

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN SOBRE EL DESARROLLO
DE COMPORTAMIENTOS PROSOCIALES Y DISMINUCIÓN DE
COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS EN NIÑOS Y NIÑAS DE 6 HOGARES
INFANTILES DEL CENTRO ZONAL 1 DEL ICBF DE LA CIUDAD DE PASTO**

ANDRES ALBERTO ROCHA

WILSON FERNANDO JOSA

Trabajo de Grado para optar al Título de Psicólogos

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGIA
SAN JUAN DE PASTO**

2010

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN SOBRE EL DESARROLLO
DE COMPORTAMIENTOS PROSOCIALES Y DISMINUCIÓN DE
COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS EN NIÑOS Y NIÑAS DE 6 HOGARES
INFANTILES DEL CENTRO ZONAL 1 DEL ICBF DE LA CIUDAD DE PASTO**

ANDRES ALBERTO ROCHA

WILSON FERNANDO JOSA

Asesor:

PS. ALVARO ALVAREZ

Trabajo de Grado para optar el Título de Psicólogos

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGIA
SAN JUAN DE PASTO**

2010

NOTA DE RESPONSABILIDAD

“Las ideas y conclusiones aportadas en el trabajo son responsabilidad exclusiva de sus autores”

Artículo 1 de Acuerdo N° 324 de octubre 11 de 1966 emanada por el Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

San Juan de Pasto, 10 de mayo de 2010.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
RESUMEN	14
ABSTRACT	15
Introducción	14
Tema	17
Planteamiento del Problema	17
Formulación del Problema	29
Sistematización del Problema	29
Justificación	29
Objetivos	35
<i>Objetivo General</i>	35
<i>Objetivos Específicos</i>	36
MARCO DE ANTECEDENTES	37
Modelos de Prevención y Atención Temprana	37
<i>Experimento (EPM) Tremblay y Lucie Bertrand, Grupo de Investigación Inter-Universitaria U. Montreal (1984-1988)</i>	37
<i>Modelo FLUPPY Multicomponente del doctor Tremblay – Universidad de Montreal (1996– 2005)</i>	39
<i>Modelo FAST TRACK</i>	41
<i>Modelo de Prevención Temprana de la Agresión, (2000-2005), Alcaldía de Medellín</i>	42

<i>Promoción de comportamientos prosociales en las familias, niños y niñas de 4 a 6 años: una alternativa a la prevención de la agresión en la primera infancia</i>	45
MARCO TEORICO	46
Agresividad	46
<i>Definición</i>	46
<i>El Inicio de la Agresividad</i>	48
<i>La agresividad en los infantes</i>	49
<i>La agresión como problema de comportamiento</i>	52
Modelos y Explicaciones Teóricas de la Agresividad	56
<i>Teorías Activas</i>	56
<i>Teorías Reactivas de la Agresión</i>	58
<i>La Sociobiología</i>	59
FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA	61
Prosocialidad	61
<i>Las habilidades prosociales y su importancia en la educación de la primera infancia</i>	62
<i>El aprendizaje cooperativo como alternativa para el desarrollo de habilidades sociales</i>	65
<i>Componentes para el desarrollo de habilidades</i>	73
MARCO CONCEPTUAL	81
Agentes Educativos Socializadores	81
Agresión	81
Autocontrol	81

Cognitivo	81
Comportamiento agresivo	82
Comportamientos prosociales	82
Comportamientos riesgosos	82
Conflicto	83
Contextos de socialización	83
Educación	83
Estrategia pedagógica	84
Evaluación	84
Factor de Riesgo	84
Habilidades sociales	84
Intervención	84
Prevención Primaria	85
Prevención secundaria	85
Prevención temprana	85
Violencia	85
METODOLOGIA	87
Principios deontológicos y bioéticas en la investigación psicológica con humanos	87
Tipo de Investigación	87
Tipo de Estudio	87
Tipo de Diseño	88
Población	90
Variables	91

Hipótesis	92
<i>Hipótesis de trabajo</i>	92
<i>Hipótesis Nula</i>	93
<i>Hipótesis Estadística</i>	93
Instrumentos	93
<i>Escala COPRAG</i>	93
Procedimiento	99
<i>Fase 1: Preparatoria</i>	99
<i>Fase 2. Organización</i>	99
<i>Fase 3: Inducción</i>	
	10
0	
<i>Fase 4: Evaluación Inicial para niños niñas, Sistematización, identificación y selección de niños y niñas con comportamientos agresivos y prosociales</i>	
	10
0	
<i>Fase 5: Ejecución Plan de capacitación y formación</i>	
	10
1	
<i>Fase 6: Organización de niños y niñas evaluados en grupos de aprendizaje cooperativo</i>	102
<i>Fase 7: Evaluación final y Plan de Análisis de Datos</i>	102
ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS	103
Primera evaluación	104

<i>Variable Agresividad</i>	105
<i>Variable Prosocialidad</i>	114
Segunda Evaluación	122
<i>Variable Agresividad pretest-postest</i>	122
<i>Variable prosocialidad pretest-postest</i>	129
Grado de relación entre las variables agresividad y prosocialidad	134
Aplicación de la prueba de significancia t de Student para comprobar las Hipótesis	134
DISCUSIÓN	137
CONCLUSIONES	146
RECOMENDACIONES	151
REFERENCIAS	152
ANEXOS	158

LISTA DE TABLAS

	Página
Tabla 1 <i>Rasgos y diferencias de los grupos tradicionales con los grupos de aprendizaje cooperativo</i>	68
Tabla 2 <i>Habilidades para desarrollar en los grupos cooperativos</i>	72
Tabla 3 <i>Características del tipo de diseño experimental con un solo Grupo Manual de Investigación en Psicología</i>	88
Tabla 4 <i>Resultado del análisis de componentes principales COPRAG</i>	96
Tabla 5 <i>Porcentaje de niños y niñas por hogar infantil.</i>	104
Tabla 6 <i>Nivel de agresividad * institución participante</i>	105
Tabla 7 <i>Nivel de agresividad según género de niños-niñas evaluados en el pretest y medidas de tendencia central de cada grupo.</i>	108
Tabla 8 <i>Nivel de agresividad según edad de los evaluados</i>	112
Tabla 9 <i>Nivel de prosocialidad * institución participante.</i>	115
Tabla 10 <i>Nivel Prosocialidad según género de niños y niñas evaluados en el pretest y medidas de tendencia central de cada grupo</i>	117
Tabla 11 <i>Nivel de prosocialidad según edad</i>	120
Tabla 12 <i>Variable agresividad casos presentados en el pre y postest en las diferentes instituciones</i>	122
Tabla 13 <i>Medidas de tendencia central postest-pretest en las diferentes instituciones variable agresividad</i>	123
Tabla 14 <i>Variable agresividad según género diferencias entre la primera y segunda evaluación.</i>	126
Tabla 15 <i>Variable agresividad según edad diferencias entre</i>	

<i>la primera y segunda evaluación</i>	128
Tabla 16 <i>Número de casos presentados en el pre y postest en las diferentes instituciones en la variable prosocialidad</i>	129
Tabla 17 <i>Medidas de tendencia central postest-pretest en las diferentes instituciones variable prosocialidad.</i>	130
Tabla 18 <i>Variable prosocialidad según género diferencias entre la primera y segunda evaluación</i>	132
Tabla 19 <i>Variable prosocialidad según edad diferencias entre la primera y segunda evaluación.</i>	133
Tabla 20 <i>Correlaciones de muestras relacionadas</i>	134
Tabla 21 <i>Contraste de hipótesis.</i>	135

LISTA DE FIGURAS

	Página
<i>Figura 6.</i> Porcentaje de agresividad en la población	107
<i>Figura 8.</i> Comparativo agresividad según género	110
<i>Figura 9.</i> Porcentaje de niño-niño evaluado por edad según nivel de agresividad.	113
<i>Figura 10.</i> Nivel de prosocialidad de niños y niñas evaluados	116
<i>Figura 11.</i> Nivel de prosocialidad según género	118
<i>Figura 12.</i> Nivel de prosocialidad según edad	121

LISTA DE ANEXOS

	Página
Anexo 1. Cuestionario de evaluación del comportamiento de los niños-niñas de 3 a 5 años	159
Anexo 2. Instructivo para la recolección de datos de la evaluación	163
Anexo 3. Escala de valoración de los puntajes de evaluación de los comportamientos	165
Anexo 4. Baremos de prueba COPRAG	167
Anexo 5. Plan Curricular de capacitación y formación para la implementación de un Programa de Prevención sobre el Desarrollo de Comportamientos Prosociales y Disminución de Comportamientos Agresivos en niños y niñas de 6 Hogares Infantiles del Centro Zonal 1 del ICBF de la ciudad de Pasto	170

RESUMEN

El presente estudio de enfoque cuantitativo de tipo explicativo investigó determinar los efectos de un programa de prevención sobre el desarrollo de comportamientos prosociales y disminución de comportamientos agresivos en niños y niñas de 6 hogares infantiles del centro zonal 1 del ICBF en la ciudad de Pasto, a través de una estrategia pedagógica. El programa proporcionó elementos conceptuales, metodológicos y operativos, a las docentes de preescolar para prevenir el desarrollo de comportamientos agresivos en niños y niñas, a través del desarrollo de competencias y habilidades. Las conclusiones sustentan la importancia de este tipo de programas y su efectividad para modificar el comportamiento agresivo, así como para instaurar e incrementar el comportamiento prosocial en la primera infancia.

Palabras claves: Programa de prevención, conducta agresiva, conducta prosocial, habilidades sociales.

ABSTRACT

This quantitative approach to study explanatory type investigated to determine the effects of a prevention program on the development of prosocial behavior and decreased aggressive behavior in children 6 children's homes in the center zone 1 of ICBF in the city of Pasto, a through a pedagogical strategy. The program provided conceptual, methodological and operational, the preschool teachers to prevent the development of aggressive behavior in children, through the development of skills and abilities. The findings support the importance of such programs and their effectiveness in modifying aggressive behavior and to establish and increase prosocial behavior in early childhood.

Keywords: Prevention program, aggressive conduct, prosocial conducts, social abilities.

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN SOBRE EL DESARROLLO DE COMPORTAMIENTOS PROSOCIALES Y DISMINUCIÓN DE COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS EN NIÑOS Y NIÑAS DE 6 HOGARES INFANTILES DEL CENTRO ZONAL 1 DEL ICBF DE LA CIUDAD DE PASTO

Actualmente, dentro de la psicología se busca alternativas teórico-prácticas que permitan integrar intervenciones tempranas, buscando actuar en los primeros años de vida de los niños y las niñas, y dirigidos a los contextos de socialización en los que se encuentran inmersos.

Se ha demostrado que los programas de intervención temprana sobre los factores de riesgo que inciden en la agresión infantil provocan mejores resultados que las intervenciones posteriores (Lalongo, 2001 citado por González et al., 2004), y que los esfuerzos dirigidos a la prevención de su desarrollo puede ser una estrategia más eficaz y menos costosa que las intervenciones dirigidas a niños, adolescentes en una edad superior.

Esta investigación pretende diseñar, aplicar y evaluar la efectividad de un programa de intervención temprana a través de acciones pedagógicas que buscan intervenir simultáneamente en los diversos contextos de socialización, para así prevenir factores de riesgo que inciden en la agresividad, promover y desarrollar comportamientos prosociales en la primera infancia. Enfocándose en la prevención primaria y secundaria. En la etapa de prevención primaria se vincula a todos los niños y niñas de los grados pre jardín y jardín para estimular los recursos personales y sociales, promoviendo el desarrollo de comportamientos prosociales. Desde la prevención secundaria se identifican los comportamientos agresivos de niños-niñas, para dar estrategias de modificación de pautas comportamentales inadecuadas o las variables

ambientales que mantienen o empeoran el problema en la escuela, promoviendo el desarrollo de una competencia prosocial. Cabe anotar que el programa de prevención primaria y secundaria se ejecuta de manera paralela, con la misma población.

El programa está dirigido a todos los usuarios de los hogares infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar zonal 1 de la ciudad de Pasto, a todos los niños y niñas entre edades de 3 a 5 años.

Para determinar los efectos del programa se utilizará un diseño cuasi-experimental con un solo grupo, con preprueba- posprueba, a través de la aplicación del Cuestionario de Evaluación de Comportamientos Prosociales y Agresivos (COPRAG).

Tema

Prevención primaria y secundaria para la promoción de comportamientos prosociales e identificación, manejo y disminución de comportamientos agresivos en niños y niñas de 3 a 5 años.

Planteamiento del Problema

El concepto de prevención utilizado en diversas disciplinas científicas, implica actuar antes de que un problema se produzca, o en los primeros momentos de su aparición a fin de evitar que cause mayor deterioro. Este concepto ha sido retomado del campo de Salud Pública a partir de los trabajos de Gerald Caplan (1980 citado en la Guía para la detección temprana con menores en riesgo, 2004). Este autor distingue tres tipos de prevención. La prevención primaria tiene lugar antes de la aparición del problema. La prevención secundaria se dirige a colectivos de alto riesgo o en los que acaba de iniciarse el problema. Una última modalidad es la prevención terciaria, que trata de reducir los perjuicios del problema y equivale al tratamiento o rehabilitación del menor.

Es así como el concepto de prevención cobra gran importancia, en lo que tiene que ver con la salud mental de las personas. De igual manera durante los últimos años la noción de riesgo/factor de riesgo para diferentes problemas conductuales ha comenzado a ser objeto de uso generalizado, debido a gran parte a su extraordinaria trascendencia en todo cuanto concierne a la prevención (Jessor & Jessor, 1997 citado en la Guía para la detección temprana, 2004). Este interés se ha trasladado también al ámbito de la infancia y la adolescencia, como etapas de la vida donde la tarea preventiva cobra su sentido natural. Durante la niñez y la infancia, aparecen y se consolidan patrones de comportamiento de gran trascendencia para la salud del resto de la vida. Una buena parte de los problemas de la adolescencia, comienza y se cronifica en la infancia. Igualmente una buena proporción de problemas en la vida adulta tiene su inicio en cambios drásticos acaecidos durante la adolescencia. Así pues la necesidad de intervención temprana parece obvia (Guía para la detección temprana, 2004).

En psicología se plantea que el trabajo preventivo se debe realizar con poblaciones en riesgo o que presenten vulnerabilidad al desarrollar determinados problemas de salud mental y/o comportamentales. De esta forma, se observa la importancia de dirigir estrategias a edades tempranas como la niñez y la adolescencia. En este caso la primera infancia como etapa evolutiva que va desde el nacimiento hasta los seis años.

Una de las problemáticas que se presentan a edad temprana es de la agresividad infantil, dificultad que invalidan a padres, madres y maestros conduciendo a conductas oposicionistas, quebrantamiento de normas y límites. Enfrentándose así a niños agresivos, manipuladores o rebeldes, teniendo poco conocimiento de cómo se debe actuar con ellos, o cómo se puede incidir en la conducta para llegar a cambiarla.

En un estudio reciente Henao (2006), recoge las investigaciones realizadas, las cuales indican que, en las interacciones que progresivamente los niños van estableciendo con los demás, a partir del nacimiento, el comportamiento agresivo aparece muy tempranamente. En efecto, Landy y Peters (1992 citados por Henao, 2006) reportan manifestaciones de agresión en respuesta a emociones intensas en bebés de cinco meses (por ejemplo, halar el pelo). De acuerdo con Tremblay (1999), a la edad de 17 meses cerca de la mitad de los niños que ellos estudiaron empujaban a otros y el 25% daba patadas. A los 2 años, alrededor del 80% de los niños había sido alguna vez físicamente agresivo con otros. De esta forma, se considera que la agresión es normal y común en la primera infancia.

Adicionalmente, Tremblay (2002) logró constatar que la agresión física se incrementa durante los 30 primeros meses de vida, presenta su pico más alto a los 2 años y medio, y posteriormente declina. Menos niñas que niños alcanzan los niveles más altos de agresión y las niñas tienden a reducir la frecuencia de su comportamiento agresivo más temprano. Esta última tendencia también se encontró entre niños y niñas de la ciudad de Medellín. (Agudelo et al., 2002 citado por Henao, 2005).

Tremblay (2002) hace notar el uso espontáneo de la agresión en la muy temprana infancia y señala que los años preescolares constituyen el período en el que los niños-niñas aprenden a regularla. En efecto, durante la primera infancia generalmente el contexto socializa a los niños para modificar sus comportamientos agresivos y contribuye a que desarrollen competencias que incrementan su capacidad para regular sus emociones y desarrollar conductas alternativas a la agresión. Cuando por diversos factores los niños no desarrollan estas competencias, presentan un déficit considerable en sus relaciones sociales con sus cuidadores y pares. Los niños-niñas pre-escolares que

fallan en el desarrollo de competencias que regulan su agresión están en un alto riesgo de presentar problemas de conducta y un comportamiento agresivo y antisocial crónico (Keenan, 2002 citado por Henao, 2005).

Klevens (2000) considera que la agresión se configura como un problema de comportamiento cuando es persistente y los niños la exhiben en diferentes contextos.

Además, junto con los comportamientos agresivos, los niños presentan otras características como destructividad, impulsividad, desobediencia, comportamiento oposicionista, reacciones agresivas a la frustración como las “pataletas” y las “rabietas”, las mentiras o trampas, errores en la interpretación de los estímulos con tendencia a atribuirles hostilidad, hipervigilancia y alta sensibilidad a los estímulos negativos, repertorio limitado de alternativas frente a la solución de conflictos y percepción de las soluciones violentas como las más efectivas. Adicionalmente, es frecuente que los niños con problemas de comportamiento agresivo presenten también hiperactividad y déficit de atención, así como algunos de los trastornos del aprendizaje que inciden en el rendimiento académico.

Campbell (1995) plantea que en los Estados Unidos, en un grupo de niños de edad pre-escolar, entre el 7% y el 15% presentan este tipo de problemas. De ellos, no todos se vuelven adultos violentos o criminales pero su probabilidad es bastante alta. Puede agregarse que en un estudio realizado en la ciudad de Medellín con 714 niños y niñas de pre-escolar y primero de primaria, se encontró una prevalencia del 13% de alumnos con comportamientos agresivos, ya que 92 de ellos recurrían a algún tipo de agresión, ya sea directa (física y verbal) o indirecta (relacional o a través de otros) (Agudelo et al., 2002 citado por Henao, 2005). Dos años más tarde, en la evaluación del modelo de prevención temprana de la agresión que se venía desarrollando en esta

ciudad, se encontró en el pre-test que en una muestra de 699 niños entre los 3 y 11 años, la prevalencia de agresividad directa e indirecta fue de 6,2% y que entre los niños de edad preescolar, de 3 a 5 años, ésta fue de 4,9% (Hernández, Gómez, Morales & Arias, 2005).

Otra de las investigaciones realizadas es la de “Promoción de Comportamientos Prosociales en familias, de los niños y las niñas de 4 a 6 años, que se llevó a cabo en las ciudades de Armenia, Pasto y Tunja” en el año 2006. “Al iniciar el pilotaje se evaluó el nivel de riesgo de los 637 niños y niñas de edad preescolar arrojando que el 34% de ellos se encontraban en diferentes niveles de riesgo, presentando comportamientos inapropiados como la agresividad (Torres, 2007).

Cuando un niño no logra aprender a regular su agresión durante la primera infancia ni en la etapa escolar, y presenta los problemas de comportamiento antes descritos, infortunadamente el pronóstico que se puede hacer sobre estos niños es muy negativo, ya que tienen mayores probabilidades de incidir en fracaso escolar y en conductas antisociales en la adolescencia y edad adulta, porque principalmente son niños con dificultades para socializarse y adaptarse a su propio ambiente.

Además, distintos estudios sociológicos y psicológicos constatan la elevada incidencia del número y tipo de problemas que pueden sufrir los niños cuando la agresividad es persistente; algunos con consecuencias individuales o familiares y otros con efectos comunitarios. Entre los más comunes se citan las conductas adictivas, los problemas académicos (abandono y fracaso escolar), los problemas afectivos y emocionales, las conductas delictivas y violentas, el embarazo y las conductas sexuales de riesgo (Hurrelmann, 1994; Kasdin, 1993; Takanishi, 1993, citados en Guía para la detección temprana, 2004).

Distintos investigadores sostienen que existen un conjunto de factores interactuantes que aumentan la probabilidad de que un niño presente problemas de comportamiento agresivo, los cuales, además, tienen un efecto acumulativo (Domitrovich & Greenberg, 2003 citado por Henao, 2005).

A continuación se hace una presentación de los principales factores individuales, familiares, escolares y sociales que se encuentran asociados con el desarrollo de comportamientos agresivos y violentos en los niños y en los adolescentes (Henao, 2005).

En cuanto a los factores individuales, la consistencia de la evidencia empírica acumulada por distintos investigadores ha permitido generar consenso en cuanto a que existen algunas características individuales que se observan muy tempranamente en los niños y que influyen en la emergencia de problemas de comportamiento agresivo. Dentro de éstas se encuentran el género en el cual los estudios longitudinales con diversas poblaciones muestran que los niños presentan frecuencias más altas que las niñas en su conducta agresiva, especialmente en la agresión física (Tremblay, 2003). Entre los problemas de tipo neurocognitivo se encuentran la impulsividad, la hiperactividad, el déficit de atención Loeber y Van Kammen (1990, Citados por Henao, 2006) y el bajo nivel de inteligencia asociado al menor cociente intelectual encontrándose el déficit especialmente en la inteligencia verbal (Moffit, 1993). Con respecto a los rasgos de personalidad, según un estudio realizado en Montreal, los niños que en el preescolar presentaban un bajo nivel de ansiedad (no temían a nada) y que tenían una baja dependencia a la gratificación social (no les interesaba la aprobación ni el reconocimiento de los demás), eran los que más alto riesgo tenían de ser antisociales posteriormente (Tremblay, 1999).

Acerca de los factores familiares existe consenso entre los investigadores en cuanto a que las características de la familia pueden proteger o predisponer al desarrollo de comportamientos agresivos y violentos en los niños y los adolescentes. Dentro de estas características las que más se destacan son el bajo nivel socioeconómico. Klevens (2000), sugiere que la pobreza parece actuar a través de su influencia sobre la calidad y cantidad de las interacciones de los padres con los hijos, produciendo una situación de vulnerabilidad que, junto con otros factores, predispone al desarrollo del comportamiento agresivo.

Acerca de los estilos y prácticas de crianza, se encuentra que las respuestas inapropiadas de los padres y cuidadores a la desregulación emocional y comportamental de los niños, incrementan el riesgo de subsecuentes problemas de agresividad (Keenan, 2002 citado por Henao, 2005), sumado a esto lo estilos de crianza de padres laxos e inconsistentes en la disciplina y/o de padres hostiles o punitivos que refuerzan el comportamiento de los infantes (Patterson & Reid, 1984 citados por Chaux, 2005).

Además de la exposición a la violencia intrafamiliar como víctima o como testigo, las familias separadas o desmembradas, el conflicto entre los padres, la falta de supervisión de los niños y niñas por los cuidadores, las características de los vínculos afectivos con los padres y la pérdida o separación de alguno de ellos, así como los antecedentes criminales de los padres, factores que pueden predisponer al desarrollo de problemáticas en la niñez.

Ahora bien, aunque las investigaciones que abordan las características del contexto escolar como factores que pueden influir en el desarrollo de comportamientos agresivos y violentos son reducidas en su número, algunos autores se refieren a ellas.

Por una parte, se ha señalado que el tipo de prácticas disciplinarias de los maestros, tanto las punitivas y coercitivas, como las laxas o inconsistentes, pueden influir en el comportamiento agresivo de los niños, al igual que la falta de retroalimentación positiva y la ausencia de normas claras y de información precisa sobre las consecuencias que puede traer infringirlas (Klevens, 2000). Adicionalmente, los estudios realizados en Medellín señalan que una escuela orientada hacia logros individuales y la tolerancia a los comportamientos agresivos son también características del entorno escolar que favorecen el desarrollo de la agresión entre los niños (Agudelo et al., 2002 citado por Henao, 2005; Hernández et al., 2005).

Se ha encontrado que los niños que son temporalmente más impulsivos, desatentos e hiperactivos con frecuencia reciben menos estímulos y apoyo por parte de sus maestros, y son castigados con mayor frecuencia. Igualmente, los niños que presentan elevados niveles de agresión, especialmente en distintos contextos, están más propensos a tener una transición difícil en la escuela y dificultades para el aprendizaje escolar. En general, estos niños presentan pobres competencias sociales y emocionales que los colocan en riesgo de ser rechazados por sus pares y su comportamiento negativo también afecta su habilidad para tener relaciones positivas con sus maestros. Por otra parte, el comportamiento negativo, pobres relaciones y el rechazo de los maestros y de otros niños influyen en el desempeño académico, y bajos logros a este nivel se convierten en un factor de riesgo que se agrega y se asocia con desajustes futuros (Domitrovich & Greenberg, 2003 citados por Henao, 2005).

Dentro de los factores sociales también se ha analizado la influencia que la televisión ejerce sobre la conducta agresiva. Los estudios que se han llevado a cabo indican que una fuerte exposición a mensajes televisivos saturados de contenido

violento, está asociada con la aceptación de la violencia, como un elemento inherente a las relaciones interpersonales (National Institute of Child Health and Human Development, 1998 citado por Henao 2005). Igualmente, señalan que los niños tienden a imitar las acciones violentas que ven en la televisión, a ser más tolerantes con la agresividad y a aceptarla mejor, así como a desarrollar otras formas de agresión aunque no se hayan presentado como modelo en la pantalla (Geen & Thomas, 1986 citados por Henao, 2005).

En conjunto, las evidencias de la investigación presentadas hasta aquí indican que intervenciones durante los años preescolares que traten de actuar sobre los factores de riesgo descritos, pueden prevenir la emergencia de problemas de comportamiento agresivo o tener un impacto sobre la situación de los niños que ya los presentan, antes de que factores de riesgo adicionales se acumulen en la trayectoria hacia el comportamiento antisocial por fuera del hogar o hacia la reproducción de la violencia intrafamiliar.

Uno de los contextos de socialización de los niños-niñas son los Hogares infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF Zonal uno de la ciudad de Pasto, “son modalidades de atención para la prestación de servicio público de bienestar familiar y garantía de los derechos de los niños y niñas mediante la corresponsabilidad, en los términos del artículo 44 de la constitución política de Colombia, de los diferentes actores del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, los encargados de proveer servicios de desarrollo integral a los infantes. Conserva los mismos objetivos y componentes de las diferentes modalidades de atención a niños de la primera infancia, como espacio de socialización. Con el fin de promover su desarrollo

integral y propiciar su participación como sujeto de derechos” (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2006).

Su objetivo general es propiciar el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños- niñas menores de 6 años. Prioritariamente, los niños- niñas de familias con alta vulnerabilidad socioeconómica, a través de acciones que propicien el ejercicio de sus derechos con la participación activa, organizada y corresponsable de la familia, la comunidad entre otros. (ICBF, 2006).

Los hogares infantiles al ser contextos de socialización de niños-niñas de la primera infancia o niños preescolares, no están ajenos a las problemáticas presentes y sobre todo a la exposición de los comportamientos de los infantes que están influenciados por la familia, la comunidad, los pares y el mismo hogar infantil.

Es así que el comportamiento infantil responde, principalmente, a dos “ambientes naturales” o espacios cotidianos: el hogar y la escuela, en este caso el hogar infantil. En ambos, actores, naturales como los padres o cuidadores y profesores. Observan diariamente como los niños y niñas se comportan, como despliegan sus conductas. Estos dos contextos son de alta relevancia e influyen en el desarrollo, y es ahí donde se pueden promover habilidades y competencias, además de detectar, prevenir e intervenir en las situaciones de riesgo que se presentan en la primera infancia.

Tremblay (2002) señala, que los cinco primeros años de la vida de un niño o niña son determinantes en su desarrollo psicosocial por cuanto en este periodo éstos viven experiencias significativas y desafiantes para los padres, cuidadores y maestros.

Así la primera infancia se constituye en una emergencia necesaria de asumir para los hogares infantiles del ICBF. En consecuencia, se reconoce que una vía óptima para prevenir la violencia y la inadaptación juvenil y adulta, es trabajar en la prevención

temprana (menores de 6 años) de la agresión, articulando un programa de desarrollo de comportamientos prosociales, para reducir los factores de riesgo y favorecer el efecto reductor sobre la aparición de conductas violentas que ejercen los factores de protección, al mismo tiempo que incide en el proceso evolutivo tanto personal como social.

El trabajo por tanto, a seguir, es la promoción de comportamientos prosociales, es decir, fomentarlos en todos los infantes y disminuir el comportamiento agresivo en aquellos niños/niñas en los cuales se hayan identificado, para que derive hacia un estilo de comportamiento asertivo a través del desarrollo de habilidades y competencias.

Desde esta perspectiva se busca intervenir de manera oportuna y pertinente, no solo cuando ya está presente la problemática, sino antes de su aparición, las habilidades o destrezas prosociales constituyen elementos fundamentales a ser trabajados en un proyecto de prevención de la violencia y la promoción de patrones de convivencia pacífica en los niños-niñas. Esto permitirá llevar a cabo la prevención primaria de las conductas agresivas y violentas antes de su aparición en toda la población infantil a través de la promoción de comportamientos prosociales. Pero también, conduce a la prevención secundaria ya que, de alguna manera va a permitir saber cuáles son los grupos de riesgo que, por la falta de satisfacción de algunas necesidades, pueden ser más propicios a desarrollar pensamientos, actitudes y comportamientos violentos. Así un buen pronóstico a tiempo mejora siempre una conducta anómala que habitualmente suele predecir otras patologías psicológicas en la edad adulta. El comportamiento agresivo complica las relaciones sociales que va estableciendo a lo largo del desarrollo y dificulta por tanto la correcta integración en cualquier ambiente.

La prevención primaria se ve como una alternativa a los modelos tradicionales en los que se enfatizan en la intervención o a la reeducación, de esta manera se puede

enfocar desde el ámbito educativo desde los procesos de construcción y desarrollo de actitudes y valores y no desde un punto de vista correctivo de la conducta problemática como lo es tradicionalmente.

En este conjunto de acciones se toma conciencia de que una educación eficaz debe estar orientada al logro del mayor desarrollo de las posibilidades de cada persona. Es así como Guijo (2002) afirma que tanto en la educación formal, como en la informal, sea intencional o no intencional se debe detectar un cambio de perspectiva al dejar de poner el énfasis en la intervención para inclinar la balanza hacia la prevención y la promoción de actitudes y valores positivos. La agresividad y la prosocialidad constituyen un buen ejemplo de este cambio, ya que, se han preocupado solamente de evitar o de corregir las conductas agresivas de los niños y, sólo muy recientemente, han empezado a preocuparse por lograr que los niños adquieran actitudes positivas hacia los otros, por reforzar las conductas de colaboración y de ayuda que el niño realice y, en suma, se han preocupado por valorar el desarrollo prosocial de la persona (Guijo, 2002, p. 22).

Desde la perspectiva de la prevención secundaria se identifica a los infantes que están con mayor vulnerabilidad o presentan comportamientos agresivos y a través de estrategias educativas en los contextos de socialización se modifica las conductas de riesgo y se refuerza comportamientos adecuados.

Para el desarrollo de este trabajo se aplicara un programa que incluye el entrenamiento a docentes o agentes educativos socializadores o AES de niños-niñas de 3 a 5 años. Buscando influir en los diferentes factores de riesgo a través de desarrollo de habilidades prosociales.

Formulación del Problema

¿Qué efectos tiene la aplicación de un programa de prevención primaria y secundaria en el desarrollo de comportamientos prosociales y sobre la disminución de comportamientos agresivos en niños y niñas de 3 a 5 años en 6 hogares infantiles pertenecientes al centro zonal 1 del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF en la ciudad de Pasto?

Sistematización del Problema

¿Cuáles son los indicadores del comportamiento prosocial en los niños y niñas de 3 a 5 años?

¿Cuáles son los indicadores de comportamientos agresivos en niños y niñas de 3 a 5 años?

¿Qué elementos debe componer un programa de prevención primaria y secundaria para el fomento de comportamientos prosociales y la disminución de comportamientos agresivos en niños y niñas de 3 años a 5 años?

¿Existe diferencia significativa entre los indicadores iniciales y los indicadores posteriores a la aplicación del programa en la población estudiada?

Justificación

La violencia en Colombia es un fenómeno muy complejo que involucra múltiples factores. Desde la gravedad de la violencia política que surge del conflicto armado, hasta la violencia cotidiana, constituyendo una vulneración a los derechos y las libertades fundamentales de las personas y una ofensa a su dignidad. Además, las consecuencias de estas formas de violencia son enormes en el ámbito individual y social, considerándose una crisis de convivencia, que al interior de las familias y por fuera de ellas, se constituye un grave problema de salud pública.

En un estudio reciente Henao (2005), se observa que en el país, existen dificultades para medir con precisión, la incidencia de las diferentes formas de violencia y las cifras arrojadas por distintas entidades no son consistentes. Estos son algunos indicadores consolidados en el año 2008, por el Instituto de Medicina Legal que muestran la magnitud del fenómeno. Estos indicadores arrojan un total de 13.523 casos de niños maltratados, 14.268 casos de violencia entre familiares, 57.495 casos de violencia conyugal y 21.202 delitos sexuales denunciados. Por otra parte, durante el 2008 se produjeron 107.740 casos de lesiones personales (violencia física con arma y sin arma), de las cuales el 10,8% fueron causadas por amigos y 30,2% por vecinos. En este mismo año ocurrieron 15.251 homicidios (División de Referencia de Información Pericial [CRNV], 2008) De hecho, se estima que en el país cerca del 80% de los homicidios se deben a la violencia cotidiana y menos del 20% al conflicto armado en sí (Presidencia de la República, 2000 citado por Henao, 2006).

Igualmente Henao se refiere a algunos estudios realizados en Colombia y América Latina reportando altos costos económicos que genera la violencia; un ejemplo de ellos es la investigación realizada por Llorente, Chaux y Ribero (2005), en la que se concluyó que en Colombia “los costos anuales totales asociados a la violencia intrafamiliar alcanzarían 3,93% del PIB, cifra para nada despreciable y que merece mayores acciones de política”.

Ciertamente la violencia es causada por diferentes factores de riesgo, que afectan la convivencia, los valores y el desarrollo de la sociedad en sí misma, de ahí la importancia de comprender la problemática, para orientar practicas que incidan en todas las áreas y contextos de influencia.

En conjunto, los hallazgos presentados sugieren que la génesis de la problemática se produce en muchos casos durante la niñez, en el seno de la familia y se refuerza en los contextos de socialización más cercanos como la escuela y el barrio. De hecho, en diversos estudios se ha encontrado que la agresión excesiva en la primera infancia, especialmente la agresión física, es un factor predictor de primer orden de comportamientos violentos en la adolescencia y en la juventud (Nagin & Tremblay, 1999; Klevens, 2000).

Los estudios longitudinales que se han realizado sobre el tema documentan la continuidad que hay entre la agresión en la infancia temprana y los comportamientos violentos en la juventud (Farrington & Hawkins, 1991; Huesmann, Eron, Lefkowitz & Walder, 1984; Tremblay et al., 1996 citados por Henao, 2005). Adicionalmente, también se ha demostrado que una agresión física elevada a los seis años de edad es predictiva de muchos comportamientos posteriores como la deserción escolar, la actividad sexual precoz y el consumo de alcohol y de drogas (Nagin, 1999 citado por Henao, 2005). Por esta razón, diversos autores recomiendan que los esfuerzos de prevención se orienten a frenar la trayectoria de desarrollo hacia la violencia y la delincuencia interviniendo en los primeros años de la vida.

Es así como se ve la importancia de implementar un programa de prevención sobre el riesgo, vistos este no como factor determinante que señala y/o margina. Por el contrario, se considera que el riesgo ocurre en ciertos periodos de la existencia; son eventos que implican estrés, dificultades, traumatismos, y que exigen un mayor apoyo por parte de las instituciones, los profesionales y de su entorno (Torres, 2007).

En este sentido, hay que entender los comportamientos riesgosos, como aquellas manifestaciones y expresiones de la conducta de los niños y niñas, que emergen en los

diversos contextos de socialización, exponiéndolos a un alto riesgo de presentar problemas de ajuste psicosocial, que obstaculizan su desarrollo infantil. De modo que “el riesgo” puede aparecer en aquellos periodos, situaciones, o circunstancias, por las cuales atraviesan los niños, las niñas, y las familias en el curso de su ciclo de vital, pero que es susceptible de cambio y transformación mediante procesos educativos y pedagógicos.

Si bien, el propósito del proyecto es la promoción de comportamientos prosociales en los niños y las niñas, las situaciones de riesgo se focalizan identificando la presencia de comportamientos agresivos que emergen en la Primera Infancia. Desde esta perspectiva, se considera la agresión como una situación, evento o circunstancia de riesgo del niño y niña y de su familia constituyéndose en un foco de atención para prevenir manifestaciones violentas y agresivas en el futuro (Torres, 2007).

Es importante aclarar, que aunque existen listas interesantes de factores de riesgo y de protección (factores negativos y positivos), no hace falta verificar todos los factores de riesgo, para hacer frente a un acontecimiento negativo.

Se debe tener en cuenta, que los factores de riesgo no están todos presentes en el mismo niño o niña, pues si así fuera, la situación sería muy desfavorable para la intervención y los procesos de ayuda. Por el contrario, se enfatiza sobre todo aquello positivo, constructivo y benéfico tanto en las familias como en los niños y las niñas.

Con esta concepción se visualiza la prevención como un proceso vivencial y humano que frena la ocurrencia y la fijación de comportamientos agresivos en la población de la primera infancia, incidiendo en los factores que originan y mantienen las respuestas violentas, generando la promoción y fortalecimiento de factores protectores

de la familia y de la escuela a través de la enseñanza de competencias prosociales, que desarrollan habilidades para la vida.

En este sentido, se considera que es pertinente implementar y evaluar la efectividad de un programa de prevención dirigido a la primera infancia (niños-niñas de 3 a 5 años), sobre el desarrollo de comportamientos prosociales y la identificación, manejo y disminución de comportamientos agresivos, mediante una estrategia pedagógica dirigida a jardineras en 6 hogares infantiles del centro zonal uno, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de la ciudad de Pasto ICBF.

Por esta razón, en la prevención, se requiere de esfuerzos, en múltiples áreas. La educación es una de las áreas más prometedoras para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia, como lo han sugerido varios trabajos recientes (Chaux, 2002,2003; Gómez -Buendía, 2003; Ministerio de Educación, 2004 citados por Henao 2005). Es así que en el aula de clase se pueden diseñar estrategias para promocionar, desarrollar habilidades y competencias prosociales y prevenir e identificar factores y comportamientos de riesgo que obstaculizan el normal desarrollo de los infantes.

Igualmente las investigaciones también han demostrado que mediante acciones educativas, los comportamientos pueden ser modificados, con programas de prevención primaria y secundaria que logren impactar a los diferentes contextos y Agentes Educativos Socializadores como Jardineras, padres madres y /o cuidadores, donde ocurre la socialización de niños y niñas.

Es así como el proyecto se encuadra en la atención temprana, como ya se lo explico anteriormente, a través de la integración de los diferentes contextos de socialización de los infantes, buscando influir sobre los diferentes factores de riesgo de manera integral.

De esta manera el programa se desarrollara en dos dimensiones: Prevención primaria, que busca el trabajo preventivo y está dirigida a toda la población; tiene como objetivo transferir conocimientos, estrategias y técnicas para detectar factores de riesgo y de protección, además de promover el desarrollo de competencias prosociales. Prevención secundaria, que no busca llegarles a todos sino que se focaliza en la población que está en mayor riesgo. Es una opción intermedia que se enfoca en quienes tienen mayor riesgo de presentar problemas de conducta. Por ejemplo, quienes temprano en la vida ya han demostrado problemas de agresividad (Torres, 2007).

Sobre este aspecto, Klevens (2000 citado por Torres, 2007), sugiere que para evitar los riesgos de la discriminación de los programas dirigidos a un subgrupo de población, resulta conveniente combinar una intervención dirigida a la población general a través de la cual se promuevan factores protectores (como las competencias y habilidades sociales), junto con otra intervención dirigida a los niños con problemas. Esto resulta viable de realizar a través de una intervención que actúe sobre los maestros, quienes a su vez actúan sobre todos los niños con un componente a través del cual se los atiende en pequeños grupos en los que se promuevan sus competencias sociales.

Del mismo modo, se parte del supuesto que la Primera Infancia, brinda oportunidades únicas para cambiar el curso del desarrollo de niños y niñas en circunstancias de riesgo, y que si bien, los comportamientos pueden ser aprendidos, también pueden ser desaprendidos por un nuevo comportamiento que lo sustituya. De esta forma, Tremblay (2002 citado por Chaux, 2005), hace notar que los años preescolares constituyen un periodo propicio para prevenir las manifestaciones violentas y agresivas.

En el programa de prevención se dará énfasis a la promoción de comportamientos prosociales y/o esperados en donde el niño y la niña encuentren en sus relaciones más significativas y cotidianas, la oportunidad de interactuar de manera constructiva y menos agresiva. Por ello, el enfoque de la prosocialidad, mejora las relaciones más importantes y crea los escenarios para la construcción de interacciones especialmente en los niños, las familias y en las aulas, constituyéndose en una estrategia pedagógica para la identificación y prevención de la agresión temprana.

Se cree que la enseñanza de alternativas de comportamiento prosociales a una temprana edad puede fortalecer el desarrollo personal de los niños y ayudar a prevenir dificultades más serias posteriormente en la niñez, en la adolescencia, y en la adultez temprana. La enseñanza de las habilidades prosociales es una valiosa intervención para cualquier niño o niña, con o sin limitaciones, integrado o no, que muestre déficits de habilidades que le produzcan malestar, dificultades interpersonales, o deficiencias académicas.

Los maestros no sólo deben hacer conscientes a los niños de sus conductas sociales inaceptables, sino que también deben enseñarles alternativas constructivas específicas. Se puede ayudar a los niños de preescolar a dominar las rutinas escolares diarias y a aprender a seguir las expectativas de los adultos, a resolver conflictos interpersonales y a manejar efectivamente sus emociones, que puedan facilitarles experiencias más felices en la escuela, en el hogar y en el barrio.

Objetivos

Objetivo General

Determinar los efectos de un programa de prevención primaria y secundaria en el desarrollo de comportamientos prosociales y la disminución de comportamientos

agresivos en niños y niñas de 3 a 5 años, mediante una estrategia pedagógica, dirigida a docentes de preescolar, padres en 6 hogares infantiles pertenecientes al centro zonal 1 del ICBF en la ciudad de Pasto.

Objetivos Específicos

Identificar y evaluar los comportamientos prosociales y los comportamientos agresivos de niños y niñas de 3 a 5 años para determinar su perfil.

Diseñar un programa para la prevención primaria y secundaria en la promoción de comportamientos prosociales y la disminución de comportamientos agresivos en niños y niñas de 3 a 5 años.

Proporcionar elementos conceptuales, metodológicos y operativos a docentes, para prevenir el desarrollo de comportamientos agresivos en niños y niñas en edad preescolar, que les permita el desarrollo de competencias y habilidades de manera constructiva.

Determinar si existe diferencia entre los indicadores iniciales y finales después de la aplicación del programa de prevención en el grupo de estudio.

MARCO DE ANTECEDENTES

Modelos de Prevención y Atención Temprana

Los diferentes modelos de prevención y atención temprana con programas dirigidos a padres, maestros, niños, contienen interesantes desarrollos y logros; no obstante, para el caso de este proyecto se proponen los programas, que integran varios componentes los cuales buscan influir sobre los distintos factores de riesgo y recogen elementos de los modelos. Ahora bien, dada la dificultad de encontrar en el medio un programa que integre esta especificidad y características de los diferentes escenarios de actuación, se tomarán como referentes los programas:

Experimento (EPM) Tremblay y Lucie Bertrand, Grupo de Investigación. Inter-Universitaria U. Montreal (1984-1988)

Muestra reducciones en delincuencia y otras variables en el grupo de niños que fue intervenido en comparación con el grupo control Prevención Temprana de la Agresión. Estas reducciones fueron observadas inclusive hasta cuando tenían 17 años, es decir, 8 años después de haber terminado la intervención.

El impacto del programa sobre el desarrollo de comportamientos antisociales se observó en que, si bien todos los adolescentes aumentaron cada año sus índices de delincuencia, quienes habían participado cuando niños en el programa tuvieron menores índices en cada uno de los años en comparación con los que también habían sido identificados como problemáticos cuando pequeños pero que no participaron en el programa.

El efecto fue estadísticamente significativo. Adicionalmente, se encontró una tendencia (que no alcanzó a ser estadísticamente significativa), a que el aumento de los

índices de delincuencia que ocurre usualmente en la adolescencia fuera menos rápido entre quienes participaron en el programa.

Con este programa lograron de disminuir los comportamientos delincuenciales, el programa logró reducir en quienes participaron en comparación con el grupo control la pertenencia a pandillas, la frecuencia de arresto, el uso y abuso de alcohol y otras drogas, y la actividad sexual temprana.

Igualmente, el programa también tuvo incidencia sobre la deserción escolar, ya que encontraron que, a la edad de 24 años, cerca del 50% de quienes habían participado en la intervención cuando niños se habían graduado del colegio. Aunque este es un porcentaje muy bajo, fue significativamente mayor al del grupo control que solamente alcanzó el 36%.

<p style="text-align: center;">Proyecto Piloto De Prevención Del Desarrollo De Comportamientos Agresivos En Niños</p> <p style="text-align: center;">Agresivos En El Preescolar</p> <p style="text-align: center;">Tremblay y Lucie Bertrand Grupo de investigación Inter-Universitaria U. Montreal (1984-1988).</p> <p style="text-align: center;">Enfoque: Conductista</p> <p style="text-align: center;">Teoría: Aprendizaje Social de Bandura</p> <p style="text-align: center;">Prevención secundaria: Formación de habilidades sociales, niños, padres-madres y educadores. Visitas a los padres para hacer seguimiento al comportamiento de sus hijos.</p> <p style="text-align: center;">Apoyo a docentes</p>

Figura 1. Proyecto Piloto de Prevención del Desarrollo de Comportamientos agresivos en Niños en el Preescolar Tremblay y Lucie Bertrand (1984-1988).

***Modelo FLUPPY Multicomponente del doctor Tremblay – Universidad de Montreal
(1996– 2005)***

Este modelo de Prevención primaria y secundaria combina estrategias de prevención primaria y secundaria. Por una parte, la prevención primaria se realiza especialmente actuando sobre los factores escolares a través de capacitación a los maestros y la implementación de currículos y estrategias pedagógicas en el aula que se dirigen a todos los niños (agresivos y no agresivos) y que buscan el desarrollo de sus habilidades sociales.

Por su parte, la prevención secundaria se efectúa detectando a los niños con comportamientos agresivos y actuando sobre los factores de riesgo familiar e individual. Sobre los factores familiares estos programas intentan influir a través de visitas domiciliarias y talleres con los padres de familia en los que buscan desarrollar sus habilidades para observar y hacer seguimiento al comportamiento de sus hijos, para manejarlo y promover los comportamientos prosociales y el autocontrol, y para resolver problemas y conflictos familiares o de la vida cotidiana.

Igualmente, este programa, como el Fluppy, busca contribuir al desarrollo de vínculos seguros entre los niños y sus padres. Y en cuanto a los factores individuales, estos modelos buscan desarrollar en los niños competencias sociales a través de sesiones en pequeños grupos o estrategias de promoción de amistades, así como promover su rendimiento académico realizando con ellos un acompañamiento y apoyo especial (tutorial) en el aprendizaje de la lectura y/o de las matemáticas.

Actualmente, Tremblay y sus colaboradores están trabajando con niños y niñas de preescolar y de primer grado y tiene varios componentes, a saber:

1. Formación de habilidades sociales: similar al EPM, excepto porque en preescolar no se lleva a cabo en pequeños grupos sino con todos los estudiantes de la clase y que las actividades giran alrededor de una marioneta –Fluppy– que se enfrenta a diversas situaciones problemáticas.
2. Visitas a los padres: similar a como se realizaban en el EPM, excepto porque ahora enfatizan más el desarrollo de vínculos afectivos seguros entre cuidadores principales e hijos.
3. Apoyo a las relaciones de pares: a través de sesiones de juego en parejas o en grupos pequeños y supervisados por un especialista, se busca promover amistades e interacciones sociales constructivas entre los niños problemáticos y sus compañeros prosociales.
4. Apoyo a los docentes: se busca darle herramientas de manejo de clases a los docentes para que promuevan relaciones respetuosas y constructivas en sus clases.
5. Apoyo académico: Por medio de apoyo individual en habilidades de lectura y matemáticas se busca que los estudiantes con mayor riesgo de comportamientos agresivos o delictivos mejoren significativamente su motivación y capacidades académicas desde el comienzo de su vida escolar.

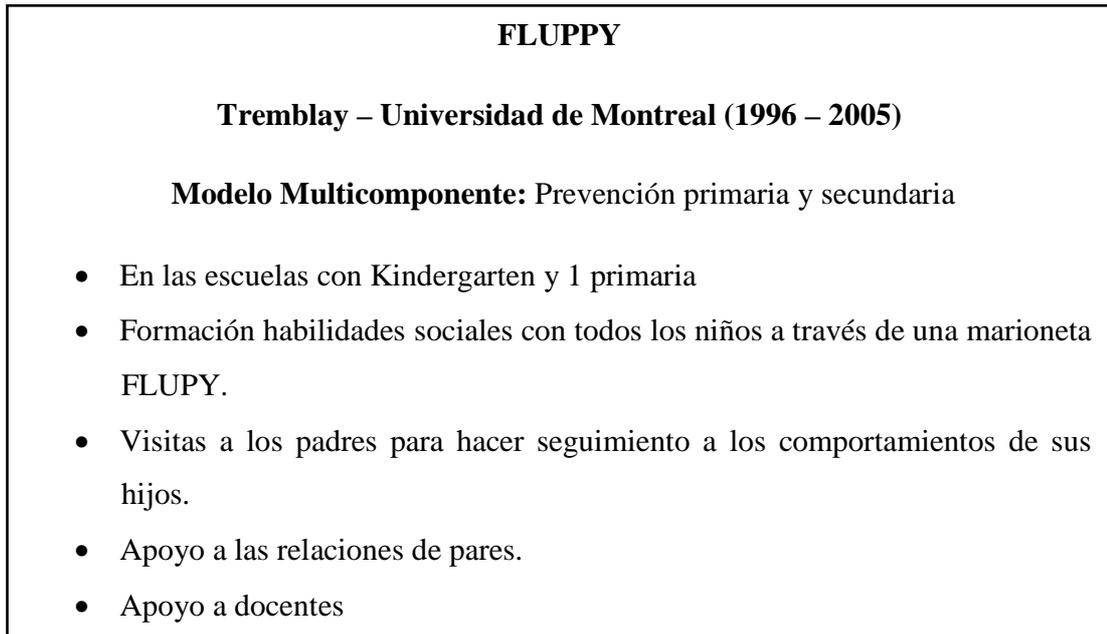


Figura 2. Modelo Fluppy Tremblay (1996-2005).

Modelo FAST TRACK

Desarrollado en Estados Unidos por el Grupo de Investigación sobre Prevención de Problemas de Conducta (1999-2005).

Al igual que el FLUPPY de Montreal, utiliza las mismas estrategias de intervención y está siendo aplicado desde el preescolar a toda la primaria. En el corto plazo, el Fast Track encontró mayores destrezas en los padres para manejar el comportamiento de sus hijos, mayores competencias psicosociales en los niños y menores niveles de agresión en los niños en distintos contextos, incluida el aula de clase en los componentes intervenidos (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999 citado por Torres, 2007).

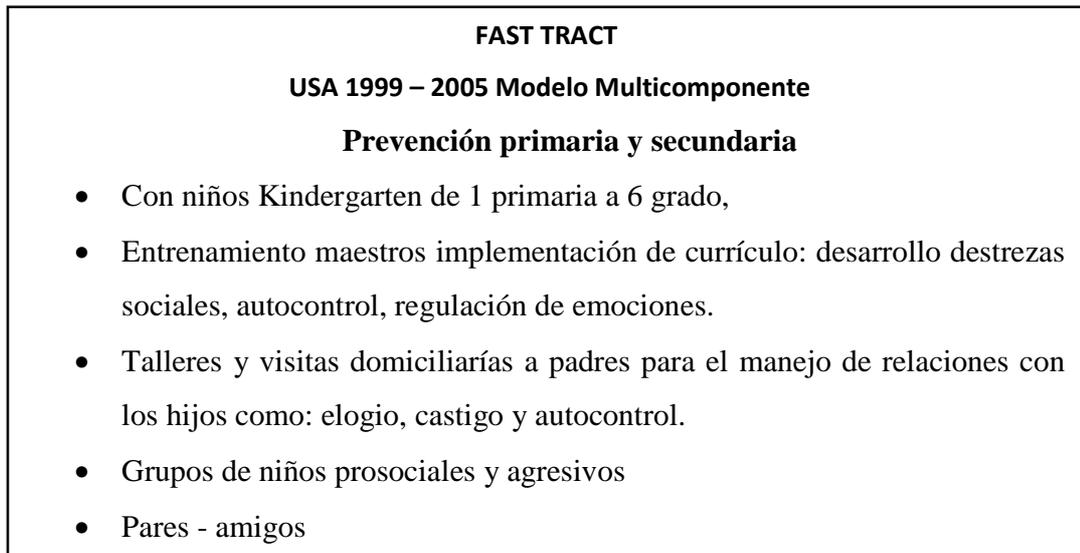


Figura 3. Modelo FAST TRACT USA 1999 – 2005

En este modelo igualmente desarrollan las estrategias del modelo FLUPPY. Para la intervención a los diversos componentes del programa participan un grupo de especialistas como psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos, médicos, entre otros y hay coordinación directa con servicios de atención especializada.

Modelo de Prevención Temprana de la Agresión, (2000-2005), Alcaldía de Medellín

Programa de Convivencia Ciudadana, Secretaría de Educación y Cultura, asesorado por Joanne Klevens. Este Modelo de prevención se desarrolló en la ciudad de Medellín durante cinco años; incluía procesos de intervención con los maestros de preescolar a quinto de primaria de las escuelas públicas de la ciudad, orientada a mejorar las formas de interacción con los alumnos, así como otra dirigida a los padres de familia que voluntariamente deseen participar en una serie de talleres que se realizan a lo largo del año escolar.

El programa de Medellín ha tenido dos etapas: a la primera etapa le dieron una orientación del el enfoque psicoanalítico y trabajaron con jardineras de los hogares

infantiles, con docentes de las escuelas. En la segunda etapa utilizaron el enfoque social cognitivo de Bandura y el enfoque de la Psicología social de Vygotsky.

Aplicaron una prueba que midió comportamientos agresivos y prosociales (COPRAG) y detectaron niños y niñas preescolares con problemas de comportamiento pero no se realizó ninguna intervención de prevención secundaria. En la evaluación reportan que no siempre se ha logrado que sus padres asistan a los talleres mensuales de formación.

Este programa se dirigió a padres madres y/o cuidadores, maestros de las instituciones educativas, de las secretarías de educación MEN, Jardineras de Hogares Infantiles del ICBF, Madres Comunitarias del ICBF, niños y niñas de 3 a 11 años.

Modelos De Prevención Temprana de la Agresión Como Referentes para el Componente Educativo	
<p style="text-align: center;">Modelo Prevención Temprana de la Agresión Medellín Secretaria de Educación 1999 Joanne Klevens</p> <p style="text-align: center;"><u>Enfoque Psicoanalítico</u></p> <p>Prevención primaria maestros y secundaria niños</p> <p>Centros de preescolar: Hogares infantiles ICBF, Escuelas S.E.</p> <p>Capacitación Maestras y Jardineras en agresión, habilidades sociales y patrones de crianza.</p> <p>Prevención secundaria con niños</p> <p>Intervención a padres y a madres a través de visitas domiciliarias</p>	<p style="text-align: center;">Modelo Prevención Temprana de la Agresión Medellín Versión actual 2002-2005</p> <p style="text-align: center;"><u>Enfoques social cognitivo (Bandura). Psicología del desarrollo Vygotsky</u></p> <p>Prevención primaria</p> <p>Centros escuelas S. E.</p> <p>Capacitación maestras en agresión temprana y habilidades para relacionarse con los niños</p> <p>Formación a padres, madres de los niños con Problemas de comportamiento agresivo a través de 10 talleres.</p>

Figura 4. Modelos de prevención de la agresión en niños y niñas de la ciudad de Medellín. Primera y segunda etapa 1999 al 2005

En general, estos programas son los que según las evaluaciones realizadas con diseños controlados obtienen los mejores resultados. Además, lo hacen en el largo plazo, teniendo en cuenta que algunos de estos estudios han realizado un seguimiento sistemático tanto al grupo de niños intervenidos como al de los no intervenidos, encontrando diferencias significativas entre ambos grupos a favor del grupo intervenido.

Promoción de comportamientos prosociales en las familias, niños y niñas de 4 a 6 años: una alternativa a la prevención de la agresión en la primera infancia

Hace parte del componente de educación del proyecto Modelos de atención para la Prevención, Detección y Tratamiento de la Violencia Doméstica, Proyecto de Cooperación Técnica entre el Banco Interamericano de Desarrollo BID y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, Este proyecto, junto con los manuales fue validado mediante un pilotaje que se llevó a cabo durante el año 2006 en las ciudades de Armenia, Pasto y Tunja *en* donde participaron 30 Agentes Educativos Socializadores y 18 Educadores Familiares de las Instituciones Educativas de la Secretarías de Educación, Hogares Infantiles del ICBF y Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF. Asimismo, participaron durante todo el pilotaje 5 directoras de Hogares Infantiles, 13 Profesionales de Instituto colombiano de Bienestar Familiar y de la Secretaria de Educación, se evaluaron 637 niños y niñas y se intervino con 184 familias.

Para poner a prueba la propuesta durante el pilotaje, se trabajó con Educadores Familiares, Agentes Educativos Socializadores, padres, madres y/o cuidadores, y niños y niñas el tema de la prosocialidad, como la vía más efectiva y eficaz para reducir la violencia y la agresividad en la Primera Infancia (Torres, 2007).

MARCO TEORICO

Agresividad

Definición

Se ha encontrado algunas conceptos, que ciertamente la definen desde un punto de vista natural y adaptativo, sin embargo hay otras definiciones de cuando la agresión pasa de ser un comportamiento adaptativo y se convierte en comportamiento disfuncional y violento debido a la presentación de su cronicidad, exhibiéndose en diferentes contextos, siendo la única forma de responder a los conflictos presentados. En este caso la agresividad se vuelve un problema de comportamiento como tal.

Una de las definiciones de la agresividad, dice que es un impulso, un empuje de la personalidad. Se puede utilizar como energía para lograr las metas del individuo o en agresión para la defensa, y de paso convertirse en una manera de llamar la atención, de pedir auxilio o de reclamar afecto (Gutiérrez, 2003 citado por Caruana et al., 2005).

Sanmartín (2004 citado por Caruana et al., 2005), afirma que la agresividad es un instinto y, por consiguiente, un rasgo seleccionado por la naturaleza porque incrementa la eficacia biológica de su portador.

Tremblay (1997), dice que La agresividad es una capacidad innata de los individuos. De acuerdo al modelo social cognitivo esa capacidad se puede controlar y ese control se puede aprender.

Buss (1961 citado por Hernández, 2001), define a la agresividad como una respuesta consistente en proporcionar un estímulo nocivo a otro organismo.

Bandura (1973 citado por Quintana, 2003) dice que es una conducta perjudicial y destructiva que socialmente es definida como agresiva.

Patterson (1977 citado por Hernández, 2001) dice que la agresión es “un evento aversivo dispensando a las conductas de otra persona”. Utiliza el término “coerción” para referirse al proceso por el que estos eventos aversivos controlan los intercambios diádicos.

Para Dollar, Miller, Mowrer y Sear (1939 citado por Quintana, 2003) es una conducta cuyo objetivo es dañar a una persona o aun objeto.

En primera instancia se puede decir que la agresividad es natural al ser humano considerándola como instintivo y además adaptiva, que se puede controlar cuando se inician los procesos de socialización en la primera infancia (San Martín, 2004; Hernández, 2001; Tremblay, 1999 citado por Henao 2006). Pero además se diferencia de una agresividad como problema o como disfunción social cuando es recurrente y se presenta en todos los contextos en los cuales los infantes interactúan (Klevens, 2000). Este comportamiento disfuncional, puede ser predictor de problemas de conducta posteriores como la violencia, la drogadicción, conductas sexuales precoces, pandillismo entre otras.

No es posible separar al individuo del ambiente, del contexto donde se desarrolla e interacciona, con esto se puede decir que el niño- niña no nacen violentos, ni mucho menos delincuentes y antisociales. Se hace, porque la agresividad, no deja de ser un producto del procesamiento interno de la persona y en gran parte es el resultado de su historia de vida y de las relaciones construidas en el ambiente en el cual se desarrolla.

Por ello se afirma que, rara vez, la violencia surge como un evento aislado en la vida de un individuo. La violencia se considera una conducta que tiene historia, y esa historia describe una trayectoria de desarrollo, referida a la manera como un

comportamiento evoluciona desde la agresividad hasta llegar a lo violento, a medida que la persona crece (Martínez, Tovar, Rojas & Duque, 2008).

La violencia en el contexto aumenta la agresión de los niños y niñas. En muchos casos, los comportamientos agresivos de los niños y niñas se transforman en comportamientos violentos cuando ellos crecen, contribuyendo así a la violencia en sus contextos, (Chaux, 2005).

El Inicio de la Agresividad

Los primeros cinco años de la vida son determinantes en el desarrollo psicosocial de todo individuo. Durante este período los niños y las niñas viven experiencias que son significativamente importantes para ellos, así como desafiantes para sus padres, cuidadores o maestros.

Durante este periodo se presentan cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales en los niños y las niñas. De manera similar, en las relaciones e interacciones que gradualmente los niños y las niñas van estableciendo con los demás, el comportamiento agresivo aparece muy tempranamente. Así lo reportan importantes investigadores que se ocupan de mostrar cómo los niños y las niñas presentan manifestaciones de agresión en respuesta a emociones intensas bajo autocontrol y poca capacidad de frustración (Henaó, 2005).

En general los seres humanos, como cualquier otro animal, comienzan a mostrar señales de agresión a muy temprana edad. El uso de la agresión física aumenta hasta que entran en la etapa de los dos años, período en el cual comienza a disminuir. La disminución de la agresión física durante esta etapa del desarrollo ocurre mientras alcanzan nuevas habilidades, como es el caso del uso lenguaje, que les ayuda a

comunicar su frustración de manera más constructiva y a mejorar el manejo de sus emociones (Tremblay, Gervais & Petitclerc, 2008).

La agresividad en los infantes

Mientras que a muchas personas les resulta difícil creer que los seres humanos no tienen que aprender a agredir, existen gran cantidad de evidencias de que, en realidad, sí lo hacen. Por citar alguna, hace tiempo se llevó a cabo una investigación sobre el desarrollo de la agresión enfocada en niños en el nivel de primaria y secundaria ya que es durante esa edad cuando las consecuencias de la agresión física comienzan a amenazar a los adultos. No obstante, estudios más recientes que comienzan desde la primera infancia y continúan en los años posteriores, han demostrado que el comportamiento agresivo empieza mucho antes (Tremblay et al., 2008).

En realidad, y de acuerdo con las investigaciones más reciente, la agresión aparece desde a muy temprana edad. Los expertos encontraron que los infantes expresan enfado antes de cumplir los dos meses de edad. Los bebés no son físicamente capaces de cometer actos de agresión física tales como pegar, o arrebatar algo a alguien. Sin embargo, sí expresan su frustración y enfado con gritos y expresiones faciales. Algunos infantes parecen tener una muestra de molestia y algunos gritan un poco más fuerte y de manera más persistente que otros.

A las muestras faciales y vocales de enfado se les considera como los primeros signos de comportamiento agresivo pero, en realidad, esto es debido a que la agresión física aparece por primera vez entre los seis y los doce meses de edad, que es cuando los bebés tienen el control motriz que necesitan para hacer gestos dirigidos.

A esta edad los comportamientos agresivos ocurren con frecuencia como respuesta a una frustración, aunque esa frustración no siempre le resulte obvia a un observador.

Las rabietas

Tremblay afirma que cuando los comportamientos agresivos comienzan a acentuarse, una de las formas más espectaculares de agresión hace su aparición: las rabietas. La mayoría de los niños pequeños, entre el 85 y 90%, han tenido por lo menos una rabieta en su vida. Estos brotes ocurren con más frecuencia y de manera más asombrosa en niños entre los 18 meses y los tres años. Estas rabietas constan de explosiones ruidosas de enojo que comienzan y terminan de repente y sin razón aparente. Un niño, en el momento en el que “sufre” una rabieta por lo general se tira al suelo, llora, patalea, grita y monta un impresionante espectáculo de rabia incontrolable. Las rabietas se caracterizan por frustración, mucha aflicción, fuerte enojo, y mal comportamiento. Estas pueden ser consideradas como la demostración más desarrollada de enfado o enojo mostrada en los recién nacidos, quienes son físicamente incapaces de hacer algo más que gritar y hacer gestos de enfado.

Las rabietas son provocados por algo que causa al niño un sentimiento de frustración exagerada, así sea o no una provocación física, la falta de atención o el deseo de un objeto no disponible. Los niños y niñas repetirán esta conducta si ven que esta resulta tener éxito. Sin embargo, muchos menores dejan de tener sus rabietas cuando llegan a los 4 años; En este momento es cuando la madurez cerebral y las experiencias aprendidas les permiten manejar sus emociones de una manera más constructiva.

La Agresión en la Etapa de Gateo

Cuando los bebés entran en la etapa en la que empieza a dar sus primeros pasos o etapa de gateo, el uso de la agresión física crece con ellos. La investigación muestra que las mamás reportan un aumento sustancial en la agresión física entre sus niños de 12 y 24 meses de edad.

Aunque el uso de la agresión física puede variar en cada niño durante la etapa de ambulatorio o de gateo, muchos niños y niñas de dos años hacen uso de la agresión física como la primera forma de obtener lo que quieren.

Algunas muestras de agresión durante este periodo: Golpear es la forma más común de agresión en los niños de dos y tres años; el 70% de niños de dos y tres años golpean a sus homólogos

Una de las razones principales por la que los niños de esta edad son más capaces de contralarse a sí mismos es porque la corteza frontal del cerebro de un niño de cuatro o cinco años está más desarrollada que la de un niño de dos o tres años. La corteza frontal es la encargada de controlar las reacciones y las emociones fuertes, y también las reacciones agresivas.

Al momento de nacer, el cerebro de los bebés es casi tres veces más pequeño que el cerebro de los adultos, pero al cumplir los cinco años su cerebro casi alcanza el mismo tamaño que el de los adultos

Un niño de cuatro años que continúa utilizando la agresión física de manera regular para obtener lo que quiere o para expresar su frustración necesita ayuda profesional para aprender a controlarse mejor.

Se espera que durante la edad escolar los niños hayan aprendido otras alternativas a la agresión física. La falta de capacidad para controlar la agresión física es un signo importante de problemas en la conducta que requiere ayuda profesional.

La agresividad en los niños en edad preescolar y escolar

Los estudios sobre niños en edad escolar demuestran que, en la gran mayoría de los menores, conforme van pasando del jardín de infancia o escuela infantil hasta el momento de concluir sus estudios en secundaria, la agresión física va disminuyendo. Tanto los niños como las niñas muestran la misma reducción gradual de agresión física. Mientras los niños van creciendo, este cambio positivo ocurre incluso a pesar del aumento de la exposición de los niños y niñas a modelos agresivos en su entorno, como es el caso de programas violentos en televisión o los videojuegos.

La agresión como problema de comportamiento

Como ya se había dicho anteriormente, la agresión se torna un problema de comportamiento cuando es persistente y los niños y las niñas lo manifiestan en diferentes lugares o ambientes. Junto a los comportamientos agresivos los niños y niñas presentan otras características como la destructividad, la impulsividad, la desobediencia a las normas y límites establecidos, las reacciones agresivas a la frustración (pataletas y rabietas).

En palabras de Klevens (2000), los niños-niñas que presentan comportamientos agresivos utilizan las mentiras o trampas, cometen errores en la interpretación de los estímulos (con tendencia a atribuirles hostilidad), alta sensibilidad a los estímulos negativos, repertorio limitado de alternativas frente a la solución de conflictos y percepción de las soluciones violentas como las más efectivas. Adicionalmente, es frecuente que los niños y las niñas con problemas de comportamiento agresivo presenten

también hiperactividad y déficit de atención, así como algunos de los trastornos del aprendizaje que inciden en el rendimiento académico.

El Experimento de Prevención de la Violencia realizado en Montreal, Chaux (2005), reporta que los comportamientos agresivos a partir de los cuales se seleccionaron los niños y las niñas que participaron en el estudio con base en el informe de sus profesores fueron: inquietos; les costaba mantenerse sentados; destruían sus cosas o las de otros; peleaban; no eran queridos por sus compañeros; eran irritables; desobedientes; mentirosos; intimidaban a sus demás compañeros; no compartían con ellos; acusaban a otros; eran desconsiderados; pateaban , mordían y golpeaban.

En palabras de Moffit (1993), es que las manifestaciones comportamentales de esta dificultad en el grupo de aparición temprana varían según la edad en los años preescolares. Se manifiesta cuando los niños y las niñas pegan con frecuencia, muerden y patean a otros, en muchos casos sin motivo. También presentan “pataletas”, actitud desafiante, desobediencia, destructividad, impulsividad e impaciencia al momento de esperar su turno y respetar el de los demás.

Para Tremblay Et al. (2005), los niños y las niñas de dos años presentan el pico más alto de agresión física, cuando por cada cuatro interacciones, una es agresión física, con observaciones de media o una hora. Estos niños y niñas, dice el autor “son pequeños terrores, como una tormenta de verano, tienen explosiones de ira, enojos inesperados, pegan y presentan los berrinches más espectaculares” Desde esta perspectiva la agresión física es natural y tanto los individuos como los animales la utilizan como defensa para la supervivencia. Pero así como los seres humanos utilizan la agresión a manera de mecanismo comportamental, también están programados para disminuirla. Según las investigaciones del profesor Tremblay la agresión física se reduce en los niños y las

niñas a los cuatro años y aparece la agresión indirecta o social, esta se expresa de manera diferente; es cuando hablan y desacreditan a los demás, es decir la conducta esta disfrazada, no se hace “cara a cara” sino a espaldas de los compañeros.

Por su parte Adrian Raine (2007, Citado por Torres, 2007), señala que los estudios sobre el desarrollo cerebral confirman que las emociones provienen del cerebro, y así, como podemos controlar los impulsos sexuales en contextos determinados, también podemos controlar los impulsos agresivos porque los niños y las niñas van adquiriendo autoconciencia y herramientas como el lenguaje para expresar lo que sienten.

Cuando en el cerebro hay una pobre corteza cerebral prefrontal, hay predisposición a la agresión y menores habilidades lingüísticas. Las capacidades del cerebro están influenciadas por la genética, y el entorno modela el cerebro humano, que es muy maleable en las primeras etapas del desarrollo, (A los cinco años, los niños y niñas tienen más o menos el peso del cerebro de los adultos y desarrollan actividades muy similares a las de los adultos). Pero además el autor señala que el temperamento es otro factor que incide en la agresión y está determinado por factores genéticos. En sus palabras, el cerebro tiene dos sistemas activos: uno que permite contener los comportamientos agresivos (crea miedo, controla, frena) y el otro acelera los comportamientos agresivos. Las anteriores evidencias señalan que un niño o niña está en alto riesgo de desarrollar un comportamiento agresivo cuando sus cuidadores responden de manera inapropiada a su comportamiento, especialmente cuando el niño y la niña tienen un temperamento difícil.

Así, dentro de los factores de riesgo del fenómeno de la agresividad se encuentran las prácticas de socialización inadecuadas en los cuidadores (especialmente

los padres y madres, aunque también incluye a otros como los agentes educativos y los pares). Vale la pena aclarar que los factores individuales, como los genéticos y biológicos, ciertamente incrementan el riesgo en algunos niños, y el temperamento es señalado como un factor importante a considerar. Los niños y las niñas que son más impulsivos, desatentos e hiperactivos, con frecuencia reciben menos estímulos y apoyo por parte de sus padres y maestros, y son castigados con mayor frecuencia. Igualmente, los niños y las niñas que presentan elevados niveles de agresión, especialmente en distintos contextos, son más propensos a tener una transición difícil en la escuela y dificultades en el aprendizaje escolar.

En general, estos niños presentan pobres capacidades sociales, es decir dificultades y emocionales que los ponen en riesgo de ser rechazados por sus compañeros. Su comportamiento negativo también afecta sus habilidades para tener relaciones positivas con sus maestros. Por otra parte, el comportamiento negativo, pobres relaciones y el rechazo de los adultos y de otros niños influye en el desempeño académico, y los bajos logros a este nivel se convierten en un factor de riesgo que se suma y se asocia con desajustes futuros como comportamientos antisociales y delincuenciales (Domitrovich & Greenberg, 2003 citados por Torres, 2007).

Los padres de niños y niñas con problemas de comportamiento tienen mayores dificultades para manejar el comportamiento de sus hijos. Algunos padres son más permisivos e inconsistentes en su disciplina, mientras otros son especialmente hostiles y estrictos al momento de imponer castigos. Estos modos de comportamiento también pueden encontrarse combinados. Muchos padres que ejercen de forma estricta la imposición de disciplina tienen relaciones con sus hijos que son denominados como ciclos coercitivos, en los cuales, ante la conducta agresiva de los hijos e hijas, los padres

responden de maneras violentas (psicológicas o físicas) que a su vez contribuyen a aumentar el nivel de agresión.

Torres (2007), reafirmar que la falta de involucramiento de los progenitores dificulta la disminución de comportamientos de riesgo como la agresión; estos casos se evidenciaron en el pilotaje que cuando se presentó la ausencia de los progenitores aumentó y obstaculiza el avance y la aprehensión de comportamientos prosociales en los niños y las niñas, hecho que comprueba el planteamiento de Catalano y Millar (1992 citado por Torres, 2006), quienes expresan que esta situación se presenta cuando existen prácticas familiares deficientes.

Modelos y Explicaciones Teóricas de la Agresividad

Las teorías que se han formulado para explicar la agresión, pueden dividirse en teorías activas y teorías reactivas.

Teorías Activas

Son aquellas que ponen el origen de la agresión en los impulsos internos, lo cual vendría a significar que la agresividad es innata, por cuanto viene con el individuo en el momento del nacimiento y es consustancial con la especie humana. Estas teorías son las llamadas teorías biológicas. Pertenecen a este grupo las Psicoanalíticas (Freud) y las Etológicas (Lorenz, Store, Tinbergen, Hinde) principalmente.

Teoría Etológica de la Agresividad

Lorenz parte de la idea de que el comportamiento agresivo evolucionó al servicio de diversas funciones y que se halla previamente programado por medio de adaptaciones filogenéticas que cambian de una especie a otra. Uno de los hechos más interesantes a destacar dentro de la psicología evolutiva de los lactantes, es lo que se ha denominado el “temor al extraño”. Es un hecho universal el que los lactantes, den

señales de miedo ante personas extrañas en torno al sexto mes, aun cuando no hayan tenido experiencias negativas con ellas. Esto es una prueba clara de cómo nuestro sistema de defensa se activa primariamente sin necesidad de experiencia previa. Curiosamente a esta tendencia se oponen otras igualmente innatas de afectividad amistosa; esto conduce a alternancia entre movimientos de afecto (movimientos de orientación, de expresión, de disposición al contacto) y de rechazo (comportamientos de huida, como retirarse, esconderse) y de defensa y ataque (morder, patear, etc.). Esta timidez ante el extraño, se desarrolla independiente de cualquier estilo educativo en todos los niños y en todas las culturas conocidas. Otro hecho especialmente significativo, estudiado por Coss en 1972, es que este mismo temor ante los extraños se producía en niños sordos y ciegos de nacimiento, simplemente ante el olor de los extraños (Álvarez, Ruiz & Marcos, 2003).

Teoría Psicoanalítica

Desde el punto de vista psicoanalítico se postula que la agresión se produce como un resultado del “instinto de muerte”, y en ese sentido la agresividad es una manera de dirigir el instinto hacia afuera, hacia los demás, en lugar de dirigirlo hacia uno mismo. La expresión de la agresión se llama catarsis, y la disminución a la tendencia a agredir, como consecuencia de la expresión de la agresión, efecto catártico (Parco & Vladimir, 2006).

Melanie Klein desarrollo importantes aportaciones sobre las pulsiones agresivas en la infancia. La agresividad como tendencia inconsciente y primitiva con la que se nace, sería modulada e interiorizada socialmente a lo largo de la vida pero singularmente en la infancia.

Teorías Reactivas de la Agresión

Son teorías que ponen el origen de la agresión en el medio ambiente que rodea al individuo, y percibe dicha agresión como una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales. A su vez las teorías reactivas podemos clasificarlas en teorías del Impulso y teoría del Aprendizaje Social.

Teorías de impulso o Teorías de la Frustración Agresión

En la teoría de la Frustración-Agresión (Dollard et al., 1939 citados por Alvares, 2003). Parten de la no existencia de un instinto agresivo propiamente dicho. El comportamiento según Dollard es reactivo. El patrón de reacción consiste en responder con agresiones a las frustraciones. Lo que equivale a promover como innato las vivencias de privación. Experimentalmente se ha demostrado que las frustraciones pueden llevar de modo inmediato a la agresión, sin embargo, se discute el que las vivencias de privación sean la única fuente de producción en la edad adulta de una agresividad más intensa. Esta teoría trae como consecuencia el que sólo una educación extremadamente permisiva podría garantizar el desarrollo de personalidades pacíficas (Álvarez et al., 2003).

Teoría del Aprendizaje

Al igual Álvarez et al., catalogan el aprendizaje, partiendo del supuesto básico de que el ser humano viene al mundo como una “tabla rasa”, y que todos los patrones de conducta van a ser determinados por el aprendizaje. El éxito refuerza la acción. Los niños aprenden sin duda por el éxito a emplear instrumentalmente patrones de conducta agresiva para alcanzar determinados fines. El hombre aprende a controlar sus agresiones en determinadas circunstancias y a dirigirlas contra determinadas categorías de personas consideradas como enemigos por su comunidad.

Aprende a legitimar su agresividad dentro de un grupo. Esta teoría se mantiene absolutamente vigente, ya que ninguna otra puede afirmar que el aprendizaje no influye en el comportamiento agresivo.

Dentro las teorías de aprendizaje tenemos la teoría del aprendizaje social que afirma que las conductas agresivas pueden aprenderse por imitación u observación de la conducta de modelos agresivos. Enfatiza aspectos tales como aprendizaje observacional, reforzamiento de la agresión y generalización de la agresión. El Aprendizaje Social considera la frustración como una condición facilitadora, no necesaria, de la agresión. Es decir la frustración produce un estado general de activación emocional que puede conducir a una variedad de respuestas, según los tipos de reacciones ante la frustración que se hayan aprendido previamente, y según las consecuencias reforzantes típicamente asociadas a diferentes tipos de acción.

La Sociobiología

A mediados de los años 70, el término Sociobiología acuñado por Wilson (citado por Alvares, 2003) va tomando mayor preponderancia progresivamente. Este autor nos muestra cómo lo innato se refiere a una probabilidad evaluable de un determinado rasgo, que se desarrollará en un ambiente específico. No a la certidumbre de que el rasgo se desarrollará en todos los ambientes. Es un modelo fuertemente interaccionista entre el potencial genético y el aprendizaje. Así la conducta agresiva, por una parte es aprendida, especialmente en sus formas más peligrosas de ataque criminal y acción militar.

Pero al aprendizaje subyace una fuerte predisposición a caer en una profunda hostilidad irracional bajo ciertas condiciones definibles.

Asigna a cada medio ambiente una correspondiente probabilidad de respuestas. La evolución cultural de la agresión parece guiada por tres fuerzas:

1. La predisposición genética hacia el aprendizaje de alguna forma de agresión comunal.
2. Las necesidades impuestas por el medio ambiente, en el cual se encuentra la sociedad.
3. La historia previa del grupo, que le inclina hacia la adopción de una innovación cultural en vez de otra.

Por último, se resumiría que desde este punto de vista los seres humanos están fuertemente predispuestos a responder con odio irracional a las amenazas exteriores, así como incrementar su hostilidad para dominar la fuente de la amenaza. Tendemos a sentir un profundo temor por las acciones de los extraños, y a resolver los conflictos mediante la agresión (Álvarez et al., 2003).

FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA

Prosocialidad

Para el desarrollo de la propuesta se trabajara con el enfoque de la prosocialidad.

El concepto de prosocialidad es considerado como la vía más efectiva y eficaz para reducir la violencia y la agresividad, y es muy apropiada para construir reciprocidad y solidaridad entre los seres humanos en la medida en que permite la convivencia armónica entre las personas, grupos, colectividades y países (James, 2000 citado por Torres, 2007). La prosocialidad surge cuando las consecuencias de los comportamientos son positivas y beneficiosas en las interacciones con los otros. Es por ello que la prosocialidad, mejora las relaciones interpersonales especialmente en las familias y en las aulas. En este sentido cobra importancia cuando comúnmente decimos que los maestros y educadores-educadoras en general se constituyen en modelos positivos y/o negativos colectivos para la formación de los niños y las niñas.

La definición de comportamiento prosocial son aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados. (Roche, 1991 citado por Alvares, Saldaña, Muñoz & Portela, 2009).

Definido operacionalmente el comportamiento prosocial se mostraría de esta manera; el niño o la niña se muestra cooperativo, solidario y/o Altruista, expresa actitudes de proximidad, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio y/o la ayuda para con otras personas, conserva conversaciones, que expresan acogida paciente pero activamente interesada en los contenidos y objetivos del

interlocutor, sin recurrir a la agresión, comparte objetos, ideas, experiencias vitales, alimentos o posesiones con el otro, en pro de beneficios mutuos.

El desarrollo de la conducta prosocial de los más pequeños es viable, porque las investigaciones actuales permiten afirmar que emergen con claridad entorno al segundo año de vida. Y, aunque durante la etapa infantil son menos frecuentes y menos variadas, no por esos dejan de ser evidentes, al menos en los contextos habituales del niño-niña. Los Estudios sobre los determinantes de la conducta prosocial en los niños y niñas, cobran vital importancia desde el momento en que la psicología del desarrollo se ha preocupado por conocer las posibilidades de promoción del desarrollo, ya que la prosocialidad es tal y como lo demuestran los trabajos experimentales, una nueva interesante vía para esa promoción del desarrollo, tanto por ser un contrapunto a la conducta agresiva, como por su interdependencia con otros aspectos del desarrollo: autoconcepto, toma de perspectiva, empatía, popularidad, razonamiento moral y otros mas (Guijo, 2002).

Las habilidades prosociales y su importancia en la educación de la primera infancia

Las habilidades o destrezas prosociales constituyen elementos fundamentales a ser trabajados en un proyecto de prevención de la violencia y la promoción de patrones de convivencia pacífica en los niños y niñas, cumpliendo varios objetivos básicos según McGinnis y Goldstein (1990):

1. Brindar a los niños elementos de socialización y cortesía. Se ha detectado que frecuentemente la agresión se instala en el aula debido a que algún niño-niña no sabe la forma adecuada de solicitar un juguete, el ingreso a un juego o un turno. Debido a esto, puede ser agredido por sus pares (sus iguales) o aislado. A su vez, él puede tornarse violento. Dentro de estas destrezas se incluyen “decir gracias”,

“comenzar una conversación”, “solicitar hablar”, “hablar amablemente”, entre otros.

2. Aportar a los niños herramientas de asertividad. Ésta se refiere a la capacidad de expresar eficazmente los propios deseos y necesidades. Cuando un niño(a) carece de este tipo de destrezas, puede expresarse de manera que irrespeta y agrede a sus pares, o puede ser incapaz de manifestar lo suyo, situándose en un lugar pasivo. Esto propicia que sea victimizado. Dentro de tales habilidades pueden incluirse “conocer los propios sentimientos”, “expresar los propios sentimientos”, “compartir”, etc.
3. Darle a los niños elementos de prevención y manejo de conflictos. Estos apuntan a que los niños aprendan a “evitar que se instale la agresión” o “evitar involucrarse” en escenas de este tipo cuando se les presente tal posibilidad. Además, pretenden enseñarles a los niños a autocontrolarse de manera suficiente para no desencadenar ellos la violencia. Dentro de estas destrezas se incluyen “la relajación”, “la interpretación adecuada de los choques accidentales con los compañeros”, “aceptar que se nos diga no a una petición”, “la escucha”, etc.
4. Propiciar en los niños la construcción de vínculos sociales. Esto se refiere a crear en ellos la conciencia de que cada persona que encuentran a su paso es también un ser humano como ellos mismos. A partir del logro de dicha perspectiva, el niño puede comprender que sus acciones producen placer o sufrimiento en los otros. Esto le permite tratarlos con empatía y tolerancia. Además, puede desarrollar los conceptos de solidaridad y compromiso social, indispensables para trabajar en equipo con los otros.

Las direcciones hacia las cuales están orientadas las habilidades prosociales (socialización y cortesía; asertividad; prevención y manejo de conflictos y construcción de vínculos sociales) se entrelazan tan íntimamente, que no podría decirse exactamente donde comienza una y termina la otra. Por ejemplo, “hablar amablemente” es al mismo tiempo un elemento de cortesía pero también puede evitar el comienzo de una riña. Esto hace imprescindible trabajar con los niños permanentemente en todas las vías.

La enseñanza de las habilidades prosociales es particularmente importante en el caso de los niños de preescolar y los primeros años de primaria. Hay múltiples razones para esto:

En primer lugar, debido a su temprana edad, los niños y niñas de tales niveles apenas están desarrollando sus procesos de socialización. Por consiguiente, es probable que aún no hayan adquirido un número significativo de las destrezas en cuestión. El trabajo con los niños pequeños en torno a las habilidades prosociales en el ámbito escolar constituye, entonces, un gran aporte a su crecimiento.

En segundo lugar, es de inestimable valor trabajar dichas destrezas en la escuela debido a que en nuestro medio los padres frecuentemente suponen que éstas “se aprenden de manera automática”, es decir, creen que su hijo o hija debe adquirir las habilidades prosociales con sólo compartir con sus pares. Este enorme equívoco hace que no le presten atención a tan importante área de la educación del niño-niña y, en consecuencia, muy frecuentemente el estudiante del preescolar o de los primeros años de primaria presenta grandes deficiencias en el manejo de una cantidad considerable de dichas conductas prosociales.

En los casos en que el niño-niña ya haya adquirido algunas de estas habilidades, el trabajo específico en torno a ellas cumple la valiosa función de afianzar su

desenvolvimiento social y personal. De este modo, se propicia un desarrollo más firme y rápido en los niños.

Finalmente, la enseñanza de las habilidades prosociales contribuye también al desarrollo de la personalidad y las habilidades cognitivas e intelectuales del niño-niña. Esto se debe a que tales destrezas promueven en el niño-niña la autoestima y la valoración de sus propias ideas y sentimientos y lo estimulan para la realización de actividades que le exigen clarificar sus ideas, escoger alternativas, sustentar sus opciones y otras funciones que elevan sus niveles de percepción e inteligencia.

Con base en los planteamientos anteriores, podemos afirmar que la enseñanza de las habilidades prosociales debe considerarse un aspecto imprescindible dentro del currículo del preescolar y los primeros años de la primaria.

El aprendizaje cooperativo como alternativa para el desarrollo de habilidades sociales

Según Torres (2007) Introducir este enfoque de aprendizaje en el preescolar es una tarea muy interesante porque ofrece herramientas para la promoción de comportamientos Prosociales y muy efectivo para desarrollar habilidades sociales; se trata una estrategia muy adecuada para aplicar con educadores/as: docentes, jardineras, madres comunitarias, padres madres, y con niños y niñas.

El enfoque del aprendizaje cooperativo es una estrategia pedagógica cuyo objetivo es promover el trabajo en grupo que facilite la interdependencia de metas y roles, de información y de la consecución de un objetivo final. Este aprendizaje conlleva a una visión más integrada del aprendizaje y se desarrolla por medio de ejercicios concretos al combinar experiencias previas, con intereses, percepciones y con los conocimientos de los participantes. Estos elementos se constituyen en el sustento de la actividad ejecutada, pues en ellos se realizan un conjunto de tareas y actividades con

materiales concretos que permiten simular las fases y procesos propios de la ejecución de un proyecto, y además, permite afianzar conceptos y prácticas (Torres, 2007).

Para Itelson (1990 citado por Torres, 2007), todas las modificaciones básicas de la conducta y la actividad del niño o niña en el proceso de su desarrollo evolutivo, son hechos de aprendizaje. Quiere decir que el aprendizaje presupone una modificación externa (física) e interna (psíquica) de la actividad o la conducta que permiten lograr determinado objetivo. La esencia del aprendizaje, señala el autor, consiste en la asimilación por parte del ser humano de determinados conocimientos, acciones y comportamientos. Las innovaciones educativas que busquen el desarrollo de habilidades sociales en los niños y las niñas tendrán más posibilidades de éxito que si se llevan a cabo en ambientes en donde las decisiones se toman de manera democrática. Es por ello, que el enfoque cooperativo para trabajar con los niños y las niñas incide de manera efectiva en las modificaciones básicas de la conducta y en la actividad del niño y la niña en el proceso de su desarrollo evolutivo.

El desarrollo de tareas propias del aprendizaje cooperativo, tales como el logro de metas y roles, la difusión de la información y la interdependencia con otros grupos son elementos esenciales para llevar a feliz término un objetivo del trabajo en equipo. Para Johnson y Johnson, (1984 citado por Torres, 2007) el trabajo cooperativo es una estrategia pedagógica cuyo objetivo es promover el trabajo en grupo de los niños y niñas, para facilitarles el alcance de un objetivo común, que no solamente beneficie a cada miembro del grupo en particular, sino al grupo en general. De manera similar, Díaz y Hernández (1999 citado por Torres, 2007) consideran que el aprendizaje cooperativo se caracteriza por tener un elevado grado de igualdad en el desempeño armonioso del papel que desempeña cada uno de los participantes en una actividad pedagógica grupal.

Tal como lo ejemplifica el debate actual sobre el aprendizaje cooperativo, cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas e interdependencias positivas. El trabajo en equipos cooperativos tiene efectos en el rendimiento académico de los participantes, así como en las relaciones socio afectivo que se establecen entre ellos. Los estudios en este campo con niños y niñas de todas las edades encontraron diferencias entre el trabajo individual y el trabajo cooperativo. Las situaciones de aprendizaje cooperativo eran superiores a las de aprendizaje competitivo e individualista en lo referente adquisición de reglas, conceptos y principios.

Otro aspecto que encontraron fueron las mejoras en las relaciones interpersonales de los estudiantes que habían participado en situaciones cooperativas. Se incrementó el respeto mutuo, la solidaridad, los sentimientos mutuos de obligación y ayuda, y la capacidad de adoptar puntos de vista ajenos que permitían “ponerse en el lugar del otro”. Un efecto notable fue el incremento de la autoestima.

Por su parte, (Col & Colomina, 1990 citado por Torres, 2007) señalan que las relaciones entre iguales pueden constituir para algunos niños y niñas las primeras relaciones en cuyo entorno tienen lugar aspectos como la socialización, la adquisición de competencias sociales, el control y/o manejo de los impulsos agresivos, el reconocimiento de los puntos de vista de otros y el incremento de las aspiraciones, e incluso el rendimiento académico.

Las investigaciones encontraron que frente al tamaño del grupo y productos de aprendizaje a medida que aumenta el número de alumnos por grupo el rendimiento de éstos es menor. Por tal razón, recomiendan la conformación de grupos pequeños de trabajo no más de 6 integrantes por cada uno. Entre los alumnos de menor edad, el aprendizaje cooperativo es mayor, en grupos más pequeños (Torres, 2007).

En particular, el aprendizaje cooperativo facilita los procesos cognitivos: la contribución a la colaboración entre iguales, regulación a través del lenguaje y ayuda al manejo de controversias. En los procesos motivacionales destaca las atribuciones y las metas y desarrolla los procesos afectivos como la pertenencia al grupo y la autoestima.

Es muy importante destacar las diferencias de los rasgos (características) de un grupo tradicional frente a un grupo cooperativo. Estos rasgos nos indican que mediante el enfoque cooperativo se promueve la responsabilidad individual y grupal, y particularmente, el aprendizaje de habilidades sociales en el campo de las relaciones interpersonales como por ejemplo, el desarrollo de liderazgo, la capacidad de actuar en torno al beneficio del grupo y de los objetivos en torno a los comportamientos esperados y deseados en los niños y en las niñas.

Es deseable, la creación de un clima de entusiasmo, alegría del modo que las actividades pedagógicas se practique con ellos y estén incluidas en la planeación de actividades de la educadora.

Tabla 1

Rasgos y diferencias de los grupos tradicionales con los grupos de aprendizaje cooperativo.

Grupos tradicionales	Grupos de aprendizaje cooperativo
Baja interdependencia	Interdependencia positiva
Baja valoración Individual	Alta valoración individual y grupal
Miembros homogéneos	Miembros heterogéneos
Liderazgo único.	Liderazgo compartido
Responsabilidad por sí solo	Responsabilidad por los demás

Define las reglas el docente	Define reglas claras y consistentes en grupo.
Enfatiza solo en la tarea individual	Enfatiza en la tarea y el trabajo en grupo.
Presuponen o ignoran las habilidades sociales	Se enseñan habilidades sociales
El docente ignora a los grupos	El docente observa e interviene en los grupos.
No hay procesamiento en grupo sino individual.	Ocurre el aprendizaje en grupo
Decisiones del educador/a o de unos pocos.	Decisiones concertadas en grupo

Fuente: Síntesis de rasgos y diferencias trabajadas durante el pilotaje del proyecto “Promoción de Comportamientos Prosociales en los Niños Niñas y sus familias: experiencia piloto en tres ciudades de Colombia 2005.

Actividad docente y diseño de situaciones de aprendizaje cooperativo en el preescolar.

Una de las tareas del aprendizaje cooperativo es definir los propósitos que se persiguen porque demarcan el sistema de relaciones, la integración a la vida colectiva, al aprendizaje de tareas y de normas y a la apropiación del mundo social. En este aprendizaje, el docente facilita espacios pedagógicos para que los niños y las niñas se involucren en las relaciones con sus compañeros, desarrollen actividades que estimulen la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad.

Es importante explicar a los niños y las niñas que organizarse en grupos generan un espíritu de aprendizaje con sus compañeros, ya que con ello se promoverá mayor aprendizaje al interior de los grupos y del aula en general. En términos concretos, se realizará una simulación acerca de cómo se organiza y se desarrolla un proyecto de

colaboración que enseñe a los niños y las niñas sobre un tema que sea de interés para ellos. Por ejemplo, temas como recuerdos de Navidad, historias de los animales, cuentos infantiles, etc. Lo importante es que sea un tema entretenido que ofrezca oportunidades de realizar una discusión alegre que haga participar a los niños y niñas de esa organización.

Es importante destacar la lúdica en el desarrollo infantil como un derecho y dimensión fundamental de la cultura a favor de la niñez. El juego es una de las actividades de mayores posibilidades para generar nuevos modelos de relación y comunicación, no solo entre los niños, sino entre niños y adultos. En el juego se crean y expresan emociones y sentimientos, se ejemplifica la vida cotidiana o se inventan nuevas formas de vida; las actitudes que se asumen frente a los juegos en los niños y niñas, son uno de los principales mecanismos de socialización. Exalta el juego como derecho y reflexión sobre la calidad y pertinencia de la educación.

En otras palabras, la misión del Agente educativo socializador es incluir a todos los niños y las niñas en el trabajo educativo, independientemente de sus características y comportamientos. Una actividad muy simple es asignar un rol (responsabilidad) a aquel niño o niña "complicado" Por ejemplo, al niño o niña más inquieto se le da el rol de cartero, al niño o niña más desordenado/a se le da el rol de observador (para ayudarle a tomar conciencia de su propia conducta), al niño o niña más autoritario/a se le da el rol de animador o de líder que debe asegurarse de que todos participen (Torres, 2007).

Objetivos y procedimientos. Para la organización inicial de los grupos cooperativos es de vital importancia definir los objetivos a lograr, como por ejemplo:

1. Desarrollar habilidades, destrezas y posibilitar mayores experiencias;
2. Predisponer las mentes de los niños y las niñas para pensar y aprender;

3. Posibilitar la participación para que cada participante hable y escuche;
4. Coordinar acciones, establecer consensos y mantener relaciones de ayuda mutua;
5. Compartir los materiales didácticos para el aprendizaje;
6. Facilitar diversidad la (pueden compartir niños con diferentes; niveles de rendimiento académico dentro del mismo grupo;
7. Posibilitar la organización de grupos pequeños de niños con diferentes comportamientos (prosociales y riesgosos).
8. Y para organizar los grupos cooperativos con los niños y las niñas es necesario tener en cuenta los siguientes procedimientos:

Organizar los grupos de trabajo, de tal manera que no sean más de cuatro a niños o niñas. En lo posible que cada por grupo haya 1 o 2 niños con comportamientos riesgosos y los demás prosociales, pues esto facilita la asignación de roles y las distribución de tareas:

- a) Solicitar a cada grupo que elijan el nombre del grupo.
- b) Escribir breves mensajes para la presentación a cada grupo haciendo alusión al nombre que le pusieron.
- c) Conversar acerca del cuento, historia o las anécdotas que hayan elegido para trabajar.
- d) Escribir y/o dibujar la historia o anécdota elegida por los niños y ponerla en un lugar visible con el nombre del grupo.

Otro aspecto muy valioso a rescatar es que el educador/a asignará los papeles a cumplir, para que los niños y las niñas sean capaces de influir en las personas con las que están involucrados, desarrollen interdependencia positiva y perciban vínculos con sus compañeros de grupo, de tal forma que puedan lograr el éxito en sus actividades. De

esta manera, coordinan sus esfuerzos con los otros para realizar la tarea o la actividad, comparten sus recursos, se apoyan, celebran su éxito y disfrutan del aprendizaje. Estos procesos identifican las características del aprendizaje cooperativo. Es de anotar que este aprendizaje afianza la comunicación, la capacidad interactiva y la creación de normas.

Por otra parte, es necesario recordar las tareas asignadas, las normas a cumplir, los objetivos de aprendizaje y las habilidades que se desean desarrollar. Todo ello permitirá el aprendizaje, ya que al cumplir con la función encomendada estarán haciéndose responsables de su propio trabajo y promoverán el aprendizaje de relaciones sociales positivas, como también el desarrollo académico. Ambas interactúan de modo tal que hacen muy eficiente el trabajo de cada grupo.

Habilidades a desarrollar en los grupos cooperativos

En el siguiente cuadro se sugieren habilidades a desarrollar por medio del trabajo cooperativo centradas en la prevención de la agresión temprana. Como puede observarse en el cuadro siguiente, se encuentran ejemplos de habilidades que se pueden desarrollar con los niños las niñas por medio del trabajo con el enfoque de aprendizaje cooperativo.

Tabla 2

Habilidades para desarrollar en los grupos cooperativos.

Habilidades para tareas	Habilidades Sociales	Habilidades de autocontrol
Permanecí en mi tarea	Escuché a otros	Pongo atención y escucho
Terminé mis tareas	Usé tono de voz suave	Me informo antes de actuar
Seguí las instrucciones	Respeté los turnos para hablar	Sigo las reglas y las consignas del grupo y de los juegos.

Memoricé las ideas	Pregunté	Me controlo cuando tengo ganas de pelear
Permanecí en el grupo	Compartí mis ideas	Contengo mi enojo
Compartí materiales	Solicite ayuda	Muestro confianza en el otro
Explique los pasos que sabia para...	Ayude un compañero	Soy recursivo - hago las pases
Construí un barco con mis compañeros.	Aprendí a abrazar	Busco la manera de jugar con otros cuando no me invitan
Hice las combinaciones de los colores	Aprendí a felicitar y aplaudir	Me dirijo a mis compañeros con respeto

Fuente: síntesis de las habilidades desarrolladas durante el pilotaje para la implementación del proyecto “Promoción de Comportamientos Prosociales en las familias y los Niños Niñas de 4 a 6 años: experiencia piloto en tres ciudades de Colombia 2006.

Componentes para el desarrollo de habilidades

Los componentes para la enseñanza de Habilidades prosociales, consiste según McGinnis y Goldstein (1990), en:

El Modelaje, los juegos de roles, la retroalimentación sobre el desempeño y el entrenamiento en la transferencia de conductas.

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

niños ensayan o practican los pasos de cada una de las habilidades que han observado (juegos de roles), y reciben retroalimentación (aprobación o elogio) de otros niños y del maestro, a medida que el comportamiento simulado se asemeja cada vez más al del modelo (retroalimentación sobre el desempeño). Finalmente, se usan varios procedimientos que refuerzan las probabilidades de que los niños usen éstas destrezas recientemente aprendidas en situaciones de la vida real (entrenamiento en la transferencia de conductas).

El modelaje

El modelaje, definido como aprendizaje por imitación, ha demostrado ser un método de enseñanza eficaz para niños y adolescentes (Bandura, Ross & Ross, 1961; Rogers-Warren & Baer, 1976; Rosenthal, 1976; Schneider & Byrne, 1985 citados por McGinnis y Goldstein, 1990). Se han identificado tres tipos de aprendizaje por modelaje.

Un tipo es el aprendizaje por observación, o el aprendizaje de nuevas conductas que no estaban previamente en el repertorio del comportamiento del niño (a). Los niños observan e imitan a menudo a otros niños en la manera en que se visten, hablan, y se comportan. El uso de nuevas expresiones en la jerga, que se filtran a través de las escuelas y barrios es un ejemplo de tal aprendizaje.

Otro tipo de aprendizaje involucra efectos inhibitorios y desinhibitorios, o el refuerzo o debilitamiento de una conducta realizada esporádicamente por el niño. Tal conducta puede reforzarse o debilitarse según se observen otros niños siendo premiados o castigados por dicha conducta. Los niños pueden ver a otro salir impune o incluso premiado por comportarse de manera grosera o agresiva y entonces reaccionan de una forma similar (efectos desinhibitorios). Por el contrario, los niños pueden inhibir estas

reacciones cuando observan que las conductas toscas o agresivas se castigan (efectos inhibitorios).

La Facilitación de Conductas, o la realización de conductas previamente aprendidas que ya están dentro del repertorio del comportamiento del niño y son recibidas positivamente por otros, es el tercer tipo de aprendizaje por medio del modelaje. Por ejemplo, cuando un niño tiene un juguete o un dulce que parece disfrutar, entonces un amigo también quiere tenerlo.

La investigación ha demostrado que muchas conductas pueden aprenderse, fortalecerse, debilitarse, o facilitarse a través del modelaje. Estas conductas incluyen ayudar a otros, compartir, comportarse independientemente, actuar agresivamente, comportarse de manera no agresiva, presentar ciertos patrones de discurso, interactuar socialmente, y muchas más.

Los juegos de roles

Los juegos de roles han sido definidos como "una situación en la que a un individuo se le pide actuar cierto papel (comportarse de cierta manera) que no es normalmente el suyo, o si lo es, en un lugar inusual para el desempeño de dicho papel" (Mann, 1956, pág. 227, citado por McGinnis & Goldstein, 1990).

El uso de los juegos de roles para ayudar a una persona a cambiar su conducta o sus actitudes ha sido un enfoque popular en la educación durante muchos años. Por ejemplo, los maestros de niños menores frecuentemente dirigen a sus estudiantes para que actúen historias y obras de teatro bajo la forma de juego de roles (dramatizaciones), con el fin de ayudarles a desarrollar una mayor comprensión del contenido.

Los elementos que refuerzan los juegos de roles incluyen: la libre elección del niño-niña en relación a tomar parte en el juego de roles.

El compromiso del niño-niña hacia la conducta o actitud que está simulando, el cual es promovido por la naturaleza pública (en lugar de privada) del juego de roles.

La improvisación en la actuación de las conductas simuladas.

La recompensa, la aprobación, o el refuerzo por desarrollar las conductas implicadas en el juego de roles.

La retroalimentación sobre el desempeño

La retroalimentación sobre el desempeño implica proporcionarle información al niño sobre qué tan bien lo ha hecho durante el juego de roles, particularmente qué tanto se ajusta su simulación de los pasos de la habilidad a lo que ha mostrado el modelo. La retroalimentación puede hacerse de diferentes formas: como las sugerencias constructivas para mejorar, la motivación, la asesoría, las recompensas materiales y, especialmente, refuerzos sociales como los elogios y la aprobación (McGinnis & Goldstein 1990).

Para el niño de preescolar y de jardín infantil, la retroalimentación positiva en contraste la negativa será la más eficaz. De hecho, las investigaciones con niños de preescolar han mostrado que el refuerzo positivo disminuye la agresión (Brown & Elliott, 1965; Slaby & Crowley, 1977; Wahler, 1967 citados por McGinnis & Goldstein, 1990) y el aislamiento social (Norquist & Bradley, 1973 citados por McGinnis & Goldstein) y aumenta las habilidades cooperativas (Norquist & Bradley, 1973; Slaby & Crowley, 1977, citado por McGinnis & Goldstein).

El refuerzo ha sido definido típicamente como cualquier evento que sirva para aumentar la probabilidad de que una conducta dada ocurrirá. Se han descrito tres tipos de refuerzo:

El refuerzo material, como brindar comida o dinero.

El refuerzo social, como el elogio o la aprobación de otros.

El autorefuerzo, o la evaluación positiva de la propia conducta.

Una retroalimentación eficaz sobre el desempeño debe prestar atención a los tres tipos de refuerzo. El refuerzo material puede tomarse como una base necesaria sin la cual los niveles más altos de refuerzo (social y autorefuerzo) puede que no funcionen. De hecho, el refuerzo material puede ser la única clase de refuerzo al que muchos niños responderán inicialmente.

Sin embargo, ya que hay evidencia considerable de que los cambios de conducta en respuesta a un programa de premios estrictamente materiales desaparecen (se extinguen) cuando las recompensas materiales se acaban y, debido a que en un ambiente externo al del entrenamiento del niño los refuerzos sociales son los más disponibles, el maestro debe esmerarse en combinar los refuerzos materiales con los sociales al proporcionar al niño o niña una retroalimentación positiva del desempeño (McGinnis & Goldstein, 1990).

La meta es, eventualmente eliminar los refuerzos materiales mientras se mantienen los sociales. En otras palabras, es importante que la labor pedagógica no se apoye demasiado o por mucho tiempo en los refuerzos materiales, aunque estos pueden ser necesarios en las primeras fases de trabajo con el niño.

El entrenamiento en la transferencia de conductas

El objetivo principal de cualquier programa de enseñanza – en el cual la mayoría de los programas fallan - no está en el desempeño de los niños durante la actividad de entrenamiento, sino en qué tan bien ellos la realicen en la vida real. Si se han desarrollado las habilidades satisfactoriamente durante la enseñanza.

La transferencia y el mantenimiento de conductas aprendidas pueden reforzarse por medio de:

El ambiente, los materiales y el personal de enseñanza.

Los sistemas de refuerzo.

La enseñanza de la tarea.

El Ambiente, los Materiales y el Personal de Enseñanza. La generalización o transferencia de conductas se facilita cuando el ambiente en que ocurre la enseñanza se parece al ambiente natural donde se usará la habilidad. Se ha demostrado repetidamente que a mayor número de elementos idénticos, o de características compartidas entre el ambiente de enseñanza y el ambiente de aplicación, mayor será la transferencia posterior desde la enseñanza a la vida real. Idealmente, las características interpersonales y físicas del ambiente de enseñanza y el de aplicación deben ser tan similares como sea posible (McGinnis & Goldstein, 1990).

Por consiguiente, en tanto sea posible, es conveniente instruir a los niños con otros con quienes interactúen regularmente. De igual manera, es de gran utilidad que la enseñanza tenga lugar con la frecuencia que sea viable en la escuela y en la casa o en otros ambientes de la vida real en los que los niños realmente interactúan, en lugar de hacerse en un centro educativo o en la oficina de un consejero o psicólogo. Cuando esto no sea posible y deba usarse la simulación en vez de enseñar en el ambiente natural, el ambiente físico (es decir los muebles y materiales) deben ser tan parecidos como sea posible al ambiente natural (Buckley & Walker, 1978 citados por McGinnis & Goldstein, 1990). Usar materiales de apoyo y acomodar el ambiente de enseñanza de modo que se parezca al ambiente de la vida real, donde la habilidad debe realizarse día a día, refuerza la transferencia de las conductas aprendidas.

El uso final de una habilidad de parte del niño-niña es promovido al enseñar tal destreza en una variedad de ambientes y en respuesta a una variedad de personas (Stokes & Baer, 1977; Stokes, Baer & Jackson, 1974, citado por McGinnis & Goldstein, 1990).

Los Sistemas de Refuerzo. Es esencial enfatizar la importancia del refuerzo continuo e intermitente para el cambio de conductas duradero. El refuerzo continuo, aunque sea gradualmente reducido o se haga más intermitente, es claramente una parte necesaria del entrenamiento para la transferencia de conductas duradera.

Al implementar un “Programa de Habilidades” para niños-niñas con deficiencias en este campo, el maestro debe ayudar a los padres, a los directores de escuela, a otros maestros, al personal de la escuela y a los compañeros a entender cómo brindar un refuerzo continuado en la vida real. Tal refuerzo debe tener en cuenta todas las dimensiones discutidas antes como, aspectos críticos del proceso de retroalimentación sobre el desempeño (frecuencia, naturaleza, cantidad, etc.).

La enseñanza de la Tarea. Se ha establecido que una conducta practicada previamente, o una conducta que ha ocurrido frecuentemente en el pasado, tienen mayor probabilidad de ocurrir en situaciones futuras.

Este principio se origina de la investigación en el sobre aprendizaje, o la noción de que a mayor grado de aprendizaje original, mayor la probabilidad de una posterior transferencia. Con el fin de lograr una mayor transferencia de las conductas es recomendable que la enseñanza de dicha habilidad específica sea descontinuada de manera sistemática (progresiva) más bien que de forma abrupta (Buckley & Walker, 1978 citado por McGinnis & Goldstein 1990). La revisión periódica de las habilidades aprendidas (sesiones de repaso) ayudará para tal disminución sistemática de la enseñanza.

Describir los tipos específicos de situaciones del mundo real en que los niños deben usar una habilidad dada se llama generalización pedagógica (Stokes & Baer, 1977 citados por McGinnis y Goldstein, 1990). De este modo, se puede estimular a los niños para usar una habilidad particular en una variedad de situaciones problemáticas naturales y ambientes de la vida real.

MARCO CONCEPTUAL

Agentes Educativos Socializadores

AES: designa a las Docentes (maestras/os) de preescolar de las Instituciones Educativas de las Secretarías de Educación, Jardineras/os de los Hogares Infantiles ICBF y Madres Comunitarias de los Hogares Comunitarios de Bienestar ICBF.

Agresión

Comportamientos que tienen la intención de hacer daño. Podemos definirla como el modo de actuar de una persona, que se puede observar, evaluar y modificar. La agresión en los niños y las niñas: es una situación, evento o circunstancia de riesgo del niño y la niña y de su familia que puede ser modificada y se constituye en un foco de atención, para prevenir manifestaciones agresivas y violentas en el presente y a futuro.

Autocontrol

Capacidad consciente de regular nuestros impulsos de manera voluntaria, a fin de alcanzar un mayor equilibrio personal y social. El autocontrol emocional es la capacidad que nos permite controlar nuestras emociones evitando que éstas nos controlen, con la posibilidad de elegir y sentir lo que queremos en cada momento de nuestra vida.

Cognitivo

Este término utilizado por la psicología moderna, concede mayor importancia a los aspectos intelectuales que a los afectivos y emocionales, en este sentido se tiene un doble significado: primero, se refiere a una representación conceptual de los objetos. La segunda, es la comprensión o explicación de los objetos. (Campos, citado por Torres, 2007). Proceso exclusivamente intelectual que precede al aprendizaje, las capacidades cognitivas solo se aprecian en la acción, es decir primero se procesa información y después se analiza, se argumenta, se comprende y se reproduce. El desarrollo de lo

cognitivo en el alumno debe ser el centro del proceso de enseñanza por parte del docente. (Quiroz, citado por Torres)

Comportamiento agresivo

Un modo de actuar de los niños y las niñas caracterizado por: Accesos de cólera, actos de desobediencia ante la autoridad y las normas del hogar, amenazas verbales, daños a cosas materiales, deterioros en la actividad social y académica, episodios de rabias, discusiones con los hermanos, con los padres y otros integrantes de la familia, gritos, pleitos constantes, molestan a los compañeros y a otros integrantes de la familia, a veces se muestran iracundos o resentidos. Todas estas características deben presentarse con alta frecuencia, intensidad y duración para que se constituyan en un comportamiento agresivo, de lo contrario, no son comportamientos agresivos.

Comportamientos prosociales

Son aquellos comportamientos que aumentan la probabilidad de generar reciprocidad positiva, solidaridad, calidad en las relaciones interpersonales o sociales; y que producen beneficios personales y colectivos. Son aquellos comportamientos esperados y deseables en donde los niños y las niñas encuentran en sus relaciones más significativas y cotidianas la oportunidad de interactuar de manera constructiva.

Comportamientos riesgosos

Son aquellas manifestaciones y expresiones de la conducta de los niños y las niñas que surgen en los diversos contextos de socialización, exponiéndolos a un alto riesgo de presentar problemas que obstaculizan su desarrollo infantil, pero que con una atención oportuna y eficaz los niños y las niñas tiene la oportunidad de cambiar sus comportamientos por otro positivo que lo sustituya.

Conflicto

Situación que genera tensión entre dos o más personas por tener objetivos, intereses diferentes o iguales. Los conflictos son de orden histórico, social, familiar, político, económico, cultural, religioso, entre otros. Por consiguiente, el conflicto sucede en un espacio específico cuando dos ideas contrarias crean un desacuerdo de sentimientos, emociones, objetivos o intereses a nivel real e imaginario. El conflicto no es algo “malo”, es parte de la vida y de las relaciones entre las personas, el problema es cuando la manera como lo expresamos y lo resolvemos es violenta.

Contextos de socialización

Escenarios en donde ocurren los procesos educativos de los niños y las niñas y que requieren acciones educativas y preventivas. Por ejemplo: escuela y/o Institución Educativa, Hogar Infantil, Hogar Comunitario de Bienestar y Familia.

Educación

La educación (del latín *educare*, "guiar", y *educere*, "extraer") puede definirse como: El proceso Bi -direccional (en doble vía) mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación no sólo se produce a través de la palabra, está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes. Los niños y las niñas asimilan y aprenden nuevos conocimientos, normas de conducta, modos de ser y de ver el mundo; además la educación permite construir otras prácticas de socialización que en el proyecto se materializan mediante una serie de aprendizajes que se traducen en habilidades, conocimientos, actitudes y valores que producen cambios de carácter social, intelectual, emocional y cognitivo tanto en los operadores, como en las familias, los niños y las niñas.

Estrategia pedagógica

Son procedimientos que incluyen varias técnicas, operaciones o actividades específicas y persiguen un propósito determinado, promueven el aprendizaje y la solución de problemas.

Evaluación

Revela la efectividad de las acciones emprendidas. Examina si se lograron los objetivos y las metas del proyecto. Revisa los métodos, estrategias y las técnicas utilizadas en el desarrollo del proceso y propone alternativas para mejorar el proceso de aprendizaje. Así mismo, evalúa los resultados de las acciones y los efectos tempranos en los niños las niñas.

Factor de Riesgo

Es una característica individual o social cuya presencia aumenta la probabilidad de que se produzca un determinado fenómeno, en este caso una conducta antisocial, o el consumo de drogas.

Habilidades sociales

Capacidad para interactuar con las demás personas de manera constructiva en un contexto social dado, que es captado y valorado por y para los demás como positivo, y al mismo tiempo, es personalmente beneficioso. Hay diferentes habilidades sociales que se desarrollan en las distintas dimensiones del ser humano.

Intervención

Es un proceso constante que está orientado a la modificación y transformación de comportamientos riesgosos en los niños y las niñas y las familias, de orden individual, institucional y comunitaria. Es decir, son actuaciones específicas para producir cambios y desarrollar capacidades para emprender actividades que sirvan para eliminar las causas

de la situación o malestar. En el proyecto estos cambios se producen mediante una serie de estrategias pedagógicas, técnicas y actividades conducentes al desarrollo de habilidades y competencias que faciliten las interacciones constructivas, la resolución de conflictos para la promoción de comportamientos prosociales en de los niños y las niñas y familias.

Prevención Primaria

Debe ser entendida como una intervención comunitaria en forma de educación sanitaria dirigida a toda la población infantil, en la cual se potencializa competencias prosociales.

Prevención secundaria

Enfoca acciones para los niños y las niñas y sus familias que están en mayor riesgo y para quienes más lo necesitan. Es decir, impacta especialmente en los niños y las niñas que presentan comportamientos agresivos con mayor frecuencia y severidad y que por sus manifestaciones ameritan mayor atención de los Agentes Educativos socializadores, instituciones, organizaciones que son las responsables de educación de la Primera Infancia.

Prevención temprana

Son todas aquellas acciones educativas que anticipan eventos no deseados, con el fin de evitar, controlar o disminuir un hecho. Busca actuar en los primeros años de la vida de los niños y las niñas. Las acciones se dirigen a los diferentes contextos de socialización de los niños y las niñas como: la familia, escuela/o institución educativa.

Violencia

Es una forma de relación social y específicamente, de relación de poder que causa daño y privaciones físicas morales y psicológicas a otros. Es diversa en sus

manifestaciones y afecta las personas de manera diferente según género, edad, etc. pero, siempre, es una violación de los derechos del otro. Tiene carácter intencional y puede ser de naturaleza física, sexual o psíquica e incluye negligencia y privación, como formas de negación de la vida, tanto como amenaza e intimidación.

METODOLOGIA

Principios deontológicos y bioéticos en la investigación psicológica con humanos

De acuerdo con el código deontológico y bioética en el ejercicio de la profesión de la Psicología, en el artículo 1º la investigación, se encuentra encaminada a propiciar "el desarrollo del talento y las competencias humanas en los diferentes dominios y contextos sociales"; aportando conocimientos, técnicas y procedimientos que permitan condiciones que "contribuyan al bienestar de los individuos y al desarrollo de la comunidad, de los grupos y las organizaciones para una mejor calidad de vida". La investigación debe abordarse "respetando la dignidad y el bienestar de las personas que participan", basándose "en principios éticos de respeto y dignidad, salvaguardando el bienestar y los derechos de los participantes".

Tipo de Investigación

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, debido a que el propósito de la investigación es identificar y promover los comportamientos prosociales y determinar los comportamientos que obstaculizan el desarrollo de comportamientos prosociales antes y después de la implementación del programa, intervienen las variables dependiente, independiente, y la utilización de una prueba psicométrica para la recolección de datos y pruebas estadísticas para la interpretación de la información.

Tipo de Estudio

La investigación es un estudio de tipo explicativo. Según Hernández, Fernández, y Baptista (1998), los estudios explicativos van más allá de la descripción de fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; están dirigidos a responder a las causas de eventos físicos o sociales; su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, o por qué dos o más variables están

relacionadas. Para efectos de la investigación, el tipo de estudio se constituye como explicativo debido a que analiza la relación entre la variable independiente (programa de prevención primaria y secundaria) y la variable dependiente (comportamientos prosociales y comportamientos agresivos) y los efectos causales de la primera sobre la segunda.

Tipo de Diseño

Esta investigación utiliza un diseño cuasi-experimental con un solo grupo consiste en la administración de un pretest (medida previa), de un tratamiento y de un pretest (medida posterior) a un grupo de sujetos en una situación natural. Los sujetos pueden ser observados mediante una técnica naturalista.

El grupo experimental se expone a la variable independiente, programa de prevención, Diseño con Preprueba- Posprueba con un solo grupo. Los sujetos pueden ser seleccionados al azar u observados mediante una técnica naturalística. Este diseño no permite controlar varias posibles fuentes de influencia externa ni la contaminación experimental, tabla 3.

Tabla 3

Características del tipo de diseño experimental con un solo grupo

Tipo	Grupo	Observación Previa	Tratamiento	Observación Posterior	Fuentes de Varianza Secundaria	Análisis Estadístico
“Antes y Después”	1	W	X	Y	Maduración, evaluación o secuencia,	X² , prueba de signos, t para grupo afines,

sensibilización por	análisis de
pretest y efectos	varianza para
del arreglo	bloques
experimental	aleatorios

Fuente: Manual de Investigación en Psicología (2004)

Dentro del contexto psicológico y social, suelen llevarse a cabo, con frecuencia, estudios de carácter aplicado que, por razones prácticas y éticas, son imposibles de realizarlos mediante métodos experimentales. En estos casos, es aconsejable recurrir a la metodología cuasi-experimental como única alternativa a la experimentación clásica. Un estudio es cuasi-experimental cuando las variables no pueden ser controladas por el investigador y cuando se trabaja con muestras naturales o intactas. Este nuevo enfoque de investigación, propuesto por Campbell y Stanley (1996 citado por Arnau, 2005) y desarrollado por Cook y Campbell (1979 citados por Arnau), permite resolver problemas de índole práctica propios de ámbitos aplicados, como cuando se pretende introducir cambios en el sistema educativo de las escuelas o en el régimen laboral de las empresas. Si, por otra parte, se desea establecer la eficacia de las instituciones, agencias gubernamentales u organizaciones de servicios, entonces esta metodología es conocida explícitamente como evaluación de programas (Arnau, 2005).

Desde el punto de vista (Arnau) de la lógica del método, el cuasi-experimento no se ajusta a los requerimientos del experimento verdadero dada la imposibilidad de asignar los participantes, de forma aleatoria, a las condiciones de tratamiento y de tener controladas todas las posibles explicaciones alternativas, como ocurre con el experimento verdadero. Siempre planea la amenaza de que un tercera variable sea la

pretendida causa de los cambios operados en la variable de respuesta. La posibilidad de una tercera variable es la principal amenaza a la validez interna del procedimiento cuasi-experimental y el investigador debe tener en cuenta esta amenaza tanto al seleccionar el diseño de investigación como el modelo de análisis.

De esta manera se observa en la investigación variables determinables que no se pueden manejar como el contexto familiar y comunitario que inciden directamente en el comportamiento de los niños y niñas.

La escogencia de diseño de grupo con un solo grupo esta referidas al control de algunas fuentes de varianza secundarias.

Las diferencias individuales se neutralizan garantizando que los sujetos del grupo sean similares con respecto a alguna variable.

Es un diseño que permite al experimentador establecer comparaciones. Todos los diseños de investigación experimental con un solo grupo estipulan el uso de los sujetos como controles propios.

Población

La población estudiada estuvo compuesta por una muestra no probabilística de 194 niños y niñas de ambos sexos con un promedio de edad de 4 años (101 niños y 93 niñas) de los grados jardín y pre jardín de seis hogares infantiles pertenecientes al centro zonal Pasto 1 de la ciudad de Pasto matriculados en el año lectivo 2008-2009.

Los hogares infantiles fueron seleccionados por la coordinadora del centro zonal Pasto 1 de acuerdo a los lineamientos establecidos por la sede nacional del ICBF para la implementación de la propuesta “Promoción de comportamientos prosociales para la identificación y prevención de la agresión en la primera infancia”.

Ingresaron los jardines infantiles del centro zonal Pasto 1 y las jardineras de estas instituciones que lo solicitaron voluntariamente.

Durante el proceso se presentó una mortalidad estadística de 14 casos, correspondientes a niños y niñas que no finalizaron el programa debido a situaciones como traslado de domicilio, enfermedad, desplazamiento a otras ciudades. Por lo tanto la población con la cual se culminó el proyecto fueron 180 niños y niñas.

Variables

Las variables dependientes que se maneja en la investigación son los comportamientos agresivos y los comportamientos prosociales. La variable independiente es el programa de prevención primaria y secundaria. Las variables control inherentes a la investigación son que los participantes sean infantes de ambos géneros entre 3 y 5 años.

La variable independiente (VI) es aquel factor manejada por el investigador, puede graduarse y medirse los resultados de su acción a través de las respuestas que da el organismo o cambios en el ambiente. La VI es la causa presunta de la variable dependiente (VD). La VI es el antecedente. Es propia de las investigaciones experimentales o causales. En este caso la VI es el programa de prevención para el desarrollo de comportamientos prosociales y la disminución de comportamientos agresivos, que consiste en la adquisición de elementos pedagógicos y educativos por parte de las jardineras y padres de familias para el manejo de la agresión en los niños y las niñas de la población estudiada.

La variable dependiente (VD) es aquella variable cuyos valores dependen de la VI. Es el consecuente o efecto de VI. En este caso las variables dependientes son el

desarrollo de promoción de comportamientos prosociales y la disminución de comportamientos agresivos.

Los comportamientos prosociales son aquellos comportamientos voluntarios que aumentan la probabilidad de generar reciprocidad positiva, solidaridad, calidad en las relaciones interpersonales o sociales; y que producen beneficios personales y colectivos. Son aquellos comportamientos esperados y deseables en donde los niños y las niñas encuentran en sus relaciones más significativas y cotidianas la oportunidad de interactuar de manera constructiva.

Los comportamientos agresivos son un modo de actuar de los niños y las niñas caracterizado por: Accesos de cólera, actos de desobediencia ante la autoridad y las normas del hogar, amenazas verbales, daños a cosas materiales, deterioros en la actividad social y académica, episodios de rabias, discusiones con los hermanos, con los padres y otros integrantes de la familia, gritos, pleitos constantes, molestan a los compañeros y a otros integrantes de la familia, a veces se muestran iracundos o resentidos. Todas estas características deben presentarse con alta frecuencia, intensidad y duración para que se constituyan en un comportamiento agresivo, de lo contrario, no son comportamientos agresivos.

Hipótesis

Hipótesis de trabajo

1. Se incrementa los comportamientos prosociales de la población después de la aplicación del programa
2. Se disminuye los comportamientos agresivos del grupo experimental.

Hipótesis Nula

1. No hay incremento de los comportamientos prosociales después de la aplicación del programa.
2. No hay cambio en los comportamientos agresivos del grupo experimental

Hipótesis Estadística

1. Hay una diferencia significativa en las mediciones de la preprueba y la posprueba de los comportamientos prosociales.
2. No existe diferencia entre las mediciones de la preprueba y la posprueba en los comportamientos prosociales después de la aplicación del programa.
3. No existe diferencia significativa en las mediciones de la preprueba y la posprueba de la presentación de comportamientos agresivos en el grupo experimental.

Instrumentos

Escala COPRAG

Para obtener la información que permita identificar el nivel de comportamientos agresivos y prosociales se utilizará un cuestionario, el cual fue elaborado especialmente para la valoración del comportamiento de los niños y las niñas. Para su elaboración se tomo como referencia el Cuestionario de Evaluación de comportamientos prosociales y agresivos (COPRAG), del profesor Tremblay y Desmarais-Gervais (1985). (Anexo 1)

Este instrumento de evaluación fue validado en las ciudad de Medellín se aplicó a una muestra probabilística de 714 niños en 20 establecimientos de preescolar y primaria de estrato 2, en Medellín. El análisis factorial determinó la validez interna de la escala.

Evalúa comportamientos agresivos, al indagar en los escolares la frecuencia de destruir sus propias cosas, si participa en muchas riñas, si destruye objetos y otra serie de comportamientos donde el niño expresa unas importantes relaciones conflictivas en sus relaciones sociales. Así mismo, se evalúa la capacidad del niño para ayudar a otros niños, para compartir e invitarlos a participar en actividades como el juego, es decir, la capacidad de prosocialidad del niño.

El cuestionario es aplicado por los maestros a cada uno de los estudiantes después de que la profesora o profesor lleva una relación con los estudiantes de más de dos meses de duración. El cuestionario es recolectado a través de la percepción que la maestra o el maestro tiene del niño o de la niña.

En el cuadro siguiente se observa que el COPRAG es hallado con una muy alta consistencia interna, según los índices encontrados por Agudelo et al.(2002).

Componente Alfa de Cronbrach	
Agresividad directa	0.936
Agresividad indirecta	0.916
Agresividad total	0.950
Prosocialidad	0.893

Figura 5. Evaluación de confiabilidad del COPRAG

En los estudios realizados se ha encontrado que la encuesta COPRAG cuenta con las características psicométricas necesarias, de tal manera que puede aplicarse prácticamente a cualquier población, los resultados también indican que esta escala

posee una consistencia muy alta y en general las conclusiones de las investigaciones reiteran la utilidad de esta prueba.

La consistencia interna de la escala es notable, obteniendo valores elevados del alfa de Crombach. En el análisis del valor de alfa, ítem por ítem, la escala se comporta de forma homogénea y no aparecen ítems irrelevantes. La fiabilidad test- retest, con intervalos entre uno y cuatro meses, es significativa ($r = 0.71 - 0.87$) (Martínez, 2008).

La correlación con otros instrumentos de valoración global de la agresión es alta. En el estudio de validación de la versión en castellano, realizado en una muestra de 2937 estudiantes de primero y segundo de primaria de la ciudad de Pereira se obtuvo un coeficiente de correlación (r) de 0.89 con la lista de conductas de Achenbach(CBCL 6-18) en el factor de agresividad (Martínez, 2008).

Las categorías hacen referencia a los “comportamientos agresivos y a los comportamientos prosociales”. Los indicadores son los puntos de cada pregunta y hacen referencia a los enunciados de los comportamientos que se encuentran descritos en los numerales que aparecen en el cuestionario de evaluación y en el instrumento de los indicadores de evaluación.

Estos indicadores revelan la importancia de evidenciar una dificultad al interior de un grupo en el conjunto de las características individuales. Proporciona una información básica sobre la posible existencia de una dificultad en algún niño-niña y permite diseñar el plan de actividades a realizar a corto y mediano plazo.

Más que un instrumento de carácter clínico este instrumento permite el tamizaje, de niños y niñas que se encuentran en diferentes niveles de riesgo.

El test puede aplicarse con diferentes puntos de corte y por ende diferentes valores de sensibilidad y especificidad de acuerdo a propósitos comunitarios o clínicos.

El análisis de componentes principales que aparece en la tabla 4, permite identificar las variables o factores que explican la configuración de las correlaciones dentro del conjunto de variables de agresividad y prosocialidad; se observa de una manera resumida la información original del COPRAG en componentes o dimensiones linealmente independientes, que integran nuevas variables, originadas por las variables iniciales que contribuyen a cada dimensión.

También se observa en la tabla 4, cómo en el resultado del análisis de componentes principales, queda claramente delimitado el componente dos o factor correspondiente a prosocialidad, y dos componentes que se refieren al comportamiento agresivo de los niños. Los componentes 1 y 3 están conformados por variables, que son características de la agresividad de los niños y niñas e integran la dimensión de agresividad.

Tabla 4

Resultado del análisis de componentes principales COPRAG.

Componente	Agresividad Directa	Prosocialidad	Agresividad Indirecta
Destruye sus propias cosas	.701		
Ayuda a quien se ha golpeado		.753	
Se mete en muchas peleas	.735		.333
Se ofrece a arreglar desórdenes		.628	
Cuando está bravo intenta que otros hagan lo mismo	.531		.708
Destruye objetos que pertenecen a otros	.774		

Si hay un alegato o pelea tratará de detenerla	.675	
Cuando está bravo con alguien se hace amigo de otros	.426	.780
Dice mentiras hace trampas	.602	.373
Ofrece ayuda a otros cuando estos tienen dificultades	.754	
Cuando otro niño accidentalmente le golpea este lo daña	.683	.400
Cuando está disgustado con alguien dice cosas en su contra	.521	.712
Ataca físicamente a las personas	.804	
Consuela los niños que están llorando	.787	
Amenaza con gestos o palabras a otros	.727	.391
Espontáneamente ayuda a otros	.663	
Es cruel, abusivo con personas y animales	.713	
Cuando está disgustado con alguien dice que no comparte con ese	.436	.769
Patea muerde golpea a los otros niños	.814	
Invita a los observadores a participar en el juego	.676	
Toma objetos de otros niños sin su permiso	.699	
Ayuda a otros niños si se sienten mal	.736	
Imita el llanto de otros niños	.684	
Elogia el trabajo de niños menos hábiles	.715	
Se ríe de los errores de los otros niños	.615	
Intenta calmar a los niños cuando están agresivos	.674	
Se ríe de las limitaciones de los otros niños	.555	
Comparte sus pertenencias con los otros niños	.567	
Daña juegos o actividades de los otros niños	.798	

Fuente: *Extraction Method: Principal component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization a Rotation converged in 5 iterations.*

Los componentes del COPRAG son:

1. “Comportamientos Agresivos”. Contiene veinticinco indicadores según los numerales (1, 4, 6, 8, 10, 11,13, 15, 17, 19, 21, 22, 24, 27, 29, 31, 32, 34, 38, 40, 41, 43, 45, 47 y 48) los cuales sirven para evaluar la presencia ocasional y/o frecuente; o por el contrario, la ausencia de comportamientos agresivos, aislamiento . Esta información se encuentra en el instrumento de indicadores de evaluación de los comportamientos de los niños de cuatro a seis años. De manera similar, es importante tener presente los siguientes indicadores (10, 11, 15, 17, 19, 22, 29, 31, 32, 40, 43 y 48) porque ellos nos están indicando una señal de alerta, y entonces habría que hacer una observación mas detenida. Cuando estos comportamientos se presentan con alta frecuencia y severidad es pertinente que los niños sean también evaluados por la Secretaria de Salud, o por la entidad de salud a la que está inscrita el niño niña y su familia con el fin de descartar otros factores que estén afectando su adecuado desarrollo, como por Ejemplo: factores neurológicos, biológicos, nutricionales, entre otros.
2. “Comportamientos Prosociales”. Contiene veinticinco indicadores que se encuentran en los numerales (2, 3, 5, 7, 9, 12, 14, 16, 18, 20, 23, 25, 26, 28, 30,33, 35, 36, 37, 39, 42, 44, 46, 49 y 50), los cuales evidencian comportamientos positivos en las interacciones con los demás niños y niñas y con los adultos en el plano de la percepción de los sentimientos, la expresión positiva y la cooperación. Ejemplos: Consuela a un niño(a) que llora

o está afligido, aplaude o sonrío si alguien hace algo bueno en clase, comparte, entre otros.

Procedimiento

Fase 1: Preparatoria

Incluye la sensibilización y motivación a los actores institucionales y comunitarios. Se encaminó a generar interés y apoyo para generar un clima de confianza, una cultura de participación, compromiso, cooperación con el proyecto.

Se buscó el apoyo de las entidades comprometidas con la ejecución, proyección financiera y logística del proyecto con los Hogares Infantiles. Incluirá un proceso de sensibilización para motivar a las jardineras al desarrollo del proyecto.

Se realizó la gestión con el centro zonal del ICBF y con las directoras de los hogares infantiles donde se logró la consecución de recursos económicos y físicos para el desarrollo del proyecto. Los hogares infantiles a nivel interno se distribuyeron las diferentes responsabilidades, fechas y espacios para la realización de las capacitaciones.

La disponibilidad y acompañamiento del centro zonal pasto 1 permitió el acceso a material y los espacios de capacitación.

Fase 2. Organización

Esta fase comprendió la selección de los centros educativos y de Agentes Educativos Socializadores. A continuación se describen los criterios que se tendrán en cuenta para la selección de los centros educativos.

Hogares infantiles: directoras y jardineras motivadas e interesadas frente al tema, comprometidas a asistir a la capacitación, con actitud positiva y capacidad para relacionarse con los demás. Es pertinente que el centro educativo tenga representatividad

en el sector, trayectoria de trabajo con padres-madres de familia, y trabajo interinstitucional.

Después de evaluar el grado de motivación, compromisos y los criterios anteriormente mencionados se seleccionaron los siguientes hogares infantiles: Sede, 12 de octubre, Niño Jesús de Praga, La Rosa, María Auxiliadora, y Santa Matilde. Las docentes del grado pre jardín y jardín fueron seleccionadas para el desarrollo del programa.

Fase 3: Inducción

En esta fase los participantes del proyecto adquieren los conocimientos básicos que deben tener las personas involucradas directa e indirectamente sobre la naturaleza y la importancia el proyecto y el papel frente a la implementación. Además, sobre los objetivos, componentes, estrategias y apoyos didácticos de trabajo; también se hizo la presentación del cuestionario para la evaluación inicial y se estableció de común acuerdo los conceptos utilizados en los ítems del instrumento.

En la reunión de inducción participaron la coordinadora del centro zonal, las directoras de los hogares infantiles y las docentes seleccionadas donde recibieron información básica de cómo se desarrollaría el programa.

Fase 4: Evaluación Inicial para niños niñas, Sistematización, identificación y selección de niños y niñas con comportamientos agresivos y prosociales

Después de que los participantes conocieron el proyecto, reconocieron y comprendieron los conceptos básicos expuestos; comprendieron también las expresiones y manifestaciones de los comportamientos prosociales y agresivos en los niños. En primer lugar, los participantes se capacitaron sobre los indicadores de evaluación tanto para los niños y niñas. En segundo lugar, se aplicaron los instrumentos iniciales a todo el

grupo de niños de cada AES. Una vez aplicado el instrumento de evaluación, y codificados los datos se seleccionaron los niños y niñas con comportamientos riesgosos y prosociales que fueron encontrados de acuerdo a la escala de valoración.

Las docentes participaron en una sesión donde se socializó el instrumento de evaluación de comportamientos en riesgo y prosociales “COPRAG”, se evalúa punto por punto cada criterio de evaluación para llegar a condiciones de uniformidad en la aplicación e interpretación del instrumento, a partir de este ejercicio de evaluación se corrigen algunos parámetros para facilitar su uso. Además se dieron indicaciones para que se realice la observación de los niños y niñas por un periodo de dos meses antes de la aplicación del instrumento.

Fase 5: Ejecución Plan de capacitación y formación

Incluyó la capacitación a agentes educativos socializadores. En esta fase los ejes temáticos son motivo de formación permanente. En la medida que se ha venido trabajando conceptualmente se hace la aplicación prácticas, mediante talleres mensuales, siguiendo la estructura temática del plan de capacitación. Se llevaron a cabo talleres mensuales.

El proceso de capacitación e implementación se desarrollaron conjuntamente, por lo que se logró una retroalimentación inmediata sobre las acciones que se desarrollaron dentro el programa, esta metodología permitió fortalecer los conocimientos y desarrollar los correctivos necesarios para el adecuado desarrollo del programa.

Fase 6: Organización de niños y niñas evaluados en grupos de aprendizaje cooperativo

Los AES organizaron a los grupos de niños y niñas evaluados. Cada grupo estuvo compuesto por 2 niños y/o niñas con comportamientos agresivos, 4 con comportamientos prosociales (de acuerdo al marco metodológico del aprendizaje cooperativo).

Después de la evaluación por medio del instrumento se determinó el perfil de cada uno de los niños, y se organizaron los grupos cooperativos, posteriormente, los niños inicialmente agresivos fueron rotando por cada uno de los grupos cooperativos.

Fase 7: Evaluación final y Plan de Análisis de Datos

Después de la finalización del programa se realizó la evaluación final para determinar el alcance del programa. Para analizar los datos obtenidos se utilizó la prueba estadística t de Student, con la cual se evaluará si los grupos que participaron en la investigación difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias.

Se compararon los resultados obtenidos en el Cuestionario de Evaluación de comportamientos prosociales (COPRAG) aplicado anterior al programa, con los resultados posteriores a éste, Para el procesamiento de la información se utilizó el programa estadístico SPSS.

Dentro de la codificación se organizaron las variables de agresividad y prosocialidad por género y por edad, con el fin de determinar las mediciones y determinar el efecto del programa entre la primera y segunda evaluación.

ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

En el cumplimiento de objetivos dentro del proceso de investigación se obtuvieron los siguientes resultados de acuerdo a cada uno de los objetivos. Este análisis descriptivo da cumplimiento al primer objetivo identificar y evaluar los comportamientos prosociales y los comportamientos agresivos de niños y niñas de 3 a 5 años para determinar su perfil, a continuación se expondrá los resultados de las puntuaciones pretest obtenidas en las variables agresión y prosocialidad con el fin de determinar el perfil de cada uno de los niños y niñas en la presente investigación.

Respecto al segundo objetivo diseñar un programa para la prevención primaria y secundaria en la promoción de comportamientos prosociales y la disminución de comportamientos agresivos en niños y niñas de 3 a 5 años, se analizara si los componentes del programa de prevención fomentaron el desarrollo de comportamientos prosociales y la disminución de comportamientos agresivos en los niños y niñas, el programa se encuentra plenamente descrito en el anexo 5.

En cuanto al tercer objetivo proporcionar elementos conceptuales, metodológicos y operativos a docentes, para prevenir el desarrollo de comportamientos agresivos en niños y niñas en edad preescolar, que les permita el desarrollo de competencias y habilidades de manera constructiva, se determinara si las competencias y habilidades desarrolladas en niños, niñas y docentes influyeron en el fomento de comportamientos prosociales y la disminución de comportamientos agresivos en la población estudiada.

A lo largo de este apartado también se responderá a cuestiones que plantea la interpretación de los datos descriptivos para dar cumplimiento al cuarto objetivo, determinar si existe diferencia entre los indicadores iniciales y finales después de la

aplicación del programa de prevención en el grupo de estudio, a través del análisis estadístico y la diferencia de medias en el pretest y el postest.

Primera evaluación

Para el proceso investigativo se realizó una invitación directa, a los hogares infantiles a través del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, de los cuales seis de ellos fueron los asistentes, encontrándose una población de 194 niños y niñas cuyas edades oscilaron entre los 3 a 5 años de edad.

Tabla 5

Porcentaje de niños y niñas por hogar infantil.

Hogares Infantiles	<i>f</i>	%	% acumulado
Santa Matilde	18	9.3	9.3
Doce de Octubre	35	18.0	27.3
Hogar Sede	26	13.4	40.7
La Rosa	34	17.5	58.2
María Auxiliadora	56	28.9	87.1
Niño Jesús de Praga	25	12.9	100.0
Total	194	100.0	

Del 100% de la población encontrada el 28,9%(56) pertenece al hogar infantil María Auxiliadora, seguido por el hogar infantil Doce de Octubre con un 18%(35), el hogar infantil La Rosa con un 17,5% (34); hogar infantil Sede con un 13,4% (26), hogar infantil Niño Jesús de Praga con un 12,9%(25) y el hogar infantil Santa Matilde con un 9,3%(18). Todos ellos correspondientes al centro zonal Pasto uno del ICBF, distribuidos en diferentes sectores de la ciudad de Pasto.

Variable Agresividad

Dentro del proceso se encontró para la variable agresividad, que las instituciones participantes, en este caso el niño-niño perteneciente a los hogares infantiles, presentaban diferentes niveles de agresividad, según la escala de comportamiento agresivos y prosociales COPRAG.

Tabla 6

*Nivel de agresividad * institución participante*

		Institución participante							Total
		Santa Matilde	Doce de Octubre	Hogar Sede	La Rosa	María Auxiliadora	Niño Jesús de Praga		
Nivel de Agresividad	Baj N. Agres	<i>f</i>	6	5	4	5	8	6	34
		%	3.1%	2.6%	2.1%	2.6%	4.1%	3.1%	17.5%
	N medio Agres	<i>f</i>	2	11	4	5	7	2	31
		%	1.0%	5.7%	2.1%	2.6%	3.6%	1.0%	16.0%
	N.Alto de Agres	<i>f</i>	1	2	4	1	1	2	11
		%	.5%	1.0%	2.1%	.5%	.5%	1.0%	5.7%
	Sin riesgo	<i>f</i>	9	17	14	23	40	15	118
		%	4.6%	8.8%	7.2%	11.9%	20.6%	7.7%	60.8%
Total	<i>f</i>	18	35	26	34	56	25	194	
	%	9.3%	18.0%	13.4%	17.5%	28.9%	12.9%	100.0%	

Del 100% (n.casos) de la población evaluada el 60,8%(118) se encuentra sin riesgo de los cuales el 20,6%(40) pertenece al hogar infantil María Auxiliadora, el 11,9%(23) al hogar infantil La Rosa, un 8,8%(17) al hogar infantil Doce de Octubre, un 7,7%(15) al hogar infantil Niño Jesús, un 7,2%(14) al hogar infantil Sede y un 4,6%(9) al hogar infantil Santa Matilde.

Para el nivel de agresividad baja se encontró que del 100% (n.casos) de la población evaluada el 17,5%(34) se encuentra con un nivel bajo de agresividad de los cuales el 4,1%(8) pertenece al hogar infantil María Auxiliadora, el 3,1%(6) al hogar infantil Niño Jesús, igualmente para el hogar infantil Santa Matilde; un 2,6%(5) al hogar

infantil Doce de Octubre de igual manera para el hogar infantil la Rosa y un 2,1%(4) para el hogar infantil Sede.

Del 100% (n.casos) de la población evaluada el 16%(31) se encuentra en un nivel medio de agresividad de los cuales el 5,7%(11) pertenece al hogar infantil Doce de Octubre, el 3,6%(7) al hogar infantil María Auxiliadora, un 2,6%(5) al hogar infantil La Rosa, un 2,1%(4) al hogar infantil Sede y un 1 %(2) al hogar infantil Niño Jesús y de igual manera para el hogar infantil Santa Matilde.

Para el nivel de agresividad alta se encontró que del 100%(n.casos) de la población evaluada el 5,7%(11) se localiza en este nivel de los cuales el 2,1% (4) corresponde al hogar infantil Sede, le siguen los hogares infantiles Doce de Octubre y Niño Jesús con 1%(2), y por último los hogares infantiles María Auxiliadora, La Rosa y Santa Matilde con el 0,5%(1).

Se puede observar en la tabla 2, que el 61% de la población, se encuentra fuera de riesgo, en contraste con un 39% de niños y niñas que presentan algún nivel de agresividad.

Con esta descripción se da cumplimiento al primer objetivo ya que se logra determinar el perfil de agresividad y prosocialidad en cada uno de los niños y niñas participantes en el estudio.

De esta manera se puede decir que la mayor parte de las actuaciones preventivas arrancan con la identificación de factores que sitúan a niños-niñas en riesgo de conductas problemáticas, que comprometen la consecución de un desarrollo adaptado y prosocial (Guía para la detección temprana, 2004).



Figura 6. Porcentaje de agresividad en la población

Pero además de identificar los factores de riesgo en este caso la agresividad infantil, se busca actuar de manera preventiva, a partir de las estrategias de intervención temprana, de ahí que cabe la anotación de actuar de manera paralela en los procesos preventivos primarios y secundarios (Torres, 2006), en este caso con la población identificada y con los agentes educativos socializadores de las instituciones u hogares infantiles a cargo de los infantes.

Agresión según género

En la variable de agrupación según género por nivel de agresividad se encontró que la población evaluada estaba conformada por el 53% (103) de género masculino y un 47% (91) de género femenino encontrándose que los niños- niñas presentaban diferentes niveles de agresividad según tabla 7.

Tabla 7

Nivel de agresividad según género de niños-niñas evaluados en el pretest y medidas de tendencia central de cada grupo.

Nivel		Género de NN evaluados		
		Femenino	Masculino	Total
Baj N. Agres	<i>f</i>	11	23	34
	<i>x</i>	43,6	43,8	
	<i>DE</i>	2.3	2.1	
	<i>Me</i>	42.0	44.0	
	<i>%</i>	5.7%	11.9%	17.5%
N medio Agres	<i>f</i>	13	18	31
	<i>x</i>	52.9	54.4	
	<i>DE</i>	2.5	6.0	
	<i>Me</i>	78.0	52.0	
	<i>%</i>	6.7%	9.3%	16.0%
N.Alto de Agres	<i>f</i>	4	7	11
	<i>x</i>	77.5	77.1	
	<i>DE</i>	1.0	1.1	
	<i>Me</i>	78.0	78.0	
	<i>%</i>	2.1%	3.6%	5.7%
Sin riesgo	<i>f</i>	63	55	118
	<i>x</i>	12.0	14.5	
	<i>DE</i>	7.8	7.3	
	<i>Me</i>	12.0	14.0	
	<i>%</i>	32.5%	28.4%	60.8%
Total	<i>f</i>	91	103	194
	<i>% del total</i>	46.9%	53.1%	100.0%

De esta manera para niños y niñas evaluados que se encuentran fuera de riesgo es de 118 casos, correspondientes al 60,8% de la población con un 28,4% (55) concentrados en el género masculino y un 32%(63) distribuidos en el género femenino.

Para los niños que tienen un nivel bajo de agresividad se presentaron 34 casos equivalentes a un 18% del total de la población con un porcentaje de 12% (23) para los niños y un 6%(11) para las niñas.

Dentro del nivel de agresividad media se encontraron 31 casos cuyo porcentaje es del 16% del total de la población, con un 9%(18) que corresponde al género masculino y el 7%(13) al género femenino. De igual forma para el nivel de agresividad alta con 11 casos, cuyo porcentaje es de 6% del total de la población, con un 4%(7) correspondiente al género masculino, y un 2%(4) para el género femenino.

Dentro de la variable agresividad según género las figuras 7 y 8 muestran que los niños puntúan más alto en los niveles agresividad que las niñas, teniendo una proporción

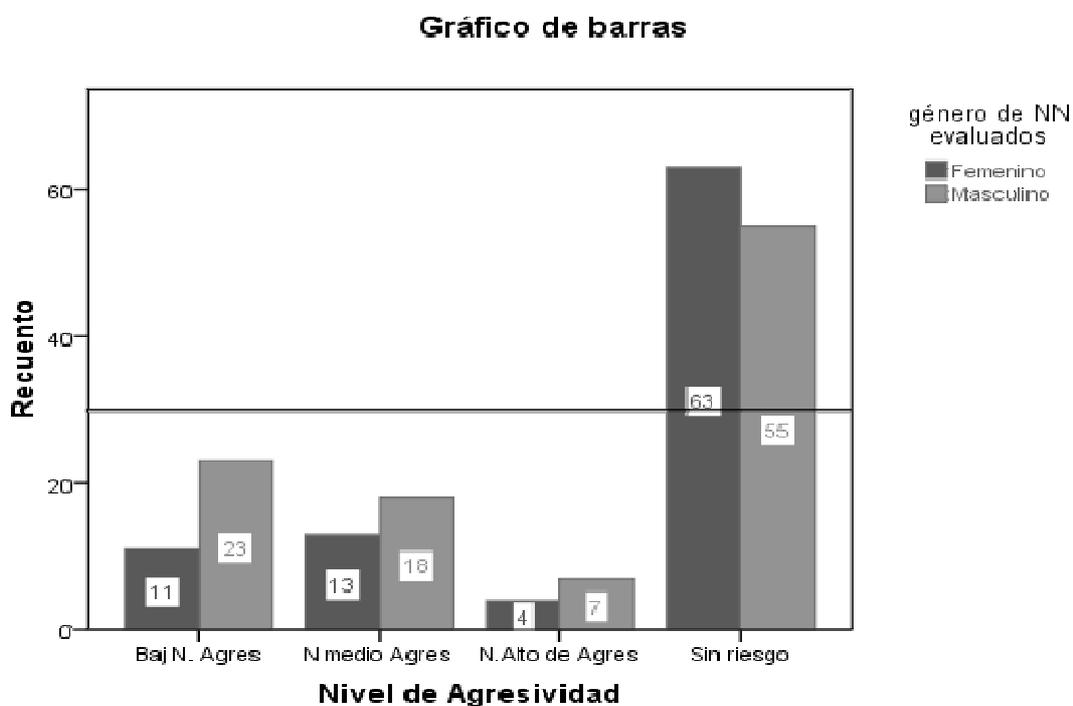


Figura 7. Nivel de agresividad según género

de casos de niños con algún nivel de agresividad del 25%(48) y de niñas con un 14%(28), de igual manera la proporción de casos de niñas que se encuentran sin riesgo es mayor con un 32%(65) que en los niños que tienen un 28%(55). Esto referido al total de la población evaluada.

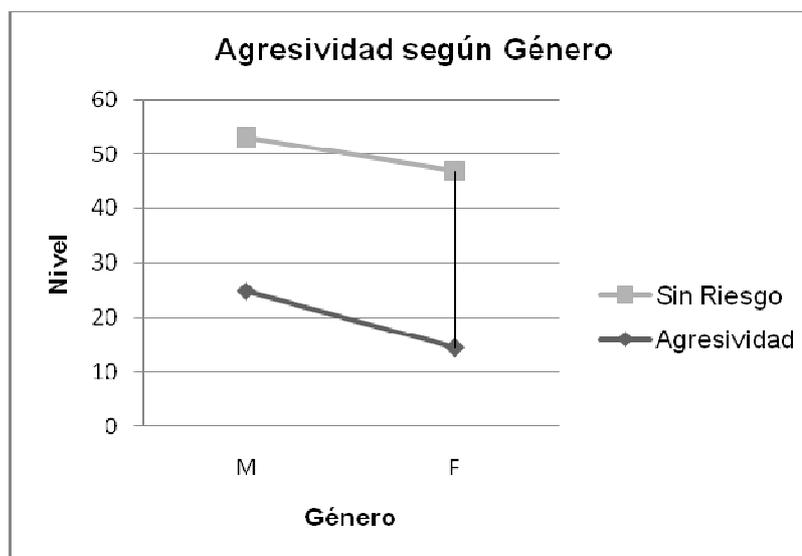


Figura 8. Comparativo agresividad según género

Estos datos permiten contrastar lo realizado por otras investigaciones, en las cuales se observa la diferencia que existe, en la presentación de comportamientos agresivos por parte de los niños y de las niñas.

Uno de los exponentes e investigadores es Tremblay (2002), quien describe que los niños son más agresivos que las niñas. Durante las observaciones realizadas las niñas muestran sistemáticamente menos frecuencias de agresión física que los niños (Broidy, et al., 2003; Cairns, et al., 1989; Nagin, et al., 1999 citados por Tremblay, 2008).

Hasta aproximadamente los tres años, la agresión física se da casi de igual manera en los niños que en las niñas, aunque las niñas tienden a alcanzar un punto más bajo de agresión física que los niños y, por lo regular, comienzan también a disminuir el uso de la agresión física más pronto y más rápido (Alink, et al., 2006; Baillargeon, et al., 2007; Côté, et al., 2007 citados por Tremblay et al., 2008). A partir de los cuatro años, casi el doble de niños que de niñas recurren la agresión física (Côté, et al., 2006; Tremblay, 2003 citado por Tremblay, et al., 2008).

De acuerdo a una encuesta longitudinal canadiense de Niños y Jóvenes en 2000-2001, en la cual se entrevistaba a las madres de familia, arrojaron informes de que los niños se involucran más en las agresiones físicas que las niñas.

Por el contrario, son las niñas las que utilizan más la agresión indirecta, en especial durante la educación primaria (Archer, Côté, 2005; Côté, 2007, citados por Tremblay, 2008).

Desde esta perspectiva también autores como Schroeder y Gordon (1991), Masten, Best y Garmezy (1990) citados en la Guía para la detección temprana con menores en riesgo (2004), afirman que uno de los factores protectores que incide en el normal desarrollo de la infancia es ser niña en la temprana y media infancia. Con estos se puede decir que hay una posible incidencia en lo que tiene que ver con el género, ya que las investigaciones realizadas lo evidencian, pero además de esta variable, también interviene otras que ahondan la problemática.

Agresión según edad

Para la variable edad se encontró que del 100% (n.casos) de la población evaluada según corresponde a un rango de edad de 3 a 5 años, así. Para los niños-niñas que cuenta con una edad de 4 años, corresponden al 63%(122), un 21%(40) a niños-niñas que tienen 5 años y un 16%(32) a niños-niñas de 3 años.

En los que se observa diferentes niveles de agresividad según la correspondencia de edad de los evaluados, tabla 8.

Tabla 8

Nivel de agresividad según edad de los evaluados

	Edad	Nivel de Agresividad				Total	
		Baj N. Agres	N medio Agres	N.Alto de Agres	Sin riesgo		
Edad de los evaluados	3	<i>f</i>	4	2	1	25	32
		%	2.1%	1.0%	.5%	12.9%	16.5%
	4	<i>f</i>	25	21	10	66	122
		%	12.9%	10.8%	5.2%	34.0%	62.9%
	5	<i>f</i>	5	8	0	27	40
		%	2.6%	4.1%	.0%	13.9%	20.6%
Total	<i>f total</i>	34	31	11	118	194	
	<i>% total</i>	17.5%	16.0%	5.7%	60.8%	100%	

Para la variable edad según nivel de agresividad se encontró que el 63%(122) posee una edad de 4 años, el 34%(66) se encuentran sin riesgo, seguido de un 25%(13) que está en un bajo nivel de agresividad, un 11%(21) en un nivel medio y un 5%(10) en un nivel alto de agresividad.

Para los niños-niñas que están en la edad de 5 años con 21%(40), de los cuales el 14%(27) se encuentra sin riesgo, un 4%(8) en un nivel medio de agresividad y un 3%(5) en un nivel bajo de agresividad.

Para la edad de 3 años con un 16%(32), de los cuales el 13%(25) se encuentra sin riesgo, el 2%(4) está en un nivel bajo de agresividad, el 1%(2) en nivel medio y un 0,5%(1) se encuentra en nivel alto de agresividad.

En la figura 9 se observa los diferentes niveles de agresividad según la edad de los niños y niñas evaluados. Aquí, es de resaltar la importancia de la edad de inicio de la agresividad, como determinante en el deterioro de su adaptación social y el grado de asociación de ello a la violencia física (Farrington, 1991,1993; Loeber, Green, Keenan &

Lahey, 1995; Moffitt, 1993; Patterson, 1992; Singer y Willet, 1991; Yoshikawa, 1994 citados por Hernández, 2001).

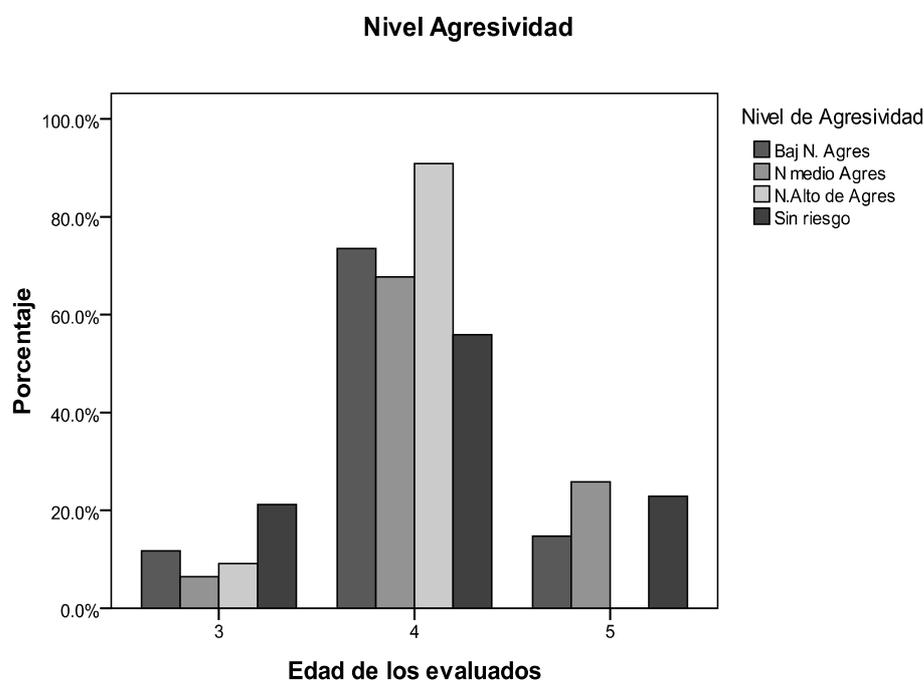


Figura 9. Porcentaje de niño-niño evaluado por edad según nivel de agresividad.

La información disponible sobre el desarrollo de la agresión física en la edad preescolar revela que la frecuencia del uso de agresión física tiende a aumentar durante los primeros 30 a 42 meses de edad y luego disminuye a un ritmo constante (Côté, 2006; Tremblay, et al., 2003 citados por Tremblay et al., 2008). Menos niñas que niños alcanzan los niveles de mayor frecuencia, y las niñas tienden a reducir la frecuencia de los actos de agresión más tempranamente en su vida (Côté, 2007 citado por Tremblay et al., 2008). El niño comienza desde muy temprano a reaccionar contra toda fuente de frustración, restricción o irritación (Cerezo, 1999 citado por Hernández, 2001).

Los estudios longitudinales que utilizan muestras amplias de niños que abarcan desde la infancia hasta la edad adulta, indican que la edad donde se produce la agresión física máxima es el tercer al cuarto año después del nacimiento (Tremblay, 2003). En contraste con los resultados obtenidos se evidencia que la presentación de los comportamientos agresivos se da en una mayor proporción en la edad de los tres a cuatro años, aunque no podemos afirmar que el nivel de agresividad sea significativamente más bajo o más alto, porque la proporcionalidad de niños y de niñas registrados con las diferentes edades no es equitativa.

Variable Prosocialidad

Para la variable prosocialidad, en la primera evaluación se encontró que los niños y niñas evaluados presentaban diferentes niveles de prosocialidad según la tabla 9.

Del 100% (n.casos) de la población evaluada el 54%(104) se encuentra en un nivel bajo de prosocialidad de los cuales el 11,3%(40) pertenece al hogar Niño Jesús de Praga, el 9,8%(19) al hogar infantil Sede y de igual manera para el Hogar infantil La Rosa, un 9,3%(18) a el hogar infantil María Auxiliadora, un 8,2%(16) a el hogar infantil Doce de Octubre y un 5,2%(10) para el hogar infantil Santa Matilde.

Para el nivel medio de prosocialidad le corresponde un 29,4%(57), de los cuales se distribuyen de la siguiente manera, un 12,9% (25) para el hogar infantil María Auxiliadora, un 5,2% (10) para el hogar infantil Doce de octubre, un 4,1%(8), un 2,6%(5) para el hogar infantil La Rosa, un 3,1%(6) para el hogar infantil y un 2,6%(5) para el hogar infantil Sata Matilde.

Para el nivel alto de prosocialidad con un 14,4%(28), de los cuales hacen parte los hogares infantiles Doce de Octubre y María Auxiliadora con un 4,6%(9) cada uno, el

hogar infantil La Rosa con un 3,1%(6), el hogar infantil Santa Matilde con un 1,5%(3) y el hogar infantil Sede con un 0,5%(1).

Dentro del nivel de prosocialidad muy alta con un 2,6%(5), hace parte los hogares infantiles María Auxiliadora con un 2,1%(4) y el hogar infantil La Rosa con un 0,5%(1).

Tabla 9

*Nivel de prosocialidad * institución participante.*

		Institución participante						
		Santa Matilde	Doce de Octubre	Hogar Sede	La Rosa	María Auxiliadora	Niño Jesús de Praga	Total
Nivel Prosocialidad	Alto N.Prosoc	<i>f</i> 3	9	1	6	9	0	28
		% 1.5%	4.6%	.5%	3.1%	4.6%	.0%	14.4%
	Baja Prosoc	<i>f</i> 10	16	19	19	18	22	104
		% 5.2%	8.2%	9.8%	9.8%	9.3%	11.3%	53.6%
	Muy Alto N.Prosoc	<i>f</i> 0	0	0	1	4	0	5
		% .0%	.0%	.0%	.5%	2.1%	.0%	2.6%
	N.Medio Prosoc	<i>f</i> 5	10	6	8	25	3	57
		% 2.6%	5.2%	3.1%	4.1%	12.9%	1.5%	29.4%
	Total	<i>f</i> 18	35	26	34	56	25	194
		% 9.3%	18.0%	13.4%	17.5%	28.9%	12.9%	100.0%

En la figura10 se observa que los datos están concentrados en los niveles de baja prosocialidad y en el nivel medio de prosocialidad.

Los autores se refieren a los comportamientos prosociales como las habilidades y destrezas que tienen los niños y niñas y que las desarrollan en contexto en beneficio de otros (Golsdtein y MacGinnes, 1990).

En contraste con este apartado se puede decir los niños y niñas en las instituciones participantes manejan un nivel bajo y medio de prosocialidad según la grafica 5, por lo tanto la adquisición de habilidades y el fomento de las mismas pueden

manejarse a través del programa prevención primaria y secundaria dentro de los contextos educativos para fomentar una competencia prosocial.

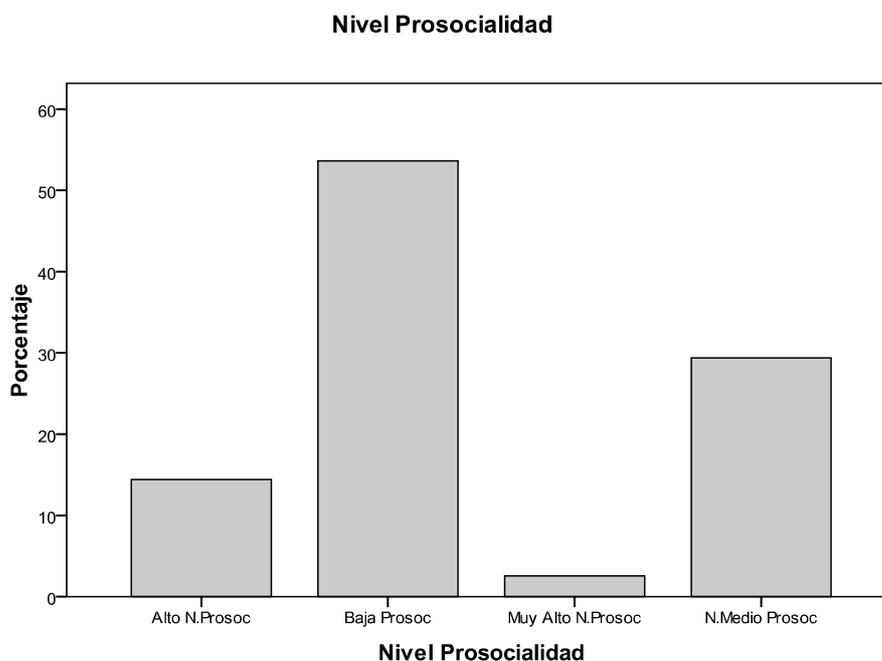


Figura 10. Nivel de prosocialidad de niños y niñas evaluados

Prosocialidad según género

Para la variable según género tabla 10, se encontró que del 53,6%(104) está en el nivel bajo de prosocialidad de los cuales el 27,3%(53) hace parte del género masculino y un 26,3%(51) del género femenino.

Del 29,4%(57) que está en el nivel medio de prosocialidad, el 16,5%(32) corresponde al género masculino y un 12,9%(25) al género femenino.

Un 14,4%(28) que hace parte del nivel alto de prosocialidad, el 8,2%(16) se encuentra en el género masculino y un 6,2%(12) en el género femenino.

Y un 2,6%(5) correspondiente al grupo que se encuentra en el nivel muy alto de prosocialidad, el 1%(2) está en el género masculino y el 1,6% para el género femenino.

Tabla 10

Nivel de prosocialidad según género de niños-niñas evaluados en el pretest y medidas de tendencia central de cada grupo.

		Género de NN evaluados			
		Femenino	Masculino	Total	
Nivel Prosocialidad	Alto N.Prosoc	<i>f</i>	12	16	28
		<i>x</i>	75,8	73,5	
		<i>DE</i>	55	4,2	
		<i>Me</i>	78	74	
		<i>%</i>	6.2%	8.2%	14.4%
	Baja Prosoc	<i>f</i>	51	53	104
		<i>x</i>	33	32.7	
		<i>DE</i>	8,9	9	
		<i>Me</i>	36	36	
		<i>%</i>	26.3%	27.3%	53.6%
	Muy Alto N.Prosoc	<i>f</i>	3	2	5
		<i>x</i>	84.7	85	
		<i>DE</i>	2.3	1.4	
		<i>Me</i>	86	85	
		<i>%</i>	1.5%	1.0%	2.6%
	N.Medio Prosoc	<i>f</i>	25	32	57
		<i>x</i>	56,3	57,1	
		<i>DE</i>	4,3	3,3	
		<i>Me</i>	58	58	
		<i>%</i>	12.9%	16.5%	29.4%
Total	<i>f</i>	91	103	194	
	<i>% del total</i>	46.9%	53.1%	100.0%	

En esta variable se observa una distribución de los niveles de prosocialidad según género en forma equivalente figura 10. Con esto se puede decir que tanto niños como niñas tiene una similar correspondencia y la dispersión o diferencia de puntos varía entre 3 a 12 puntos, cabe resalta que en esta diferencia en las niñas puntúan más alto en algunos niveles, como el nivel de baja prosocialidad y/o el nivel de muy alta prosocialidad; los niños puntúan más alto en el nivel medio y alto de prosocialidad.

Además como ya se dijo antes la concentración de la población está en el nivel bajo de prosocialidad y el nivel medio de prosocialidad.

Con esto se puede aducir que los niños en este caso son más prosociales que las niñas porque hay una mayor proporción en los niveles mencionados anteriormente, aunque también hay que tener presente que los niños y niñas difieren en proporcionalidad, varían en edad y los contextos de socialización son diferentes, para decir que realmente las diferencias son significativas.

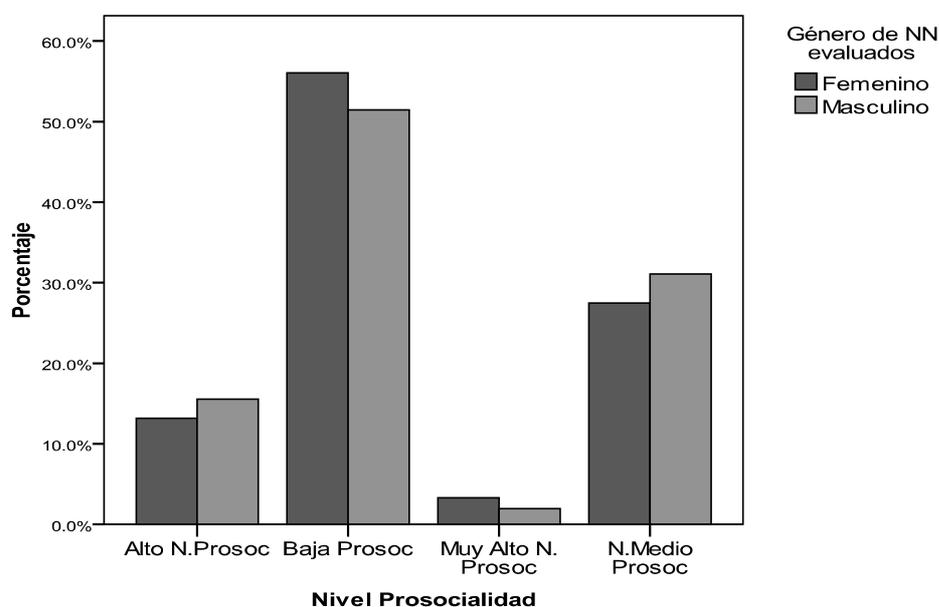


Figura 11. Nivel de prosocialidad según género

Frente a este hecho algunas investigaciones dicen que las niñas son más prosociales que los niños aunque La revisión de la documentación sobre el tema pone de manifiesto que son pocos los investigadores que han estudiado de manera sistemática la influencia del género sobre el comportamiento prosocial, aunque son muchos los que informan de datos pertinentes cuando lo abordan en relación a otros factores (cf. Barnett,

Bartel, Sanborn & Vitaglione, 2000; Frydman, Ledru, Hofmans, Molinier & Mouassi, 1995; Miller, Bernzweig, Eisenberg & Fabes, 1995; Maras, Lewis y Simonds, 1999; Zaratany & Pepper, 1996 citados por Guijo 2002).

Los estudios realizados hasta ahora presentan conclusiones contradictorias: mientras algunos no encuentran diferencias entre hombres y mujeres y otros, muchos concluyen que las mujeres alcanzan niveles relativamente más altos de prosocialidad, incluso en estudios transculturales. Las diferencias más marcadas se dan entre adultos, pero ya se detectan en la infancia. Así, en la revisión de Eisenberg y Mussen (1989 citados por Guijo, 2002) se recoge que los niños se preocupan de ayudar más a los pares del mismo sexo que a los del sexo opuesto, mientras que adolescentes y adultos varones ayudan más a las mujeres y éstas ayudan por igual a ambos sexos (Guijo).

Dentro de este aspecto también hay que considerar que hay variables que inciden dentro de las respuestas prosociales y que hay que considerar para la explicación de la prosocialidad, dentro de estas están el proceso evolutivo, los niveles de socialización de niños y niñas y el contexto cultural que designa estereotipos que inciden en el desarrollo de la competencia prosocial (Guijo, 2002).

Prosocialidad según edad

En la primera evaluación se encontró que el nivel de prosocialidad según edad tabla 11 y figura 12, del 100%(n.casos), el 62,9% correspondía a la edad de 4 años de los cuales el 37,6% (73) se ubica en un nivel bajo de prosocialidad, el 14,9%(29) en nivel medio de prosocialidad, el 9,3%(18) en el nivel alto de prosocialidad y un 1%(2) ubicándose en el nivel muy alto de prosocialidad.

Para la edad de los 5 años con un 20,6%(40), distribuidos en diferentes niveles de prosocialidad así, un 10,3%(20) en el nivel medio de prosocialidad, un 4,6%(9) en el

nivel bajo de prosocialidad, el 4,1%(8) se encuentra en el nivel alto de prosocialidad y un 1,5%(3) en el nivel muy alto de prosocialidad.

Para le edad de 3 años le corresponden un 16,5%(32), de los cuales 11,3%(22) tiene baja prosocialidad, un 4,1%(8) nivel medio de prosocialidad y un 1%(2) en el nivel alto de prosocialidad.

Tabla 11

Nivel de prosocialidad según edad

		Nivel Prosocialidad				Total	
		Alto N.Prosoc	Baja Prosoc	Muy Alto N.Prosoc	N.Medio Prosoc		
Edad de los evaluados	3	<i>f</i>	2	22	0	8	32
		<i>%</i>	1.0%	11.3%	.0%	4.1%	16.5%
	4	<i>f</i>	18	73	2	29	122
		<i>%</i>	9.3%	37.6%	1.0%	14.9%	62.9%
	5	<i>f</i>	8	9	3	20	40
		<i>%</i>	4.1%	4.6%	1.5%	10.3%	20.6%
Total		<i>f</i>	28	104	5	57	194
		<i>%</i>	14.4%	53.6%	2.6%	29.4%	100.0%

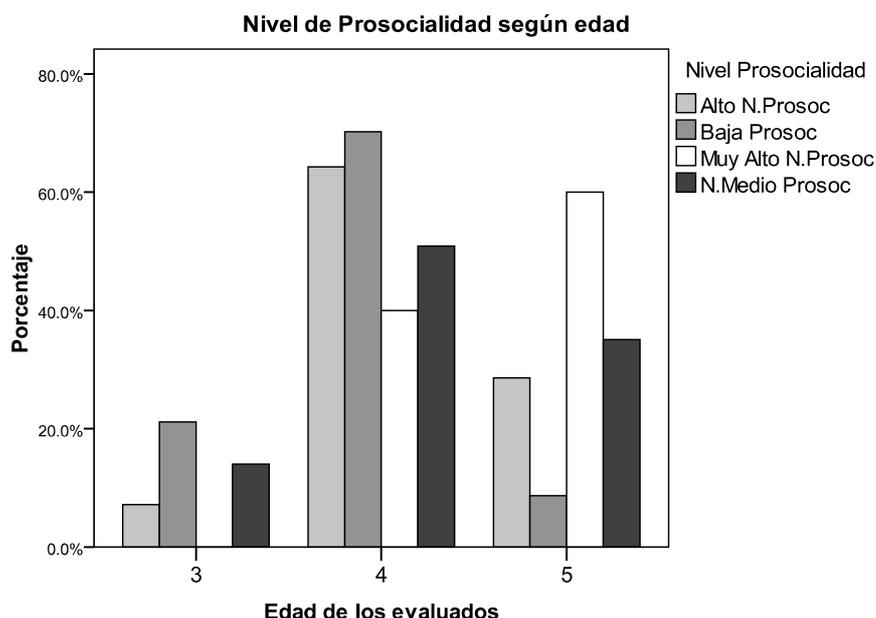


Figura 12. Nivel de prosocialidad según edad

En la variable edad según nivel de prosocialidad, figura 12, no se puede establecer un nivel de comparación entre las diferentes edades, ya que el número de niños y niñas que se encuentran en estas edades no se encuentran de manera proporcional, pero si se puede establecer que dentro de las diferentes edades el comportamiento prosocial aparece muy tempranamente.

Zahn-Waxler, Iannotti y Chapman (1982, citados por Guijo 2002) señalan que en la guardería se detecta un incremento tanto de conductas prosociales como de la frecuencia con que dichas conductas se dirigen a los adultos, ya que si bien el 60 % de las conductas aproximadamente se dirige a menores, el 40% restante va orientado al profesorado.

Prueba de la importancia que las conductas prosociales tienen en esta edad es que la ayuda a otros ha llegado a considerarse un índice de desarrollo; así, algunas pruebas utilizadas para la evaluación del desarrollo de los niños, como la Guía Portage de la

Educación Preescolar (citado por Guijo 2002), indican que se espera que los niños de cinco-seis años consuelen a los compañeros cuando están afligidos.

Segunda Evaluación

En la segunda evaluación y dentro del proceso de sistematización se encontró que algunos niños y niñas que estaban dentro del programa de prevención se retiraron sin terminar el tratamiento del programa, estos datos corresponden 7,2%(14). Por esta razón y debido a una mortalidad estadística, se decidió hacer la debida equivalencia de los datos obtenidos entre la segunda evaluación con la primera, suprimiendo los datos perdidos durante el proceso, quedando en 180 casos de los 194 casos que se habían evaluado inicialmente.

Variable Agresividad pretest-postest

El proceso realizado en la segunda evaluación se observó los siguientes datos en contraste con la primera evaluación, tabla 12.

Tabla 12

Variable agresividad casos presentados en el pre y postest en las diferentes instituciones

Primera Evaluación

Hogar Infantil	Niños evaluados	sin riesgo	Agre. Baja	Agre. Media	Agres. Alta
Doce de octubre	32	15	5	10	2
Santa Matilde	15	6	6	2	1
La Rosa	34	23	5	5	1
María Auxiliadora	49	35	7	6	1
Sede	26	14	4	4	4
Praga	24	14	6	2	2
Total	180	107	33	29	11
Porcentaje	100%	59%	18%	16%	6%

Segunda Evaluación					
Hogar Infantil	Niños Evaluados	sin riesgo	Agre. Baja	Agre. Media	Agres. Alta
Doce de octubre	32	29	3	0	0
Santa Matilde	15	9	5	1	0
La Rosa	34	30	3	1	0
María Auxiliadora	49	44	4	1	0
Sede	26	22	1	3	0
Praga	24	20	3	1	0
Total	180	154	19	7	0
Porcentaje	100%	86%	11%	4%	0%

La tabla 12 indica la disminución de los casos observados en los diferentes niveles de agresividad por institución entre la primera y la segunda evaluación, en la variable agresividad, pasando de un nivel alto de agresividad, a estar sin riesgo.

A través de la comparación de las puntuaciones y porcentajes entre la primera y segunda evaluación se logra dar cumplimiento al segundo y tercer objetivo, ya que el programa y los elementos conceptuales que se desarrollaron durante el proceso de capacitación permiten inferir que se promovieron los comportamientos prosociales y se disminuyeron los comportamientos agresivos a través del desarrollo de competencias y habilidades en niños, niñas y docentes, igualmente se encontró diferencias en las medidas de tendencia central de las evaluaciones realizadas, tabla 13.

Tabla 13

Medidas de tendencia central postest-pretest en las diferentes instituciones variable agresividad

Nombre de la Institución		Nivel de Agresividad postest	Nivel de Agresividad Pretest	Diferencia Postest Pretest
Santa Matilde	<i>N</i>	15	15	
	<i>x</i>	36,93	39,60	-2,67
	<i>Me</i>	38,00	42,00	-4,00

	<i>DE</i>	13,068	14,836	-1,77
Doce de Octu	<i>N</i>	32	32	
	<i>x</i>	23,81	34,56	-10,75
	<i>Me</i>	23,00	42,00	-19,00
	<i>DE</i>	15,857	23,861	-8,00
Hogar Sede	<i>N</i>	26	26	
	<i>x</i>	26,69	33,38	-6,69
	<i>Me</i>	23,00	29,00	-6,00
	<i>DE</i>	20,270	25,680	-5,41
La Rosa	<i>N</i>	34	34	
	<i>x</i>	18,12	23,12	-5,00
	<i>Me</i>	10,00	13,00	-3,00
	<i>DE</i>	16,052	20,350	-4,30
María Auxili	<i>N</i>	49	49	
	<i>x</i>	18,49	23,84	-5,35
	<i>Me</i>	14,00	16,00	-2,00
	<i>DE</i>	15,213	19,056	-3,84
Niño Jesús d	<i>N</i>	24	24	
	<i>x</i>	21,33	28,50	-7,17
	<i>Me</i>	10,00	15,00	-5,00
	<i>DE</i>	18,628	22,320	-3,69
Total	<i>N</i>	180	180	
	<i>x</i>	22,47	28,92	-6,46
	<i>Me</i>	16,00	21,00	-5,00
	<i>DE</i>	17,233	21,847	-4,61

En la tabla 13 se describe las medias de tendencia central y las diferencias existentes entre el postest y el pretest en la variable agresividad encontrándose una diferencia de 6,46 puntos en las medias generales de la población evaluada después de la aplicación del programa (postest 22,47- pretest 28,92).

Es así que en cada institución se disminuyó de forma sustancial descrita de la siguiente forma. Para el hogar infantil Santa Matilde el puntaje obtenido en la media en el postest 36,93, puntos y pretest de 39,60, con una diferencia entre el post-pretest de 2,67 puntos, tabla 14.

Para la institución Doce de Octubre con una media en el postest de 23,81 y en el pretest de 34,56, con una diferencia de medias de 10,75 puntos.

En la Hogar infantil Sede se dieron las siguientes puntuaciones, postest una puntuación de medias de 26,69 y en el pretest de 33,38, con una diferencia de medias de 6,69 puntos.

Para el hogar infantil la Rosa una media en el postest de 18,12 y para el postes de 23,12, con una diferencia de medias de 5 puntos.

El hogar infantil María auxiliadora con una media en el postest de 18,49 y en el pretest de 23,84, con una diferencia de 5,35 puntos.

Para el hogar infantil Niño Jesús de Praga la puntuación de las medias fue en el postest de 21,33 y en el pretest 28,50, con una diferencia de 6,49 puntos en la presentación del post y el pretest.

Los resultados observados evidencian cambios en las comportamientos agresivos, contrario a lo que plantean algunos autores por ejemplo (p.ej. Wessvrg y Elias 1993, citados por Chaux, Nieto y Ramos, 2007), los cambios nos son factibles a corto plazo.

Variable agresividad según género pretest -postest

Durante la aplicación de la prueba pretest y postest se evidencian diferencias significativas en las variables analizadas ya que un gran porcentaje de los niños y niñas disminuyeron sus niveles de agresividad tabla 14.

Tabla 14

Variable agresividad según género diferencias entre la primera y segunda evaluación.

Variable	Pretest			Posttest			Diferencias $\bar{x}_2 - \bar{x}_1$
	f	%	\bar{x}_1	f	%	\bar{x}_2	
Niños fuera de riesgo	47	26,1%	13,5	77	42,8%	20,2	-6,7
Niñas fuera de riesgo	60	33,3%	12,0	77	42,8%	15,4	-3,4
Niños con baja agresividad	22	12,2%	43,9	11	6,1%	46,2	-2,3
Niñas con baja agresividad	11	6,1%	43,6	8	4,4%	45,8	-2,2
Niños con agresividad media	16	8,9%	54,0	4	2,2%	65,5	-11,5
Niñas con agresividad media	13	7,2%	52,9	3	1,7%	57,3	-4,4
Niños con agresividad alta	7	3,9%	77,1	0	0,0%	0,0	0,0
Niñas con agresividad alta	4	2,2%	77,5	0	0,0%	0,0	0,0

En la aplicación de la primera evaluación 107 niños y niñas correspondientes a un 59.4% del total de la población se encontraban fuera de riesgo, a diferencia de la segunda evaluación donde se observa que 154 niños y niñas correspondiente a un 85.6% se encuentran fuera de riesgo, mostrando una diferencia de 47 casos correspondientes a un 26.1% del total de la población.

En la primera evaluación las niñas se encuentran más concentradas en este nivel que los niños (niños 26.1%-niñas 33.3%). Se evidencia que la disminución de porcentajes en la segunda evaluación fue mayor en los niños que en las niñas (niños 16.7%-niñas 9.4 %). Se observa una diferencia de medias mayor en los niños que en las niñas en la primera y segunda evaluación (niños 6.7- niñas 3.4).

En la aplicación de la primera evaluación se observa que 33 niños y niñas que corresponde a un 18.3% de la población presentan un nivel de agresividad baja, a diferencia de la segunda evaluación donde se observa a 19 niños y niñas que corresponden a un 10.5% se encuentra con un nivel de agresividad baja, mostrando una diferencia de 14 niños que corresponde a un 7.8 %.

En la primera evaluación los niños se encuentran ubicados en este nivel mas que las niñas (niños 12.2%-niñas 6.1%), se evidencia en la segunda evaluación que los niños presentan un mayor tendencia en la reducción del nivel de agresividad baja que las niñas (niños 6.1%- niñas 1.7%). Se observa una diferencia de medias similar en los niños y en las niñas entre la primera y segunda evaluación (niños 2.3-niñas 2.0).

En la aplicación de la primera evaluación se observa que 29 niños y niñas que corresponde a un 16.1% del total de la población presentaron un nivel de agresividad media, a diferencia de la segunda evaluación donde se observa que 7 niños que corresponde a un 3.9% presentan un nivel de agresividad media, mostrando una diferencia de 22 casos que corresponden a un 12.3 % de la población. En la primera evaluación los niños y niñas se concentran en este nivel de manera similar (niños 6.7 %-niñas 5.6 %), al igual que en la segunda evaluación (niños 2.2%-niñas 1.7%). Se observa una diferencia de medias mayor en los niños que en las niñas entre la primera y segunda evaluación (niños 11.5 - niñas 4.4).

En la aplicación de la primera evaluación se observa que 11 niños que corresponde a un 6.1% del total de la población se encuentran en un nivel de agresividad alta, a diferencia de la segunda observación no se encuentra ningún niño en este nivel.

A nivel general se puede observar que hay una disminución significativa de los diferentes niveles de agresividad entre la primera y segunda evaluación en 47 casos que corresponden a 26.1% del total de la población, este porcentaje en la segunda evaluación se ve representado en un mayor número de niños que se encuentran fuera de riesgo.

Los resultados del programa son similares a los encontrados en la ciudad de Medellín donde se encontró una disminución del 50 % en los comportamientos de agresión de los niños y niñas (Duque, et al., 2007).

La identificación de los factores que predicen la agresión podría proporcionar pautas para desarrollar estrategias de intervención y orientar políticas públicas, con el fin de reducir la magnitud de la agresión, que puede expresarse como comportamientos con manifestaciones precoces en los niños y niñas antes de que se manifieste en violencia en adolescentes.

Agresividad según edad pretest-postest

En la tabla 15 se observa las diferencias encontradas entre la primera evaluación y la segunda evaluación según la edad de los evaluados.

Tabla 15

Variable agresividad según edad diferencias entre la primera y segunda evaluación

Agresividad Edad	Pretest			Postest			$x_2 - x_1$
	\bar{x}	DE	S^2	\bar{x}	DE	S^2	
3	20.4	18.3	335.6				
4	31.8	22.3	495.8	21.2	16.6	274.0	-10.5
5	26.2	21.5	460.8	24.5	18.3	333.6	-1.6
Agresión General	28.9	21.8	477.3	22.5	17.2	297.0	-6.5

En la aplicación de la primera evaluación se observa que los niños y niñas de 3 años presentan una media de 20.4 en la variable agresividad, en la segunda evaluación ya no se cuenta con niños de esta edad, ya que los niños y niñas incrementaron su edad a lo largo del programa.

Respecto a los niños y niñas de 4 años en la primera evaluación se presenta una media de 31.8 en la variable agresividad, a diferencia de la segunda evaluación donde se presenta una media de 21.2 con una diferencia significativa de 10.5.

En la aplicación de la primera evaluación se observa que los niños de 5 años presentan una puntuación media de 26.2, a diferencia de la segunda evaluación donde se presenta una media de 24.5 con una diferencia de 1.6.

Habido muy pocos estudios sobre programas de intervención rigurosamente diseñados, que traten e reducir la agresión durante la primera infancia. Sin embargo la evidencia disponible indica que la intervención en este nivel de edad puede ser de gran ayuda para la disminuir la agresividad en niños y niñas (Tremblay, et al., 2007).

Variable prosocialidad pretest-postest

Durante el proceso llevado con las instituciones se evidencio un aumento significativo en las habilidades prosociales de niños y niñas, aumentando los niveles de prosocialidad, tabla 16.

Tabla 16

Número de casos presentados en el pre y postest en las diferentes instituciones en la variable prosocialidad.

Primera Evaluación				
Hogar Infantil	Proso Baja	Proso Media	Proso Alta	Proso Muy Alta
Doce de octubre	14	10	8	0
Santa Matilde	10	3	2	0
La Rosa	19	8	6	1
María Auxiliadora	16	21	8	4
Sede	19	6	1	0
Praga	21	3	0	0
Total	99	51	25	5
Porcentaje	55%	28%	14%	3%
Segunda Evaluación				
Hogar Infantil	Proso Baja	Proso Media	Proso. Alta	Proso Muy Alta
Doce de octubre	2	5	21	4

Santa Matilde	4	9	2	0
La Rosa	6	15	8	5
María Auxiliadora	3	19	19	8
Sede	6	14	4	2
Praga	8	15	1	0
Total	29	77	55	19
Porcentaje	16%	43%	31%	11%

Igualmente la diferencia se refleja en la puntuación de medias entre el pre y el posttest cuya diferencia es de 10 puntos tabla 17.

En el hogar infantil Santa Matilde la diferencia de las medias en el post y pretest es de 3 puntos con una media en el posttest de 47,60 y en el pretest de 44,67.

En el hogar infantil Doce de octubre la media del posttest es de 69,25 y del pretest 52,69 con una diferencia de 17 puntos entre los dos (pos-pretest).

El hogar infantil Sede la diferencia de puntos entre el post y pretest es de 8 puntos con una media del posttest de 50 puntos y del pretest es de 41,85.

El hogar infantil la Rosa la media del posttest es de 55,41 y del pretest es de 43,47 con una diferencia de 12 puntos.

Tabla 17

Medidas de tendencia central posttest-pretest en las diferentes instituciones variable prosocialidad.

Nombre de la Institución		Nivel de Prosocialidad Postest	Nivel de Prosocialidad Pretest	Postes-pretest
Santa Matilde	<i>N</i>	15	15	
	<i>x</i>	46,00	38,00	8
	<i>Me</i>	47,60	44,67	3
	<i>DE.</i>	15,047	15,706	-1
	<i>%</i>	8,3%	8,3%	
Doce de Octu	<i>N</i>	32	32	
	<i>x</i>	72,00	56,00	16

	<i>Me</i>	69,25	52,69	17
	<i>DE.</i>	11,954	17,403	-5
	%	17,8%	17,8%	
Hogar Sede	<i>N</i>	26	26	
	<i>x</i>	46,00	38,00	8
	<i>Me</i>	50,00	41,85	8
	<i>DE.</i>	14,063	13,552	1
	%	14,4%	14,4%	
La Rosa	<i>N</i>	34	34	
	<i>x</i>	50,00	38,00	12
	<i>Me</i>	55,41	43,47	12
	<i>DE.</i>	16,562	20,634	-4
	%	18,9%	18,9%	
María Auxili	<i>N</i>	49	49	
	<i>x</i>	62,00	58,00	4
	<i>Me</i>	62,78	55,51	7
	<i>DE.</i>	14,719	17,047	-2
	%	27,2%	27,2%	
Niño Jesús d	<i>N</i>	24	24	
	<i>x</i>	46,00	35,00	11
	<i>Me</i>	45,50	34,50	11
	<i>DE.</i>	8,753	8,792	-0,04
	%	13,3%	13,3%	
Total	<i>N</i>	180	180	
	<i>x</i>	56,00	40,00	16
	<i>Me</i>	57,12	47,06	10
	<i>DE.</i>	16,039	17,804	-2
	%	100,0%	100,0%	

El hogar infantil María Auxiliadora tiene una media en el postest de 62,78 y del pretest es de 55,51, con una diferencia de 7 puntos.

Para el hogar infantil Niño Jesús de Praga la diferencia de medias es de 11 puntos con una media de postest es de 45,50 y del pretest 34,50.

Los resultados se relaciona con los obtenidos en el estudio de prevención temprana de Medellín, donde se obtuvieron mejores resultados en el aumento de las conductas prosociales que en la disminución de la agresión.

Prosocialidad según género pretest-postest

En la segunda evaluación se encontró diferencias significativas en las medias, según la variable edad, tabla 18.

Tabla 18

Variable prosocialidad según género diferencias entre la primera y segunda evaluación.

Estadísticos de grupo por género variable prosocialidad					
	Genero	N	\bar{x}	DE	Error t \acute{i} p. de la media
Nivel de Prosocialidad pretest	Masculino	92	47.0	18.336	1.912
	Femenino	88	47.1	17.335	1.848
Nivel de Prosocialidad postest	Masculino	92	57.0	17.180	1.791
	Femenino	88	57.3	14.850	1.583

Respecto al género se observa que en la primera evaluación los niños presentan una media de 47 puntos, a diferencia de la segunda donde se observa una media de 57 puntos, con una diferencia de 10 puntos entre la primera y segunda evaluación. En cuanto a las niñas se observa en la primera evaluación una media de 47.1 puntos, a diferencia de la segunda observación donde se observa una media de 57.3 puntos, con una diferencia significativa de 10.2 puntos en la media entre la primera y segunda evaluación.

Las observaciones permiten determinar que los niños y niñas presentan una media similar en la variable prosocialidad, así como en su impacto.

Se resalta que incremento de la prosocialidad se observo de manera similar entre los niño y niñas menos agresivos, lo cual sugiere que la intervención refuerza conductas positivas que entre aquellos que tienen problemas de comportamiento.

Variable prosocialidad según edad postest y pretest

En la primera evaluación se observa que los niños y niñas de 3 años presentan una puntuación media de 39.5 en la variable prosocialidad, en la segunda evaluación ya no se cuenta con niños de esta edad, tabla 19.

Tabla 19

Variable prosocialidad según edad diferencias entre la primera y segunda evaluación.

Edad	Pretest			Postest			X2-X 1
	X1	DE	S ²	X2	DE	S ²	
3	39.5	14.2	200.3				
4	46.0	17.8	315.5	55.1	15.5	240.6	9.0
5	61.1	14.5	211.6	60.6	16.3	265.9	-0.5
Prosocialidad General	47.1	17.8	317.0	57.1	16.0	257.3	10.1

En la primera evaluación se observa que los niños y niñas de 4 años presentan una puntuación media de 46 puntos, a diferencia de la segunda evaluación donde se presenta una media de 55.1, con una diferencia significativa de 9 puntos entre la primera y segunda evaluación.

En la primera evaluación se observa que los niños y niñas de 5 años presentan una puntuación media de 61.1 puntos, a diferencia de la segunda evaluación donde se observa una media de 60.5, con una leve disminución de -0.5 puntos que no es muy significativa, esto se dio por la maduración de la variable edad de niños y niñas que pasaron de 4 años y 5 años.

A nivel general se puede observar que en el desarrollo del programa en lo que tiene que ver con el fomento de la prosocialidad es positivo dado que en la primera evaluación obtuvo una media de 47.1, a diferencia de la segunda evaluación donde se

observa una media de 57.1, evidenciando un aumento significativo de 10 puntos, lo que indica la incidencia del programa.

A partir de las diferencias entre la primera y segunda evaluación se puede dar cumplimiento al cuarto objetivo, ya que se evidencia una diferencia de medias significativas entre el pretest y el posttest, indicando que hubo un incremento de los comportamientos prosociales y una disminución de los comportamientos agresivos en la población de estudio.

Grado de relación entre las variables agresividad y prosocialidad

La tabla 20 indica el grado de correlación de las variables agresividad y prosocialidad en la primera y segunda evaluación en base al coeficiente de Pearson con un valor de 0.971 en el pretest y 0.967 en el posttest, lo que indica una correlación positiva muy fuerte entre las dos variables.

Tabla 20

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Nivel de agresión general 1ra evaluación y Nivel de prosocialidad general 1ra evaluación	180	0.971	.000
Par 2	Nivel de agresión general 2da evaluación y Nivel de prosocialidad general 2da evaluación	180	0.967	.000

Aplicación de la prueba de significancia t de Student para comprobar las Hipótesis

En el presente trabajo de investigación se realizó una comparación entre los resultados de la preprueba y posprueba del grupo experimental para determinar si la diferencia entre estas mediciones puede atribuirse a los efectos de la variable independiente que, en este caso, es el programa de prevención.

Se empleo la prueba de significancia t de Student que "es una prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa entre sus medias" (Hernández, Fernández y Baptista, 1998. Pág. 391)

Se considero la hipótesis de trabajo planteada inicialmente para la respectiva aplicación de la prueba t y de esta forma poder aceptar o rechazar la hipótesis de trabajo o nula.

Además, se obtuvo el valor t para comparar los resultados de la preprueba y posprueba del grupo experimental y así, determinar los efectos del programa de prevención en este grupo.

A un nivel de confiabilidad del 0.05, el valor en la tabla t es de 15.36 con 179 grados de libertad. Esto implica que, siendo el valor t (1.65) menor que la puntuación obtenida en la prueba t (15.36) se puede aceptar la hipótesis de trabajo 1 planteada se incrementa los comportamientos prosociales de la población después de la aplicación del programa, tabla 22.

Esto indica que existe una diferencia significativa entre las medidas obtenidas por el grupo, lo que demuestra que el programa de prevención fue efectivo y se presentaron incremento en el nivel de prosocialidad en cada uno de los sujetos del grupo experimental. Por lo tanto, se apoya la hipótesis de trabajo, rechazando la nula.

Aplicación de la formula t de Student

Tabla 21

Contraste de hipótesis.

Estadísticos de muestras relacionadas					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Nivel de agresión general 2da evaluación	22.4667	180	17.23333	1.28450

	Nivel de agresión general 1ra evaluación	28.9222	180	21.84697	1.62838
Par 2	Nivel de prosocialidad general 2da evaluación	57.1222	180	16.03929	1.19550
	Nivel de prosocialidad general 1ra evaluación	47.0556	180	17.80394	1.32703

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	Nivel de agresión general 2da evaluación - Nivel de agresión general 1ra evaluación	-6.45556	5.63640	.42011	-7.28457	-5.62655	-15.36*	179	.000
P 2	Nivel de prosocialidad general 2da evaluación - Nivel de prosocialidad general 1ra evaluación	10.0666	3.65495	.27242	9.52909	10.60424	36.95*	179	.000

* < .05

A un nivel de confiabilidad del 0.05, el valor en la tabla t es de 36.95 con 179 grados de libertad. Esto implica que, siendo el valor t (1.65) menor que la puntuación obtenida en la prueba t (36.95) se puede aceptar la hipótesis de trabajo 2 planteada se disminuyen los comportamientos agresivos de la población después de la aplicación del programa.

Esto indica que existe una diferencia significativa entre las medidas obtenidas por el grupo, lo que demuestra que el programa de prevención fue efectivo y se redujeron los niveles de agresividad en cada uno de los sujetos del grupo experimental. Por lo tanto, se apoya la hipótesis de trabajo, rechazando la nula.

DISCUSIÓN

El cambio del comportamiento de los niños durante la aplicación del programa fue muy significativo, mientras los comportamientos agresivos disminuían su intensidad, los comportamientos prosociales se incrementaban, esta situación permitió el desarrollo de diferentes estrategias para el desarrollo de comportamientos prosociales tales como: expresión de sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, ayudar a los demás, compartir algo, no entrar en peleas entre otros. Estos comportamientos son importantes, teniendo en cuenta que en esta edad los niveles de agresión están en su mayor intensidad, ya que los niños no poseen un conjunto de competencias que les permita comportarse adecuadamente en su ambiente, de ahí que Tremblay (2008) resalta la importancia de la enseñanza de habilidades sociales para reducir los efectos perjudiciales de la agresión de los niños y niñas.

Así como cambiaron los comportamientos de los niños y niñas, también cambió el ambiente del contexto escolar. Mientras algunas docentes tenían dificultades en el manejo del aula al comienzo del programa, al finalizar la evaluación los niños y niñas seguían instrucciones, realizaban sus actividades en relativo orden y se colaboraban entre sí. Cabe la posibilidad que el cambio del ambiente pueda estar asociado con los cambios individuales, especialmente aquellos de los niños y niñas identificados como los más agresivos al comienzo del programa, dado que justamente estos niños eran los que más problemas de indisciplina y desorden generaban en la clase.

La modificación del ambiente escolar permitió que se desarrollaran las diferentes tareas y se promovieran los comportamientos prosociales que el programa buscaba incentivar, ya que según (Chaux 2004) un ambiente escolar significativo favorece el desarrollo de competencias para la resolución pacífica de conflictos.

La agresividad traspasa los límites de la individualidad dando como resultado que este tipo de manifestaciones no solamente afecten a la diada víctima-agresor sino que se convierten en un problema disciplinario que muchas veces impiden el normal desarrollo de actividades académicas. Como afirma (Chaux 2004) el grado de atención que se requiere para atender los comportamientos agresivos dentro del aula dificulta el desarrollo de procesos pedagógicos.

Es destacable que muchas de las intervenciones frente a la agresión, por parte de los docentes lleva a los niños sean excluidos o los agrupan con otros niños que presentan problemas de comportamiento similares. Estas situaciones conllevan a un incremento de las conductas agresivas como lo afirma (Tremblay, 2008) quien aduce que la exclusión y el agrupamiento de varios niños con problemas de comportamiento refuerzan las conductas agresivas.

El programa de prevención siguió los lineamientos del experimento de prevención de Montreal, al unir los niños que presentan comportamientos agresivos con grupos de niños que presentan comportamientos prosociales. Esta característica permitió que los niños más prosociales, sirvan de modelos, es decir la conformación de grupos mixtos, logró neutralizar los efectos negativos que ocurren cuando se agrupan niños agresivos (Chaux 2007). El hecho de que los niños y niñas prosociales fueran mayoría en los grupos cooperativos llevó a los niños inicialmente agresivos a aprender de los más prosociales.

La conformación de los grupos cooperativos contribuyó a los cambios sustanciales en las relaciones de amistad entre los compañeros. Tener un espacio de interacción colaborativo con los niños y niñas más prosociales les permitió a los inicialmente más agresivos, ser incluidos dentro de la dinámica del grupo y romper con

los efectos excluyentes que provoca la agresión como lo indica (Guijo 2002) el aprendizaje es más significativo en un clima de cooperación, de seguridad de empatía, de autonomía, que en un clima de competición de inseguridad, de dependencia de rechazo o de desigualdad.

El fortalecimiento de la red relacional llevo a los niños inicialmente agresivos a ser reconocidos y valorados por su grupo, por lo que empezaron a intercambiar experiencias de juego según lo reportado por las docentes. Guijo (2002) señala que la relación con los iguales posibilita tareas tales como el establecimiento de relaciones positivas y recíprocas, la regulación y el control de la agresión y el incremento de la competencia social.

Otro de los factores que permitió el desarrollo de comportamientos prosociales y la disminución de la agresión fue el rol activo que desarrollaron las docentes encargadas del desarrollo del programa. Las docentes ayudaron a que los niños y niñas pusieran en práctica las habilidades prosociales en los diferentes momentos pedagógicos, ya que a través de la planeación curricular se organizaron las actividades de modelamiento, grupos cooperativos, juegos de roles, manejo de conflictos. Además se pudo observar que las docentes mantenían relaciones afectuosas y cálidas, al mismo tiempo que eran firmes en la aplicación de las normas dentro del aula, lo que concuerda con lo propuesto por (Tremblay, 2008), el establecimiento de lazos emocionales positivos con los niños, permite que estos respondan positivamente frente a la disciplina cariño o afecto por parte del adulto involucrado.

Durante el proceso encontramos útil la construcción colectiva de normas y acuerdos para el aula. Los niños y niñas identificaron qué acciones o comportamientos quisieran cambiar, para que las clases se puedan desarrollar adecuadamente, por

ejemplo: no hablar mientras otras personas hablan, prestar atención, levantar la mano para opinar, decir por favor.

Para construir estos acuerdos, los niños y niñas sugirieron la mayor cantidad de alternativas posibles (generación de opciones) y entre todos decidían cuál de las opciones se elige, teniendo en cuenta que debe tener consecuencias positivas para quien incumple la norma. De esta manera se ve necesario precisar con claridad las reglas conjuntamente, ya que permiten a los niños y niñas hacer parte integral de la organización educativa, además de controlar la presencia de comportamientos inapropiados como la agresión.

La práctica acompañada de observación y análisis nos ha llevado a identificar algunas estrategias pedagógicas que parecen ser muy valiosas para el desarrollo de varias de las competencias más relevantes en la disminución de la agresión y el fortalecimiento de comportamientos prosociales. Estas estrategias pueden ser fácilmente integradas a currículos y a programas educativos.

Una de las estrategias utilizadas en el programa por las docentes consistió en que los niños y niñas relaten a sus compañeros situaciones recientes en las que han sentido ira y cómo la han experimentado en el cuerpo. Esta estrategia se realizó mediante preguntas y respuestas trabajando de forma simultánea la competencia de escucha activa, o a través del relato, en el que un personaje ficticio atraviesa esta situación. La identificación de expresiones corporales a través de laminas, realización de dibujos, juegos de roles, les permitió a los niños y niñas desarrollar habilidades para el manejo de la agresión, exteriorizando una serie de sentimientos y el reconocimiento de la ira en su propio cuerpo y en el de los demás. Cuando los niños son competentes en el manejo de

la ira, las personas son capaces de responder ante esta emoción sin causar daño. (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004).

Otra de las actividades desarrolladas por las docentes consistió en pedirle a los niños y niñas convertirse en estatuas no podían hablar y estaban inmóviles, cuando la docente decía el nombre de una emoción cada niño o niña hacía la expresión de su cara y de su cuerpo como si estuviera sintiendo esa emoción, de acuerdo a lo propuesto por Tremblay, ayudar a los niños a ser conscientes de sus emociones y de las de otros y fomentar la expresión de sus sentimientos mediante palabras o gestos ayuda a relacionarse con otros, dejando de recurrir a la agresión como mecanismo de socialización.

Todas estas actividades resultaron muy motivantes y significativas para los niños y niñas, buscando ampliar el reconocimiento y el lenguaje emocional, así como su comprensión sobre lo que genera emociones en ellos y en las demás personas, ambos requisitos fundamentales para el desarrollo de la empatía.

Varias de las actividades que se desarrollaron buscaron generar oportunidades para que los niños y niñas empaticen con personas reales. Algunas de las actividades que más despertaron interés en los niños y niñas son las que buscaban ponerse en la posición de familiares, compañeros, o inclusive la docente luego de eventos reales de agresión. La mayoría de los niños y niñas se involucraron con las actividades en las que se les pedía pensar en lo que podrían estar sintiendo sus compañeros frente a una situación de agresión, tal como lo afirma (Tremblay, 2008) el desarrollo de la empatía permite identificar de manera correcta que sienten los agresores y las víctimas, saber que comportamiento agresivo se dio y el impacto que produjo, permite a los niños evaluar consistentemente el impacto de su comportamiento en los demás.

La toma de perspectiva, un elemento esencial en la generación de comportamientos prosociales, se realizó a través de actividades donde se les mostraba a los niños y niñas imágenes incompletas; primero se indicaba sólo una parte de la imagen en la que la información está incompleta, y posteriormente la otra parte que muestra lo que estaba sucediendo en realidad, con el fin de generar el proceso reflexivo. Chaux (2004) aduce que los conflictos aparecen, cuando dos personas interpretan la misma situación de manera distinta.

El juego de roles cobró una gran importancia dentro del desarrollo del programa donde los niños experimentaban diferentes papeles, primero asumían un rol en una situación de conflicto y luego cambiaban asumiendo el otro rol. Esta actividad fue útil porque permitió a los niños y niñas cambiar de perspectiva. Este cambio de perspectiva se realizó algunas veces con un conflicto real. Estas actividades permiten a los niños lograr acuerdos de beneficio mutuo, e interactuar pacífica y constructivamente, comprendiendo los distintos puntos de vista que tienen otros sobre una misma situación (Chaux, 2007).

La generación de opciones y la evaluación de consecuencias llevaron a los grupos cooperativos a plantear soluciones alternativas frente a una situación. Tras la presentación de ciertas actividades en las cuales se representaba un conflicto, se realizaba un concurso en donde los ganadores eran el grupo que logre pensar el mayor número de opciones de manejo en un tiempo limitado. Esta estrategia generó en los niños y niñas la capacidad de plantear varias soluciones. En este concurso también ganaba el grupo que piensa alternativas diferentes a las expuestas por otros. Tras plantear las soluciones, cada grupo las comparte con el resto del salón, lo cual permite que los niños escuchen opciones que ellos no habían pensado, aumentando su repertorio

de soluciones, según Chaux (2004) tener claros los efectos de cada opción permite elegir la alternativa que tenga el mejor impacto para todos los que se puedan ver afectados por la decisión.

Es necesario analizar detalladamente estrategias pedagógicas específicas para el desarrollo de comportamientos prosociales. Y quizás, más que un análisis teórico de estas estrategias pedagógicas, parece ser más relevante ensayarlas y aprender a partir de cómo funcionan en la práctica. Las evaluaciones formativas del programa representan una oportunidad muy valiosa para realizar este análisis, dado que justamente este tipo de evaluación busca mejorar el programa a partir del análisis riguroso y detallado de cómo funciona.

La evaluación respalda el trabajo centrado en los comportamientos prosociales, ya que les permitió a los niños y niñas poner en práctica una gran cantidad de recursos personales para la construcción de relaciones significativas, con sus pares y docentes. Esto rara vez se consigue con un enfoque basado exclusivamente en la transmisión cognitiva de los valores, conocimientos o reflexiones.

Complementariamente a las estrategias pedagógicas se desarrolló un programa de economía de fichas que tenía como objetivo enseñar, estimular y alentar en los niños y niñas los comportamientos prosociales, esta estrategia les permitió a las docentes prestar atención y energía a los comportamientos apropiado antes que los inapropiados. Se utilizaron diferentes tipos de reforzadores, simbólicos (fichas para ganar beneficios como disfrutar de un juguete en particular, materiales (sellos de felicitaciones), refuerzos sociales (sonrisas y gestos afectuosos por parte de las docentes). Previamente y de modo conjunto se fijaba claramente el valor de las fichas, su canje y los comportamientos a ser premiados.

Los comportamientos prosociales estaban definidos semanalmente en la planeación curricular, por lo que en cada semana se desarrollaba una habilidad nueva, tales como: comparte sus juguetes, expreso afecto, invito a un compañero a un juego, hablo gentilmente, establezco contacto físico suave, cuando me agreden que hago entre otras.

Durante el desarrollo del programa los refuerzos simbólicos se fueron convirtiendo en sociales cuando se adquirieron las conductas deseadas, con el fin de consolidar los comportamientos adquiridos. A través de esta técnica se lograron desarrollar una serie de habilidades en los niños y niñas, disminuyendo significativamente los comportamientos agresivos dentro de los grupos, como lo afirma Torres (2007) la economía de fichas es una técnica progresiva que nos permite el desarrollo de comportamientos adecuados, así como también la disminución de comportamientos inapropiados a través de la administración de refuerzos.

Es importante resaltar algunas limitaciones de la evaluación en la que se basa el análisis presentado. En primer lugar, el equipo evaluador fue el mismo que diseñó las actividades del programa.

Aunque ésta es una práctica común en evaluaciones formativas, no se pueden descartar sesgos en el momento de analizar las estrategias implementadas. Por otro lado, las docentes y el resto del equipo encargado de la implementación del programa eran profesionales muy comprometidos y con una buena comprensión sobre los comportamientos prosociales. No es claro si las estrategias pedagógicas identificadas como las más efectivas también lo serían si las implementaran docentes menos motivadas o con menos capacitación.

Todo esto indica que el desarrollo de los comportamientos prosociales bajo un enfoque pedagógico, está en una etapa preliminar y que requiere de muchas investigaciones similares a la aquí presentada.

CONCLUSIONES

Los resultados permiten concluir el efecto positivo que tuvo el programa de prevención, observándose diferencias significativas entre los indicadores iniciales y finales, después de la aplicación del programa, ya que se evidencia la disminución de las conductas agresivas y la potenciación de los comportamientos prosociales.

El estudio permitió determinar el perfil de agresión y prosocialidad de las niñas y niños participantes en el desarrollo del programa, a partir de la asignación a los diferentes grupos cooperativos donde se evaluó su desempeño a lo largo de las evaluaciones.

El diseño de programa de prevención creado, contempla orientaciones pedagógicas que concuerdan con los contenidos educativos en la educación en la primera infancia, cuyo contenido se asocia con el desarrollo de competencias ciudadanas emitidas por el ministerio de educación.

El proceso de capacitación e implementación se desarrollaron conjuntamente, por lo que se logró una retroalimentación inmediata sobre las acciones que se desarrollaron dentro el programa.

El fortalecimiento de los conocimientos no fue exclusivo de las capacitaciones realizadas por los investigadores, sino que se apoyó del trabajo realizado por las docentes en grupos de estudio y de trabajo alternos, evidenciándose una alta adherencia de las docentes en el proceso de capacitación.

El proceso permitió fortalecer las competencias y habilidades de las docentes en cuanto al manejo de la agresividad infantil y el fortalecimiento de comportamientos prosociales en el aula. El proyecto facilitó el intercambio de experiencias y el fortalecimiento de las relaciones de los diferentes hogares infantiles participantes.

El programa les permitió a las docentes formarse en estrategias pedagógicas orientadas a intervenir adecuadamente sobre la agresión y a desarrollar habilidades y competencias sociales en los niños y niñas, así como a detectar a aquellos que presenten problemas de conducta y se encuentren en riesgo.

Una de las estrategias como el aprendizaje cooperativo incidió positivamente en el desarrollo de comportamientos prosociales en los niños y niñas inicialmente agresivos.

A lo largo del desarrollo del programa, se observaron mayores comportamientos agresivos en los niños a diferencia de los encontrados en las niñas con una frecuencia mayor en la escala de valoración COPRAG. Las intervenciones lograron tener mayor efecto en los niños que en las niñas considerando las puntuaciones en las diferentes evaluaciones.

Durante el desarrollo del programa y de acuerdo a la escala de valoración COPRAG, se observaron tendencias similares en los niños y niñas con relación a la variable prosocialidad.

El impacto del programa fue más evidente en el desarrollo de comportamientos prosociales, que en la disminución de comportamientos agresivos, según los resultados entre la primera y segunda evaluación.

El desarrollo de comportamientos prosociales favoreció el desarrollo de un conjunto de competencias emocionales, induciendo a los niños y niñas a la expresión de sentimientos y emociones, permitiéndoles interpretar las situaciones hostiles de una manera más constructiva.

Los resultados de las observaciones permitieron definir que las niñas y los niños inicialmente agresivos que fortalecieron sus comportamientos prosociales durante el

desarrollo del programa, mejoraron las relaciones con sus pares en el aula, favoreciendo su desarrollo emocional y social, esta indicador acentúa la importancia de la detección y prevención de las conductas agresivas en la primera infancia.

El desarrollo de comportamientos prosociales favoreció la modificación de un ambiente escolar competitivo a un ambiente escolar de carácter cooperativo donde se promovió de manera significativa la resolución pacífica de conflictos.

Una reorientación y negociación de las normas, la organización y las actividades de clase basadas en el aprendizaje cooperativo y en la búsqueda de significado, pueden ser especialmente útiles para evitar la instauración de conductas agresivas y el fortalecimiento de comportamientos prosociales.

Los hallazgos demuestran que el desarrollo de actividades que favorezcan la empatía, la toma de perspectiva, generación de opciones y evaluación de alternativas, están asociados con los comportamientos prosociales y la disminución de la agresión.

Las técnicas de modificación cognitivo-conductual como la economía de fichas y el modelamiento resultan ser efectivas para el tratamiento de las conductas agresivas y la instauración de comportamientos prosociales.

La frecuencia de los problemas de comportamiento agresivo se comienza a externalizar en los primeros años, y teniendo en cuenta que es en este período en que se produce la socialización de la agresión, resulta muy conveniente actuar en este ciclo de la vida de tal manera que se frene tempranamente el desarrollo de una trayectoria hacia la violencia.

Tremblay (2004) afirma que la edad donde se presenta el mayor grado de intensidad de la agresión física es el cuarto año después del nacimiento. Esto retroalimenta la relevancia de esta investigación puesto que el estudio confirma este

hallazgo, por lo que indiscutiblemente el desarrollo de programas de prevención temprana de esta problemática pueden mitigar significativamente los efectos nocivos de la agresión en la vida adulta.

El estudio permite concluir que las conductas prosociales se evidencian en los primeros años de vida especialmente entre el tercer y cuarto año y pueden ser promovidas para el favorecimiento de relaciones significativas con los pares y con los adultos, como afirma Guijo (2002) los niños pequeños son capaces de realizar conductas prosociales, con independencia de que el desarrollo cognitivo y el proceso de socialización permita un avance cualitativo y cuantitativo de su prosocialidad.

Heno (2006) aduce que los niños presentan avances notorios en su desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional, en este período presentan condiciones óptimas para desarrollar competencias sociales, cognitivas y emocionales que sirvan como factores protectores contra el desarrollo o la continuación de patrones de comportamiento agresivo. Con este referente se puede deducir que de la construcción e implementación del programa de prevención es significativa, pues a través de la identificación de los comportamiento agresivos y prosociales se generan procesos activos de participación por parte de los docentes, niños y niñas y son el primer paso hacia la profundización de las capacidades, habilidades y destrezas para la prevención temprana de la agresión.

Los resultados permitieron definir con claridad que las variables prosocialidad y agresión se encuentran asociadas, ya que el análisis indica una correlación positiva muy fuerte equivalente a 0.97 para la variable prosocialidad y 0.96 para la variable agresividad.

Finalmente, queremos hacer notar que los hogares infantiles han de ser además de un escenario de instrucción, un ámbito de convivencia, y que la lucha contra la violencia escolar debe tener muy en cuenta los instrumentos de mejora de las relaciones que actuando de forma preventiva en la mejora de la convivencia, acaben por evitar la violencia juvenil.

RECOMENDACIONES

Se recomienda evaluar el impacto a un año o en un plazo mayor de tiempo, con el fin de analizar si el impacto del programa permanece.

La asignación de los 6 hogares infantiles participantes a la exposición no fue aleatoria, lo que puede afectar el impacto del programa por la interferencia de algunas variables intervinientes. Se recomienda en futuras investigaciones realizar la asignación de la población de manera aleatoria.

El estudio no permitió la inclusión de un grupo control debido a que la asignación de la población se realizó de acuerdo a lineamientos técnicos del ICBF, que establecía el trabajo con el total de la población asignada. Se recomienda en estudios posteriores la inclusión de un grupo control.

Es recomendable en un futuro incluir otros contextos de socialización como la familia y la comunidad, ya que el proyecto se dirigió únicamente a docentes y a los niños, desconociendo los efectos de otros contextos en la prevención de la agresión infantil y el desarrollo de comportamientos prosociales.

REFERENCIAS

- Álvarez, A., Ruiz, C. & Marcos, F. (2003, Septiembre). Aspectos psicológicos de la violencia en la adolescencia. *Revista de estudios de juventud*, 37-39.
- Alvares, L., Saldaña, C., Muñoz, J. & Portela, V. (2009). Promoción de comportamientos prosociales y fortalecimiento de habilidades cognitivas, emocionales y conductuales en niños, niñas y adolescentes en situación de y en calle, de la ciudad de Bucaramanga. *Poièsis. FUNLAM. No 18*. Extraído en Marzo 18 de 2010, de <http://www.funlam.edu.co/poiesis>.
- American Psychiatric Association [APA] (1994). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM IV*. Barcelona: Masson, S.A.
- Arnau, J. (2005). *El enfoque cuasi-experimental en el contexto psicológico y social. Problemas relativos al diseño y técnica de análisis*. Simposio. Universidad de Barcelona (Sin más información).
- Arias F. et al. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la educación secundaria. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*, 177-200.
- Bedoya A. (2005). *Descripción de la dinámica interna de las familias monoparentales, simultaneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Betancur A., et al. (2005). Estructura de los programas de prevención de conducta agresiva y promoción de conducta prosocial: Ejes, evaluación y efectividad. *Suma Psicológica*, (12), 129-139.

- Bushman & Anderson (2001). ¿Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 108, 273-279.
- Caruana, A., et al. (2005). *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia*. Conselleria de cultura, Educació i Esport. Alicante-España.
- Campbell, S. A. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology an Psychiatry*, 36, 113-149.
- Chaux, E., Lleras, J. & Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas de los estándares al aula*. Una propuesta de Integración a las áreas académicas. Bogotá, Colombia: CESO, Ediciones Uniandes, Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux, E. (2005). El Programa de Prevención de Montreal: Lecciones para Colombia. *Estudios Sociales*, 21, 11-25.
- Chaux, E. (2006). *Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia*. Universidad de los Andes.
- Chaux, E. et al. (2006). *Competencias ciudadanas para la convivencia y la prevención de la violencia: Informe final técnico*. Bogotá, Colombia: Colciencias.
- Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias (2004). *Guía para la detección temprana con menores en riesgo*. Asturias
- División de Referencia de Información Pericial -CRNV (2008). *Forensis Datos para la Vida*. Bogotá, D.C: Quebecor.
- Duque, L., Klevens, J., & Ramirez, C. (1998). *Estudio sobre epidemiología de la violencia en Santa Fe de Bogotá*. Informe técnico presentado a Colciencias. Bogotá.

- Duque, L., Orduz, J., Sandoval, J., Caicedo, B., Klevens, J. (2007). Lecciones del Programa de Prevención Temprana de la Violencia. *Revista Panamericana de Salud Publica*, 21(1):21-9.
- El Aprendizaje Cooperativo* (1999). Pamplona: Gráficas Lizarra.
- Equipo nacional asociado al proyecto de fomento del desarrollo juvenil y prevención de la violencia (2006). *Marco conceptual de la prevención de la violencia en el contexto colombiano*. Bogotá D.C.
- Guijo, V. (2002). *Estudio Multifactorial de la Conducta Prosocial en Niños de cinco y seis años*. Tesis de Doctorado, Universidad de Burgos.
- Henao, J. (2005). La prevención temprana de la violencia: Una revisión de programas y modalidades de intervención. *Infancia Adolescencia y Familia*, 1 (002), 315-339.
- Hernández, D., Gómez, A., Morales, N., & Arias, S. (2005). *Evaluación del modelo de prevención temprana de la agresión*. Medellín: Alcaldía de Medellín, Secretaría de Educación, Universidad de Antioquia.
- Hernández, E. (2001). *Agresividad y Relación entre Iguales en el Contexto de la Enseñanza Primaria Estudio Piloto*. Tesis Doctorado en Cooperación, Desarrollo Social y Democracia. Universidad de Oviedo.
- Hernández, G. & Vargas, V. (2008). Tratamiento cognitivo conductual de la conducta agresiva infantil. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 371-389.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (1998). *Metodología de la investigación* (2ed). México: Mac Graw-Hill.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF (2006). *Lineamientos Técnicos Modalidades Hogares Infantiles-Lactantes y Preescolares*. Bogotá, D.C.

- Keenan, K., Wakschlag, L. (2000). More than the terrible twos: The nature and severity of disruptive behavior problems in clinic-referred preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(1), 33-46.
- Klevens, J. (2000). *Estrategias para la prevención temprana de la violencia en niños*. Medellín: Alcaldía de Medellín, Programa de Convivencia Ciudadana, Secretaría de Educación y Cultura.
- Klevens, J. et al. (2006). *Efectividad de intervenciones comunitarias en la reducción del comportamiento agresivo de los niños matriculados en Pereira, durante el año 2006*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Klevens, J. et al. (2007) Lecciones del programa de prevención temprana de la violencia, Medellín, Colombia. *Revista panamericana de salud pública*. 21-29.
- Llorente, M. (2005). *Del maltrato infantil a la violencia juvenil: Nueva evidencia para el caso Colombiano*. Universidad de los Andes.
- Mahecha, J. & Martínez, L. (2005). Conductas parentales y perfil sociofamiliar en estratos socioeconómicos bajos de Bogotá. *Suma psicológica*. 175-195.
- Martínez, J., Tovar, J., Rojas, C. & Duque, A. (2008). Agresividad en los escolares y su relación con las normas familiares. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 37(3), 365-367.
- Martínez, M. & Duque, A. (2005). El comportamiento agresivo y algunas características a modificar en los niños y niñas. *Investigaciones Andinas*. 95-105
- Martínez, W. et al. (2008). ¿Son los niños más agresivos que las niñas? Comportamiento de la Agresividad en niños y niñas de Escuelas públicas de Pereira. *Revista Médica de Risaralda (14)1*, 23-30.

- Maturana, H. (1998). *Formación humana y capacitación*. Colombia: Tercer mundo editores. 16.
- McGinnis, E. & Goldstein, A. (1990). *La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil*. Illinois: Research Press.
- Moffitt, T. (1993). The neuropsychology of conduct disorder. *Journal of Development and Psychopathology*, 5, 135-151.
- Nagin, D., & Tremblay, R. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development*, 70, 1181-1196.
- Ortiz, M., Ramírez, L. & Barrera, D. (2003). *Prevención Temprana de la Agresión. Orientaciones del docente en el aula*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Polanco, M. (2002). Apastyle. *Guía para la elaboración de referencias bibliográficas* (Versión 1.1.28) (Programa de Computación). Guatemala.
- Quintana, A. (2003). *Agresividad infantil*. Monografía para optar el título de Licenciado en Psicología. Universidad Nacional Federico Villareal. Lima-Perú.
- Torres, C. (2007). *Promoción de comportamientos prosociales en las familias, niños y niñas de 4 a 6 años: una alternativa para la prevención de la agresión en la primera infancia*. Bogotá: ICBF-BID.
- Torres, C. (2007). *El arte de las visitas domiciliarias para construir relaciones familiares saludables*. Bogotá: ICBF-BID.
- Tremblay, R. (1999). Aparición del comportamiento violento: *Memorias del Seminario internacional sobre prevención temprana de la violencia* (pp. 45-51). Medellín: Alcaldía de Medellín, Secretaría de Educación y Cultura, Programa de Convivencia Ciudadana e Instituto de Ciencias de la Salud.

- Tremblay, R. et al. (Eds.) (2002). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Development of physical aggression from early childhood to adulthood., Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Extraído el 12 de febrero de 2010 de <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/TremblayANGxp.pdf>.
- Tremblay, R. (2003). Los orígenes de la violencia de los jóvenes. *Acción Psicológica* (2)1,63-72.
- Tremblay, R. et al. (2008). *Prevenir la violencia a través del aprendizaje en la primera infancia*. Extraído el 3 de Agosto de 2008 en <http://www.excellence-earlychildhood.ca>.
- Tremblay, R. et al. (2009) Keenan, K. Desarrollo y socialización de la agresión durante los primeros cinco años de vida. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, 1-5. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Extraído el 12 de Marzo de 2010 de <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/KeenanESPxp.pdf>.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 313-325.

ANEXOS

ANEXO 1.

CUESTIONARIO DE EVALUACION COMPORTAMIENTOS PROSOCIALES Y AGRESIVO

Ciudad:

Fecha

Nombre de la Institución:

Nombre de la Pedagoga:

Nombre del niño/niña:

Edad:

INDICADORES		Comporta miento Ocasional	Comporta miento Frecuente	Para fines de análisis
		0	1	2
1.	Muy agitado(a), se mueve continuamente. No sabe como permanecer quieto			Observaciones
2.	Trata de detener una pelea o disputa entre los niños o niñas.			
3.	Se reanima fácilmente después de una dificultad o un disgusto			
4.	Destruye sus propias cosas o las de los demás.			
5.	Comparte el material utilizado para una tarea.			
6.	Se pelea con los otros niños o niñas.			
7.	Invita a un niño o niña que permanece apartado o aislado a jugar en su grupo.			
8.	No es muy querido por los otros niños y niñas.			
9.	Trata de ayudar a un niño o niña que está herido o enfermo.			
10.	Inquieto. Varias cosas le preocupan.			
11.	Tiene tendencia a trabajar solo en un rincón.			

12.	Se excusa espontáneamente después de haber hecho un daño.				
13.	Irritable. Se deja llevar fácilmente.				
14.	Comparte las onces o la comida que tiene de más.				
15.	Se muestra triste, desdichado(a), agobiado(a).				
16.	Tiene respeto por los sentimientos del profesor.				
17.	Tiene tiques nerviosos.				
18.	Deja de hablar cuando se le pide silencio.				
19.	Se muerde las uñas o los dedos.				
20.	Ayuda espontáneamente a recoger los objetos que otro niño dejó tirado.				
21.	Desobediente.				
22.	Maltrata con más frecuencia a los compañeros/as más débiles.				
23.	Aprovecha la oportunidad para valorar el trabajo de un niño/a menos hábil.				
24.	Tendencia a tener miedo o a temerle a las cosas o situaciones nuevas.				
25.	Muestra simpatía hacia un niño o niña que ha cometido un error.				
26.	Expresa afecto.				
27.	Dice mentiras.				
28.	Ofrece ayuda a un niño o niña que tiene dificultad con una tarea en clase.				
29.	Ha mojado (orinado) o ensuciado (defecado) su pantalón en el colegio.				
30.	Incita a sus compañeros/as a pelear entre sí.				
31.	Tartamudea al hablar.				

32.	Tiene otros problemas del lenguaje.				
33.	Puede trabajar fácilmente en un pequeño grupo con sus semejantes.				
34.	Maltrata, intimida a otros niños o niñas.				
35.	Consuela a un niño o niña que llora o que está agobiado.				
36.	Se concentra en la elaboración de las tareas asignadas.				
37.	Cumple eficazmente con las tareas regulares (como ayudar a distribuir las onces).				
38.	No comparte los juguetes.				
39.	Se pone a trabajar rápidamente.				
40.	Llora fácilmente.				
41.	Desaprueba lo que hacen sus compañeros o compañeras.				
42.	Aplauda o sonrío si alguien hace algo bien en clase.				
43.	Abandona fácilmente una actividad.				
44.	Se ofrece para ayudar a limpiar un estrago hecho por otro.				
45.	Es irrespetuoso con los otros compañeros/as.				
46.	Trata de ser justo/a y equitativo/a en los juegos.				
47.	Golpea, muerde, da patadas a los niños o niñas.				
48.	Tiene baja capacidad de concentración en comparación con el grupo de niños/as de su edad: "No mantiene su atención continua en una misma cosa".				
49.	Defiende sus propios derechos (por ej. contra agresiones y su libertad de expresión).				

50.	Es dado o dada a colaborar con el educador o adulto cuidador.				
-----	---	--	--	--	--

¿Hay otros comportamientos importantes para señalar en este niño?

INSTRUMENTO No. 2: Instructivo para la recolección de datos de la evaluación

1. Nombre Del Servicio: Ej. Institución Educativa Mis Primeros Pasos.

2. Nombre del Agente Educativo Socializador: Escriba el nombre completo del AES.
Ej. Maritza García.

3. Fecha de Diligenciamiento: Escriba la fecha en que diligenció el instrumento de codificación. Por ejemplo, Abril 11 de 2009.

4. Nombres y Apellidos: Escriba el nombre y apellido (s) de cada uno de los niños o niñas de su grupo. Cada nombre debe ocupar una casilla.

5. Edad: Escriba frente al nombre de cada niño o niña la edad que tiene en años cumplidos (no escriba meses). Ejemplo: 4.

6. Comportamientos Agresivos: Esta casilla tiene 25 columnas con los números de los indicadores que corresponden a comportamientos Riesgosos. Frente al nombre del niño o niña, usted debe trasladar el puntaje con que lo puntuó en la ficha de evaluación, de la siguiente manera:

0: si el indicador descrito en ese número, no aplica para ese niño-niña o no presenta ese comportamiento.

1: si el indicador descrito en ese número se presenta ocasionalmente.

2: si el indicador descrito en ese número se presenta frecuentemente.

7. Total: Sume el puntaje de cada niño o niña

Ejemplo: $0+2+1+0+0+1+0+2+1+1+0+1+0=9$

- 8.** Comportamientos Pro sociales: Esta casilla tiene 25 columnas con los números de los indicadores que corresponden a comportamiento prosociales. Frente al nombre del niño-niña, usted debe trasladar el puntaje con que lo puntuó en la ficha de evaluación, de la siguiente manera:

0: si el indicador descrito en ese número, no aplica para ese niño-niña o no presenta ese comportamiento.

1: si el indicador descrito en ese número se presenta ocasionalmente.

2: si el indicador descrito en ese número se presenta frecuentemente.

- 9.** Total: Sume el puntaje de cada niño o niña

Ejemplo: $0+2+1+0+0+1+0+2+1+1+0+1+0=9$

INSTRUMENTO No.3: Escala de valoración de los puntajes de evaluación de los comportamientos

1. El puntaje máximo que puede sacar un niño/a con comportamiento agresivo es de 50 puntos.

2. El puntaje máximo que puede sacar un niño/a con comportamiento pro social es de 50 puntos.

3. Para definir cuales niños o niñas con tendencia al riesgo o en riesgo se clasifica cada valor absoluto (50 para riesgo y 50 para pro social) con el 100% cada uno.

4. Teniendo como base el punto anterior, entonces hacemos una regla de tres sencilla por comportamiento, con base en el puntaje sacado por cada niño o niña. Ej. Carlos Rosales sacó en comportamientos en riesgo un puntaje de 38 puntos y en comportamientos prosociales sacó un puntaje de 23 puntos. Procedemos de la siguiente forma:

$$\text{a. comportamiento agresivos} = \frac{38 \times 100}{50} = 76\%$$

$$\text{b. comportamiento pro social} = \frac{23 \times 100}{50} = 46\%$$

5. Se define que todo niño o niña que esté por encima del 40% presenta comportamientos agresivos; es decir por encima de 20 puntos. De allí en adelante, a mayor puntaje mayor intensidad de la agresión. Los niños o las niñas con comportamiento pro social por encima del 40%, es decir por encima de 20 puntos tienen la tendencia a este tipo de comportamiento y a mayor puntaje mayor prosocialidad.

6. En nuestro ejemplo, el niño Carlos Rosales es un niño con comportamientos en riesgo que merece especial atención de la educadora.

ANEXO 4

Baremos COPRAG

COMPORTAMIENTOS EN RIESGO		COMPORTAMIENTOS PROSOCIALES	
Puntaje	%	Puntaje	%
1	2	1	2
2	4	2	4
3	7	3	6
4	9	4	8
5	10	5	10
6	12	6	12
7	15	7	14
8	17	8	16
9	19	9	18
10	21	10	20
11	23	11	22
12	25	12	24
13	27	13	26
14	29	14	28
15	31	15	30
16	33	16	32
17	35	17	34
18	37	18	36
19	39	19	38
20	40	20	40

21	42	21	42
22	44	22	44
23	46	23	46
24	48	24	48
25	50	25	50
26	52	26	52
27	54	27	54
28	56	28	56
29	58	29	58
30	60	30	60
31	62	31	62
32	64	32	64
33	66	33	66
34	68	34	68
35	70	35	70
36	72	36	72
37	74	37	74
38	76	38	76
39	78	39	78
40	80	40	80
41	82	41	82
42	84	42	84
43	86	43	86
44	88	44	88

45	90	45	90
46	92	46	92
47	94	47	94
48	96	48	96
49	98	49	98
50	100	50	100

CONVENCIONES

COMPORTAMIENTOS EN RIESGO		COMPORTAMIENTOS PROSOCIALES	
Rangos Puntuación (%)	Indicador	Rangos Puntuación (%)	Indicador
1-20 (2%-40%)	Sin Riesgo	1-20 (2%-40%)	Baja Prosocialidad
21-24 (42%-48%)	Nivel bajo de agresividad	21-30 (42%-60%)	Nivel Medio de Prosocialidad
25-37 (50%-74%)	Nivel Medio de agresividad	31-40 (62%-80%)	Alto Nivel de Prosocialidad
38-50 (76%-100%)	Nivel Alto de agresividad	41-50 (82%-100%)	Muy Alto Nivel de prosocialidad

**Plan Curricular de capacitación y formación para la implementación de un
Programa de Prevención sobre el Desarrollo de Comportamientos Prosociales y
Disminución de Comportamientos Agresivos en niños y niñas de 6 Hogares
Infantiles del Centro Zonal 1 del ICBF de la ciudad de Pasto**

PRESENTACIÓN

El presente documento contiene el Plan Curricular de capacitación y formación para la implementación de un “Programa de Prevención sobre el Desarrollo de Comportamientos Prosociales y Disminución de Comportamientos Agresivos en niños y niñas de 6 Hogares Infantiles del Centro Zonal 1 del ICBF de la ciudad de Pasto”.

Este plan contiene las orientaciones teóricas y metodológicas en el campo de la prevención temprana de comportamientos agresivos que, por sus características de riesgo y vulnerabilidad, pueden afectar el desarrollo infantil. La promoción de comportamientos Prosociales en niños y niñas de 3 a 5 años y en sus familias, es el eje fundamental que promueve la prosocialidad constituyéndose en una estrategia pedagógica para la identificación y prevención de la agresión temprana.

Los ejes temáticos contenidos en este documento, apoyan y complementan los proyectos pedagógicos en el área del preescolar del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Ofrece, una serie de estrategias, técnicas pedagógicas y una ruta metodológica como soporte para la formación Agentes Educativos Socializadores AES de la primera infancia sobre la prosocialidad. Orienta el desarrollo de habilidades sociales para contrarrestar los comportamientos agresivos en los niños las niñas.

Desde luego, la estrategia metodológica de capacitación está cimentada en una revisión de las evidencias teóricas y empíricas acerca de la agresión en la primera infancia, como también en los referentes teóricos y metodológicos de los modelos de prevención temprana desarrollados en contextos nacionales e internacionales.

Este plan curricular proporcione los elementos necesarios para la implementación del proyecto y además se constituye en un espacio de concertación y corresponsabilidad de las partes que tienen que ver con el proceso de educación y atención a la niñez en la primera infancia

La capacitación está acompañada de un manual el cual contiene los conceptos básicos que definen el enfoque de la acción educativa, las rutas metodológicas que hacen posible el proceso pedagógico y los procedimientos que en su conjunto posibilitan el desarrollo

de competencias, habilidades y una práctica reflexiva de la gestión educativa. De otro lado, los contenidos se desarrollan por medio de talleres teóricos prácticos.

Manuales y documentos que apoyan la capacitación¹:

- 1) Promoción de comportamientos prosociales para la identificación y prevención de la agresión en la primera infancia. Manual para Agentes Educativos Socializadores AES.

JUSTIFICACIÓN

Como es sabido por todos y todas, las dimensiones sociales de la violencia todos los ámbitos relacionales: individual, familiar y comunitario. Por ende, las diversas manifestaciones de la agresión infantil comprometen un amplio espectro de procesos y comportamientos riesgosos en la primera infancia. En otras palabras, los comportamientos agresivos en la primera infancia tienen una íntima relación con las prácticas de socialización temprana, y sin lugar a dudas, están relacionadas con el tipo de educación que los niños y niñas reciben en escuelas colegios y barrios y que por demás, están impactados por otros factores de orden social, político, cultural y económico.

En este sentido, entendemos los *comportamientos agresivos* como aquellas manifestaciones y expresiones de la conducta de los niños-niñas, que emergen en los diversos contextos de socialización, exponiéndolos a un alto riesgo de presentar problemas de ajuste psicosocial, que obstaculizan su desarrollo infantil. De modo que “El riesgo” lo vemos como aquellos periodos, situaciones, o circunstancias, por las cuales atraviesan los niños- niñas y las familias en el curso de su ciclo de vida. En esta medida, no vemos el riesgo como factores determinantes, que lo que hacen es señalar y/o marginar. Por el contrario, consideramos que el riesgo ocurre en ciertos periodos de la existencia; son eventos que implican estrés, dificultades, traumatismos, y que exigen un mayor apoyo por parte de las instituciones, los profesionales y de su entorno. Desde esta perspectiva, se considera la agresión como una situación, evento o circunstancia de riesgo del niño-niña y de su familia constituyéndose en foco de atención, para prevenir manifestaciones violentas y agresivas en el futuro.

¹ Este Manual fue elaborado por la Dra. Clara Inés Torres Méndez.

La capacitación permite a los participantes reconocer las situaciones de riesgo, las cuales se focalizan en dos dimensiones: la referente a la presencia de comportamientos agresivos de mayor frecuencia y severidad, que por sus características y el contexto en el que ocurren, pueden implicar riesgos para el desarrollo integral de la niñez.

Es importante aclarar, que aunque existen listas interesantes de factores de riesgo y de protección (factores negativos y positivos), creemos que no se puede actuar sobre ellas de manera irreflexiva, ya que no hace falta poseer todos los factores de riesgo, para hacer frente a un acontecimiento negativo. Debemos tener en cuenta, que los factores de riesgo no están todos presentes en el mismo niño-niña, pues si así fuera, la situación sería muy desfavorable para la intervención y los procesos de ayuda. Por el contrario, enfatizamos sobre todo aquello positivo, constructor y benéfico.

El proceso de capacitación y formación, contribuye a resolver problemas de orden prácticos. Abre espacios de reflexión sobre el quehacer de los Agentes Educativos Socializadores AES en las prácticas cotidianas educativas. Ofrece elementos pedagógicos necesarios para los procesos de educativos del docente y el desarrollo de actividades pedagógicas desde un saber específico a partir de la intervención mediada por un saber aplicado en el contexto educativo. Incorpora así mismo, un ejercicio reflexivo. Da cuenta de los fundamentos conceptuales, metodológicos y técnicos de la propuesta y de los conocimientos y saberes específicos de los participantes que sustentan el hacer práctico.

REFERENTES CONCEPTUALES

Pensamos que la tarea de la capacitación es formar seres humanos como dice Maturana (1998), “seres en los que cualquiera otro ser humano puede confiar y respetar, seres capaces de pensarlo todo, y de hacer lo que se requiera como un acto responsable desde su conciencia social”. Desde este postulado, la capacitación permite: el desarrollo de procesos pedagógicos que buscan contribuir en: la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades sociales y competencias, el desarrollo de formas alternativas de interacción social y de convivencia en los diversos ámbitos de socialización de los niños y niñas como la escuela la familia y la comunidad.

La estrategia metodológica esta cimentada en la revisión de las evidencias teóricas y empíricas acerca de la agresión, como también en los referentes teóricos y

metodológicos de los modelos de prevención temprana desarrollados en contextos nacionales e internacionales. Entre éstos se encuentran los modelos de prevención, detección y atención temprana en la primera infancia realizados por Tremblay, R (1999); Klevens, J.; Restrepo, O; Roca, J. & Martínez, A. (1997); J. Klevens (2000- 2005); Bertrand, Lucie y Recus Prince, Danièle (1998).

El experimento de Montreal (EPM) en el Canadá del Profesor Richard Tremblay, es uno de los programas de prevención que ha demostrado mayor éxito a nivel mundial. El programa logró disminuir los comportamientos agresivos en los niños en edad preescolar.

El proyecto piloto de prevención del desarrollo de comportamientos agresivos en el preescolar de Bertrand, Lucie y Recus Prince, Danièle (1998), dirigido por el Dr. Tremblay de la Escuela de Psicoeducación de la Universidad de Montreal, puso en marcha una intervención precoz con niños del preescolar con una tasa de comportamientos agresivos. Combinó intervenciones inspiradas en los principios del aprendizaje social y buscó la reducción de los comportamientos agresivos y el aumento de comportamientos prosociales en las interacciones entre niños y niñas identificadas y los agentes sociales que intervinieron en la socialización.

Para el caso de Colombia, la Secretaría de Educación de la ciudad de Medellín aplicó el modelo de prevención temprana de la agresión formulado a partir del trabajo de la consultora Dra. Johanne Klevens (2000-2005). Dicho programa fue evaluado, mostrando resultados apreciables en el comportamiento de los niños y niñas y en el desarrollo de habilidades de los educadores para el manejo de estos comportamientos.

La educación preescolar facilita el crecimiento de los niños y niñas como seres humanos que se respetan a sí mismos y a los otros con conciencia social, de modo que puedan actuar con responsabilidad y libertad en su familia, comunidad y contexto que los rodea. En este sentido la libertad y la responsabilidad solo es posible cuando los niños y niñas aprenden a respetarse a sí mismos, y a reconocer y defender sus derechos.

La educación incide directamente en el contexto de socialización de los niños y niñas. Por esta razón, los agentes educativos y se constituyen en los protagonistas de la formación y capacitación para hacer posible el desarrollo infantil y familiar. La educación en la primera infancia exige una relación respetuosa entre el agente educativo

socializador y los niños para que ambos se acepten con todas sus condiciones y atributos.

Asimismo, la educación en la primera infancia, brinda oportunidades únicas para cambiar el curso del desarrollo de los niños y niñas en circunstancias de riesgo, y que si bien, los comportamientos pueden ser aprendidos, también pueden ser desaprendidos por un nuevo comportamiento que lo sustituya.

Sin lugar a dudas, la idea de capacitación Integral estura abarca los espacios de socialización más importantes para los niños durante su primera infancia.

El enfoque de la prosocialidad, nos ofrecen, ideas, métodos, estrategias y técnicas que facilitan las interacciones constructivas y el desarrollo de habilidades y competencias para la promoción de comportamientos prosociales. Como también, posibilita a los Agentes Educativos Socializadores AES procesos de auto-referenciales (cuando nos conectamos con nosotros mismos y a través de otros) sobre su rol y sobre sus actitudes frente a las interacciones educativas con los niños y las familias.

Como se había mencionado anteriormente, los comportamientos prosociales, o dicho de otro modo “*los comportamientos esperados*” constituyen el foco de atención del proceso de capacitación por cuanto los niños y las niñas pueden encontrar en sus relaciones más significativas y cotidianas la oportunidad de interactuar de manera constructiva y menos agresiva.

En este sentido, la prevención temprana, focaliza esfuerzos en los niños-niñas que están en mayor riesgo y a quienes más lo necesitan. Impacta de manera simultánea los diversos contextos de socialización, tanto a los Agentes Educativos Socializadores AES, como a los niños y niñas que ya presenten comportamientos agresivos con mayor frecuencia y severidad.

La planeación de actividades pedagógicas es otro componente de la acción Educativa porque posibilita el prediseño y diseño de las estrategias básicas para disminución de los comportamientos inapropiados, define los objetivos de aprendizaje, identifica los comportamientos esperados que incrementen la prosocialidad, selecciona las habilidades a desarrollar y las actividades pedagógicas para su logro, identifica los recursos didácticos, establece los tiempos, el espacio y los movimientos; como también el sistema de refuerzos a utilizar.

En concordancia con lo anterior, el seguimiento y la evaluación son fundamentales porque dan cuenta de las situaciones de aprendizaje, los cambios de perspectiva, los patrones de comportamiento, las prácticas de socialización, las prácticas pedagógicas de los educadores y propone alternativas y recomendaciones. Asimismo, evalúa los resultados de la implementación del proyecto, los instrumentos y efectos tempranos en los AES.

OBJETIVO

Implementar un plan de capacitación y formación mediante una estrategia pedagógica que proporcione elementos conceptuales, metodológicos y operativos a docentes, jardineras, y cuidadores, para promover comportamientos prosociales y prevenir el desarrollo de comportamientos agresivos en niños-niñas de 3 a 5 años con el apoyo de guías, manuales y prácticas educativas.

PRINCIPIOS OPERADORES

Los principios que a continuación se señalan orientaron la capacitación y la práctica en el transcurso del programa, a saber:

- ❖ **Educativo**, porque promueve procesos pedagógicos a través de la capacitación y formación a los Agentes Educativos Socializadores AES. Busca contribuir en la adquisición de conocimientos, en el desarrollo de habilidades sociales y competencias, en el desarrollo de formas alternativas de interacción social y de convivencia en los diversos ámbitos de socialización de niños-niñas como son: las instituciones educativas del preescolar.
- ❖ **Prevención temprana**, porque busca actuar en los primeros años de la vida del niño-niño y se dirige a aquellos que se encuentren vinculados a los centros de atención a la infancia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- ❖ **Prevención secundaria**, porque focaliza acciones en los niños-niñas que están en mayor riesgo y a quienes más lo necesitan. La estrategia impacta de manera simultánea los diversos contextos de socialización, tanto a los Agentes Educativos Socializadores AES, como a niños-niñas en quienes ya están presentes los comportamientos agresivos con mayor frecuencia y severidad.
- ❖ **Interventivo**, porque ofrece una serie de estrategias para el aprendizaje de habilidades sociales en el ámbito de las relaciones interpersonales; habilidades de

autocontrol para el manejo de la ira, la rabia y ganas de golpear; habilidades para el uso de televisión y habilidades para el desarrollo de la imaginación de los niños y niñas.

- ❖ **Reflexivo:** porque posibilita a los Agentes Educativos Socializadores AES de auto-referencia (cuando nos conectamos con nosotros mismos y a través de otros) sobre su rol y sobre sus actitudes frente a las interacciones educativas con los que muestran manifestaciones agresivas.
- ❖ **Evaluativo,** porque evalúa los aprendizajes, las cogniciones, creencias, patrones de comportamiento, las situaciones de riesgo de los niños y niñas, las prácticas pedagógicas de los educadores y propone alternativas y recomendaciones.

METODOLOGÍA

Los enfoques del aprendizaje significativo y cooperativo marcan la pauta pedagógica de la capacitación. Estos enfoques posibilitan la acción pedagógica permitiendo la aplicación de conceptos y principios a la labor educativa. Facilitan la construcción de significados. Establecen relaciones y buscan que los significados entre sí se conecten, articulen e integren en una red de significaciones. Dicho de otro modo, estos métodos de aprendizaje aumentan la capacidad de asombro, curiosidad del los participante, se enfrenta a nuevas tareas e intercambio de saberes y especialmente fomenta y fortalece el trabajo en equipo a través de reflexiones, intercambios y saberes. Además hace distinciones y semejanzas sobre el enfoque y la metodología. Reconoce metodologías de otras disciplinas y delimita sus posibilidades en el marco de las acciones pedagógicas y las acciones familiares.

Asimismo, el aprendizaje cooperativo nos ofrece la posibilidad de enriquecer conocimientos, ampliar perspectivas, mediante interacciones educativas. No ayuda a evocar situaciones, en torno a una tarea o a un contenido de aprendizaje para lograr los objetivos definidos previamente. Para facilitar el aprendizaje se aplica una metodología altamente participativa, con el desarrollo de estrategias pedagógicas para facilitar la apropiación de conocimientos y experiencias, el desarrollo de procesos de pensamiento crítico y propositivo, y la formación de competencias y habilidades para resolución de problemas.

En otros términos, el aprendizaje cooperativo tiene en cuenta las diversas expectativas, actitudes, aptitudes y conocimientos de los/las participantes. Muestra el trabajo de todos y cada uno dentro de un sistema de interacciones que organiza e induce la influencia recíproca entre los participantes. En este sentido, la influencia recíproca abarca el concepto de ser mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno, y de los demás. Así mismo, se desarrollan un conjunto de procedimientos, y técnicas para alcanzar los objetivos y para realizar las actividades específicas en los diferentes momentos de los talleres que condujeron a la reflexión de los contenidos temáticos de los manuales, al desarrollo de habilidades sociales, al manejo de estrategias de aprendizaje y a la construcción de conocimientos y metodologías en la prevención temprana de la agresión.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Las estrategias pedagógicas que se presentan a continuación contribuyen en el aprendizaje. Estas deben ser flexibles y ajustarse a las características de los grupos:

- **Las agendas de trabajo**, se constituyeron en herramientas valiosas en cada una de las sesiones de capacitación. Dan cuenta de los objetivos, temas a tratar y actividades a desarrollar. Se comparten con las participantes y/o equipos.
- **La lectura de texto**, permite compartir las diferentes interpretaciones y comprensiones de los lectores sobre la lectura de los manuales y/o cualquier otro texto relacionado con el tema. Esta Actividad se desarrolla en las sesiones presenciales o en grupos de estudio trabajo cuando se hace necesario reforzar contenidos.
- **Los laboratorios pedagógicos**: son un apoyo conceptual y metodológico; posibilitan reflexionar sobre problemas o temas relacionados con la práctica educativa a través de textos cortos, sencillos, asequibles y cercanos a los saberes y experiencias de los AES. Contienen una ruta metodológica: 1. reflexionemos, 2. compartamos, 3. consultemos, 4. debatamos y por último plenaria.
- **Las relatorías individuales y grupales** dan cuenta de los procesos de discusión y análisis en las sesiones, y sirven de síntesis y producción de acuerdos y líneas de trabajo sobre temas específicos tanto para el trabajo de subgrupos en las sesiones presenciales, como para los grupos de estudio en sesiones no presenciales.

- **Las guías de reflexión**, son instrumentos que facilitaron la reflexión de la práctica educativa. Se hace por medio de preguntas orientadoras sobre un tema o problema.
- **Las exposiciones de experiencias**, propicia a los participantes la puesta en escena de sus vivencias y experiencias pedagógicas con los niños y niñas, y con las familias. Este compartir de experiencias enriquecen el aprendizaje y los procesos de creación de los participantes.
- **Los equipos reflexivos**, se utilizan para la reflexión en torno a un tema específico. Permite movilizar ideas a través de redes conversacionales. En ellos, se escuchan múltiples voces, diálogos internos, los cuales confluyen en la redefinición de significados y en los campos posibles de acción.
- **Los conversatorios**: contribuyen en el análisis de situaciones específicas y fomentan el trabajo en red entre las estudiantes y redimensionan las acciones y proyectos de intervención en las instituciones y organizaciones.
- **Los mapas conceptuales** facilitan las rutas, las estrategias y los procesos a seguir, los cuales ofrecieron una información importante para develar e interpretar el entramado de saberes teóricos y prácticos que contiene la propuesta.
- **Las matrices**, facilitan el análisis y la definición de categorías para la integración de conceptos y representaciones conceptuales. Por otro lado, permite organizar la información y asociar los significados. Se utilizan matrices para plasmar la planeación de actividades pedagógicas.
- **El estudio de Caso**: esta estrategia facilita el análisis de la dinámica familiar, las prácticas de crianza, los comportamientos de los niños y niñas, los procesos educativos, los planes de acción a seguir con las familias, entre otros.
- **Los Grupos de estudio**, constituyen en un escenario importante para los AES. Como su nombre lo indica son espacios de estudio, reflexión y autoformación para hacer lecturas teóricas a la práctica cotidiana. Estos espacios de reflexión que son enriquecidos por la lectura de los manuales; los planes de trabajo, la evaluación de los niños y de las familias, la definición de las actividades a realizar, entre otros.

EVALUACIÓN

Durante la expansión del proyecto debe someterse a un proceso de evaluación, para lo cual se aplicaran los instrumentos, a saber:

- Guía de evaluación inicial a los niños y a las niñas para detectar perfil de riesgo. (se encuentra en el capítulo V del manual para Agentes Educativos Socializadores AES)
- Guía de evaluación de los talleres.

HABILIDADES A COMPETENCIAS A DESARROLLAR CON LOS AGENTES EDUCATIVOS SOCIALIZADORES AES

Capacidad para:

- Reflexionar sobre el rol como educadoras en el marco de los objetivos del programa.
- Identificar y evaluar comportamientos prosociales y agresivos de los niños y niñas.
- Aplicar estrategias de aprendizaje cooperativo para la reducción de comportamientos agresivos e incrementar comportamientos prosociales.
- Desarrollar los pasos básicos para el desarrollo de habilidades sociales en el campo de las relaciones interpersonales con los niños y en las niñas.
- Aplicar los pasos básicos para el desarrollo de habilidades para el autocontrol de la agresión temprana, el uso de la TV, y el desarrollo de la imaginación para reducir comportamientos agresivos e incrementar comportamientos constructivos en los niños y niñas.

HABILIDADES Y COMPETENCIAS A DESARROLLAR CON LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

Capacidad para:

Habilidades en el campo de las relaciones interpersonales

- Hablar amablemente y pedir excusas cuando sea necesario.
- Acercarse a otros, demostrar aprecio y establecer contacto físico amigable,
- Colaborar, ayudar e incluir invitar a otros en su interacción con los demás niños.

Habilidades de Autocontrol

- Manejar adecuadamente emociones como: la ira, la rabia y el deseo de agredir.
- Decir “no” de manera asertiva ante burlas o exclusiones.
- Comprender el sentido de las normas y respetarlas.
- informarse antes de actuar.
- Pongo atención y escucho
- Me controlo, se burlan de mi ¿qué hago?
- Estoy enojado ¿qué hago?
- Tengo ganas de golpear ¿qué Hago?, me excuso

Habilidades para el uso de la Televisión

- Cómo funciona la TV, los programas, personales
- Otras actividades Divertidas además de la TV

Habilidades para la imaginación

- ¿Quién eres? ¿quién soy?, mímica, como si yo fuera, concentración, historias, cuentos, dedos creativos, personificación.

ESTRUCTURA TEMATICA

La estructura temática se desarrolla durante todo el proceso de la formación y capacitación de manera secuencial y simultánea. Es decir, secuencial porque las unidades temáticas deben desarrollarse de acuerdo a los contenidos de los manuales. Simultánea, porque la capacitación afecta a todos los participantes de manera directa (Agentes Educativos Socializadores AES).

A continuación se presenta la estructura temática para los Agentes Educativos Socializadores AES.

**EJES TEMÁTICOS, SUBTEMAS, OBJETIVOS Y APOYO DIDÁCTICO PARA LA
CAPACITACIÓN DE AGENTES EDUCATIVOS SOCIALIZADORES AES**

Ejes temáticos	Sub-temas	Objetivo	Apoyo Didáctico
Promoción de comportamientos prosociales en las familias, niños y niñas de 3 a 5 años: una alternativa a la prevención de la agresión en la primera infancia	Objetivos Justificación Supuestos Referentes teóricos Enfoque Metodología proceso Estrategias pedagógicas	Implementar el Programa de Prevención sobre el Desarrollo de Comportamientos Prosociales y Disminución de Comportamientos Agresivos en niños y niñas de 6 Hogares Infantiles del Centro Zonal 1 del ICBF de la ciudad de Pasto	Presentación en PowerPoint
La primera infancia y familia en el marco del SNBF y del Ministerio de Educación.	<ul style="list-style-type: none"> •Concepto primera infancia •Concepto niño niña •Principales postulados y supuestos •Política de primera infancia. 	Comprender la importancia del desarrollo de la primera infancia y sus implicaciones sociales, políticas, culturales, económicas y políticas.	Revisar manual para AES: Promoción de comportamientos prosociales para la identificación y prevención de la agresión en la primera infancia.
El aprendizaje social y su relación con los comportamientos de los niños niñas.	<ul style="list-style-type: none"> •Qué es el aprendizaje social •Postulados de la teoría social de Bandura •Experimento de la muñeca de BOBO. 	<ul style="list-style-type: none"> •Identificar los mecanismos que influyen en los comportamientos de los niños niñas como la imitación y el refuerzo. •Identificar el proceso de aprendizaje mediante la observación y el modelamiento. 	Revisar manual para AES
La agresión en los primeros años de vida del niño y la niña y la agresión como problema de comportamiento.	<ul style="list-style-type: none"> •Aportes investigativos sobre la agresión en la primera infancia. •Diferentes tipos de agresión. •Las características y manifestaciones de la agresión en los primeros 5 años de vida en niños y niñas. •La agresión como problema de comportamiento. •Los factores asociados a los comportamientos agresivos en la primera infancia. •Las prácticas de crianza como factores precipitantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer las investigaciones más recientes sobre la agresión infantil. • Identificar comportamientos agresivos en los niños de mayor frecuencia y severidad. • Identificar prácticas de crianza a los niños y niñas en los diferentes contextos de socialización. 	Revisar manual para AES: Promoción de comportamientos prosociales para la identificación y prevención de la agresión en la primera infancia.

	de la agresión en los niños y niñas.		
La evaluación de comportamientos en los niños niñas en preescolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de comportamientos prosociales y esperados en los niños y niñas. • Los comportamientos riesgosos en la primera infancia y cómo podemos identificarlos. • Los indicadores de evaluación • La observación a los niños para el proceso de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar comportamientos prosociales. • Identificar comportamientos riesgosos. • Conocer y aplicar el instrumento de evaluación. 	Revisar instrumento de evaluación para niños en el capítulo V del manual para AES: Promoción de comportamientos prosociales para la identificación y prevención de la agresión en la primera infancia.
Diseño de situaciones de aprendizaje con los niños y las niñas para la evaluación de comportamientos agresivos y prosociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial de los niños y niñas • Cuestionario de evaluación del comportamiento en preescolar. • Percepción del comportamiento de los niños por los Agentes Educativos Socializadores AES. • Observación a la intervención del agente educativo socializador. • Cuestionario de observación a los comportamientos de los niños y niñas 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la percepción que tienen los Agentes Educativos Socializadores AES sobre el comportamiento de los niños y niñas. • Observar y reflexionar sobre el proceso de interacción entre los agentes socializadores y los niños y niñas 	Revisar manual Promoción de comportamientos prosociales para la identificación y prevención de la agresión en la primera infancia
El aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica en el marco del constructivismo y del aprendizaje significativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Los postulados del constructivismo y del aprendizaje significativo. • Elementos básicos del aprendizaje cooperativo como una estrategia pedagógica para reducir comportamientos riesgosos en los niños y niñas de 3 a 5 años. • El aprendizaje cooperativo: concepto, principios básicos, estrategias, grupos cooperativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los postulados del constructivismo y del aprendizaje significativo. • Reflexionar sobre el aprendizaje cooperativo como una estrategia pedagógica para reducir comportamientos riesgosos en los niños y niñas de 3 a 5 años. • Diseñar situaciones de aprendizaje cooperativo en el preescolar. 	Revisar manual: Promoción de comportamientos prosociales para la identificación y prevención de la agresión en la primera infancia
Las competencias y las habilidades sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos básicos • Competencias ciudadanas • Tipos de competencias • Las competencias en el 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las características de las competencias y habilidades en el 	Taller de habilidades y competencias. Revisar manual:

	preescolar	preescolar.	Promoción de comportamientos prosociales para la identificación y prevención de la agresión en la primera infancia.
Las estrategias de acción para la reducción de comportamientos agresivos y el aumento de comportamientos prosociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Los objetivos de aprendizaje • ¿qué son los comportamientos esperados? • Las reglas de funcionamiento en el aula • La organización del tiempo • La utilización del espacio • La organización del material el sistema de refuerzos. • Estrategias de acción para la reducción de comportamientos agresivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Definir objetivos del proceso de aprendizaje • Definir los comportamientos esperado para orientar las actividades pedagógicas • Definir e identificar las reglas de funcionamiento, organización del tiempo, el espacio y los materiales y el sistema de refuerzos en el proceso de aprendizaje. • Identificar las estrategias de acción para la reducción de comportamientos inapropiados 	<p>Taller manejo del tiempo, espacio y materiales.</p> <p>Taller planeación de actividades pedagógicas.</p> <p>Taller de refuerzo positivo</p>
Pasos básicos para el desarrollo de habilidades sociales en el campo de las relaciones interpersonales.	<ul style="list-style-type: none"> • La planeación de actividades pedagógicas en el marco del proyecto pedagógico. • Características de las habilidades sociales • Como desarrollar las actividades pedagógicas: hacer contacto, hablar amablemente, contacto físico suave, ayudar y ofrecer ayuda, preguntar, decir me molestas..., decir no..., 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular el desarrollo de conductas prosociales en los niños y niñas que les permita responder de manera adecuada en sus interacciones personales y sociales. • Proporcionar a los Agentes Educativos Socializadores AES herramientas prácticas de socialización que permita a los niños y niñas incrementar la calidad de sus relaciones interpersonales. 	<p>Taller de objetivos y comportamientos esperados.</p> <p>Revisar manual: Promoción de comportamientos prosociales para la identificación y prevención de la agresión en la primera infancia.</p>
Pasos básicos para el desarrollo de habilidades de autocontrol en los niños y niñas.	<ul style="list-style-type: none"> • Pasos para la realización de las actividades pedagógicas: Objetivos, proceso y metodología • Actividades: pongo atención y escucho, me informo antes de actuar, sigo 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar en los niños y niñas comportamientos prosociales que les permitan enfrentar de manera positiva situaciones que perciben como estresante o 	<p>Revisar manual: Promoción de comportamientos prosociales para la identificación y prevención de la agresión en la</p>

	<p>las reglas y las consignas en los juegos, en el ámbito pedagógico y en la casa, me controlo, estoy enojado ¿qué hago?, cuando me dejan de lado, cuando no me quieren cerca ¿Qué hago?, tengo ganas de golpear ¿Qué hago?, me toman del pelo, se burlan de mí ¿Qué hago?, me excuso, digo un elogio.</p>	<p>conflictivas.</p>	<p>primera infancia.</p>
<p>Guías de actividades para el uso de la Televisión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos y ¿cómo desarrollar las actividades? • Actividades pedagógicas: ¿cómo funciona la televisión, aprendiendo sobre los programas de TV y mis programas favoritos, los personajes de la TV y su influencia en los niños(as), ¿son reales los personajes que aparecen en la TV?, ¿que otras actividades puede realizar, además de ver programas de TV? 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer a los niños y las niñas en funcionamiento de la TV y permitir espacios de reflexión de los programas, y su influencia en el comportamiento para aprender a diferenciar los personajes imaginarios de los reales. 	<p>Revisar manual: Promoción de comportamientos prosociales para la identificación y prevención de la agresión en la primera infancia.</p>
<p>Guías de actividades para el desarrollo de la imaginación y su papel en el desarrollo de los niños y las niñas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos • Como desarrollar las actividades • Relajación en las actividades • ¿quien eres, quien soy? • Mímica, como si yo fuera • Concentración • Historias: y luego.. • Plastilina: los dedos creativos • Personificación de animales y objetos • Juego fantasiosos en el teatro los cuentos • Invención de historias: el sombrero mágico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular la imaginación de los niños y las niñas para que contribuya a la reducción de comportamientos agresivos y el desarrollo de habilidades de expresión verbal, y no verbal mediante actividades lúdicas. 	<p>Revisar manual: Promoción de comportamientos prosociales para la identificación y prevención de la agresión en la primera infancia.</p>