje, siendo necesario querer, estar motivado, para que la conexión se establezca o active.
3. La ley del ejercicio: los vínculos se fortalecen con el uso y se debilitan con el desuso.

Imagen No.3 Ejemplo, la caja problema.



<http://thomdike.globered.com>

Fuente:<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fexperienceandconduct.wordpress.com%2F2012%2F07%2F09%2F1a-caja>.

Algunas de las acciones que los profesores hacemos parecen indicar una cierta aceptación de la ley del efecto. Si una contestación es adecuada y el alumno lo sabe, se logra la satisfacción y el chico se ve reforzado.

Cabe decir que algunas de los labores que los docentes innovamos enseñan una cierta aceptación de la ley del efecto, es decir si una respuesta es correcta y el estudiante lo sabe, se logra la satisfacción y el alumno se ve reforzado.

Hay profesores que suponen necesario proporcionar satisfacción de un modo extrínseco, dando premios, menciones honoríficas, puntos blancos, estrellas doradas y cosas por el estilo. Un trabajo deficiente puede tener como consecuencia una nota baja, produce disgusto.

No obstante, hay docentes que admiten que es necesario que exista una satisfacción de un modo circunstancial, facilitando premios, menciones honoríficas, estrellas doradas etc.

De tal manera que un trabajo incorrecto puede tener como consecuencia una nota baja, causando disgusto y, teóricamente, determina que no vuelva a repetirse semejante clase de trabajo

De los muchos ejemplos escolares en que aparece la aplicación de la ley del ejercicio podemos comentar el del aprendizaje del algoritmo. Se trata de establecer una sólida conexión o asociación entre el estímulo y la respuesta. Los psicólogos conductistas

explicarían que el desuso de la respuesta puede muy bien debilitar esta asociación, sin embargo los psicólogos cognitivos darían una explicación muy distinta.

Es importante mencionar que en el siglo XX labores como los de Thorndike fueron las primeras manifestaciones de una psicología de la educación basada en el aprendizaje de contenidos, el cual publicó en 2000 un pequeño libro titulado *The Psychology of Arithmetic* (La psicología de la aritmética).

Por otra parte la teoría del autor Thorndike, aplicada en el aula, se ha manipulado para demostrar la función de los ejercicios como método para formar y reforzar los vínculos estímulo respuesta.

El propio Thorndike revocó su ley del ejercicio como resultado de sus investigaciones tardías. No es cierto que la frecuencia del emparejamiento entre la respuesta y el estímulo tenga en sí misma trascendencia en el proceso de aprendizaje.

Se puede señalar que Thorndike no se preocupó de dar indicación de que vínculos eran más fáciles, qué cantidad de práctica era suficiente, o cuál era la mejor manera de organizar la práctica de los diferentes tipos de vínculos

Sin embargo el propio Thorndike revocó su ley del ejercicio como resultado de sus investigaciones tardías. No es cierto que la frecuencia del emparejamiento entre la respuesta y el estímulo tenga en sí misma trascendencia en el proceso de aprendizaje (Educational Psychology, 2001)

Por lo mismo para la transferencia del conocimiento (influencia del aprendizaje en una situación o contexto sobre un aprendizaje posterior en otra situación o contexto) Thorndike formuló su teoría de los elementos idénticos: "Si se produce la transferencia, la nueva situación de aprendizaje contiene una mayoría de elementos que son idénticos a aquéllos que se encuentran en la situación original del aprendizaje" (Robinson, 2000).

Por ello, insistía Thorndike que la escuela debería favorecer las situaciones reales, debería atender únicamente a aquellos aprendizajes que son idénticos a los que realmente uno va a necesitar, es decir, a aquellos aprendizajes que son socialmente útiles.

2.6 Teoría conductista Iván Pavlov

Es importante mencionar que, la teoría del aprendizaje de Pavlov es su trabajo sobre el condicionamiento clásico. Demostró que este tipo de aprendizaje se produce por la presentación contigua de un estímulo neutro, con un estímulo incondicionado que de forma automática desencadena una respuesta incondicionada, y al cabo de varias repeticiones, el estímulo neutro se convertía en estímulo condicionado al suscitar por sí mismo la respuesta, esta se convierte en una respuesta condicionada. (Tirado, 2010).

Sin embargo el condicionamiento clásico se puede razonar en un medio de disponer la ocurrencia cuasi simultánea de un estímulo respuesta.

Como es el parpadeo, siempre que ocurre un estímulo neutro, como la nota musical. Después de algunas repeticiones, la respuesta queda asociada con el nuevo estímulo (Craig, 2002).

De acuerdo, con el autor Pavlov explicaba que el condicionamiento y la conclusión de procesos neurológicos era una explicación especulativa, no es conocida en sus investigaciones.

Es necesario mencionar la hipótesis de Pavlov era que la representación activa las neuronas de una región de la corteza, que entonces se vinculan a la región por el de este modo, ambos centros nerviosos quedarían relacionados.

La inhibición disminuye la intensidad de la RC o la extingue. La inhibición externa aparece cuando un agente exterior interfiere con el EC. La inhibición interna disminuye la excitación debido a la presentación del EC sin el EI (Shunk, 1997).

2.7 Reforzadores que se utilizan para el reforzamiento y repetición

Es evidente mencionar que la única característica que define un estímulo reforzador es aquel que refuerza, la única forma de demostrarlo es mediante una prueba directa, sin embargo existen dos tipos de reforzadores los positivos y los reforzadores negativos.

La situación de estas dos modalidades de reforzamiento se puede establecer diferentes tipos que a continuación se presentan:

De este modo el reforzamiento positivo aparece de forma circunstancial a una respuesta de una colectividad y se va reproduciendo en aumento en la perspectiva de la emisión de dicha respuesta, decimos que esa conducta está siendo reforzada de forma positiva.

A manera de ejemplo de este tipo de contingencia se dan en los casos de moldeamiento, en los que cada respuesta del sujeto que se aproxima a la conducta deseada es recompensada hasta llegar al comportamiento final deseado.

En este caso el reforzamiento negativo de un sujeto tiene como consecuencia la desaparición de un estímulo reforzador negativo, sin embargo la consecuencia es la extensión en la probabilidad de emisión de la respuesta reforzada. De hecho existen dos tipos de reforzamiento negativo.

Es por ello que el estímulo aversivo se presenta de manera continua, pero puede ser interrumpido mediante las herramientas del sujeto, de allí el segundo tipo de proceso se transmite un estímulo aversivo para ser presentado en algún momento de su vida, siendo la respuesta un instrumento para impedir la presentación de dicho estímulo.



Fuente: <https://www.google.com/search?q=Reforzadores+que+se+utilizan+para+el+reforzamiento+y+repetici%C3%B3n&tbm=isch&ved=2ahUKEwj987zJrdjqAhXPdqwKHcTYAhUQ2->

Dicho de otro modo se considerarán el reforzamiento positivo y el reforzamiento negativo (escape y evitación). **REFORZAMIENTO POSITIVO** Un reforzador positivo es un estímulo (evento, conducta u objeto) cuya presentación contingente a una conducta da lugar a un aumento o mantenimiento de esta, de modo que este aumento o mantenimiento es menor o no se da cuando la presentación es no contingente. Se han distinguido diversos tipos de reforzadores positivos: - Primarios, secundarios, generalizados (Skinner, 2005).

Cabe resaltar, que los reforzadores son aquellos que no requieren de experiencias de aprendizaje para funcionar como reforzadores.

En todo caso los reforzadores secundarios son aquellos que logran su capacidad reforzante mediante la compañía con otros reforzadores primaria o secundaria mediante la asociación con la retirada de estímulos aversivos.

Resulta claro que, los reforzadores generalizados son reforzadores condicionados con diferentes reforzadores primarios y/o secundarios, para ejemplificar tal es la aprobación, la atención, el dinero, ya que son fáciles de dirigir y a su vez eficaces porque permiten acceder a una variedad de reforzadores, por lo tanto no dependen de un estado específico de provisión como cuando se utiliza un único reforzador ya sea primario o secundario.

Cabe decir que, en ocasiones sigue siendo fuerte aun cuando ya no sean acompañados por los reforzadores en que se basan.

Ahora bien los reforzadores naturales son aquellos que se aprovechen habitualmente para reforzar la conducta por ejemplo premiar la conducta de estudio con alabanzas y buenas notas.

No obstante, los reforzadores artificiales son aquellos que no se aprovechan en el medio de la persona para reforzar la conducta en cuestión, de premiar la conducta lectora ya sea con materiales sociales de actividad, retroalimentación informativa positiva, entre los cuales están los alimentos, bebidas, libros, discos, juguetes, vestidos y los reforzadores generalizados tales como el dinero, los puntos o las fichas, los cuales pueden canjearse por una variedad de reforzadores de otro tipo.

Los reforzadores sociales incluyen la atención y los elogios o aprobación. Específicamente, pueden distinguirse las expresiones orales de aprobación (me gusta cuando tú... ¡buen trabajo!, ¡genial!, gracias por..., me gusta cómo has explicado esto, estoy muy orgulloso de ti cuando...), las expresiones o símbolos escritos de aprobación y las expresiones no verbales de aprobación (sonreír, guiñar un ojo, mandar un beso,

aplaudir, aprobar con la cabeza, besar, abrazar, acariciar).

Es importante mencionar que si las celebraciones no son reforzadores para una persona (p.ej., comida).por lo contrario los reforzadores sociales son posibles de guiar, siendo menos susceptibles a la sociedad que los reforzadores materiales no generalizados no distraen de las conductas a emitir y son parte del medio natural.

Cabe decir que el poder realizar actividades preferidas (conductas de alta probabilidad en condiciones de elección libre) puede usarse para reforzar actividades menos preferidas (conductas de baja probabilidad en condiciones de elección libre); esto es lo que se conoce como principio de Premack. En muchos niños, por ejemplo, puede reforzarse la lectura mediante la visión de la televisión. (Francisco, 2005)

Mencionado lo anterior muchos reforzadores de actividad implican una interacción social (visitar a los amigos, jugar a las cartas, ir al cine con alguien), mientras que otros pueden realizarse en solitario (escuchar música, leer un libro, pasear, nadar).

Imagen No.5 Reforzador positivo



Fuente:https://www.google.com/search?q=Reforzadores&tbm=isch&ved=2ahUKEwiL-8ijsdqAhVBG6wKHccNDFMQ2cCegQIABAA&ooq=Reforzadores&gs_lcp=CgNpbWcQAzIECCMQ

Por tal motivo son parte del ambiente natural y el problema de la sociedad puede evitarse empleando una variedad de actividades. Algunos de los reforzadores de actividad no pueden seguir inmediatamente a la conducta a reforzar y los que sí pueden, impiden la continuación de la conducta. Por ello, es frecuente entregar puntos o fichas canjeables posteriormente por los reforzadores de alguna actividad y más en la etapa de preescolar.

La retroalimentación informativa positiva es la información que se da a una persona sobre aspectos positivos de su propio comportamiento. Por ejemplo, puede informarse a un fóbico del tiempo pasado en una situación temida, a un alumno del número de problemas bien resueltos, a un obeso del número de kilos perdidos, etc.

Lo más usual es que esta información se dé con un componente de aprobación, de modo que constituye un reforzador social. También se habla de reforzamiento extrínseco e intrínseco. En el primer caso la conducta es mantenida por reforzadores externos.

En el segundo, la conducta se emite en ausencia de reforzadores externos. Puede decirse que la conducta es en sí misma reforzante, que suscita sentimientos de orgullo o de auto aprobación o que genera consecuencias somáticas reforzantes (p.ej., relajación, sensación de placer). Frecuentemente, el reforzamiento intrínseco se basa en una historia de reforzamiento extrínseco.

No hay eventos que sean reforzantes per se, es decir, que sirvan como reforzadores para cualquier persona, conducta y/o situación. Un evento actúa como evento positivo, aversivo o neutral según el caso dependiendo de diversos factores.

Por ejemplo:

- A. De sus propios parámetros (intensidad, duración, magnitud),
- B. Del tipo y magnitud de las consecuencias que previamente han seguido a la conducta,
- C. Del tipo de programa bajo el cual el evento es presentado,
- D. Del estado de privación del organismo,

E. De la relación entre la persona que administra el evento y la persona que lo recibe (piénsese en los reforzadores sociales), etc.

La determinación de si un evento actúa o no como un reforzador es una cuestión empírica y debe investigarse para cada persona y situación en función de sus efectos sobre una conducta específica. El reforzamiento positivo es un procedimiento que consiste en presentar un supuesto reforzador positivo contingentemente a una conducta con el objetivo de incrementarla o mantenerla.

Al igual que el resto de técnicas operantes, el reforzamiento positivo puede definirse no sólo como un procedimiento, sino también como un proceso: incremento o mantenimiento de una conducta como resultado de la presentación de un evento (reforzador positivo) contingentemente a dicha conducta.

El término contingencia hace referencia a la relación de dependencia entre una conducta y los estímulos que la preceden y/o la siguen. Así, decimos que un reforzador (p.ej., una felicitación) es contingente a una conducta (p.ej., ayudar a otro) cuando la probabilidad del reforzador dada la conducta es mayor que la probabilidad del reforzador dado que no se haya producido la conducta.

Si ambas probabilidades son iguales, la contingencia es nula. Si la segunda probabilidad fuera mayor, la contingencia sería negativa en vez de positiva; es decir, de haber contingencia negativa en el ejemplo presentado, la probabilidad de ser felicitado sería mayor cuando no se ayuda al otro. Si una de las probabilidades es mayor que 0 y la otra igual a 0, la contingencia es perfecta. En este caso, el reforzador se presenta si y sólo si se ha dado la conducta especificada, aunque no necesariamente tras todas las ocurrencias de esta.

Finalmente, cabe señalar que la contingencia no implica ni que el reforzador deba seguir inmediatamente a la conducta, ya que un reforzamiento contingente puede ser demorado, ni que el reforzador deba seguir a cada emisión de la conducta.

Posibles ejemplos de reforzamiento positivo:

En la vida diaria:

- A. Dar las gracias a alguien que nos cede el paso.
- B. Reír o sonreír cuando alguien cuenta un chiste.
- C. Decirle a alguien que nos gusta cómo sabe decir las cosas.
- D. Invitar a alguien a tomar algo después de habernos ayudado.
- E. Elogiar a mamá por lo bien que le salen ciertos platos.
- F. Darle a un compañero una palmadita en la espalda por un comentario ingenioso realizado en clase.
- G. Pagar por un trabajo realizado.

Castigo positivo.

- Esta tercera contingencia relacionada con el condicionamiento operante tiene lugar cuando las respuestas de un sujeto producen un estímulo reforzador negativo. En general, el castigo tiene como consecuencia la desaparición de la respuesta respecto a la cual ha sido contingente el estímulo aversivo, aunque existen excepciones a esta regla.

Castigo negativo.

- También llamado entrenamiento de omisión, se define como la situación en la que una respuesta impide la aparición de un estímulo reforzador positivo. Por lo tanto, el reforzamiento positivo es contingente con respecto a no responder.

El efecto general de esta contingencia de reforzamiento es la desaparición de la respuesta del sujeto, es decir, éste aprende a no responder. El entrenamiento de omisión es el método preferido para disuadir una conducta humana, ya que no conlleva la presentación de un estímulo aversivo. Este tipo de procedimiento es utilizado también en combinación con el reforzamiento de alguna respuesta alternativa, lo que se conoce como reforzamiento diferencial de otra conducta.

Reforzadores condicionados.

- Una operante puede ser reforzada tanto por un reforzador primario (incondicional, innato) como por uno condicionado (asociado al anterior por condicionamiento clásico y adquiriendo sus propiedades funcionales). Esto es importante, ya que sólo

una pequeña parte de nuestra conducta es reforzada de manera inmediata por reforzadores primarios y, en los casos en los que éstos se retrasan, es importante proporcionar unas consecuencias efectivas inmediatas. Los reforzadores condicionados se generalizan cuando se asocian con más de un reforzador primario.

De acuerdo, con lo expuesto anteriormente, se pretende la construcción de valores y habilidades morales en los estudiantes, más que el reforzamiento de conductas positivas o negativas que lleven al estudiante al individualismo. Los objetivos de la escuela no son simplemente preparar al estudiante para la vida adulta o para que se adapte a una sociedad, sino que consisten en la construcción de la personalidad moral del estudiante.

Por ello, las normas de conducta no se pueden equiparar con reforzamientos positivos o negativos, como sucede actualmente. La cultura escolar debe convertir el ambiente en un lugar de cambio y orientación, cuando se presentan conflictos. Por lo tanto, se deben establecer objetivos de intervención, tales como:

- ◆ El desarrollo de una serie de habilidades y destrezas en el mantenimiento del diálogo y la convivencia.

La intervención educativa de los valores y temas transversales en todas las actividades diarias, como lo son los derechos humanos para la democracia y la paz, la salud, la sexualidad y el ambiente.

La construcción del autoconocimiento, autonomía, la comprensión crítica y la transformación del entorno. El conductismo, desde el punto de vista del proceso de enseñanza y aprendizaje, responde a un momento histórico determinado que requería la memorización de los estudiantes del conocimiento científico; por esa razón, los estudiantes eran simples receptores de información.

Se puede inferir, la inadecuada aplicación del condicionamiento operante en la incorporación de los hábitos de orden en los niños y niñas se puede ver a simple vista que la falta de hábitos de orden es un problema empezando desde el hogar se encuentra inmerso en nuestra realidad, en el momento que ingresan los niños y niñas a un salón de clases se necesitan fomentar y cultivar hábitos como el de orden para que puedan

alcanzar un buen desempeño académico y social.

La limitada aplicación de estrategias metodológicas para la formación de hábitos de orden por parte de los docentes, han provocado desmotivación esto afecta de forma directa creando así desorden en el aula y afectando la convivencia, siendo los maestros la parte esencial en el momento de aprender y cultivar buenos hábitos.

La Insuficiente práctica de hábitos de orden en la jornada diaria influirá en el rendimiento académico obteniendo un entorno desfavorable para el aprendizaje, dando como consecuencia un niño desordenado que no organiza las cosas en el lugar que le corresponde conllevando más problemas no cumple con sus tareas a cabalidad, descuida en el estudio falta de tiempo, la presentación de trabajos son deficientes y por tanto, el aprovechamiento será deficiente en los niños y niñas.

La despreocupación de los padres de familia provocan que los niños y niñas bajo rendimiento escolar, los pequeños se encuentran solos en casa porque sus padres se encuentran trabajando no hay nadie que los supervise así que ellos estarán a libres harán lo que ellos quieran no cumplen ordenes ni normas, siguiendo así una misma rutina.

Los padres de familia deben ser un ejemplo para sus hijos son la base fundamental para el desarrollo de los niños y niñas la motivación que ellos les brinden ampliara sus posibilidades de tener un rendimiento e interés mayor en la escuela.

Imagen No.6 Fases de reforzamiento y repetición



Fuente:<https://www.google.com/search?q=reforzamiento+y+repeticion&tbn=isch&ved=2ahUKEwj8oc-xstjqAhVMbK0KHequBAYQ2>.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se pretende la construcción de valores y habilidades morales en los niños, más que el reforzamiento de conductas positivas o negativas que lleven al estudiante al individualismo.

Los objetivos de la escuela no son simplemente preparar a los niños para la vida adulta o para que se adapte a una sociedad, sino que consisten en la construcción de la personalidad moral de cada uno. Por ello, las normas de conducta no se pueden equiparar con reforzamientos positivos o negativos, como sucede actualmente.

La cultura escolar debe convertir el ambiente en un lugar de cambio y orientación, cuando se presentan conflictos. Por lo tanto, se deben establecer objetivos de intervención, tales como:

El desarrollo de una serie habilidades y destrezas en el mantenimiento del diálogo y la convivencia. La intervención educativa de los valores y temas transversales en todas las actividades diarias.

Sin embargo, el conductismo, desde el punto de vista del proceso de enseñanza y aprendizaje, responde a un momento histórico determinado que requería la memorización de los estudiantes del conocimiento científico; por esa razón, los alumnos eran simples receptores de información.

En la actual sociedad de la información, antes que nada, los docentes deberán conformar, en cada uno de los centros educativos, la cultura escolar para tener metas claras y definidas. Por medio del diálogo y el consenso, los estudiantes, junto con los docentes, pueden construir determinados valores para la convivencia humana, como son: la tolerancia, el respeto y la justicia desde la alteridad, la cual consiste en la capacidad de apertura de la persona, al relacionarse con los otros, y poder educarse en todos los ámbitos y momentos de la vida.

Por otro lado, el constructivismo responde a la sociedad postmoderna y comunicativa, donde la escuela debe acercarse a contextos realistas o a simulaciones de la vida cotidiana, para que los estudiantes construyan sus conocimientos en condiciones realistas. Una de las demandas que la sociedad requiere de la escuela, es que los estudiantes aprendan cosas tales como: búsqueda, pensamiento crítico y solución de problemas.

Además, es necesario el desarrollo de las habilidades que van desde estrategias para el desarrollo de la autonomía, ya que la escuela mantiene resabios de los postulados del condicionamiento operante y de la tecnología educativa de (Skinner, 2000).

Un ejemplo claro es que hoy los programas de estudio responden al modelo lineal de la taxonomía de Bloom et al. (1956) y el planeamiento didáctico se realiza con los seis niveles cognoscitivos de dicha clasificación (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación).

Por su parte, el constructivismo en la mediación pedagógica con respecto al conocimiento comprende un compuesto de redes estructuradas alrededor de ideas claves. Estas redes de conocimiento incluyen hechos, conceptos y generalizaciones junto con valores, actitudes, conocimiento procedimental y conocimiento condicional (de cuándo y por qué acceder a otras redes y cómo aplicarlas).

CAPÍTULO III

Niños de 3 a 5 Años

Capítulo 3. Niños de 3 a 5 años

Es conveniente mencionar, que el niño es un individuo en proceso de crecimiento y desarrollo. Desde que nace, no es un ser pasivo impulsado a la acción tan sólo por estímulos del exterior. Por el contrario, es activo y su comportamiento está organizado: siente y se expresa de diferentes maneras de acuerdo con su edad y sus características individuales.

Es importante mencionar, que el crecimiento y el desarrollo son el resultado de la interacción de factores genéticos colaborados por la herencia y por las condiciones del medio en el que vive el niño. Inclusive si las condiciones de vida (físicas, biológicas, nutricionales y psicosociales) son favorables, el potencial genético de crecimiento y desarrollo podrá expresarse en forma completa. Sin embargo bajo condiciones ambientales desfavorables ya que el potencial genético se verá restringido dependiendo de la intensidad y la persistencia.

Se puede señalar, entre la edad de los 2 y 3 años el niño sale de la deambulación e ingresa en el periodo preescolar, en esta etapa el medio central de los niños es su familia. De acuerdo, con muchos investigadores en los últimos años se han ocupado de esta edad. Existen varias razones para ello, ya que, primero, muchos la consideran como la etapa crucial del desarrollo, segundo el que estén en establecimientos como maternidades, guarderías y jardines escolares hacen que sea posible la observación y en tercer lugar, los niños a esta edad por ser tan espontáneos expresan directamente sus sentimientos y así son más accesibles a cualquier tipo de estudio (Delval, 2002).

Se puede señalar, que en el libro *Niñez y Adolescencia*, infante en preescolar pondrá inmediatamente en hechos y palabras sus pensamientos y pasiones, sin embargo su guía es atrayente y a veces violenta, siempre fácil de observar y registrar.

No obstante, en esta etapa tratará de descubrir un lugar en la sociedad en general, aunque su familia será un esquema básico de referencia.

Por lo tanto, son los años de mayor espontaneidad, debido a que su franqueza ofrece semejanzas dentro de su propio mundo y aun dentro del mundo adulto, siempre y cuando

estén dispuestos para ser receptivos a los que el niño puede expresar.

Si bien es cierto, los años preescolares son una edad de rápidas fluctuaciones en las que el infante puede ser muy dependiente o ansioso de independencia en un periodo mágicamente razonable, maduro e infantil aunque a veces femenino o masculino, en algunas ocasiones cariñosos y constructivo y en otras destructivo y antisocial.

Es necesario mencionar, que socialmente, de los 2 a los 6 años, el niño se desplaza del juego paralelo de la deambulación a los juegos cooperativos. El vocabulario del niño preescolar crece de 500 a 2000 palabras aproximadamente, su voz a menudo es indistinta y aguda se hace resonante y precisa y su lenguaje obtiene nuevas elevaciones de fluidez y expresión y en muchos niños creatividad (Delval, 2002).

Crea una nueva conciencia de su cuerpo, aprende a ser varón o niña, y es por eso, que al final de esta etapa comienzan a unirse por el mismo sexo. Adquieren una marcha libre y movediza, sube las escaleras con movimientos continuos, puede trepar y escalar. Comienza el interés por los colores, los sabores y las texturas.

Al mismo, tiempo desarrolla un nuevo conocimiento de su cuerpo, aprende a ser niño o niña y es por eso que al terminar esa etapa comienzan a unirse por el mismo sexo.

También, logran un recorrido libre ya que sube las escaleras con movimientos continuos, puede trepar, escalar, brincar y comienza el interés por los colores, sabores y texturas, otro punto, es que está preparándose para el ingreso al período de la lectoescritura.

Cabe considerar, que durante los años preescolares, se observa que el aprendizaje adquiere precedencia por sobre la maduración, ya que, en este momento maduran fundamentalmente aptitudes para el aprendizaje de nuevos modos de conducta como son la capacidad de dominar habilidades, conceptos, valores y relaciones sociales.

Debemos destacar que, el desarrollo infantil forma parte de un proceso multidimensional donde participan numerosos factores biológicos y ambientales, involucrados en complejos mecanismos causales y mediadores. De acuerdo con el Programa Nacional de Actualización Pediátrica (PRONAP), el estudio del desarrollo infantil requiere de la intervención de diferentes disciplinas, tales como neurociencias, psicología del desarrollo, psicopedagogía, sociología y antropología, entre otras, cuyos hallazgos generan una dinámica conceptual permanente. (García, 2000).

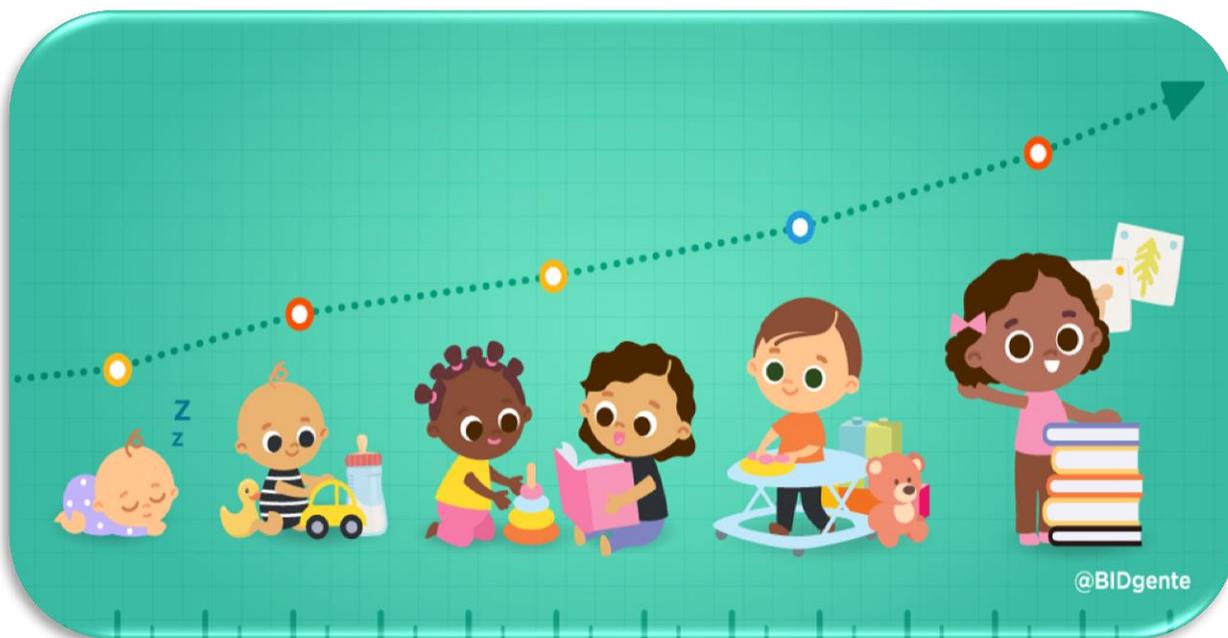
Es importante mencionar, a la autora. Macotela (2003), ya que define, al desarrollo infantil como un “proceso dinámico y continuo de organización progresiva de funciones biológicas, psicológicas y socio-culturales en compleja interacción. Este desarrollo infantil muestra una correlación entre la aparición de eventos neurobiológicos, madurativos y conductuales

El microsistema familiar que rodea al niño interacciona constantemente con la información genética que él hereda de sus padres, demostrando como naturaleza y crianza trabaja recíprocamente y no en oposición que define al desarrollo infantil.

Por tal motivo, se hace referencia en el PRONAP (2006), los mecanismos de neurodesarrollo están diseñados para incorporar un amplio espectro de experiencias en el desarrollo de la arquitectura cerebral. Las vías nerviosas mayores están especificadas en el genoma, aunque éstas se encuentran modificadas por la experiencia social, que surge de las relaciones que el niño establece desde temprana edad con la comunidad y la cultura donde se desarrolla.

A medida que el niño se va apropiando de nuevas habilidades, va modificando el medio ambiente y entonces establece nuevas relaciones temporales y espaciales con sus cuidadores y los objetos que lo rodean. De esta manera participan de forma activa de su propio desarrollo.

Imagen No.1 Desarrollo infantil.



Fuente:https://www.google.com/search?q=desarrollo+infantil&sxsrf=ALeKk011Qgq-FPZInclGxTYA5ljoyvp38g:1595177677543&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwi1gMv249nqAhVCOq0KHTkEBOAQ_AUoAXoECBcQAw&biw=1093&bih=500#imgrc=7fTH7aw2ZcXi6M

3.1 Percepción de la infancia por los autores

Es muy importante dar una mirada a las teorías de María Montessori, Celestín Freinet, Jean Piaget, Erik Erikson, Friedrich Froebel ya que estas son importantes de destacar y las más comunes en la escuela clásica, se preocupan de observar al niño desde distintas perspectiva y han marcado su estructura durante muchísimos años.

3.1.1 María Montessori

Para hablar de María Montessori, se analizará el contexto social, económico y cultural en el que se desarrolla su pensamiento, lo cual nos dará una visión más adecuada del mismo.

Es importante mencionar, que la vida de María Montessori está enmarcada en el inicio de la segunda revolución industrial momento determinado por los avances tecnológicos que se producen en la industria, proliferan las empresas manufactureras, es el tiempo de expansión de las primeras las grandes corporaciones industriales que poco a poco

adquieren expansión internacional. En el mundo hay contrastes mientras Estados Unidos manifiesta crecimiento, expansión y progreso Europa está en detrimento (Trilla, 2001).

A mediados del siglo XIX, el plano educativo se ha fortalecido en la educación pública, auspiciada por el estado, con lo cual se asegura el control de la enseñanza.

Inclusive, María Montessori es parte de lo que en la actualidad conocemos como “Escuela Nueva” o “Escuela Activa” que suponía un profundo cambio tanto a nivel práctico como teórico en las escuelas del momento (Sanchidran, 2010). Por ende, este movimiento, además adquiere una base científica en varias vertientes, medica psicológica y sociológica que trata con propiedad María Montessori dada su amplia formación profesional.

Entre los planteamientos que propone la Escuela Nueva, está el paidocentrismo (Berrío, 2010), lo cual significa que el niño es el centro de toda actividad educativa, es un ser activo y capaz de aprender por sí mismo. Todo esto cambia también el papel del profesor que era el centro hasta el momento.

Sin embargo, el papel del docente, adquiere un nuevo sentido en la escuela nueva, dejando de ser el centro de enseñanza aprendizaje, para pasar a ser un facilitador de dicho proceso donde el infante pasa a ser el protagonista importante para la educación de los niños.

En resumen, podemos decir, que la Escuela Nueva es un movimiento o un conjunto de experiencias educativas que se dieron en el siglo pasado, que aportaron un cambio radical en el sistema educativo donde hasta ese momento, el aprendizaje era entendido como la acumulación de conocimiento y en la supremacía del profesor quien que a través de su oratoria transmite los conocimientos (Sanchidran, 2010).

María Montessori pretende cambiar profundamente el sistema educativo del momento con una propuesta que, aunque dentro de este marco tiene sus propias particularidades que más adelante vamos a analizar.

Retomando la escuela nueva María Montessori, se ve influenciada por el pensamiento y obra de diferentes autores lo cual se va a sintetizar en el siguiente cuadro:

Tabla No.1 Influencias en María Montessori

AUTOR	INFLUENCIA
<p>Juan Jacobo Rousseau (1712-1778)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Defiende el valor propio de la infancia, en lo que coincide con Montessori que aporta dentro de su sistema pedagógico una nueva concepción del niño, más allá de la visión del momento en el que éste era visto como un “adulto en miniatura”. • Concepción de individualismo: se refiere al sentido de autonomía e independencia que ha de fomentarse en el educando para que logre el ejercicio de sus recursos Personales
<p>Enrique Pestalozzi (1746-1827)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es representante de la idea de la intuición como medio de la educación y recoge la noción de educación sensorial, planteamiento esencial en Montessori (Bernardini & Soto,1984)
<p>Friedrich Froebel (1782-1827)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descubridor del valor pedagógico del juego infantil y el creador del nombre y la idea del kindergarten o jardines de infancia. • Claro antecedente de la pedagogía Montessoriana, aporta la idea de que la educación debe adaptarse a la naturaleza del niño, manteniendo su libertad. • Estudió la botánica y los minerales e ideó una propuesta educativa centrada en el uso de materiales didáctico de formas puras basadas en los minerales • Inventó también el juguete educativo que se presentó en la forma de seis “dones” o regalos ofrecidos al niño como material para sus juegos. • Su filosofía de amor a los niños y de trabajo a través del juego y el material que propone con el que se puede trabajar libremente y con afán lúdico-didáctico es una de las grandes influencias que recibe la pedagogía Montessori.

Cuadro de elaboración propia a partir de Trilla (2001) y Altarejos (2007)

Además de lo expuesto en el cuadro en los trabajos de Montessori destaca la influencia de los médicos franceses, Jean Marc Gaspard Itard y Eduardo. Según, que por su relevancia Según, reducen un lugar diferente, ya que como ella reconoce en su obra “The Montessori Method”, éstos influenciaron, el comienzo de su trabajo educativo con niños deficientes, ya que ellos eran eminencias en ese momento en el área educativa de los niños deficientes.

Al respecto, Montessori dice sobre sus comienzos:

- Me guie para ellos por el libro de Séguin y también utilice el tesoro contenido en las admirables experiencias de Itard, y siguiendo las indicaciones de ambos, hice fabricar abundante material didáctico....yo misma obtuve de su aplicación sorprendentes resultados. durante diez años puse en práctica, reflexionando detenidamente sobre ella, la obra de estos dos hombres admirables, que se habían consagrado a posteridad dejando a la humanidad

las pruebas más fecundas de su humilde heroísmo. (Montessori, 2003).

Cuando Montessori fundó en 1907 la Prima Casa de Bambini en Roma, se apoyó en los trabajos de Itard y Séguin, sin embargo, no los aplicaría al pie de la letra sino que más bien se inspira en sus planteamientos para interpretar al niño.

Lo que parecen aportar estos autores es un cambio de perspectiva, una manera distinta de apreciar las posibilidades del niño para aprender y superarse.

Debe señalarse, los autores mencionados dan aportes para apoyar el nuevo paidocentrismo que va a desarrollar con sus aportaciones María Montessori siendo necesarias algunas modificaciones ya que en este caso se estaba trabajando con niños normales, por lo que los postulados filosóficos y las técnicas correspondientes fueron revisadas a la hora de tenerlas en cuenta para la educación en la Casa del Bambini.

Es importante mencionar, que en 1909 se imparte el primer curso de guías Montessori donde propone un nuevo papel para el docente en el que pasa a ser guía y facilitador del proceso de aprendizaje donde el intérprete es el niño.

Al finalizar el curso, escribió su primero libro “El Método de la Pedagogía Científica”, donde explica con detalle su método y la filosofía que subyacía en él, junto con el desarrollo de los materiales y los recursos de que disponía.

Por otra parte, el método Montessori de enseñanza, alcanza gran difusión debido a sus numerosos escritos, participación en congresos científicos relacionados con la educación de la infancia y a sus numerosos viajes con los que pretende dar a conocer su método en otros países. Así en 1913, su método es conocido primero y en países de habla inglesa y holandesa y luego en el resto de Europa, América y Asia. (Montessori ,2003).

Tras tensiones con el régimen de Mussolini, Montessori se ve obligada a salir de Italia y se dirige a España donde en 1933 llega a Barcelona y crea la Casa de los Niños y el Laboratorio de Pedagogía. Cataluña acogió a Montessori con gran interés y pedagogos como Juan Palau Vera se convierte en gran impulsor del método en Cataluña y traduce al español las primeras obras de Montessori.

Cabe destacar que, en 1936 al estallar la Guerra civil española, se marchó a Holanda y en 1946 se establece en Noordwijk, donde escribe sus últimas obras. Ese mismo año, viaja a la india donde publica en Madraj la mente absorbente para después regresar a Holanda donde falleció en 1952. (Montessori, 2003).

En palabras de Montessori:

El niño siempre ha sido considerado como un ser débil ,inútil y sin valor social, un ser extra social, en una palabra, al cual hay que enseñarle todo, infiltrando en él desde la verdad al carácter, sometiéndole a una disciplina previa, tanto en el hogar como en la escuela(...) Nadie hasta ahora ha considerado al niño en su propio valor como una gran artista, un trabajador infatigable, puesto que tiene que ir construyendo por sí y de sí mismo el más noble y bello edificio entre todas las obras de la naturaleza: el del hombre adulto (...) La educación debe basarse sobre las leyes científicas, una de las cuales, la esencial, coloca en primer término el respeto a la personalidad del niño. Considerándolo como el tesoro más sagrado de la humanidad. (Montessori, 2003).

Cabe decir que, Montessori propone un cambio radical en la visión del niño. El niño no ha de mirarse como un adulto en pequeño, considera que: El niño es la parte más importante de la vida del adulto. Es el constructor del adulto (....) tocar al niño es tocar el punto más sensible de un todo que tiene sus raíces con el pasado más remoto y que se dirige hacia el infinito porvenir (Montessori, 2003).

Por eso, para ella, lo más significativo es ayudar durante la niñez la autoeducación o actividad propia en el niño, para poder formar el adulto que debe ser. Es importante agregar, que en el tema del niño Montessori habla y explica de la importancia de no brindar al niño ninguna ayuda inútil, es decir, no hagamos por el niño todo aquello que él pueda hacer por sí mismo, puesto que esto es algo que detiene su desarrollo.

Es importante hablar sobre la disciplina basada en la libertad y concepto de independencia.

Sobre todo, porque el concepto de disciplina dentro del método Montessori es distinto al que se usa habitualmente. La doctora Montessori parte de que la disciplina es activa (Montessori, 2003), lo que implica que el individuo es el que dispone de sí mismo, quien marca su propia línea de actuación y por lo tanto es dueño de su conducta. Pero la disciplina activa, debe tener un límite: el interés colectivo. (Montessori, 2003), lo que significa que debemos, pues impedir al niño todo aquello que pueda ofender o perjudicar a los otros, o un comportamiento inadecuado.

En todo lo relacionado con la disciplina, consideró que el papel de la maestra es fundamental, porque será ella la responsable de buscar la forma más adecuada para ejercerla, dentro del marco de respeto a la libertad del niño.

En palabras de la autora Montessori:

Para guiar al niño en este tipo de disciplina, uno de los aspectos más relevantes es preparar y entrenar a las maestras en la observación científica, en una nueva actitud pasiva frente a la actitud activa que han venido ejerciendo hasta el momento. Se trata de enseñarlas a comprender entre actos que deben impedir y actos que simplemente deben observar.

La maestra necesita una técnica especial para conducir al niño a una disciplina de esta naturaleza, disciplina que le acompañará para toda la vida (...) así el niño se acostumbra a una disciplina que no se limita a manifestarse en el ambiente de la escuela, (Montessori, 2003).

Es una labor de entrenamiento que también supone renunciar a mucho de lo que ya lleva establecido previamente en su mente al haber sido entrenadas en otra metodología distinta a Montessori.

De la misma forma, para educar al niño dentro de la disciplina activa, la profesora entrenada, debe tener claro que el punto de partida, la noción que le niño debe adquirir

primeramente será la del bien y el mal. El trabajo de la educadora está en impedir que el niño se confunda, como sucede en la antigua forma de disciplina, el bien con la inmovilidad y el mal con la actividad, porque nuestro objeto es de disciplinar para la actividad, para el trabajo, para el bien, no para la inmovilidad, para la pasividad, para la obediencia. (Montessori, 2003).

Imagen No. 2 Disciplina de Montessori



Fuente:<https://www.google.com/search?q=disciplina+maria+montessori&sxsrf=ALeKk02aLJmzAcA0xPrkkkr5WTt0Sf1rkQ:1595178686314&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiluM3X5>

Como se ha afirmado antes, una de las primeras cosas que Montessori observo en la casa de Bambini, fue el interés de los niños por lograr la independencia del adulto en sus labores lo cual no es tanto depender de alguien como lograr a ser independiente y eficiente con la sociedad.

Ahora bien, si el adulto ejerce una influencia sobre el niño donde lo sobreproteja, donde no reconozca su autonomía, llegará un momento en que el niño renuncie a sus capacidades porque el adulto las está sustituyendo y no permite al niño escoger con libertad su camino y tomar sus propias decisiones con la que hemos interferido en su actividad espontánea y lo hemos anulado. Al respecto Montessori decía que toda ayuda inútil que proporcionamos al niño es un obstáculo al desarrollo de las fuerzas naturales (Montessori, 1982).

Dado que, ha quedado manifiesta la importancia de la labor docente, pasamos a verla en el siguiente punto con mayor profundidad, con el fin de que podamos ampliar la visión que tenía Montessori en cuanto a la labor de las docentes o guías.

La docente Montessori o guía menciona que es necesario que el profesor guíe al niño sin permitir que éste sienta su presencia en exceso de forma que suponga un obstáculo entre el niño y su experiencia. (Montessori, 2003).

De este modo el rol del adulto asume la preparación del mismo y con algo más importante, la actitud, lo que es capaz de ser y de dar para lo cual, deberá estar pendiente del niño, en continuo aprendizaje y desarrollo personal. Es por ello que, el adulto debe ser un ser humano empático con los sentimientos de los niños, a la vez que, debe saber poner límites firmes y claros.

Por lo cual, debe ser un observador entrenado es decir, estar consiente que aspectos de la conducta del niño observar, como reconocer y registrar dichos comportamientos, saber relacionar los datos necesarios del infante referentes a su desarrollo.

Por una parte, el rol que desempeña, saber cuál pieza central del proceso de enseñanza aprendizaje está más en un segundo plano, facilitando y ayudando al niño a desarrollar su potencial humano. Esta labor, está más orientada al diseño del aula, a elaborar la estructura del día, se trata por tanto, de seguir a cada uno de los niños y ajustar las estrategias, de modo que den respuesta a los intereses y necesidades de cada uno de los niños de forma individual.

Se trata de guiar al niño, de darle a conocer el ambiente sin interferir en la situación de aprendizaje más allá de lo necesario. Debe quedar claro por tanto, que el proceso de aprendizaje en sí, pertenece al niño.

Otro aspecto relevante y que va de la mano con la autora Montessori sobre la labor de los docentes, es la cuestión del ambiente el cual queda en manos de la docente que deberá adecuarlo en todo momento a las necesidades que va detectando en los niños. Pasamos a continuación a considerar este ambiente.

La mente absorbente y los periodos sensibles que la doctora Montessori desarrollaron una nueva filosofía de la educación basada en su intuitiva observación de los niños.

Ella decía que:

La infancia no era meramente una etapa por la que pasar de camino a la etapa adulta. Para ella, el adulto dependía del niño tanto como el niño del adulto y decía que el niño era como una gran gracia externa que entra en la familia y ejerce una influencia formativa sobre el mundo del adulto (Lillard,2000).

De hecho para llegar a la autoconstrucción del niño la doctora Montessori llegó a la conclusión de que éste debía poseer dentro de sí, desde antes de nacer, un patrón para desenvolverse psíquicamente. A este patrón psíquico ella lo llama embrión espiritual. (Montessori, 2002). Este inicio espiritual, es un plan predeterminado para desarrollarse que no es visible en el momento de nacer y que se revela únicamente mediante el proceso de desarrollo.

El niño requiere libertad: Si tiene en su interior la clave de su propia personalidad y es regido por sus propias leyes de desarrollo, está en posesión de todas las potencialidades para desarrollarse, que sólo podrán surgir en un contexto libertad (Lillard, 2000).

Si cualquiera de estas dos condiciones no es satisfecha, la vida psíquica del niño no logrará su desarrollo potencial y su personalidad quedará atrofiada.

De sus observaciones Montessori también concluye que el niño posee una intensa motivación hacia su propia autoconstrucción. Nace con la psicología de la conquista del mundo (Montessori, 1982). Su salud emocional y física dependerá prácticamente de ese esfuerzo para convertirse en sí mismo.

Montessori afirma por tanto que el niño tiene un patrón psíquico interior que le guía hacia la madurez. Pero este patrón es una tendencia interna que posee el niño y que debe desarrollar, por lo tanto el niño debe encontrar sus propios poderes para reaccionar ante la vida. Para esta labor se le han dado sensibilidades creativas especiales para ayudarle en esa difícil tarea. (Montessori, 1986). Dichas sensibilidades le permiten escoger de su medio ambiente aquello que es adecuado y necesario para su crecimiento.

Estas sensibilidades o ayudas transitorias, existen solamente en la niñez y más allá de los seis años no se ven en los niños ni de esta forma ni con la intensidad. La doctora

Montessori las consideraba como la prueba de que el desarrollo psíquico de un pequeño no tiene lugar por casualidad, sino por un designio. (Lillard, 1977).

Ella identificó dos de esas ayudas internas en el desarrollo del niño: Los periodos sensibles y la mente absorbente. Para Montessori, los niños se educan a sí mismo. Ella habla de la mente absorbente de los niños y la define así: El niño absorbe el conocimiento directamente en su vida psíquica, simplemente continuando con su vida y pone el ejemplo de la lengua nativa, que el niño va adquiriendo mientras va viviendo.

Mencionado lo anterior en el desarrollo de la mente absorbente existen etapas no conscientes y conscientes que se desarrollan en la siguiente tabla.

Tabla No.2 Etapas de María Montessori.

ETAPAS	CARACTERÍSTICAS
0 A 3 AÑOS	De los cero hasta los seis años encontramos dos etapas diferenciadas Desde el nacimiento hasta los tres años aproximadamente, la mente absorbente no consciente selecciona impresiones sensoriales utilizadas para ver, oler, oír, tocar degustar. El niño literalmente absorbe todo. El niño muestra un tipo de mentalidad a la cual el adulto tiene difícil acceso, es decir, sobre la cual apenas puede ejercer una influencia directa, de hecho no existen escuelas para estos niños. (Montessori, 1986).
3 A 6 AÑOS	La mente en esta etapa consciente del niño absorbe impresiones sensoriales del contexto y desarrolla los sentidos aún más. Los niños son selectivos en el hecho de que mejoran lo que ya conocen así por ejemplo, podemos decir que los niños de la etapa no consciente, 0 a 3 aproximadamente, ven y absorben una gama de colores sin distinguirlos sin embargo a partir de los 3 años en adelante, comienzan a desarrollar la habilidad de distinguirlos, asociarlos y degradar colores. El niño empieza a ser particularmente influenciado. Este periodo se caracteriza por las grandes transformaciones que se suceden en el individuo. Para convencerse de esto, basta pensar en la diferencia que existe entre el recién nacido y el niño de seis años. (Montessori, 1986).

Cuadro de elaboración propia a partir de Montessori (1986)

Por tanto y resumiendo, podemos decir que la mente del niño está abierta a experiencias, ávida de saber y que en sus primeros años absorberá todo lo que observe o experimente.

Montessori creía fielmente que los niños habían nacido para aprender y aprenden porque son seres que piensan, si bien es cierto, lo que aprenden aprenderán en gran manera de las oportunidades que se les brinden en cuanto a materiales y labores del docente.

Imagen No.3 Método Montessori



Fuente:https://www.google.com/search?q=disciplina+maria+montessori&sxsrf=ALeKk02aLJmzAcA0xPrkkkr5WTt0Sf1rkQ:1595178686314&source=Inms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiluM3X59nqAhUFA6wKHY0SDLEQ_AUoAXoECA8QAw&biw=1093&bih=500#imgrc=jOW27D9HKYktxM

3.1.2 Celestín Freinet

Es importante, empezar con la vida del autor Celestín Freinet (1896-1966), originario de una zona de los Alpes Marítimos se crio en el núcleo de una familia humilde, de aquí provenía su conciencia social y su interés por centrar la base del desarrollo humano en el trabajo. Se diplomó como maestro en 1915, aunque pasaría unos años hasta que pudiese ejercer como tal, ya que fue llamado a unirse al ejército y no pudo entrar en las aulas hasta que recibió la baja debido a sus heridas de guerra (González, 1988).

No obstante en 1920 Freinet comenzó a desarrollar su labor como docente al ser destinado a una pequeña escuela rural ubicada en provincia. Se mencionaba que era una pequeña escuela con dos clases, en un primer momento desafió el trabajo con cierto miedo, debido a dos cuestiones, por un lado su mal estado de salud y por otro su falta de experiencia.

Por el contrario Elise Freinet en su libro *Nacimiento de una Pedagogía Popular* (1974b), destacaba las primeras impresiones de su marido de su marido como maestro, mencionando algunas como la homogeneización a la que se sometía a los niños y niñas, donde para nada se tenían en cuenta sus identidades o particularidades individuales.

Aquí se podría marcar el primer punto de partida en la adaptación de sus técnicas, las cuales comenzaron siendo fruto de la creación de un maestro poco experimentado. Por entonces, el propósito del pedagogo francés queda lejos de ser la creación un nuevo modelo de escuela, sin embargo no tenía interés alguna más que la de adaptar la enseñanza a lo que cada situación demandaba teniendo siempre en cuenta la heterogeneidad de los niños y niñas, así como del entorno (Freinet, 2000).

Es muy importante agregar, desde muy temprano el maestro comenzó a interesarse por su alumnos en un plano que iba más allá de lo académico, le gustaba conocerlos y saber de sus intereses y para ello diariamente iba recogiendo información sobre cada uno (Freinet, 2002).

Inclusive, se iba haciendo más reflexivo de la enseñanza tradicional que pretendía que el niño tuviera una actitud pasiva ya que estaba condenada al fracaso, por no llegar a satisfacer sus necesidades.

Además, no necesitó mucho más tiempo, para darse cuenta de que las técnicas tradicionales no eran las más adecuadas para poder llegar a los objetivos que la escuela esperaban, pero, veía claramente que los métodos tradicionales no se adaptaban a la realidad social ni del aula.

Imagen No. 4 Tradicionalista



Fuente:https://www.google.com/search?q=escuela+tradicional&tbn=isch&ved=2ahUKEwiRjMC_6tnqAhVOWK0KHYPpApAQ2cCegQIABAA&oq=escuela+tradic&gs_lcp=CgNpbWcQARgAMgIIADICCAyAggAMgIIADICCAyAggAMgIIADICCAyAggAMgIIADoHCAAQsQMqQzoECAAQzoFCAAQsQNQlxZYjjpgm0toAHAAeACAA

Por una parte el maestro Freinet, en sus primeros años como maestro, se dio cuenta de que las lecciones orales, las lecciones tradicionales, cansaban tanto al alumnado como a él mismo, quien sufría problemas de salud, los cuales le afectaban a los pulmones, a raíz de una herida de guerra, además otro de los motivos que le empujó a buscar nuevas alternativas, fue el buscar soluciones a las carencias derivadas de la falta de medios que existía en el colegio (Freinet, 1974).

Debido a esto, descubrió que era indiscutible la dependencia que existía entre la escuela y el medio en el que se integraba, la primera permanecía desfasada con relación a lo que sucedía fuera del contexto. Aunque su principal interés seguía estando en las motivaciones de los niños y niñas, y para su parecer éstas estaban fuera de la escuela.

Debe señalarse, a lo largo de su bibliografía llegó a utilizar en ocasiones la metáfora de la escuela-prisión, en el sentido en que los intereses del alumnado quedaban fuera del colegio (Girardin3, 2004).

Otra de las cuestiones que le llevaron a plantearse la validez de las técnicas tradicionales fue su poca formación pedagógica durante sus primeros años como docente, lo cual fue cambiando a raíz de su interés en las nuevas corrientes pedagógicas que surgían en el momento, como por ejemplo Decroly o Ferrière (González, 2002).

Sin embargo, preocupado por su interés en encontrar un nuevo modelo educativo que se respondiese más con los intereses de los niños, así como, se integren en la realidad del contexto social, acercándose a nuevos modelos pedagógicos que sirvieran de fuente de inspiración.

No cabe duda, que poco a poco fue conociendo ideas nuevas, provenientes de otros autores relevantes que le abrieron una puerta hacia la alternativa escolar, que rompía con el modelo tradicional que tanto cuestionaba a diario, pero no sólo en materia pedagógica, sino además se sintió atraído por otras corrientes filosóficas, políticas y sociales, y pensadores como Marx o Rousseau, que también influyeron bastante en su labor pedagógica (González, 2006).

También, fue durante los primeros años en Bar-Sur-Loup cuando empezó sus contactos con la Escuela Nueva, principalmente se vio influenciado por Ferrière y su obra *L'École active* (Freinet, 2000).

Además, las corrientes que intervinieron en desarrollo de la pedagogía Freinet, tanto a nivel social, político y pedagógico, ya que servirán para razonar el proceso constructivo que ha orientado la corriente pedagógica.

A pesar de sus primeros años como profesor y acoplando su breve experiencia cotidiana con lo conocido de otros autores y pensadores, se planteó el desarrollo de un nuevo modelo de escuela que se adaptase más a la realidad social del momento y fuese capaz de dar respuesta a la demanda que hallaba dentro de la institución, ya que la veía como una escuela del pasado.

Es muy fácil de encontrar a lo largo de toda su bibliografía afirmaciones que hacen referencia a este hecho, como por ejemplo cuando dice que:

"La enseñanza está desfasada porque no ha podido seguir el ritmo de los progresos técnicos y porque no ha sabido llevar a cabo las modificaciones de método que se imponían" (Beaugrand y Freinet, 2006).

De esta manera fue adoptando una visión más integral de lo que la escuela suponía para la sociedad, y el papel que ésta podía jugar con respecto a los procesos de cambio.

Poco a poco el maestro que había comenzado sus clases unos años atrás y que no tenía el conocimiento del funcionamiento, la organización escolar y la más importante los procesos de enseñanza aprendizaje, fue cambiando por un hombre comprometido que se fue especializando para adoptar una postura que le llevaría a ser fundador en el desarrollo de un nuevo movimiento pedagógico.

Podemos agregar, que comenzó a impulsar nuevas técnicas pedagógicas para utilizar en la escuela, cuyos elementos básicos se centrarían en la vida del pueblo. Empezó por acercarse a los obreros del pueblo e interesarse por los trabajos manuales que estos desarrollaban, y aquí es donde encontró la primera posibilidad para insertar la realidad del entorno dentro de la escuela (Freinet, 2000).

El autor Freinet propuso una nueva forma de entender escuela, basada prioritariamente en el trabajo vivo, e insertada plenamente en la sociedad de su entorno. Este modelo de escuela tradicional, ya que se considera que la metodología utilizada queda desfasada con lo que se desarrolla dependiendo en el contexto donde se halle la escuela Freinet hablaba de la necesidad de este cambio como algo irreversible.

El maestro francés vio en ese el momento para llevar a cabo el cambio, un cambio que entre otras cuestiones implicó la adaptación a las exigencias formativas de niños y niñas dentro de un nuevo modelo de sociedad (Freinet, 2003).

Es por ello que, el trabajo de renovación pedagógica que Freinet emprendió se desarrolló fundamentalmente en torno a dos líneas: la primera centrada en la búsqueda de técnicas y herramientas que condujesen a un cambio en el funcionamiento de la escuela tradicional, y la segunda se puede marcar en el interés que el maestro galo puso en creación de redes cooperativas entre docentes, como principal vía de difusión y expansión del cambio pedagógico por el que apostaba (Chourio y Segundo, 2008).

De manera progresiva fue cambiando sus técnicas dentro del aula, y aunque en un primer momento no seguía ningún modelo organizado, sino que sus técnicas eran más bien el fruto de la improvisación, pronto comenzó a diseñar un método, que aunque nunca lo llegó a definir como tal, quedó garantizado por los propios resultados que fue obteniendo

Finalmente es importante mencionar que Freinet desarrolló una pedagogía activa muy vinculada al medio que rodeaba la escuela, así como a los intereses de los y las menores, lo que obtuvo como fruto el nacimiento de una pedagogía popular.

3.1.3 Friedrich Froebel

Para hablar de Friedrich Froebel, se analizará el contexto social Y en el que se desarrolla su pensamiento, lo cual nos dará una visión más adecuada del mismo.

En primer lugar hablaremos de Federico Froebel en su obra, la educación del hombre, él explica que la nacer explica que al nacer el niño con el mundo exterior se encuentra en un profundo caos.

El autor considera importante la palabra de la madre la cual ayuda a diferenciar los objetos de el mismo y poco después las relaciones existentes entre estos.

Por lo que de esta manera se renueva la inteligencia y el alma del niño, al desarrollarse la conciencia al tener experiencias propias al tener contacto con su entorno social.

Por lo que, Froebel indica en el Desarrollo del Hombre: la criatura que: [...] Considere

después cada hombre su vida propia y la ajena en su conjunto, desarrollándose según la ley divina e inmutable. Sólo de esta suerte comprenderá la historia del desarrollo de la humanidad y de sí mismo, (Mílada ,2003).

Es importante empezar hablar sobre la historia de su vida ya que le hará comprender la humanidad y le facilitara la inteligencia de las expresiones de su ser, haciendo comprender la historia de su alma, espíritu y corazón.

Así también, la historia de la humanidad hará comprender verdaderamente a cada madre las necesidades, las aptitudes y las aspiraciones de su hijo. (Froebel, 2009).

Por su parte el hombre tiene la capacidad de los sentidos con la finalidad de reconocer las propiedades de las cosas y de los seres por lo que establecerá las relaciones entre éstos. Menciona que los sentidos como la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto, son puestos a prueba al tener contacto con los diferentes objetos que conforman el mundo exterior, y tienen una distribución así: Los sentidos destinados para el reconocimiento de los cuerpos aéreos son la vista y el oído; el gusto y el olfato reconocen a los cuerpos volátiles-; el tacto, a los cuerpos fijos. (Froebel, 2009).

Es importante mencionar, que Respecto a su desarrollo de sus extremidades del niño irán de la mano con el desenvolvimiento de las capacidades de sentarse, de acostarse, de andar de pie y de saltar.

El autor Froebel puntualiza la importancia de la vigilancia materna con la finalidad de que se separe el exterior y el interior, por lo que: Conviene que, desde su más tierna edad, la criatura, aún en su lecho o en su cuna, no sea jamás abandonada durante mucho tiempo [...]. (Froebel, 2009).

Sin embargo menciona la importancia de mantener el contacto con la naturaleza como tener enfrente de la cuna del niño una jaula con un pájaro, para mantener ocupado al niño tanto de sus sentidos como de la mente.

El niño al expresar la palabra, llega a un punto importante del lenguaje porque es capaz de manifestar lo externo del interior de él, En el segundo grado de desarrollo la parte

interna de niño empieza manifestarse al exterior realizándose una unión de éstos y con eso empieza la educación del ser humano, pero en esta etapa están involucrados tanto la madre como el padre, ya que será el inicio para que el niño comprenda su mundo.

Donde es importante para el éxito de la educación del niño de esta edad, que esta vida que él siente en sí tan íntimamente unida con la vida de la naturaleza, sea cuidada, cultivada y desarrollada por sus padres y por su familia. [...]. (Froebel, 2009).

Además, Froebel menciona en su obra la educación del hombre la importancia que tiene la familia en la educación del niño, ya que todos los elementos que intervienen en el proceso educativo deben de ir entrelazados para tener éxito, es importante mencionar que los cuidados maternos y paternos ayudaran al desarrollo del niño.

Da la recomendación sobre los alimentos que consuma el niño en el que serán simples y proporcionales a las actividades que realiza el niño; tanto intelectuales como físicas. También recomienda vestimenta holgada que le permita realizar sus actividades físicas.

Posteriormente, el papel que desempeñará la madre es básico, será la encargada de enseñar las acciones como es la palabra unida a la acción. El iniciar a los niños a los trabajos domésticos le ayudara a su desarrollo, en el transcurso de toda su vida, sirviendo de base de la instrucción. Sobre la escuela dice: La escuela tiene por objeto dar a conocer [...] la esencia, el interior de las cosas y la relación que tienen entre sí, con el hombre y con el alumno, a fin de mostrarle el principio vivificador de todas las cosas y su relación con Dios.

El fin de la enseñanza está en referir a Dios a unidad y las diversas condiciones de todas las cosas, para que el hombre pueda obrar en la vida según las leyes de Dios. El camino para llegar a esto, es la enseñanza o la instrucción. (Froebel, 2009).

Imagen No. 5 Enseñanza



Fuente:https://www.google.com/search?q=desarrollo+infantil&sxsrf=ALeKk011Qgq-FPZInclGxTYA5ljoyvp38g:1595177677543&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwi1gMv249nqAhVCOq0KHTkEBOAQ_AUoAXoECBcQAw&biw=1093&bih=500#imgrc=uS0ohp4BeoR0L

La escuela tiene un papel fundamental, en el que se generan las relaciones entre el profesor y el alumno, así como la esencia de los objetos, que es el principio vivificar de los objetos y su relación con Dios, logrando esto por medio de la enseñanza y la instrucción que se realiza en: La escuela, la enseñanza, presenta al alumno una especie de similitud entre el mundo exterior y él mismo [...]. La escuela lo hará distinguir las relaciones individuales de las cosas entre ellas, [...] El alumno será llevado, por el conocimiento de las cosas, a comprender su valor intelectual. (Froebel, 2009).

El autor tiene la firme convicción de que el ser humano tiene en su interior la fuerza, que nos da Dios, lo que demuestra la fe que tenía Froebel en los hombres. La enseñanza que el niño reciba en la escuela lo ayuda a conocerse a sí mismo en todos sus aspectos y condiciones, y el conocimiento exterior que para el autor proviene de Dios: [...]. Gracias a la enseñanza de la escuela, el niño aprenderá a vivir de una manera armónica con ese conocimiento [...]. (Froebel, 2009).

Finalmente el desarrollo del niño es necesaria la unión de la vida en familia, con la de la escuela y la educación con la de la enseñanza, para que se desarrolle el hombre- alumno. La parte fundamental de esta filosofía es la unión del alma del hombre a Dios, por un lazo que se manifiesta en la unidad de las cosas, en todos los objetos y en la vida del niño.

En este proceso el niño aprenderá a conocer, estimar y formar su cuerpo, con los ejercicios adecuados y coordinados, pertinentes a su desarrollo y formación. El alumno desarrollará la capacidad de observar y considerar la naturaleza y el mundo exterior, también aprenderá a conocer los objetos próximos a él así como la naturaleza de éstos y conocer los demás objetos que tenga cerca.

3.2 Teoría desarrollo cognitivo Jean Piaget

La teoría del desarrollo cognitivo ha sido y es aún una de las más difundidas en el predio educativo y psicológico, pues brinda una visión general del desarrollo cognitivo. En esta dirección, Flores (1998) refiere que el investigador Case brinda valiosos aportes, concomitantes a la teoría cognitiva.

Empezaremos mencionando la etapa de la niñez temprana que abarca de los 3 a los 6 años de edad y, desde el punto de vista del desarrollo físico, se caracteriza porque los niños crecen con rapidez, pero a un ritmo menor que en la infancia, normalmente su cuerpo adelgaza perdiendo la figura redonda de la etapa previa, el tronco, los brazos y las piernas se hacen más largos y el cartílago gradualmente se convierte en hueso.

Es importante agregar que, la mayoría de estos cambios coordinados por el cerebro y el sistema nervioso que continúa en proceso de maduración. Dichos cambios permiten que el niño desarrolle una amplia variedad de habilidades motoras. Se puede concluir que los niños de preescolar, en general, han logrado un grado de desarrollo físico que les permite iniciar un proceso educativo más formal, pues sus habilidades motoras gruesas y finas lo habilitan para realizar tareas que son típicas en los salones de clase, además de encontrarse en un momento evolutivo que requiere de estimulación, tanto física, como cognitiva y afectiva, pues está preparado para afrontar retos significativos, algunos de los cuales se describen a continuación. (Pozo, 2001).

Así mismo, la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget habla de la secuencia que da como resultado un equilibrio móvil que se supera constantemente, lo que le confiere el carácter de proceso y no de estado. El proceso de equilibración central consiste en una serie de estados en los que se articulan equilibrios aproximados, disequilibrios, (Piaget, 2003).

A continuación se sustenta la teoría Piagetiana en cuatro premisas:

- 1) El funcionamiento de la inteligencia, la cual tiene una connotación de proceso de naturaleza biológica.
- 2) El concepto de esquema que se relaciona con el tipo de organización cognitiva e implica la asimilación, donde los objetos externos son asimilados en algo que puede ser un esquema mental o una estructura mental organizada.
- 3) El proceso de equilibración que considera la asimilación y acomodación como funciones invariantes de los procesos de organización y adaptación, presentes en todo el proceso evolutivo. lo que cambia es la relación entre la asimilación y la acomodación por lo que es posible la evolución intelectual.
- 4) Las etapas del desarrollo cognitivo, desde la perspectiva del autor, el desarrollo intelectual guarda una estrecha relación con el desarrollo biológico, lo que hace posible la relación entre la edad biológica del niño y su capacidad cognitiva. (Piaget, 2003),

Por otra parte, Piaget establece el proceso de equilibración entre asimilación y acomodación el cual se establece en tres niveles de complejidad que son:

1. El equilibrio se establece entre los esquemas del sujeto y los acontecimientos externos
2. El equilibrio se establece entre los propios esquemas del sujeto
3. El equilibrio se traduce en una integración jerárquica de esquemas diferenciados.

Mientras que, en el proceso de equilibración pueden hallarse momentos en que este se rompe, a lo que el autor denomina conflicto cognitivo, el cual sucede cuando entran en contradicción los esquemas establecidos y es aquí donde el organismo, en su búsqueda permanente del equilibrio se plantea interrogantes, investiga, descubre, crea, hasta llegar al conocimiento que le hace volver al equilibrio cognitivo (Piaget, 2003).

La etapa pre operacional se distingue por una gran expansión en el uso del pensamiento simbólico. La siguiente tabla muestra algunos aspectos del pensamiento pre operacional desarrollados por Piaget y discutidos en (Papalia, 2012).

Tabla No.3 Características del Pensamiento del Niño desde una Visión Piagetiana

ASPECTOS	CARACTERÍSTICAS
Uso de símbolos	Los niños no necesitan estar en contacto sensorio motor con objetos, personas o eventos para poder pensar en ellos.
Comprensión de identidades	Pueden imaginar que los objetos o personas tienen propiedades diferentes a las que realmente tienen.
Comprensión de causa y efecto	Se dan cuenta de que los eventos tienen causas y son conscientes de que las alteraciones superficiales no cambian la naturaleza de las cosas.
Habilidad para clasificar	Organizan objetos, personas y eventos en categorías significativas.
Comprensión de número	Pueden razonar sobre, y operar con, números pequeños (por ejemplo, reconocer que un objeto sumado a otro da como resultado dos y que dos menos uno es igual a uno).
Empatía	Son más capaces de imaginar cómo pueden sentirse los otros.
Teoría de la mente	Son más conscientes de la actividad mental y del funcionamiento de la mente.

Cuadro de elaboración propia adaptado de (Papalia, 2012).

Es importante mencionar que de acuerdo con Piaget (2003), el pensamiento simbólico o capacidad representacional surge en la etapa sensorio motora, que es previa a la pre operacional, pero se generaliza en esta última, lo que le permite al niño avanzar en la comprensión del espacio, la causalidad, las identidades, la categorización y el número.

En general, es posible observar que los niños usan la función simbólica en aspectos como la imitación diferida, el juego simbólico, de fantasía, representacional o imaginativo, lo cual tiene efectos sobre el lenguaje, el cual requiere de un sistema de símbolos (palabras).



Fuente:https://www.google.com/search?q=desarrollo+cognitivo+de+piaget&tbm=isch&ved=2ahUKEwjArt6h7NnqAhURb60KHTVRBicQ2cCegQIABAA&oq=desarrollo+cognitivo+de+piaget&gs_lcp=

3.2.1 Periodo sensorio motor (0-2 años)

Piaget (1981) sostiene que puede llamarse período sensorio motor porque a falta de la función simbólica, el lactante no presenta aún pensamiento ni afectividad ligada a representaciones que permitan evocar las personas o los objetos ausentes.

Es importante mencionar, dentro del aprendizaje del recién nacido esta en relación a las experiencias sensoriales y de situaciones motoras o movimientos corporales. Los niños experimentan y exploran el medio en el que viven mediante sus reflejos innatos, sin embargo se ejerce la estimulación sensorial en el hogar. Se adquiere algunas nociones de los objetos, del espacio, el tiempo y otras referencias.

Se da la circularidad, es decir, la repetición de los actos asociados por ejemplo al llanto, al succión de objetos comunes, etc. Al año se presentan algunas sensaciones de dominio o de satisfacción, También se da la imitación de acciones y comportamientos de otras personas, principalmente de quienes están más cerca al niño. Sin embargo, se muestra el egocentrismo, la imposibilidad para pensar en objetos o suceso desde el punto de vista de otra persona. También, se cree que los bebés recién nacidos son completamente inconscientes de cualquier otra cosa que no sean ellos mismos.

Pero, conformen pasan los meses el bebé relaciona todos los objetos y personas de su entorno en función a él. Por ejemplo si no ve una pelota para él no existirá.

Imagen No. 7 Sensorio motor



Fuente: https://www.google.com/search?q=periodo+sensoriomotor&tbm=isch&ved=2ahUKEwj9gPy87NnqAhXDLawKHdn0Af0Q2}cCegQIABAA&oeq=periodo+&gs_lcp=CgNpbWcQARgCMgQIABB

3.2.2 Periodo pre operacional (2 – 7 años)

Por su parte el niño expresa sus esquemas sensomotores (conducta), en forma de representaciones cognoscitivos (pensamiento), dándose el juego simbólico a través de las relaciones funcionales.

Es necesario que se procese el simbolismo verbal en el uso de la expresión de signos verbales que representan objetos y acontecimientos. Si bien el lenguaje hace posible que el niño conozca mejor su medio a través de una serie de preguntas y respuestas que se desarrollan.

Sin embargo, el pensamiento durante este período por lo general, no se rige por ninguna lógica. El niño está atado por lo que ve, sólo se puede fijar en una dimensión del estímulo en un momento dado, no puede comprender la idea de clases o conjuntos, y da respuestas inmaduras a los diversos problemas de conservación (Ingalls, 2003).

Además, el niño se guía principalmente por su intuición más que por su lógica. Esta nueva forma de pensamiento se llama pensamiento simbólico conceptual y consta de dos componentes: simbolismo no verbal y simbolismo verbal.

Es importante mencionar, que el simbolismo no verbal se evidencia cuando el niño utiliza las cosas con ideas diferentes de aquellos para los cuales fueron creados, por lo contrario, el simbolismo verbal se muestra en la utilización del lenguaje o de los signos verbales que simbolizan situaciones, acontecimientos y objetos.

De otro modo el lenguaje permite al niño conocer más su entorno ya que el aprendizaje del lenguaje ocasiona en el niño desequilibrio y confusión, sin embargo es fundamental para el desarrollo intelectual las nuevas conductas lingüísticas adquiridas por el niño que se destacan por su egocentrismo y repetitividad, así como por el uso de la experimentación y la imitación. Algunas investigaciones demuestran que los niños entre 3 y 5 años en un 60% entiende y responde a los mensajes que se le da a través del lenguaje y un 23% de niños al menos atendía al interlocutor (Mueller, 2002).

Igualmente, existen algunas limitaciones cognitivas en el niño, además ,tiene un pensamiento unidimensional, que atiende a un aspecto de la situación, sin tomar otros aspectos concurrentes. Esto procede del egocentrismo del niño y hace que el pensamiento también sea egocéntrico. Igualmente, el niño aún no es capaz de formar las categorías conceptuales.

Tampoco pueden invertir conceptualmente las operaciones, es decir rastrear mentalmente un objeto o acontecimiento, incluso, desde su origen. While (1965) citado por Ingalls (2003) denota que el niño de 5 a 7 años, es capaz de distinguir la posición de derecha e izquierda, mayor y menor.

Imagen No.8 Pre operacional



Fuente:https://www.google.com/search?q=periodo+preoperacional&tbm=isch&ved=2ahUKEwjOyYK_7dnqAhWFTqwKHUzFCiAQ2cCegQIABAA&oeq=periodo+preop&gs_lcp=CgNpbWcQARgAMgIIADICCAyAggAMgl

3.3 Teoría psicosocial de Erik Erikson

Para empezar, se dará a conocer la teoría del Desarrollo Psicosocial planteada por Erik Erickson, (citado por Elgotero, 2006):

- Erikson modificó la teoría de Freud debido en parte a la gran cantidad de experiencias personales y profesionales que tuvo. Al tiempo que amplía el concepto freudiano del yo, Erikson hace énfasis en la influencia de la sociedad sobre la personalidad en desarrollo.

El autor Bordignon (2005,) explica que Erikson reinterpretó las fases psicosexuales elaboradas por Freud y enfatizó, según Engler los aspectos sociales de cada una de ellas en cuatro aspectos principales que se mencionan a continuación:

- a) Incrementó el entendimiento del 'yo' como una fuerza intensa, vital y positiva, como una capacidad organizadora del individuo con poder de reconciliar las fuerzas sintónicas y las distónicas, así como de solucionar las crisis que surgen del contexto genético, cultural e histórico de cada individuo.
- b) Explicitó profundamente las etapas de desarrollo psicosexual de Freud, integrando la dimensión social y el desarrollo psicosocial.

- c) Extendió el concepto de desarrollo de la personalidad para el ciclo completo de la vida, de la infancia a la vejez
- d) Exploró el impacto de la cultura, de la sociedad y de la historia en el desarrollo de la personalidad, intentando ilustrar este estudio como una presentación de historias de personas importantes.

Por una parte estos aspectos influyen en los procesos sociales que establece el ser humano desde la infancia hasta la vejez e intervienen en los procesos biológicos, psíquicos y ético-sociales que explican cómo está organizada la existencia del ser humano. Al respecto Erikson (1971, citado por Bordignon, 2007), dice:

La existencia de un ser humano depende, en todos los momentos, de tres procesos de organización complementarios:

- a) el proceso biológico: que envuelve la organización jerárquica de los sistemas biológicos, orgánicos y el desarrollo fisiológico – el soma.
- b) el proceso psíquico: que envuelve las experiencias individuales en síntesis del 'yo', los procesos psíquicos y la experiencia personal y relacional – la psique.
- c) el proceso ético-social: que envuelve la organización cultural, ética y espiritual de las personas y de la sociedad, expresada en principios y valores de orden social – el ethos.

En cualquier abordaje clínico, formativo o educacional, estos procesos están integrados unos con otros, facilitando que por diferentes métodos puedan ser estudiados como tensión somática, psíquica o social.

Gracias a todo lo anterior, Erikson crea una teoría del desarrollo de la personalidad a la que denominó "Teoría psicosocial" en la cual describe ocho etapas del ciclo vital de la persona en las cuales aparecen conflictos o crisis que debe enfrentarse. Aquí se mostrarán las ocho etapas propuestas por Erikson:

3.3.1 Confianza vs desconfianza (del nacimiento a los 12-18 meses).

Al respecto, explica Bordinon (2005), el modo psicosexual del niño comprende la asimilación de los patrones somáticos, mentales y sociales por el sistema sensorio motor, oral y respiratorio, mediante los cuales el niño aprende a recibir y a aceptar lo que le es dado para conseguir ser donante. La confianza en esta etapa se manifiesta cuando los niños sienten seguridad, respeto del adulto y de sus pares y con esto los niños fortalecerán la autonomía y desarrollarán esta etapa con más éxito.

La confianza básica como fuerza fundamental de esta etapa, nace de la certeza interior y de la sensación de bienestar en lo físico (sistema digestivo, respiratorio y circulatorio), en el psíquico (ser acogido, recibido y amado) que nace de la uniformidad, fidelidad y cualidad en el abastecimiento de la alimentación, atención y afecto proporcionados principalmente por la madre.

Es importante mencionar, al autor Erikson ya que da mucha importancia a la nutrición y cuidado como un espacio en el que el niño se siente seguro y puede mostrar acciones, donde se pueda evidenciar la confianza y desconfianza de las personas que están a su alrededor, es decir la experiencia de alimentarse está relacionada con la confianza que el sujeto siente con las personas que lo acompañan, pero también da importancia a una crisis que el niño experimenta en esta etapa, y es la desconfianza.

Como afirma el autor Bordinon (2005), la desconfianza básica se desarrolla en la medida en que no encuentra respuestas a las anteriores necesidades, dándole una sensación de abandono, aislamiento, separación y confusión existencial sobre sí, sobre los otros y sobre el significado de la vida. Cierta desconfianza es inevitable y significativa desde el punto de vista personal y social de la niñez, para la formación de la prudencia y de la actitud crítica.

De la resolución positiva de la antítesis de la confianza versus desconfianza emerge la esperanza, como sentido y significado para la continuidad de la vida. Esta fuerza de la esperanza es el fundamento ontogenético que nutre la niñez de una confianza interior de que la vida tiene sentido y que puede enfrentarla: “Yo soy la esperanza de tener y de dar”

La segunda fase o etapa es autonomía versus vergüenza, aquí se evidencia el papel tan fundamental que desempeña el cuidador para que el niño pueda potenciar su independencia y seguridad frente al ambiente donde se encuentran, con sus padres y compañeros.

3.3.2 Autonomía vs vergüenza y duda (de los 18 meses a los 3 años).

En esta segunda etapa, se cita textualmente por Bordinon (2005). Es este el período de la maduración muscular, aprendizaje de la autonomía física; del aprendizaje higiénico, del sistema retentivo y eliminativo; y del aprendizaje de la verbalización, de la capacidad de expresión oral.

El ejercicio de estos aprendizajes se vuelve la fuente ontogenética para el desarrollo de la autonomía, esto es, de la autoexpresión de la libertad física, de locomoción y verbal; bien como de la heteronimia, esto es, de la capacidad de recibir orientación y ayuda de los otros.

Esta etapa es muy importante para el niño ya que va adquiriendo responsabilidades sobre sí mismo y del ambiente en el que se encuentra, los padres ya pasan a ser un guía en todas las actividades que el niño desee realizar.

Siendo así, Bordinon (2005), manifiesta un excesivo sentimiento de autoconfianza y la pérdida del autocontrol pueden hacer surgir la vergüenza y la duda, como imposibilidad de ejercitarse en su desarrollo psicomotor, entrenamiento higiénico y verbalización; y sentirse desprotegida, incapaz e insegura de sí y de sus cualidades y competencias.

Cabe destacar, que la vergüenza es la crisis que el niño debe enfrentar para lograr pasar a la siguiente etapa ya que los padres en esta crisis son el principal apoyo para que se pueda enfrentar y superar porque son los que deben tener normas y límites que se deben llevar a cabo durante su vida, sabiendo cuáles son sus consecuencias que tendrán si se logra, esto le ayudara a tener un mejor autocontrol en otros ambientes y procesos de socialización más adecuados con sus pares.

De hecho, en esta crisis los infantes necesitan obtener el equilibrio justo entre la independencia y autonomía, de modo, que necesitan aprender lo que pueden y deben de hacer lo que es seguro de hacer, y qué clase de guía necesitan aún de sus padres, por lo cual esta etapa los niños empiezan a seguir sus propios intereses y a tomar sus propias decisiones.

Y continua Bordignon (2005), mencionando el justo equilibrio de estas fuerzas es importante para la formación de la consciencia moral, del sentido de justicia, de la ley y del orden, además de un sabio equilibrio entre las experiencias de amor u odio, cooperación o aislamiento, autonomía o heteronomía; de los comportamientos solidarios, altruistas o egocéntricos hostiles y compulsivos.

La virtud que nace de la resolución positiva de la dialéctica autonomía versus vergüenza y duda son la voluntad de aprender, de discernir y decidir, en términos de autonomía física, cognitiva y afectiva, de tal forma que el contenido de esta experiencia puede ser expresada como: "Yo soy lo que puedo querer libremente".

El autor Elgotero (2006) menciona:

Los "terribles dos años" son una manifestación de esta necesidad de autonomía. Es normal el cambio de un niño dependiente y en gran parte dócil, a uno de dos años resuelto y algunas veces de temperamento fuerte. Los niños que empiezan a caminar deben probar nuevas nociones: que son individuos, que tienen una medida de control sobre su mundo y que poseen capacidades cada vez mayores. No contentos con permitir a alguien decidir lo que deberían hacer en un momento específico, exponen sus propias ideas y descubren preferencias. Su forma favorita de probarlas parece ser gritar "no" en cada oportunidad; esta conducta se conoce con frecuencia como negativismo.

3.3.3 Iniciativa versus culpa y miedo (de los 3 a los 6 años)

Para Bordinon (2005), La dimensión psicosexual de la edad preescolar corresponde al descubrimiento y al aprendizaje sexual (masculino y femenino), la mayor capacidad locomotora y el perfeccionamiento del lenguaje.

Estas capacidades predisponen al niño para iniciarse en la realidad o en la fantasía, en el aprendizaje psicosexual (identidad de género y respectivas funciones sociales y complejo de Edipo), en el aprendizaje cognitivo (forma lógica pre operacional y comportamental) y afectivo (expresión de sentimientos).

En esta etapa nos menciona que hay habilidades que el niño adquiere con éxito, sin embargo, se presenta un fracaso que Erikson lo menciona como el miedo a esos nuevos aprendizajes que adquiere en la familia, preescolar, el ambiente y en las actividades que realiza en su vida diaria.

Por último el estudio del proceso humano busca descubrir, explicar, predecir y modificar la conducta. Los autores que se mencionaron anterior mente estudian el cambio y la estabilidad en las áreas física, cognoscitiva y psicosocial. El progreso está sujeto a influencias internas y externas, es importante mencionar que las influencias contextuales importantes en el desarrollo incluyen a la familia, el vecindario, la posición socioeconómica, la cultura, la raza, origen y étnico en la historia.

Ya para terminar el niño necesita someterse a un lento proceso de conocimientos, a través del cual va aprendiendo a comer, a hablar, a caminar y a ejecutar casi todas las actividades indispensables para la vida, parte de tal enseñanza, lo lleva a efecto por experiencia personal quien lo guíe y es necesaria desde su primer etapa de vida la estimulación temprana.

Es importante estimular al niño en las cuatro áreas: cognitiva, motriz, lenguaje y socio emocional, son bases para darle al niño la posibilidad de un futuro exitoso estableciendo de esta forma una relación cálida, afectuosa y firme.

Es oportuno aplicar la planificación de la guía de estimulación temprana en el infante, estos espacios, con el fin de mejorar las posibilidades de mayor exploración del medio en el que se desenvuelven tomando en cuenta el afecto y la sensibilidad del adulto de esta forma el niño mantendrá confianza y seguridad.

Imagen No.9 Desarrollo infantil.



Fuente:https://www.google.com/search?q=desarrollo+infantil+psicologia&tbm=isch&ved=2ahUKEwiJoYT_89nqAhVMS60KHQdZCfQQ2cCegQIABAA&oq=desarrollo+infantil+ps&gs_lcp=CgNpbW

CAPÍTULO IV

Metodología de la Investigación

Capítulo 4. Metodología de la investigación

En este capítulo de tesis se hablará acerca de la metodología de la investigación, enfoque de investigación, método de investigación, contextualización, selección de participantes y por último el diario de campo.

En este capítulo se explica el concepto de metodología, mismo que:

Se identifica como la ciencia que provee al investigador una serie de conceptos, principios y leyes que permiten encauzar de un modo eficiente y tendiente a la excelencia, determinándose eficaz para alcanzar los resultados deseados a través de una serie de pasos estructurados y relacionados con esto, se hace referencia a que la metodología surge de las necesidades de información y se centra en profundizar el conocimiento científico y lo lleva a la posible solución o respuesta del problema planteado (Cortés e Iglesias, 2004).

4.1 Planteamiento del problema

El planteamiento del problema será la base para afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación, es por ello que esta conlleva ciertos elementos, como lo son: expresar relación entre dos o las variables que estarán inmersas, no ser ambiguas, tener objetivos que siga la propia investigación, la justificación de estudio, la pregunta de investigación y así mismo deben aplicar la posibilidad de realizar una prueba empírica para poder ser observable en la realidad (Sampieri, 2010).

Es por ello que una de las principales funciones del planteamiento del problema es el de determinar al investigador si la investigación que pretende realizar es viable, dentro de sus tiempos y recursos disponibles.

Al iniciar un trabajo lo principal es explicar cuál es la problemática que se aborda siendo esta

El aprender habilidades sociales en la infancia, ya que ayuda a llevarse bien con los padres, hermanos y profesores; y nos permite tener más amigos. En la edad adulta, las personas que poseen en su repertorio, conductas habilidosas son exitosas en sus

relaciones interpersonales y por tanto mejoran su calidad de vida. Es por esto, que la enseñanza de las habilidades sociales empieza a cobrar importancia en la escuela: los profesores, educadores y psicólogos aplican programas, con la finalidad de poder incrementar las conductas habilidosas en sus alumnos.

Sin embargo, debemos mencionar, que uno de los problemas que se observa en los programas de enseñanza en habilidades sociales, es la falta de un análisis de necesidad previo, de la población a la cual está dirigido el programa; disminuyendo de esta manera, la probabilidad de éxito en la enseñanza de habilidades sociales; otro problema que presentan los programas de habilidades sociales, es la falta de generalidad en el momento de aplicar la habilidad enseñada; es decir, que se enseña una habilidad y muchas veces el ejemplo que se emplea para demostrar esa habilidad, no es aplicable al niño con su familia y compañeros, dificultando el aprendizaje significativo de la habilidad que se está enseñando.

Tomando en cuenta estos problemas y la falta de programas de enseñanza en habilidades sociales, en el jardín de niños José María Morelos y Pavón, para posteriormente diseñar un programa institucional que contenga las habilidades sociales necesarias en estos niños y niñas.

4.2 Objetivo general

Los objetivos son guías de estudio durante el desarrollo de la investigación deben de estar presentes. Los objetivos deben ser congruentes con el tema, con el objeto de estudio, con el planteamiento del problema y con la formulación de la hipótesis (Baena, 2017).

De acuerdo con los alcances de las metas, y al propósito de la investigación. El autor propone los siguientes tipos de objetivos:

En primer lugar, los objetos generales, lo cuales son las metas que comprenden, en forma global, lo que pretende la investigación; de hecho, deben ser afines a los objetivos específicos.

En segundo lugar, se encuentran los objetivos específicos. Los objetivos generales dan pautas a los objetivos específicos, que son los que describen en cierta medida las

acciones que el investigador va a cumplir para conseguir los objetivos generales.

Mencionado lo anterior se menciona el objetivo de dicha investigación

4.2.1 objetivo general.

El objetivo general del presente trabajo es proponer actividades lúdicas para desarrollar las habilidades sociales básicas con base en el reforzamiento y repetición en niños de 3 a 5 años

4.3 Objetivos específicos

Para poder alcanzar el objetivo general, se plantearon cuatro objetivos específicos en primer lugar, exponer las teorías de las habilidades sociales para señalar su clasificación y determinar las que corresponden desarrollar a niños en preescolar, en segundo lugar, clasificar las teorías de habilidades sociales en función de las actividades que se realiza en el preescolar para establecer la prioridad que tendrán en el programa propuesto, en tercer lugar, exponer la metodología de investigación utilizada para el trabajo de tesis, y por ultimo presentar el programa de actividades para fortalecer las habilidades sociales básicas en los niños que cursan preescolar.

4.4 Pregunta de investigación

Ramos (2016), refiere que la pregunta de investigación es el aspecto medular en una investigación. Su planteamiento es producto de la idea de investigación, profundización en la teoría del fenómeno de interés, revisión de estudios previos, entrevistas con expertos, entre otras.

En el enfoque cuantitativo la pregunta de investigación hace mención al estudio de la realidad objetiva, mientras que en el enfoque cualitativo a la realidad subjetiva.

Mientras que en la pregunta de investigación cualitativa debe poseer la caracterización de construcción de realidad mediante los significados que emergen en la interacción simbólica de un grupo humano

Es por esto que mediante la pregunta de investigación se pretende darle respuesta a un tema planteado y deriva del planteamiento del problema que se ha formulado previamente

De ahí surge la pregunta ¿Cuáles son las actividades con base en el reforzamiento y repetición que desarrollan habilidades sociales básicas en los niños de 3 a 5 años?

4.5 Justificación

Las actitudes de los niños hacia las personas, las experiencias sociales y el modo en que se entienden con otros individuos, dependen en gran medida de las experiencias de aprendizaje durante los primeros años de vida, para ello la influencia del grupo social con el que se asocia y se identifica el niño constantemente es determinante para el desarrollo de dichas interacciones. Por consiguiente desde hace muchos años se ha intentado dar a conocer todos aquellos elementos que participan en las interacciones entre niños; planteándose así diferentes teorías que buscan comprender y/o dar respuesta a los aspectos fundamentales de la socialización, como un elemento indispensable para la formación de todo ser humano, es de suma importancia mencionar este tema ya que se pretende darle la importancia necesaria a las habilidades básicas para promover una convivencia armónica durante su vida cotidiana.

4.6 Metodología

Según Jiménez-Domínguez (2000), los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. La realidad social así vista está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva. El objetivo y lo objetivo es el sentido intersubjetivo que se atribuye a una acción. La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta.

Las características básicas de los estudios cualitativos se pueden resumir en que son investigaciones centradas en los sujetos, que adoptan la perspectiva del interior del

fenómeno a estudiar de manera integral o completa. El proceso de indagación es inductivo y el investigador interactúa con los datos, busca respuestas a preguntas que se centran en la experiencia social que se vive el día a día, cómo se crea y cómo da significado a la vida humana, así mismo esta investigación está centrada en la dimensión subjetiva de distintos autores para poder comprender el significado que la realidad tiene para ellos y la forma en que estos significados se relacionan con su conducta.

Por ello para comprender la falta de habilidades básicas en los niños de 3 a 5 años

4.7 Muestra

El autor Hernández (2008), muestra en el proceso cualitativo es un grupo de personas, eventos, suceso, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia.

La composición y tamaño de la muestra cualitativa depende del desarrollo del proceso inductivo de investigación a desarrollar, el cual existe una gran diversidad de estudios que varían con los tamaños de la muestra a investigar.

Dentro de esta investigación, se utiliza el método de muestreo no probabilístico a través del muestreo por conveniencia intencional, siguiendo un criterio estratégico, seleccionando a quienes más conocimientos tienen el tema. Pero el método no probabilístico no existe una fórmula para determinar el tamaño de la muestra (Hernández, 2008).

Dentro de esta investigación la muestra es la siguiente

La población será del jardín de niños José María Morelos y Pavón con una matrícula de 40 niños por salón ubicada en San Mateo Ixtacalco Cuautitlán Izcalli

CAPÍTULO V

Propuesta de un Programa Institucional para Desarrollar Habilidades Sociales Básicas

Capítulo 5. Propuesta de un programa institucional para desarrollar habilidades sociales básicas con base en el reforzamiento y repetición en niños de 3 a 5 años.

En este apartado se encuentra la propuesta de la elaboración de un programa institucional para desarrollar las habilidades básicas en niños de preescolar.

Este programa tiene la finalidad de proporcionar a los docentes y a otros que trabajen con niños una estrategia de guía y técnicas concretas para la instrucción individual y grupal en las habilidades sociales, sin embargo el programa no solo es para los profesores si no también asistentes, el personal escolar de apoyo, tal como los trabajadores sociales, psicólogos, y consejeros escolares.

El texto incluye toda la información necesaria para planear y e implementar la enseñanza de las habilidades para los niños de preescolar y de jardín infantil.

Se incluyen los pasos conductuales para cada habilidad, se sugieren situaciones para realizar juegos de roles, y otra información útil para enseñar y aplicar las habilidades.

El autor Goldstein (2005) nos presenta una parte significativa del programa de habilidades para la infancia temprana, La enseñanza de habilidades en los niños de preescolar y jardín infantil, las cuales se presentan a continuación:

- a) Sustentan la validez de la enseñanza de las habilidades pro sociales con base en las investigaciones realizadas durante varios años y proponen una gama que incluye las 40 principales destrezas dentro de este campo
- b) .Presentan, además, una metodología adecuada para enseñarlas en el ámbito escolar: modelaje, juegos de roles, retroalimentación sobre el desempeño en las habilidades pro sociales y entrenamiento en la transferencia de las conductas enseñadas a los ambientes cotidianos del niño (a).
- c) Finalmente, sugieren alternativas concretas para el desarrollo de cada una de las 40 habilidades propuestas. Por ejemplo, sugieren los pasos específicos para la enseñanza de destrezas como “Enfrentarse con el miedo”, “Decir no”, “Buscar a alguien con quien hablar”, etc.

Es importante mencionar que el programa institucional de Habilidades es un enfoque psico-educativo y conductual, para la enseñanza de las habilidades, el cual consiste en:

- El Modelaje.
- Los juegos de roles.
- La retroalimentación sobre el desempeño
- El entrenamiento en la transferencia de conductas.

Por ello, cada habilidad a ser enseñada, primero se descompone en sus partes constitutivas o pasos conductuales. Luego, se muestran a los niños ejemplos de personas (modelos) realizando estos pasos de comportamiento competentemente.

Después, los niños ensayan o practican los pasos de cada una de la habilidades que han observado (juegos de roles), y reciben retroalimentación (aprobación o elogio) de otros niños y del maestro, a medida que el comportamiento simulado se asemeja cada vez más al del modelo (retroalimentación sobre el desempeño).

Es importante mencionar que el ambiente para la enseñanza se diseña para proveer un resultado exitoso del desempeño de una habilidad, sabemos que incluso una ejecución muy competente puede no provocar el resultado deseado en la vida real. Este fracaso puede ser debido a la evaluación inexacta de la receptividad de los otros individuos involucrados o a aspectos del ambiente tales como el grado de complejidad de la escena. A pesar de no poder controlar en el ambiente del “Programa de Habilidades” el mundo externo, es importante que el niño sea premiado por sus esfuerzos siempre que sea posible y que practique de manera repetitiva el escoger otra habilidad cuando le haya fallado su selección inicial. Las discusiones sobre las posibles razones del fracaso que se presentó pueden ser valiosas también para los intentos futuros del niño con dicha habilidad.

Este apartado consiste en el plan de lecciones para cada una de las 40 habilidades incluidas en el currículo. Cada plan presenta los pasos de comportamiento específicos que guiarán a los niños en el desempeño de la habilidad. Hay notas para la discusión que también acompañan los pasos de la conducta.

Estas proporcionan información adicional sobre cada paso y dan sugerencias para reforzar la efectividad del entrenamiento en dicha habilidad. Se detallan situaciones para el modelaje asociadas con la escuela, el hogar, y el ambiente grupal, y se incluyen comentarios adicionales sobre el desempeño de la habilidad. Finalmente, se proporcionan ideas para las actividades relacionadas, cuando es pertinente.

Grupo I: Habilidades Sociales Básicas:	
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.

Grupo II: Habilidades Relacionadas con la Escuela	
9.	Hacer una Pregunta.
10.	Seguir Instrucciones.
11.	Intentar Cuando es Difícil.
12.	Interrumpir.

Grupo III: Habilidades Para Hacer Amistades

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:

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.

Grupo V: Alternativas ante la Agresión:

27.	Enfrentar el ser Molestado
28.	Manejar el Enojo.
29.	Decidir si es Justo.
30.	Resolver un Problema.
31.	Aceptar las Consecuencias.

Grupo VI: Manejo del Estrés:

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.

Actividad No. 1 ESCUCHAR

GRUPO I: HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS	
PASOS	No.1 <u>ESCUCHAR</u>
Mirar	Discuta con los niños sobre la importancia de mirar a la persona que está hablando. Señale que a veces uno puede pensar que alguien no lo está escuchando, aunque realmente lo esté haciendo. Estos pasos son para mostrarle a alguien que usted realmente le está escuchando.
Quedarse quieto	Recuerde a los niños que quedarse quieto significa mantener manos y pies quietos y no hablar con los amigos mientras se escucha.
Pensar	Motive a los niños a que piensen sobre lo que la persona está diciendo y asegúrese de que ellos entienden si la persona está pidiéndoles que hagan algo.
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Tu maestro te dice que van a ir al museo de arte o te da instrucciones sobre cómo hacer una actividad. HOGAR: Uno de los padres está diciéndote los planes para el fin de semana. GRUPO DE PARES: Un amigo está contándote una historia.	
COMENTARIOS: Ésta es una habilidad buena con la cual empezar el "Programa de Habilidades." Los adultos les dicen a menudo a los niños que escuchen, sin explicarles las conductas específicas o los pasos necesarios hacerlo. Una vez la habilidad de escuchar se aprende, puede incorporarse dentro de las reglas del aula de clase. Darles una señal especial a los niños para escuchar (Ej. "¿Tienen puestas sus orejas para escuchar?") puede ayudarles a aplicar la habilidad cuando sea necesario.	
ACTIVIDADES RELACIONADAS: Desarrolle juegos de escucha como "teléfono descompuesto".	

Actividad No. 2 HABLAR AMABLEMENTE

GRUPO I: HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS	
PASOS	No. 2 <u>HABLAR AMABLEMENTE</u>
USAR UNA MIRADA AMABLE:	Reflexione con los niños sobre cómo el cuerpo y las expresiones faciales pueden dar una impresión amable (amistosa) u hostil. El maestro puede representar expresiones faciales y posturas del cuerpo diferentes para ayudar a los niños a identificar lo que es amable.
USAR UNA VOZ AMABLE:	Dígales a los niños que una voz amable es una voz "para usar en espacios cerrados" - no fuerte, como la que podrían usar en exteriores, o estando enfadados, o lamentándose. De nuevo, usted puede representar tonos y volúmenes de voz diferentes y pedir a los niños que identifiquen cuáles son amistosos.
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Un maestro te ha pedido que le hagas un favor. HOGAR: Uno de tus padres acaba de recordarte que limpies tu cuarto. GRUPO DE PARES: Un amigo está jugando con el juguete que tú quieres.	
COMENTARIOS: Esta habilidad es fundamental para ser usada con otras habilidades que requieren una respuesta verbal. Puede ayudarse a los niños a entender que a menudo no es tanto lo que se dice lo que puede generar una respuesta de enfado, sino la forma en que esto se expresa. Una vez los niños aprendan esta destreza, el recordarles hablar amablemente puede reducir la frecuencia en que hablan demasiado ruidosamente y/o lamentándose	

Actividad No. 3 HABLAR CON FIRMEZA

GRUPO I: HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS	
PASOS	No.3 <u>HABLAR CON FIRMEZA</u>
¿CUÁNDO?	Discuta con los niños sobre situaciones en las que ellos deben hablar con firmeza (es decir, de manera asertiva).
USAR UNA MIRADA ENÉRGICA	Reflexione con ellos sobre la postura del cuerpo y las expresiones faciales que muestran una mirada enérgica (firme). Distinga esta mirada de una mirada de enfado (Ej. mostrando los dientes apretados) y una mirada amistosa (Ej. sonriendo).
USAR UNA VOZ FIRME	Señale que una voz firme o enérgica es una ligeramente más fuerte que una amistosa y con la cual las palabras se dicen más claramente. Muestre ejemplos de esta voz en contraste con voces amistosas y de enfado.
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Un amigo sigue presionándote para que te lleves uno de los juguetes de la escuela para la casa. HOGAR: Un hermano (a) te anima a que pintes las paredes de la casa con marcadores. GRUPO DE PARES: Un amigo quiere que ambos jueguen en el carro de un vecino.	
COMENTARIOS: Otra situación en la que los niños podrían usar esta habilidad es cuando un compañero mayor les insiste para que se comporten de maneras que los hacen sentir incómodos (Ej. cruzar la calle cuando no deben hacerlo). El uso de títeres puede ayudar a disminuir la ansiedad del niño cuando se hacen juegos de roles de tales situaciones.	
ACTIVIDADES RELACIONADAS: Pase un tiempo mostrando a los niños las expresiones y tonos de voz diferentes usando dibujos, videos, y/o actuando las situaciones. Haga que los niños sostengan tarjetas para indicar si las acciones son amistosas, enérgicas, o de enfado.	

Actividad No. 4 DAR LAS GRACIAS

GRUPO I: HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS	
PASOS	No.4 <u>DAR LAS GRACIAS</u>
¿FUE BUENO HACERLO?	Hable con los niños sobre cosas buenas que los padres, los maestros y los amigos hacen para los otros. Dígales a los niños que “Dar las Gracias” es una manera de hacer saber a alguien que uno está contento con lo que esa persona hizo.
¿CUÁNDO?	Discuta con ellos sobre los momentos apropiados para dar las gracias (es decir, cuando la persona no está ocupada).
DECIR "GRACIAS".	Haga saber a los niños que ellos pueden decirle a la persona el por qué están diciéndole gracias (Ej. que ellos realmente querían ese juguete o que algo que la persona realizó les hizo sentirse bien), sobre todo si ellos deben agradecer a la persona algún tiempo después de que la acción se realizó.
SITUACIONES SUGERIDAS:	
<p>ESCUELA: Alguien te presta un juguete que querías.</p> <p>HOGAR: Uno de tus padres prepara tu cena favorita.</p> <p>GRUPO DE PARES: Un amigo te invita a una fiesta de cumpleaños o te permite jugar con un juguete especial.</p>	
COMENTARIOS:	
<p>Los niños pueden generar otras maneras de decir gracias, como sonreír, dar un abrazo, o hacer algo amable para la otra persona. Puede ser útil practicar maneras diferentes de decir gracias, como "Fue muy bueno lo que hiciste por mí" o "Me sentí muy bien cuando me dijiste eso". Si los niños han aprendido ya a “hablar amablemente” (Habilidad 2), se les puede recordar que lo empleen cuando estén diciendo gracias</p>	
ACTIVIDADES RELACIONADAS:	
<p>Solicite a los niños que hagan dibujos de todas las personas de la escuela o de la comunidad que los han ayudado, y que luego definan cómo la clase puede agradecerles. Lleve a cabo éstos planes con ellos.</p>	

Actividad No. 5 RECOMPENSARSE UNO MISMO

GRUPO I: HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS	
PASOS	No. 5 <u>RECOMPENSARSE UNO MISMO</u>
¿CÓMO LO HIZO?	Reflexione con los niños sobre las maneras de evaluar el desempeño propio. Éstas podrían incluir el sentir que algo fue muy difícil pero aun así uno intentó hacerlo, escuchar a alguien que elogia el propio esfuerzo, o tener un sentimiento bueno sobre cómo uno hizo algo.
DECIR "¡QUÉ BIEN LO HICE!"	Discuta con ellos sobre el sentimiento de estar orgulloso de uno mismo. Haga hablar a los niños de momentos en los cuales ellos se han sentido de esta manera. Dé ejemplos de otras cosas que ellos podrían decir para premiarse (Ej. "lo hice muy bien", "¡sigue adelante!", etc.).
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Ayudaste al maestro o a otro niño o hiciste un buen trabajo en una actividad. HOGAR: Limpiaste tu cuarto o ayudaste a organizar la mesa. GRUPO DE PARES: Ayudaste a un amigo a aprender un juego.	
COMENTARIOS: Enfatice que una persona no siempre tiene que depender de otros para premiar sus acciones.	
ACTIVIDADES RELACIONADAS: Al final del día, permita a cada niño comentarle sobre algún logro que haya obtenido. Escríbales una nota a los padres del niño sobre el logro alcanzado.	

Actividad No. 6 PEDIR AYUDA

GRUPO I: HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS	
PASOS	No. 6 <u>PEDIR AYUDA</u>
INTENTARLO:	Hable con los niños sobre la importancia de intentar hacer las cosas uno mismo primero. A veces las personas piden ayuda en lugar de intentar algo difícil ellos solos, pero realizar una actividad difícil por sí mismos puede darles un sentimiento de orgullo propio.
DECIR "YO NECESITO AYUDA"	Reflexione con ellos en torno a que a veces es frustrante cuando algo es difícil, pero recalque la importancia de "hablar amablemente" (Habilidad 2). El niño también puede "decir gracias" (Habilidad 4) después de la ayuda recibida.
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Necesitas ayuda para volver a poner las pinturas en el estante. HOGAR: Necesitas ayuda de uno de tus padres para vestirse para ir a la escuela o para encontrar tu traje de baño. GRUPO DE PARES: Quieres pedirle a un amigo que te ayude a aprender a montar en bicicleta.	
ACTIVIDADES RELACIONADAS: Haga que los niños enumeren y/o ilustren las actividades en que cada uno es particularmente bueno. Discuta las diferencias individuales; remarque que está bien pedir ayuda si se necesita. Desarrollar estos listados también puede estimular a los niños para pedirle ayuda a otros compañeros que han mencionado ciertas áreas como fortalezas suyas.	

Actividad No. 7 PEDIR UN FAVOR

GRUPO I: HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS	
PASOS	No. 7 <u>PEDIR UN FAVOR</u>
¿QUÉ QUIERE?	Explique que esta habilidad puede usarse para expresar las necesidades o deseos de los niños, pero que el favor pedido debe ser justo. "Decidir si es justo" (Habilidad 29) les ayudará a determinar esto.
PLANEAR QUÉ DECIR	Hable sobre la importancia de planear qué decir y hágales pensar en varias maneras de preguntar. Los niños podrían dar también razones para pedir el favor (Ej., "¿Podría usted correrse un poco por favor?, Es que yo no puedo ver cuando usted se sienta allí").
PREGUNTAR:	Recuerde a los niños la importancia de "hablar amablemente" (Habilidad 2).
DECIR "GRACIAS"	Refiérase a "Decir Gracias" (Habilidad 4).
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Quieres usar los marcadores que otro niño está usando. HOGAR: Le pides a uno de tus padres que haga palomitas de maíz. GRUPO DE PARES: Quieres montar en la bicicleta de un amigo.	
COMENTARIOS: Una vez los niños han tenido éxito usando esta habilidad en los juegos de roles, es particularmente importante que practiquen qué hacer cuando el favor no les es concedido. Agregar la afirmación "de todas maneras gracias" o hacer que el niño se involucre en algo diferente, puede ser de utilidad.	
ACTIVIDADES RELACIONADAS: Haga una lista de favores que serían justos y otra de aquellos que no lo serían. Por ejemplo, si una persona tiene un paquete de dulces, ¿sería justo pedirle uno? ¿Si una persona tiene un sólo dulce, sería justo pedírselo?	

Actividad No. 8 IGNORAR A ALGUIEN

GRUPO I: HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS	
PASOS	No. 8 <u>IGNORAR A ALGUIEN</u>
MIRAR HACIA OTRO LADO	Diga a los niños que no miren a la persona que quieren evitar. Pueden voltear sus cabezas, pueden mirar a un amigo, pueden coger un libro o juguete para mirarlo.
"CERRAR" LOS OÍDOS	Diga a los niños que no escuchen lo que la otra persona está diciendo. Si se supone que ellos están escuchando a alguien más, entonces pueden continuar escuchando a esa persona.
ESTAR CALLADO	Recuérdelos a los niños que no le digan nada a la persona que está incomodándolos.
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Otro niño está hablándote cuando se supone que estás escuchando al maestro. HOGAR: Un hermano (a) está intentando impedirte que escuches música. GRUPO DE PARES: Otro niño está intentando interferir en un juego que estás realizando.	
COMENTARIOS: Discuta el hecho de que a veces alguien que está actuando tontamente está intentando de este modo obtener atención. Una manera buena de enseñarle a esa persona a no actuar así es evitar prestarle cualquier atención en absoluto. También discuta la idea de que a veces los amigos pueden molestar a otros porque realmente quieren jugar y están solicitándolo de esta manera. En este caso, los niños podrían pedirle al niño que se una al juego. Finalmente, hable sobre otras formas de ignorar, tales como salir del cuarto en el hogar o involucrarse en otra actividad en la escuela.	

Actividad No. 9 HACER UNA PREGUNTA

GRUPO II: HABILIDADES RELACIONADAS CON LA ESCUELA	
PASOS	No. 9 <u>HACER UNA PREGUNTA</u>
¿QUÉ PREGUNTAR?	Hable con los niños sobre qué necesitan ellos preguntar y cómo decidir si la pregunta es realmente necesaria. Ayúdeles a planear lo que necesitan preguntar.
¿A QUIÉN PREGUNTAR?	Discuta con ellos sobre cómo decidir si deben preguntarle al maestro, a los padres, o a alguien más.
¿CUÁNDO PREGUNTAR?	Hable sobre cómo escoger un momento bueno para preguntar (Ej. cuando la otra persona no está ocupada).
PREGUNTAR	Enfatice la importancia de “hablar amablemente” (Habilidad 2).
SITUACIONES SUGERIDAS:	
<p>ESCUELA: Quieres preguntarle a tu maestro sobre cuando es el viaje al campo o si puedes jugar con cierto juguete.</p> <p>HOGAR: Quieres preguntarle a uno de tus padres si puedes visitar a un amigo.</p> <p>GRUPO DE PARES: Quieres preguntarle a un amigo si le gustaría jugar en tu casa o sobre cómo hizo algo.</p>	
COMENTARIOS:	
<p>Los niños menores a menudo dicen las preguntas como si fueran afirmaciones. Modelar la forma de hacer la pregunta cuando tales situaciones se dan, les ayudará a aprender otra manera de expresarse.</p>	
ACTIVIDADES RELACIONADAS:	
<p>Practique hacer preguntas como un juego. Por ejemplo, diga "yo quiero un vaso de leche" y pídale a los niños que cambien la frase a una pregunta (Ej. "¿Puedo tomar un vaso de leche?"). Sugiera un tema (Ej. nadar) y haga varias preguntas que podrían hacerse sobre ese tema. Descarte preguntas que no se relacionen con el tema.</p>	

Actividad No. 10 SEGUIR INSTRUCCIONES

GRUPO II: HABILIDADES RELACIONADAS CON LA ESCUELA	
PASOS	No. 10 <u>SEGUIR INSTRUCCIONES</u>
ESCUCHAR	Repase “Escuchar” (Habilidad I). Discuta sobre la importancia de que los niños demuestren que están escuchando.
PENSAR:	Recuérdelos a los niños que piensen sobre lo que están escuchando.
PREGUNTAR SI ES NECESARIO	Anime a los niños a preguntar cuando no entiendan algo.
SITUACIONES SUGERIDAS:	
<p>ESCUELA: Tu maestro te da instrucciones para hacer algún trabajo.</p> <p>HOGAR: Uno de tus padres te da instrucciones para preparar una comida.</p> <p>GRUPO DE PARES: Un amigo te explica cómo realizar un juego.</p>	
COMENTARIOS:	
<p>A veces las instrucciones dadas a los niños son demasiado complejas para ellos seguirlas con éxito. Dé instrucciones que consistan en uno o dos pasos hasta que los niños estén familiarizados con seguir instrucciones. Es útil anteceder una instrucción con una señal clara, como "Ojo, aquí está la indicación".</p>	
ACTIVIDADES RELACIONADAS:	
<p>Juegue a “La búsqueda del Tesoro” dando instrucciones verbales a los niños para encontrar un objeto especial o realizar una actividad específica (Ej. "Caminen hasta el estante y busquen en la repisa de abajo, debajo del libro grande").</p>	

Actividad No. 11 INTENTAR CUANDO ES DIFÍCIL

GRUPO II: HABILIDADES RELACIONADAS CON LA ESCUELA	
PASOS	No. 11 <u>INTENTAR CUANDO ES DIFÍCIL</u>
DETENERSE Y PENSAR	Hable con los niños sobre el sentimiento de frustración y señale que muchas personas se sienten así cuando algo es difícil.
DECIR "ES DIFÍCIL, PERO LO INTENTARÉ":	Reflexione con ellos acerca de sentirse orgulloso de sí mismo cuando algo es difícil de hacer pero uno lo intenta. También aclare que está "bien" intentar y fallar.
INTENTARLO	Señale que, en algunos casos, una persona puede necesitar intentar más de una vez para lograr algo
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Tu maestro te asigna una actividad que crees que no eres capaz hacer. HOGAR: Uno de tus padres quiere que hagas algo que no te crees capaz de lograr (Ej. tender bien la cama). GRUPO DE PARES: Un amigo quiere que patines con él, pero piensas que es demasiado difícil.	
COMENTARIOS: Para el niño que tiene miedo al fracaso, ésta será una habilidad particularmente valiosa. Recuérdeles que la única manera de aprender cosas nuevas es probando aquellas que son difíciles. Al asignar habilidades pre académicas o académicas, asegúrese de que los niños sean capaces de realizar con cierto esfuerzo las tareas que se les solicitan.	
ACTIVIDADES RELACIONADAS: Narre o lea una historia en la cual el personaje obtiene logros importantes debido a su perseverancia y esfuerzo. Discuta sobre ésta con los niños.	

Actividad No. 12 INTERRUMPIR

GRUPO II: HABILIDADES RELACIONADAS CON LA ESCUELA	
PASOS	No. 12 <u>INTERRUMPIR</u>
DECIDIR SI ES NECESARIO	Discuta con los niños sobre cuándo es apropiado interrumpir (Por ejemplo, cuando usted necesita ayuda pero la persona con quien quiere hablar no está mirándolo).
ESPERAR:	Enfatice la importancia de esperar sin hablar. Dígalos a los niños que esperen hasta que la persona deje de hablar y los mire.
DECIR "PERMISO" (O, "PERDON")	Después de decir esto, los niños pueden preguntar lo que ellos necesitan.
SITUACIONES SUGERIDAS:	
ESCUELA: Tu maestro está hablando con otro adulto y necesitas ayuda con una actividad.	
HOGAR: Uno de tus padres está hablando por teléfono y quieres preguntarle si puedes salir un rato.	
GRUPO DE PARES: Un amigo está hablando con otra persona y quieres preguntarle si puedes jugar con su carro.	
COMENTARIOS:	
Será importante discutir situaciones en las que los niños no deben interrumpir (Ej. para hacer una pregunta que podría esperar) y situaciones en las que ellos deben interrumpir inmediatamente (es decir, en una emergencia). Puede ser útil hacer que los niños realmente le digan al adulto, "ésta es una emergencia", cuando tales casos se presenten.	
ACTIVIDADES RELACIONADAS:	
Proporcione dibujos de una variedad de situaciones y en grupo, haga que los niños les pongan debajo de los letreros de no interrumpa, puede interrumpir, o emergencia.	

Actividad No. 13 SALUDAR A OTROS

GRUPO III: HABILIDADES PARA HACER AMISTADES	
PASOS	No. 13 <u>SALUDAR A OTROS</u>
SONREIR. DECIR "HOLA	Motive a que los niños usen el nombre de la persona, si lo conocen.
SEGUIR CAMINANDO:	Este paso debe usarse si se supone que los niños están desplazándose junto con el grupo o si no conocen bien a la persona que saludan. Los niños pueden empezar luego una conversación, si la persona con quien hablan es un amigo.
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Estás pasando por el corredor de la escuela. HOGAR: Un amigo de tus padres está de visita. GRUPO DE PARES: Otro niño está pasando por el frente de tu casa con sus padres.	
COMENTARIOS: Se pretende que esta habilidad se use con personas conocidas solo de manera informal por el niño, o en situaciones en las que empezar una conversación sería inadecuado.	
ACTIVIDADES RELACIONADAS: Camine alrededor de la escuela y practique saludando a otros.	

Actividad No. 14 INTERPRETAR A LOS DEMAS

GRUPO III: HABILIDADES PARA HACER AMISTADES	
PASOS	No.14 <u>INTERPRETAR A LOS DEMÁS</u>
MIRAR A LA CARA	Discuta sobre la importancia de observar las diferentes expresiones faciales como sonreír, fruncir el ceño, apretar los dientes, y otras.
OBSERVAR EL CUERPO	Hable sobre los sentimientos que muestran las diferentes posiciones del cuerpo de una persona, como agachar la cabeza, empuñar las manos, poner las manos en la cadera y así sucesivamente.
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Tu maestro camina en el salón y sonríe, o tiene sus manos en sus caderas y frunce el ceño. HOGAR: Uno de tus padres está sentado con su cabeza apoyada en sus manos y no dice nada. GRUPO DE PARES: Un amigo insiste en alejarse de ti y no te contesta cuando intentas hablar con él.	
COMENTARIOS: Esta habilidad se concentra en aprender a prestar atención al lenguaje del cuerpo; debe enseñarse antes de “unirse a un Grupo” (Habilidad 15) y “decidir cómo se siente alguien” (Habilidad 25). Esta habilidad ayudará a los niños a evaluar la receptividad de aquellos a quienes están dirigiendo el uso de cada habilidad.	

Actividad No. 15 UNIRSE A UN GRUPO

GRUPO III: HABILIDADES PARA HACER AMISTADES	
PASOS	No.15 <u>UNIRSE A UN GRUPO</u>
ACERCARSE:	Señale que los niños deben estar bastante cerca de donde la actividad está teniendo lugar.
OBSERVAR:	Dígales a los niños que miren la actividad en desarrollo y esperen una pausa. Discuta la importancia de escoger un momento bueno para llevar a cabo el próximo paso (es decir, antes de que la actividad haya empezado otra vez o cuando haya un descanso en la actividad).
PREGUNTAR:	Hágales pensar en posibles cosas para decir, como "¡Eso parece divertido! ¿Podría yo jugar, también?". Enfatique la importancia de "hablar con firmeza" (Habilidad 3).
SITUACIONES SUGERIDAS:	
<p>ESCUELA: Quieres unirse a un juego en el descanso o durante el tiempo de juego libre en la clase.</p> <p>HOGAR: Quieres jugar con tu hermano, hermana, o uno de tus padres.</p> <p>GRUPO DE PARES: Quieres unirse a un grupo de niños en el parque.</p>	
COMENTARIOS:	
<p>Las investigaciones indican que los intentos de unirse o integrarse a un grupo tienen más éxito si el niño merodea por algo de tiempo cerca de la actividad antes de pedir unirse a ella (Dodge, Schlundt, Schoken, & Dehugach, 1983). Los niños pueden requerir habilidades alternativas si son rechazados repetidamente por cierto grupo de pares. La práctica de "Interpretar a Otros" (Habilidad 14), puede ayudarles a evaluar la receptividad de otros niños en tales intentos.</p>	

Actividad No. 16 ESPERAR EL TURNO

GRUPO III: HABILIDADES PARA HACER AMISTADES	
PASOS	No.16 <u>ESPERAR EL TURNO</u>
DECIR "ES DURO ESPERAR, PERO YO PUEDO HACERLO"	Reflexione con los niños sobre cómo se sienten ellos cuando tienen que esperar.
ESCOGER	A. Esperar Calladamente: Discuta que esta opción significa no hablar ni molestar a nadie y recordar no enfadarse ni sentirse frustrado. B. Hacer Algo diferente: Hable sobre qué cosas podrían hacer los niños, mientras están esperando.
HACERLO :	Los niños deben realizar una de las opciones anteriores.
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Estás esperando tu turno para jugar o usar el equipo del patio de recreo. HOGAR: Estás esperando a que sea el momento para ir a una película o al parque. GRUPO DE PARES: Estás esperando tu turno para tener un juguete.	
ACTIVIDADES RALACIONADAS: Para practicar esta habilidad, así como para mostrarle al grupo los resultados de trabajar en equipo y tomar turnos, el maestro puede estructurar actividades de grupo en el aula, como hacer un collage o armar un rompecabezas con la cooperación de todos.	

Actividad No. 17 COMPARTIR

GRUPO III: HABILIDADES PARA HACER AMISTADES	
PASOS	No.17 <u>COMPARTIR</u>
HACER UN PLAN PARA COMPARTIR	Discuta sobre los diferentes planes que los niños podrían hacer, como jugar juntos con un juguete o tener cada niño un turno con el juguete por un período fijo de tiempo.
PREGUNTAR	Recuerde a los niños la importancia de “hablar amablemente” (Habilidad 2) al preguntarles a los amigos si aceptan el plan.
HACERLO :	Hable sobre la importancia de desarrollar el plan hasta que se elija un plan diferente.
SITUACIONES SUGERIDAS:	
<p>ESCUELA: Tienes que compartir la plastilina y otros materiales de arte con otros dos niños.</p> <p>HOGAR: Debes compartir el último paquete de galletas con un hermano (a).</p> <p>GRUPO DE PARES: Tienes que compartir tus juguetes con un amigo que ha venido a jugar a tu casa.</p>	
ACTIVIDADES RALACIONADAS:	
Planee actividades para estimular esta habilidad, como compartir materiales de trabajo, tomar turnos al cocinar, o comprometerse en otras actividades cooperativas.	
COMENTARIOS	
Es apropiado discutir cómo se sienten los niños cuando alguien no comparte con ellos y estimularlos para que piensen sobre sus sentimientos cuando alguien les pide que compartan.	

Actividad No. 18 AFRECER AYUDA

GRUPO III: HABILIDADES PARA HACER AMISTADES	
PASOS	No.18 <u>OFRECER AYUDA</u>
DECIDIR SI ALGUIEN NECESITA AYUDA	Hable con los niños sobre cómo diferenciar cuando alguien podría querer o necesitar ayuda (Ej. alguien tiene muchos paquetes para cargar o parece estar sintiendo mal).
PREGUNTAR	Discuta las maneras apropiadas de preguntar, como decir: "¿Puedo ayudarlo?" o "¿Cómo puedo ayudarlo?".
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Tu maestro parece frustrado mientras intenta repartir golosinas y, al mismo tiempo, ayudarlo a un niño que está disgustado. HOGAR: Uno de tus padres está de prisa para terminar de hacer la comida. GRUPO DE PARES: Un amigo tiene problemas para ponerse la chaqueta.	
ACTIVIDADES RELACIONADAS: Incluya esta habilidad cuando enseñe temas de servicio a la comunidad. Solicítele a las personas invitadas hablarle a la clase o discutir sobre las formas en que ellos ofrecen ayuda a los otros.	
COMENTARIOS Incluya esta habilidad cuando enseñe temas de servicio a la comunidad. Solicítele a las personas invitadas hablarle a la clase o discutir sobre las formas en que ellos ofrecen ayuda a los otros.	

Actividad No. 19 PEDIRLE A ALGUIEN QUE JUEGUE

GRUPO III: HABILIDADES PARA HACER AMISTADES	
PASOS	No.19 <u>PEDIRLE A ALGUIEN QUE JUEGUE</u>
DECIDIR SI UNO QUIERE HACERLO	Discuta con los niños sobre cómo decidir si uno quiere jugar con alguien o si preferiría jugar solo. Señale que puede haber momentos en los cuales uno se siente mejor estando solo.
DECIDIR CON QUIÉN	Hable con ellos sobre a quién podría escoger el niño (Ej. A alguien que está jugando solo, a alguien nuevo en la clase a quien al niño le gustaría conocer, o a alguien que no está ocupado).
SOLICITARLO	Discuta y practique maneras de hacer la solicitud.
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Quieres jugar con alguien en el momento de juego libre. HOGAR: Quieres pedirle a un hermano (a) o uno de tus padres que jueguen. GRUPO DE PARES: Quieres jugar con un amigo en el barrio.	
COMENTARIOS Es importante señalar que es mejor pedirle a alguien que juegue contigo después de que haya terminado sus tareas de la escuela o del hogar.	

Actividad No. 20 PARTICIPAR EN UN JUEGO

GRUPO III: HABILIDADES PARA HACER AMISTADES	
PASOS	No. 20 <u>PARTICIPAR EN UN JUEGO</u>
CONOCER LAS REGLAS	Hable con los niños sobre el hecho de que todos los que juegan deben estar de acuerdo con las reglas antes de que el juego empiece.
¿QUIÉN VA PRIMERO?	Discuta sobre las maneras de decidir, como tirar un dado o permitir a la otra persona comenzar.
ESPERAR SU TURNO	Haga énfasis en la importancia de prestar atención al juego y mirar y esperar el propio turno.
SITUACIONES SUGERIDAS:	
<p>ESCUELA: Estás jugando baloncesto con otros dos amigos en el descanso.</p> <p>HOGAR: Estás jugando parques con tus padres.</p> <p>GRUPO DE PARES: Estás jugando “a la escuela” con un amigo.</p>	
COMENTARIOS	
<p>Dos habilidades buenas para enseñar con ésta son “Enfrentarse con Perder” (Habilidad 36) y “Querer ser el Primero” (Habilidad 37).</p>	
ACTIVIDADES RELACIONADAS:	
<p>Dé oportunidades a los niños para desarrollar juegos de mesa en parejas o en grupos pequeños, dando énfasis al uso de esta habilidad. Enseñe a los niños una variedad de juegos que puedan realizar en el descanso o en su tiempo de juego libre.</p>	

Actividad No. 21 RECONOCER LOS PROPIOS SENTIMIENTOS

GRUPO IV: MANEJO DE LOS SENTIMIENTOS	
PASOS	No. 21 <u>RECONOCER LOS PROPIOS SENTIMIENTOS</u>
PENSAR SOBRE LO QUE PASÓ	Reflexione con los niños sobre la importancia de discutir lo que pasó, y que pudo haber causado el sentimiento. También hable sobre las señales corporales de los niños que indican cuándo están teniendo un sentimiento fuerte.
DECIDIR SOBRE EL SENTIMIENTO	Discuta con los niños sobre una variedad de sentimientos, como enojo, felicidad, frustración, temor, y así sucesivamente.
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Tienes que ir a una nueva escuela, donde no conoces a nadie. HOGAR: Uno de tus padres anuncia que toda la familia se va de paseo. GRUPO DE PARES: No fuiste invitado a la fiesta de cumpleaños de un amigo.	
COMENTARIOS Explore tantas palabras de sentimientos diferentes como los niños puedan manejar. Intente extender su vocabulario más allá de los sentimientos típicos de estar feliz, triste y enojado.	
ACTIVIDADES RELACIONADAS: Lea historias que describan claramente los sentimientos de los protagonistas. Muéstreles dibujos y ayúdeles a identificar qué sentimientos pueden estar expresando y genere ideas sobre lo que pudo haber causado esos sentimientos.	

Actividad No. 22 MANEJAR EL SENTIRSE EXCLUIDO

GRUPO IV: MANEJO DE LOS SENTIMIENTOS	
PASOS	No. 22 <u>MANEJAR EL SENTIRSE EXCLUIDO</u>
DECIDIR QUE PASÓ	Reflexione con los niños sobre situaciones en las que ellos pueden sentirse excluidos y ayúdeles a decidir qué los hizo sentir de esa manera. Hable sobre los motivos por los que alguien puede no ser incluido (Ej. un amigo podía invitar sólo a seis personas a su fiesta del cumpleaños).
ESCOGER	A. Unirse al Grupo: Para esto, los niños necesitan haber aprendido ya “unirse” (Habilidad 15). B. Hacer algo diferente: Brinde ideas sobre las otras cosas que los niños podrían hacer. Sugíérales que pueden invitar a un amigo a hacer una de estas actividades.
HACERLO	Los niños deben escoger una de las opciones anteriores.
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Eres excluido de un juego durante el tiempo de juego libre. HOGAR: Tu hermana no te permitió entrar a su cuarto. GRUPO DE PARES: Un amigo ha invitado a alguien más para ir a patinar.	
COMENTARIOS Puede que los niños necesiten practicar también “Interpretar a Otros” (Habilidad 14) o “Decidir Cómo Se Siente Alguien” (Habilidad 25) para evaluar si es pertinente acercarse a otro niño o grupo de niños.	
ACTIVIDADES RELACIONADAS: Discuta los tipos de sentimientos que resultan de ser excluido, como el enojo, la frustración o el sentirse herido (a).	

GRUPO IV: MANEJO DE LOS SENTIMIENTOS

PASOS	No. 23 <u>BUSCAR A ALGUIEN CON QUIEN HABLAR</u>
DECIDIR SI UNO NECESITA HABLAR CON ALGUIEN	Discuta con los niños sobre los momentos en los cuales algo podría estar molestando a los niños y ellos quisieran hablar con alguien sobre eso. Tales momentos podrían ocurrir cuando se sienten tristes o necesitan ayuda para resolver un problema.
¿QUIÉN?	Decidir con quien hablar (es decir, uno de los padres, un maestro, o un amigo).
¿CUÁNDO?	Decidir cuándo sería un momento adecuado para solicitar ser escuchado (es decir, cuando la persona no está ocupada con algo o alguien más).
DECIR "NECESITO HABLAR CONTIGO":	Enfatice la importancia de "hablar amablemente" (Habilidad 2) para decir esto.
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Te sientes triste porque no conseguiste un turno durante un juego. HOGAR: Sientes que uno de tus padres no está pasando tanto tiempo contigo como quisieras. GRUPO DE PARES: Sientes que un amigo prefiere jugar con alguien más.	
COMENTARIOS Enfatice que todos experimentamos problemas en algún momento y, aunque hablar con alguien puede no resolver el problema realmente, puede de todas maneras ayudarlo a uno a sentirse mejor.	

Actividad No. 24 ENFRENTAR EL MIEDO

GRUPO IV: MANEJO DE LOS SENTIMIENTOS	
PASOS	No. 24 <u>ENFRENTAR EL MIEDO</u>
¿DE QUÉ?	Discuta sobre las situaciones que causan miedo a los niños.
ESCOGER	A. Solicitarle a alguien que hable con uno, referirse a dicha destreza (“Buscar a alguien con quien hablar” (Habilidad 23)). B. Relajarse, referirse a “relajarse” (Habilidad 32).
HACERLO	Los niños deben escoger una de las opciones anteriores.
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Uno de tus padres se está demorando y tienes miedo de que no vaya a llegar. HOGAR: Tu hermano está viendo una película de terror. GRUPO DE PARES: Tienes miedo de salir de la casa porque un niño mayor te dijo que te golpearía.	
COMENTARIOS Discuta con los niños sobre el hecho que hay eventos en los que un peligro real está presente y el miedo es apropiado. Muchas otras situaciones, como tener miedo de la oscuridad, son bastante normales para este rango de edad y probablemente no representan ningún problema serio para la mayoría de los niños. Sin embargo, explique que a veces podemos tener miedo de ensayar cosas nuevas; en este caso, los niños deben motivarse para que practiquen “Intentar Cuando es Difícil” (Habilidad 11), después de usar una de las opciones enumeradas en esta habilidad.	

Actividad No. 25 DECIDIR COMO SE SIENTE ALGUIEN

GRUPO IV: MANEJO DE LOS SENTIMIENTOS	
PASOS	No. 25 <u>DECIDIR CÓMO SE SIENTE ALGUIEN</u>
MIRAR A LA PERSONA	Discuta con los niños sobre diversos sentimientos, como la frustración, el enojo, la felicidad, el miedo y así sucesivamente. Ayude a los niños a describir las señales del cuerpo y las palabras que corresponden a estos sentimientos.
PREGUNTAR	Decidir si preguntarle a la persona si se está sintiendo de esa manera o si uno puede hacer algo para ayudarlo. Si la persona parece muy enfadada o perturbada, señale que podría ser mejor esperar hasta que esté tranquila.
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Un frasco grande de pintura se derramó sobre un niño, y él ha empezado a llorar. HOGAR: Uno de tus padres ha dejado caer una bolsa de comestibles y está agitando su cabeza y suspirando. GRUPO DE PARES: Un amigo tuyo le pidió a alguien que jugara con él, pero esa persona dijo que no.	
COMENTARIOS Esta habilidad complementa "Interpretar a Otros" (Habilidad 14) con el fin de incluir la expresión verbal de los sentimientos. También puede estimularse que los niños practiquen "Ofrecer Ayuda" (Habilidad 18) después de esta habilidad si las circunstancias lo requieren.	

Actividad No. 26 MOSTRAR EFECTO

GRUPO IV: MANEJO DE LOS SENTIMIENTOS	
PASOS	No. 26 <u>MOSTRAR AFECTO</u>
DECIDIR SI UNO SE ESTÁ SINTIENDO BIEN CON ALGUIEN	Reflexione con los niños sobre cómo decidir si uno tiene sentimientos positivos hacia alguien. Hable sobre las personas a quienes los niños podrían querer demostrar su afecto (los amigos, los padres y los maestros, pero no con los extraños).
ESCOGER	A. DECIRLO: Hable sobre cosas que los niños podrían decir a los amigos, padres, o maestros. B. ABRAZAR. C. HACER ALGO: Discuta cosas agradables que podrían hacerse para demostrarle afecto a alguien.
¿CUÁNDO?	Hable sobre los momentos apropiados para demostrar afecto.
HACERLO	Los niños deben escoger una de estas opciones.
SITUACIONES SUGERIDAS:	
<p>ESCUELA: Quieres mostrarle a tu maestro (a) que te cae bien.</p> <p>HOGAR: Quieres mostrarle tu afecto a tus abuelos.</p> <p>GRUPO DE PARES: Quieres que un amigo tuyo sepa que te cae bien.</p>	
COMENTARIOS	
<p>Ya que varias opciones se incluyen en esta habilidad, puede ser difícil para algunos niños de preescolar. En ese caso, limite las opciones. Algunos niños pueden necesitar ayuda adicional para distinguir bien entre las personas conocidas en comparación con los extraños. Se puede sugerir “Saludar a Otros” (Habilidad 13) para practicarla con personas menos conocidas.</p>	

Actividad No. 27 ENFRENTARSE CON SER MOLESTADO

GRUPO V: ALTERNATIVAS ANTE LA AGRESIÓN	
PASOS	No. 27 <u>ENFRENTARSE CON SER MOLESTADO</u>
DETENERSE Y PENSAR	Discuta con los niños sobre la importancia de darse tiempo uno mismo antes de reaccionar y de las probables consecuencias de revirar o actuar de modo agresivo. Hable sobre las razones por las que las personas molestan o fastidian (para hacer enfadar a otros o llamar su atención).
DECIR "POR FAVOR, ¡PARA!"	Enfatice la importancia de "hablar con firmeza" (Habilidad 3) y practique esta habilidad.
ALEJARSE	Este paso es importante para ayudar a detener la situación molesta. Después de alejarse, el niño puede necesitar usar otras habilidades, como "buscar a alguien con quien hablar" (Habilidad 23) o "Relajarse" (Habilidad 32).
SITUACIONES SUGERIDAS:	
<p>ESCUELA: En el patio de recreo, alguien está diciéndote un apodo molesto.</p> <p>HOGAR: Un hermano (a) te dice algo que sabes que no es cierto, como que tu cara es azul o que vas a salir a cenar, cuando sabes que no es verdad.</p> <p>GRUPO DE PARES: Un amigo está fastidiándote, diciéndote que puede montar en bicicleta mejor que tú.</p>	
COMENTARIOS	
Puede ser importante para el niño hablar con otro amigo o con un adulto sobre el ser molestado.	

Actividad No. 28 MANEJAR EL SENTIRSE ENFADADO

GRUPO V: ALTERNATIVAS ANTE LA AGRESIÓN	
PASOS	No. 28 <u>MANEJAR EL SENTIRSE ENFADADO</u>
DETENERSE Y PENSAR	Reflexione con los niños sobre la importancia de detenerse y no hacer nada. Hable sobre las consecuencias de reaccionar a al sentimiento de estar enfadados de una manera negativa (Ej. pegándole a la persona). También discuta que detenerse y pensar le dan tiempo a la persona para buscas otras opciones.
ESCOGER	<p>A. "Tortuga": Dígalos a los niños que actúen como las tortugas y que se escondan en sus caparazones donde no puedan ver a la persona con quien están enfadados.</p> <p>B. Relajarse: Remítase a "Relajarse" (Habilidad 32).</p> <p>C. Buscar a alguien con quien hablar: Discuta con ellos sobre personas con quienes pueden hablar los niños. Haga referencia a dicha habilidad ("Buscar a alguien con quien hablar", habilidad 23) si es necesario.</p>
HACERLO	Los niños deben escoger una de estas opciones.
SITUACIONES SUGERIDAS:	
<p>ESCUELA: Tu maestro no quiere permitirte jugar durante el tiempo de juego.</p> <p>HOGAR: Está lloviendo y uno de tus padres no quiere dejarte montar en bicicleta.</p> <p>GRUPO DE PARES: Un amigo ha tomado tu balón y no te lo devuelve.</p>	
COMENTARIOS	
Es importante ofrecerles a los niños una opción que involucre una respuesta física, como relajarse o hacerse como una tortuga. La técnica de la "tortuga" se toma de Schneider y Robin (1974) el Manual de la Tortuga.	
ACTIVIDADES RELACIONADAS:	
Narre o lea alguna historia en la cual el personaje se enfrenta con el enfado adecuadamente.	

Actividad No. 29 DECIDIR SI ES JUSTO

GRUPO V: ALTERNATIVAS ANTE LA AGRESIÓN	
PASOS	No. 29 <u>DECIDIR SI ES JUSTO</u>
PENSAR CÓMO SE SIENTE EL OTRO	Discuta con los niños sobre cómo los demás pueden sentirse en una situación que no es justa (Ej. Si el maestro siempre escoge a un niño para ayudar en la clase). Hable sobre cómo se sienten los niños cuando perciben cosas que no son justas.
¿QUÉ PUEDE HACERSE?	Decidir si hay algo que podría hacerse para que la situación sea más justa (Ej. Compartir).
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Tú o algún otro niño le han pedido al maestro jugar con los patines que alguien más está usando. HOGAR: Tú y tu hermano (a) quieren ver programas diferentes en televisión y uno de tus padres dice que tú puedes ver tu programa. GRUPO DE PARES: Tú quieres permitirle a otro amigo que juegue, pero el niño con el que estás jugando no quiere dejarlo.	
COMENTARIOS Es muy importante que los niños empiecen a entender que las cosas pueden no siempre ser justas. Por ejemplo, podría llover cuando uno había planeado ir a la playa, o uno podría tener gripa y tener que quedarse en la casa el día del festival de patinaje en la escuela.	

Actividad No. 30 RESOLVER UN PROBLEMA

GRUPO V: ALTERNATIVAS ANTE LA AGRESIÓN	
PASOS	No. 30 <u>RESOLVER UN PROBLEMA</u>
DECIDIR CUÁL ES EL PROBLEMA	Los niños puede que necesiten ayuda para definir cuál es el problema.
PENSAR EN OPCIONES	Genere con los niños alternativas diferentes que podrían escoger y discuta las consecuencias probables de cada opción.
HACER UN PLAN	Decidir qué opción intentar y hacer un plan sobre cómo llevarla a cabo.
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Tienes problemas para seguir las instrucciones del maestro. HOGAR: Tienes un problema para acostarte a temprano. GRUPO DE PARES: Te gusta jugar con un amigo, pero él se molesta cuando otro amigo viene a jugar con ustedes.	
COMENTARIOS Cuando surjan problemas en la clase, plantee una discusión sobre dichos problemas y siga los pasos de ésta habilidad para implementar el plan. Recuerde a los niños que si un plan no funciona, pueden ser necesarios hacer otro plan.	
ACTIVIDADES RELACIONADAS: Haga que los niños generen un plan para resolver un problema de la vida real y dibujen un esquema del plan para compartirlo con los padres y guardarlo como un recordatorio para ellos mismos.	

Actividad No. 31 ACEPTAR LAS CONSECUENCIAS

GRUPO V: ALTERNATIVAS ANTE LA AGRESIÓN	
PASOS	No. 31 <u>ACEPTAR LAS CONSECUENCIAS</u>
DETENERSE Y PENSAR	Enfatice que este paso dará a los niños tiempo de tranquilizarse y seguir el resto de los pasos.
DECIDIR SI UNO ESTÁ EQUIVOCADO	Discuta con los niños sobre el hecho de que está bien que los niños estén equivocados a veces.
DECIR "SÍ, YO LO HICE. LO SIENTO	Enfatice la importancia de "hablar amablemente" (Habilidad 2) al disculparse y ser honestos al admitir haber hecho algo de manera equivocada.
SEGUIR LAS INSTRUCCIONES	Explique a los niños que puede que sea necesario hacer algo para resolver el problema (Ej. Limpiar lo que ensuciaron o ayudar a pagar algo que rompieron).
SITUACIONES SUGERIDAS:	
<p>ESCUELA: Le derramaste el refresco a otro niño.</p> <p>HOGAR: Rompiste algo de tus padres.</p> <p>GRUPO DE PARES: Tomaste el juguete de un amigo sin pedir permiso.</p>	
COMENTARIOS	
Algunos niños pueden tener dificultad para admitir verbalmente su conducta o decir que lo sienten. En ese caso, podría anularse este paso o cambiarse por otro (tal vez por asentir moviendo la cabeza).	

Actividad No. 32 RELAJARSE

GRUPO VI: MANEJO DEL ESTRÉS	
PASOS	No. 32 <u>RELAJARSE</u>
PENSAR CÓMO SE SIENTE UNO	Hable sobre cómo se sienten los niños cuando están tensos (nerviosos, con dolor de estómago, con escalofríos, con cosquilleos, etc.).
TOMAR TRES RESPIRACIONES PROFUNDAS	Enséñeles a los niños cómo tomar respiraciones relajantes: Inhalar despacio y profundamente, luego, soltar el aire a través de la boca. Haga que todos practiquen este paso.
"EXPRIMIR NARANJAS"	Simule darle una naranja a cada niño en cada mano. Haga que cada niño apriete sus puños para exprimir todo el jugo de cada una de las naranjas alternativamente (cada naranja a su turno), luego ambas naranjas juntas. Finalmente, hágales "dejar caer las naranjas" y que agiten el resto del jugo de sus manos.
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Estás participando en una muestra de títeres importante para otra clase. HOGAR: Se aproximan a las vacaciones y estás emocionado, o uno de tus padres parece enfadado contigo y no sabes por qué. GRUPO DE PARES: Estás esperando para ir a la fiesta de cumpleaños de un amigo.	
COMENTARIOS Puede que los niños necesiten mucho entrenamiento en relajación antes de que puedan usar esta habilidad eficazmente. Hacerles practicar esta destreza cada día antes del tiempo de la siesta puede ayudarles a que se duerman más fácilmente.	

Actividad No. 33 ENFRENTAR LOS ERRORES

GRUPO VI: MANEJO DEL ESTRÉS	
PASOS	No. 33 <u>ENFRENTAR LOS ERRORES</u>
DECIR "ESTÁ BIEN COMETER ERRORES A VECES... TODOS COMETEMOS ERRORES":	Mencione a los niños errores que usted ha cometido. Anímelos para que hablen sobre los errores que ellos han cometido. Use el humor, si es conveniente.
PLANEAR PARA LA PRÓXIMA VEZ:	Haga que los niños planeen cómo podrían evitar cometer los mismos errores de nuevo. Las ideas podrían incluir opciones como, tomarse más tiempo, pedir ayuda, preguntar y otras.
SITUACIONES SUGERIDAS:	
ESCUELA: Cometes un error en un proyecto de arte.	
HOGAR: Cometes un error mientras ayudas a tu madre a cocinar.	
GRUPO DE PARES: Invitaste a un amigo a comer pero se te olvidó pedirle permiso a tus padres.	
COMENTARIOS	
Discuta cómo el hacer un plan antes de comenzar una tarea difícil puede ayudar a prevenir errores y anime a cada niño para que haga dicho plan. Ya que esta habilidad no le exige al niño que tome una acción inmediata, sería útil pegar el plan en el aula o en la casa de modo que el niño tenga una referencia accesible a éste cuando lo necesite (Use dibujos para ilustrar los planes, en caso de que los niños no sepan leer).	
ACTIVIDADES RELACIONADAS:	
Haga que todos los que quieran (incluso el maestro y el monitor) compartan "los momentos en que se han sentido más apenados".	

Actividad No. 34 SER HONESTO

GRUPO VI: MANEJO DEL ESTRÉS	
PASOS	No. 34 <u>SER HONESTO</u>
PENSAR EN LO QUE PUEDE PASAR	Ayude a los niños a hacer listas de las consecuencias probables de decir y no decir la verdad. También discuta con ellos sobre cómo ser honesto a veces puede ser hiriente para los demás (Ej. Decirle a alguien que no te gusta su corte de cabello).
DECIDIR DECIR LA VERDAD	Reflexione con ellos sobre cómo las consecuencias o sanciones normalmente son menos severas si una persona es honesta desde el principio.
DECIRLO	Discuta y practique ejemplos de decir la verdad, como "Yo lo hice, pero lo siento" o "Sí, pero yo no quería hacerlo". Enfaticé el "hablar amablemente" (Habilidad 2).
SITUACIONES SUGERIDAS:	
<p>ESCUELA: Accidentalmente rompiste uno de los juguetes de la escuela.</p> <p>HOGAR: Le pegaste a tu hermano (a) cuando estabas enfadado, o cruzaste la calle sin permiso. GRUPO DE PARES: Dijiste algo sobre un amigo que era verdad pero que no era amable.</p>	
COMENTARIOS	
Debe recompensarse a los niños por decir la verdad, aunque pueda haber otras consecuencias negativas por sus acciones. Anime a los niños a practicar "Recompensarse Uno Mismo" (Habilidad 5) por ser honestos.	
ACTIVIDADES RELACIONADAS:	
Pase tiempo discutiendo la diferencia entre "exagerar" y ser deshonesto. Haga que los niños construyan sus propias exageraciones. Luego, si la honestidad de un niño está siendo cuestionada, está bien preguntarle si está diciendo una "exageración" o no está diciendo la verdad.	

Actividad No. 35 SABER CUANDO CONTAR ALGO

GRUPO VI: MANEJO DEL ESTRÉS	
PASOS	No. 35 <u>SABER CUANDO CONTAR ALGO</u>
DECIDIR SI ALGUIEN PUEDE RESULTAR LESIONADO	Explique a los niños que deben decidir si la acción a realizarse puede herir a la persona involucrada, a ellos mismos o a alguien más.
¿A QUIEN DEBERÍA CONTARLE?	Si la acción no causará daño a alguien (Ej. un niño está cogiendo un juguete de otro), el menor debe hablar con la persona con quien tiene el problema y puede usar “Pedir un Favor” (Habilidad 7) o “Enfrentarse con ser Molestado” (Habilidad 27), según se necesite. Si la acción puede causar algún daño, el niño debe decirle inmediatamente al maestro, a sus padres o a otro adulto responsable.
HACERLO	Esto debe hacerse con una actitud colaboradora y amable.
SITUACIONES SUGERIDAS:	
<p>ESCUELA: Alguien amenaza con pegarte o coge tu lápiz sin preguntar.</p> <p>HOGAR: Tu hermano (a) está jugando con fósforos.</p> <p>GRUPO DE PARES: Un amigo no quiere compartir sus dulces contigo.</p>	
COMENTARIOS	
<p>Esta habilidad está diseñada para ayudar a los niños a saber cuándo involucrar a un adulto en un problema y cuándo intentar manejar el problema ellos mismos. Con este objetivo, discuta los diferentes tipos de situaciones que pueden causar daño a otros, como pegarles, pellizcarlos, arañarlos o hacerles cosquillas excesivas. Incluso cuando no se presenta un daño real, los niños deben sentirse libres para acercarse a los adultos y discutir maneras de enfrentar un problema o hablar sobre los sentimientos asociados con la situación. Éstas son conductas positivas. Lo que es negativo es poner quejas por conflictos menores con los compañeros. Una respuesta útil en tal caso es "¿En qué puedo ayudarte para tu soluciones eso?".</p>	

Actividad No. 36 ENFRENTARSE CON LA DERROTA

GRUPO VI: MANEJO DEL ESTRÉS	
PASOS	No. 36 <u>ENFRENTARSE CON LA DERROTA</u>
DECIR "NO TODOS PODEMOS GANAR	Señale el absurdo de que todos pretendan ganar en un juego. Dígales a los niños que es normal que nos sintamos molestos por no ganar. Reflexione con ellos sobre los sentimientos que los niños tienen cuando no ganan.
DECIR "TAL VEZ GANE LA PRÓXIMA VEZ	Debe estimularse a los niños para que digan esto de manera esperanzada y con fortaleza.
HACER ALGO MÁS	Señale que aunque está bien sentirse defraudado, el continuar pensando por mucho tiempo en la desilusión sólo puede causarles un mal rato.
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Tu grupo pierde en un juego por equipos. HOGAR: No ganaste al jugar con tu hermano (a) o con uno de tus padres. GRUPO DE PARES: Llegaste de segundo en una carrera con un amigo.	
COMENTARIOS Se ha demostrado que los juegos y actividades cooperativas, como aquellos descritos por Johnson y Johnson (1986) promueven más las habilidades positivas que las actividades competitivas. En tanto sea posible, deben incluirse en el currículo escolar actividades cooperativas en lugar de competitivas.	

Actividad No. 37 QUERER SER EL PRIMERO

GRUPO VI: MANEJO DEL ESTRÉS	
PASOS	No. 37 <u>QUERER SER EL PRIMERO</u>
DECIR " NO TODOS PODEMOS SER EL PRIMERO"	Reflexione con los niños sobre cómo se sienten cuando están en primer lugar y cuando no lo están. Hábleles sobre cómo es imposible para todos estar de primeros.
QUEDARSE EN LA ACTIVIDAD	Hable sobre lo que se perderían los niños si dejaran una actividad porque no son los primeros (por ejemplo, sobre el placer de participar en un juego o ser parte de una actividad).
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: No estás de primero en la fila de la cafetería. HOGAR: Tu hermano (a) logra sentarse en el asiento delantero del carro de camino al parque, pero tú tienes que esperar hasta el regreso del paseo para sentarte allí. GRUPO DE PARES: Un amigo logra ser primero al participar en un juego.	
COMENTARIOS Muchos maestros de preescolar o jardín infantil encuentran útil comenzar un programa de "el niño de la semana", en el cual se escoge un niño para compartir cosas sobre sí mismo, como fotos, juguetes especiales y logra así ser el líder en la fila y en las actividades especiales. Otros maestros escogen con una frecuencia diaria a los niños para realizar deberes específicos del aula y ser el primero. Tales actividades tienden a disminuir la frecuencia de la inquietud de los niños por no ser el primero.	

Actividad No. 38 DECIR “NO”

GRUPO VI: MANEJO DEL ESTRÉS	
PASOS	No. 38 <u>DECIR “NO”</u>
DECIDIR SI UNO QUIERE HACERLO	Reflexionar con los niños sobre como ellos deben decidir si quieren hacer lo que se les solicita, o no. Discuta sobre situaciones en las cuales es apropiado decir “no” y aquellas en las cuales no lo es.
SI NO SE DESEA, ¿POR QUÉ?	El niño debe pensar sobre sus razones para no querer hacer algo (Ej. Porque quiere hacer algo más o siente que podría causar problemas o herir los sentimientos de alguien innecesariamente).
DECIR “NO”	Enfatice la importancia de “hablar amablemente” (Habilidad 2) al decir “no”. Señale que el niño puede estar interesado también en dar una razón por la cual dice “no”.
SITUACIONES SUGERIDAS:	
<p>ESCUELA: Un amigo quiere que te salgas del aula de clase.</p> <p>HOGAR: Un hermano (a) menor quiere que te quedes en la casa y juegues con él (ella), pero tú quieres jugar en la casa de un amigo.</p> <p>GRUPO DE PARES: Un amigo quiere que vayas al parque con él, pero tú quieres ir a nadar con otro amigo.</p>	
COMENTARIOS	
<p>La mayoría de las situaciones requerirá “hablar amablemente” (Habilidad 2). Sin embargo, si un niño está siendo presionado para hacer algo que sabe que está mal, sería más adecuado “hablar con firmeza” (Habilidad 3).</p>	

Actividad No. 39 ACEPTAR NO POR RESPUESTA

GRUPO VI: MANEJO DEL ESTRÉS	
PASOS	No. 39 <u>ACEPTAR “NO” POR RESPUESTA</u>
DETENERSE Y PENSAR	Reflexione con los niños sobre las posibles razones por las que alguien puede decirles “no” en diversas situaciones
ESCOGER	A. Hacer algo diferente: Discuta sobre el hecho de que aunque a veces uno no puede hacer o tener algo, puede sin embargo divertirse haciendo algo más. B. Buscar a alguien con quien hablar: Enfatique que los niños pueden practicar “buscar a alguien con quien hablar” (Habilidad 23) si no entienden la razón por la cual se les dijo que no. Sin embargo, señale que es muy importante “hablar amablemente” (Habilidad 2), o los padres o el maestro pueden interpretar sus preguntas como una discusión. Aclare que el objetivo de preguntar es entender mejor la decisión del adulto y no lograr que él cambie de decisión.
HACERLO	Los niños deben escoger una de las opciones anteriores.
SITUACIONES SUGERIDAS:	
<p>ESCUELA: Tu maestro te dice que es hora de dibujar y que no puedes salir a jugar.</p> <p>HOGAR: Uno de tus padres te dice que es demasiado tarde para ir a jugar a la casa de un amigo o que no puedes comprar un juguete en la tienda.</p> <p>GRUPO DE PARES: Un amigo te dice que no puede jugar hoy o que no te permitirá jugar con uno de sus juguetes.</p>	
COMENTARIOS	
Esta habilidad puede ser difícil de lograr para muchos niños. Por esto, deben planearse muchas sesiones de práctica.	

Actividad No. 40 DECIR QUE HACER

GRUPO VI: MANEJO DEL ESTRÉS	
PASOS	No. 40. <u>DECIDIR QUÉ HACER</u>
PENSAR QUÉ LE GUSTA A UNO HACER	Ayude a los niños a generar listas de las cosas que les gusta hacer y que serían aceptables en situaciones diferentes. Decidir hacer una cosa y hacerlo.
SITUACIONES SUGERIDAS: ESCUELA: Es el momento de juego libre. HOGAR: Es una tarde lluviosa y todos en la casa están ocupados. GRUPO DE PARES: A ti y a un amigo no se les ocurre nada que hacer.	
COMENTARIOS Después de que los niños dominen esta habilidad, usted puede estimularlos a que usen “Recompensarse Uno Mismo” (Habilidad 5).	
ACTIVIDADES RELACIONADAS: Haga que los niños dibujen actividades que disfrutan en tarjetas para indexar y que las coloquen en cajas de archivo bajo los títulos del hogar, la escuela y afuera. Cuando los niños se quejen de no tener nada que hacer, pueden consultar sus propios archivos.	

Referencias Bibliográficas

Referencias bibliográficas

- Casas, F. (2005). *La infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Borbely, Graber, Nichols, Brooks-Gunn y Botvin. (2005). Sixth Graders' Conflict Resolution in Role Plays with a Peer, Parent, and Teacher. *Journal of Youth and adolescence*. 34, 124-38.
- Caballo, V (1986). *Evaluación de las habilidades sociales*. En Fernández Ballesteros. *Evaluación conductual, metodología y aplicación*. Madrid: Pirámides.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: siglo veintiuno.
- Calmels, D. (2000). Wallon a pie de página. *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*. 10, 51-62.
- Eagle's School. (2001) *Broshure del Eagle's school de Santa Cruz de la Sierra*. Santa Cruz: Industrias Gráficas Sirena.
- Fernández, Juan y Ramírez, Aurelia (2002). Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5).En M. Moreno (Ed.). *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*.
- Garibay, D. (2000). *Desarrollo del niño*. Artículos y Publicaciones Ceril, vol. 12. www.psicologia.cl/psicoarticulos/articulos/introd.htm
- Kelly, J. A. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: GRAFO.
- Monjas, I (1999). *Programa de enseñanza en habilidades sociales en interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Thompson, M. y Strager, J. (2002). *DESCUBRE, habilidades para la vida*. Minnesota: American Guidance Service.
- Polonio López, B. (2008). *Terapia ocupacional en la infancia: teoría y práctica*. Buenos Aires. Editorial: Médica Panamericana.
- Ministerio de Educación (2012). *El valor educativo de los cuidados infantiles para la*

atención a los niños de 0 a 3 años. Guía de Orientación. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2012). El valor educativo de la observación del desarrollo del Niño. Guía de Orientación. Lima: Ministerio de Educación

DEPSICOTERAPIAS.COM. Las habilidades sociales en la infancia y su impacto en el desarrollo de la Autoeficacia. [en línea]. <http://www.depsicoterapias.com/site/articulo.asp?IdSeccion=13&IdArticulo=185> [citado el 13 de septiembre del 2009]

DIAZ BARRIGA, Frida et al. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. 1 ed. México: Mac Graw Hill, 1998, p. 465.

Aldás, J. (2016). La estimulación temprana para el desarrollo de la inteligencia emocional en niños y niñas de 2 a 3 años del Centro Infantil del Buen Vivir “Francisco Chiriboga” en la Parroquia Veloz, Cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo año 2016.

Arón, A. y Milicia, N. (1996). *Vivir con Otros. Programa de Desarrollo de Habilidades Sociales*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Ballesteros, R. y Gil, D. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid: Síntesis.

Calmels, D. (2000). Wallon a pie de página. *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*. 10, 51-62.

Chokler, M. (2009) El cuerpo en juego: pensar, sentir, pensar. La educación en los primeros años de vida. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

Caballo, V. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. In R. Fernández-Ballesteros, & J.A. Carroles (Eds.), *Evaluación conductual: Metodología y aplicaciones* (pp. 553-595). Madrid: Pirámide. AAMR (1992, p. 33)

Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno

Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.

Skinner, B. F. (1950) ¿Son necesarias las teorías del aprendizaje? En: Skinner, B.F. Registro acumulativo. Barcelona: Fontanella, 1975.

Skinner, B. F. (1969). Contingencias de reforzamiento: Un análisis teórico. México: Trillas, 1982. Skinner, B. F. (1977) La fuerza de la coincidencia. En: Skinner, B.F. Reflexiones sobre conductismo y sociedad. México: Trillas, 1981.

Papalia, Diane E. Wendkos Olds, Editorial Mc Graw Hill, Colombia 2001

Hernández Sampieri, Roberto; et al. Metodología de la Investigación. 2ª. ed. McGraw-Hill. México, D.F., 2001.

Butler-Bowdon, T. (2009). *50 clásicos de la psicología*. Barcelona: Sirio.

Comisión pastoral – misionera del Gran Jubileo del año 2000. (1999). *A ti Dios Padre. Subsidio Pastoral – Misionero para el año 1999*. Asunción: Conferencia Episcopal.