UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

"EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS DE PREESCOLAR I Y PREESCOLAR II DEL CENDI MODERNA"

PRESENTAN:
ANA KAREN CASTAÑEDA RODRÍGUEZ
HELEN MAYLET MORALES RODRÍGUEZ
JESSICA ANDREA NÚÑEZ TAMAYO

MODALIDAD DE TESIS :
INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

ASESORA DE TESIS:
ANA NULIA CÁZARES CASTILLO

MÉXICO D.F. NOVIEMBRE 2014

AGRADECIMIENTOS

Primeramente a Dios por darme sabiduría, salud y paciencia para cumplir cada uno de mis objetivos.

A mi madre: por ser la persona que me ha guiado durante toda mi vida, por ser mi amiga y compañera, por ti eh logrado mis propósitos; gracias por tus consejos, apoyo y regaños; eres un ejemplo de madre a seguir.

A mi padre : por estar cuando más te eh necesitado, por escucharme y entenderme.

Sin los dos no hubiera sido posible proponerme, desarrollar y concluir mi proyecto de tesis.

Dedicado al ser que me cambió la vida, eres mi motor para luchar día con día y dar lo mejor de mi, con tu sonrisa iluminas mi vida, este es sólo uno de los logros que llevaremos a cabo como madre e hijo te amo Cesar Karim.

Ana Karen

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

AGRADECIMIENTOS

Gracias Dios por tu amor, favor y gracia,
por que tu mano de providencia siempre
ha estado sobre mi y es por ti que
eh obtenido este logro en mi vida profesional.

A mi casa de estudios por darme las
oportunidad de ser parte de ella y darme
las herramientas necesarias como profesionista.

A nuestra asesora, por compartir
con nosotras mucho de sus conocimiento,
por su tiempo y por confiar en nosotras.
Gracias Dr. Ana Nulia Cázares

Madre porque has caminado a mi lado,
hombro con hombro para obtener este
nuestro logro, porque sin tu apoyo y
oraciones no estaría donde hoy estoy.
Gracias Elsira Rodríguez Morales

Hermanas gracias por estar en
todo momento conmigo. Las amo
Arleny Morales y Karla Morales

Por tu apoyo sin condición, paciencia
y sobre todo tu gran amor. Gracias
te amo Alejandro J. L.

A mis queridas compañeras de proyecto
de tesis, gracias por su apoyo en todo
momento, por su sentido de responsabilidad
y entrega para obtener este nuestro logro.
Las admiro. Ana Karen Castañeda y Jessica Andrea Núñez

Helen Maylet

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer primeramente a Dios por la oportunidad que me dio de poder cursar y terminar esta carrera, sé que sólo por él se pudo lograr concluir este maravilloso proyecto en donde aprendí, disfruté y desarrollé habilidades que no sabía que tenía.

También quiero agradecer a mis padres Isaías Núñez y Delia Tamayo por todo su apoyo incondicional, porque siempre tuvieron las palabras correctas y me enseñaron a lograr y alcanzar mis objetivos y sueños, los amo.

Agradezco también a nuestra asesora Ana Nulia Cázares por toda la ayuda que nos brindó, por su paciencia y compromiso para con nosotras y el proyecto, la admiro mucho.

Y por último y no menos importante quiero agradecer a mis dos compañeras de tesis Ana Karen Castañeda y Helen Maylet Morales, quienes me enseñaron lo que es trabajar en equipo y apoyarnos unas a otras brindando una ayuda incondicional.
Fue un placer trabajar con ustedes

Jessica Andrea

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

"El trabajo en conjunto maximiza tu propio aprendizaje y el de los demás; y la meta del aprendizaje es alcanzable sí y sólo si los otros compañeros de trabajo la alcanzan"

Arias, S., CárdenasR. y Estupiñán, T. (2005).

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN…… **Pág. 1**

PARTE I. MARCO TEÓRICO

1.1 DESARROLLO DEL NIÑO (A) DE LOS TRES A LOS 6 AÑOS…… **Pág. 11**

1.1.1 Desarrollo Físico y Motor…….. **Pág. 13**

1.1.2 Desarrollo Cognitivo del niño/a…… **Pág. 20**

1.1.3 Desarrollo Psicosocial…… **Pág. 32**

1.2 APRENDIZAJE COOPERATIVO…… **Pág. 47**

1.2.1 Antecedentes de Aprendizaje cooperativo…… **Pág. 47**

1.2.2 Fundamentación del Aprendizaje Cooperativo…… **Pág. 49**

1.2.3 Conceptualización…… **Pág. 61**

1.2.4 Elementos Esenciales…….. **Pág. 63**

1.2.5 Tipología…… **Pág. 68**

1.2.6 Aprendizaje Cooperativo; la práctica…… **Pág. 71**

1.2.7 Modelo Teórico…… **Pág. 95**

1.3 PROGRAMA DE ESTUDIO 2011, GUÍA PARA LA EDUCADORA…… **Pág. 97**

1.3.1 Características del Programa…….. **Pág. 98**

1.3.2 Propósito de la Educación Preescolar…… **Pág. 101**

1.3.3 Campos Formativos…….. **Pág. 103**

1.4.1 Antecedentes…… **Pág. 115**

1.4 . CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL (CENDI)

1.4.2 Objetivos del CENDI…….. **Pág. 119**

1.4.3 Educación Inicial…….. **Pág. 120**

1.4.4 Estructura del CENDI…… **Pág. 123**

1.4.5 CENDI de la Delegación Benito Juárez…… **Pág. 125**

PARTE II. MÉTODO

2.1 Problema de investigación……..

2.2 Pregunta de investigación …….. **Pág. 135**

2.3 Objetivo de investigación…… **Pág. 135**

2.4 Tipo de estudio y diseño de investigación…… **Pág. 137**

2.5 Definición de variables…… **Pág. 138**

2.6 Participantes…… **Pág. 142**

2.7 Técnica e instrumentos de recolección de información…… **Pág. 143**

2.8 Procedimiento…… **Pág. 149**

PARTE III. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

3.1 Análisis de Datos y Resultados…… **Pág. 153**

CONCLUSIONES, ALCANCES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO…… **Pág. 177**

REFERENCIAS…… **Pág. 182**

ANEXOS…… **Pág. 189**

Anexo 1. Formato de consentimiento…….. **Pág. 189**

Anexo 2. Tablas de correlaciones …… **Pág. 190**

Anexo 3. Cartas Descriptivas…… **Pág. 193**

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla. 1 Correlación inter-ítem……. **Pág. 154**
Tabla. 3 Correlaciones inter-ítem (22reactivos)…… **Pág. 155**
Tabla. 4 Coeficiente de confiabilidad de Independencia…… **Pág. 156**
Tabla. 5a Coeficiente de confiabilidad de Iniciativa…… **Pág. 156**
Tabla. 6a Coeficiente de confiabilidad de Aceptación…….. **Pág. 157**
Tabla. 7a Coeficiente de confiabilidad de Cooperación…….. **Pág. 157**
Tabla. 8a Coeficiente de confiabilidad de Conducta Conflictiva…… **Pág. 157**
Tabla. 9 Consistencia interna Alfa de Cronbach Escala de Fortalezas y Debilidades…….. **Pág. 158**
Tabla. 10a Coeficiente de confiabilidad de Conducta Prosocial……. **Pág. 159**
Tabla. 11a Coeficiente de confiabilidad de Hiperactividad…….. **Pág. 159**
Tabla. 12a Coeficiente de confiabilidad de Síntomas emocionales…….. **Pág. 159**
Tabla. 13a Coeficiente de confiabilidad de Problemas conductuales…….. **Pág. 159**
Tabla. 14 Coeficiente de confiabilidad de Problemas con compañeros……. **Pág. 160**
Tabla. 15 Estadísticas descriptivas de la Escala de Fortalezas y Debilidades……. **Pág. 160**
Tabla. 16 Estadísticas descriptivas de la Escala de Desarrollo Emocional …….. **Pág. 161**
Tabla. 17a. Estadísticas descriptivas de Desarrollo Social en los dos CENDI…… **Pág. 162**
Tabla. 17b Prueba de muestras independientes…… **Pág. 163**
Tabla. 18a Estadísticas descriptivas de Fortalezas y Debilidades para los dos CENDI…… **Pág. 163**
Tabla. 19 Prueba U de Mann-Whitney entre Grupo Experimental y Grupo Control para la Escala de Desarrollo Social. Pre-Test …… **Pág. 165**
Tabla. 20 Prueba U de Mann-Whitney entre Grupo Experimental y Grupo Control para Fortalezas y Debilidades. Pre-Test (página siguiente) …….. **Pág. 166**
Tabla. 21a y b Muestra las medias y desviación estándar en las sub-escalas de Desarrollo Social para los dos grupos. y muestra que en el post-test, para la Escala de Desarrollo Social……. **Pág. 167**
Tabla. 22 Muestra la prueba no paramétrica U de Mann Whitney que valida lo encontrado mediante la prueba t anterior:…… **Pág. 168**
Tabla. 23a Muestra las medias y desviaciones estándar de las sub-escalas de Fortalezas y Debilidades…… **Pág. 168**
Tabla. 23b Muestra en la columna 6 las significancias en las sub-escalas de Fortalezas y Debilidades…… **Pág. 169**
Tabla. 24 Prueba U de Mann Whitney, Fortalezas y Debilidades. Post-Test. Grupos Experimental y Control…… **Pág. 170**
Tabla. 25a Muestra las medias y desviaciones estándar de todas las sub-escalas (Desarrollo Social y Fortalezas y Debilidades) …… **Pág. 171**
Tabla. 25b Conducta pro-social (.017), Aceptación (.000) y Conducta conflictiva (.013)……
Tabla. 26a Conducta prosocial. Gpo. Experimental –Pre y Post-test…….. **Pág. 172**
Tabla. 26b y c Aceptación. Gpo. Experimental –Pre y Post-test y Conducta conflictiva. Gpo. Experimental –Pre y Post-test…….. **Pág. 173**

Tabla. 27a y b Muestra las medias y desviaciones estándar de todas las sub-escalas (Desarrollo Social y Fortalezas y Debilidades) y conducta prosocial……..... **Pág. 174**

Tabla. 28 Correlaciones entre las nueve dimensiones (Escala de Desarrollo Social y Escala de Fortalezas y Debilidades)..... **Pág. 175**

INTRODUCCIÓN

Los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil tienen un carácter integral y dinámico, basado en la interacción de factores internos (biológicos y psicológicos) y externos (sociales y culturales). Uno de los campos formativos que establece el programa de estudios 2011 de Educación Básica Preescolar (SEP, 2011) es el de Desarrollo Personal y Social, el cual se consideró necesario potenciar en los niños y niñas de Preescolar I y Preescolar II del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) Moderna, donde el equipo psicopedagógico que elaboró el presente trabajo de tesis realizó sus Prácticas Profesionales; durante la estancia en el CENDI ya mencionado antes se observó que los infantes de dichos grupos contaban con escasas competencias sociales. Por lo que se planteó la necesidad de llevar a cabo una intervención por el equipo psicopedagógico, la cual potenciaría el desarrollo social de estos niños mediante el trabajo cooperativo.

El presente trabajo es una investigación en modalidad empírica – cuantitativa con un diseño cuasi-experimental, en la que en una pre-evaluación se recogen datos a partir de instrumentos psicométricos sobre las habilidades sociales de los niños de dos grupos. Posteriormente se interviene para potenciar éstas en el grupo experimental y se vuelve a evaluar al término de la intervención a ambos grupos para comparar los avances en cuanto a habilidades sociales de niños y niñas.

El interés por abordar este tema, así como su justificación, surge a partir de las observaciones que hemos tenido oportunidad de llevar a cabo en el campo educativo, así como de las prácticas profesionales y los conocimientos adquiridos a lo largo de nuestra formación profesional. Pudimos observar que en las escuelas de nivel preescolar tanto a niños como a niñas no se les fortalece de manera adecuada el área social, que incluye aprender a convivir e interaccionar entre ellos, tomando en cuenta sus opiniones y sentimientos, pues en esta edad es normal que sean personas egocéntricas y apegadas hacia sus padres o profesores demandando su aprobación o atención (Bee, 1978).

Es por eso que en esta investigación acudimos al aprendizaje cooperativo como herramienta para desarrollar habilidades sociales en niños preescolares, pues éste, fomenta el uso de grupos pequeños para propósitos educativos a fin de asegurar que los estudiantes trabajen juntos con el objetivo común de impulsar tanto el aprendizaje propio como el de los demás (Johnson y Johnson, 1999; Bay y Cetín, 2012, citados en Gur, 2013).

Para poder satisfacer esta necesidad que surge a temprana edad el Programa de Estudio de Educación Básica de Preescolar 2011 (SEP, 2011) toma en cuenta seis campos formativos para que el niño logre desarrollarse de una mejor manera en su vida cotidiana, dentro de estos seis campos formativos se encuentra el de desarrollo personal y social el cual pretende lograr en los niños y niñas de preescolar competencias emocionales y sociales para adquirir la capacidad de tener relaciones interpersonales sanas. En esta etapa escolar es muy importante que los niños aprendan cómo compartir con sus compañeros sus

sentimientos y pensamientos, ayudarse y apoyarse mutuamente, observar cómo otros hacen las cosas, y comportarse cooperativamente en juegos y otras actividades (Yilmaz, 1991, citado en Gur, 2013). Las actividades realizadas en la enseñanza de la cooperación permiten a los niños desarrollar relaciones con otros niños (Gur, 2011, citado en Gur, 2013). Ya que sabemos que el hombre está fuertemente vinculado con su ambiente que lo rodea, todo lo que haga o diga tiene un efecto en él, es entonces claro que es necesario desarrollar en los años infantiles las primeras habilidades para la vida en sociedad.

Al hablar de relaciones interpersonales nos referimos a los procesos que intervienen como son: la comunicación, la reciprocidad, los vínculos afectivos, la disposición a asumir responsabilidades, etc. Todo esto se logra a través de la socialización ya que ésta construye el espacio en el cual el desarrollo del niño toma su carácter de historicidad y de construcción colectiva, entrelazada a una red de significados (Amar, Abello y Tirado, 2004). Una de las tareas más importantes de aprendizaje en el periodo preescolar es asistir a los niños a establecer comunicaciones positivas de unos con otros (Yilmaz, 1991, citado en Gur, 2013).

Johnson y Johnson, Maruyama, Nelson y Skon (citados en Ovejero, 1990) al aplicar un meta-análisis siendo este una recopilación y análisis de estudios sobre un mismo tema, llegaron a la conclusión de que:

La cooperación es superior a la competición a la hora de fomentar el rendimiento y la productividad en todas las áreas (lenguaje, lectura, artes, matemáticas, ciencias, estudios sociales, psicología y educación física) en todas

las edades y niveles educativos, así como para problemas especiales de retención y memoria, también propicia una mejor convivencia entre los sujetos. El trabajo cooperativo es superior a la instrucción individualista a la hora de promover logros y productividad" (pp.189).

Es decir, que los equipos cooperativos mejoran las habilidades de los niños para compartir sus opiniones, saber qué piensan otros niños y cómo resuelven problemas, y ejercitar sus habilidades orales.

Esta organización del trabajo ayuda a los niños a desarrollar sentimientos positivos acerca de su escuela, profesores, y amigos, lo cual establece las bases del éxito académico en el futuro, comprobando que los alumnos aprenden más con el modelo cooperativo que con los modelos tradicionales y esa eficacia se constata en las asignaturas (Lawrence y Foyle, 1988, citados en Gur, 2013).

Johnson, Johnson y Holubec (1999) realizaron otro meta-análisis, donde concluyeron que "La cooperación fomenta una mayor productividad y rendimiento que las competiciones interpersonales o que los esfuerzos individuales. Lleva a utilizar el razonamiento de más alta calidad. Lleva a una mayor transferencia del conocimiento que los esfuerzos competitivos o individualistas".

Lyman y Floyle (1988) por su parte, sostienen que el aprendizaje cooperativo promueve el logro académico, es relativamente fácil de implementar y no es caro. La conducta mejorada de los niños, su asistencia a la escuela, y su gusto incrementado por la escuela, son algunos beneficios del aprendizaje cooperativo.

En consecuencia, percibimos que es importante llevar a cabo este tipo de aprendizaje cooperativo, ya que en el proceso de enseñanza – aprendizaje está presente en todo tiempo la interacción entre pares, la cual ha de tomarse en cuenta para el desarrollo integral de los niños. Uno de los descubrimientos más consistentes de la investigación, es que las actividades del trabajo cooperativo mejoran las relaciones de los niños con sus compañeros, especialmente aquellos de diferentes grupos sociales o étnicos.

Cuando los niños empiezan a trabajar sobre actividades de preparación la cooperación puede ofrecer oportunidades para compartir ideas, aprender cómo otros piensan, reaccionar a los problemas, y practicar habilidades de lenguaje oral en pequeños grupos, estos pueden ayudar a que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo, reconociendo y respetando las diferencias y ritmos de aprendizaje de cada uno de los niños y niñas de las aulas. El trabajo cooperativo en la niñez temprana puede promover sentimientos positivos hacia la escuela, los profesores, y compañeros. Los sentimientos también construyen las bases para el futuro éxito en la escuela (Lyman y Floyle, 2002).

Por su parte, Freedman y Johnson (citados en Ovejero, 1990, pp.191), nos dicen que “este tipo de aprendizaje cooperativo mejora la motivación escolar de los estudiantes, ya que posee unos orígenes claramente interpersonales, puesto que en cierta medida son los compañeros quienes influyen en la motivación escolar de un estudiante”.

Se plantea entonces que trabajo cooperativo ayuda a que los alumnos sean activos en el aprendizaje y no pasivos como se había manejado en la escuela tradicionalista; sin embargo el tipo de enseñanza donde el alumno es pasivo aún se sigue practicando hoy día en algunas escuelas.

Creemos entonces que utilizando estrategias del aprendizaje cooperativo podemos ayudar a reducir las necesidades que cada alumno pueda presentar en el desarrollo de habilidades sociales. Por lo tanto, pensamos que es pertinente adoptar estrategias de trabajo cooperativo en el CENDI de la colonia Moderna porque hemos detectado necesidades con relación a la falta de interacción entre los niños y niñas de Preescolar 1 y de Preescolar 2, como dificultad a la hora de realizar actividades donde se requiere la participación de todo el grupo.

Otra de las razones es que los niños aprendan a compartir material entre ellos, así como ayudar a los niños que presenten alguna otra dificultad, de tal modo que por medio del trabajo cooperativo los que tienen facilidad en ciertas áreas sean de ayuda a sus compañeros y los que cuentan con mayor potencial sigan desarrollando sus habilidades y puedan ayudar a los niños con dificultades a disminuirlas.

Matthews (citado en Barkley, Cross, y Howell, 2007), expresa que cuando se trabaja en cooperación entre alumnos y profesores para crear el saber, durante ese proceso las personas crean significados y que el proceso las enriquece y las hace crecer. Así mismo Bruffee (citado en Barkley y cols., 2007) nos dice que el

saber es algo que construyen las personas hablando entre ellas y poniéndose de acuerdo.

El trabajo cooperativo es una herramienta que ayuda a los alumnos a maximizar el aprendizaje, tanto el propio como el de los demás compañeros, por lo cual vemos que la estrategia planteada apoya a que los niños puedan aprender y hacer frente a un gran número de situaciones como poder trabajar en equipo y aprender a convivir con sus demás compañeros con una actitud de respeto; como una ganancia más, ayudar a los niños a aprender a aprender, por medio de este tipo de estrategia de aprendizaje, dando paso así al desarrollo de aspectos cognitivos y emocionales.

Habiendo presentado las razones por las que se lleva a cabo el presente proyecto de investigación continuamos con la exposición sobre lo que se aborda en el trabajo. Está estructurado en tres apartados; él primero es el marco teórico el cual a su vez se divide en cuatro capítulos: en el capítulo uno abordamos el desarrollo del niño desde la edad de tres años hasta los seis años en tres diferentes áreas que están vinculadas entre sí y que son importantes para el tema de investigación que nos ocupa, porque subyacen a las competencias cooperativas que se espera que los infantes desarrollen con la intervención. Las áreas son: desarrollo físico y motor, desarrollo cognitivo y desarrollo psicosocial haciendo énfasis en éste último porque nuestra investigación se centra en tal área, por lo cual es necesario conocer en qué etapa del desarrollo psicosocial se encuentran los niños, saber qué es esperado que suceda dentro de tal área en el desarrollo del niño para poder implementar la intervención.

En el segundo capítulo desarrollamos lo que es el aprendizaje cooperativo desde sus antecedentes, sus fundamentos, la conceptualización, sus elementos esenciales así como la práctica de éste a través de diferentes autores que han realizado investigaciones sobre el tema.

El tercer capítulo lo dedicamos al Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora, donde abordamos las características del programa, el propósito que tiene la educadora, así como los campos formativos que se deben trabajar con los niños de preescolar. Ya que nos es necesario conocer el programa por el cual se rige la educación preescolar.

En el cuarto capítulo abordamos el CENDI donde describimos los antecedentes de estos centros, los objetivos con los cuales trabajan, su estructura y por último abordamos en específico el CENDI de la delegación Benito Juárez en el cual aplicamos nuestra intervención.

La segunda parte es el método; se plantean el problema, objetivos y preguntas de la investigación; abordamos el tipo de estudio que realizamos, el diseño de la investigación que es cuasi experimental, por lo que se aplicó el pre-test y post-test también a un *grupo de control no equivalente* (Campbell y Stanley, 1966), en cuanto a las variables de estudio de habilidades sociales. Los sujetos que participaron fueron los infantes que se encontraban en la sala de Preescolar I (2 niñas y 6 niños) y Preescolar II (4 niñas y 4 niños) del CENDI Moderna, así como los alumnos de Preescolar I (8 niñas y 5 niños) y Preescolar II (5 niñas y 3 niños) del CENDI Álamos, el escenario donde se llevó a cabo; las técnicas e

instrumentos utilizados fueron el cuestionario de Fortalezas y Debilidades de R. Goodman 1997, así como la escala de Evaluación de Desarrollo Social para Niños Mexicanos, de Rocío Aguiar Sierra, Pedro Antonio Sánchez Escobedo y David J. Satterly, 2005, los cuales fueron respondidos por los padres de familia. Describimos el procedimiento de la investigación así como la intervención realizada que fue un tratamiento que constó de trece sesiones, en las cuales se desarrollaron actividades basadas en el aprendizaje cooperativo, cada sesión tuvo una duración de 30 a 40 minutos aproximadamente, se llevaron a cabo cuatro sesiones por semana. La tercera parte contiene el análisis de datos, resultados y conclusión así como el alcance y limitaciones del estudio realizado.

La pertinencia de esta investigación desde la perspectiva de la psicología educativa puede argumentarse como sigue: El papel que desempeña un psicólogo educativo dentro de la Educación Básica Preescolar como asesor psicopedagógico, es parte de un equipo multidisciplinar de asesoramiento denominado, Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). El asesoramiento en educación constituye un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientada a la resolución de problemas de la organización (Nieto, 2005). Si dentro de algún centro escolar se llega a encontrar y analizar alguna problemática o circunstancia, en la cual se pueda utilizar como estrategia de atención el aprendizaje cooperativo, el psicólogo educativo tendría que asesorar bajo un modelo determinado ya sea a un profesor, directivo e incluso a toda la comunidad escolar; el asesoramiento ha de dirigirse hacia el máximo (cuantitativa y cualitativamente hablando) aprendizaje de los alumnos (Pérez,

2005). En dicho asesoramiento se llevarán a cabo labores en las que participan profesionales de igual estatus con el propósito de resolver problemas encontrados en la práctica profesional (Nieto, 2005). Para esto es indispensable que el psicólogo educativo cuente con dominio especializado de una materia, disciplina o área de actividad, en este caso debe dominar ampliamente la temática del aprendizaje cooperativo, con el objetivo de hacerse interno, colega crítico, útil pero prescindible, o espejo en que se refleje la realidad y se encuentre un poco de sentido de hacia dónde se camina, por qué se hace y cómo se va llevando a cabo el proceso relacionado con la implementación del aprendizaje cooperativo como modelo de enseñanza-aprendizaje (Segovia, 2005).

El Programa de Estudios de Preescolar 2011 plantea que una de las orientaciones pedagógicas y didácticas para la educación básica es el trabajo cooperativo, lo que implica orientar las acciones para que en la convivencia, los estudiantes expresen sus descubrimientos, soluciones, reflexiones, dudas, coincidencias y diferencias a fin de construir un colectivo, es aquí donde debe intervenir el asesoramiento del psicólogo educativo, contribuyendo a la mejora de la educación.

Presentamos a continuación el marco teórico de la presente investigación.

PARTE 1. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de la presente investigación se desarrolló en cuatro capítulos: El primero aborda el desarrollo del niño desde los 3 años hasta los 6 años de edad,

donde hacemos especial énfasis en el desarrollo de las habilidades sociales por las cuales el niño pasa a esta edad. En el segundo capítulo la temática es el aprendizaje cooperativo; el tercer capítulo está dedicado al Programa de Educación Preescolar, 2011 con el cual trabajan actualmente las escuelas de nivel preescolar; y el cuarto y último capítulo se centra en la descripción del CENDI.

CAPITULO 1. DESARROLLO DEL NIÑO DE LOS TRES A LOS SEIS AÑOS

El ser humano se encuentra en constantes procesos de desarrollo desde el momento de su concepción. Estos han sido estudiados científicamente por el campo del desarrollo humano. Los científicos estudian el desarrollo en dominios o dimensiones, hablando por separado de desarrollo físico, cognoscitivo y psicosocial; *sin embargo, el desarrollo es un proceso unificado, debido a que dichas dimensiones están entrelazadas, afectándose una a otra y siendo importantes durante el ciclo vital del ser humano* (Papalia, Wendcos y Duskin, 2004). Los desarrollos perceptual, motor, cognoscitivo y emocional se dan de manera coordinada dentro de un contexto social (Rice, 1997).

Las habilidades cognitivas, de lenguaje y motrices favorecen su desarrollo social ya que todas éstas están interrelacionadas. Rice (1997) enfatiza la importancia de investigar y conocer el desarrollo del niño en el área físico motor, cognitivo, lingüístico y social:

La palabra cognición significa literalmente (el acto de conocer o percibir), por ello al analizar el desarrollo cognitivo infantil tratamos de indagar el proceso por el cual los niños aumentan sus conocimientos y sus habilidades para percibir la forma en que piensan, comprende luego utilizan esas habilidades para resolver problemas prácticos de la vida cotidiana (pp.182).

Asimismo, menciona que el lenguaje representa un instrumento de comunicación, considerándolo el medio más importante, dicho de otro modo es un medio social ya que permite a los seres humanos intercambiar ideas, actitudes, emociones y así mismo da paso a las relaciones humanas, por lo tanto si los seres humanos en general presentan dificultades en esta área es evidente que se verán afectadas sus relaciones sociales (pp.183). Por su parte Craig (2007) dice que al mismo tiempo que el niño aprende el significado y la sintaxis del lenguaje, aprende la pragmática o el aspecto social del lenguaje, aprende que éste expresa niveles, roles y valores sociales (pp.224).

Por su parte Craig y Baucum (2009) mencionan que el desarrollo físico y motor facilita el aprendizaje y la adaptación (pp.130) y que influye de manera directa en el área social: mientras mayor habilidad motora fina y gruesa presente el niño, tendrá mayor capacidad para participar en actividades tanto de forma individual como en conjunto, ya que adquiere mayor habilidad y dominio del cuerpo (Rice, 1997); es así que Hartup (citado en Rice, 1997), sostiene que los niños con maduración física más lenta sufren de algunas desventajas sociales así como en el establecimiento de amistades.

Roggof (citado en Craig y Baucum, 2009) afirma que si queremos comprender el desarrollo cognitivo del niño es preciso examinar los procesos que favorecen la construcción social del conocimiento y su construcción en el desarrollo físico (pp.153), por lo que es necesario que tomemos en cuenta que los niños no se desarrollan en el vacío, sino en el contexto familiar y comunidad, por lo cual es importante entender las habilidades sociales que van desarrollando y que de igual forma influyen en ellos.

Sin duda como ya mencionamos si cualquiera de estas dos áreas del desarrollo (motor y cognitivo) o ambas, se encuentran afectadas, hay un impacto negativo en el desarrollo social, siendo este último en el que nos centraremos.

1.1. Desarrollo físico y motor del niño

Las áreas de desarrollo físico y motor no sólo tienen lugar en la maduración, sino en un sistema dinámico de competencias que aumentan y se complementan (Bushnell y Boufreau, 1933; Lockman y Thelen, 1993, citados en Craig y Baucum, 2009), ya que durante la niñez temprana los niños son más delgados y largos, ya no necesitan dormir durante el día, por lo que duermen menos y sus motricidades gruesas (correr, saltar, brincar y lanzar) y finas (atar las agujetas, dibujar con crayolas) mejoran, comienzan a tener preferencia por el uso de la mano derecha o izquierda (Papalia et al,. 2004).

Así mismo existen amplias diferencias individuales en los patrones de crecimiento, las diferencias de crecimiento dependen de la herencia de los padres, de la alimentación y cuidado global de la salud. Los niños de clases superiores y

familias mejor educadas son más altos que los niños de clase más baja, principalmente por la mejor nutrición y cuidado de la salud que les permite crecer tanto como sus genes lo permitan (Vaughn, 1983 citado en Rice, 1997).

No todas las partes del cuerpo se desarrollan a la misma tasa. El desarrollo sigue el principio cefalocaudal; es decir, procede hacia debajo de la cabeza a los pies. El crecimiento se da primero en la región de la cabeza, luego en el tronco y finalmente en la región de las piernas. Del nacimiento a la edad adulta la cabeza duplica su tamaño, el tronco lo triplica, los brazos y manos lo cuadruplican y las piernas y los pies lo quintuplican. El desarrollo también sigue el principio de proximodistal; es decir procede del centro del cuerpo hacia la parte exterior de las extremidades. Esta es la razón por la cual el desarrollo de grandes músculos en el tronco, brazos y piernas precede al desarrollo de pequeños músculos en las manos y dedos, los niños son capaces de correr y saltar antes de que puedan realizar movimientos manuales detallados y finos (Rice, 1997).

Por otra parte, tres sistemas orgánicos no siguen el patrón general del crecimiento del resto del cuerpo y órganos, las cuales son: el sistema linfoide, éste crece de manera constante y rápida durante la niñez; el sistema reproductivo, en esta etapa muestra poco crecimiento hasta la pubertad y por último el sistema nervioso central, éste tiene lugar en los primeros años de vida (Rice, 1997).

Tamaño y proporciones corporales. Rice (1997) dice que el tamaño y proporciones en los infantes se desarrollan de la siguiente manera:

- A los 18 meses de edad camina sin sostén; logra un mejor dominio al alimentarse; puede apilar dos o más bloques; sabe garabatear. Empieza el juego de simulación.
- A los 24 meses que es el final de la infancia ya camina, corre, sube escaleras; pedalea un triciclo; puede lanzar por encima de la mano.
- Entre los dos y los seis años de edad, el cuerpo del niño va perdiendo el aspecto infantil porque cambia su tamaño, sus proporciones y su forma. Al mismo tiempo el rápido desarrollo del cerebro da origen a habilidades más complejas y refinadas del aprendizaje, así como el perfeccionamiento de las habilidades motoras gruesas y finas.

Crecimiento y cambio corporal. Los niños y niñas continúan creciendo rápidamente entre los 3 y seis años de edad, sin embargo a comparación de etapas anteriores este crecimiento se da con menos rapidez. Toman un aspecto delgado y atlético por lo que el niño ya no tendrá la postura doblada hacia atrás, con la pancita hacia adelante (Brazelton, 1994), esto debido a que su vientre se endurece como consecuencia del desarrollo de los músculos abdominales y se alargan el tronco, brazos y piernas, la cabeza aún es relativamente grande, pero como ya se mencionó las otras partes de su cuerpo se encuentran creciendo y las proporciones corporales comienzan a ser similares a las de los adultos (Papalia et al,. 2004).

En promedio una niña de 3 años mide un poco más de 93 centímetros y su peso oscila entre los 13. 6 kilos; los niños son más altos y pesados, debido a que tienen

más músculo por kilogramo de peso corporal, los niños son más fuertes debido a su crecimiento muscular y esquelético, su cartílago se convierte en hueso con mayor rapidez y los huesos se hacen más duros y fuertes, lo que genera que el niño tenga una forma más firme y se protejan los órganos internos (Papalia et al,. 2004).

Bayley (citado en Rice, 1997, pp.146) plantea que:

"A lo largo de la niñez las proporciones corporales cambian mucho, al nacer la cabeza corresponde a una cuarta parte de la extensión total del cuerpo. Se acelera el alargamiento de la parte inferior del cuerpo y de las piernas a medida que el niño empieza a perder la grasa del bebé, asociada con la infancia y niñez temprana. De los dos a los seis años, la tasa del crecimiento es más lenta en comparación con la de los primeros años de vida. Los preescolares sanos crecen a estirones, pero al año aumentan un promedio de dos kilogramos de peso y casi 7.6 centímetros de estatura. Pero como ocurre con otros aspectos del crecimiento, conviene recordar que los niños presentan tasas y aumentos muy variables de crecimiento en la etapa preescolar".

El centro de gravedad se ubica en los niños de corta edad por encima de los adultos; los niños sostienen una proporción mayor del peso en la parte superior del cuerpo, lo que dificulta más el control del mismo. El preescolar pierde el equilibrio con facilidad y le cuesta mucho detenerse sin caer de bruces. También le es difícil atrapar un balón grande sin irse de espaldas (Rice, 1997).

Los músculos y huesos. En el momento del nacimiento, muchos de los huesos del bebé son aún blandos, no han endurecido (osificado) en el tipo de material que conocemos como hueso. En efecto, al nacimiento algunas partes del cuerpo no tienen hueso. Poco a poco esas partes blandas desaparecen a medida que el hueso crece cubriendo esos vacíos.

Los huesos se endurecen a diferente ritmo, los de la mano y los de la muñeca figuran entre los primeros en endurecerse completamente. La osificación de los huesos de la mano y de la muñeca es un desarrollo importante, puesto que le facilita coger los objetos, alcanzarlos y desplazarlos con su muñeca y manos (Bee, 1978).

Los músculos también cambian considerablemente durante los años de crecimiento, aunque todos ellos están presentes en el momento de nacimiento. El bebé nace con todas las fibras musculares que tendrá para siempre. Sin embargo estas cambian en longitud y en espesor en tal forma que la masa total aumenta bastante en los primeros 14 o 15 años de vida (Bee, 1978).

El desarrollo motor. Thelen (citado en Rice, 1997, pp. 152) dice que:

"El desarrollo motor está ligado de manera estrecha a los desarrollos perceptual, cognoscitivo y social. Cuerpo, cerebro y experiencia ejercen una mutua influencia. Depende principalmente de la maduración global física,

especialmente del desarrollo esquelético y neuromuscular. El desarrollo motor también está influido por las oportunidades que los niños reciben para hacer ejercicio y practicar. Los niños pasan mucho tiempo en actividades motoras rítmicas como patear, hacer movimientos ondulares, brincar, mecerse, golpear, frotar, balancearse, empujar y arañar. Esas actividades rítmicas son una transición entre la actividad no coordinada y la motora compleja más coordinada".

Al mes de edad los niños pueden levantar el mentón, a los tres meses se sientan con apoyo, a los 6 meses se sientan solos, a los 8 meses gatean, a los 10 meses pueden pararse agarrándose de los muebles, a los 11 meses trepan escaleras y a los 13 meses caminan solos. Sin embargo hay variaciones en las capacidades de individuos diferentes, para los 20 meses la mitad de los niños puede patear una pelota, pero no es sino hasta los 24 meses que el 90% de ellos domina esta habilidad (Rice, 1997).

En la niñez temprana el avance en las habilidades motoras gruesas (habilidades físicas que involucran los músculos grandes) y finas (habilidades físicas que involucran los músculos pequeños y la coordinación ojo-mano) son evidentes. Sin embargo, las capacidades de los niños y niñas varían, dependiendo de su dotación genética y de las oportunidades que tienen para aprender y practicar habilidades motoras (Papalia et al,. 2004).

Las habilidades motoras finas implican a los músculos más pequeños del cuerpo utilizados para alcanzar, asir, manipular, hacer movimientos de tenazas, aplaudir, virar, abrir, torcer, halar o garabatear; Mathew y Cook (citado en Rice,

1997), incluyen un mayor grado de coordinación de músculos pequeños y entre ojo y mano. Al tener bajo control los músculos pequeños, los niños ganan un sentido de competencia e independencia porque pueden hacer muchas cosas, como comer o vestirse por sí mismos. El niño de 2 años puede sostener un vaso con una mano, pasa las páginas de un libro una por una, el niño de 3 años copia un círculo, dibuja una línea recta, puede comer con cuchara, pinta con los dedos. “El niño de 4 años dibuja formas y figuras simples, dibuja un hombre en tres partes, puede vestirse solo, hace letras burdas, puede cortar una línea con tijera” (Rice, 1997, pp. 153-154).

Así mismo las habilidades motoras gruesas de los niños de Preescolar de entre 2 y 5 años: hacen progresos importantes en el desarrollo motor. Con huesos y músculos más fuertes, mayor capacidad pulmonar y mejor coordinación neuromuscular entre brazos, piernas, sentidos y el sistema nervioso central, muestran una mayor habilidad y dominio del cuerpo en la realización de proezas físicas que antes les habrían resultado imposibles. A los 2 años saltan 30 cm, lanzan una pelota hacia arriba, con el cuerpo inmóvil no pueden girar o detenerse de manera suave o rápida, patea una pelota grande. A los 3 años da saltos de longitud de 38 a 61 cm, se balancea sobre un pie por un segundo, salta tres veces sobre un pie, puede impulsar un carrito con un pie, sube por una escalera sin ayuda alternando los pies, pedalea en triciclo, atrapa una pelota usando el cuerpo. A los 4 años da saltos de longitud de 61 a 86 cm, salta seis veces sobre su pie, atrapa una pelota que rebota (Rice, 1997).

Alimentación. En esta etapa los niños comen menos con relación a su tamaño. Existe mayor probabilidad que los niños y niñas regulen su ingesta calórica si se les permite comer cuando tengan apetito, ya que para reconocer cuando tienen hambre y están satisfechos varia; una vez más puede aparecer la influencia de los padres, así como del ambiente en los hábitos alimenticios de los niños y niñas (Papalia et al,. 2004).

Se puede señalar que también hay tipos básicos de desnutrición: una cantidad total insuficiente de alimentos o cantidades inadecuadas de ciertas clases de alimentos. Con respecto al primero, la inanición genera deficiencia en la ingestión de proteínas y de calorías totales, lo que origina un estado de marasmo; se deterioran los músculos y se agota la grasa almacenada (Craig y Baucum, 2009).

1.2. Desarrollo cognitivo del niño

Etapa sensoriomotora (durante los 2 primeros años). Piaget (citado en Rice, 1997) dice que él nombró a la primera etapa del desarrollo cognoscitivo *periodo sensoriomotor porque implica que el niño debe aprender a responder por medio de la actividad motora a los diversos estímulos que se presentan a sus sentidos.* El niño no sólo escucha y ve un sonajero, aprende a sostenerlo, sacudirlo o chuparlo. Piaget, 1984 subdividió el periodo sensoriomotor en seis subetapas:

- Etapa uno (0 a 1 mes): Ejercicio reflejo. Los infantes tienen reflejos innatos y adquieren cierto control sobre ellos. Por ejemplo, succionar cualquier cosa que

esté cerca de su boca y empuña todo lo que toca su palma. Practican repetidamente esos reflejos y se vuelven más diestros, pero no pueden llegar a succionar o empuñar deliberadamente el objeto.

- Etapa dos (1 a 4 meses): reacciones circulares primarias. Los infantes repiten las conductas placenteras que ocurren por azar (como chupar el pulgar). Por azar, el pulgar del niño toca la boca, lo que dispara el reflejo de succión, que produce una sensación placentera y lleva a una repetición de la respuesta. Esta reacción circular se le denomina primaria, porque radica en el propio cuerpo del niño.

- Etapa tres (4 a 8 meses): reacciones circulares secundarias. El niño hace accidentalmente algo interesante o placentero, como poner en movimiento un móvil colocado sobre su cabeza. La acción es entonces repetida deliberadamente para obtener el mismo resultado (la acción- reacción es circular) se le denomina secundaria porque sucede fuera del cuerpo del niño.

- Etapa cuatro (8 a 12 meses): Coordinación propositiva del esquema secundario. A medida que el niño coordina la actividad motora con la información sensorial la conducta se hace más deliberadamente y propositiva. De esta manera, los niños ven y toman un sonajero o ven un juguete al otro lado del cuarto y gatean hacia él. Empiezan a anticipar sucesos y a utilizar esquemas previos para resolver problemas en situaciones actuales. Por ejemplo, cuando desean tomar un objeto que no está al alcance de su brazo, se inclinan hacia ese objeto.

- Etapa cinco (12 a 18 meses) reacciones circulares terciarias. En esta etapa, los bebés empiezan a experimentar con acciones nuevas para ver lo que sucede en lugar de simplemente repetir patrones de conducta ya aprendidas. Se sirven del ensayo y error para encontrar la forma más eficiente de alcanzar nuevas metas. La etapa se llama de las reacciones terciarias porque su propósito es la exploración, por ejemplo un niño gateará hacia una caja, se acostará en ella, luego la pondrá sobre su cabeza o intentará meter en ella al gato.

- Etapa seis (18 a 24 meses) soluciones mentales. Los niños empiezan a pensar en los problemas para encontrar soluciones mentales; es decir, empiezan a internalizar las acciones y sus consecuencias, y ya no se basan exclusivamente en el ensayo y error. De esta manera empiezan a desarrollar insight sobre la forma de resolver problemas simples. Este desarrollo es acompañado por una habilidad para el uso de símbolos lingüísticos (el lenguaje) el tratar con gente y situaciones.

Piaget, 1954 (citado en Rice, 1997) menciona que uno de los logros adquiridos en la etapa sensoriomotora es el desarrollo del concepto de permanencia del objeto, el conocimiento de que un objeto sigue existiendo independientemente de que podamos verlo, escucharlo, tocarlo, probarlo u olerlo. A continuación se presentan los logros que va obteniendo el niño:

- Sincretismo: consiste en cometer errores de razonamiento al intentar vincular ideas que no están relacionadas, mamá tuvo un bebé la última vez que fue al

hospital, de modo que la próxima vez que vaya al hospital, se espera erróneamente que traiga otro bebé.

- Animismo: consiste en atribuir a los objetos inanimados cualidades de los seres vivos. Los niños suelen hacerlo con objetos que representan figuras vivas, como animales disecados o muñecos de juguete. Pueden confundir las cosas de la naturaleza (como las flores, los árboles, el viento, la luna) y hablar con ellos o acerca de ellos como si pudieran escucharlos. Es probable que el animismo revele un conocimiento y comprensión incompletos del mundo, pero también es un reflejo de la vívida imaginación infantil.

- Centración es parte de la razón por la cual los niños en esta etapa preoperacional no pueden pensar de manera lógica, es que concentran la atención en un aspecto o detalle de la situación a la vez y son incapaces de tomar en consideración otros detalles. Los niños mantienen una sola idea en su cabeza e ignoran otros pensamientos.

- Conservación es la tendencia a practicar la centralización; por ejemplo, el niño puede pensar que hay más agua en un plato poco profundo que en un vaso porque el plato es más ancho, aunque haya visto que el agua era vertida del vaso al plato; muestra incapacidad de mantener en mente más de una relación a la vez, ya que no logran mantener la identidad en los objetos cuando se realiza un cambio en los mismos.

- La clasificación en los niños de la etapa preoperacional: muestran una capacidad limitada para clasificar los objetos en categorías, sin embargo tienen

cierta habilidad para categorizar de acuerdo con diferentes propiedades, incluso los niños de 3 años pueden categorizar un objeto dado dependiendo de la propiedad en cuestión.

- La irreversibilidad es la incapacidad en los niños para reconocer que una operación se puede hacer en ambos sentidos. Los niños de la etapa preoperacional no pueden aceptar mentalmente que sea posible recuperar el estado original.

Memoria infantil. Borovsky y Rovee- Collier, Perris, Myers y Clifton (citados en Rice, 1997) dicen que los estudios de infantes revelan ciertas capacidades de memoria desde las primeras semanas de vida, los recién nacidos pueden distinguir olores y los sonidos de hablantes diferentes y para el mes de edad pueden distinguir el rostro de su madre del de otras personas. Esas habilidades son evidencia de la existencia de memoria.

Bauer y Mandler (citados en Rice, 1997) dicen que por medio de investigaciones realizadas han demostrado que los niños para el final del primer año de vida son capaces de recordar la secuencia en eventos específicos. Sin embargo, la duración de la memoria de los niños es corta, sin una repetición de los estímulos, la huella se desvanece rápidamente, los primeros recuerdos no son permanentes a este fenómeno de ausencia de recuerdos se le denomina “amnesia infantil.”

Según Jean Piaget (1984) los niños de los 2 a los 7 años se encuentran dentro de la etapa pre-operacional, en la cual el desarrollo cognoscitivo se

caracteriza por una gran expansión en el uso del pensamiento simbólico, o habilidad de representación. Los niños y niñas aún no están preparados para llevar a cabo operaciones o manipulaciones mentales debido a que el pensamiento lógico aún no se ha desarrollado (Papalia et al,. 2004).

Avances del pensamiento preoperacional. Los progresos del pensamiento simbólico tienen lugar en la niñez temprana y concluyen en la niñez intermedia, dichos avances se desarrollan unidos a una comprensión creciente del espacio, causalidad, identidades, categorización y número. Piaget (1984) los categoriza de la siguiente forma:

- La función simbólica. El niño ya no necesita algún tipo de función sensorial para pensar en algo, debido a que ha desarrollado la habilidad para usar símbolos o representaciones mentales, lo que le permitirá recordar y pensar en objetos, personas, palabras, imágenes, sin tenerlas presentes físicamente.

- Desarrollo simbólico y pensamiento espacial. Usar símbolos que representen las cosas le permite al infante recordarlas y pensarlas sin tenerlas presentes físicamente, lo cual puede realizar desde los 19 meses; sin embargo el aumento en el pensamiento de representación le permite al sujeto hacer juicios más exactos acerca de las relaciones espaciales, sin embargo se plantea que a los niños menores de 3 años se les complica el entender las relaciones espaciales, debido a que necesitan mantener en la

mente más de una representación al mismo tiempo, pero los preescolares son capaces de transferir las nociones espaciales.

- Causalidad: Piaget plantea que los niños que se encuentran en la etapa pre operacional razonan por transducción, es decir los infantes ven una situación como la base de otra situación si ocurren más o menos al mismo tiempo, aunque no existiese alguna relación causal. Sin embargo, se ha demostrado que los niños llegan a relacionar con precisión causa y efecto, si se encuentran en situaciones que puedan entender, mostrando razonamiento psicológico, biológico, convencional-social, teniendo la creencia de que todas las relaciones causales son igual y absolutamente predecibles.

- Comprensión de las identidades y categorización. Cuando los infantes logran desarrollar una comprensión de las identidades, son capaces de conceptualizar a las personas como seres cambiantes, siendo las mismas aunque cambien de forma, tamaño o apariencia, contribuyendo al desarrollo del autoconcepto. La categorización implica que el sujeto identifique semejanzas y diferencias de objetos, personas permitiéndole clasificarlos de acuerdo a una característica común como el color, la forma. La categorización también la utilizan para ordenar aspectos de su vida, lo que lleva a que la categorización tenga implicaciones emocionales y sociales.

- Número. Los infantes pueden reconocer los siguientes cinco principios del conteo, que serán aprendidos de su experiencia con el conteo. El principio

uno a uno, dicen solo el nombre de un número para cada objeto que está siendo contado. El principio de orden, los niños dicen los nombres de los números en un orden establecido. El principio de irrelevancia del orden, en el cual los niños y niñas comienzan a contar a partir de cualquier objeto y el recuento total será el mismo. El principio de cardinalidad, en el que se logra identificar que el último número mencionado será el número total de objetos contados. Por último, el principio de abstracción, el cual implica que los principios anteriores se apliquen en cualquier situación y objeto. Los niños menores de tres años y medio aún no comprenden o tienen dificultades para aplicar e interpretar el principio de cardinalidad. A los 5 años los infantes deben contar como mínimo hasta 20, conocen el tamaño relativo del rango de 1 a 10 e incluso llegan a ejecutar sumas y restas de un dígito, para lo cual elaboran estrategias para llevar a cabo estas operaciones utilizando los dedos u otros objetos. El conocimiento ordinal, es decir, el concepto de más o menos, más grande o más pequeño se comienza a desarrollar entre los 12 y 18 meses y continua durante toda la niñez temprana llegando a permitirle al sujeto tener la habilidad para comparar cantidades numéricas por medio de los lóbulos parietales, resolviendo problemas de ordinalidad conjuntos de hasta nueve objetos. La rapidez con la que los niños y niñas aprendan a contar está determinada por el sistema numérico de la cultura y la educación.

Aspectos inmaduros del pensamiento preoperacional. Una característica del pensamiento de un niño que se encuentra en la etapa preoperacional es la

centración, los niños y niñas se concentran en un aspecto de una situación descuidando el resto, lo cual provoca que lleguen a conclusiones ilógicas, limitándolos en su pensamiento acerca de las relaciones físicas y sociales (Papalia et al,. 2004).

La imposibilidad de entender la conservación es un aspecto de la centración, los infantes no son capaces de entender que dos cosas que son iguales, siguen siéndolo si su apariencia es alterada. La irreversibilidad limita la habilidad de conservación, ya que el sujeto no entiende que una operación o acción puede ocurrir en dos o más direcciones (Papalia et al,. 2004).

El egocentrismo es una forma de centración, debido a que los infantes se centran en su punto de vista, descartando el de los otros. Los niños y niñas de tres años tienen la idea de ser el centro de atención y que el mundo gira a su alrededor. El egocentrismo puede traer consigo dificultades para separar la realidad de lo que están pensando, así como confusión acerca de las causas de una situación (Papalia et al,. 2004).

¿Los niños menores poseen conocimiento de su intelecto? Piaget fue el primero en estudiar la teoría de la mente, y determinó que los niños menores de 6 años no distinguen entre pensamientos o sueños y la realidad, estando ausente en ellos la teoría de la mente. Sin embrago, investigaciones recientes hacen contribuciones en esta temática, concluyendo que el conocimiento que los niños entre 2 y 5 años tienen sobre los procesos del conocimiento tiene un crecimiento (Papalia et al,. 2004). La teoría del intelecto considera los siguientes aspectos:

- Conocimiento acerca del pensamiento y los estados mentales. Los niños entre los 3 y 5 años comprenden que el pensamiento tiene lugar dentro de la mente, que pueden manejar cosas de la realidad y de la imaginación, y que al pensar se puede estar llevando a cabo una actividad, diferenciando entre el pensamiento y acciones de la realidad como el ver, hablar, tocar y conocer. Los preescolares asemejan la imaginación y los sueños, pensando que pueden soñar todo lo que imaginen; a los 5 años identifican que las experiencias físicas, emocionales, el conocimiento y los pensamientos influyen en lo que sueñan. Todos los niños han desarrollado la cognición social, son capaces de inferir las intenciones de otras personas, con base en lo que dicen y cómo lo dicen (expresiones vocales); a los tres años serán capaces de identificar que si una persona busca algo y lo desea, será persistente y su estado de ánimo será influenciado. Y los niños de 4 años comprenden que cada persona percibe el mundo de forma diferente y que sus acciones y pensamientos están influenciados por dicha percepción (Papalia et al,. 2004).

- Falsas creencias y engaños. Los niños de 3 años no pueden comprender que las personas llegan a tener creencias erróneas, debido a que tienen una comprensión rudimentaria de las creencias falsas, que llega a ser influenciada por el pensamiento egocéntrico, ya que creen que todos saben y creen como ellos, generando complicaciones para identificar que sus creencias son falsas. A los 4 años niños comprenden que las personas pueden percibir o entender de diferentes formas un suceso, sin embargo hasta los 6 años se percatan que las personas pueden interpretar de diferentes formas. El que un niño o niña

mienta refleja un avance en su desarrollo cognoscitivo, debido a que esta mentira implica que el menor trate de hacer que otra persona crea una falsa creencia, algunos estudios muestran que se comienza a mentir aproximadamente a los 2 años logrando entender el papel de la intención de la mentira u engaño (Papalia et al,. 2004).

- Distinción entre apariencia y realidad. Para que los niños y niñas comiencen a tener la habilidad para diferenciar entre apariencia y realidad es indispensable que tengan la capacidad de generar dos representaciones mentales conflictivas al mismo tiempo, esta habilidad logran adquirirla entre los 4 y 6 años (Papalia et al,. 2004).

- Distinción entre fantasía y realidad. Los infantes logran diferenciar entre lo real y lo imaginario aproximadamente entre los 18 meses y los 3 años, es decir son capaces de distinguir cuando un animal es real, imaginario o parte de un sueño, e incluso entre cosas invisibles. Sin embargo aún existen confusiones entre la realidad y fantasía (Papalia et al,. 2004).

Desarrollo del lenguaje; permite que los niños y niñas expresen su percepción del mundo, durante la niñez temprana tienen rápidos avances en vocabulario, gramática y sintaxis, permitiéndoles desarrollar la memoria e inteligencia. Papalia et al,. 2004, plantean el desarrollo del lenguaje en los siguientes aspectos:

- Vocabulario: La representación rápida permite que los niños logren entender el significado de una nueva palabra habiéndola escuchado dos o tres veces en su

contexto. A los tres años un niño puede usar de 900 a 1000 palabras diferentes y emplear alrededor de 12000 cada día. Cuando tenga seis años tendrá un vocabulario hablado de 2600 palabras y entenderá más de 20000.

- Gramática y Sintaxis: La combinación de sílabas y palabras va aumentado de dificultad durante la niñez temprana. A los tres años comienzan a usar plurales, posesivos y el tiempo pasado, y conocen la diferencia entre yo, tú y nosotros; sus oraciones son cortas y simples, llegan a omitir palabras pequeñas como “un” y “la”, sin embargo incluyen pronombres, adjetivos y preposiciones, la mayoría de sus oraciones son declarativas y son capaces de formular y responder preguntas. Entre los 4 y 5 años utilizan oraciones que contienen entre 4 ó 5 palabras, estas oraciones pueden ser declarativas, negativas, interrogativas o imperativas, pueden llegar a hacer uso de dichas oraciones para relacionarlas en largas historias, sin embargo en algunos aspectos su comprensión es inmadura. Llega el momento entre los 5 y 7 años en que el habla de los niños y niñas es similar al de los adultos, hablan con oraciones largas, compuestas y complicadas, usan más conjunciones, preposiciones y artículos, hablan con fluidez, comprensión y certeza.

- Pragmática y habla social: la pragmática la van aprendiendo los niños a la par del vocabulario, así como la gramática y las sintaxis, llevándolos a tener el conocimiento práctico de cómo usar el lenguaje para comunicarse. Los niños de tres años son locuaces, prestando atención a lo que entienden o hacen los demás respecto a lo que comunican, y si no se dan a entender lo intentan de nuevo pero con mayor claridad. Los niños de 4 años comúnmente usan

palabras simples y tono de voz alto al comunicarse con niños de 2 años, lo mismo realizan los niños de cinco años, sin embargo éstos usan palabras para resolver disputas y su lenguaje es más cortés, logran mantener un tema de conversación durante un tiempo.

1.3. Desarrollo psicosocial del niño

La psicología social se ocupa del estudio del proceso de interacción de los seres humanos. Para ser más claros la palabra interacción denota el hecho de que la respuesta de un individuo- gesto, palabra o movimiento corporal o general- es un estímulo para otro que, a su vez, responde al primero (Young, 1956)

Para ser más específicos, la psicología social se ocupa de tres relaciones básicas de interacción: de persona a persona, de persona a grupo y de grupo a grupo. La primera abarca un número limitado de individuos- existe una íntima identificación mutua entre los participantes. La segunda relación básica- de persona a grupo- se encuentra habitualmente un nombre o símbolo del grupo con el cual se identifica al individuo, la relación es más consciente y deliberada que en la situación interpersonal. La tercera abarca diversos grados de estructuración: como grupos familiares, sectas, organismos educacionales, partidos políticos, asociaciones económicas, círculos recreativos, órdenes fraternales, etc. Todos ellos influyen en una amplia variedad de formas sobre sus miembros (Young, 1956).

Para corroborar esto Amar, Abello y Tirado (2004) mencionan que en los últimos años han surgido estudios que muestran a un ser humano como un ser social, interactuando con otros, aprendiendo y aprehendiendo una cultura, además de ayudar a transformarla, lo que demuestra la superación de posiciones mecanicistas y organicistas.

En la actualidad el hombre está considerado como una criatura activa. El hombre está íntimamente vinculado con su ambiente, esto quiero decir, que además el ambiente del hombre incluye a los demás hombres. Todo lo que él dice o hace tiende a tener algún efecto sobre las personas que lo rodean. A su vez, la actividad de estas personas puede influir en él (Young, 1956).

Para esto tomaremos en cuenta que el proceso de socialización construye el espacio en el cual el desarrollo del sujeto humano toma su carácter de historicidad y de construcción colectiva, unido a una red de significados (Amar et al,. 2004), con el fin de comprender cómo es que el niño de preescolar va desarrollando y adquiriendo esa interacción con el mundo que le rodea.

Para que el niño logre desarrollarse en el área social es necesario que el aprendizaje y la formación de hábitos desempeñen un papel de medios necesarios para pasar de la necesidad a la meta o recompensa. Además, el aprendizaje pasa gradualmente de la formación de hábitos externos a la elaboración de controles internos, incluso ideas o conceptos, emociones, actitudes y rasgos. A su vez, tanto los hábitos como estos factores internos se convierten en verdaderos motivos (Young, 1956).

Esto quiere decir que tenemos una serie de motivos emergentes. Sus características de apremio o de dependencia difieren según se vinculen con las necesidades fisiológicas fundamentales o con las que son obviamente el resultado de la vida del hombre en una sociedad que posee una cultura. Como por ejemplo: las demandas de comida y bebida, de protección corporal, y posteriormente de satisfacción sexual; se desarrollan diversas reacciones –tanto de oposiciones como cooperativas- relacionadas con la dependencia, el amor, la protección y la seguridad. Ellas son los cimientos sobre las cuales tienden a desarrollarse los motivos posteriores (Young, 1956).

Estas necesidades fisiológicas son cubiertas o deben ser cubiertas por un grupo primario, que es la forma básica de asociación humana, y su ejemplo más universal es la familia (Young, 1956). Es dentro de ella donde el niño adquiere, en primera instancia, una formación de valores y la enseñanza de normas que posteriormente se trasladan a su contexto secundario, que es la escuela, y luego a la sociedad en general (Amar et al,. 2004). Las relaciones cara a cara en múltiples situaciones, el código moral y el desarrollo de asociaciones amistosas y de simpatía dentro de las organizaciones más formalizadas del gobierno, el comercio y la industria son las pautas primarias de la interacción de un grupo secundario (Young, 1956). Donde posteriormente el niño tendrá que aprender a situarse e interaccionar.

Es por eso que la sociedad debe estimular al niño para que adquiera nuevas formas de comunicarse, pensar y actuar, aparte de cuidarlo mientras se desarrolla. El medio óptimo para esta función es la familia con la que el niño

mantiene los primeros contactos con los procesos de socialización, porque a partir de su completa dependencia, a través de la identificación emocional, se orienta hacia una independencia, hasta alcanzar una identidad propia (Amar et al,. 2004)

La siguiente etapa de desarrollo de las emociones y los sentimientos se presenta cuando aumenta el número de situaciones y objetos los que dan lugar a reacciones afectivas específicas. A partir del fundamento de la excitación agradable y desagradable, se desarrollan la ira, el temor y el amor, que son al parecer las emociones básicas (Young, 1956).

Puede decirse que la conducta humana es una forma de adaptación o ajuste de un individuo a su ambiente externo. La maduración y el aprendizaje pueden modificar la capacidad de un individuo para adaptarse a su medio de modo eficaz o apropiado (Young, 1956).

La mayoría de los niños pequeños intentan, muchas veces al día, provocar en sus madres una respuesta de protección (Bandura y Walters, 1982). Cuando el niño carece de afecto de parte de sus padres sufre grandes perturbaciones en su desarrollo (Bosch, Menegadzzo y Galli, 1987). Esto quiere decir que cuando el niño no recibe las manifestaciones adecuadas de afecto de sus padres se siente débil, inseguro, abandonado, solo y difícilmente logrará la confianza en sí mismo. En cambio sí es aceptado y querido por sus padres y gente que es cercana a él se siente seguro, confiado, se aventura y si comete errores sabe que está a salvo del castigo o del ridículo (Bosch et al,. 1987).

Young (1956) comenta que en muchas ocasiones los sentimientos y las emociones, profundamente arraigados en la herencia, desempeñan una importante función en la sociedad.

El deseo de dependencia, seguridad y protección, originado habitualmente en la relación con la madre, es extendido más tarde a otras personas. Con el tiempo se generaliza hasta convertirse en una necesidad de pertenencia o sentimiento de participación junto con otros. Este sentimiento gregario llega a construir un importante motivo de innumerables situaciones humanas. Es por eso que los procesos afectivos están vinculados con la percepción, el cambio corporal y la acción manifiesta (Young, 1956).

Imitación: Para entender este proceso donde el niño desarrolla y aprende a socializar es necesario retomar la imitación ya que es un aspecto importante donde se apoya en gran manera la forma de socialización de un niño.

Bandura y Walters (1982) nos dicen que todas las culturas utilizan modelos para promover la adquisición de pautas de comportamiento, donde se manifiesta de forma más clara la importancia cultural del aprendizaje por observación y la imitación juega un papel muy importante en la adquisición de la conducta desviada y de la adaptada.

En la teoría tradicional de la socialización se adopta una perspectiva funcional al discutir que la socialización sirve para producir y para reproducir valores y normas sociales. Es decir, el aprendizaje social como un proceso unidireccional en el cual las estructuras sociales macro trasmiten sus sistemas de

valor por los patrones de comportamiento que exhiben los individuos (Amar et al,. 2004).

Bandura y Walters (1982) mencionan que el aprendizaje imitativo no se limita a la adopción de roles vocacionales y ocupacionales propias del sexo, sino más bien también se les permite a los niños observar todos los aspectos de la vida adulta. Además de acompañar a los adultos cuando efectúan sus tareas vocacionales, están presentes en todas sus reuniones sociales, escuchan sus conversaciones y presencian actividades que en otras culturas se les ocultarían a los niños.

Durante el desarrollo del niño es importante tomar en cuenta las relaciones interpersonales ya que éstas sirven para el crecimiento de sus habilidades intelectuales y de lenguaje. “Para sobrevivir el niño no solamente necesita pensar y expresar sino también tener relaciones afectivas y satisfactorias con la gente que lo rodea así como desarrollar los estilos de interacción que producirán esas satisfacciones” (Bee, 1978, pp. 205). Los padres siguen siendo para el niño la influencia más significativa, porque ejercen un impacto enorme en el desarrollo socioemocional del niño. Gran parte de este desarrollo se origina por la confianza y el vínculo afectivo en la infancia y la comunicación emocional entre los infantes y las personas encargadas de su cuidado (Amar et al,. 2004).

Esto lo podemos confirmar con Young (1956) quien nos menciona que la expresión aprendizaje social, se refiere a la adquisición de capacidades, información y valores, que se produce como resultado de nuestro contacto con las

demás personas. El concepto general básico es la interacción y con esto la imitación.

Holt (citado en Bandura y Walters, 1982) brinda un análisis de aprendizaje por imitación. Observa que cuando un niño copia un movimiento de un adulto, éste tiende a repetir este movimiento, y que la secuencia puede continuarse una y otra vez, con lo que la respuesta imitativa del niño se hace cada vez más espontánea. Durante esta secuencia de interacción, el adulto da una respuesta nueva para el niño, éste la copiará.

Como ya se había mencionado durante los primeros años de vida del niño, la familia constituye su grupo básico de referencia; en este periodo la gama de modelos disponibles de la vida real se restringe a los miembros de ésta, sobre todo a los padres, que para el niño son orígenes de gratificaciones biológicas y condicionadas. Los niños, en sus juegos, asumen los roles de sus padres o adultos, actividad que es un paso crucial en el proceso de identificación, no suelen darse estas instrucciones. El proceso de aprendizaje consiste en la presentación de un modelo simbólico o de la vida real, cuya conducta remeda el imitador (Bandura y Walters, 1982).

Por desgracia la imitación corre ciertos riesgos ya que si es mal empleada por los padres, los niños pueden adquirir conductas como la agresividad.

Agresividad: Bandura y Walters (1982) nos dicen que en las sociedades humanas, la provisión de modelos simbólicos (instrucciones orales o escritas) y modelos plásticos (que se distribuyen en películas, televisión y otras exhibiciones

audiovisuales), juegan un papel fundamental a la hora de formar la conducta y la modificación de normas sociales ya que éstas originan que se acelere el proceso de aprendizaje, esto se convierte, en los casos en que los errores son peligrosos o costosos, en un medio esencial de transmisión de pautas de conducta. A su vez los padres pierden esa influencia como modelos hacia sus hijos. Es por eso que si el padre proporciona un modelo de la misma conducta que está intentando inhibir en el niño lo único que obtendrá es que el niño repita la acción que se quiere inhibir.

Por lo tanto los niños no hacen lo que los adultos les dicen que hagan, sino más bien lo que les ven hacer (Reichard, 1938, citado en Bandura y Walters, 1982).

Estos modelos plásticos que se distribuyen en las películas, televisión y otras exhibiciones audiovisuales no suelen acompañarse de instrucciones directas al observador. De hecho los medios audiovisuales de masas ejercen, hoy por hoy, una gran influencia en las pautas de conducta social. Esto hace que si el modelo transmite una conducta agresiva o violenta el niño o adulto sea más propenso a reproducirla.

Ahora bien los niños que han desarrollado fuertes vínculos de pertenencia son más influenciables por los refuerzos sociales que aquellos en que solo se han establecido de forma débil las respuestas de dependencia, y la conducta de imitación se provoca con más facilidad en niños muy dependientes que en niños

poco dependientes. La conducta social se produce con más facilidad y se refuerza con más vigor en los niños que han establecido fuertes hábitos de dependencia.

Los que han tenido una historia fracasada, que implica el refuerzo negativo de la conducta independiente, son más propensos a copiar la conducta de los demás y a sufrir la influencia de los refuerzos sociales que dispensan. A cualquier nivel de edad, los niños pueden mostrar una notable variabilidad interindividual en cuanto a sus pautas de conducta social, como resultado de sus diferentes experiencias de instrucción social.

Según Bee (1978).

- Los niños mayores experimentan efectos posteriores más largos de su agresión. Parecen tener más resentimiento que los niños menores.
- Los berrinches temperamentales disminuyen durante este periodo y son muy raros después de los cuatro años.
- Los niños mayores, particularmente arriba de tres años, tratan de vengarse de otros niños o incluso de adultos.
- La agresión parece cambiar en este rango de edad. Los niños menores (de dos o tres años) eran frecuentemente agresivos después de los conflictos con los padres. Los niños mayores (de cuatro a cinco años) se mostraban agresivos después de tener conflictos con los hermanos o compañeros.

Con relación a lo anterior, Bandura, Ross y Ross (citados en Bandura y Walters, 1982) expusieron a un grupo de niños de un jardín de infancia a modelos agresivos que desplegaban una conducta inhibida y no agresiva. La mitad de los niños de cada una de estas situaciones observaba modelos de su mismo sexo, mientras que los restantes de cada grupo estaban expuestos a modelos del sexo opuesto. Los niños que observaron a los modelos agresivos ostentaron un gran número de respuestas agresivas de una fiel imitación. Los resultados indicaban que los modelos fílmicos no son tan eficaces como los de la vida real para trasmitir pautas desviadas de conducta.

Se ha descubierto que los niños más agresivos tienen padres que desaprueban, censuran y castigan enérgicamente la agresión en el hogar (Bandura y Walters, 1982). Los niños que han sido comúnmente castigados por ser agresivos pueden, en efecto, ser más agresivos que aquellos que no fueron castigados (Bee, 1978).

En las familias menos dadas al rechazo, los niños más agresivos parecen provenir de familias muy permisivas a la agresividad y que castigan mucho la agresión. La secuencia se desarrolla aparentemente como sigue: la madre permite al niño golpear a su hermano o quitarle un juguete, pero cuando el alboroto se vuelve muy grande o cuando el lloriqueo se hace muy molesto, la madre aplica algún castigo severo (Bee, 1978).

Ahora bien, es importante destacar cómo es el desarrollo social del niño cuando está en la escuela o ingresa a ella.

Ámbito Escolar: Los niños de tres a seis años de edad van evolucionando de la sujeción y dependencia familiar a la adaptación e integración en grupos sociales cada vez más amplios que incluyen, por una parte a los niños de más o menos la misma edad y a otros adultos que no forman parte de su familia. En esta transición hacia la creciente socialización pasan por una etapa de auto afirmación de su yo que en un principio, consiste en contraponer los derechos y deseos propios a los ajenos (Bosch, Menegazzo y Galle, 1987).

Piaget (1984) hace mención de tres novedades afectivas que se consideran dentro de esta primera infancia que va de los dos a los siete años, éstas son el desarrollo de los sentimientos interindividuales (afectos, simpatías y antipatías), la aparición de los sentimientos morales intuitivos provenientes de las relaciones entre adultos y niños; y las regulaciones de intereses y valores, relacionadas con las del pensamiento intuitivo en general.

En cuanto a los intereses y valores, éstos están relacionados con los sentimientos de auto-valorización, es decir, los llamados complejos de inferioridad o superioridad. Todos los éxitos o los fracasos de la actividad propia se registran como en una escala permanente de valores, elevando los éxitos a las pretensiones del sujeto y rebajando los fracasos con respecto a las acciones futuras (Piaget, 1984).

Bee (1978) nos dice que entre los dos y los cinco años se operan cambios más notables. Primero aumenta la cantidad de interacción con los compañeros, *cierta clase de interacción cambia hacia un juego más cooperativo y se aleja del juego paralelo*; los niños empiezan a mostrar relaciones recíprocas, elogiándose el uno al otro, compartiendo juguetes, cediendo cuando el otro niño pide algo, demostrando preocupación con las cortaduras o raspaduras del otro.

La competencia y la rivalidad son comportamientos de este periodo que se desarrollan entre los dos y los cinco años, junto con otras características positivas de interrelaciones con los compañeros.

Cabe mencionar que durante este periodo el niño es egocéntrico y que le es por consiguiente difícil, sino imposible, ver las cosas desde el punto de vista de los otros. A medida que disminuye el egocentrismo, la ayuda aumenta y es precisamente eso lo que observamos en las relaciones infantiles entre los dos y los seis años.

Es por eso que la adaptación e integración a otros grupos, la relación con otros individuos, será más fácil en cuanto más normal haya sido la evolución en el núcleo familiar; solo si está integrado y seguro en éste, el niño podrá adaptarse e integrarse a un grupo social más amplio (Bosch et al,. 1987).

Dentro de este proceso de socialización es evidente la aparición del lenguaje. Sin duda estas relaciones interindividuales están en germen durante la segunda mitad del primer año que está relacionada como ya lo habíamos mencionado con la imitación, *cuyos progresos están íntimamente relacionados*

con el desarrollo sensorio-motriz. La imitación de los sonidos sigue un curso semejante y cuando éstos están asociados a determinadas acciones se prolonga finalmente en adquisición del lenguaje mismo. Todo esto ha sido adquirido de una forma definida las relaciones interindividuales se limitan por tanto a la imitación de los gestos corporales y exteriores, así como a una relación afectiva global sin comunicaciones diferenciadas (Piaget, 1984).

Piaget (1984) menciona que el lenguaje espontáneo o provocado, desde el punto de vista de las relaciones sociales fundamentales se puede abordar desde tres categorías:

La primera es la subordinación y coacción espiritual el niño descubre que sus padres y los adultos que lo rodean, los cuales veía como seres grandes y fuertes, ahora estos mismos seres revelan sus pensamientos y voluntades, y también dan órdenes a los niños, se someten a la obediencia esto hace que se desarrolle una sumisión inconsciente, intelectual o afectiva, debido a la coacción espiritual ejercida por el adulto.

En segundo lugar están los hechos de intercambio, con el propio adulto o con los demás niños, y estas intercomunicaciones representan igualmente un decisivo papel en el progreso de la acción.

La tercera es que el niño no habla únicamente a los demás, sino que se habla a sí mismo en monólogos diversos que acompañan sus juegos y su acción.

El examen del lenguaje espontáneo entre niños, al igual que el del comportamiento de los pequeños en los juegos colectivos, demuestra que las primeras conductas sociales permanecen aún a medio camino de la auténtica

socialización: en vez de salir de su punto de vista propio para coordinarlo con el de los demás, el individuo permanece aun inconscientemente centrado sobre sí mismo y este egocentrismo con respecto al grupo social se reproduce y prolonga (Piaget, 1984).

Dentro de las características del desarrollo social también debemos tomar en cuenta que los niños deben aprender a controlar el estrés causado por el temor y la ansiedad. El temor es la respuesta ante una situación o un estímulo concreto: un niño puede tener miedo a la oscuridad, a los relámpagos o a los truenos, tener fobia a los perros o a los lugares elevados. En contraste, la ansiedad es un estado emocional generalizado. Algunos niños sentirán ansiedad en determinadas situaciones; en cambio, aquellos a quienes se califica de ansiosos muestran en forma regular y continua aprensión y malestar a menudo sin que se sepa por qué (Craig y Baucum, 2009).

Causas del temor y la ansiedad: el temor y la ansiedad pueden tener diversos orígenes. A veces los niños pequeños tienen miedo de que sus padres los abandonen o dejen de quererlos. Los padres por lo general adoptan una actitud afectuosa y de aceptación pero en ocasiones retiran su amor, su atención y protección a manera de castigo. Otra causa es prever otro tipo de castigo en especial el castigo físico. La imaginación del niño puede aumentar y hasta generar temor y ansiedad (Craig y Baucum, 2009).

La fuente de algunos temores se identifica con facilidad: miedo al doctor que inyecta, terror proveniente del olor a hospital o del sonido provocado por la fresa del torno del dentista. Muchos preescolares desarrollan un miedo a la

oscuridad que tiene una relación más estrecha con las fantasías y los sueños que con los hechos reales en la vida del niño (Craig y Baucum, 2009).

En el mundo moderno hay muchas fuentes de temor, ansiedad y estrés. Algunas son parte normal del crecimiento, como el hecho de que nos griten por romper algo de manera accidental o que un hermano mayor se burle de nosotros. Otras son más serias: el estrés que proviene de fuerzas internas como la enfermedad y el dolor, o el estrés crónico y prolongado que ocasionan ambientes sociales negativos (Craig y Baucum, 2009).

CAPITULO 2. APRENDIZAJE COOPERATIVO

2.1. Antecedentes del aprendizaje cooperativo.

Historia del aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo inicia al mismo tiempo que la especie humana, esto debido a que el hombre es un ser social por naturaleza, un ejemplo es la cultura, la cual no es más que una producción social; otro ejemplo es la producción y la transmisión del saber, ambos son el resultado de elementales procesos de socialización. Aun en las épocas primitivas padres, hijos y demás personas de un grupo social determinado aprendían unos de otros cooperativamente (Arias, Cárdenas y Estupiñán, 2005). Gavilán y Alario (2010) relatan que desde del siglo XX, hay antecedentes que hacen pensar que este tipo de aprendizaje cooperativo es de mucho más tiempo atrás. Se ha encontrado un precursor en el año 55 a.c.- 39 d.c que decía "quien enseña aprende"; posteriormente en el renacimiento el humanista Checo Amos Komesk (1592-1679) en una de sus obras expone el beneficio que los estudiantes han de tener en la práctica de enseñar cómo ser enseñados por propios compañeros. Joseph Lancaster (1778- 1838) de profesión pedagogo británico practicaba el sistema de enseñanza mutua, lo cual alcanzó mucha difusión que posteriormente se comenzó a practicar en primarias.

En Estados unidos en 1949 Deutsch, discípulo de Kurt Lewin, presentó su teoría sobre la cooperación y la competición, donde él planteó que un individuo alcanzó sus objetivos si y sólo también los demás alcanzan el suyo, aunque lo

que no se podía ver eran los resultados de esta forma de trabajo. La situación cambió ligeramente a la luz de los pocos frutos que se habían podido recoger y gracias a numerosos empeños profesionales.

Fue en el siglo I, que Quintiliano afirmaba que los estudiantes tenían grandes beneficios si éstos se ensañaban unos a otros; le siguieron J. Lancaster y Andrew Bell, quienes a finales del siglo XVIII, emplearon interesantemente grupos de aprendizaje cooperativo en Inglaterra. En el año de 1806 se fundó en Nueva York una escuela lancasteriana, estas escuelas se caracterizaban por el empleo de una nueva técnica pedagógica por la cual los alumnos más avanzados enseñaban a sus compañeros, desde entonces, con épocas de mayor o menor énfasis, ha existido en Estados Unidos el aprendizaje cooperativo (Arias et al,. 2005).

En los años treinta John Dewey fue el principal impulsor del aprendizaje cooperativo en los Estados Unidos, incluyéndolo en su famoso método de proyecto en la instrucción. Diez años después Morton Deutsch, basado en las ideas de Kurt Lewin, propuso una teoría de las situaciones cooperativas y competitivas, las cuales han sido el fundamento inicial de las investigaciones posteriores realizadas en torno al aprendizaje cooperativo (Arias et al,. 2005).

Fue posteriormente el pedagogo estadounidense William Heardv (1871-1965) quien realizó mayores esfuerzos para que se difundiera esta forma de trabajo. Posteriormente Thorndike (1874-1948) psicólogo y pedagogo norteamericano publicó un libro “What type of task will a group do well?” dando a

conocer la analogía de que dos cabezas piensan mejor que una. En Francia uno de los intentos más afortunados sucedió entre las guerras mundiales el cual fue conocido como cooperativas escolares, el cual tenía como objetivo poner a la escuela en más contacto con la vida (Gavilán y Alario, 2010).

2.2. Fundamentación teórica del aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo está sustentado principalmente en la psicología social y la pedagogía. Sin embargo sólo se abordarán a profundidad los fundamentos de la psicología social, ya que éstos resultan relevantes para la investigación presente. Es por eso que hemos decidido basarnos en las investigaciones y estudios que hicieron Vygotsky y Piaget que son las bases teóricas del aprendizaje cooperativo, ya que tanto los hermanos Johnson y Holubec (1999) como Gavilán y Alario (2010) basan sus investigaciones y prácticas en estos autores.

Retomamos por lo tanto a J. Piaget y Vygotsky porque son dos de los autores que han guiado las investigaciones así como la práctica del aprendizaje cooperativo. Para Jean Piaget la cooperación es el esfuerzo por alcanzar objetivos comunes mientras se coordinan los propios sentimientos y puntos de vista con la conciencia de la existencia de los sentimientos y puntos de vista de los demás. Vygotsky también sostiene que nuestras funciones y nuestros logros distintivamente humanos se originan en nuestras relaciones sociales así como el conocimiento es social y se lo construye a partir de los esfuerzos cooperativos por aprender, entender y resolver problemas.

Desde el punto de vista cognitivo, el aprendizaje cooperativo involucra el uso de modelos, el entrenamiento y el andamiaje (sistemas conceptuales que funcionan como andamios para comprender lo que se está aprendiendo). El alumno debe ensayar y reestructurar cognitivamente la información para retenerla en la memoria e incorporarla a las estructuras cognitivas que ya posee.

Las teorías cognitivas más frecuentemente citadas como son las de Piaget, Vygotsky y Bruner, enfatizan el papel activo del niño en la adquisición y construcción del conocimiento, diferencias en cualidad entre las formas de pensamiento del niño en varias etapas del desarrollo, la importancia de una etapa sensitiva-óptima para tipos específicos de aprendizaje y la construcción de la motivación interna del niño.

Es por ello entonces que hemos retomado a tales autores.

Enfoque desde la psicología social. La revolución y las bases y principios del aprendizaje cooperativo surgieron en el campo de la Psicología Social; un ejemplo son las investigaciones que Thorndike realizó en 1938, investigó si dos o más individuos resolvían los problemas mejor trabajando cooperativamente que trabajando aisladamente, concluyendo que la superioridad de dos cabezas sobre una era tan clara que resultaba inútil más investigación sobre este tema (García, Traver y Candela, 2001).

La psicología social marca la importancia de dos factores que influyen en los procesos de aprendizaje, el primero es el papel que juega el grupo y el segundo es el papel de los refuerzos sociales (Vygotsky, 2005).

Al igual que Aristóteles, Piaget y Vygotsky en sus diversas obras menciona que el ambiente influye notoriamente en el sujeto:

Piaget, 1973 afirma “la infancia es una etapa biológicamente útil cuya significación es la de una adaptación progresiva al medio físico y social” (pp. 176). Es decir que “el ser humano se halla sumergido desde su nacimiento en un medio social que actúa sobre él del mismo modo que el medio físico, la sociedad transforma al individuo en su estructura misma”, e incluso “transforma la inteligencia por la triple acción intermedia del lenguaje (signos), del contenido de los cambios (valores intelectuales) y de las reglas que impone al pensamiento (normas colectivas lógicas o prelógicas)” (Piaget, 1988, pp. 171).

Por otro lado Vygotsky (1988) defiende que el conocimiento posee evidentes fundamentos sociales, ya que gracias a las interacciones entre individuos tiene lugar el proceso de interiorización que desemboca en el aprendizaje. Para él, las funciones psíquicas superiores no son únicamente el producto del desarrollo biológico sino del desarrollo social. Para dicho autor el desarrollo va de lo social y cultural a lo individual, es decir detrás de lo psíquico (individual) están, genéticamente las relaciones sociales en las que se encuentra inmerso el infante (Vygotsky, 2007). Esto lo hace notar en la llamada zona de desarrollo próximo (ZDP), definida por Vygotsky como la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1979, pp.133). Determina a la zona de

desarrollo real como las funciones que ya han madurado, cuando un niño es capaz de realizar algo de forma independiente quiere decir que las funciones que intervienen en dicha actividad han madurado en él; y la zona de desarrollo próximo son las situaciones que los niños aún no pueden llevar a cabo por si solos, siendo necesaria una ayuda, esta zona determina las funciones que se encuentran en maduración o que aún no han madurado, las cuales se pueden denominar flores o capullos del desarrollo (Vygotsky, 1979). De esta idea central y de su desarrollo se deduce por un lado, lo que hoy llega a realizar un niño con ayuda de una persona más experta (nivel de desarrollo potencial), podrá realizarlo posteriormente por sí mismo, sin necesitar esa asistencia (nivel de desarrollo actual); y por otro, que la autonomía se consigue precisamente como producto de esta ayuda prestada, lo que implica un relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo. “el rasgo esencial del aprendizaje es el que engendra el área de desarrollo potencial, o sea, que hace nacer, estimula y activa en el niño un grupo de procesos internos de desarrollo dentro del marco de las interacciones con otros, que a continuación son absorbidos por el curso interno del desarrollo y se convierten en adquisiciones del niño” (Vygotsky, 1973, pp. 37).

Vygotsky comienza a integrar no sólo la influencia del ambiente en el desarrollo, sino también en el conocimiento, al igual que Piaget (1985) sostiene que el aprendizaje se efectúa en dos procesos complementarios: la acomodación mediante la cual el sujeto se ajusta y adapta a las condiciones ambientales y a la asimilación mediante la incorporación de los datos de la experiencia en las estructuras innatas del sujeto. Y considera que son tres los factores que influyen

en el desarrollo: la herencia, el medio físico y el medio social. Teniendo en cuenta la interacción de estos factores “toda conducta es una asimilación de lo dado a esquemas anteriores (con asimilación a esquemas hereditarios) y toda conducta es al mismo tiempo acomodación de estos esquemas a la situación actual. De ahí que la teoría del desarrollo recurra necesariamente a la noción del equilibrio, ya que toda conducta tiende a asegurar un equilibrio entre los factores internos y externos o, más generalmente, entre la asimilación y la acomodación” (pp.147).

La socialización es posible mediante el contacto interpersonal. Este proceso comienza en el niño en el mismo momento que su vida, donde se destaca la importancia de las interacciones entre niños. En estudios realizados por Zick Rubin (citado en Gavilán y Alario, 2010) se ha podido observar que los propios niños influyen en el proceso de socialización de los demás niños, fundamentalmente en tres aspectos: facilitando un contexto donde se pueden aprender y practicar las destrezas sociales , ofreciendo la posibilidad de participar en actividades de grupo, comparando su situación con los demás y formándose una idea ajustada de sí mismo y aumentando la seguridad y confianza que viene de sentirse miembro de un grupo.

Gavilán y Alario (2010) acerca del trabajo cooperativo desde la psicología social nos dicen:

Visto desde la psicología social, todo aprendizaje es un proceso, más o menos complejo, en el que se origina o se modifica la conducta debido a la experiencia o a la práctica. Pero todo cambio de conducta, para que pueda ser

considerado como aprendizaje, deberá ser al mismo tiempo permanente. Los fundamentos psicológicos y psicosociales avalan la eficacia del aprendizaje cooperativo: se trata de un modelo privilegiado, no sólo en lo que se refiere el aprendizaje académico, sino también en lo relativo al desarrollo personal y social de los alumnos; y todo ello debido al importante papel que desempeñan las interacciones sociales entre iguales en todo proceso de aprendizaje.

Enfoque pedagógico y cognitivo. De la teoría y fundamentos de tales representantes de la psicología social comienza a plantearse la necesidad de transformar la educación tradicional; debido a que en todos los ambientes hay individuos que se informan, colaboran, discuten, se oponen, etc., Y este constante cambio interindividual interviene durante todo el desarrollo de acuerdo con un proceso de socialización que afecta tanto a la vida social de los niños entre ellos como a sus relaciones con los mayores o los adultos de cualquier edad (Piaget, 1980, pp. 170). Es así como surgen los métodos activos de los procedimientos pedagógicos los cuales no conducen a un individualismo anárquico, sino a una educación de la autodisciplina y el esfuerzo voluntario, especialmente si se combinan el trabajo individual y el trabajo por equipos, “estos métodos de educación se inspiran todos en una doctrina del justo medio al dejar una parte a la maduración estructural y dedicando otra a las influencias de la experiencia y del medio social y físico” (Piaget, 1980, pp. 81 y 195). Estos métodos han dado un lugar esencial a la vida social entre los niños. “Desde los primeros ensayos de Dewey y Decroly, los alumnos han tenido libertad para trabajar entre ellos y colaborar en la búsqueda intelectual, así como en el establecimiento de una

disciplina moral; el trabajo por equipos y el *self gobernment* (auto-gobierno) se han hecho esenciales en la práctica de la escuela activa" (Piaget, 1973, pp.200). "Ferrer I. Guardia se basó en el principio de solidaridad de Kroptkin, quien combate en su libro Ayuda mutua (1892) la teoría Darwiniana de la lucha por la vida y afirma que la cooperación es la ley esencial de la vida humana y una condición previa para la evolución progresiva. En este apoyo mutuo que se traduce en ocasiones en que el propio compañero llegue a ser profesor, vemos entonces en esto claramente antecedentes del aprendizaje centrado en la cooperación, en la insistencia por desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes y por coeducar integrando estudiantes sin hacer distinción de sexo, de clase social ni de capacidades .La ruptura de barreras y su deseo de educar desde la solidaridad y desde la ausencia de competición, son ejes claves de su pensamiento. Entendemos que este proyecto se apoya en la confianza de que el ser humano es capaz de desarrollar su personalidad y convertirse en adulto apto para vivir con alegría y felicidad, en contacto y con la colaboración de sus iguales. Es entonces entendido que la colaboración y cooperación son un proyecto social, el cual es uno de los grandes retos de las sociedades de globalización, caminando de forma imparable hacia sociedades multiculturales donde la tolerancia positiva y la integración respetuosa se convierten en la condición de supervivencia frente a nacionalismos excluyentes" (Gavilán y Alario, 2010, pp. 61-62).

Según Piaget (1973) "educar es adaptar al niño al medio social adulto, es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la consciencia común atribuye

un cierto valor” (pp.157). Retoma los fundamentos de Pestalozzi, el cual considera que la “escuela es una verdadera sociedad en la que el sentido de las responsabilidades y las normas de cooperación son suficientes para educar a los niños sin que haya necesidad de aislar al alumno en un individualismo para evitar las contrariedades nocivas o los peligros que implica la emulación” (pp. 162). Considerando el factor social como determinante en la educación de los infantes, Pestalozzi llevó a cabo una especie de enseñanza mutua en la que los niños y niñas se ayudan unos a otros en sus investigaciones escolares.

Gavilán y Alario (2010) señalan que en el contexto psicológico y pedagógico ayuda a romper de forma dialéctica y creativa el tradicional enfrentamiento entre individuo y ambiente. Se abre así camino un nuevo planteamiento que entiende que los procesos psicológicos que configuran el crecimiento de una persona son fruto del dinamismo interno, pero desde la interacción que mantiene con el medio cultural en que se desenvuelve. Nos encontramos en las teorías del aprendizaje social, donde aparece un nuevo elemento “la incorporación del otro” como parte fundamental en el desarrollo personal, así desde dicha perspectiva se considera que la enseñanza y el aprendizaje constituyen esencialmente un proceso social, donde la comunicación asume un importante papel.

Vygotsky menciona que en pedagogía se dice que el “objetivo final de toda educación consiste en la adaptación del niño al ambiente en el que le toca vivir y actuar” (Vygotsky, 2005, pp. 309), resaltando que el ser humano tiene una infinita plasticidad si el medio social en el que se encuentra inmerso está organizado de forma correcta, por lo que el hombre es educable y reeducable si se encuentra

dentro de la influencia social correspondiente.

López (2008) citando a Battistich, Solomon y Delucchi, (1993); Ballantine y Larres, (2007), Jhonson et al,. (1993), menciona que otros grupos de estudios ha confirmado el efecto positivo del aprendizaje cooperativo para estimular una mejora del clima del aula, unas relaciones interpersonales más positivas dentro del grupo que las que se producen en situaciones de aprendizaje con metas individuales (pp. 41).

Sin intercambio de pensamiento y cooperación con los demás, el individuo no llegaría a agrupar sus operaciones en un todo coherente: en este sentido, la agrupación aportaría supone, consecuentemente, la vida social. Por lo que resulta evidente que dentro de la escuela el infante aprenda por medio de la cooperación debido a que ésta “se halla en el punto de partida de una serie de conductas importantes para la constitución y el desarrollo de la lógica” y es “una coordinación de puntos de vista o de acciones que emanan respectivamente de distintos individuos” (Piaget, 1988, pp. 178).

Gavilán y Alario (2010) nos dicen que en todo aprendizaje, el papel desempeñado por el grupo resulta fundamental y determinante. El amplio espectro de interrelación e interacciones del grupo de aprendizaje marca de raíz el proceso global de enseñanza aprendizaje.

Es más, los ciudadanos de una democracia deberían ser capaces de pensar de formas críticas por sí mismos así como capaces de intercambiar libremente ideas y opiniones con los demás. El pensamiento crítico debe

desarrollarse en un ambiente social de forma que permita la verificación pública a través del debate de ideas. No es a través de la transmisión verbal de la información por parte de los profesores como los estudiantes deben dominarla con más o menos posibilidades para debatir su validez, importancia, significado, etc. Es bien sabido que a la escuela pública actual no se le reconoce precisamente por cultivar la aptitud de los estudiantes para pensar de forma crítica sobre el conocimiento, sobre sí mismo o sobre el mundo que lo rodea (Baron y Sternberg, 1987).

Lo que se desea es transmitir el mensaje de que la escuela debería incluir en sus procedimientos el proceso y los objetivos de la sociedad democrática. Así como los ciudadanos de una democracia deben participar en la determinación y aclaración de las leyes con las que se gobernarán las vidas de todos, los estudiantes deberían implicarse en la planificación del espació escolar y en el proceso de aprendizaje. No podemos cultivar el sentido de la responsabilidad para aprender y para vivir socialmente a menos que proporcionemos esa responsabilidad a los estudiantes, de acuerdo con su edad y posibilidad (Sharan y Shlom, 2004)

Sharan y Shlom (2004) mencionan que la cooperación une a la gente; sirve como nexo de los grupos sociales. La competencia los destruye; divide la sociedad del aula y los convierte en una colección de individuos, los coloca uno frente al otro en vez de reforzar el tejido social. La competencia es la marca de una educación elitista, no de una educación que intenta cultivar la igualdad y las relaciones entre iguales.

López (2008) menciona que se ha ratificado que hay incremento de las conductas prosociales (conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro, con o sin motivo altruista) cuando el aprendizaje se plantea cooperativamente (pp.42).

En este contexto hay que destacar la importancia de dos factores que influyen en el proceso: el papel que juega el grupo en todos los aprendizajes del ser humano y el que desempeñan los refuerzos sociales en general; en cuanto al primero parece inevitable aludir a la dimensión social básica en el ser humano, es la cultura la posibilidad de aprender lo que ya sabe el grupo humano al que pertenece, uno de los factores claves del proceso de hominización. Con respecto al segundo en los refuerzos sociales es necesario recordar que uno de los mecanismos fundamentales del aprendizaje es el aprendizaje por condicionamiento instrumental u operante.

La investigación en grupo es un conjunto flexible de directrices para el diseño del aprendizaje escolar que organiza el proceso de estudio. El objetivo de esta organización es crear las condiciones que permitan a los estudiantes, en colaboración con sus compañeros, identificar los problemas, planificar en conjunto los procedimientos necesarios para comprender y tratar dichos problemas, recoger la información relevante y cooperativamente (Sharan y Shlom, 2004).

Gavilán y Alario (2010) dicen que el aprendizaje asume el papel protagonista de la comunicación en el proceso de aprendizaje, posibilitando su desarrollo y haciendo de él un requisito imprescindible de la interacción entre

iguales. *Tanto el hecho de dar explicaciones a los compañeros como recibirlas, tiene claros efectos cognitivos favorables para las personas implicadas en la interacción. La comunicación además, ocupa un lugar privilegiado cuando se participa cooperativamente en la resolución de problemas y cuando los alumnos están involucrados en conflictos cognitivos en los que necesitan dar y pedir explicaciones.*

El aprendizaje como adquisición de conocimiento es una perspectiva que se desarrolla entre los años cincuenta y sesenta del siglo XX, en las que destaca el interés que despiertan los procesos cognitivos que se producen durante el aprendizaje. El profesor ocupa un lugar menos destacado que en el enfoque conductista, mientras que el papel del estudiante es más activo. Así mismo este proceso se ha estudiado y desarrollado de distintas formas:

- Aprendizaje centrado en la instrucción y ejecución; el cual ignora los procesos que median entre una y otra. Se trata de un aprendizaje de conductas que se adquieren por asociación y que van unidas a unos refuerzos.

- Incorporación de los procesos que median entre la instrucción y la ejecución como parte fundamental del aprendizaje, pero aun desde un punto de vista cuantitativo, se centra en la cantidad de información que se procesa.

- Apertura de una orientación cualitativa, ateniendo a cómo se desarrollan esos procesos internos y qué ocurre cuando el estudiante está

aprendiendo, centra su atención en la estructura del conocimiento adquirido. Incorpora la personalidad de quien aprende, tanto como sus experiencias previas, ocupando así un lugar central y considerándole así el protagonista de su propio aprendizaje (construcción de significados).

El aprendizaje cooperativo tiene presente, apoyándose en el enfoque cognitivo evolutivo, que a cada estadio del desarrollo le corresponde una organización mental determinada, que se traduce en unas posibilidades de razonamiento y aprendizaje a partir de la experiencia. Por otro lado también incorpora aportaciones de la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel, entendiendo que para que se produzca el sujeto ha de manifestar una disposición de aprender significativamente, es decir, requiere una participación activa del alumno y en segundo lugar la existencia de un material potencialmente significativo (Gavilán y Alario, 2010, pp. 77-79).

2.3. Conceptualización.

Johnson, Johnson, Holubec (1999) dicen que la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Arias et al,. (2005) definen al aprendizaje cooperativo como “aquel en el que los estudiantes trabajan en grupos pequeños de manera conjunta, asegurando que todos lleguen a dominar el material asignado. En este ambiente los estudiantes observan que su meta de aprendizaje es alcanzable si y sólo si los otros estudiantes de su grupo la alcanzan”

Gavilán y Alario (2010) dicen que el aprendizaje cooperativo facilita el desarrollo de la competencia social al hacer que cada persona se sienta segura y apoyada por el resto de sus compañeros, aumentando así su autoestima. El desarrollo de la competencia social es un proceso muy complejo y decisivo. Se inicia en el seno de la familia, donde si las relaciones son positivas, afectuosas y ofrecen seguridad, pronto se extenderán y ampliarán trascendiendo los límites familiares. La segunda institución social en la que se desarrollan los niños y niñas es ingresando a Preescolar, por lo que resulta importante estimular la competencia social por medio del aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo es primariamente un cambio en la estructura de la meta, fomentando la interdependencia de los objetivos entre los miembros del grupo, pero también implica cambios en los otros elementos que componen la estructura del aprendizaje (García, Traver, Candela, 2001).

Coll (citado en López M., 2008, pp.41-42) nos dice que las experiencias de aprendizaje cooperativo comparadas con las de naturaleza competitiva e individualista, favorecen el establecimiento de relaciones entre los compañeros más positivos caracterizados por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto

mutuo. De igual forma nos menciona que al comparar los estudios realizados para ver el alcance del aprendizaje cooperativo, con y sin competición de intergrupos, se ha evidenciado que la cooperación sin competición fomenta mejores actitudes hacia el tema de estudio y promueve más relaciones interpersonales entre los grupos de aprendizaje.

Retomando las anteriores conceptualizaciones podemos concluir que el aprendizaje cooperativo es trabajar juntos y en pequeños grupos para alcanzar objetivos comunes, facilitando así el desarrollo de la competencia social, al mismo tiempo que brinda seguridad y apoyo a todos los compañeros, de igual forma se fomenta la independencia de los objetivos entre los miembros del grupo, implicando esto cambios en la estructura del aprendizaje y se favorece el establecimiento de relaciones, impulsando la simpatía, atención, cortesía y respeto mutuo.

2.4. Elementos Esenciales.

Johnson, Johnson, Holubec (1999) plantean que existen cinco elementos esenciales los cuales deben ser incorporados en las clases cooperativas, los cuales son:

- *Interdependencia positiva*: a las niñas y niños se les asignará una tarea clara, así como un objetivo grupal para que ellos sepan que habrán de hundirse o salir a flote juntos.

- *Responsabilidad individual y grupal*: el grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. El grupo debe tener claros sus objetivos y debe ser capaz de evaluar dos aspectos, primero el progreso realizados en cuanto al logro de esos objetivos y segundo los esfuerzos individuales de cada miembro.

- *Interacción estimuladora*: los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y facilitándose unos a otros por su empeño por aprender.

- *Prácticas interpersonales y grupales*: en el aprendizaje cooperativo los alumnos aprenden tanto de las materias escolares como las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un grupo. Los miembros del grupo deben saber tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo.

- *Evaluación grupal:* los miembros de los grupos deben analizar en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar.

También revisamos adelante las clasificaciones sobre los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo, propuestas por otros autores, aunque insistimos en que el modelo teórico utilizado para esta investigación es el de Johnson, Johnson, Holubec (1999).

Slavin (1999) tiene una clasificación de seis características principales de los diferentes métodos de aprendizaje cooperativo, siendo:

- Objetivos grupales: la mayoría de los métodos de aprendizaje cooperativo usa alguna forma de objetivos grupales, pueden ser certificados o una forma de reconocimientos brindada a los equipos que alcanzan un criterio preestablecido.
- Responsabilidad individual: se consigue de dos formas, la primera consiste en que el puntaje del grupo sea la suma o el promedio de los puntajes obtenidos en pruebas u otras evaluaciones individuales, la segunda forma es la especialización de la tarea, en la que a cada alumno se le asigna responsabilidad exclusiva por una parte del trabajo grupal.
- Iguales posibilidades de éxito: aseguran que todos los alumnos tengan las mismas posibilidades de contribuir para sus equipos.
- Competencias de equipos: la competencia entre equipos es una forma de motivar a los alumnos a cooperar dentro de sus equipos.
- Especialización en la tarea: la asignación de una parte del trabajo a cada integrante del grupo.

- Adaptación a las necesidades individuales: se recurre a la enseñanza siguiendo el ritmo de los grupos, es decir se adaptan a las necesidades individuales de los alumnos.

Arias et al,. (2005) proponen los siguientes componentes esenciales del aprendizaje cooperativo:

- Responsabilidad individual: el grupo y los integrantes de cada equipo deben conocer quién necesita más apoyo, asistencia y motivación para poder completar alguna tarea, así como respetar y reconocer el trabajo de los compañeros, es decir, no aprovecharse o apropiarse del trabajo de los demás.

- Interdependencia positiva: los estudiantes tienen doble responsabilidad, por una parte aprehender el material asignado y por otro asegurar que todos los miembros de su grupo también lo hagan.

- Interacción promotora cara a cara: el aprendizaje cooperativo requiere que la interacción sea cara a cara, con la finalidad de que se fomente el aprendizaje y el éxito de los demás.

- Destrezas de cooperación (interpersonales y de grupos pequeños): dichas destrezas se deben enseñar a los niños y niñas, al igual que debe hacerse uso de la motivación a los integrantes de los grupos para lograr la productividad de su equipo, para lograr lo mencionado los alumnos deben llegar a conocer a los demás y confiar en ellos; comunicarse con precisión y sin ambigüedades; aceptarse y apoyarse mutuamente; y resolver conflictos de manera constructiva.

- Procesamiento de grupo: los integrantes del grupo cooperativo deben discutir cómo están logrando sus metas y mantienen relaciones de trabajo efectivas, es decir los alumnos reflexionan sobre lo sucedido en una sesión del grupo, mirando qué acciones de los miembros fueron útiles o inútiles, tomándose decisiones sobre cuáles de dichas acciones deben continuar y cambiar.

García, Traver, Candela (2001), plantean los siguientes elementos que siempre están presentes en el aprendizaje cooperativo y que se han tomado en cuenta para elaborar la intervención que se aplicó, ayudando y reforzando en los niños la convivencia y habilidades sociales entre ellos.

- Cooperación: los estudiantes se apoyan mutuamente no solo para ser expertos en los contenidos, sino para aprender a trabajar en equipo. Comparten metas, recursos y se responsabilizan de su papel, estando conscientes de que el éxito depende y será de todo el equipo.

- Responsabilidad: los estudiantes tienen dos responsabilidades, la primera es la individual el realizar la parte de la tarea que les corresponde y la segunda es hacer comprender a sus compañeros y compañeras su parte del trabajo.

- Comunicación: tienen que intercambiar información, materiales y ayudar a que todos lo comprendan, por medio del análisis y la reflexión de las conclusiones, así como procurando que sus razonamientos y resultados sean de calidad.

- Trabajo en equipo: aprenden a resolver juntos los problemas, desarrollando habilidades como liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones y solución de conflictos.

- Autoevaluación: los alumnos deben evaluar las acciones que han servido y las que no. Los equipos establecen metas y analizan sus logros y fracasos, identificando problemas y buscando cambios o soluciones para mejorar su trabajo futuro.

2.5. Tipología.

El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje (Johnson, Johnson, Holubec, 1999):

- Los grupos formales de aprendizaje cooperativo funcionan durante un periodo que va de una hora a varias semanas de clase.
- Los grupos informales de aprendizaje cooperativo operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase. La actividad de estos grupos informales suele consistir en una charla de tres o cinco minutos entre los alumnos antes y después de una clase.
- Los grupos de base cooperativos tienen un funcionamiento de largo plazo y son grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar.

Por otro lado Gavilán y Alario (2010) mencionan que en el ámbito escolar la cooperación se puede dar en dos niveles, que podemos llamar macro y micro

nivel. En el primero la cooperación impregna todo el sistema escolar, independientemente del tipo de metodología que se emplee. Las relaciones entre todos los miembros de la comunidad escolar se basan en la cooperación, el respeto y la ayuda mutua. Cuando la cooperación en este nivel no está presente, es decir, la vida escolar no se construye sobre actitudes cooperativas. En el segundo nivel mencionado, la estructura cooperativa es una de las tres formas posibles de establecer la interdependencia dentro de clase.

Los hermanos Johnson y Holubec (1999) establecen tres grupos de aprendizaje esto con el fin de identificar cuáles son los grupos cooperativos y los que no:

- El grupo de pseudo aprendizaje: en este caso los alumnos, acatan la directiva de trabajar juntos, pero no tienen ningún interés de hacerlo. Creen que serán evaluados según la puntuación que se asigne a su desempeño individual. No encuentran ventaja para ello.

- El grupo de aprendizaje tradicional: se indica a los alumnos que trabajen juntos y ellos se disponen a hacerlo, pero las tareas que se les asignan están estructuradas de tal modo que no requieren un verdadero trabajo conjunto ya que no asumen ninguna responsabilidad respecto al trabajo de los demás miembros. Los alumnos piensan que serán evaluados y premiados en tanto individuos, y no como miembros del grupo. Esto da lugar a la competitividad que en lugar de generar un mayor aprendizaje lo obstaculiza o limita (Deutsch, 1971).

- El grupo de aprendizaje cooperativo: a los alumnos se les indica que trabajen juntos y ellos lo hacen de buen grado. Saben que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del grupo. Acentuándose mayores características con rasgos tales como coordinación de esfuerzos, subdivisión de la actividades, comprensión en las comunicaciones, productividad, etc. (Deutsch, 1971). Este tipo de grupos fueron considerados por el equipo pedagógico para el diseño y aplicación de la intervención que realizó.

El grupo cooperativo se identifica por otros signos, tales como:

- Su principal objetivo es obtener los mejores resultados en el aprendizaje de todos sus miembros.
- Cada persona del grupo asume una doble responsabilidad: la de su aprendizaje y la del aprendizaje de los demás.
- Para poder funcionar es preciso que los miembros del grupo hayan aprendido determinadas habilidades sociales que les permitan coordinar sus esfuerzos y resolver constructivamente los conflictos que inevitablemente se les presentarán.
- Los resultados alcanzados por los miembros del grupo abarcan logros académicos y personales como consecuencia de la confianza del grupo y de la atención que todos sus componentes se prestan (Gavilán y Alario, 2010).

Complementando lo anterior con una investigación que se realizó con una muestra femenina de 18 estudiantes Grossack (1954) concluyó que la cooperación

era una determinante de la cohesión de un grupo, generando mayor propensión hacia la uniformidad y las comunicaciones relevantes.

En nuestro estudio, durante el desarrollo de la intervención los grupos estructurados fueron de tipo formal y cooperativo, ya que se trabajó con ellos durante un tiempo aproximado de 30 a 40 minutos por sesión, llevándose a cabo a un nivel micro, debido a que solo se formó un grupo de niños y niñas conformado por los alumnos de I y II de preescolar, de igual manera el desarrollo de las clases de dichos grupos sigue siendo competitivo e individualista.

2.6. Aprendizaje cooperativo, la práctica.

Los grupos de aprendizaje cooperativo son solo uno de los muchos tipos de grupos que pueden emplearse en el aula (Johnson, Johnson, Holubec, 1999).

Las personas no nacen conociendo por instinto cómo interactuar efectivamente con los demás. La capacidad de establecer buenas relaciones interpersonales y grupales no aparece mágicamente cuando lo necesitamos. Las destrezas, para ello, se aprenden en la familia o en las experiencias dentro de la comunidad; sin embargo son numerosas las personas que carecen de ellas.

Una de las instituciones donde los niños adquieren aprendizajes y no sólo académicos sino sociales de manera formal es la escuela, por medio de lecciones, actividades y trabajos que se realizan dentro del centro con las indicaciones y guía del profesor (a), con las cuales también han de aprender contenidos, habilidades y

valores en un tiempo determinado, partiendo de la edad en la que se encuentran los alumnos.

En su propio estudio que consistió en una observación no participante de un aula con 21 niños de prescolar (13 niños y 8 niñas) trabajando bajo el método de aprendizaje cooperativo, Lepicnik Vodopivec (2011), encuentra que si los adultos entienden la necesidad de los niños para las actividades, entonces participan en animar y ampliar el círculo de actividades iniciadas por los niños, y no tratan de guiar la conducta de los niños. Los adultos deben aceptar la conducta inquisitiva de los niños como algo normal y deseado y no tratar de aplacarla o eliminarla, de tal manera que no afecten negativamente las vidas de los niños. Durante la participación activa a los niños les es permitido cometer errores, en tal caso los adultos deberán mantenerse al margen de la actividad hasta que la finalicen y posteriormente podrán guiar al niño a darse cuenta de lo que hizo es correcto o no. En esta forma los niños desarrollarán un sentimiento de competencia porque tienen el apoyo del adulto en sus acciones, elecciones, conducta exploradora, etc.

Es por eso que cuando al niño se le permite cometer errores desarrollamos en él habilidades sociales que le permitan un mejor aprendizaje y convivencia.

Johnson, Johnson, Holubec (1999) en Aprendizaje cooperativo en el aula nos mencionan los elementos básicos que hacen posible la cooperación:

Nos dicen que el docente debe conocer estos elementos:

- Interdependencia positiva

- Responsabilidad individual y grupal
- Interacción estimuladora
- Enseñar a los alumnos prácticas interpersonales y grupales imprescindibles; el aprendizaje cooperativo es intrínsecamente más complejo que el competitivo o el individualista, porque requiere que los alumnos aprendan tanto las materias escolares (ejecución de tareas) como las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un grupo (trabajo de equipo). Los miembros del grupo deben saber cómo ejecutar la dirección, crear un ambiente de confianza, comunicarse así como deben sentirse motivados a hacerlo.
- Evaluación grupal; tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces.

. Conociendo estos cinco elementos anteriores el docente podrá:

- Diseñar sus clases, programas y cursos de forma organizada de acuerdo a la cooperación.
- Podrá diseñar sus clases cooperativas ajustándolas a sus propias necesidades y circunstancias pedagógicas, a sus propios programas de estudios, materias y alumnos.

- Podrá diagnosticar los problemas que puedan tener algunos alumnos para trabajar juntos, e intervenir para aumentar la eficacia de los grupos de aprendizaje.

Los principios o condiciones básicas revisadas anteriormente, aplican también para el aprendizaje cooperativo en preescolar. El papel del educador en este nivel es sumamente importante. Por ejemplo, cuando sucede algún incidente en el trabajo cooperativo como que un niño rompa un juguete y se sienta mal por esto, el profesor o prefesora puede intervenir y debe intervenir en el momento. Los niños de estas edades son capaces de un mejor entendimiento de los incidentes cuando se les explica en el momento que éstos pasan y no después (Johnson y Johnson, 1999, citados en Gur, 2013).

Sin embargo el aprendizaje cooperativo requiere una acción disciplinada por parte del docente, por lo cual los principios anteriores deben aplicarse rigurosamente, para que como resultado se tenga una acción cooperativa eficaz (pp. 19-23).

García, Traver, Candela (2001) consideran que la implementación de propuestas de enseñanza-aprendizaje cooperativas en clase modifica las funciones a realizar, tanto por parte del profesorado como por el alumnado, sobre todo en relación con otros planteamientos didácticos (pp.46).

Nowak (citado en López, 2008) menciona que las conductas cooperativas mejoran sustancialmente durante el periodo de instrucción y después de éste (pp. 42).

En un estudio llevado a cabo por Wilder y Shapiro (1989) los autores afirman que los procesos cognitivos influyen en las relaciones interpersonales, esto nos lleva a considerar que de acuerdo a como el docente lleve a cabo su planeación e implementación de la clase, ésta afectará la relaciones entre profesor - alumno y alumno-alumno.

Cuando un profesor decide qué actividades va a realizar su alumnado, cómo tiene que llevar a cabo la tarea propuesta, qué grado de autonomía van a tener los alumnos para tomar decisiones, qué referentes va a emplear para saber si han alcanzado los objetivos previstos, está optando por una estructura concreta de grupo y de aprendizaje (Gavilán y Alario, 2010).

Por tanto una de las cuestiones básicas que deben plantearse los docentes es determinar cómo queremos estructurar nuestras clases. El no hacerlo supone que pasemos a formar parte de una corriente general, que nos arrastra, perdiendo la oportunidad de decidir y de llevar las riendas del propio trabajo. Se debe estructurar una clase con relación a la meta que se desea que alcancen los estudiantes (Gavilán y Alario, 2010).

Rué (citado en García y cols., 2001) señala algunas condiciones que caracterizan esta nueva propuesta didáctica:

- De forma general en las propuestas de trabajo cooperativo se acentúan las funciones relativas a la organización del trabajo y a las relaciones sociales.

- La composición de los grupos no está en función relativa de la relación previa que estos pudieran tener, sino de las características de la actividad y de la búsqueda de la mayor heterogeneidad posible.

- La organización de la tarea en una estructura que implique interdependencia es la que proporciona el verdadero sentido a la forma de organización social y a las acciones de los diversos individuos en el interior del grupo.

- La heterogeneidad del grupo constituye la garantía para que se puedan generar conflictos o controversias, elementos claves para provocar la madurez de sus miembros, desde el punto de vista del desarrollo de la tolerancia y del espíritu crítico.

- La función de los docentes van dirigidas, básicamente, a:

-Organizadores de los grupos y de las propuestas de aprendizaje.

-Facilitadores y mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se genera en el interior de cada grupo. En el caso de la presente intervención tales funciones fueron llevadas a cabo por las integrantes del equipo psicopedagógico.

Gavilán y Alario (2010) establecen que al implementar el aprendizaje cooperativo en el aula, el profesor tiene una gran tarea previa a cada sesión, esto se debe a que ha de tomar decisiones como:

- El tamaño de los grupos. El determinar el número de integrantes de cada grupo siempre estará determinado por el tipo de actividad que se pretende realizar.

No conviene formar grupos con gran número de integrantes, debido a que la estructura y el manejo se hacen más complejos, haciéndose necesario el mayor dominio de habilidades; también se da la pauta para que la responsabilidad individual se diluya en el grupo, por estas razones es conveniente formar grupos pequeños conformados entre dos y cinco sujetos donde se vaya adquiriendo la experiencia de trabajar cooperativamente.

- La formación de los grupos. Esta acción también depende de la tarea que se va a realizar, así como del momento de aprendizaje en que se encuentran los alumnos. Si el profesor enseñará nuevos aprendizajes a los alumnos es recomendable que se formen grupos heterogéneos, en los cuales cada alumnos tenga diversas actitudes, aptitudes y conocimientos, la asignación de los alumnos en cada grupo puede realizarse de las siguientes formas: mediante muestreo aleatorio estratificado; cuestionando a los alumnos sobre quiénes quisieran que fueran los integrantes de su equipo, lo cual permitirá que el profesor a su juicio forme cada uno de los grupos; o tomar como base los resultados de alguna prueba de aptitud y actitud. Si pretendemos que el grupo clase tenga un alto grado de cohesión entre sus integrantes es indispensable dar la oportunidad a los alumnos de que interactúen con todos y cada uno de los compañeros. Es importante que el grupo cooperativo mantenga su composición hasta que se hayan logrado los objetivos y hayan terminado con éxito la tarea.

-

- La distribución de los grupos en el aula. Los grupos deben estar colocados en un lugar que les permita interactuar mientras realizan las actividades, por lo que es necesario que cada integrante esté lo suficientemente cercano y se logren escuchar y conversar; deben estar cara a cara y tener independencia de los demás grupos. Deben estar ubicados en un lugar accesible al profesor y poder estar mirando al pizarrón.

- El control de la efectividad de los grupos. El trabajo de los alumnos dentro de los grupos debe ser supervisado en dos direcciones, la primera en su progreso académico y la segunda en el uso apropiado de las habilidades sociales para poder trabajar dentro del grupo. Para llevar a cabo dicha supervisión se puede recurrir al uso de una guía de observación, en la que se anotarán los aspectos que serán priorizados en función de la tarea propuesta, este registro permite registrar datos concretos del funcionamiento de cada persona dentro del grupo.

- Los objetivos de cada lección. Hay dos tipos de objetivos, que deben estar presentes en cada lección, los primeros son los objetivos académicos, estos definen lo que los estudiantes tienen que aprender, por lo que determinan el nivel de consecución y el tiempo; los segundos son los objetivos actitudinales o sociales, los cuales definen las habilidades necesarias para que puedan aprender lo que se les propone.

- El planteamiento de la tarea. Ya elegida y preparada la tarea a realizar en la clase, es necesario brindar a los alumnos una visión global de ésta, así como de los procedimientos necesarios para completarla y posteriormente explicar

los conceptos nuevos a toda la clase, haciendo una conexión con los conocimientos previos y comprobando si realmente han sido comprendidos.

- La intervención del profesor. El papel del profesor se enfoca principalmente en supervisar y controlar el funcionamiento y trabajo de los grupos por lo que es necesario que se restrinjan a observar lo más posible y a intervenir solo cuando sea necesario; las intervenciones del profesor deben limitarse a las siguientes situaciones y niveles: a toda la clase, cuando sea necesario aclarar algún concepto o pauta general de comportamiento; a un grupo en concreto, cuando éste lo solicite o ninguno de sus miembros sea capaz de avanzar la respuesta; y a un miembro del grupo, cuando la situación lo requiera.

- La evaluación del aprendizaje y la revisión del funcionamiento de los grupos. Stigliano y Gentile (2006) mencionan que el aprendizaje cooperativo hace necesaria una evaluación de procesos y no de resultados, no solo se evaluará al grupo, sino también se evaluará a cada uno de los integrantes por separado. El docente deberá evaluar basándose en dos aspectos, siendo la consecución de objetivos académicos como sociales y dar una calificación acorde con los planteamientos del trabajo cooperativo. Por lo que la evaluación del alumno se centrará específicamente en el rendimiento académico y el trabajo del grupo. La evaluación del rendimiento académico lleva a una amplia variedad de opciones para recoger datos del alumnado, los cuales conducirán a la elaboración de un juicio lo más ajustado posible a su actuación y competencia.

- A continuación serán descritas algunas de las opciones para evaluar el rendimiento académico según Stigliano y Gentile (2006):

  - La observación estructurada, también son nombradas como listas de control o tablas de cotejo, en las cuales se especifican los procedimientos o los conceptos que se espera que los alumnos aprendan al desarrollar la actividad grupal, lo cual permitirá obtener información sobre la calidad de las explicaciones y del intercambio intelectual que se da en las interacciones de cada grupo, es decir permite asomarse al proceso de pensamiento que están siguiendo los alumnos.

  - Preguntar en clase, qué permitirá determinar en los alumnos el nivel de conocimientos y comprensión de la tarea, implica preguntar a cada uno de los integrantes de los grupos cuestiones referidas con la tarea, si todos responden correctamente el grupo obtiene una puntuación extra que repercutirá en las calificaciones de cada miembro.

  - La revisión conjunta, proporciona al profesor información sobre el esfuerzo y tiempo que los alumnos dedican al estudio de la materia y los alumnos tendrán la oportunidad de aclarar dudas, así como el comprobar si su comprensión de lo trabajado ha sido correcta.

  - Prueba individual, ésta se desarrolla al finalizar cada tarea o lección y se trata de que el alumno aplique individualmente lo aprendido en el grupo, y si todos los integrantes de un grupo pasan la prueba recibirán puntos extras, los cuales se añadirán a su puntuación individual.

El segundo aspecto a evaluar tanto por el profesor, como por los alumnos son los resultados no académicos, esta evaluación debe tener una organización y estructura, debido a que es un aspecto decisivo en el aprendizaje cooperativo, a continuación se puntualizarán las fuentes de información que permiten evaluar el trabajo de los grupos:

- La observación atenta, el profesor deberá anotar como son las interacciones entre los conformantes de cada grupo, las cuales permitirán que el profesor describa el comportamiento de cada uno de sus alumnos.

- La autoevaluación, los equipos deben evaluar las acciones han sido útiles y las que no, analizando sus logros y fracasos e identificando problemas y buscando cambios o soluciones para mejorar su trabajo posterior (García, Traver y Candela, 2001).

Es importante mencionar que las decisiones que se mencionan anteriormente propuestas por Gavilán y Alario (2010) fueron determinantes al llevar a cabo la puesta en práctica de la intervención, ya que el tamaño de los grupos siempre osciló entre cuatro o cinco integrantes, formándose así tres grupos, los cuales eran heterogéneos debido a que las capacidades, habilidades, edades y conocimientos de los integrantes de cada grupo eran diversos; se buscaron lugares estratégicos para colocar a cada grupo, pretendiendo que los integrantes se escucharan y lograran conversar, teniendo independencia; por otro lado cada sesión estaba guiada por dos objetivos, por un lado el correspondiente

al Programa de Estudios y por el otro los objetivos actitudinales o sociales; respecto a la intervención del profesor (que en el presente caso era de alguna de las integrantes del equipo psicopedagógico), se centró en controlar y supervisar el funcionamiento y trabajo del grupo; y respecto a la evaluación el equipo psicopedagógico eligió que al finalizar cada sesión se realizara una serie de cuestionamientos a los niños y niñas, llevándose así una autoevaluación.

Citados en García et al,. (2001) Bany y Johnson (1980) consideran que el aprendizaje cooperativo parece fomentar en un grado alto la interacción, la comunicación y la discusión entre los miembros del grupo. Es decir, cuando se da a los alumnos la oportunidad para hacer planes conjuntamente o cuando se les estimula a discutir sus problemas y cuando se utilizan técnicas para fomentar la comunicación oral, la unidad del grupo se acrecienta y, por tanto, se ve facilitada la expresión de la solidaridad entre los miembros del grupo. Se logra asumir así el proyecto del grupo como propio, premisa fundamental para realizar actos solidarios con los cercanos (pp.46-47).

Fernández (citado en López, 2008), menciona que las habilidades sociales entre los miembros de los grupos de aprendizaje cooperativo se deben enseñar a los alumnos ya que esta no es una característica intrínseca de los humanos ni aparece de forma mágica, y se deben practicar antes, durante y después del propio trabajo cooperativo (pp.44).

Ferreiro (2004) por su parte considera también que es importante que el profesor/a tome en cuenta algunos momentos importantes que deben estar dentro del desarrollo de una clase o sesión:

- Crear un ambiente propicio para aprender.
- La orientación de la atención de los alumnos.
- La recapitulación o repaso de lo que se aprende.
- La interdependencia social positiva entre los miembros de un grupo para aprender.
- La evaluación y celebración de los resultados.
- La reflexión de qué se aprendió y cómo.

El orden y el tiempo de los momentos mencionados dependen de factores tales como el contenido de enseñanza. No es lo mismo una lección cuyo interés principal es el conocimiento, que otra dedicada al desarrollo de habilidades y hábitos, así como las de actitudes y valores (p 54-56).

Heydenberk, Heydenberk y Bailey (2003) realizaron un estudio donde implementaron un programa de entrenamiento de resolución de conflictos confirmando así sus efectos positivos en el razonamiento moral, incrementando el apego, la cooperación y habilidades psicosociales.

Tomando como herramienta de enseñanza el aprendizaje cooperativo el profesor media entre la lección o actividad a realizar y los alumnos, donde vemos

que la participación por los dos lados es activa y de interacción como de cooperación, lo cual genera que el niño/ niña le encuentre sentido a la tarea o actividad que realiza y así mismo que ésta pueda trascender más allá de la escuela y lo aprendido lo pueda poner en práctica en todos los contextos en los que se desarrolle trayendo así avances y en el área personal que en este caso sería el social y también el académico.

Johnson, Johnson, Holubec (1999) nos dicen que es conveniente el aprendizaje cooperativo porque con solo conocer las investigaciones realizadas al respecto, la primera hecha en 1898 los resultados muestran que se obtiene un mejor desempeño, relaciones positivas y salud mental. Y a partir de este estudio y 600 estudios experimentales más efectuados y más de 100 estudios correlativos sabemos que la cooperación comparada con los métodos competitivos e individualistas da lugar a los resultados siguientes:

- Mayor esfuerzo por lograr un buen desempeño, incluye un rendimiento más elevado y mayor productividad por parte de todo los alumnos (ya sea de alto, medio o bajo rendimiento). Mayor posibilidad de retención a largo a plazo, motivación intrínseca, motivación para lograr un alto rendimiento, más tiempo dedicado a las tareas, un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico.

- Relaciones más positivas entre alumnos, esto incluye un espíritu de equipo, relaciones solidarias y comprometidas, respaldo personal y escolar valoración de la diversidad y cohesión

- Mayor salud mental, esto incluye un ajuste psicológico general, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la diversidad y las tensiones.

Los poderosos efectos que tiene la cooperación sobre tantos aspectos distintos y relevantes determinan que el aprendizaje cooperativo se distinga de otros métodos de enseñanza y constituya una de las herramientas más importantes para garantizar el buen rendimiento de los alumnos (pp.24).

Por otra parte Melero y Fernández 1995 citados en García et al,. (2001) también consideran que el aprendizaje cooperativo puede influir sobre aspectos de conducta social y motivacional y sobre el rendimiento académico (pp.54).

La mayoría de los autores que han hecho investigaciones acerca de este tipo de aprendizaje coinciden en señalar que: los métodos de aprendizaje cooperativo tienen efectos fuertes, consistentes y positivos sobre las relaciones sociales y sobre la diversidad, así mismo desarrollan actitudes positivas hacia los compañeros que presentan alguna dificultad física y mejoran la autoestima, las habilidades sociales, la motivación escolar y la cooperación con las y los compañeros de clase.

De igual forma estos mismos autores nos mencionan las principales ventajas que han encontrado al emplear el aprendizaje cooperativo con base en resultados de numerosas investigaciones:

- en su interacción con los compañeros, los alumnos aprenden directamente actitudes, valores, habilidades e información que no pueden obtener de los adultos.

- Mejora la motivación escolar de los estudiantes puesto que ésta posee unos orígenes claramente interpersonales. La motivación para conseguir metas es inducida principalmente a través de procesos e influencias interpersonales pero, a diferencia del aprendizaje competitivo e individualista, el aprendizaje cooperativo fomenta la motivación intrínseca del alumno frente a la extrínseca, que se considera mucho menos eficaz.

- La interacción entre compañeros proporciona oportunidades para practicar la conducta prosocial (ayudar, compartir, cuidar etc., a los otros), al garantizar las condiciones materiales para que se puedan practicar comportamientos solidarios, para que se implementen y se ejerciten los apoyos sociales.

- Los alumnos aprenden a ver situaciones y problemas desde otras perspectivas diferentes a las suyas.

- Fomenta la pérdida progresiva del egocentrismo, desde el punto de vista del desarrollo moral.

- La autonomía, entendida como capacidad para entender lo que otros esperan en una situación dada y para ser libres de elegir si satisfacer o no tales expectativas, se desarrolla mejor a través de la interacción con los compañeros.

- Proporciona más atracción interpersonal entre los estudiantes, desarrollando actitudes positivas hacia los compañeros diferentes (diversidad).
- Posibilita una mayor interdependencia y comunicación entre los miembros del grupo.
- Previene alteraciones psicológicas y desajustes en el comportamiento cívico–social. El aprendizaje cooperativo, como se ha dicho, mejora la autoestima de los estudiantes significativamente más de lo que hace el aprendizaje competitivo e individualista.
- Posibilita una más justa distribución de la información, no centralizada en el profesor (a).

López (2008), plantea que el aprendizaje cooperativo tiene efectos no cognitivos como las consecuencias afectivas, interpersonales y sociales, ya que mejora la cohesión grupal y supone un buen entrenamiento para posteriores tareas grupales. El aprendizaje cooperativo influye en:

- Motivación: en contextos de aprendizaje cooperativo se fomenta la motivación intrínseca-inherente a la propia actividad. Por lo que el aprendizaje cooperativo resulta realmente efectivo para que los alumnos tengan un aumento en el rendimiento académico, produciéndose así altas expectativas de éxito, alto incentivo para rendir, curiosidad y alta persistencia.

- Atracción interpersonal: el aprendizaje cooperativo en comparación con otros tipos de aprendizaje (competitivo o individualista) genera una mayor atracción interpersonal entre los alumnos, generándose así entre el alumnado actitudes positivas hacia los compañeros diferentes.

- Apoyo social: en el aprendizaje cooperativo el apoyo entre compañeros es más común, ya que se crean y se encuentran disponibles personas en que poder confiar para una ayuda emocional, instrumental, informativa y de estima.

- Autoestima: el aprendizaje cooperativo repercute positivamente en el autoconcepto de los y las alumnas, esto conlleva a la mejora de su autoestima.

- Salud psicológica la cooperación se relaciona eficazmente en que los alumnos tengan una buenas salud psicológica e incluso física, haciéndolos capaces de desarrollarse, mantener y modificar las relaciones interpersonales con los otros para alcanzar con éxito las metas que se propone.

Por las ventajas antes mencionadas, podemos tomar el aprendizaje cooperativo como una herramienta educativa la cual puede ser adecuada para abordar distintas área de las cuales se requiera trabajar con los alumnos.

Así mismo López (2008) nos menciona que el aprendizaje cooperativo fomenta una mejora en el autoestima y citando a Nesi (2000) dice que el aprendizaje cooperativo, permite crear una situación en la que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas en equipo, lo que hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sea mucho más valorado entre los compañeros aumentando:

-La motivación general por el aprendizaje

-La ayuda que los alumnos se proporcionan mutuamente y

-La oportunidad de que los alumnos que destacan por un rendimiento elevado o bajo puedan enseñar o aprender de sus compañeros contribuyendo con ello a la consecución de los objetivos compartidos (pp.48).

Bany y Johnson (1980) en García et al,. (2001) consideran que el aprendizaje cooperativo parece fomentar en un grado alto la interacción, la comunicación y la discusión entre los miembros del grupo. Es decir, cuando se da a los alumnos la oportunidad para hacer planes conjuntamente o cuando se les estimula a discutir sus problemas y cuando se utilizan técnicas para fomentar la comunicación oral, la unidad del grupo se acrecienta y, por tanto, se ve facilitada la expresión de la solidaridad entre los miembros del grupo. Se logra asumir así el proyecto del grupo como propio, premisa fundamental para realizar actos solidarios con los cercanos (pp.46-47).

El aprendizaje cooperativo dice Sutherland, Wehby y Gunter (citados en López, 2008) que si es aplicado adecuadamente, ayuda a transformar la estructura de las relaciones entre iguales que se establecen en el aula, convirtiéndolas en un contexto respeto mutuo (pp.50).

Sin embargo para llevar a cabo el aprendizaje cooperativo es necesario utilizar estrategias, técnicas o dinámicas como instrumentos ya que éstas permiten que el proceso de aprendizaje sea activo, participativo, cooperativo y vivencial; sin embargo, los instrumentos deben ser utilizados con un objetivo o

intensión por las cuales los hemos de emplear, de lo contrario no tendrían resultados en el área que queremos trabajar.

Ferreiro (2004) nos brinda conceptos que considera necesario conocer para poder emplear de mejor forma los instrumentos:

Define a las técnicas “como el recurso o habilidad que permite realizar algo correcto y fácilmente, siguiendo ciertas reglas y secuencias de pasos. De ahí que las técnicas grupales sean el conjunto de medios y procedimientos que empleados en una situación de grupo contribuyen a lograr los objetivos planeados”.

Dinámicas las define como: “el proceso que se experimenta en la clase producto de la aplicación de determinadas técnicas”. En otras palabras dice que dinámicas de grupo, es el conjunto de interacciones y ambiente que se generan espontáneamente en el interior de un grupo, o como consecuencia del empleo de las técnicas seleccionadas.

También nos define estrategias a partir del enfoque constructivista como: componente esencial del proceso de aprendizaje-enseñanza, dice que son el sistema de actividades (acciones y operaciones) que permiten con economía de esfuerzos y recursos, la realización de una tarea con la calidad requerida dada la flexibilidad y la adaptabilidad que ellas ofrecen en su empleo a las condiciones existentes (pp.59-60).

Hay diferentes tipos de estrategias y Ferreiro (2004) nos menciona las siguientes;

- Estrategia de enseñanza: también conocidas como didácticas instruccionales, son empleadas por lo regular por el maestro para llevar a cabo el aprendizaje de los alumnos, son utilizados también por los diseñadores de material educativo.

- Estrategias de activación: alude a la actividad o de provocar de manera intencional y en un sentido la actividad y con ello la comunicación con y del sujeto que aprende, la activación es captar la atención y movilizar procesos y operaciones mentales con intención educativa previamente planeada. Estas pueden ser socioafectivas o cognitivas.

- Estrategias didácticas: son un sistema de acciones y operaciones, tanto físicas como mentales que facilitan la confrontación (interactividad) del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento y la relación de ayuda y cooperación con otros colegas durante el proceso de aprendizaje para realizar una tarea con calidad requerida.

Este tipo de estrategias es de mucha utilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje como mediador entre el que aprende y el contenido que se enseña, es utilizado por los docentes. También guían actividades psíquicas para que el alumno pueda aprender de forma significativa.

Sin embargo este mismo autor nos dice que el empleo de las estrategias implica:

- Recopilar varias estrategias para poder elegir las adecuadas.
- Selección previa, cuidadosa, que tenga en cuenta la población, contexto en el que se encuentra el grupo con el que se ha de trabajar, los recursos existentes.
- Empleo creativo de las mismas, como son instrumentos de mediación, es necesario tener claro el objetivo por el cual se van a utilizar, sin olvidar que éste ha de contribuir a la trascendencia de conocimientos.
- Evaluar después de su aplicación para saber cómo fue que impactaron.

Por su parte Gur (2013) nos ofrece una serie de estrategias que podrían complementar las anteriores, siendo éstas más enfocadas al nivel de preescolar:

- Preparar a los niños para ejercicios cooperativos de Juegos: en el salón de clases, los juegos grupales u otros juegos orientados a resolver los desacuerdos contribuyen a que los niños tengan interacciones pacíficas con otros niños (Durulap y Aral, 2011, citados en Gur, 2013). Por ejemplo, jugar a ser los gatos y los ratones e intercambiar estos roles entre los niños.
- Salón de clases ordenado: un espacio abierto dejado en el salón de clase y la variedad de juguetes y materiales crea un impacto en las conductas de los niños hacia otros niños (Wellhousen y Crowther, 2004, en Gur, 2013). Espacios pequeños y desordenados causa que los niños desplieguen

actitudes agresivas hacia otros niños y se vuelva tensa la atmósfera. Es importante mantener espacios amplios y ordenados para asegurar que los niños logren una interacción pacífica y armoniosa entre ellos.

- Libros: los libros abarcan temas tales como la amistad, la ayuda a otros, la unidad, los cuales animan a los niños a desarrollar tales conductas. Es de ayuda hacer a los niños preguntas abiertas acerca del tema y de los héroes en la historia a fin de que entiendan cómo los héroes en la historia se comportaron y el mensaje que estas historias intentan transmitir (Humphrey, 1995, citados en Gur, 2013).
- Tiempo de Discusión Grupal: cada día en el salón de clase los niños pueden ser divididos en grupos y llevar a cabo discusiones grupales. En tales momentos de discusión, algunos incidentes especiales podrían ser discutidos y los compañeros podrían intercambiar sus opiniones (Batdi, 2013). Tales incidentes especiales pueden consistir de discutir ciertos proyectos o identificar y planear la ejecución de una actividad. En algunos casos, los niños podrían discutir lo que ellos podrían hacer para asistir a un compañerito en dificultad, por ejemplo, que está triste porque los demás niños lo excluyen, o que está temeroso porque es nuevo en el grupo. En estas actividades, el profesor circula entre los grupos, los observa y los guía si es necesario, y se asegura de que toda la clase sea consciente de las sugerencias de cada grupo. Durante tales grupos de discusión, los niños desarrollan habilidades tales como hablar quedamente sin perturbar a los otros grupos. En otras ocasiones el grupo de discusión podría ser toda la

clase, sin formar grupos.

- Feedback: la retroalimentación que se presenta a los niños les puede ayudar a entender qué es lo que se espera de ellos y fortalecer esas conductas. Las implicaciones silenciosas (por ejemplo, una sonrisa), conductas amables y de ánimo, el tono de voz, y el lenguaje corporal son métodos retroalimentadores efectivos (Durulap y Aral, 2011, citados en Gur, 2013).
- Técnicas de Trabajo cooperativo que pueden ser aplicadas en preescolar: 1) *Trabajo en equipo*; 2) *Jigsaw; 3*) *Investigación de grupo*; 4) *Pensar, Criticar, Compartir* (los niños piensan cómo llevar a cabo sus tareas o cómo resolver un problema, y luego comparten sus opiniones con sus compañeros (Kaufmann et al,. 2000; Unlu, 2011, citados en Gur, 2013).; 5) *Distribución de vocabulario* (el profesor puede recortar fotografías de periódico y revistas. Las fotos seleccionadas consisten de importantes conceptos que el maestro quiere resaltar para los estudiantes. Primero el niño es requerido a descubrir la relación entre cada foto y la fotografía grande, la cual ha sido inicialmente descrita como el tema principal, el cual es identificado por el profesor); 6) Mesa redonda; 7) cabezas numeradas; 8) Indicadores hablantes (para niños tímidos que difícilmente participan en las discusiones); 9) Entrevista (cada miembro del grupo hace preguntas a los otros).

Sin embargo las estrategias por muy buenas que sean si no se aplican de forma correcta, en el contexto indicado, no se sabe cómo desarrollarlas o simplemente no se cuenta con la habilidad para llevarlas a la práctica, éstas no surtirán ningún efecto que se esperaba, dará resultados pero no los planteados en los objetivos (Ferreiro, 2004, pp. 60-69).

Para finalizar está visto que el trabajo cooperativo ayuda e impulsa a que el niño desde temprana edad pueda desarrollarse de una manera óptima en el área social ya que este permite que vayan desarrollando un pensamiento crítico, sean capaces de intercambiar ideas, así como adaptarse a la vida social y puedan alcanzar aprendizajes de manera conjunta, sin dejar de lado el aprendizaje y desarrollo individual que cada niño va teniendo a lo largo de su vida.

2.7 Modelo teórico de aprendizaje cooperativo de Johnson et al,. *(1999) sobre el cual se basa la intervención propuesta en esta investigación.*

El enfoque en el cual basamos nuestra investigación sobre el aprendizaje cooperativo es el que plantean Johnson, D.W., Johnson, R.T. Holubec. E.J. (1991), ya que son los autores que abordan los componentes esenciales que fundamentan este tipo de aprendizaje. Son psicólogos sociales estadounidenses que han desarrollado un extenso trabajo de investigación en el análisis de las modalidades de interacción posibles en las aulas y en la cooperación social así como en el aprendizaje. Establecen tres tipos de situaciones sociales posibles en el aprendizaje: El trabajo realizado individualmente, la relación de competencia

individual o social, la relación de cooperación. En los análisis sobre los efectos que tenían aquellas situaciones de aprendizaje llegaron a la conclusión de que las situaciones de carácter cooperativo eran causa de más y mejores aprendizajes. Por lo tanto como equipo psicopedagógico decidimos trabajar con base a las aportaciones que han hecho tales autores al trabajo cooperativo.

Como anteriormente hemos mencionado, para tales autores el aprendizaje cooperativo consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, donde los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. Es también el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Han definido tal forma de aprendizaje en que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos.

Con lo que establecen tales autores y para que verdaderamente haya cooperación es necesario echar mano de los elementos básicos descritos ya anteriormente: *Interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción estimuladora, prácticas interpersonales y grupales. Los cuales como equipo psicopedagógico tomamos en cuenta para el diseño de cada una de las sesiones que realizamos en nuestra presente investigación.*

Asimismo, el trabajo cooperativo se diferencia en tres tipos de grupos: los grupos de base, los informales y los grupos formales, con este último es con el cual desarrollamos nuestra investigación, como lo mencionamos en la pag. 68.

CAPITULO 3. PROGRAMA DE ESTUDIOS 2011 PREESCOLAR

Este capítulo nos ayudará a entender y aterrizar de mejor manera las habilidades y aptitudes que se espera desarrollar en el niño de edad preescolar (trabajo por competencias) a partir del trabajo cooperativo.

Este Programa de nivel preescolar muestra los estándares y las competencias a lograr en cada niño y niña. Hemos decidido enfocarnos únicamente al área social que es la que nos interesa para la investigación.

A continuación se presenta una descripción del programa, así como los campos formativos y los aprendizajes esperados de acuerdo a cada área; este trabajo está enfocado al área social.

De acuerdo con el programa de estudio 2011 de Educación Básica Preescolar (SEP 2011) la Reforma Integral de la Educación Básica presenta áreas de oportunidad que es importante identificar y aprovechar, para dar sentido a los esfuerzos acumulados y encauzar positivamente el cambio y mejora continua con el que convergen en la educación los maestros y maestras, las madres y padres de familia, las y los estudiantes y en |a comunidad académica y social realmente interesada en la educación básica.

Con el propósito de consolidar una ruta propia y pertinente para reformar la educación básica de nuestro país, durante la presente administración federal se ha desarrollado una política pública orientada a elevar la calidad educativa, que favorece la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de

los alumnos y alumnas de preescolar, primaria y secundaria; coloca en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes, a los Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares, y favorece el desarrollo de competencias que les permitirán alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica.

3.1. Características del Programa

El Programa de estudio 2011 de Educación Básica Preescolar (SEP, 2011) se centra en las siguientes características:

- Establecer propósitos para la educación preescolar: esto quiere decir que el programa expresa lo propósitos esperados a lograr por parte de los niños como resultado de cursar los tres grados que constituyen este nivel educativo. Para esto la educadora tendrá que diseñar actividades con niveles distintos de complejidad en las que habrá de considerar los propios logros de cada niño y niña que han conseguido así como sus potencialidades de aprendizaje con el fin de garantizar su consecución al término de la educación preescolar.
- Los propósitos educativos se especifican en términos de competencias que los alumnos deben desarrollar: el programa se centra en el desarrollo de competencias de los niños y niñas que asisten a los centros de educación preescolar, con la finalidad principal de propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano. A lo que se establece que una

competencia es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto número y tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Esta selección de competencias se sustenta en la convicción de que las niñas y los niños ingresan a la escuela con acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiares y sociales en los que se desenvuelven, y de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje. Es por eso que se deberá tener presente que en una competencia no se adquiere de una manera definitiva: se amplia y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante toda sus vida y de los diferentes problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en los que se desenvuelve.

Uno de los propósitos que tiene la Educación Preescolar es el trabajo sistemático para el desarrollo de las competencias con la cuales se constituyen fundamentos de aprendizaje y del desarrollo personal en un futuro.

Centrar el trabajo en el desarrollo de competencias implica que la educadora haga que las niñas y los niños aprendan más de lo que saben acerca del mundo y sean personas cada vez más seguras, autónomas, participativas y activas.

- El programa tiene carácter abierto: el programa no presenta una secuencia de actividades o situaciones que deben realizarse

sucesivamente con las niñas y los niños ya que las naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje así como la diversidad social y cultural del país, hace sumamente difícil una secuencia detallada de situaciones didácticas o tópicos de enseñanza.

Así mismo el programa se enfoca en el desarrollo de competencias en los niños, el cual tiene como finalidad principal propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano y para la vida, por lo cual el docente ha de generar estrategias de intervención, de seguimiento y de evaluación de manera integrada y compartida al interior de la escuela y con los diferentes niveles de educación básica, acerca de la contribución de cada uno de ellos, para el logro de las competencias.

Una competencia es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, que han adquirido en los ambientes familiares y sociales en que se desenvuelven, y de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje. Así también la intervención en el centro ha de ser centrada en;

- El aprendizaje de los alumnos, lo cual implica reconocer cómo aprenden y considerarlo al plantear el proceso de enseñanza.
- Generar condiciones para la inclusión de los alumnos, considerando los diversos contextos familiares y culturales, así como la expresión de distintas formas de pensamiento, niveles de desempeño, estilos y ritmos de aprendizaje.

- Propiciar esquemas de actuación docente para favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos a partir de condiciones que permitan la conjunción de saberes y su aplicación de manera estratégica en la resolución de problemas.

3.2. Propósitos de la Educación Preescolar

Los propósitos que se establecen en el programa tienen que ver principalmente con el componente de articulación entre los tres niveles de la Educación Básica y se relacionan con los rasgos de perfil de egreso de la Educación Básica (SEP, 2011).

Después de haber tomado en cuenta la diversidad social, lingüística y cultural que caracteriza a nuestro país, así como las características individuales de las niñas y los niños, se espera que vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje durante su tránsito por la educación preescolar y gradualmente:

- Aprendan a regular sus emociones, trabajando en colaboración y resolviendo conflictos mediante el diálogo respetando las reglas de convivencia en el aula.
- Adquirir confianza para expresarse, mejorando su capacidad de dialogar y conversar así como de escuchar, enriqueciendo su lenguaje oral.

- Desarrollen interés y gusto por la lectura, usando diversos tipos de texto y sepan para que sirven, iniciándose en la práctica de la escritura al expresar gráficamente lo que quieren comunicar.
- Usen el razonamiento matemático en situaciones que demanden establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación de objetos al contar, estimar, etc., comprendan así también un problema y usen estrategias o procedimientos propios para resolverlos.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y las características de los seres vivos, participando en situaciones de experimentación que los lleven a descubrir, preguntar predecir, comparar, registrar y elaborar explicaciones intercambiando opiniones.
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tienen rasgos culturales y fiscos diferentes, actuando con respeto a las características y derechos de los demás.
- Usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (músicas, artes visuales, danza, teatro) así como la apreciación de éstas.
- Mejoren su habilidad de control, coordinación, manipulación y desplazamiento, practicando acciones de salud individual y colectiva promoviendo una vida saludable; y que comprendan que actitudes y medidas adoptar ante situaciones que pongan en riesgo su integridad personal.

3.3. Campos Formativos

Los procesos de desarrollo y aprendizaje en los niños y niñas se dan de forma integral y dinámica, basados en la constante interacción de factores por una parte internos como lo son los biológicos y psicológicos y por la otra los externos siendo los sociales y culturales en los que se desenvuelve el infante. El programa de estudio 2011 de Educación Básica Preescolar (SEP 2011) denomina a dichos factores como campos formativos (campos del desarrollo), ya que el aprendizaje puede concentrarse de manera particular en algún especifico, dependiendo de la actividad que se realiza; se denominan campos formativos ya que se destaca la interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje, así como el papel del docente en su intervención para lograr la participación de los infantes en experiencia educativas.

Los campos formativos permiten identificar en qué aspectos del desarrollo y del aprendizaje se concentran y constituyen los cimientos de aprendizajes más formales y específicos que los alumnos estarán en condiciones de construir conforme avanzan en su trayecto escolar a continuación se presentan los seis campos formativos, así como los aspectos en que se organizan:

CAMPOS FORMATIVOS	ASPECTOS
Lenguaje y comunicación.	• Lenguaje oral. • Lenguaje escrito.
Pensamiento matemático.	• Número. • Forma, espacio y medida.

Exploración y conocimiento del mundo.	• Mundo natural. • Cultura y vida social.
Desarrollo Físico y Salud.	• Coordinación, fuerza y equilibrio. • Promoción de la salud.
Desarrollo Personal y Social.	• Identidad personal. • Relaciones interpersonales.
Expresión y Apreciación Artísticas.	• Expresión y apreciación musical. • Expresión corporal y apreciación de la danza. • Expresión y apreciación visual. • Expresión dramática y apreciación teatral.

A continuación se dará una descripción breve de cada uno de los campos formativos, que establece el programa de estudio 2011 de Educación Básica Preescolar (SEP 2011), abordando más a fondo el de Desarrollo Personal y Social.

Lenguaje y comunicación. El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva para integrarse y acceder al conocimiento de otras culturas, interactuar en sociedad y aprender; se usa para establecer relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones, y valorar las

de otros; obtener y dar información diversa, y tratar de convencer a otros. Con el lenguaje, el ser humano representa el mundo que le rodea, participa en la construcción del conocimiento, organiza su pensamiento, desarrolla la creatividad y la imaginación, y reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y la de otros. Para las niñas y los niños la escuela constituye un espacio propicio para el enriquecimiento del habla y, en consecuencia, el desarrollo de sus capacidades cognitivas mediante la participación sistemática en actividades cognitivas mediante la participación sistemática en actividades en que puedan expresarse oralmente; que se creen estas situaciones es muy importante para quienes provienen de ambientes en los que hay pocas oportunidades de comunicación e intercambio.

Pensamiento Matemático. La conexión entre las actividades matemáticas espontáneas e informarles de las niñas y los niños, y su uso para propiciar el desarrollo del razonamiento matemático, es el punto de partida de la intervención educativa en este campo formativo.

Los fundamentos del pensamiento matemático están presentes desde edades tempranas. Como consecuencia de los procesos de desarrollo y de las experiencias que viven al interactuar con su entorno, las niñas y los niños desarrollan nociones numéricas, espaciales y temporales que les permiten avanzar en la construcción de nociones matemáticas más complejas.

El ambiente natural, cultural y social en que viven los provee de experiencias que, de manera espontánea, los llevan a realizar actividades de conteo, en sus juegos o en otras actividades separan objetos, reparten dulces o juguetes entre sus amigos; cuando realizan estas acciones, y aunque no son conscientes de ello, empiezan a poner en práctica de manera implícita e incipiente, los principios del conteo.

Durante la educación preescolar, las actividades mediante el juego y la resolución de problemas contribuyen al uso de los principios del conteo (abstracción numérica) y de las técnicas para contar (inicio del razonamiento numérico), de modo que las niñas y los niños logren construir, de manera gradual, el concepto y el significado de número.

Exploración y conocimiento del mundo. Dicho campo favorece en las niñas y los niños el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que les permitan aprender sobre el mundo natural y social.

La definición del campo formativo se basa en el reconocimiento de que niñas y niños, por el contacto directo con su ambiente natural y familiar y las experiencias vividas en él, han desarrollado capacidades de razonamiento para entender y explicarse, a su manera, las cosas que pasan a su alrededor. La curiosidad espontánea y sin límites y la capacidad de asombro que los caracteriza, los lleva a preguntar constantemente cómo y por qué ocurren los fenómenos

naturales y otros acontecimientos que llaman su atención, y a observar y explorar cuanto puede, usando los medios que tienen a su alcance.

El contacto con elementos, seres y eventos de la naturaleza, así como las oportunidades para hablar sobre aspectos relacionados con la vida en la familia y en la comunidad, son recursos para favorecer la reflexión, la narración comprensible de experiencias, el desarrollo de actitudes de cuidado y protección del medio natural y para empezar a entender que hay diversidad de costumbres y formas de vida que caracterizan a los grupos sociales; ello propicia en los alumnos un mejor conocimiento de sí mismos y la construcción paulatina de interpretaciones más ajustadas a la realidad, como base de un aprendizaje continuo.

Desarrollo físico y salud. El desarrollo físico es un proceso en el que intervienen factores como la información genética, la actividad motriz, el estado de salud, la nutrición, las costumbres en la alimentación y el bienestar emocional. En conjunto, la influencia de estos factores se manifiesta en el crecimiento y en las variaciones en los ritmos de desarrollo individual. En el desarrollo físico de las niñas y los niños están involucrados el movimiento y la locomoción, la estabilidad y el equilibrio, la manipulación, la proyección y la recepción consideradas como capacidades motrices básicas.

Cuando las niñas y los niños llegan a la educación preescolar en generar han alcanzado altos niveles de logro; sin embargo, no hay que olvidar que existen niñas y niños para quienes las oportunidades de juego y convivencia con sus pares son limitadas en su ambiente familiar.

La intervención educativa en relación con el desarrollo físico debe propiciar que los alumnos amplíen sus capacidades de control y conciencia corporal (capacidad de identificar y utilizar distintas partes de su cuerpo y comprender sus funciones), que experimenten diversos movimientos y la expresión corporal.

Expresión y apreciación artísticas. Este campo formativo está orientado a potenciar en las niñas y los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a partir de distintos lenguajes, así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas.

La expresión artística tiene sus raíces en la necesidad de comunicar sentimientos y pensamientos que son “traducidos” mediante el sonido, la imagen, la palabra o el lenguaje corporal, entre otros medios. El pensamiento en el arte implica la interpretación y representación de diversos elementos presentes en la realidad o en la imaginación de quien realiza una actividad creadora. Comunicar ideas mediante lenguajes artísticos significa combinar sensaciones, colores, formas, composiciones, transformar objetos, establecer analogías, emplear metáforas, improvisar movimientos, recurrir a la imaginación y la fantasía, etc.

*Desarrollo personal y social. E*ste campo se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. La comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales son procesos estrechamente relacionados, en los cuales las niñas y los niños logran un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social.

Los procesos de construcción de la identidad, desarrollo afectivo y de socialización se inician en la familia. Al respecto, las investigaciones actuales han demostrado que las niñas y los niños desde edad temprana desarrollan la capacidad para percibir e interpretar las intenciones, los estados emocionales de los otros y actuar en consecuencia, es decir, en un marco de interacciones y relaciones sociales; transitan, por ejemplo, de llorar cuando sienten una necesidad -que los adultos interpretan y satisfacen-, a aprender a expresar de diversas maneras lo que sienten y desean.

El lenguaje juega un papel importante en estos procesos, porque la progresión en su dominio por parte de los pequeños les permite construir representaciones mentales, expresar y dar nombre a lo que perciben, sienten y captan de los demás, así como a lo que los otros esperan de ellos.

La construcción de la identidad personal en las niñas y los niños implica la formación del auto concepto (idea que están desarrollando sobre sí mismos, en relación con sus características físicas, sus causalidades y limitaciones, el reconocimiento de su imagen y de su cuerpo) y la autoestima (reconocimiento y

valoración de sus propias características y de sus capacidades), sobre todo cuando tienen la oportunidad de experimentar satisfacción al realizar una tarea que les representa desafíos. En este proceso están empezando a entender cosas que los hacen únicos, a reconocerse a sí mismos por sus rasgos físicos y las características que los hacen especiales, a entender algunos aspectos relacionados con el género que distingue a mujeres y hombres, cómo las características físicas, la apariencia o el comportamiento, pero también las que los hacen semejantes; a compararse con otros, a explorar y conocer su propia cultura y la de otros; a expresar ideas sobre sí mismos y escuchar las de otros; a identificar diferentes formas de trabajar y jugar en situaciones de interacción con sus pares y adultos, y también a aprender formas de comportamientos y de relación.

En la edad preescolar, las niñas y los niños han logrado un amplio e intenso repertorio emocional que les permite identificar en los demás y en ellos mismos diferentes estados emocionales –ira, vergüenza, tristeza, felicidad, temor-, y desarrollan paulatinamente la capacidad emocional para funcionar de manera más autónoma en la integración de su pensamiento, sus reacciones y sus sentimientos.

La comprensión y regulación de las emociones implica aprender a interpretarlas y expresarlas, a organizarlas y darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social particular. Se trata de un proceso que refleja el entendimiento de sí mismos y una conciencia social en desarrollo, por el cual las niñas y los niños transitan hacia la internalización o

apropiación gradual de normas de comportamiento individual, de relación y de organización de un grupo social.

Las emociones, la conducta y el aprendizaje están influidos por los contextos familiar, escolar y social en que se desenvuelven las niñas y los niños, por lo que aprender a regularlos les implica retos distintos. En cada contexto aprenden formas diferentes de relacionarse, desarrollan nociones sobre lo que implica ser parte de un grupo y aprenden formas de participación y colaboración al compartir experiencias.

El establecimiento de relaciones interpersonales fortalece la regulación de emociones en los pequeños y fomenta la adopción de conductas pro sociales en las que el juego desempeña un papel relevante por su potencial en el desarrollo de capacidades de verbalización y control, de creación de estrategias para la solución de conflictos, así como de algunas disposiciones: cooperación, empatía, respeto a la diversidad y participación en grupo.

Las relaciones interpersonales implican procesos en los que intervienen la comunicación, la reciprocidad, los vínculos afectivos, la disposición a asumir responsabilidades y el ejercicio de derechos, factores que influyen en el desarrollo de competencias sociales.

Las niñas y los niños ingresan a preescolar con aprendizajes sociales influidos por las características particulares de su familia y del lugar que ocupan en ella; sin embargo, la experiencia de socialización que se favorece en la educación preescolar les implica iniciarse en la formación de dos rasgos constitutivos de

identidad que no estaban presentes en su vida familiar: su papel como alumnos; es decir, su participación para aprender de una actividad sistemática, sujeta a formas de organización y reglas interpersonales que demandan nuevas formas de comportamiento, y como miembros de un grupo de pares que tienen estatus equivalente, pero que son diferentes entre sí, sin un vínculo previo y al que une la experiencia común del proceso educativo y la relación compartida con otros adultos, entre quienes la educadora representa una nueva figura de gran influencia para las niñas y los niños.

Las competencias que componen este campo formatico se favorecen en los pequeños a partir del conjunto de experiencias que viven y de las relaciones afectivas que tienen lugar en el aula.

El clima educativo representa una contribución esencial para propiciar el bienestar emocional, aspecto fundamental en la formación de disposiciones para el aprendizaje de los alumnos.

El desarrollo personal y social de las niñas y los niños como parte de la educación preescolar es, entre otras cosas, un proceso de transición gradual de patrones culturales y familiares particulares a las expectativas de un nuevo contexto social, que puede o no reflejar la cultura de su hogar, donde la relación de las niñas y los niños con sus pares y la maestra tienen un papel central en el desarrollo de habilidades de comunicación, de conductas de apoyo, de resolución de conflictos y de la habilidad de obtener respuestas positivas de otros.

El desarrollo de competencias en las niñas y los niños en este campo formativo depende, fundamentalmente, de dos factores interrelacionados: el papel que desempeña la educadora como modelo y el clima que favorece el desarrollo de experiencias de convivencia y aprendizaje entre ella y los alumnos, entre los alumnos y entre las educadoras del plantel, los padres de familia, y las niñas y los niños.

Los procesos de desarrollo personal y social descritos son progresivos. Como pautas generales, las niñas y los niños de tres años tienen mayor dificultad para integrarse a un medio nuevo y las diferencias individuales tienen más variación en tanto menor es su edad. Para la educadora significa conocer cómo expresan sus necesidades y deseos, de acuerdo con las prácticas de su familia y de su cultura, e introducirlos al nuevo medio asegurándose que todos encuentren en él referentes afectivos y sociales acordes con los que han aprendido en su hogar.

CAPITULO 4. CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL (CENDI)

En este capítulo describimos un poco más a fondo de lo que son los CENDI, su historia, cómo están conformados, etc. Dando a conocer el mecanismo de estos Centros Educativos, ya que su forma de proceder es diferente a la de una escuela regular pública, atendiendo a la razón por la que fueron creados.

La SEP (1992) en el Programa de Educación Inicial nos dice que el CENDI trata a través de procedimientos y varias formas de atender, conducir, estimular y orientar al niño; sean éstas desarrolladas en la vida diaria o a través de una institución específica. En particular se entiende la misión de dicho centro como un proceso de mejoramiento de las capacidades de aprendizaje del infante, de sus hábitos de higiene, salud y alimentación; del desarrollo de las habilidades para la convivencia y la participación social y sobre todo de la formación de valores y actitudes de respeto y responsabilidad en los diferentes ámbitos de la vida social de los niños. Esta concepción se ha configurado en el transcurso de varias décadas en las cuales ha privado un determinado sentido en la educación de los niños pequeños, que va desde una acción de beneficio social hasta una acción intencionada con carácter formativo.

4.1 Antecedentes históricos de los CENDI en México

La SEP (1992) en el programa de educación inicial nos hace una pequeña reseña de cómo es que se crearon los CENDI. Los primeros esfuerzos que se pueden identificar respecto a la atención a menores de cuatro años los podemos ubicar hacia el año de 1837, cuando en el mercado del Volador se abre un local para atenderlos. Este junto con la casa de Asilo de la infancia fundada por la emperatriz Carlota en 1865, son las primeras instituciones para el cuidado de los hijos de las madres trabajadoras de las que se tiene referencia. En 1869 se crea el asilo de la casa de San Carlos en donde los pequeños recibían alimento además del cuidado.

- En 1928 se organiza la asociación nacional de protección a la infancia que sostiene diez hogares infantiles, los cuales en 1937 cambian su denominación por la de “Guarderías infantiles”. En este mismo periodo la Secretaría de Salubridad y Asistencia que hoy es Secretaria de Salud funda otras guarderías, algunas de ellas contaban con apoyo de comités privados, además establecen dentro de la misma el departamento de asistencia social infantil. Así surgen guarderías para atender a los hijos de los comerciantes de Mercado de la Merced, vendedores ambulantes, de billetes de lotería y empleados del Hospital General.

- En 1939, cuando el presidente Lázaro Cárdenas convierte los talleres fabriles de la nación encargados de fabricar los equipos y uniformes del ejército en una cooperativa, incluye en el mismo decreto la fundación de una guardería para los hijos de obreros de la cooperativa. A partir de

entonces la creación de estas instituciones se multiplican en las dependencias oficiales y particulares como respuesta a la demanda social del servicio. Originada por la capacidad cada vez más creciente de incorporación de la mujer a la vida productiva de la nación.

- En 1943, la Secretaría de Salubridad y Asistencia implementa programas de higiene, asistencia materno-infantil y se crean el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y el Hospital Infantil de la Ciudad de México, ambas con beneficio para la infancia, posteriormente en 1944 por decreto presidencial, se dispone la constitución de los programas de protección materno-infantil y de la asistencia médica general para los derechohabientes.

- Con el presidente Miguel Alemán Valdés de 1946 a 1952 se establece una serie de guarderías dependientes de organismos estatales (Secretaría de Hacienda y Crédito Público, Secretaría de Agricultura, Secretaría de Recursos Hidráulicos, Secretaría de Patrimonio Nacional y Presupuesto) y de paraestatales (IMSS, PEMEX), así como la primera guardería del Departamento del Distrito Federal, creada a iniciativa de un grupo de madres trabajadoras de la tesorería, quienes la sostenían; más tarde el gobierno se hace cargo de ésta y de una segunda construída después (SEP, 1992).

-

- En 1959 bajo el régimen de Adolfo López Mateos, se promulga la ley del Instituto de Seguridad y Servicio Social para los trabajadores del estado (ISSSTE). Hace referencia al establecimiento de estancias infantiles como una prestación para madres derechohabientes en el inciso E del artículo 134 constitucional; se instauran como derechos laborales de los trabajadores al servicio del estado aspectos relacionados con la maternidad, lactancia y servicio de guarderías infantiles, adquiriendo con esto un carácter institucional.

- En diciembre de 1976 por acuerdo del Lic. Porfirio Muñoz Ledo, entonces Secretario de Educación Pública se crea la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, con facultades para coordinar y normar, no solo las guarderías de la secretaría de Educación pública, sino también aquellas que brindaban atención a los hijos de las madres trabajadoras en otras dependencias. De esta forma cambia la denominación de Guarderías por la de Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) y se les da un nuevo enfoque: el de ser instituciones que proporcionan educación integral al niño, lo cual incluye el brindarle atención nutricional, asistencial y estimulación para su desarrollo físico, cognitivo y afectivo social. Así mismo se empezó a contar con un equipo técnico y con capacitación del personal dentro de los Centros de Desarrollo Infantil y se crearon los programas encaminados a normar las áreas técnicas.

- En la actualidad, en educación inicial se atienden a 400,000 niños aproximadamente, y el servicio se ofrece lo mismo en instituciones (CENDI) muy bien equipados con infraestructura y especialistas. El servicio se caracteriza por brindar al niño una educación integral, apoyada en la participación activa del adulto y centrada en el desarrollo de aspectos referidos a su persona, a su relación con los demás y con el entorno.

Con base en los centros de desarrollo infantil y su coordinación en el Manual de organización (2010) se dice que:

La educación inicial constituye uno de los ejes sobresalientes que promueven la consolidación de la equidad social, entendida como la igualdad de oportunidades en el acceso a los servicios educativos; la permanencia en ellos y el logro de aprendizajes relevantes. El trabajo en los CENDI, constituye un ámbito de experiencias formativas mediante el cual los menores adquieren mejores pautas de comportamiento, donde el aprendizaje fundamental se encuentra en la convivencia diaria, fomentado por la interacción personal que se les brinda a los infantes por parte de los integrantes de los CENDI, convirtiéndolas en agentes educativos que influyen en su desarrollo. La labor profesional de los especialistas de cada área, apoya sustancialmente el trabajo educativo, donde cada profesional contribuye desde diferentes perspectivas, al desarrollo de las interacciones de calidad en beneficio de los menores que atiende en los CENDI, acciones específicas de su especialidad y sin distraerse de sus funciones, a fin de favorecer y crear mejores condiciones para su desarrollo integral

4.2 Objetivos del CENDI

SEP (1997) en el Manual de Organización del CENDI nos dice que los objetivos de los centros de desarrollo infantil son:

- Contribuir a una formación equilibrada y a un desarrollo armónico de los niños de 45 días a 5 años 11 meses, que asisten a los centros de desarrollo infantil.
- Prestar el servicio de educación inicial en apego a las normas y lineamientos establecidos con eficiencia y calidad.

El Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal (2010) no dice que los CENDI tienen como objetivo:

- Brindar educación integral a los menores de los trabajadores cuya edad oscila entre los 90 días y 5 años 11 meses de edad, a través del trabajo educativo que se realiza con los infantes en el ámbito de la educación inicial y preescolar, haciendo que trascienda cada vez más allá de las acciones de guarda, cuidado y atención diaria, en prácticas educativas que favorezcan mediante la enseñanza, el desarrollo de competencias en los educandos; de tal forma que los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores aprendidos, sean herramientas útiles en la resolución de problemas y para enfrentar los retos que se les presenten día con día, contribuyendo con estas acciones a la estimulación para participar en acciones de integración y mejoramiento de la familia, la comunidad y los mismos CENDI(pp.14).

4.3 Educación inicial

El Manual de Organización del CENDI (1997) dice que la educación inicial parte de una premisa básica:

Los primeros años de vida de los niños son esenciales para su desarrollo como ser humano; por lo tanto, la calidad en la atención y en la formación que se le brinde desde el nacimiento serán determinantes en sus capacidades. Los niños desde pequeños construyen patrones de comportamiento, sistema de explicaciones y principios morales que guían sus juicios respecto al mundo. Conocen el medio circundante y pueden realizar discriminaciones sutiles que personas ajenas no podrían hacer. Crecen y maduran en un mundo de interacciones, a través de ellos se configuran, se reconocen y estructuran sus capacidades. Así la interacción constituye un verdadero diálogo, un intercambio de complejidad creciente que permite o impide la evolución de las generaciones infantiles. Los niños interactúan con el mundo a fin de buscar, experimentar, constatar y estructurar principios y acciones que aseguren su ingreso y permanencia al núcleo social.

En congruencia con lo anterior el programa de educación inicial se ha organizado a partir de considerar a la interacción como la categoría central. Existen tres planos de interacción del niño: uno referido a la confrontación consigo mismo; otro caracterizado como un encuentro constante con el mundo social, y el último, con las características peculiares de las cosas físicas del mundo que lo rodea. Para que este modelo pedagógico se aplique en la cotidianidad que se

lleva a cabo en un CENDI se requiere que éste cuente con una estructura organizacional flexible y dinámica que facilite el establecimiento de relaciones directas entre los distintos agentes que participan en el proceso educativo. A esta forma de trabajo se les ha denominado circuitos operativos.

SEP (1997) dice que para los centros de desarrollo infantil el consejo técnico constituye el órgano de apoyo a los trabajos, por su composición multidisciplinaria y la naturaleza de sus funciones, en él se llevan a cabo la captación de intereses, verificación de necesidades, elaboración de alternativas, elección conjunta de ejes de contenido, seguimiento del programa, supervisión de su ejecución y asesoría permanente en aspectos pedagógicos de acuerdo a la profesión o desempeño laboral de los integrantes.

Así mismo hacer referencia a la vinculación con padres de familia y comunidad es otro aspecto esencial en el funcionamiento de los CENDI, es por ello que a través de los circuitos se busca establecer los mecanismos de coordinación y vinculación que aseguren la interacción entre personal del centro, padres de familia y comunidad.

También la SEP en el Manual de Organización del CENDI (1997) nos dice que en todos los circuitos el niño se constituye como el origen y destino de todas las acciones que se llevan a cabo, es el núcleo en torno del cual giran las acciones y flujos de una comunicación que se genera. La dinámica que se genera en las acciones educativas ha de dar lugar al trabajo en forma de circuito operativo, puesto que representan relaciones directas e indirectas que permiten ubicar todos

y cada uno de los diferentes agentes educativos que intervienen en la operación del programa de educación inicial, dentro de un CENDI. Al interior de éste, los circuitos han planteado que el flujo de información y comunicación se despliegue de manera global permitiendo la independencia y flexibilidad de las acciones coordinadas entre sí. Es por ello que se plantean cinco contenidos generales que ubican acciones de los circuitos operativos.

- Acciones de diagnóstico y detección de necesidades: en donde intervienen todos los agentes educativos, aportando información valiosa para iniciar el trabajo educativo con los niños.
- Acciones de planeación: técnicos y docentes preparan el diseño de actividades que se llevarán a cabo con los niños.
- Desarrollo de actividades de los agentes educativos: Técnicos, docentes y personal de apoyo interactuando con los educandos y padres de familia en la ejecución de actividades, de acuerdo a su grado de incidencia y preparación.
- Acciones de seguimiento y sistematización de información; directivo y técnicos, de acuerdo a la especificación de su función y a su momento de intervenciones ubican las acciones educativas que se llevan a cabo con los niños.
- Acciones de evaluación: se aplican instrumentos evaluativos con el fin de detectar nuevas necesidades y valorar la intervención de cada agente educativo.

SEP (2000) a través de su publicación de orientaciones técnico-pedagógicas para el director de un CENDI nos dice que en educación inicial la modalidad escolarizada se brinda a través de los CENDI proporcionando un servicio esencialmente educativo. Esta institución trabaja a nivel nacional otorgando un servicio educativo asistencial a los hijos de madres trabajadoras de organismos públicos y privados, niños desde 90 días de nacidos hasta los 5 años 11 meses.

Los CENDI además de propiciar el desarrollo integral del niño proveen tranquilidad emocional a las madres durante su jornada laboral, favoreciendo una mayor y mejor productividad en su trabajo. Los centros de desarrollo infantil atienden a poblaciones diversas y cuentan con recursos diferentes por ejemplo; existen CENDI exprofeso o adaptados; con plantilla completa o incompleta, con todos los servicios o limitados, con recursos suficientes o escasos, turno completo o de medio turno, etc. Sin embargo a pesar de todas las variantes lo que prevalece en todos, es el intenso espacio de interacciones que se generan entre los niños y los adultos.

4.4 Estructura del CENDI

SEP (2000) a través de su publicación de orientaciones técnico-pedagógicas para el director de un CENDI nos explica que el servicio educativo que se proporciona en los CENDI, está organizado a partir de las necesidades e intereses de los niños

en sus diferentes edades. Así dentro de un CENDI los infantes se agrupan por edades de la siguiente manera:

- Lactante de 45 días de nacido a 1 año 6 meses.
- Maternales de 1 año 7 meses a 3 años 11 meses.
- Prescolares de 4 años a 5 años 11 meses.

En cada centro labora un conjunto de personas con preparación distinta dedicadas a atender una parte del servicio que se proporciona a los niños con base en el manual de organización de un CENDI. Todas y cada una de estas personas coadyuvan al logro del programa educativo, a través de la operación del mismo, bajo la distribución de tres grupos de trabajo:

- Grupo técnico (se incluye al director).
- Trabajador social.
- Médico.
- Psicólogo.
- Jefe de área de nutrición.
- Jefe de área pedagógica.
- Odontología.

4.5 CENDI de la delegación Benito Juárez:

Los (CENDI) centros de desarrollo infantil de la delegación Benito Juárez según el reglamento, tienen como finalidad otorgar un servicio integral educativo asistencial o de calidad, en las áreas de lactantes, maternales y preescolares, dirigido a hijos de madres y padres trabajadores que vivan y/o laboren en la delegación Benito Juárez y población abierta, contando con instalaciones seguras y ordenadas que propician un ambiente de aprendizaje afectivo y de convivencia entre la comunidad escolar, contribuyendo así al desarrollo integral de la niñez y la formación armónica de niñas y niños ya que la educación inicial y preescolar conforman una realidad y una necesidad inherente al desarrollo de la sociedad.

CENDI de la delegación Benito Juárez:

Los CENDI de la delegación Benito Juárez, se encuentran adscritos a la Dirección General de Desarrollo Social. Dirección de programas DIF, Subdirección de integración familiar y Jefatura de Unidad Departamental de CENDI.

Para prestar este servicio, la dirección de programas DIF y la subdirección de integración familiar a través de la jefatura de unidad departamental de CENDI, vigilan y verifican que las normas y lineamientos se cumplan garantizando así la eficiencia del servicio.

Según este reglamento interno que maneja la delegación Benito Juárez el objetivo general que tienen los CENDI de la delegación Benito Juárez es; contribuir en la educación y desarrollo integral de las niñas y los niños en los

niveles de educación inicial y preescolar, a través de experiencias educativas, formativas y afectivas que les permitan adquirir conocimientos, habilidades, hábitos, valores y desarrollar capacidades fundamentales para su desarrollo biopsicosocial (pp. 1).

Según la página http://www.delegacionbenitojuarez.gob.mx de la delegación Benito Juárez, los requisitos, acceso, selección y procedimiento:

A) Inscripción CENDI

El servicio se otorga a hijos de madres y/o padres trabajadores que vivan y/o laboren en la Delegación Benito Juárez y comunidad abierta; cuyas edades oscilen entre los 6 meses y los 5 años 11 meses de edad en las áreas de lactantes, maternales y preescolares. El área de Trabajo Social será la responsable de llevar a cabo el proceso de inscripción y reinscripción, en la JUD de CENDI ubicada en Av. Cuauhtémoc No. 1240, Edificio de Usos Múltiples, Planta Baja, Col. Santa Cruz Atoyac, teléfonos 5422 5488 y 5422 5546, en un horario de atención de 9:00 a 15:00 horas de lunes a viernes:

- Se proporcionará el lugar de acuerdo a la capacidad instalada por cada CENDI, a solicitud del padre, madre o tutor del menor que cubra con la edad establecida por el área correspondiente, basada en la fecha de nacimiento.

- Si hay cupo se proporcionará la cédula de inscripción al padre, madre y/o tutor del infante, en donde se indica fecha y la documentación necesaria para realizar el trámite, informando los costos de inscripción y mensualidad.

- En caso de que no haya lugar, se registrará en lista de espera y el padre de familia dará seguimiento cada fin de mes en la JUD de CENDI, hasta que se registre una baja y se genere el espacio.

- Asignado el lugar para ingreso a CENDI, deberá proporcionar los siguientes documentos en original (sólo para cotejar) y dos copias:

Acta de nacimiento, CURP, Cartilla de Vacunación, Comprobante de Domicilio vigente, Constancia laboral de madre y/o padre, especificando nombre de la empresa o institución donde laboran, ubicación, teléfono, horario y monto de sus percepciones salariales

- Presentar 4 fotografías recientes de la niña o del niño, tamaño infantil y tres de cada una de las personas autorizadas para recogerlo (a), mayores de edad y presentar dos copias de identificación oficial (IFE).

- Exámenes de laboratorio del infante: Biometría hemática, Exudado faríngeo con antibiograma, General de orina, Coproparasitoscópico en serie de tres, Factor RH y Grupo sanguíneo.

- Certificado Médico; expedido por la Dirección de Servicios Médicos y Sociales de la Delegación Benito Juárez a través del Centro de Atención Especializada (CASE), para lo cual deberá asistir con previa cita presentando los originales de los resultados de exámenes de laboratorio.

- Al finalizar el proceso de inscripción se entregará al responsable del trámite, credencial que deberá portar el infante para ingresar al CENDI, así como el tarjetón con los datos de las personas autorizadas para recogerlo.
- La inscripción se realizará siempre y cuando presente la documentación completa, vigente, veraz, en la fecha y hora señalada.
- Las inscripciones se realizarán a finales de cada mes.
- Una vez inscrito se informara a responsables de cada uno de los CENDI; a la cual se le entregará el expediente de infante.
- Al ingresar el infante al plantel, la responsable del CENDI, informará a los usuarios mediante listado, la descripción de enseres de uso personal o didáctico que deberán entregarse diaria o periódicamente, para brindar en forma adecuada el servicio.

La suspensión del servicio será por causa de:

- Suspensión temporal:
    - No presentar en la fecha establecida, la ficha de depósito bancaria por concepto del pago de mensualidad. ($307.00 mensual).
    - No cumplir con los lineamientos establecidos en el reglamento interno de los CENDI.
    - Toda enfermedad y/o alteraciones nutricionales y psicológicas que requieran cuidados.

    - especiales o atención hospitalaria, y ésta durará hasta en tanto se recupera el menor.

- Suspensión definitiva:
    - Cuando el padre, madre y/o tutor lo decida.
    - 5/10 ausencias continúas o discontinúas en un mes, injustificadas.
    - Proporcionar documentación e información falsa.
    - Cuando los padres usuarios autorizados se dirijan al personal y demás usuarios con palabras altisonantes y/o agresión física, se harán acreedores a un reporta por escrito, además de levantarse una constancia de hechos. De reincidir esta conducta se procederá a la suspensión definitiva del servicio durante el ciclo escolar.

PARTE 2. MÉTODO

En esta segunda parte en la que se aborda el método seguido para realizar la presente investigación, se presentan el problema de investigación, las preguntas y los objetivos establecidos para responder a dichas preguntas. Así mismo, se mencionan el tipo de estudio y diseño, así como la definición de las variables de investigación. Se describen los sujetos que fueron partícipes de la presente investigación, así como los dos instrumentos que permitieron recolectar información mediante el pre y post test; así mismo se describen los escenarios en los que se desarrolló la investigación siendo mencionados los espacios por los que están conformados ambos Centros de Desarrollo Infantil, así como el personal que labora en dichas instituciones. Posteriormente se explica el procedimiento que se llevó a cabo en dicha investigación y se describe la intervención a realizar por el equipo psicopedagógico.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se centra en implementar el trabajo cooperativo, como estrategia para propiciar el desarrollo social, dando atención a las necesidades detectadas en los niños y niñas de las salas de Preescolar I y Preescolar II del CENDI Moderna. Esto debido a que por medio de las observaciones realizadas por el equipo psicopedagógico dentro de las salas ya mencionadas nos percatamos que los niños presentaban escasas competencias sociales, lo cual generaba que sus relaciones interpersonales y los procesos implicados en éstas

fueran deficientes, tales como en los procesos de comunicación, la reciprocidad, los vínculos afectivos, la disposición de asumir responsabilidades, el ejercicio de derechos y en general factores que influyen en el desarrollo de competencias sociales, como el expresar ideas sobre sí mismos y escuchar las de otros; identificar diferentes formas de trabajar y jugar en situaciones de interacción con sus pares y adultos y también aprender formas de comportamiento y de relación.

Debemos tomar en cuenta que desde el momento en que el hombre viene a este mundo está considerado como un ser activo que está vinculado con su ambiente en todos los aspectos, esto quiere decir que todo lo que haga o diga tiene un efecto sobre las demás personas que lo rodean. Tenemos que tener presente que el hombre está en todo tiempo en contacto e interacción con su ambiente.

Es por eso que para los niños y niñas de esta edad es importante que se les planteen situaciones que contribuyan a desarrollar el área social, formando una conciencia de que son seres cuyos actos y palabras influyen en los demás. Ahora bien este tipo de interacción se da de tres formas diferentes. Young (1956) hace mención de éstas: la primera es de persona a persona, después de persona a grupo y finalmente de grupo a grupo, con la finalidad de aprender y pertenecer a una cultura.

Para que el desarrollo afectivo y social se dé adecuadamente son necesarios la formación y el aprendizaje de hábitos que ayuden a desempeñarse en un medio social, todo este proceso se inicia en la familia. Al respecto las

investigaciones actuales (PEP 2011) han demostrado que las niñas y los niños desde edad temprana desarrollan la capacidad para percibir e interpretar las intenciones, los estados emocionales de los otros y actuar en consecuencia; es decir, en un marco de interacciones y relaciones sociales.

En el proceso de desarrollo personal y social los niños de edad preescolar tienen mayor dificultad para integrarse a un nuevo medio y las diferencias individuales tienen más variación en tanto menor es su edad.

Young (1956) nos dice que: “Esto sucede debido a que conforme aumenta el número de situaciones y objetos las reacciones son más específicas y es a partir de la excitación de reconocer lo agradable y lo desagradable que surgen sentimientos y emociones como ira, temor y amor, etc.”

Ahora bien en el CENDI Moderna la enseñanza es tradicionalista respecto del desarrollo de situaciones didácticas, ya que las docentes a cargo de cada uno de los grupos, Preescolar I y Preescolar II, tratan de dar atención a la diversidad de sus alumnos, mediante estrategias de enseñanza individualizadas, es decir llevando a cabo actividades (pintar) con cada alumno por separado, centrando su atención en uno, mientras los otros niños y niñas se encuentran jugando, platicando, parados tomando los materiales. El aplicar este tipo de estrategias de enseñanza individualizada, genera exclusión de los alumnos, viéndose reflejada en conductas como aislamiento, el no compartir, habilidades sociales limitadas o deficientes, agresividad, etc.

El trabajo cooperativo podrá potenciar el desarrollo social de los infantes, ya que Barkley, Croos y Howell (2007) citando a Pascarella y Terenzini (1991), concluyen que *los alumnos que trabajan en un modelo de aprendizaje cooperativo, no sólo tienen avances en el nivel cognitivo, sino que aprenden un variado conjunto de valores y de dimensiones actitudinales, psicosociales y morales*. Por lo que el trabajo cooperativo muestra efectos cognitivos, como aumento en el rendimiento escolar y uso de estrategias cognitivas de aprendizaje; afectivos refiriéndose al aumento de la motivación intrínseca y de la autoestima; y sociales siendo la atracción interpersonal y apoyo social (Ovejero, 1990). Lo anterior, permitirá realizar una intervención integral en el desarrollo de los niños y las niñas. Ovejero (1990) citando a Mc Donald y cols, 1985; Ò Donell y cols, 1987 sostiene que "está demostrado que el aprendizaje cooperativo proporciona los instrumentos cognitivos necesarios para aprender nuevas estrategias y habilidades, que son aplicables a las posteriores lecturas y estudios individuales". "Para responder adecuadamente a toda esta diversidad, es necesario un modelo de escuela que acoja todas estas diferencias individuales, aplicando recursos metodológicos y estrategias que faciliten el desarrollo máximo de las capacidades, tanto personales como sociales, de sus alumnos" (Riera, 2011, pp. 136).

Ahora bien la Subsecretaria de Educación Básica (2010) establece el modelo de atención con enfoque integral, en el cual se plantea que *la etapa ideal para desarrollar capacidades por medio de diversas oportunidades de aprendizaje es la primera infancia*. Por lo que consideramos que el aprendizaje cooperativo podría implementarse en el ámbito educativo desde los primeros años, debido a

que en dicha etapa comienza la interacción con los pares, así como la imitación de las figuras importantes para las y los niños, lo cual es una fuente muy enriquecedora de aprendizaje y del desarrollo social (Brazelton, 1994). Dotando al niño/niña de las herramientas necesarias para el trabajo cooperativo, logrando que desarrolle las capacidades y actitudes indispensables para poder llevar a cabo trabajos y actividades en cooperación con sus compañeros en un futuro próximo y lejano.

La temática del aprendizaje cooperativo ha generado gran cantidad de investigaciones, de las cuales, “hacia noviembre de 2003, había 6.887 referencias listadas en ERIC bajo la descripción “cooperative learning” y 3.537 de ella eran artículos publicados en revistas” (Barkley, Croos y Howell, 2007, pp. 25), pero la gran mayoría de dichos trabajos está enfocada al aprendizaje cooperativo en contextos educativos de primaria y secundaria y una menor cantidad a nivel superior (Barkley et al,. 2007), lo cual muestra la ausencia o un bajo número de investigaciones en la educación inicial y preescolar, por lo que se hace necesario investigar el impacto del aprendizaje cooperativo en este nivel educativo.

Formulado el problema de investigación exponemos a continuación las preguntas que dirigen este estudio.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1.- ¿El trabajo cooperativo ayuda a generar habilidades, actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción del desarrollo social (que incluyen conducta prosocial, independencia, interacción social, cooperación) en los niños y niñas de 3 a 5 años de edad que asisten al CENDI Moderna?

2.- ¿El trabajo cooperativo contribuye a establecer relaciones interpersonales positivas en los niños y niñas de 3 a 5 años de edad que asisten al CENDI Moderna?

Para contestar estas preguntas de investigación, hemos establecido los siguientes objetivos de investigación:

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

Favorecer el desarrollo de habilidades sociales (conducta prosocial, independencia/apego, iniciativa/interacción, aceptación/ aceptación social, cooperación) en los niños y niñas de 3 a 5 años que asisten al CENDI Moderna, mediante estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo que generen aprendizajes esperados en el campo de desarrollo social.

Objetivos específicos:

- Medir una serie de habilidades sociales (que incluyen conducta prosocial, independencia, interacción social, cooperación) en niños de preescolar mediante dos instrumentos psicométricos validados y reconocidos.
- Diseñar una intervención basada en aprendizaje cooperativo para contribuir en el desarrollo del área social en los niños y niñas de 3 a 5 años de edad que asisten al CENDI Moderna.
- Implementar una intervención basada en aprendizaje cooperativo por medio de técnicas para ayudar a establecer relaciones interpersonales a los niños y niñas de 3 a 5 años de edad que asisten al CENDI Moderna.
- Evaluar la intervención realizada para poder ver los alcances obtenidos, así como las dificultades que se tuvieron durante la implementación.

Hipótesis de investigación:

Hi: Mediante estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo se refuerzan aprendizajes esperados en el campo de desarrollo social y se favorece el desarrollo de habilidades sociales (independencia/apego, iniciativa/interacción, aceptación/aceptación social, cooperación) en los niños y niñas de 3 a 5 años que asisten al CENDI Moderna.

Hipótesis Nula

Ho: Implementar estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo no refuerza aprendizajes esperados en el campo de desarrollo social ni favorece el desarrollo de habilidades sociales (independencia/apego, iniciativa/interacción, aceptación/ aceptación social, cooperación) en los niños y niñas de 3 a 5 años que asisten al CENDI Moderna.

Tipo de Estudio y Diseño de Investigación.

El término experimento tiene al menos dos acepciones, una general y otra particular. La general se refiere a elegir o realizar una acción y después observar las consecuencias (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El diseño de investigación en este trabajo es el cuasi experimental (Campbell y Stanley, 1966) este diseño permitirá tener un control razonable sobre la mayor parte de las fuentes de invalidez y es más sólido que el diseño preexperimental. Dentro de los diseños cuasi experimentales están las siguientes alternativas:

Diseño de pretest-posttest con grupo de control no equivalente, series temporales interrumpidas con un grupo y series temporales interrumpidas con grupos de control. La presente investigación se basa en el diseño de pretest-post-test con grupo de control no equivalente, es decir que la selección de los sujetos no se produce en condiciones aleatorias que garanticen totalmente la validez interna. Se usarán dos grupos de sujetos ya establecidos y sin ser alterados, a

ambos grupos se les aplicará un pretest, pero sólo a uno de éstos se le administrará el tratamiento y posteriormente a ambos grupos se les aplica el post-test. Se puede representar de la siguiente forma este tipo de diseño:

Grupo	Asignación	Pretest	Tratamiento	Postest
A	No R	O	X	O
B	No R	O		O

Donde No R significa no randomizado, o no aleatorizado. X, tratamiento, y O medición de la variable dependiente (habilidades sociales).

Las amenazas principales a la validez interna son que los grupos pueden diferir en lo que se refiere a características relacionadas con la variable dependiente.

Sin embargo, para asegurar la equivalencia de ambos grupos antes del tratamiento al grupo experimental en *la variable dependiente*, en el pre-test se verificará que ambos grupos de niños tengan el mismo nivel de habilidades sociales.

Definición de Variables.

Un experimento (estudio de campo) es cuando se estudia una relación causal entre una variable independiente y una dependiente, al variar intencionalmente la primera, la segunda también variará.

- *Identificación de variables.*
    - Variable Independiente: Trabajo cooperativo.
    - Variable Dependiente: Desarrollo Personal y Social.
- *Definición de variables.*
    - *Trabajo cooperativo:* consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Estos objetivos deben ser beneficiosos para los miembros del equipo y para los demás miembros del grupo, facilitando el desarrollo de competencia social haciendo que cada persona se sienta segura y apoyada por el resto del grupo. El modelo de trabajo cooperativo que se usa en esta investigación es el propuesto por Johnson, Johnson y Holubec (1999).
    - *Desarrollo Personal y Social: actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de las competencias sociales como:*
        1. Regulación de emociones
        2. Construcción de la identidad
        3. Desarrollo afectivo
        4. Interpretación de intenciones.
    - Definición teórica de cada una de las variables del instrumento Desarrollo Social de Niños Mexicanos:
    - **Independencia o Apego.** Comportamientos que muestran la autonomía y la voluntad para interactuar con los demás, aparte de sus padres o maestros. Según varios investigadores la calidad del

apego determinaría la probabilidad de que los niños participen en la vida social interactuando con otros diferentes a los padres. Waters et al., 1979, citados por Aguiar, Sánchez y Satterly, 2005, hicieron hincapié en que un apego inseguro se muestra porque el niño no está dispuesto a separarse de los padres y adultos significativos. Esto resultaría en detrimento de las interacciones sociales con los compañeros. Los niños socialmente populares son menos propensos a llamar la atención del medio ambiente hacía sí mismos. Esto es, no llevan a cabo conductas para llamar atención de los adultos. Este factor parece medir problemas con el apego comúnmente vistos en los centros de cuidado diurno o guarderías. Los niños con apego seguro se espera que sean más independientes y se separen más fácilmente de los padres. Esta conducta conduce a una mayor oportunidad de interacciones y a una mayor probabilidad de no ser temeroso de otros.

- **Iniciativa o Interacción**. Habilidades para iniciar y mantener relaciones positivas con los demás. Putallaz (1983), citado por Aguiar, Sánchez y Satterly, 2005, encontró que al entrar en una situación entre iguales los niños populares tienen más probabilidades de compartir el marco de referencia del grupo. Los niños populares suelen ser percibidos por otros como amistosos. Este factor está relacionado con la interacción social cotidiana esperada con otros

niños y adultos. Habilidades de juego y la comunicación son componentes importantes de esta dimensión.

- **Aceptación o Aceptación social.** Ésta deriva de la percepción de los otros niños respecto del niño objetivo. Se acepta a sí mismo un niño o una niña cuando él/ella es aceptado y elegido por otros niños en las actividades diarias. Otros niños perciben a los niños populares como útiles y sensibles. Los niños populares son elegidos por otros niños para que jueguen con ellos. Los niños que no son gustados activamente por sus pares son más propensos a mostrar las dificultades a largo plazo en su ajuste (Waters, *at al,.* 1979). Este factor mide el grado en que el niño es aceptado por otros niños.
- **Cooperación.** Capacidad de compartir y jugar en compañía de otros niños. Los niños populares se dice que comprenden las necesidades y sentimientos de los demás. Al final del tercer año de edad generalmente entienden que compartir es algo que se espera de ellos (Dunn y Kendrick, 1982, citados por Aguiar, Sánchez y Satterly, 2005). Este factor se refiere a un patrón muy deseable de comportamientos en la sociedad Mexicana, y se refiere a la ayuda y cooperación. Este es también un factor que mide habilidades sociales deseables.
- **Conducta conflictiva.** Se refiere a la forma característica del niño de acercarse y resolver problemas. Los niños impopulares son comúnmente perturbadores de la actividad del grupo (Coie et al.,

1982). El correlato conductual más comúnmente asociado de niños rechazados es la agresión (Coie y Kupersmidt, 1983). Niños preescolares agresivos siguen siéndolo en la escuela primaria (Howes y Phillips, 1998). Este factor se refiere a los comportamientos negativos que generalmente crean conflicto con otros niños y son principalmente violaciones de los derechos de otros niños. El comportamiento agresivo hacia los demás fundamenta este factor.

Participantes

El primer grupo (control) estuvo conformado por los niños y niñas de las salas Preescolar I y Preescolar II del CENDI Moderna; la sala de Preescolar I se encuentra conformada por cinco niños y dos niñas de edades entre los tres y cuatro años de edad. Y en la sala de Preescolar II, se encuentran tres niños y cuatro niñas de edades entre los cuatro y cinco años. El segundo grupo lo conformaron los niños y niñas de las salas Preescolar I y Preescolar II del CENDI Álamos; la sala de Preescolar I se encuentra conformada por cinco niños y ocho niñas de edades entre los tres y cuatro años de edad. Y en la sala de Preescolar II, se encuentran tres niños y cinco niñas de edades entre los cuatro y cinco años.

Características generales de los participantes

Niños y niñas. La edad de los participantes oscilaba entre los 4 y 5 años, la mayoría eran hijos únicos o tenían a lo mucho uno o dos hermanos, provenían de familias nucleares conformadas por los padres e hijos y monoparentales en las que solo se vivía con uno de los padres.

Padres de familia. Las edades de dichos participantes oscilaban entre los 25 y 40 años de edad, todos contaban con un empleo, e incluso trabajan ambos padres por lo que el nivel económico era medio y el tiempo que tenían para dedicarse a actividades escolares era escaso. Su lugar de residencia se encontraba dentro de la delegación Benito Juárez o en delegaciones colindantes como Cuauhtémoc e Iztacalco.

Educadoras. Su edad oscilaba entre los 25 y 35 años, dos de las maestras eran estudiantes de la licenciatura en pedagogía y educación preescolar y el resto eran tituladas de las mismas carreras, la mayoría eran egresadas de la Universidad Pedagógica Nacional, el resto de la Escuela Nacional de Educadoras; su nivel económico era medio y el estado civil de la mayoría era solteras.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.

El primer instrumento que se utilizó en la preprueba y posprueba es el Cuestionario de Fortalezas y Debilidades de R. Goodman, 1997 (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ) es un instrumento de screening (tamizaje o proyección) en escala tipo Likert, ampliamente utilizado para detectar morbilidad psicológica en la infancia mediante cinco escalas cada una de 25 reactivos; el estudio replica los datos encontrados con otras muestras en las que se ha examinado la bondad del SDQ como instrumento de screening. El instrumento mide cinco dimensiones: *Conducta prosocial*, la cual es definida como toda conducta social positiva que realiza el niño o niña para beneficiar a otro con/sin motivación altruista, incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar; la segunda dimensión es la *hiperactividad,* siendo un estado de demasiada actividad muscular, así como una situación en la que una porción particular del cuerpo está muy activa, como cuando una glándula produce demasiada cantidad de una hormona; la siguiente dimensión son los *síntomas emocionales*, se manifiestan de manera inconsciente, es decir, está fuera de nuestro control, son manifestaciones de sentimientos no recientes pero latentes en la vida emocional del ser humano en síntomas y signos físicos, tales como: dolor de cabeza, de estómago, preocupaciones y miedos; la *conducta disruptiva* (agresiva) es otra de las dimensiones y se refiere a los comportamientos negativos que generalmente crean conflicto con otros niños y son principalmente violaciones de los derechos de otros niños; y la última dimensión es *problemas con compañeros*, se refiere a las relaciones de los niños entre pares que se ve

influenciada por el grado de egocentrismo que presenta el niño el cual hace que acepte o no relaciones y amistades con otros compañeros o experimente aislamiento social o rechazo. Dichas dimensiones están en un formato de respuesta en escala Likert de 3 puntos: Cierto, más o menos cierto, falso. Es un instrumento que se aplica a los padres de familia. La consistencia interna del instrumento es alta (0.90).

En México fue validado por Méndez-Sánchez, Andrade-Palos y Peñaloza-Gómez (2013) en un estudio sobre la asociación entre prácticas parentales y las capacidades y dificultades de pre-adolescentes. La muestra bajo estudio fue de 489 pre-adolescentes estudiantes de los últimos años de primaria, 248 hombres y 241 mujeres. Los 25 reactivos que conforman el SDQ son exactamente los mismos para muestras de diferentes edades, y solamente se ajusta la redacción de los reactivos a quien es el respondiente. Por ejemplo, para un niño de primaria el reactivo está redactado en primera persona (Prosocial: “Ayudo si alguien está enfermo, disgustado o herido”; el mismo reactivo para un niño pequeño está redactado así: “Brinda su ayuda si alguien está enfermo, disgustado o herido” pues son los padres de familia quienes contestan el cuestionario.

Méndez-Sánchez, Andrade-Palos y Peñaloza-Gómez (2013) realizaron análisis factoriales de componentes principales con rotación varimax (ortogonal) a

las puntuaciones de la muestra, y obtuvieron la misma estructura factorial que la reportada por Goodman 1997, y explica el 41.24% de la varianza del constructo. Asimismo, reportan que los coeficientes de confiabilidad de las sub-escalas fueron: F1. Problemas emocionales, α= .649, F2. Hiperactividad, falta de atención, α= .647 con sólo 3 reactivos pues los autores eliminaron dos por su baja correlación inter-ítem, F3. Conducta prosocial, α= .569 y se eliminó un reactivo por las mismas razones, F4. Problemas de conducta, α= .553, con cuatro reactivos, y F5. Problemas con compañeros, α= .299. Los autores eliminaron de posteriores análisis el F5, por su baja confiabilidad.

En Latinoamérica otro estudio es el de Ramos y Golfetto (2003) con una muestra de 112 niños de una escuela pública en Brasil, para quienes padres o profesores contestaron el SDQ. Las edades de los niños fueron de los 6 a 11 años de edad y de primero a cuarto grado de primaria. Los autores no reportan los coeficientes de confiabilidad de las escalas.

El segundo instrumento utilizado es la escala de Evaluación de Desarrollo Social para Niños Mexicanos, la cual mide cinco dimensiones: *Independencia o Apego,* esta dimensión se refiere a los comportamientos la autonomía y la voluntad de los niños para interactuar con los demás, aparte de sus padres o maestros; la siguiente dimensión es la *Iniciativa o Interacción social cotidiana* que

el infante tiene con sus iguales y adultos como lo son las habilidades de juego y la comunicación; por otro lado la dimensión de la *Cooperación,* es la capacidad de compartir y jugar en compañía de otros niños; con respecto a la dimensión de *Aceptación o Aceptación social,* ésta se deriva de la percepción que los iguales tienen sobre el infante, el cual es aceptado cuando se le elige para trabajar con él o ella en las actividades diarias; y por último la *Conducta Conflictiva* siendo la forma característica del niño o niña de enfocar y resolver problemas. Siendo dimensiones centrales asociadas al concepto de competencia social, mediante 25 reactivos. Los autores son Rocío Aguilar Sierra, Pedro Antonio Sánchez Escobedo y David J. Satterly en el año 2005. El instrumento se creó y validó para niños Mexicanos, con una muestra representativa de 154 niños y niñas pertenecientes a guarderías en el estado de Yucatán. Hay dos versiones del instrumento (que varían en pocos ítems) uno para padres de familia y otro para profesores. El instrumento que se aplico aquí es el de padres de familia. Los ítems se contestan en un formato tipo Likert de respuesta, de tres opciones.

Escenario donde se llevó a cabo la Investigación de Campo.

El primer contexto en cual se llevó a cabo esta investigación es el CENDI Moderna, el cual se encuentra ubicado dentro del Mercado Moderna que se localiza en la calle de Horacio Nelson Admin. S/n La Moderna, 03510 Benito Juárez, Distrito Federal.

El CENDI es de dos pisos y está conformado por:

Planta baja.

- Dos salones.
- Patio de recreo.
- Un baño para niños y otro para niñas.

Planta alta.

- Dos salones.
- Un comedor.
- La dirección.
- Una enfermería.
- Una cocina.
- Una zote huela.
- Dos baños para niños y niñas, uno de estos se encuentra dentro de uno de los salones.

El personal que labora en el CENDI Moderna es:

- Directora.
- Cuatro docentes a cargo de grupo.
- Una enfermera.
- Una cocinera.
- Una persona de intendencia.
- El profesor de Artes y el de Educación física.

El segundo contexto donde se llevó a cabo la investigación es el CENDI Álamos, el cual está ubicado dentro del Mercado Álamos en las calles de Bolívar y Galicia. Col. Álamos. Consiste de:

Planta Baja

- 5 salones
- Baños para niños y niñas
- Un Comedor
- La Dirección
- La Enfermería
- Patio de Juegos
- Área del CAE

El personal que labora en el CENDI Álamos:

- Directora.
- Cinco docentes a cargo de grupo.
- Una enfermera.
- Una cocinera.
- Una persona de intendencia.
- El profesor de Artes y el de Educación física.

Procedimiento.

Debido a que el equipo psicopedagógico llevo a cabo sus Prácticas Profesionales en el CENDI Moderna se comunicó a las directoras encargadas de ambos planteles, así como a las docentes de los grupos ya antes mencionados, sobre la implementación del proyecto de investigación y se solicitó la debida autorización. Se pidió asimismo la autorización o el consentimiento informado a los padres y madres de familia para que sus hijos e hijas participaran en el desarrollo de la investigación; así mismo se les dio un comunicado en el que se informa sobre los objetivos y los procedimientos de la investigación.

Se llevó a cabo la aplicación de la pre- prueba en los dos grupos y al concluir se dio paso a la implementación del tratamiento con el grupo experimental, en el que durante tres semanas y un día se llevaron a cabo cuatro sesiones por semana en las que se desarrollaron técnicas y estrategias que contribuyan a generar aprendizajes cooperativos en los niños y niñas, es decir, tenían que trabajar juntos

para alcanzar objetivos comunes. Atendiendo al marco teórico sobre aprendizaje cooperativo, durante las sesiones se formaron grupos reducidos en los que los niños y niñas trabajarían juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás, por lo que tendrían que asegurarse de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completaran la tarea de aprendizaje asignada.

En cada sesión se incorporaron explícita e implícitamente en su desarrollo los siguientes elementos esenciales del aprendizaje cooperativo, propuestos por Johnson , Johnson y Holubec J (1999):

- **Interdependencia positiva**: a las niñas y niños se les asignará una tarea clara, así como un objetivo grupal para que ellos sepan que habrán de hundirse o salir a flote juntos.
- **Responsabilidad individual y grupal**: el grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. El grupo debe tener claros sus objetivos y debe ser capaz de evaluar dos aspectos, primero el progreso realizado en cuanto al logro de esos objetivos y segundo los esfuerzos individuales de cada miembro.
- **Interacción estimuladora**: los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y facilitándose unos a otros por su empeño por aprender.

- **Prácticas interpersonales y grupales**: en el aprendizaje cooperativo los alumnos aprenden tanto de las materias escolares como las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un grupo. Los miembros del grupo deben saber tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo.
- **Evaluación grupal**: los miembros de los grupos deben analizar en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar.

El tratamiento al grupo Experimental constó de trece sesiones, en las cuales se desarrollaron actividades basadas en el aprendizaje cooperativo, cada sesión tuvo una duración aproximada de 30 a 40 minutos llevándose a cabo cuatro sesiones por semana en un periodo de tres semanas.

Al concluir el tratamiento se aplicó la post-prueba a ambos grupos y fueron analizados los datos arrojados tanto del pre-test como del post-test mediante pruebas no paramétricas, tanto por los tamaños de muestra como por la diferencia en dichos tamaños en ambas muestras (CENDI Moderna y Álamos). Las pruebas fueron las de U de Mann – Whitney (para muestras independientes) y Wilcoxon (para muestras relacionadas).

Intervención

En este segmento presentamos el objetivo de la intervención, en qué enfoque está basada y sobre qué modelo. El número de sesiones, su duración y su periodicidad. Así también comentamos sobre el manejo ético de los participantes en este estudio. En Anexo 2 se incluyen las cartas descriptivas de dicha intervención.

Objetivo General de la intervención: Implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje y reforzar por medio de técnicas basadas en el aprendizaje cooperativo el desarrollo social de los niños y niñas que asisten al CENDI Moderna.

El enfoque teórico sobre el que está basada nuestra investigación es el psicosocial y el modelo son los elementos esenciales del trabajo cooperativo propuesto por Johnson, Johnson y Holubec (1999).

Documentos para Asegurar el Manejo Ético del Sujeto y su Familia.

- A las madres y padres de familia se les pidió su consentimiento informado para que estos autorizaran la participación de sus hijos en la investigación planteada.
- Se manejaron pseudónimos, no los nombres reales para proteger la confidencialidad de los participantes.
- Los padres de familia sabían que en cualquier momento, si así lo decidieran, podían pedir que sus hijos no participaran en la

investigación. En Anexo 1 se encuentran los formatos del consentimiento informado.

PARTE 3. ANALISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de información sobre las dos escalas, Fortalezas y Debilidades y Desarrollo Social, y sus respectivas dimensiones.

Se van a presentar los análisis de a) consistencia interna por alfa de Cronbach de las dos escalas, así como los coeficientes de confiabilidad de cada dimensión en las dos escalas; b) Pre-Test. Las pruebas t de comparación entre medias de los dos grupos, experimental y control; c) Post-test. Las pruebas t de comparación entre medias de los dos grupos, experimental y control; d) Post-test. Comparación entre las medias pre y post para el grupo experimental; las medias pre y post para el grupo control. También se presentan pruebas no paramétricas debido al tamaño de muestras. Finalmente, e) un análisis de correlación entre las dimensiones de las escalas.

a) consistencia interna por alfa de Cronbach de las escalas.

Se presentan a continuación los análisis de confiabilidad (consistencia interna) para cada una de las escalas, a fin de asegurarnos de que los reactivos miden un mismo constructo psicológico, es decir, son homogéneos y además, han sido contestados con veracidad.

1. Escala de Desarrollo Social para Niños Mexicanos

En la Tabla 1, la cuarta columna (izquierda a derecha) presenta la correlación de cada uno de los ítems con el grupo de ítems. Sólo aquellos ítems que tienen correlaciones positivas iguales o mayores a .10 deberían mantenerse, porque ese valor de correlación indica que el ítem mide lo mismo que el grupo de ítems. De este modo, el análisis de consistencia interna indica que deberían eliminarse los ítems 11 (-.422) y 16 (-.032).

Tabla 1. Correlación inter-ítem.

Escala Desarrollo Social - Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
DS1	57.53	73.612	.649	.890
DS2	58.09	75.314	.358	.896
DS3	57.91	70.926	.647	.889
DS4	58.25	72.452	.583	.891
DS5	57.78	72.112	.564	.891
DS6	58.81	78.286	.106	.901
DS7	57.72	73.757	.643	.891
DS8	58.13	69.468	.706	.887
DS9	58.06	72.641	.515	.892
DS10	57.72	73.693	.481	.893
DS11	58.97	84.225	-.422	.911
DS12	57.66	70.878	.835	.886
DS13	57.75	70.452	.826	.886
DS14	58.13	71.984	.545	.892
DS15	58.16	70.523	.598	.890
DS16	59.19	79.770	-.032	.904
DS17	57.81	72.351	.759	.888
DS18	57.69	73.899	.646	.891
DS19	58.28	71.564	.555	.891
DS20	57.78	75.080	.537	.893
DS21	58.00	74.710	.344	.897
DS22	57.81	71.512	.651	.889
DS23	57.69	75.899	.412	.895
DS24	57.84	75.362	.425	.894
DS25	57.75	76.065	.296	.897

Así que se realizó un segundo análisis sin estos dos ítems. La Tabla 2 presenta el índice de consistencia interna y la Tabla 3 la correlación inter-ítem.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.915	22

El índice de consistencia interna (tabla 2) resultó muy bueno (.915). Resultó mucho mejor que el de las muestras con las que los autores de la escala validaron ésta: 0.44 para padres., a pesar de ser la muestra de este estudio relativamente pequeña (n= 36).

Tabla 3. Correlaciones inter-ítem (22 reactivos)

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
DS1	52.09	71.765	.648	.910
DS2	52.66	73.459	.356	.915
DS3	52.47	68.967	.658	.909
DS4	52.81	70.480	.594	.911
DS5	52.34	70.039	.583	.911
DS6	53.38	76.306	.112	.920
DS7	52.28	71.886	.644	.910
DS8	52.69	67.964	.682	.908
DS9	52.63	70.694	.523	.912
DS12	52.22	69.015	.840	.906
DS13	52.31	68.673	.822	.906
DS14	52.69	69.899	.564	.911
DS15	52.72	69.112	.568	.912
DS17	52.38	70.306	.782	.908
DS18	52.25	72.194	.628	.911
DS19	52.84	69.362	.584	.911
DS20	52.34	73.072	.554	.912
DS21	52.56	72.641	.359	.916
DS22	52.38	69.661	.653	.909
DS23	52.25	74.129	.398	.914
DS24	52.41	73.475	.425	.914
DS25	52.31	74.157	.297	.917

Las correlaciones inter-ítem en la escala de Desarrollo social resultaron muy buenas: todos los ítems (excepto el DS6) se correlacionan con el resto de ítems de manera importante (ver columna Correlación elemento-total corregida, Tabla 3); esto quiere decir que los ítems miden el mismo constructo de desarrollo social.

Se presentan a continuación las tablas (a) con los coeficientes alfa de Cronbach por dimensión. Cada una de las dimensiones está conformada por cinco

ítems. En Anexo 2 se presentan las tablas de correlaciones inter-ítem para cada sub-escala (esas tablas se señalan con el número de tabla correspondiente y la letra minúscula b; aquí se presentan las tablas de confiabilidad de cada sub-escala con el número y la letra a. Es decir, a cada tabla **a** le corresponde su tabla **b** en el anexo).

Dimensiones:

- **Independencia**

Tabla 4. Coeficiente de confiabilidad de Independencia

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach[a]	N de elementos
-.092	3

a. El valor es negativo debido a una covarianza promedio entre los elementos negativa, lo cual viola los supuestos del modelo de fiabilidad. Puede que desee comprobar las codificaciones de los elementos.

Para esta dimensión desaparecen 2 de los ítems (11 y 16) pues éstos se eliminaron debido a que su correlación con el resto de ítems fue nula o negativa. Para esta dimensión el coeficiente de confiabilidad fue casi nulo y negativo. Por lo tanto, esta dimensión ya no se tomará en cuenta para posteriores análisis.

1.2 Iniciativa

Tabla 5a. Coeficiente de confiabilidad de Iniciativa

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.803	5

1.3 Aceptación

Tabla 6a. Coeficiente de confiabilidad de Aceptación

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.858	5

1.4 Cooperación

Tabla 7a. Coeficiente de confiabilidad de Cooperación

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.744	5

1.5 Conducta conflictiva

Tabla 8a. Coeficiente de confiabilidad de Conducta Conflictiva.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.552	4

Podemos observar en las tablas 5a a la 7a que tres dimensiones (*Iniciativa, Aceptación* y *Cooperación*) obtienen índices de confiabilidad muy buenos. *Conducta conflictiva* obtiene un índice de confiabilidad algo bajo pero aceptable

aún. En esta última dimensión hay sólo cuatro reactivos porque se cometió un error en la redacción del reactivo (# 10) por lo que tuvo que eliminarse.

2. Escala de Fortalezas y Debilidades

Esta escala también contiene 25 ítems originales repartidos en cinco dimensiones con tres opciones de respuesta: 0= falso, 1= más o menos cierto, 2= cierto. Las cinco dimensiones son: Prosocial, Hiperactividad, Síntomas emocionales, Problemas conductuales y problemas con compañeros. En la tabla 9 se presenta la correlación inter-ítem.

Tabla 9. Consistencia interna Alfa de Cronbach Escala de Fortalezas y Debilidades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.670	25

En la tabla 9a siguiente se presentan las correlaciones inter-ítem en la escala de Fortalezas y Debilidades. En 3 de los ítems (9, 13 y 20) su correlación con el resto de ítems resultó cercana a cero; esos ítems deberían desaparecer de la escala para esta muestra. Los demás ítems correlacionan con el resto de ítems bien o muy bien (ver columna Correlación elemento-total corregida, Tabla 9a); esto quiere decir que la mayoría de los ítems miden el mismo constructo de fortalezas (conducta prosocial) y debilidades (hiperactividad, síntomas emocionales, problemas conductuales y problemas con compañeros).

Tabla 9a. Correlación inter-item y alfa de Cronbach si el ítem se borra.

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
FD1	16.65	29.037	-.110	.692
FD2	17.03	24.566	.461	.634
FD3	17.84	27.806	.114	.670
FD4	16.97	30.899	-.377	.711
FD5	17.29	24.146	.503	.629
FD6	17.29	25.080	.442	.639
FD7	17.26	27.065	.184	.665
FD8	17.90	26.557	.387	.651
FD9	16.68	28.092	.021	.680
FD10	17.81	27.228	.182	.665
FD11	17.71	27.280	.161	.667
FD12	17.65	24.703	.526	.631
FD13	18.03	28.632	-.002	.673
FD14	17.71	27.346	.150	.668
FD15	17.32	25.292	.400	.643
FD16	17.35	25.770	.355	.648
FD17	16.45	29.723	-.211	.697
FD18	17.26	25.065	.419	.640
FD19	17.65	27.037	.150	.669
FD20	16.74	28.598	-.049	.686
FD21	17.23	26.781	.274	.657
FD22	17.94	27.129	.286	.658
FD23	17.61	25.378	.418	.642
FD24	17.58	24.985	.480	.635
FD25	17.39	25.912	.362	.648

2. 1 Conducta Prosocial

Tabla 10a. Coeficiente de confiabilidad de **Conducta Prosocial**

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.801	5

2. 2 Hiperactividad

Tabla 11a. Coeficiente de confiabilidad de **Hiperactividad**

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.713	5

2.3 Síntomas emocionales

Tabla 12a. Coeficiente de confiabilidad de **Síntomas emocionales**

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.537	5

2.4 Problemas conductuales

Tabla 13a. Coeficiente de confiabilidad de **Problemas conductuales**

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.590	5

2.5 Problemas con compañeros

Tabla 14a. Coeficiente de confiabilidad de **Problemas con compañeros**

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.578	5

Las tablas 10a a la 14a muestran que las dimensiones de Conducta Prosocial y de Hiperactividad obtienen coeficientes de confiabilidad muy bueno (0.80) y bueno (0.71) respectivamente. Mientras que el resto de dimensiones (Síntomas emocionales (.054), Problemas de conducta (0.59) y problemas con compañeros (0.58) obtienen índices de confiabilidad aceptables. Si se borran los 3 ítems con baja correlación con el resto, podría mejorarse la confiabilidad de estas tres sub-escalas.

b) PRE-TEST. Comparación entre medias de los dos grupos, experimental y control, Pruebas t y Pruebas no paramétricas.

Empezamos por presentar las *estadísticas descriptivas* (medias, desviación estándar, puntajes mínimo y máximo) de las dimensiones de cada escala. Recuérdese que las opciones de respuesta para la escala de Fortalezas y Debilidades son 0, 1 y 2; mientras que para la escala de Desarrollo Social son 1, 2 y 3.

Tabla 15. Estadísticas descriptivas de la **Escala de Fortalezas y Debilidades.**

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
PROSOCmed	35	.00	2.00	1.4229	.47964
Hiperactimed	36	.00	1.80	.7278	.45394
ProbEmociomed	36	.00	1.00	.3111	.31147
ProbConductamed	36	.00	1.40	.5944	.41538
ProbCompamed	36	.00	1.40	.4833	.41231
N válido (según lista)	35				

Para esta escala como no se eliminó ningún ítem cada dimensión contiene cinco. Vemos en esta tabla 15 que la escala de Conducta Prosocial tuvo la media mayor (1.42) la cual se acerca a 2, que es *cierto*. Y la dimensión que tuvo la media menor fue la de Síntomas emocionales (.31) muy cerca de *Falso*. La dimensión de hiperactividad (.73) estuvo más cerca de *Más o menos cierto*.

Tabla 16. Estadísticas descriptivas de la **Escala de Desarrollo Emocional**

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
INICIATIVAmed	34	.80	3.00	2.6000	.46450
ACEPTACmed	35	.80	2.20	2.0057	.28486
COOPERAmed	36	.60	3.00	2.3278	.51747
CONFLICTOmed	34	1.00	2.50	1.3750	.39046
N válido (según lista)	31				

Para esta escala se presentan sólo las cuatro dimensiones que obtuvieron coeficientes de confiabilidad adecuados. En la dimensión de Conflicto con compañeros se eliminó el ítem 10 ya que se redactó mal. Entonces esta dimensión contiene sólo cuatro reactivos y las demás cinco. Vemos en esta tabla 16 que la escala de Iniciativa muestra la media mayor (2.60) acercándose a 3 que significa Cierto. Le sigue la dimensión de Cooperación (2.33) y luego la de Aceptación con 2. La dimensión de Conflicto con compañeros tuvo la media menor (1.37) cerca de *Falso*.

Las medias en ambas escalas nos indican que los padres consideran que sus niños tienen más habilidades sociales que problemas en esta área.

Pruebas t de comparación entre medias grupales

En seguida vamos a presentar las estadísticas de comparación entre medias de los grupos experimental (CENDI MODERNA) y control (CENDI ALAMOS) en el pre-test para cada una de las dos escalas. En la Hipótesis de Investigación 1 se buscaba confirmar que ambos grupos fueran *equivalentes* en las nueve dimensiones (cinco de la Escala de Fortalezas y Debilidades y cuatro en Desarrollo Social) ya que la asignación de sujetos a los grupos no fue aleatoria, es decir, se trató de grupos intactos.

Puesto que al finalizar el experimento, cuatro de los padres de niños del grupo control no contestaron ya a los dos instrumentos (muerte experimental), la muestra se redujo de 20 a 16 casos. De tal modo que se decidió eliminar también en el pre-test a estos cuatro niños, y los análisis estadísticos de comparación entre medias se realizaron para dos muestras con los siguientes tamaños: Control= 16 casos y Experimental= 15 casos. Esto balanceó a las muestras en su tamaño.

- Prueba t para Desarrollo social

Tabla 17a. Estadísticas descriptivas de Desarrollo Social en los dos CENDI.

Tabla 17a. Desarrollo Social. PRE-TEST.Estadísticos de grupo

	CENDI	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
INICIATIVAmed	CENDI ALAMOS	15	2.6933	.35349	.09127
	CENDI MODERNA	15	2.4800	.55446	.14316
ACEPTACmed	CENDI ALAMOS	16	2.0250	.21756	.05439
	CENDI MODERNA	16	1.9500	.35402	.08851
COOPERAmed	CENDI ALAMOS	16	2.4625	.38449	.09612
	CENDI MODERNA	16	2.1625	.59428	.14857
CONFLICTOmed	CENDI ALAMOS	15	1.2833	.31149	.08043
	CENDI MODERNA	15	1.5000	.45316	.11701

Tabla 17b. Prueba de muestras independientes

Tabla 17b. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
INICIATIVAmed	Se han asumido varianzas iguales	.711	.406	1.257	28	.219	.21333	.16978	-.13445	.56111
	No se han asumido varianzas iguales			1.257	23.767	.221	.21333	.16978	-.13726	.56392
ACEPTACmed	Se han asumido varianzas iguales	.783	.383	.722	30	.476	.07500	.10388	-.13716	.28716
	No se han asumido varianzas iguales			.722	24.916	.477	.07500	.10388	-.13899	.28899
COOPERAmed	Se han asumido varianzas iguales	.818	.373	1.695	30	.100	.30000	.17695	-.06139	.66139
	No se han asumido varianzas iguales			1.695	25.685	.102	.30000	.17695	-.06395	.66395
CONFLICTOmed	Se han asumido varianzas iguales	2.376	.134	-1.526	28	.138	-.21667	.14198	-.50750	.07417
	No se han asumido varianzas iguales			-1.526	24.815	.140	-.21667	.14198	-.50919	.07586

En la columna de significancia (6ª columna de izquierda a derecha) podemos apreciar los valores de ésta la cual es bilateral. Nótese que en ningún caso la significancia es igual o menor a .05 por lo que podemos considerar que ambos grupos son equivalentes en estas dimensiones de Desarrollo Social antes de la intervención.

- Prueba t para Fortalezas y Debilidades

Tabla 18a. Estadísticas descriptivas de Fortalezas y Debilidades para los dos CENDI.

Tabla 18a. Escala de Fortalezas y Debilidades.Estadísticos de grupo PRE-TEST

	CENDI	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Prosocial	CENDI ALAMOS	16	7.31	2.549	.637
	CENDI MODERNA	15	6.67	2.289	.591
Hiperactividad	CENDI ALAMOS	16	3.19	2.373	.593
	CENDI MODERNA	16	4.19	1.940	.485
ProbConducta	CENDI ALAMOS	16	2.56	1.788	.447
	CENDI MODERNA	16	3.56	2.190	.547
ProbCompañeros	CENDI ALAMOS	16	2.19	1.870	.467
	CENDI MODERNA	16	2.69	2.024	.506
FDTotal	CENDI ALAMOS	16	9.63	5.427	1.357
	CENDI MODERNA	16	12.19	6.327	1.582
P. Emocionales	CENDI ALAMOS	16	1.69	1.138	.285
	CENDI MODERNA	16	1.75	1.949	.487

Tabla 18b. Prueba de muestras independientes Fortalezas y Debilidades

Tabla 18b.Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
PROSOC	Se han asumido varianzas iguales	.034	.854	.741	29	.465	.646	.872	-1.138	2.430
	No se han asumido varianzas iguales			.743	28.952	.463	.646	.869	-1.132	2.423
Hiperacti	Se han asumido varianzas iguales	.782	.383	-1.305	30	.202	-1.000	.766	-2.565	.565
	No se han asumido varianzas iguales			-1.305	28.860	.202	-1.000	.766	-2.567	.567
ProbEmocion	Se han asumido varianzas iguales	8.030	.008	-.111	30	.913	-.063	.564	-1.215	1.090
	No se han asumido varianzas iguales			-.111	24.165	.913	-.063	.564	-1.227	1.102
ProbConducta	Se han asumido varianzas iguales	.720	.403	-1.415	30	.167	-1.000	.707	-2.443	.443
	No se han asumido varianzas iguales			-1.415	28.844	.168	-1.000	.707	-2.446	.446
ProbCompa	Se han asumido varianzas iguales	.797	.379	-.726	30	.474	-.500	.689	-1.907	.907
	No se han asumido varianzas iguales			-.726	29.814	.474	-.500	.689	-1.907	.907
FDTotal	Se han asumido varianzas iguales	1.664	.207	-1.230	30	.228	-2.563	2.084	-6.818	1.693
	No se han asumido varianzas iguales			-1.230	29.320	.229	-2.563	2.084	-6.822	1.697

En la columna de significancia (6ª columna de izquierda a derecha) podemos apreciar los valores de ésta la cual es bilateral. Nótese que en ningún caso la significancia es igual o menor a .05 por lo que podemos considerar que ambos grupos son equivalentes en estas dimensiones de Fortalezas y Debilidades antes de la intervención.

Pruebas no Paramétricas para Muestras Independientes

Para aceptar o rechazar la hipótesis nula que establece que *no hay diferencias significativas en las medianas de ambas muestras en las dimensiones de Desarrollo Social y de Fortalezas y Debilidades.*

Tabla 19. Prueba U de Mann-Whitney entre Grupo Experimental y Grupo Control para la Escala de Desarrollo Social. Pre-Test

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de INICIATIVAmed es la misma entre las categorías de CENDI.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.202[1]	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de ACEPTACmed es la misma entre las categorías de CENDI.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.696[1]	Retener la hipótesis nula.
3	La distribución de COOPERAmed es la misma entre las categorías de CENDI.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.149[1]	Retener la hipótesis nula.
4	La distribución de CONFLICTOmed es la misma entre las categorías de CENDI.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.202[1]	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

[1]Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

Tabla 20. Prueba U de Mann-Whitney entre Grupo Experimental y Grupo Control para Fortalezas y Debilidades. Pre-Test (página siguiente).

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de PROSOC es la misma entre las categorías de CENDI.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.358[1]	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de Hiperacti es la misma entre las categorías de CENDI.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.138[1]	Retener la hipótesis nula.
3	La distribución de ProbEmocion es la misma entre las categorías de CENDI.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.616[1]	Retener la hipótesis nula.
4	La distribución de ProbConducta es la misma entre las categorías de CENDI.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.210[1]	Retener la hipótesis nula.
5	La distribución de ProbCompa es la misma entre las categorías de CENDI.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.491[1]	Retener la hipótesis nula.
6	La distribución de FDTotal es la misma entre las categorías de CENDI.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.402[1]	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

[1]Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

Las Tablas 19 y 20 muestran que no hay diferencias significativas (no se rechaza la hipótesis nula de igualdad entre medias) entre las sub-escalas de Desarrollo Social y Fortalezas y Debilidades entre los dos grupos, experimental y control, en el pre-test. Por lo tanto, se cumple la equivalencia en la variable dependiente de estudio, habilidades sociales, entre los dos grupos *antes* de empezar el experimento.

c) Post-test. Pruebas t de comparación entre medias de los dos grupos, experimental y control. Prueba de Hipótesis.

Empezamos la presentación ahora de las pruebas más importantes de nuestro estudio, con las cuales probamos si descartamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis de investigación.

-Escala de Desarrollo Social

La Tabla 21a, muestra las medias y desviación estándar en las sub-escalas de Desarrollo Social para los dos grupos.

Tabla 21a. Estadísticos de grupo

	CENDI	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
IniciativaPosMed	CENDI ALAMOS	16	2.6875	.35940	.08985
	CENDI MODERNA	15	2.6000	.43095	.11127
AceptaPosMed	CENDI ALAMOS	16	2.1250	.34157	.08539
	CENDI MODERNA	16	2.3125	.24187	.06047
CooperaPosMed	CENDI ALAMOS	16	2.5750	.34157	.08539
	CENDI MODERNA	16	2.3625	.40146	.10036
ConlfictoPosMed	CENDI ALAMOS	15	1.7333	.42748	.11037
	CENDI MODERNA	16	1.8750	.45644	.11411

Tabla 21b. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
IniciativaPosMed	Se han asumido varianzas iguales	1.209	.281	.615	29	.543	.08750	.14216	-.20325	.37825
	No se han asumido varianzas iguales			.612	27.355	.546	.08750	.14302	-.20577	.38077
AceptaPosMed	Se han asumido varianzas iguales	.445	.510	-1.792	30	.083	-.18750	.10463	-.40119	.02619
	No se han asumido varianzas iguales			-1.792	27.021	.084	-.18750	.10463	-.40218	.02718
CooperaPosMed	Se han asumido varianzas iguales	.032	.859	1.613	30	.117	.21250	.13177	-.05662	.48162
	No se han asumido varianzas iguales			1.613	29.250	.118	.21250	.13177	-.05691	.48191
ConlfictoPosMed	Se han asumido varianzas iguales	.829	.370	-.890	29	.381	-.14167	.15910	-.46707	.18374
	No se han asumido varianzas iguales			-.892	29.000	.380	-.14167	.15876	-.46636	.18303

La Tabla 21b, muestra que en el post-test, para la Escala de Desarrollo Social, la única sub-escala que obtuvo mejoría significativa después de la intervención en el grupo experimental (CENDI Moderna) fue la escala de

Aceptación (sig.= .083/2= .041). En las otras escalas ambos grupos, experimental y control, observaron niveles similares.

La Tabla 22, muestra la prueba no paramétrica U de Mann Whitney que valida lo encontrado mediante la prueba t anterior:

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de IniciativaPosMed es la misma entre las categorías de CENDI.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.654[1]	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de AceptaPosMed es la misma entre las categorías de CENDI.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.032[1]	Rechazar la hipótesis nula.
3	La distribución de CooperaPosMed es la misma entre las categorías de CENDI.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.138[1]	Retener la hipótesis nula.
4	La distribución de ConlfictoPosMed es la misma entre las categorías de CENDI.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.520[1]	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

[1]Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

-Escala de Fortalezas y Debilidades.

La Tabla 23a muestra las medias y desviaciones estándar de las sub-escalas de Fortalezas y Debilidades.

Tabla 23a. Estadísticos de grupo

	CENDI	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
HiperactP	CENDI ALAMOS	16	2.75	1.693	.423
	CENDI MODERNA	16	4.00	2.160	.540
EmocionalP	CENDI ALAMOS	16	1.63	1.500	.375
	CENDI MODERNA	16	1.88	1.928	.482
ConductaP	CENDI ALAMOS	16	2.69	1.448	.362
	CENDI MODERNA	16	3.38	2.125	.531
CompañerosP	CENDI ALAMOS	16	1.75	1.880	.470
	CENDI MODERNA	16	2.38	1.544	.386
FDPTotal	CENDI ALAMOS	16	8.81	3.902	.976
	CENDI MODERNA	16	11.63	6.376	1.594
PROSOCP	CENDI ALAMOS	16	8.31	1.352	.338
	CENDI MODERNA	16	7.88	1.500	.375

Tabla 23b. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
PROSOCP	Se han asumido varianzas iguales	.466	.500	.866	30	.393	.438	.505	-.594	1.469
	No se han asumido varianzas iguales			.866	29.684	.393	.438	.505	-.594	1.469
HiperactP	Se han asumido varianzas iguales	2.264	.143	-1.822	30	.078	-1.250	.686	-2.651	.151
	No se han asumido varianzas iguales			-1.822	28.380	.079	-1.250	.686	-2.655	.155
EmocionalP	Se han asumido varianzas iguales	.619	.437	-.409	30	.685	-.250	.611	-1.497	.997
	No se han asumido varianzas iguales			-.409	28.291	.685	-.250	.611	-1.500	1.000
ConductaP	Se han asumido varianzas iguales	1.152	.292	-1.069	30	.293	-.688	.643	-2.000	.625
	No se han asumido varianzas iguales			-1.069	26.454	.295	-.688	.643	-2.008	.633
CompañerosP	Se han asumido varianzas iguales	.393	.536	-1.028	30	.312	-.625	.608	-1.867	.617
	No se han asumido varianzas iguales			-1.028	28.908	.313	-.625	.608	-1.869	.619
FDPTotal	Se han asumido varianzas iguales	6.387	.017	-1.505	30	.143	-2.813	1.869	-6.629	1.004
	No se han asumido varianzas iguales			-1.505	24.856	.145	-2.813	1.869	-6.663	1.038

La Tabla 23b muestra en la columna 6 las significancias en las sub-escalas de Fortalezas y Debilidades. Lo que muestran estos valores es que la única escala que mostró una disminución significativa (sig. .078/2= .039) fue la hiperactividad pero fue en el caso del grupo control. Así que en Fortalezas y Debilidades el grupo

experimental no mostró diferencias favorecedoras significativas con respecto al grupo de control.

La tabla 24 muestra la prueba no paramétrica U de Mann Whitney que confirma lo anterior.

Tabla 24. Prueba U de Mann Whitney, Fortalezas y Debilidades. Post-Test. Grupos Experimental y Control.

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de PROSOCP es la misma entre las categorías de CENDI.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.361[1]	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de HiperactP es la misma entre las categorías de CENDI.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.094[1]	Retener la hipótesis nula.
3	La distribución de EmocionalP es la misma entre las categorías de CENDI.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.897[1]	Retener la hipótesis nula.
4	La distribución de ConductaP es la misma entre las categorías de CENDI.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.515[1]	Retener la hipótesis nula.
5	La distribución de CompañerosP es la misma entre las categorías de CENDI.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.210[1]	Retener la hipótesis nula.
6	La distribución de FDPTotal es la misma entre las categorías de CENDI.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	.196[1]	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

[1]Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

-Pruebas Pre-Test y Post- Test Grupo Experimental.

A fin de analizar la mejoría (antes y después de la intervención) del grupo experimental se realizaron comparaciones de medias con la prueba no paramétrica de Wilcoxon.

La Tabla 25a, muestra las medias y desviaciones estándar de todas las sub-escalas (Desarrollo Social y Fortalezas y Debilidades) del grupo experimental en el pre y el post-test. En cada par la primera sub-escala pertenece al pre-test y la segunda al post-test.

Tabla 25a.Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	PROSOC	6.67	15	2.289	.591
	PROSOCP	8.07	15	1.335	.345
Par 2	ProbEmocion	1.75	16	1.949	.487
	EmocionalP	1.88	16	1.928	.482
Par 3	ProbConducta	3.56	16	2.190	.547
	ConductaP	3.38	16	2.125	.531
Par 4	ProbCompa	2.69	16	2.024	.506
	CompañerosP	2.38	16	1.544	.386
Par 5	FDTotal	12.19	16	6.327	1.582
	FDPTotal	11.63	16	6.376	1.594
Par 6	INICIATIVAmed	2.4800	15	.55446	.14316
	IniciativaPosMed	2.6000	15	.43095	.11127
Par 7	COOPERAmed	2.1625	16	.59428	.14857
	CooperaPosMed	2.3625	16	.40146	.10036
Par 8	CONFLICTOmed	1.5000	15	.45316	.11701
	ConlfictoPosMed	1.8833	15	.47119	.12166
Par 9	ACEPTACmed	1.9500	16	.35402	.08851
	AceptaPosMed	2.3125	16	.24187	.06047

Vemos en la tabla 25a, que en casi todas las escalas hubo una mejoría del grupo experimental después de la intervención. En conducta prosocial de una media de 6.67 se pasó a una media de 8.07. En las escalas de problemas de conducta y problemas con compañeros disminuyeron las medias; y en problemas en total también hubo una disminución. A su vez en las escalas de desarrollo social: *iniciativa*, *cooperación* y *aceptación* también hubo mejoría después de la intervención. Veamos ahora cuáles de esos cambios resultaron estadísticamente significativos con la prueba de hipótesis. Esto nos los presenta la tabla 25b enseguida.

Tabla 25b. Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	PROSOC - PROSOCP	-1.400	2.324	.600	-2.687	-.113	-2.333	14	.035
Par 2	ProbEmocion - EmocionalP	-.125	2.473	.618	-1.443	1.193	-.202	15	.843
Par 3	ProbConducta - ConductaP	.188	2.040	.510	-.900	1.275	.368	15	.718
Par 4	ProbCompa - CompañerosP	.313	2.056	.514	-.783	1.408	.608	15	.552
Par 5	FDTotal - FDPTotal	.563	5.921	1.480	-2.593	3.718	.380	15	.709
Par 6	INICIATIVAmed - IniciativaPosMed	-.12000	.73407	.18954	-.52651	.28651	-.633	14	.537
Par 7	COOPERAmed - CooperaPosMed	-.20000	.54650	.13663	-.49121	.09121	-1.464	15	.164
Par 8	CONFLICTOmed - ConlfictoPosMed	-.38333	.59662	.15405	-.71373	-.05294	-2.488	14	.026
Par 9	ACEPTACmed - AceptaPosMed	-.36250	.38101	.09525	-.56552	-.15948	-3.806	15	.002

De acuerdo con la tabla 25b, las sub-escalas que son estadísticamente significativas son: Conducta pro-social (.017), Aceptación (.000) y Conducta conflictiva (.013). Esta última, en sentido contrario a lo esperado ya que en el post-test la media incrementó.

Las Tablas 26a, 26b y 26c muestran la prueba no paramétrica de Rangos de Wilcoxon para conducta prosocial, aceptación y conducta conflictiva, respectivamente.

Tabla 26a. Conducta prosocial. Gpo. Experimental –Pre y Post-test

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre PROSOC y PROSOCP es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas	.040	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

Tabla 26b. Aceptación. Gpo. Experimental –Pre y Post-test

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre ACEPTACmed y AceptaPosMed es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas	.003	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

Tabla 26c. Conducta conflictiva. Gpo. Experimental –Pre y Post-test

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre CONFLICTOmed y ConlfictoPosMed es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas	.024	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

-Pruebas Pre-Test y Post- Test Grupo Control.

La Tabla 27a, muestra las medias y desviaciones estándar de todas las sub-escalas (Desarrollo Social y Fortalezas y Debilidades) del grupo control en el pre y el post-test. En cada par la primera sub-escala pertenece al pre-test y la segunda al post-test.

Tabla 27a. Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	PROSOC	7.31	16	2.549	.637
	PROSOCP	8.31	16	1.352	.338
Par 2	ProbEmocion	1.69	16	1.138	.285
	EmocionalP	1.63	16	1.500	.375
Par 3	ProbConducta	2.56	16	1.788	.447
	ConductaP	2.69	16	1.448	.362
Par 4	ProbCompa	2.19	16	1.870	.467
	CompañerosP	1.75	16	1.880	.470
Par 5	FDTotal	9.63	16	5.427	1.357
	FDPTotal	8.81	16	3.902	.976
Par 6	INICIATIVAmed	2.6933	15	.35349	.09127
	IniciativaPosMed	2.7000	15	.36839	.09512
Par 7	COOPERAmed	2.4625	16	.38449	.09612
	CooperaPosMed	2.5750	16	.34157	.08539
Par 8	CONFLICTOmed	1.2833	15	.31149	.08043
	ConlfictoPosMed	1.7333	15	.42748	.11037
Par 9	ACEPTACmed	2.0250	16	.21756	.05439
	AceptaPosMed	2.1250	16	.34157	.08539

Vemos en la tabla 27a, que en casi todas las escalas hubo una mejoría del grupo control del pre al post-test. En conducta prosocial de una media de 7.31 se pasó a una media de 8.31. Veamos si estas diferencias son significativas con una prueba t que se muestra a continuación, en la tabla 27b.

27b. Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	PROSOC - PROSOCP	-1.000	2.633	.658	-2.403	.403	-1.519	15	.150
Par 2	ProbEmocion - EmocionalP	.063	1.692	.423	-.839	.964	.148	15	.884
Par 3	ProbConducta - ConductaP	-.125	1.668	.417	-1.014	.764	-.300	15	.769
Par 4	ProbCompa - CompañerosP	.438	2.476	.619	-.882	1.757	.707	15	.490
Par 5	FDTotal - FDPTotal	.813	5.659	1.415	-2.203	3.828	.574	15	.574
Par 6	INICIATIVAmed - IniciativaPosMed	-.00667	.28149	.07268	-.16255	.14922	-.092	14	.928
Par 7	COOPERAmed - CooperaPosMed	-.11250	.32634	.08159	-.28640	.06140	-1.379	15	.188
Par 8	CONFLICTOmed - ConlfictoPosMed	-.45000	.51927	.13408	-.73756	-.16244	-3.356	14	.005
Par 9	ACEPTACmed - AceptaPosMed	-.10000	.35777	.08944	-.29064	.09064	-1.118	15	.281

Como podemos apreciar con los valores de significancia (dividiéndolos sobre 2 cada uno), con excepción de *conducta conflictiva* (.000), ninguna otra de las escalas tuvo una mejoría estadísticamente significativa en el grupo control en el post-test.

Por lo tanto, aunque en la comparación de los post-test entre el grupo experimental y el control, sólo hubo diferencias estadísticamente significativas para la sub-escala de *Aceptación* a favor del grupo experimental, aún así las **ganancias** en tres de las dimensiones (*conducta prosocial*, *cooperación* y *aceptación*) de la escala de desarrollo social del pre al post son estadísticamente significativas sólo para el grupo experimental pero no para el grupo control.

Finalmente se presenta enseguida un análisis de correlación entre las escalas de ambos instrumentos psicométricos aplicados.

e) Correlaciones entre todas (9) las sub-escalas.

Tabla 28. Correlaciones entre las nueve dimensiones (Escala de Desarrollo Social y Escala de Fortalezas y Debilidades).

Correlaciones

		PROSOC	Hiperacti	ProbEmocion	ProbConducta	ProbCompa	FDTotal	INICIATIVAmed	ACEPTACmed	COOPERAmed	CONFLICTOmed
PROSOC	Correlación de Pearson	1	-.371*	-.176	-.397*	-.413*	-.443**	.607**	.399*	.660**	-.472**
	Sig. (bilateral)		.028	.311	.018	.014	.008	.000	.019	.000	.006
	N	35	35	35	35	35	35	34	34	35	33
Hiperacti	Correlación de Pearson	-.371*	1	.309	.677**	.412*	.792**	-.090	.003	-.397*	.524**
	Sig. (bilateral)	.028		.067	.000	.013	.000	.613	.987	.016	.001
	N	35	36	36	36	36	36	34	35	36	34
ProbEmocion	Correlación de Pearson	-.176	.309	1	.411*	.478**	.648**	-.163	-.233	-.303	-.100
	Sig. (bilateral)	.311	.067		.013	.003	.000	.357	.177	.072	.575
	N	35	36	36	36	36	36	34	35	36	34
ProbConducta	Correlación de Pearson	-.397*	.677**	.411*	1	.663**	.889**	-.145	-.049	-.358*	.491**
	Sig. (bilateral)	.018	.000	.013		.000	.000	.412	.779	.032	.003
	N	35	36	36	36	36	36	34	35	36	34
ProbCompa	Correlación de Pearson	-.413*	.412*	.478**	.663**	1	.810**	-.326	-.192	-.233	.452**
	Sig. (bilateral)	.014	.013	.003	.000		.000	.060	.269	.171	.007
	N	35	36	36	36	36	36	34	35	36	34
FDTotal	Correlación de Pearson	-.443**	.792**	.648**	.889**	.810**	1	-.226	-.135	-.411*	.479**
	Sig. (bilateral)	.008	.000	.000	.000	.000		.199	.438	.013	.004
	N	35	36	36	36	36	36	34	35	36	34
INICIATIVAmed	Correlación de Pearson	.607**	-.090	-.163	-.145	-.326	-.226	1	.774**	.704**	-.348
	Sig. (bilateral)	.000	.613	.357	.412	.060	.199		.000	.000	.051
	N	34	34	34	34	34	34	34	33	34	32
ACEPTACmed	Correlación de Pearson	.399*	.003	-.233	-.049	-.192	-.135	.774**	1	.602**	-.290
	Sig. (bilateral)	.019	.987	.177	.779	.269	.438	.000		.000	.101
	N	34	35	35	35	35	35	33	35	35	33
COOPERAmed	Correlación de Pearson	.660**	-.397*	-.303	-.358*	-.233	-.411*	.704**	.602**	1	-.454**
	Sig. (bilateral)	.000	.016	.072	.032	.171	.013	.000	.000		.007
	N	35	36	36	36	36	36	34	35	36	34
CONFLICTOmed	Correlación de Pearson	-.472**	.524**	-.100	.491**	.452**	.479**	-.348	-.290	-.454**	1
	Sig. (bilateral)	.006	.001	.575	.003	.007	.004	.051	.101	.007	
	N	33	34	34	34	34	34	32	33	34	34

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Escala de Fortalezas y Debilidades: Dimensiones Prosocial (PROSOC), Hiperactividad (Hiperacti), Síntomas emocionales (ProbEmocion), Conducta disruptiva (ProbConducta) y Problemas con Compañeros (ProbCompa). FDTotal que incluye las 4 últimas dimensiones.
Escala de Desarrollo Social: Dimensiones Iniciativa (INICIATIVA), Aceptación (ACEPTA), Cooperación (COOPERA) y Conflicto con Compañeros (CONFLICTO).

La Tabla 28 muestra las correlaciones entre las dimensiones de ambos instrumentos; *todas estas correlaciones son teóricamente coherentes por lo que esto agrega una prueba más de la validez (validez concurrente) y confiabilidad* de lo que miden y en la consistencia con la que se contestaron dichas escalas, respectivamente. Así por ejemplo, la dimensión Prosocial correlaciona de manera significativa y negativa con las dimensiones de Hiperactividad (-.371*), Conducta disruptiva (-.397*), Problemas con compañeros (-.413*); y correlaciona de manera significativa y positiva con las dimensiones de la otra escala, Desarrollo Social: Iniciativa o Interacción (.607**), Aceptación (.399*), Cooperación (.660**) y de manera negativa con Conducta conflictiva (-.472)** . Los asteriscos indican el nivel de significancia: *= .05 y **= .01.

Las intercorrelaciones (entre escalas) más importantes son (nótense las correlaciones negativas indicadas con el signo -) :

Hiperactividad con: Cooperación (-.397*) y Conflicto con compañeros (.524**).

Conducta Disruptiva con: Cooperación (-.358*), Conflicto con compañeros (.491**).

Problemas con compañeros con: Conducta conflictiva (.452**)

CONCLUSIONES, ALCANCES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En este apartado se describen las conclusiones, los alcances y las limitaciones obtenidos en la presente investigación realizada por el equipo psicopedagógico, así como también si el objetivo general de nuestra investigación se logró alcanzar.

De acuerdo al análisis de datos y los resultados obtenidos, el equipo psicopedagógico concluye que al llevar a cabo la investigación se logró cumplir parcialmente con el objetivo general de investigación, ya que al implementar las estrategias de enseñanza- aprendizaje basándonos en el aprendizaje cooperativo obtuvimos buenos resultados en los aprendizajes esperados en el campo formativo de desarrollo social, sólo para la variable de *aceptación*. Es decir, respecto de los dos grupos, control y experimental, el grupo experimental después de la intervención mostró una mejoría significativamente mayor a la mostrada por el grupo control en la variable de aceptación. Ésta se define como:

- **Aceptación o Aceptación social.** Percepción de los otros niños respecto del niño objetivo. Se acepta un niño o una niña cuando él / ella es aceptado y elegido por otros niños en las actividades diarias. Otros niños perciben a los niños populares como útiles y sensibles. Los niños populares son elegidos por otros niños para que jueguen con ellos. Los niños que no son gustados activamente por sus pares son más propensos a mostrar las dificultades a largo plazo en su ajuste (Waters et al,. 1979, citados por Aguiar, Sánchez y Satterly, 2005). Este factor mide el grado en que el niño es aceptado por otros niños.

Sin embargo, al comparar la ganancia en habilidades sociales (pre y post) de cada uno de los grupos, experimental y control, solamente el grupo experimental mostró ganancia estadísticamente significativa en tres dimensiones: conducta prosocial, cooperación y aceptación; el grupo control, aunque mejoró, su ganancia no fue estadísticamente significativa como lo mostraron las pruebas de Wilcoxon y t para muestras relacionadas. Así que el grupo experimental mejoró en el desarrollo social, de acuerdo a los resultados que arrojaron las escalas de iniciativa, cooperación, y conducta prosocial, las cuales miden el desarrollo social.

Así como también pudimos identificar otros alcances, éstos son:

- Se comprueba que muchas de las dimensiones de ambas escalas están correlacionadas, lo cual es teóricamente coherente por lo que esto agrega una prueba más de la validez (validez concurrente) para ambas escalas.
- Se lograron algunos aprendizajes esperados de acuerdo al Programa de Estudio 2011 de Educación Básica Preescolar (PEP, 2011) en el grupo control con el cual aplicamos la intervención ya que para el diseño y aplicación de la misma se tomaron como guía dichos aprendizajes esperados en el campo de desarrollo personal y social, los cuales presentamos a continuación:
    1. Realiza un esfuerzo mayor para lograr lo que se propone, atiende sugerencias y muestra perseverancia en las acciones que lo requieren.

2. Enfrenta desafíos solo, o en colaboración, busca estrategias para superarlos, en situaciones como elaborar un carro con un juego de construcción: seleccionar piezas, organizarlas y ensamblarlas.
3. Habla sobre cómo se siente en situaciones en las cuales es escuchado o no, considera la opinión de otros y se esfuerza por convivir en armonía.
4. Acepta desempeñar distintos roles y asume su responsabilidad en las tareas que le corresponden, tanto de carácter individual como colectivo.
5. Actúa conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia.
6. Habla sobre experiencias que pueden compartirse, y proporcionar la escucha, el intercambio y la identificación entre pares.
7. Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto, las pone en práctica.

El punto número uno se relaciona con la escala de Fortalezas y Debilidades en la dimensión de Hiperactividad de forma positiva ya que uno de los ítems de la sub-escala, menciona el persistir en terminar alguna tarea lo cual se logró con la intervención, ya que antes de ésta los alumnos constantemente abandonaban las tareas asignadas por las docentes, se distraían y comenzaban a realizar otras actividades. Y durante la intervención se apoyaban unos a otros por lograr cumplir

las metas de cada equipo mostrando interés y motivación por concluir la tarea asignada.

Los puntos del dos al siete incluyendo también el punto cuatro están relacionados con la dimensión Prosocial ya que en esa dimensión se contempla la interacción con compañeros de forma amable brindando y recibiendo ayuda.

El punto número cuatro también lo vemos relacionado con la dimensión *Problemas con los Compañeros*, pero de forma negativa ya que sus relaciones entre pares mejoraron, ya que dialogaban, compartían sus materiales e incluso se apoyaban unos a otros.

Sin embargo también se nos presentaron limitantes tales como:

- En la dimensión de independencia perteneciente a la escala de Desarrollo Social se eliminaron dos de los ítems correspondientes a los números 11 y 16 esto debido a que la correlación mostró resultados nulos o negativos, es decir que los padres no contestaron o contestaron de forma inadecuada.
- Otras de las limitantes fue que se redujo el número de la muestra, ya que cuatro de los padres del grupo control no contestaron los instrumentos del post-test.
- Durante la aplicación de la intervención en el grupo experimental el equipo psicopedagógico tuvo conflicto con las docentes a cargo de los grupos, ya que éstas no respetaban los tiempos acordados con anterioridad para poder llevar a cabo las sesiones de la intervención.

- Asimismo las instalaciones del CENDI Moderna no contaban con suficiente espacio para llevar a cabo las actividades de cada sesión correspondientes a la intervención.
- Una fuerte limitación fue la falta de compromiso así como de disposición por parte de las docentes, padres y madres de familia; ya que por parte de las docentes éstas constantemente mostraban inconformidad y generaban obstáculos (interrupciones, empalmaban actividades e incluso se negaban a que ciertos alumnos asistieran a las sesiones) para el desarrollo de la intervención. A su vez los padres y madres de familia mostraron desinterés ya que se justificaban en la falta de tiempo para colaborar en el llenado de los instrumentos.

Finalmente, sugerimos futuras investigaciones sobre el impacto de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en niños de edad temprana como los que participaron aquí, para favorecer el desarrollo de sus habilidades sociales; asimismo, para seguir aportando evidencia de su utilidad.

Del mismo modo, a partir de los resultados de esta investigación empírica, proponemos que en los CENDI se utilicen estrategias de aprendizaje cooperativo para ayudar al fortalecimiento del desarrollo social de niños pequeños.

REFERENCIAS

Aguiar, R., Sánchez, PP. y Satterly, D. (2005). *Escala de evaluación de desarrollo social para niños Mexicanos.* Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7 (1), 1-24.

Amar, J., Abello, R., Tirado, D. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social* (pp.14-18, 32, 36). Colombia: Ediciones uninorte.

Arias, S., Cárdenas, R. y Estupiñán, T. (2005). *Aprendizaje cooperativo* (pp. 58-70). *Bogotá:* UPN.

Bandura, A. y Walters, R. (1982). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* (pp.15-159). Madrid: Alianza editorial.

Barkley, E., Cross, K. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo* (pp.17-19). Madrid: Morata.

Baron, J. y Sternberg, R. (1987). *Habilidades para la enseñanza del pensamiento: Teoría y Práctica.* WH Freeman: Nueva York

Bee, H. (1978). Crecimiento físico y el desarrollo. En: *El desarrollo de niño* (pp.84-205). México: Harla.

Bosh, L., Menegazzo, L., y Galli, A. (1987). Vida afectiva y vida social. En *El jardín de infantes de hoy* (pp. 63, 73). Buenos aires: Hermes.

Brazelton, B (1994). *Su hijo Momentos claves en su desarrollo desde el periodo prenatal hasta los seis años* (pp. 175-229). Barcelona: Norma.

Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research.* US: Houghton Mifflin Company.

Craig, G y Baucum, D (2009). El preescolar: desarrollo físico, cognoscitivo y lingüístico. En *Desarrollo Psicológico* (pp.130-224). México: Pearson Eduaction.

Deutsch, M. (1971). Efectos de la cooperación y competición sobre el proceso de grupo. En D. Cartwright, y A. Zarder, *Dinámica de grupo* (pp. 503-525). México: Trillas.

Ferreiro, R. (2004). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo* (pp. 53-68). México D.F: editorial Trillas.

Gavilán, PP. y Alario, R. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro, principios y aplicaciones* (pp.55-174). Madrid: CCS.

García, R., Traver, J. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundaméntenos, características y técnicas* (pp. 24-55). Madrid: CCS.ICCE.

Grossack, M.M. (1954). Some effects of cooperation and competition upon small group behavior. *Journal of abnormal and Social Psychology,* 49 (3), 341-348.

Gur, C. (2013). Cooperative learning in the context of early childhood education. *International Journal of Arts and Education, 3* (2), 5-9.

Hernández S., Baptista, y Callado (2005). Los procesos mixtos de investigación. En *Metodología de la investigación* (pp. 755-757). México: Mc Graw Hill.

Heydenberk, W.R., Heydenberk, R.A., y Bailey, S.PP. (2003). Conflict resolution and moral reasoning. En *Conflict Resolution Quarterly,* 21 (1), 27-45.

Jhonson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (pp.14-19). Buenos Aires: Paidós.

Lepicnik Vodopivec, J. (2011). *Cooperative learning and support strategies in the Kindergarten. Metodicki obzori, 6 (*2), 81-91.

López, M. (2008*). Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural, y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997 a 2007* (pp.29- 50). Tesis doctorales: Universidad de Alicande.

Lyman, L. y Foyle, H. C. (1988). *Cooperative learning strategies and children.* ERIC Digest. Disponible en: http://faculty.msmc.edu/dipaola/cooperativelearning.1htm.htm

Méndez-Sánchez, M.P., Andrade-Palos, P. y Peñaloza-Gómez, R. (2013). Prácticas parentales y capacidades y dificultades en preadolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 15* (1), 99-118.

Nieto, J.M. (2005). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J.D. Segovia (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 147-166). Barcelona: Octaedro.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradiciona.* (pp.185-205). Barcelona: PPU.

Papalia, D., Wendcos, O., Duskin, F. (2004). Desarrollo físico y cognoscitivo en la niñez temprana. En Papalia, D., Wendcos, O., Duskin, F. *Desarrollo Humano* (pp. 251-290). México: Mc Graw Hill.

Pérez, G. (2005). Estrategias e instrumentos de asesoramientos. En J.D. Segovia (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 227-246). Barcelona: Octaedro.

Piaget, J. (1973). *Psicología y pedagogía* (pp. 23-30). Barcelona: Ariel.

Piaget, J. (1980). *Problemas de psicología genética* (pp. 165-182). Barcelona: Ariel.

Piaget, J. (1984). *La primera infancia de los dos a los siete años. En seis estudios de psicología* (pp. 28-50). Barcelona: Ediciones de bolsillo.

Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología.* (Nuria, Petit, trad.) (pp.147). Barcelona, España: Six Barral.

Piaget, J. (1988). *La psicología de la inteligencia* (pp. 171-190). Barcelona: Critica.

Ramos, C.C. y Golfeto, J.H. (2003). Stress and difficulties questionnaire: A study of school children in Ribeirão Preto. *Revista Brasileira de Psiquiatría, 25* (3), 139-145.

Reglamento interno de CENDI de la delegación Benito Juárez. Integra. (2009-2013). Mexico, D.F.

Rice, P. (1997) Desarrollo físico. En *Desarrollo humano estudio del ciclo vital* (pp. 145-183). México: Pearson Prentice Hall.

Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 5*(2), 133-149. Extraído el 29 de Octubre de 2012desde http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.pdf.

Segovia, J.D. (2005). Escenarios y contextos de acción. En J.D. Segovia (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 107-130).Barcelona: Octaedro.

SEP (1992). *Programa de educación inicial* (pp. 21-27).

SEP (1997). *Manual de Organización del CENDI* (pp.16).

SEP (2000). *Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el director de un CENDI* (pp.13).

SEP (2010). *Manual de organización del CENDI* (pp.11).

SEP (2010*). Orientación técnico-pedagógica para el director de un CENDI* (pp. 13-14).

SEP (2011). *Programa de estudios 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar* (pp. 7-85).

Sharan, Y. y Shlom, S. *(2004). El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo.* New York: colaboración edición pedagógica.

Slavin, E. (1999). *Aprendizaje cooperativo teoría, investigación y práctica* (pp. 13-31). Buenos Aires: Aique.

Stigliano, D. y Gentile, D. (2006). *Enseñar y aprender en grupos cooperativo: comunidades de dialogo y encuentro* (pp.14-28). Buenos aires: Centro de Publicaciones y Material didáctico.

Tribunal Superior de Justicia del Distrito federal (2010) Manual de Organización (pp.14).

Vygotsky. L.S. (1973). *Pensamiento y Lenguaje* (pp.37). B. Aires: La Pleyade.

Vygotsky. L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 123-135). Barcelona: Critica.

Vygotsky. L.S. (2005). *Psicología pedagógica* (pp. 113-326). Buenos Aires: Aique.

Vygotsky. L.S. (2007). *Pensamiento y habla* (pp. 152-175). Buenos Aires: Colohue.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp.133). México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

Young, K. (1956). *Psicología social y aprendizaje de interacción* (pp. 7-68). Buenos Aires: Paidos.

Wilder, D.A., y Shapiro, PP.N. (1989). Role of competition-induced anxiety in limiting the beneficial impact of positive behavior by an out-group member. *Journal of Personality and Social Psychology,* 56 (1), 42-48.

Soluciones, Delegación Benito Juárez 2012-215 (http://www.delegacionbenitojuarez.gob.mx).

Anexo 1. Formato de consentimiento informado

ACLARACIONES

• Su decisión de que su hijo participe en el desarrollo de esta Intervención Educativa es completamente voluntaria.
• No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted o su hijo, en caso de no aceptar la invitación.
• Si decide que su hijo participe en esta Intervención Educativa puede retirarse en el momento que lo desee, -aun cuando el interventor responsable no se lo solicite-, informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
• No tendrá que hacer gasto alguno durante la intervención educativa.
• No recibirá pago por su participación.
• En el transcurso de la Intervención Educativa usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al interventor responsable.
• Los datos personales del participante serán manejados con absoluta confidencialidad.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Participante
Yo, _____ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el desarrollo de la Intervención Educativa pueden ser publicados o difundidos, salvaguardando el anonimato de los participantes, con fines académicos una vez que sea construido el Proyecto, o la Propuesta, de Intervención Educativa. Convengo en que mi hijo y yo participamos en esta Intervención Educativa. Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

Interventor
Yo,_____ he explicado al Sr(a)._____ la naturaleza y los propósitos de la Intervención Educativa; le he explicado acerca de los beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

Firma del Participante_____

Firma del Interventor

Fecha: _____Lugar:_____.

Anexo 2. Tablas de correlaciones inter-ítem (para cada sub-escala)

Escala de Desarrollo Social para Niños Mexicanos

Tabla 5b. Correlaciones inter-ítem de **Iniciativa**

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
DS2	10.65	4.235	.279	.857
DS7	10.35	3.629	.619	.755
DS12	10.24	3.276	.798	.697
DS17	10.38	3.577	.726	.727
DS22	10.38	3.395	.589	.766

Tabla 6b. Correlaciones inter-ítem de **Aceptación**

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
DS3	10.37	4.946	.615	.847
DS8	10.60	4.776	.620	.850
DS13	10.23	4.946	.750	.809
DS18	10.17	5.264	.800	.805
DS23	10.17	5.558	.669	.833

Tabla 7b. Correlaciones inter-ítem de Cooperación

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
DS4	9.39	4.987	.398	.736
DS9	9.31	4.504	.464	.717
DS14	9.33	3.943	.683	.625
DS19	9.44	4.083	.627	.650
DS24	9.08	5.279	.376	.741

Tabla 8b. Correlaciones inter-ítem de **Resolución de Conflictos**

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
DS5	7.71	1.975	.307	.512
DS15	8.03	1.617	.436	.385
DS20	7.66	2.232	.553	.376
DS25	7.63	2.534	.157	.608

Cuestionario de Fortalezas y Debilidades

Tabla 10b. Coeficiente de confiabilidad de **Conducta Prosocial**

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
FD1	5.63	3.829	.578	.766
FD4	5.94	3.761	.671	.737
FD9	5.66	3.761	.611	.755
FD17	5.46	3.844	.672	.739
FD20	5.77	4.123	.418	.817

Tabla 11b. Correlaciones inter-ítem de **Hiperactividad**

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
FD2	2.57	3.193	.537	.636
FD10	3.37	3.829	.403	.691
FD15	2.94	2.997	.653	.580
FD21	2.86	4.303	.253	.738
FD25	3.00	3.588	.517	.648

Tabla 12b. Correlaciones inter-ítem de **Síntomas emocionales**

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
FD3	1.33	1.886	.229	.522
FD8	1.39	1.959	.213	.528
FD13	1.50	2.257	.164	.549
FD16	.92	1.393	.352	.456
FD24	1.08	1.164	.590	.240

Tabla 13b. Correlaciones inter-ítem de **Problemas conductuales**

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
FD5	2.17	2.600	.432	.483
FD7	2.17	3.514	.175	.617
FD12	2.58	2.821	.497	.454
FD18	2.19	2.961	.296	.568
FD22	2.78	3.321	.375	.530

Tabla 13b. Correlaciones inter-ítem de **Problemas con Compañeros.**

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
FD6	1.69	3.133	.252	.571
FD11	2.08	3.164	.357	.516
FD14	2.00	2.857	.443	.464
FD19	1.94	3.311	.148	.632
FD23	1.94	2.568	.536	.400

Anexo 3. Cartas descriptivas.

PRIMERA SESIÓN "PRE-TEST"			
JUSTIFICACION: Debido a que el diseño de investigación es cuasi-experimental fue necesario llevar a cabo una evaluación pre-test por medio de las escalas: *Fortalezas y Debilidades, Evaluación de Desarrollo Social para niños Mexicanos;* los instrumentos fueron diseñados para ser contestados por padres de familia o maestros.			
OBJETIVO	**ACTIVIDAD**	**TIEMPO**	**RECURSOS**
Conocer las habilidades y fortalezas en el desarrollo social que los padres y madres de familia de los niños de preescolar I y preescolar II han observado en sus hijos.	Aplicación del pre test.	20 minutos	Pre test impreso y lápices.
EVALUACION: Al final de la sesión recopilamos 14 pre- test contestados del CENDI Moderna y 21 del CENDI Álamos.			
OBSERVACIONES: Citamos a los padres de familia para comunicarles sobre el proyecto de investigación en el que participarían sus hijos, explicándoles el procedimiento que se llevaría a cabo, se les fue proporcionado el consentimiento informado; Se dio paso a la aplicación del pre-test para lo cual fue necesario dar las indicaciones de llenado y proporcionales el material impreso, así como lápiz, el equipo psicopedagógico estuvo presente apoyando y resolviendo las dudas que se presentaron.			

SEGUNDA SESIÓN "CIRCUITO DE ACTIVIDADES"				
JUSTIFICACION: Durulap y Aral, 2011, citados en Gur, 2013 plantean que los juegos grupales contribuyen a que los niños tengan interacciones pacificas entre ellos mismos como jugar, a ser los gatos y los ratones; de igual forma dentro del campo Desarrollo Personal y Social el Programa de Estudio (2011) se hace mención sobre el papel como alumnos y alumnas que deben desempeñar los infantes, y dentro de esto se resalta la participación de los niños y niñas para aprender de una actividad sistemática, sujeta a formas de organización y reglas interpersonales que demandan nuevas formas de comportamiento, y como miembros de un grupo de pares que tienen estatus equivalente.				
OBJETIVO	**ACTIVIDAD**	**TIEMPO**	**RECURSOS**	**EVALUACIÓN**
Fomentar en los niños y niñas de Preescolar I y II que participen en juegos respetando las reglas establecidas y las normas para la convivencia.	Se formaron tres equipos y posteriormente se realizó un torneo en el cual por equipos tuvieron que realizar un circuito de diferentes actividades. En la primera actividad del circuito tuvieron que pasar un resorte por cada uno de los integrantes del equipo, apoyándose entre ellos. En la segunda actividad tuvieron que ponerse en posición de elefantes, tomarse de las manos y pasar un aro por cada niño y niña sin soltarse de las manos.	20 minutos	Resorte. Aros.	Por medio de un registro anecdótico se verificó el cumplimiento de las reglas establecidas y de las normas para la convivencia por equipo.
OBSERVACIONES: Los niños y niñas se mostraron entusiasmados por cumplir las actividades y ayudar a sus compañeros más pequeños a pasarse el resorte y el aro sin soltarse de las manos.				

TERCERA SESIÓN "LA TORRE"				
JUSTIFICACION: Nesi, (2000) dice que el aprendizaje cooperativo, permite crear una situación en la que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las mentas en equipo, lo que hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sea mucho más valorado entre los compañeros;				
OBJETIVOS	**ACTIVIDAD**	**TIEMPO**	**RECURSOS**	**EVALUACIÓN**
Que los niños y niñas de Preescolar I y II identifiquen que pueden realizar diversos tipos de actividades y que es importante la colaboración de todos en una tarea compartida	Se dividieron a los niños y niñas en cuatro equipos, y se les pidió que con bloques de madera o juegos de construcción, logren crear la torre más alta, sin que se les caiga y que pueda mantenerse por un minuto. Todos los equipos participaron uno por uno, respetando el turno de sus compañeros. Entre todos cuidaron que no se callera su torre colocando bien cada pieza.	30 minutos.	Bloques de madera o juegos de construcción.	Por medio de un registro anecdótico se llevó a cabo la evaluación en la que se observó si entre los equipos hubo colaboración entre sus integrantes para realizar la construcción de la torre más alta.
OBSERVACIONES: Al inicio de la actividad les fue un poco difícil trabajar en equipo, ya que el líder de algunos equipos quiso formar la torre a su manera, e incluso algunos equipos tuvieron que volver a armar la torre, ya que se percataron que la forma en la que la habían acomodado no era la óptima para que su torre fuera la más alta, sin embargo al escuchar las opiniones y aceptar la ayuda así como respetar el turno entre ellos lograron formar su torre.				

CUARTA SESIÓN "FORMANDO UNA ESCULTURA"

JUSTIFICACION:
Melero y Fernández, citados en García et. al,. (2001) mencionan que una de las ventajas al emplear el aprendizaje cooperativo es que la interacción entre compañeros proporciona oportunidades para practicar la conducta prosocial (ayudar, compartir, cuidar etc. A los otros), al garantizar las condiciones materiales para que se puedan practicar comportamientos solidarios, para que se implementen y ejerciten los apoyos sociales.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO	RECURSOS	EVALUACIÓN
Inducir a los niños y niñas de Preescolar I y II a compartir su material.	Los niños y niñas llevaron una caja de cartón pintada y decorada por ellos mismos, posteriormente formamos cuatro equipos, los niños y niñas se sentaron en el piso con su caja en mano, formando un círculo por equipo. Posteriormente cada uno colocó su caja encima de otra para crear una escultura, los alumnos tuvieron oportunidad de rediseñar la escultura y ponerle un nombre.	30 minutos.	Cajas de cartón pintadas y decoradas,	Se observó la disposición de cada alumno para contribuir en la elaboración de la escultura, a través de compartir su material (caja decorada).

OBSERVACIONES:
Para llevar a cabo la actividad fue necesario pedirles con anterioridad a los alumnos una caja decorada donde solo la mitad del grupo cumplió, sin embargo el equipo psicopedagógico anticipó dicha situación por lo que ya contaban con el material (cajas decoradas) para desarrollar la actividad. Los alumnos se mostraron entusiasmados por las decoraciones de sus cajas pero fue necesario explicarles lo que es una escultura ya que no podían formarla, comentando que no las conocían, mostrando desinterés.

QUINTA SESIÓN "DISFRACES"				
JUSTIFICACION: Una de las competencias que los alumnos deben comenzar a desarrollar durante la educación preescolar es "establecer relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía, lo cual se favorece según Melero y Fernández citados en García et al,. (2001) mediante el aprendizaje cooperativo ya que ayuda al alumno a aprender a ver situaciones y problemas desde otras perspectivas diferentes a las suyas.				
OBJETIVO		**TIEMPO**	**RECURSOS**	**EVALUACIÓN**
Fomentar en los niños y niñas de Preescolar I y II la aceptación para desempeñar distintos roles y asumir su responsabilidad en las tareas que les corresponde, tanto de carácter individual como colectivo.	Se formaron cuatro equipos, a cada uno de los integrantes se les dio una fotografía, y comentaron entre ellos sobre los personajes que vieron en las fotografías. Se pidió a cada equipo que, utilizando objetos que haya en el salón, traten de disfrazarse como los personajes de las fotografías; ayudándose entre ellos mismos. Una vez que todos los niños estén disfrazados, cada equipo inventó un cuento con los personajes que les fueron asignados y lo representaron.	50 minutos.	Fotografías de diversos personajes. Prendas y objetos para la caracterización.	Observar mediante un registro anecdótico si los alumnos aceptaron y desempeñaron el papel que se les designó en el cuento.
OBSERVACIONES: Los alumnos en general se mostraron participativos y motivados por caracterizarse de acuerdo al personaje de la fotografía que les había sido asignado, fue necesario ayudarlos a inventar su cuento así como a organizar su representación, cada alumno colaboró dando ideas y actuando de acuerdo a su rol.				

SEXTA SESIÓN "SIGUIENDO LOS PUNTOS"				
JUSTIFICACION: López (2008), plantea que en el aprendizaje cooperativo el apoyo entre compañeros es más común, ya que se crean y se encuentran disponibles personas en quienes poder confiar para una ayuda emocional e instrumental, informativa y de estima; por otro lado en el PEP (2011) se reconoce la importancia de abordar el campo formativo Pensamiento Matemático mediante el trabajo cooperativo, ya que se propicia el intercambio de ideas entre iguales considerando la opinión del otro en relación con la propia, y se resalta la importancia de propiciar el trabajo en pequeños grupos.				
OBJETIVO	**ACTIVIDAD**	**TIEMPO**	**RECURSOS**	**EVALUACIÓN**
Fomentar en los niños y niñas de Preescolar I y II, la ayuda entre los mismos al apoyar y dar sugerencias en el desarrollo de diversas actividades.	Se formaron cuatro equipos, a cada uno se les dio una serie de hojas que contenían puntos y un número, de tal forma que los niños al unir los puntos siguiendo y al seguir la numeración del 1 al 15, formen una figura (flor). Se les pidió que por turnos vayan uniendo los puntos, empezando por el número 1 y siguiendo de forma ascendente, mientras unen los puntos, los niños y niñas dijeron cada número en voz alta, hasta completar la figura formada por los puntos. En el transcurso de ella, los niños que tuvieron más avances en la numeración de números ayudaron a los que tienen menos avance, al repetir los números en voz alta, es decir fueron una guía para los que presentaron cierta dificultad en la numeración.	30 minutos	Hojas numeradas y punteadas.	Utilizamos una lista de cotejo en la que se registraron a los niños y niñas que apoyaron y dieron sugerencias a sus compañeros.
OBSERVACIONES: Los alumnos de preescolar II fueron los que brindaron apoyo a sus compañeros que tenían dificultades en la actividad, incluso llegaron a mostrar poca tolerancia ya que sus compañeros no tomaron en cuenta algunas de sus sugerencias.				

SEPTIMA SESIÓN "IMAGINANDO PARA SALVAR AL PLANETA"				
JUSTIFICACION: Bany y Johnson citados en García et al,. (2001) consideran que el aprendizaje cooperativo parece fomentar en un grado alto la interacción, la comunicación y la discusión entre los miembros del grupo, logrando asumir así el proyecto del grupo como propio, premisa fundamental para realizar actos solidarios con los cercanos.				
OBJETIVO	**ACTIVIDAD**	**TIEMPO**	**RECURSOS**	**EVALUACIÓN**
Implementar en los niños y niñas de Preescolar I y II el trabajo en equipo, utilizando el lenguaje oral para hacerse entender y expresar lo que sienten cuando se enfrentan a una situación que le cause conflicto.	Los niños se agruparon en equipos, posteriormente se las dará el material necesario para realizar sus muñecos (títere). Se les pedirá a los niños y niñas que imaginen que forman parte de un equipo que viene a salvar a nuestro planeta; ellos inventaron una historia, para la cual, tuvieron que crear diálogos, y la representaron con los títeres.	40 minutos	Un corcho grande con un cordón atravesado de lado a lado. Dos botones redondos. Una cuerda. Un palo. Papel de colores	Anotar las ideas que los alumnos expresaron mediante el lenguaje oral para resolver cooperativamente la situación que le cause conflicto.
OBSERVACIONES: Los alumnos crearon libremente su títere con los materiales que les fueron proporcionados, se mostraron ilusionados por conocer y desarrollar la actividad por completo, todos los alumnos expresaron sus ideas poniéndose de acuerdo para salvar nuestro planeta, mostrando creatividad y respeto al crear su historia. En esta sesión el equipo psicopedagógico sólo intervino para hilar las ideas que crearon la historia a representar.				

OCTABA SESIÓN "CONSTRUYENDO CON FIGURAS GEOMETRICAS"				
JUSTIFICACION: Sutherland, Wehby y Gunter citados en López (2008) Mencionan que las estrategias, técnicas o dinámicas que se llevan a cabo en el aprendizaje cooperativo permiten que el proceso de aprendizaje sea activo, participativo, cooperativo y vivencial; potencializando relaciones positivas con la educadora y sus pares, teniendo esta aspecto un papel central en el desarrollo de habiliades de comunicación, expresando sus ideas, sentimientos, gustos y disgustos.				
OBJETIVO	**ACTIVIDAD**	**TIEMPO**	**RECURSOS**	**EVALUACIÓN**
Contribuir a que los niños y niñas de preescolar I y II tomen iniciativas, decidan y expresen las razones para hacerlo.	Se les indicó a los niños y niñas que reunidos en tres equipos construyeran una casita, un carrito o lo que ellos quieran, siempre y cuando los objetos a crear contengan figuras cuadradas, redondas, triangulares, etc. A cada equipo se le proporcionó el material suficiente para llevar a cabo la actividad; se colocó el material en la mesa y se les permitió que ellos eligieran lo que requirieron.	30 minutos.	Diversas figuras geométricas, en diversos tamaños, formas y materiales.	Anotar a los niños que tomaron la iniciativa para participar así como los argumentos que expresan
OBSERVACIONES: Los niños y niñas realizaron la actividad con mucho entusiasmo y se notaban decididos, formaron los equipos de forma que se mostraban cooperativos y con mucha iniciativa para trabajar con sus compañeros, se ayudaron y respetaban el turno de cada uno de los que formaron sus equipos. El equipo psicopedagógico dirigió la forma en que se integrarían los equipos y los animábamos para que realizaran la				

actividad.

NOVENA SESIÓN "AYUDANDO A LOS QUE LO NECESITAN"				
JUSTIFICACION: López (2008) menciona que hay un incremento en las conductas prosociales (conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro, con o sin motivo altruista cuando el aprendizaje se plantea cooperativamente. Es importante fomentar un ambiente democrático dentro del aula ya que según el PEP (2011), dentro de este ambiente el niño o niña tendrá la oportunidad de participar en tareas comunes, cooperar, opinar y asumir personalidades.				
OBJETIVO	**ACTIVIDAD**	**TIEMPO**	**RECURSOS**	**EVALUACIÓN**
Fomentar en los niños y niñas de Preescolar I y II el brindar apoyo a su compañero así como la resolución de problemas que se les puedan presentar.	Los niños se dividieron en grupos de cuatro participantes, en cada uno de los grupos uno de los participantes tomaría el rol de una persona que se desmaya y sus tres compañeros deberían llevar lo a una clínica (enfermería), teniendo un minuto para discutir cómo lo llevarán: cargando, arrastrándolo, por los brazos, por los pies, etc. Cada uno de los integrantes de los equipos tendrá que jugar el rol de la persona que se desmaya, por lo que se cambiarán los roles.	20 minutos		Registrar las ideas que los alumnos proponen para llegar a la resolución de problema que se les plantea
OBSERVACIONES: Los niños y niñas llegaron con mucha energía para trabajar con el equipo psicopedagógico, preguntaban qué era lo que trabajaríamos, al explicarles la actividad los alumnos de preescolar II mostraron respeto para los más pequeños y opinaban y se ponían de acuerdo con los de su mismo grado para trabajar con los de preescolar I de forma que los cuidarían y realizarían la actividad con cuidado. Conforme fueron realizando la actividad respetaban la decisión que tomaron y los de preescolar I se mostraron disponibles para trabajar con los más grandes.				

DECIMA SESIÓN "PREPARANDO UN CUENTO"				
JUSTIFICACION: Johnson , Johnson y Holubec (1999) establecen que el aprendizaje cooperativo fomenta que el rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del grupo. Acentuándose mayores características con rasgos tales como coordinación de esfuerzos, subdivisión de las actividades, comprensión en las comunicaciones y productividad.				
OBJETIVO	**ACTIVIDAD**	**TIEMPO**	**RECURSOS**	**EVALUACIÓN**
Fomentar en los niños y niñas de Preescolar I y II el poder tomar decisiones de forma colectiva y de esa misma forma poder apoyarse en grupo para realizar tareas encomendadas.	Se formaron cuatro equipos y se pidió a los niños y niñas que comentaran cuál es su cuento favorito, posteriormente se les informó que se realizaran un concurso en el que cada equipo represento un cuento y el mejor representado así como el trabajo fuera en equipo sería el ganador. Por lo que se decidió por quipo cuál sería el cuento que se representaría; mediante una lluvia de ideas se pidió su opinión y posteriormente se eligió el cuento. Se eligió a los personajes y posteriormente cada equipo elaboró vestuario, escenografía, la música, invitaciones, y maquillaje.	20 minutos		Se realizó en la doceava sesión.
ONCEAVA SESIÓN "PREPARANDO UN CUENTO"				
	ACTIVIDAD	**TIEMPO**	**RECURSOS**	**EVALUACIÓN**
	Cada equipo tendrá que preparar y realizar lo que le fue asignado y se llevará a cabo un ensayo de la representación.	20 minutos	Pintura, cartón, diversidad de tipos de papel, así como de colores, resistol.	Se realizó en la doceava sesión.

OBSERVACIONES:
En las dos sesiones a los alumnos les gustó la actividad se pusieron de acuerdo a la hora de elegir los cuentos, al momento de repartir el papel que representarían los alumnos de preescolar I aceptaron el rol que se designaban entre ellos, sin embargo hubo un poco de desacuerdo en las alumnas de preescolar II ya que querían el mismo rol dos de ellas; el equipo psicopedagógico intervino en el desacuerdo de forma que participaran conformes y decididas, así mismo su intervención fue a la hora de realizar vestuarios para cada uno de los alumnos se les iba orientando y apoyando.

DOCEBA SESIÓN "REPRESENTANDO UN CUENTO"

JUSTIFICACION: Johnson , Johnson y Holubec (1999) establecen que el aprendizaje cooperativo fomenta que el rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del grupo. Acentuándose mayores características con rasgos tales como coordinación de esfuerzos, subdivisión de las actividades, comprensión en las comunicaciones y productividad.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO	RECURSOS	EVALUACIÓN
Propiciar que los alumnos se involucren y comprometan con actividades individuales y colectivas que son acordadas en el grupo, o que él mismo propone.	Cada equipo presentó su cuento a sus demás compañeros y se realizó un concurso en el que hubo tres premios, el de primero, segundo y tercer lugar de acuerdo al apoyo, respeto así como forma de trabajar entre ellos el cuento.	20 minutos	Vestuarios y escenografía.	Observar que tanto y como participan cada uno de los alumnos en la preparación y representación del cuento.

OBSERVACIONES:
Los alumnos ya sabían la actividad que se realizaría en esta sesión por lo tanto los preescolares I y II llegaron animados para llevar a cabo las representaciones, comenzaron a trabajar con iniciativa propia, recordando entre ellos lo que se había planeado en las sesiones anteriores, la iniciativa fue visible en los alumnos más grandes los de preescolar II sin embargo los de preescolar I apoyaban y seguían instrucciones. Cada uno de los alumnos recordaba el rol que habrían de representar, así como comenzaron su personificación.
El equipo psicopedagógico apoyó en la caracterización de los niños y niñas, en el ensayo de los cuentos así como en la presentación de cada uno de ellos.

TRECEABA SESION "POS-TEST"			
JUSTIFICACION: Debido a que el diseño de investigación es cuasi-experimental fue necesario llevar a cabo una evaluación pos-test por medio de las escalas: Fortalezas y Debilidades, Evaluación de Desarrollo Social para niños Mexicanos; los instrumentos fueron diseñados para ser contestados por padres de familia o maestros.			
OBJETIVO	**ACTIVIDAD**	**TIEMPO**	**RECURSOS**
Observar el avance que se ha logrado con la implementación del programa en los niños y niñas de preescolar I y preescolar II.	Aplicación del pos test.	20 minutos	Pos-test impresos y lápices.
OBSERVACIONES: La aplicación de pos-test se realizó a los padres de familia de los dos CENDIS (Álamos y Moderna) de igual forma que el pre-test, para ello se les citó para realizar el llenado, el equipo psicopedagógico llevó el post-test impreso así como lápices, explicando cómo se realizaría, de igual forma aclarando dudas que se presentaron durante la sesión. Se comunicó a los padres el fin de nuestro proyecto, agradeciendo su apoyo y participación de ellos como de sus hijos en el proyecto que se les presentó semanas anteriores.			