

## Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

**BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA**  
UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Chía - Cundinamarca

**PROSOCIALIDAD: EL NUEVO RITMO DE LA CONVIVENCIA**  
**LA DANZA COMO EXPRESIÓN CORPORAL CREATIVA.**  
**UNA ESTRATEGIA PARA LA PROMOCIÓN DE COMPORTAMIENTOS**  
**PROSOCIALES EN NIÑOS DE CUATRO Y CINCO AÑOS.**

**GUIOMAR EDITH MOSTACILLA MARMOLEJO**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**AGOSTO DE 2015**

**PROSOCIALIDAD: EL NUEVO RITMO DE LA CONVIVENCIA  
LA DANZA COMO EXPRESIÓN CORPORAL CREATIVA.  
UNA ESTRATEGIA PARA LA PROMOCIÓN DE COMPORTAMIENTOS  
PROSOCIALES EN NIÑOS DE CUATRO Y CINCO AÑOS.**

**GUIOMAR EDITH MOSTACILLA MARMOLEJO**

**ASESORA**

**GABRIELA VICTORIA ATEHORTÚA LEGUIZAMÓN**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**AGOSTO DE 2015**

## **Dedicatoria**

A la memoria de mi papi, Joaquín. Mi gratitud, amor y orgullo eternos. Sé que desde el cielo,  
también está orgulloso de su “niña”.

A mi mami Guiomar. Tu ejemplo, incondicionalidad e infinito amor han hecho de mí la  
mujer, profesional y mamá que soy. Para siempre, gracias.

A mi hijo, Álvaro Miguel. Mi motor, mi maravilla. Nada mejor en mi vida que ser tu ejemplo,  
tu mamá.

A mi tía Yolanda. Nunca podrá la distancia derrotar el verdadero amor de familia.

A mis amigas, este logro también es de ustedes.

## **Agradecimientos**

Agradezco a Dios por todas las puertas que se han abierto y cerrado según su voluntad; han sido y serán bendiciones para mi vida.

A la Secretaría de Educación del Distrito, por reconocer mis cualidades profesionales y permitirme formar parte de la familia de educadores de Bogotá.

A la Universidad de La Sabana y el programa de Maestría en Pedagogía, por darme la oportunidad de continuar mi formación docente para hacer de mí una mejor maestra, fiel a la misión de educar.

A Gabriela Atehortúa, mi asesora. Tuvo siempre la palabra adecuada para alentar y direccionar éste trabajo.

A la Comunidad Educativa del Colegio Débora Arango Pérez I.E.D.

A mis niños del grado Jardín 3 jornada mañana 2015. De cada uno aprendí que no hay nada más importante que hacer de la cotidianidad el momento más feliz de nuestras vidas.

## Tabla de contenido

Introducción .....	12
1. Planteamiento del problema .....	15
1.1 Antecedentes del problema de investigación .....	15
1.2 Justificación.....	18
1.3 Pregunta de investigación.....	21
1.4 Objetivos .....	21
1.4.1 Objetivo General.....	21
1.4.2 Objetivos Específicos.....	21
2. Marco teórico.....	22
2.1. Estado del arte .....	22
2.1.1. Conducta prosocial y conducta agresiva. Estado del arte .....	23
2.1.2. La danza como estrategia que favorece la expresión corporal. Estado del arte.....	27
2.2 Referentes teóricos .....	29
2.2.1 Conducta prosocial.....	30
2.2.2 El comportamiento agresivo en niños pequeños.....	42
2.2.3 La danza en el niño preescolar.....	43
3. Metodología.....	52
3.1 Enfoque, alcance y diseño.....	52
3.2 Población.....	53
3.3 Definición de categorías de análisis .....	55
3.4 Instrumentos de recolección de información .....	57
3.4.1 Entrevista “Mi vida en el colegio”.....	58
3.4.2 Registro de observación de conducta agresiva .....	59
3.4.3 Cuestionario de Conducta Prosocial Weir y Duveen 1981 – Padres .....	60
3.5 Plan de acción.....	61
3.5.1 Prueba piloto Entrevista “Mi vida en el colegio” .....	61
3.5.2 Aplicación Entrevista “Mi vida en el colegio” .....	62
3.5.3 Registro de observación de conducta agresiva .....	62

3.5.4	Aplicación Cuestionario Conducta prosocial Weir y Duveen 1981 – padres.....	63
3.5.5	Propuesta de intervención: “Me muevo en ritmo prosocial” .....	63
4.	Resultados y análisis de investigación.....	74
4.1	Resultados de los instrumentos - entrada.....	75
4.1.1	Resultados Entrevista “Mi vida en el colegio” .....	75
4.1.2	Resultado Registro de observación de conducta agresiva - entrada .....	78
4.1.3	Resultado Cuestionario Conducta prosocial Weir Duveen 1981 - entrada.....	82
4.1.4	Resultados del plan de intervención: “Me muevo en ritmo prosocial” .....	83
4.2	Resultados de los instrumentos – salida.....	91
4.2.1	Resultado Cuestionario de Conducta Prosocial Weir y Duveen - salida.....	91
4.2.2	Registro de observación de la conducta agresiva – a mitad.....	93
4.2.3	Registro de observación de la conducta agresiva – salida .....	97
4.3	Discusión.....	101
4.3.1	Prosocialidad y desarrollo.....	105
4.3.2	Prosocialidad y género.....	106
4.3.3	Función del docente en el proceso de formación de los comportamientos prosociales .....	107
4.4	Conclusiones .....	109
4.5	Recomendaciones.....	110
4.6	Reflexiones de la investigadora.....	111
5.	Referencias bibliográficas .....	113
6.	Anexos.....	122

## Índice de tablas

Tabla 1: <i>Categorías de análisis</i> .....	56
Tabla 2: <i>Propuesta de intervención. "Me muevo en ritmo prosocial"</i> .....	65

## Índice de gráficos

<i>Gráfico 1: Mi vida en el colegio-niños</i> .....	77
<i>Gráfico 2: Mi vida en el colegio-niñas</i> .....	77
<i>Gráfico 3: Agresión verbal salón de clase-entrada</i> .....	78
<i>Gráfico 4: Agresión física salón de clase-entrada</i> .....	79
<i>Gráfico 5: Agresión verbal patio de recreo-entrada</i> .....	80
<i>Gráfico 6: Agresión física patio de recreo-entrada</i> .....	81
<i>Gráfico 7: Conducta prosocial niñas-entrada</i> .....	82
<i>Gráfico 8: Conducta prosocial niños-entrada</i> .....	83
<i>Gráfico 9: Conducta prosocial-niñas-salida</i> .....	92
<i>Gráfico 10: Conducta prosocial-niños-salida</i> .....	93
<i>Gráfico 11: Agresión verbal salón de clase - A mitad</i> .....	94
<i>Gráfico 12: Agresión verbal patio de recreo- A mitad</i> .....	95
<i>Gráfico 13: Agresión física salón de clase- A mitad</i> .....	96
<i>Gráfico 14: Agresión física patio de recreo - A mitad</i> .....	96
<i>Gráfico 15: Agresión verbal salón de clase - salida</i> .....	97
<i>Gráfico 16: Agresión verbal patio de recreo - salida</i> .....	98
<i>Gráfico 17: Agresión física salón de clase-salida</i> .....	99
<i>Gráfico 18: Agresión física patio de recreo-salida</i> .....	100

## Índice de anexos

<b>Anexo A:</b> Registro de Observación de Conducta Agresiva .....	122
<b>Anexo B:</b> “Mi vida en el colegio” .....	123
<b>Anexo C:</b> Cuestionario de Conducta Prosocial Weir y Duveen, 1981 Padres.....	124
<b>Anexo D:</b> Consentimiento informado .....	125
<b>Anexo E:</b> La bolsa de aire.....	126
<b>Anexo F:</b> La canción de Margarita.....	127
<b>Anexo G:</b> Registro de observación.....	128

## **Resumen**

Esta investigación presenta un estudio realizado con 26 estudiantes de grado jardín, del Colegio Débora Arango Pérez I.E.D., en Bogotá. Haciendo uso de la danza, enmarcada dentro de la expresión corporal creativa, como estrategia, el estudio pretende promover comportamientos prosociales de ayuda, donación y compasión, entre los estudiantes de cuatro y cinco años de edad. También, suscita una reflexión pedagógica en torno al quehacer del docente en el aula de preescolar, con respecto a la promoción de comportamientos prosociales en la primera infancia. Los resultados evidencian la relación directa del programa implementado, con el aumento progresivo y constante, en la manifestación voluntaria de comportamientos prosociales entre los estudiantes, posibilitando así, un mejor clima escolar; todo ello demuestra una efectividad significativa del programa propuesto. El enfoque de la investigación es cualitativo de corte investigación acción.

**Palabras clave:** Comportamiento prosocial, expresión corporal, primera infancia, agresión verbal, agresión física.

## **Abstract**

This research introduces a study with 26 preschoolers, at Débora Arango Pérez I.E.D School in Bogotá. Making use of dance, framed in the creative body expression, as a strategy, the study aims to help promote prosocial behavior, donation and compassion among students of four and five years old. It also raises a pedagogical reflection on the work of the teacher in the preschool classroom regarding the promotion of prosocial behaviors in early childhood. The results show the direct relationship of the program implemented, with progressive and steady increase, in voluntary manifestation of prosocial behavior among students, allowing a better school climate; all demonstrate significant effectiveness of the proposed program. The focus of research is qualitative with an emphasis in research - action.

**Keywords:** prosocial behavior, body language, early childhood, verbal aggression, physical aggression.

## Introducción

Desde la experiencia docente es posible afirmar que, tanto para los padres de familia como para la escuela, entendida como la institución encargada de la formación integral de las personas, el inicio de la etapa escolar en niños de cuatro y cinco años supone, casi de manera exclusiva, la formación y exigencia académica, restando importancia a la formación socioafectiva y convivencial.

Por esta razón, en las reuniones de maestros, se dialoga constantemente acerca del comportamiento agresivo de los estudiantes más pequeños en razón a que sus relaciones interpersonales están mediadas por la brusquedad, el uso normal y corriente de palabras malsonantes, el maltrato verbal y físico, solo por mencionar algunos. A todas luces, se infiere que escuela y familia están fallando en su misión como orientadores de la alfabetización social y prosocial, pues no se están facilitando estos procesos tal como lo indica Tremblay (2003):

*Los niños que no aprenden las alternativas a la agresión física durante los años preescolares corren el riesgo de tener un gran número de problemas. Suelen ser hiperactivos, poco atentos, ansiosos y no ayudan a otros que lo necesitan; son rechazados por la mayoría de sus compañeros de clase, tienen malas notas y su comportamiento altera las actividades escolares. ( p.70)*

En este sentido, la presente investigación, dentro del amplio espectro que suponen las relaciones sociales, se ha basado en la promoción de la prosocialidad, en contraposición al castigo de la agresividad, y la presenta como una alternativa que puede orientar procesos sociales y afectivos que permitan al estudiante encontrar una alternativa diferente y positiva de acercarse

y entender su mundo próximo, de manera que le reporte beneficios tanto personales como a su comunidad. Por esta razón, las interacciones positivas con los otros, la ayuda, el compartir, colaborar o apoyar a las otras personas son los primeros comportamientos aprendidos en el ámbito familiar, y su promoción es de obligatorio cumplimiento para la escuela, como quiera que se convierten en llaves para un desarrollo personal y social del individuo.

De otro lado, dado que la población objetivo en este trabajo es de niños en la primera infancia, se ha convertido en requisito *sine qua non* la inclusión de la creatividad, no solo como herramienta lúdica, sino como estrategia para el aprendizaje significativo, construyendo y reajustando el conocimiento de manera atractiva, agradable y placentera. Si la pretensión es que el individuo aporte soluciones creativas a los distintos retos que la vida le propone, debe trabajar en un sistema creativo y ser capaz de seleccionar el ámbito correspondiente y aplicarlo en el campo oportuno. En este sentido, la danza y la expresión creativa se presentan como una alternativa novedosa y divertida para potencializar los comportamientos de orden prosocial que éste trabajo propone.

Cabe señalar que en la danza no solo encontramos su valor educativo en términos de favorecimiento corporal y social; ésta es también una estrategia que posibilita la comunicación que, de ser adecuada, favorece la calidad de las relaciones sociales de los niños, tanto con adultos como con sus pares.

Es importante enfatizar que, para los niños de edades tan tempranas, actividades que involucren el moverse armónicamente, dominar la postura corporal, hacer conciencia del cuerpo y de lo que éste comunica, no son tareas sencillas; como tampoco lo es tener una idónea relación con el mundo y sus integrantes. Es aquí, donde la promoción de comportamientos prosociales mediante la danza con niños pequeños, entendida ésta como una forma natural de expresión del

ser humano, toma su real y grandiosa importancia: la primera infancia necesita aprender y desarrollar éstas habilidades; adolece de herramientas adecuadas que le ayuden a comprender que hay una alternativa positiva frente a la agresividad a la que se ve abocada permanentemente.

Es así como, éste trabajo de investigación pretende promover comportamientos prosociales, de donación, ayuda y compasión en niños de grado jardín, tomando la danza como estrategia lúdica y pedagógica. Se busca, así, ofrecer una alternativa de desenvolvimiento social a los niños más pequeños que, aprovechando su edad, están más proclives a que el aprendizaje de comportamientos permanezca a lo largo del tiempo.

Conviene considerar que, según Robert Roche (1997) “...los comportamientos prosociales están hoy considerados como la mejor estrategia para prevenir y afrontar la creciente expresión de la agresividad y la violencia social” (p.3); en consecuencia, es posible y más fácil educar con proyección a una vida futura armónica y saludable, que aplicar correctivos cuando los hábitos agresivos están arraigados en el comportamiento de los niños.

## 1. Planteamiento del problema

### 1.1 Antecedentes del problema de investigación

A partir de la década de los 80 se ha evidenciado una creciente tendencia al estudio, prevención y atención de la violencia escolar desde distintas perspectivas como las planteadas por la psicología y la educación. Los crecientes movimientos de violencia y la aparición de pandillas juveniles, cada vez más estructuradas, en distintos contextos sociales han promovido el estudio, diseño e implementación de programas para reducir y prevenir la violencia desde los ámbitos familiar, escolar y social. Es así como, en el ámbito latino americano y con el liderazgo de la Organización de las Naciones Unidas, países como El Salvador adelantan proyectos, entre ellos, el Programa Conjunto Reducción de Violencia y Construcción de Capital Social; uno de sus objetivos responde al “fomento de la seguridad y convivencia ciudadana, con la participación activa y protagónica de los y las jóvenes y mujeres” (FODM - Fondo para el logro de los ODM). En concordancia con lo anterior, el profesor Oscar Picardo Joao, investigador en el área social en Centroamérica, asegura que

*...la escuela es o debe ser la primera línea de acción ante fenómenos de violencia juvenil, y es en la escuela en donde se fortalecen las relaciones sociales y el aprendizaje para la convivencia con personas que no son familiares o vecinos. (Picardo, 2011).*

En el mismo sentido, Maité Garaigordobil (2006) afirma que la práctica docente evidencia una fuerte tendencia a centrarse en la adquisición de conocimientos para el desarrollo cognitivo, dejando casi en el olvido que el ser humano es “...fundamentalmente un ser social, un ser que se

construye en lo social” (p. 9); ello sustenta en gran parte las investigaciones, diseño de programas e intervención escolar dirigidas a la población infantil y juvenil española en favor de la prevención de la violencia, desde la cooperación y la prosocialidad utilizando el juego como herramienta lúdica.

De otro lado, Harold Salgado (2007) en su tesis de maestría, asegura que:

*El contexto educativo en Colombia presenta actualmente una problemática en el ámbito de la formación de valores y comportamientos pues no se cuenta las más de las veces con un marco de referencia efectivo que oriente y guíe a los educadores en tal labor. La falta de este marco y de esta formación conlleva a una problemática de falta de conductas prosociales en los educandos y por lo tanto priman en ellos conductas contrarias que son reforzadas por los modelos individualistas, agresivos y egocéntricos que promueve los medio de comunicación y la sociedad de consumo que impera en nuestra sociedad. (p.1)*

Ahora bien, situando el problema en el contexto colombiano, puede darse por verdad, que las muchas manifestaciones violentas y generalizadas en la población infantil y juvenil cuya causa puede estar determinada por situaciones sociales adversas, como la desigualdad social, la cual está fomentada por la falta de oportunidades laborales, educativas y formativas, que a todas luces, traen implícitos sentimientos de rabia y frustración. Esta situación requiere urgente atención y prevención.

En este sentido, la experiencia en el aula como docente de preescolar en algunas instituciones educativas del sector privado y público de la ciudad de Bogotá, permite afirmar que existe una constante entre los niños y niñas a asumir posturas de agresión con sus pares, que se manifiesta de dos maneras: la agresión verbal con el uso cotidiano de vocabulario ofensivo y en ocasiones, soez; y la agresión física que se evidencia en acciones como mostrar la lengua, levantar los hombros o los golpes con los puños y los puntapiés. La característica principal de este

comportamiento se manifiesta en que no se encuentra una correspondencia lógica o adecuada, entre la emoción experimentada y la reacción física a la misma. Éste comportamiento descontrolado de los niños, puede obedecer a que ellos ya han pasado por excesos conductuales anteriores como hiperactividad, las conductas disruptivas, el negativismo desafiante hasta llegar a las conductas violentas (Frola & Velásquez, 2011), sin que hayan tenido la oportunidad de ser escuchados y, mucho menos, orientados.

También se observa que las orientaciones pedagógicas que los niños reciben de sus docentes, respecto al cuidado del otro y a prescindir de la agresión como manera particular para solucionar sus problemas, inician con el llamado de atención verbal; cuando se desobedecen repetidamente normas de convivencia, o se evidencia algún tipo de agresión verbal o física, regularmente se utilizan estrategias de castigo, como la firma en la agenda y las citaciones en coordinación a padres de familia. En este sentido, lejos de resolver una situación, se cae en el riesgo de hacer que el niño repita estas conductas agresivas como única alternativa para obtener atención.

Con base en lo anterior, la experiencia permite afirmar que es necesario que los niños y niñas de cuatro y cinco años reciban orientación para conocer sus necesidades, realizando acciones pedagógicas que promuevan, entre otros, los comportamientos prosociales. Roche, citado en Marín (2010), señala que son prosociales “aquellos comportamientos que, sin buscar una recompensa externa, favorecen a otras personas o grupos sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaridad en las relaciones interpersonales o sociales” (p. 61). Por ello, diferentes autores han mostrado un constante interés por lograr integrar o diferenciar la conducta prosocial de la conducta altruista considerando al altruismo como “aquella conducta voluntaria que beneficia a otra/as, y que, aparentemente, supone más costes que beneficios externos para su autor” (Chacón, 1985, p. 55).

Ahora bien, la familia es el primer espacio de socialización de los niños, en donde adquieren sus primeros hábitos y se establecen pautas de comportamiento, que se pueden considerar de carácter *íntimo*; entonces acceden al ámbito escolar, en donde se les brindan herramientas para desenvolverse e interactuar con personas diferentes a las del ambiente familiar, constituyéndose así, las normas de carácter *público*; ya que, en palabras de Roche (2008), “los modelos prosociales son un factor importante para el “favorecimiento” de la aparición de los comportamientos prosociales” (p. 29). La escuela, por lo tanto, se configura como el modelo colectivo prosocial por excelencia. Se espera, en consecuencia, que las instituciones educativas sean abanderadas en los procesos de socialización de los niños en edad escolar.

## **1.2 Justificación**

A continuación, se explican algunos aspectos que fundamentan la pertinencia e importancia del desarrollo de este trabajo de investigación:

De acuerdo con Redondo et.al, (2013), el estudio de la prosocialidad, es un tema que no ha adquirido una mayor relevancia pese a su utilidad pues ofrece “valiosos aportes sobre las características del comportamiento humano y la forma de contrarrestar algunas problemáticas importantes de considerar” y conceptos como la ayuda, la compasión, la cooperación y el compartir, entre otros, juegan un papel determinante en la formación de relaciones interpersonales positivas (p. 236). Contrario a lo anterior, desde las ciencias sociales y particularmente desde la psicología social, se ha abordado amplia y suficientemente, el estudio y análisis del comportamiento agresivo en niños y adolescentes con base en las necesidades que se evidencian en diversos contextos. En este sentido, y con base en la experiencia docente adquirida, el estudio de la prosocialidad cobra gran relevancia para la autora y su entorno, dado

que las características de la población atendida en el contexto de ésta investigación dan cuenta de la necesidad de la orientación adecuada para establecer relaciones interpersonales armónicas, saludables y positivas.

De otro lado y, en concordancia con el documento Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, Secretaría de Integración Social, 2011), los niños en edad preescolar se encuentran en una etapa de aprendizaje de habilidades y destrezas, que a futuro, pueden ser herramientas que les permitan desenvolverse competentemente en diferentes ámbitos. Parte de la formación integral a la que tienen derecho los niños y niñas de Bogotá según el documento mencionado, responde al conocimiento y desarrollo de la corporalidad, que infortunadamente, ha tenido una menor promoción, en contraposición a la alta relevancia que se le ha dado a la preparación formal y académica, en favor de procesos como la lectura y escritura convencionales y que a su vez, responden al proyecto de bilingüismo que ofrece la institución. Es decir, el nivel preescolar, dadas las demandas curriculares de la institución, sustenta su importancia en la preparación intelectual referida a procesos cognitivos en matemáticas, lectura y escritura convencionales, ha estado sobre todo referida al desarrollo cognitivo y al rendimiento académico (Garaigordobil, 2005) minimizando la importancia del cuerpo como materia prima de las habilidades personales de autoconocimiento, autocontrol y autoestima, las habilidades sociales básicas de interacción, reconocimiento y empatía con el otro. De igual manera, no conviene desconocer la importancia del dominio corporal en el óptimo desarrollo de los procesos académicos.

En segundo lugar se encuentra que al momento de iniciar ésta investigación, el colegio Débora Arango Pérez no cuenta con profesores con la experticia idónea para trabajar con los niños de primera infancia las dimensiones artística y corporal; la docente titular de preescolar es

la encargada de trabajar todas las asignaturas y dimensiones del desarrollo y dado que la jornada escolar reglamentaria es de cinco horas diarias, se da prioridad a la normatividad del Proyecto Educativo Institucional. Sin embargo, posteriormente y desde el programa de jornada única para los colegios distritales, los estudiantes de preescolar reciben clases de arte y educación física en la institución en tiempo de contra jornada; cabe resaltar que es un inicio importante en aras de fortalecer, desde la escuela, el desarrollo de las dimensiones mencionadas en los niños.

El tercer aspecto se refiere al soporte que la familia debe dar a los niños en ésta etapa de su formación. Los padres de familia tienen como premisa la obligatoriedad del aprendizaje de la matemática básica, la lectura y escritura convencional, restando o desconociendo, la importancia del óptimo desarrollo físico y su incidencia en la adquisición de herramientas que les permitan a los niños, ser competentes en los ámbitos afectivo, social y académico. Para ellos la importancia del colegio radica en que sus hijos aprendan cosas que, en una primera mirada, les sirvan para la vida; sin embargo el desarrollo socio afectivo está circunscrito a, que en palabras de los padres, los niños se *porten bien*, sin embargo no tienen claridad de lo que eso significa.

El cuarto lugar, la cotidianidad en el aula permite evidenciar que el comportamiento de los niños necesita de la orientación referida al autoconocimiento y autocontrol; ello les puede permitir optar por comportamientos que beneficien a todos los actores, en cambio de asumir comportamientos agresivos como única manera de dirimir sus diferencias.

Para finalizar, las conversaciones con padres de familia, permiten establecer que, tanto a ellos como a sus hijos, se les dificulta reconocer las señales físicas y corporales que caracterizan de manera general, algunos sentimientos y la manera en la que el cuerpo reacciona ante diversos estímulos internos y/ o externos que les generan incomodidad y los conducen, necesariamente, a responder de forma inadecuada frente a cualquier situación problema con sus pares.

### **1.3 Pregunta de investigación**

Teniendo presente la importancia del problema, las necesidades de orden socioafectivo y convivencial, de los niños y niñas que integran la población de primera infancia en el Colegio Débora Arango Pérez .I.E.D. y los beneficios que esta investigación aporta a la institución, se plantea la siguiente pregunta:

¿Cómo promover comportamientos prosociales entre niños de cuatro y cinco años, de grado jardín teniendo como estrategia pedagógica la danza como forma de expresión corporal creativa?

### **1.4 Objetivos**

#### **1.4.1 Objetivo General**

Promover comportamientos prosociales entre los niños de cuatro y cinco años de grado jardín en el colegio Débora Arango Pérez I.E.D., mediante la danza como forma de expresión corporal creativa.

#### **1.4.2 Objetivos Específicos**

- Como ejercicio de diagnóstico y caracterización del grupo de estudio, se pretende identificar los comportamientos no prosociales que manifiestan los niños con sus compañeros, dentro de la cotidianidad escolar.
- Determinar de qué manera, la estrategia pedagógica de la danza como expresión corporal fomenta los comportamientos prosociales de ayuda, donación y compasión entre los compañeros de la clase.
- Posibilitar una reflexión pedagógica del docente alrededor de la formación prosocial de la población de primera infancia y su relevancia frente a la formación académica.

## **2. Marco teórico**

El siguiente apartado responde a la necesidad de ubicar al lector desde dos líneas: las investigaciones previas relacionadas con el tema de éste trabajo o estado del arte, y el soporte teórico desde: la agresividad, la conducta prosocial y la danza como expresión corporal en niños de cuatro y cinco años.

La búsqueda y rastreo de antecedentes se realizó a partir del año 2005 teniendo en cuenta un rango de diez años de investigación y como referencia internacional a España, en razón a que en este país son relevantes el interés, el estudio y la promoción de conductas que propendan por el mejoramiento de las relaciones sociales, dado que situaciones como el fenómeno migratorio y la creciente multiculturalidad, han sacado a la luz manifestaciones adversas como la xenofobia o el racismo; la prosocialidad se configura, entonces, como una alternativa de inserción, inclusión y acogida.

De otro lado, y atendiendo al contexto donde se realizó ésta investigación, se tuvo en cuenta el contexto colombiano. En este sentido, se incluyen los estudios realizados con población infantil hasta los diez años de edad y las más relevantes acciones y programas propuestos por entidades gubernamentales respecto a la sana convivencia que se relacionen, en alguna medida, con los comportamientos prosociales de las personas, entre ellas mismas y con su entorno.

### **2.1. Estado del arte**

El proceso investigativo requiere, innegablemente, realizar un recorrido por los estudios previos que tengan relación con el problema planteado en la presente investigación. Este

exhaustivo proceso permite analizar los aportes que se han realizado hasta el momento a la comprensión de la problemática y la metodología que se ha implementado para su solución.

Así, el siguiente apartado pretende dar a conocer al lector algunas de las investigaciones más relevantes relacionadas con la promoción de comportamientos prosociales a nivel internacional, nacional y distrital en Bogotá. Asimismo, se presentan estudios relacionados con el uso de la danza y la expresión corporal creativa en procesos de promoción y optimización de las habilidades y comportamientos prosociales en los mismos ámbitos.

### **2.1.1. Conducta prosocial y conducta agresiva. Estado del arte**

#### **2.1.1.1. *Ámbito internacional***

El interés por la conducta ha estado orientado con mayor énfasis en el conocimiento, análisis, prevención y corrección de conductas agresivas y antisociales porque afectan el funcionamiento armónico de las relaciones sociales e interpersonales. Así, el estudio desarrollado en Chile con niños de cuatro a seis años llamado *Agresión en niños y niñas preescolares Un estudio en Chile*, profundiza acerca de las características y los tipos de agresión a que los niños de estas edades recurren, al relacionarse con sus compañeros; dentro de los hallazgos importantes de dicho estudio se encuentra la recurrencia en el uso de la agresividad física y verbal por parte de los niños (varones) mientras que las niñas se muestran más en el papel de espectadoras o apelan a otros tipos de agresividad (Cerdeira, Ortega, & Monks, 2013) .

Al hilo de lo anterior, el artículo *Agresividad Injustificada Entre Preescolares* (Ortega & Monks, 2005), indica de manera muy acertada que la intervención preventiva de la violencia escolar, el estudio y manejo del maltrato entre iguales (que es la puerta de entrada al matoneo sistemático o *bullying*), debe hacerse desde los primeros años de la infancia. Por esta razón, investigaciones como “*Conducta Prosocial En Preescolares*” realizada en España, se constituye

en un importante aporte porque que analiza la conducta prosocial y su origen en razón a que en estudios anteriores se ha hecho éste análisis en etapas evolutivas posteriores. También presenta el abordaje de la empatía, la toma de perspectiva, el apego, la historia familiar y el género como agentes predictores de la conducta prosocial (López, Apodaca, et al. 1998).

En la misma línea, el estudio denominado “*Razonamiento y emoción moral: su vinculación con la conducta pro-social en la etapa pre-escolar*” desarrollado en México, evidencia la importancia del estudio del desarrollo moral y su relación con el desarrollo y apropiación de la conducta prosocial; asimismo, destaca la importancia de promover estas conductas desde el ámbito familiar y escolar en edades tempranas (García-Cabrero, 2010).

#### ***2.1.1.2 Ámbito nacional: estudios***

En lo que corresponde a la producción académica en Colombia, que relacione las expresiones artísticas con la optimización prosocial y que, adicionalmente, se dirijan a la población que integra la primera infancia, las investigaciones son realmente pocas.

Se destaca, el trabajo de Maestría en Educación de la Universidad Javeriana denominado “*Habilidades Mentalistas y Conducta Prosocial en niños de edad escolar con características de Deprivación Social*”, desarrollado en la ciudad de Bogotá. Éste aborda las habilidades mentalistas entendidas como “aquellas posibilidades que tienen los seres humanos de atribuirle estados mentales a otros seres” (Parra Esquivel, 2012) en términos de empatía y la conducta prosocial para favorecer conductas cooperativas. La autora establece la relación entre las habilidades mentalistas y la conducta prosocial, y cómo dicha relación se afecta por situaciones de deprivación social como desplazamiento forzado, ausencia del cuidador, contextos de violencia, entre otras. El estudio se realiza con niños de 7 años de edad. (Arenas & Parra, 2005).

Asimismo, el trabajo de investigación denominado, “*Lecciones del programa de prevención temprana de la violencia en Medellín, Colombia*” (Duque LF, et al., 2007), explica la importancia de la enseñanza de habilidades prosociales en estudiantes preescolares y escolares que “presentan altos índices de agresividad y otros problemas de comportamiento”. La estrategia consistió en una serie de actividades en las que el maestro interviene en todas las situaciones de agresión a fin de “promover y modelar los comportamientos prosociales de los niños y de reforzarlos cada vez que se presentaran” (p. 22)

Cabe concluir que, la dificultad que ha supuesto la consulta de trabajos relacionados con el estudio de la conducta prosocial en Colombia, que estén dirigidas a la población de primera infancia, y que inviten al uso del arte y la expresión como estrategia pedagógica, permite afirmar que este tema requiere mayor atención, estudio y divulgación.

### ***2.1.1.3 Ámbito nacional: programas institucionales***

En razón a que el presente trabajo investigativo se desarrolla en el ámbito nacional colombiano, se ha realizado una revisión de las propuestas gubernamentales que propenden por beneficiar a la población infantil, y cuya misión converge en la orientación, prevención y legislación, frente a los derechos de los niños y las niñas del país.

Es claro que estas instituciones no son ajenas al interés generalizado de promover acciones que motiven el ejercicio sano de la convivencia y la prosocialidad.

Desde el ámbito institucional actualmente se encuentran en marcha tres proyectos cuya misión consiste fundamentalmente, en cualificar las relaciones interpersonales de niños, niñas y jóvenes del Distrito Capital. Es así como, en primera instancia, aparece el Programa para la Gestión del Conflicto Escolar desarrollado por la Cámara de Comercio de Bogotá y que en convenio con la Secretaría de Educación del Distrito, se está implementando en 360

instituciones de la ciudad. El programa pretende capacitar y orientar a padres, estudiantes y maestros en procesos de resolución de conflictos, mediación y conciliación a través de una ruta pedagógica brindando herramientas y promoviendo “las competencias sociales en los jóvenes nacionales para la transformación del conflicto escolar a partir de los Métodos Alternativos de Solución de Conflictos (MASC)” (Cámara de Comercio de Bogotá, s.f.).

En segundo lugar y para ilustrar la relevancia de la conducta prosocial en las instituciones que trabajan por la protección de los niños y sus derechos en Colombia, en el marco de la Política de Construcción de Paz y Convivencia Familiar “Haz Paz”, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) presentó en el año 2009 el documento conceptual orientador de la Promoción de Comportamientos Prosociales con las Familias. Este documento hace parte del proyecto Modelos de Atención para la Prevención, Detección y Tratamiento de la Violencia Doméstica; recoge orientaciones teóricas y metodológicas que lleven a la prevención de comportamientos agresivos en niños de 4 a 6 años y la atención de la violencia intrafamiliar en un ámbito interinstitucional, es decir desde el sector asistencial en concordancia con el sector educativo proponiendo un modelo de intervención que incluye niños, entorno familiar y entorno escolar. En él se desarrollan muy puntualmente aspectos del comportamiento agresivo emergente en la primera infancia y los comportamientos sexuales no saludables en niños de 4 a 6 años como situaciones de riesgo y la promoción de comportamientos prosociales y el desarrollo de habilidades sociales como alternativa de solución y estrategia de intervención. (Torres Méndez, 2009).

Finalmente, la Fundación Fe y Alegría - Colombia, también en convenio con la Secretaría de Educación del Distrito y otras instituciones, desarrolló la formulación, diseño y validación del Lineamiento Pedagógico de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (ECC) y el de los módulos de trabajo para cada uno de los ciclos de formación escolar; en el proceso de validación

participó quien desarrolla el presente trabajo de investigación. El Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia pretende

*Brindar elementos conceptuales y metodológicos que permitan a las comunidades educativas crear, fortalecer, re-significar y desarrollar distintas acciones, prácticas e iniciativas pedagógicas orientadas a la formación de ciudadanos y ciudadanas con identidad, autonomía, conciencia de derechos, valores vitales y participativos, capaces de convivir de forma sana en los ambientes escolares y en los territorios del Distrito Capital (p.9).*

En lo que refiere a los niños en edad preescolar y que se encuentran en Ciclo Inicial, el módulo llamado “Mi cuerpo, mi primer territorio” se encamina en sus dimensiones societal y sistémica, en promover en los niños las habilidades que le permitan relacionarse con los otros “estableciendo vínculos armónicos” (Ardila & Flórez, 2015).

### **2.1.2. La danza como estrategia que favorece la expresión corporal. Estado del arte**

Diversas actividades que involucran el desarrollo de la dimensión corporal como las artes plásticas, la danza, la práctica deportiva y la música, entre otras, han sido herramientas frecuentemente utilizadas para cualificar y fortalecer las relaciones interpersonales y disminuir los niveles de agresividad que cotidianamente se evidencian entre los estudiantes de diversas instituciones educativas.

En un estudio realizado en Costa Rica, interesante por su detalle, Lizano & Umaña (2008) explican la importancia de las inteligencias múltiples y su desarrollo en la Primera Infancia. Recalcan que

*...la inteligencia corporal kinestésica ocupa un lugar importante dentro de los desarrollos cognitivo, social y lingüístico del niño, pues éste aprende mediante la interacción de los sentidos, los objetos y las acciones, que solo se logra a través del cuerpo y*

*los movimientos que éste deba realizar para explorar e investigar el mundo.* (pág. 139)

En él, las autoras se dieron a la tarea de implementar una propuesta curricular donde evidencian cómo se desarrollan las inteligencias múltiples en un grupo de estudiantes de preescolar.

A nivel nacional, el trabajo denominado “*La plástica como estrategia pedagógica para disminuir la agresividad en niños de 8 a 12 años*”, aborda la expresión corporal creativa desde técnicas como el modelado y la pintura, como herramientas que permitan a los niños en las edades mencionadas, disminuir su agresividad (Parada, 2002). La investigación se desarrolla en municipio de Tabio (Cundinamarca) con estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de educación básica primaria que evidencian agresividad en el desarrollo de diversas actividades escolares, y 30 parejas de padres de familia; luego de la realización de talleres de modelado y pintura con los estudiantes, la investigación concluye que se evidencian cambios positivos en el comportamiento de los estudiantes con sus compañeros ya que son capaces de compartir materiales de trabajo, disfrutar las actividades y que “las artes plásticas son una estrategia fundamental para que el niño manifieste sus capacidades creativas y disminuyan las manifestaciones hostiles en las actividades que realiza a diario y especial en el establecimiento educativo” (Parada, 2002, p. 103).

De otro lado, en el trabajo de grado “*Desarrollo de las inteligencias múltiples a través de la danza*” realizado en el programa de Artes plásticas de la Universidad de La Sabana, se aborda el uso de la danza como herramienta para el desarrollo de las inteligencias múltiples en niños en edad preescolar. La autora explica cómo la danza entendida como el conjunto de posibilidades de movimiento que el cuerpo tiene, permite el desarrollo de la inteligencia desde el concepto de Gardner que consiste en el desarrollo de diversidad de habilidades que permiten combinar

conocimiento y práctica para lograr un elevado nivel de competencia. El estudio destaca como conclusión, la importancia de la danza como “medio eficaz para el desarrollo de las inteligencias múltiples por ser una disciplina integral e integradora” (Castiblanco, 2001, p. 109).

Otro aporte significativo respecto al uso de la lúdica como actividad gestora y/o promotora de conductas prosociales es el trabajo desarrollado en la Universidad Nacional de Colombia llamado “*Intervención musicoterapéutica para promover la prosocialidad y reducir el riesgo de agresividad en niños de básica primaria y preescolar en Bogotá, Colombia*”. La autora resalta la escasez de trabajos que relacionen la conducta prosocial con la musicoterapia pese a que está demostrado que ésta última incrementa la “conciencia de los sentimientos de los otros y las relaciones positivas... también incrementa los comportamientos sociales apropiados, la conciencia grupal y la cooperación” (Guevara, 2009, p. 131).

## **2.2 Referentes teóricos**

*Somos tanto una respuesta a los estímulos de la gente como un estímulo para su conducta.*

*Bateson, 1984.*

Los grandes conceptos objeto de análisis en este trabajo corresponden a la conducta prosocial, la conducta agresiva como su opuesto y la danza en su valor educativo. En el primero se abordará el concepto general, algunas teorías explicativas de la prosocialidad, sus factores determinantes, las características del desarrollo de la prosocialidad en los niños de cuatro y cinco años; también se presenta un apartado acerca de la relación entre las emociones y la manifestación de comportamientos prosociales. Seguidamente se presentará un apartado explicativo del comportamiento agresivo en niños pequeños como contraposición al comportamiento prosocial; para finalizar, se hará una aproximación de la danza en la expresión corporal, su valor educativo y su importancia como herramienta lúdica adecuada para la promoción de comportamientos prosociales.

### 2.2.1 Conducta prosocial

El concepto de prosocialidad surge desde la psicología en 1908, cuando William McDougal la define como “emociones producto de la intuición parental”. En 1964 a partir del violento deceso de la joven neoyorquina Catherine Susan Genovesse ante la mirada indiferente de sus vecinos, el estudio de lo prosocial toma relevancia como antónimo de *lo antisocial* analizando procesos biológicos, motivacionales, cognitivos o sociales implicados en sus manifestaciones (Roche, 2008).

La prosocialidad estudia los beneficios, distintos a los puramente materiales o externos, que obtienen las personas con acciones de ayuda, cooperación, solidaridad, entre otras denominadas acciones prosociales. Robert Roche (1995) las define como:

*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. (p. 16).*

Las actitudes y conductas sociales positivas como solidaridad, tolerancia, cooperación y ayuda, permiten que los niños mejoren su autoestima y la aceptación dentro del grupo escolar; en este sentido, la promoción de conductas prosociales en el aula preescolar se constituye en una alternativa de prevención y/o intervención frente a ésta dificultad que no solo afecta el desarrollo en tranquilidad de los actos educativos, sino las relaciones interpersonales adecuadas. Se puede, entonces, adoptar el concepto concreto de conducta prosocial como “cualquier comportamiento que beneficia a otros o que tiene consecuencias sociales positivas” (Moñivas, 1996, p. 125).

### ***2.2.1.1 Conducta y Comportamiento***

Uno de los retos que han surgido durante el desarrollo de este trabajo está referido a la conceptualización, ya que en diversos documentos se ha encontrado que los términos conducta y comportamiento se usan de manera indiscriminada denotando sinonimia; lo cual afecta la óptica desde donde se pretende manejar el presente documento investigativo, en tanto que no se trata de hacer un trabajo de modificación conductual sino, un cambio paulatino que, desemboque en actos cotidianos como parte de un comportamiento.

Con el fin de hacer claridad en la terminología, éste trabajo se respalda en que, desde la psicología, la conducta se entiende como la interacción del individuo con su entorno y está dada por acciones que, al repetirse, pueden definirla; esto quiere decir que son los comportamientos repetitivos del individuo los que definen su conducta. En este sentido y en concordancia con el tema de este trabajo, Garaigordobil (2003) afirma que la conducta prosocial está definida por comportamientos consuetudinarios que se concretan en acciones enmarcadas en cuatro categorías: actividad con objetos como por ejemplo compartir materiales didácticos, actividad cooperativa (juego), actividad empática (consuelo) y actividad de ayuda.

Así mismo, frente a la conducta prosocial se han presentado diversos conceptos, donde el aspecto motivacional ha sido tema de amplia discusión; en concordancia con la idea anterior, por un lado hay autores que sostienen que la conducta prosocial es “toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con/sin motivación altruista” (Garaigordobil, 2003, p. 44). Sin embargo, el presente trabajo se suscribe a la idea de que el altruismo y la conducta prosocial tienen características diferentes, y requieren un análisis conductual-motivacional y teórico distinto. El *Altruismo*, entendido según la Real Academia de la Lengua Española, se define como toda acción tendiente al bienestar de las personas de manera desinteresada, incluso a costa

del interés propio. En este mismo sentido, Gordillo (1996), Moñivas (1996) y Etxebarria et al. (1992), sostienen que para que se pueda hablar de comportamiento altruista se deben cumplir tres condiciones: primero, que la conducta se realice de forma completamente voluntaria. En segundo lugar se requiere que haya un beneficiario, que se beneficie, de la acción del benefactor. Y finalmente, que el acto del benefactor implique un costo para él.

Por otro lado, el concepto de prosocialidad, del presente documento, se desmarca de lo planteado como altruismo en cuanto al costo de la acción para el benefactor. La conducta prosocial, ciertamente, tiene como característica primordial el beneficio para las otras personas (Fuentes et al., 1998). Esta acción se realiza de forma voluntaria y con el anhelo de obtener una recompensa, que no necesariamente es material o externa, pero socialmente reconocida de forma muy positiva. Las conductas altruistas, por su parte, tienen un fuerte componente motivacional, dado que busca beneficiar al otro, pero excluye la voluntad de obtener cualquier recompensa a largo o mediano plazo.

En consecuencia, se debe considerar que la motivación es uno de los elementos fundamentales de la conducta prosocial y puede darse en dos vías: cuando la conducta está condicionada por el beneficio que reporta la acción a solo una de las partes o cuando reporta beneficio mutuo. El carácter altruista surge cuando el individuo tiene elementos que le permitan generar comportamientos sociales positivos que se realizan sin esperar recompensas, y/o que signifique algún tipo de sacrificio para el actor (Garaigordobil, 2003).

### ***2.2.1.2 La prosocialidad desde la teoría***

Con el fin de aclarar la perspectiva planteada en el apartado anterior, es necesario entender el concepto de prosocialidad desde los distintos referentes teóricos que lo trabajan. De acuerdo con

Martí-Vilar (2011) hay diversas teorías que pretenden explicar la naturaleza, aparición y desarrollo de la conducta prosocial; a continuación unas breves consideraciones:

En primera instancia, el psicoanálisis defiende que la conducta prosocial está determinada por la culpa y los impulsos instintivos; el control de dichos impulsos, el desarrollo del “yo” y el desarrollo de la conciencia moral son los insumos para el desarrollo y fortalecimiento de la conducta prosocial.

De otro lado, las teorías del aprendizaje social contemplan la influencia determinante de los factores externos en la conducta prosocial. La familia y la escuela como agentes socializadores, actúan como reforzadores del aprendizaje de las conductas prosociales haciendo que paulatinamente se internalicen en los individuos, de tal manera que pasen de una etapa de reforzamiento de premio-castigo a una siguiente de autocontrol.

Otra posición a considerar, viene de la escuela piagetiana en donde se postula que el paso de la fase heterónoma a la fase autónoma es el insumo para el desarrollo de la conducta prosocial, toda vez que la primera se sustenta en el respeto a las normas externas o dadas por el adulto, y la relación comportamiento-consecuencia; la segunda, se explica desde la internalización y relatividad de las normas y la intencionalidad del comportamiento determinados por el proceso de desarrollo cognitivo.

Desde otra óptica, la psicología social se ha preguntado por los factores desencadenantes de la conducta prosocial, es decir: ¿por qué un individuo actúa de forma prosocial y otros no? Jhon Darley y Bibb Latané (1968), después de realizar interesantes experimentos sociales, como el conocido “el espectador apático”, llegaron a la conclusión de que el ayudar a alguien de manera directa o indirecta, no se da de forma instantánea, sino que requiere una serie de sucesos. Dichas acciones comienzan por que la persona se dé cuenta de la situación. Luego debe ser capaz de

interpretar que lo que está ocurriendo se trata de un hecho que amerita intervención. Acto seguido debe ubicar y asumir su responsabilidad de intervenir en la situación. Debe, de igual manera, ser consciente de si sabe cómo ayudar y con qué recursos cuenta para hacerlo. Luego analiza si está en disposición de actuar y finalmente, interviene (actúa). A este modelo de conducta se le denomina “árbol de decisiones”, el cual presupone una cadena de sucesos para que la persona sienta el impulso de ayudar. Si una persona no tiene clara su responsabilidad ante lo que sucede, o no sabe qué recursos necesita, seguramente no actuará.

En este mismo sentido, la teoría del Aprendizaje Social explica que la conducta prosocial sucede en tres perspectivas: en primer lugar la conducta prosocial es producto del refuerzo que, ya sea directo o externo, hace que el individuo reconozca los beneficios de la recompensa por las acciones reforzadas; en segundo lugar se explica que la conducta prosocial aparece por observación e imitación; en tercer lugar aparecen los factores cognitivos como el refuerzo, el castigo, la observación, la autorregulación y las normas internalizadas en la infancia. En consecuencia, la conducta prosocial se desarrolla en tres pasos: el refuerzo de las recompensas externas en la niñez, posteriormente las recompensas sociales mediadas cognitivamente y en la edad adulta la interiorización de valores prosociales (Garaigordobil, 2003).

### ***2.2.1.3 Factores determinantes de la conducta prosocial***

Es necesario considerar las variables que pueden influir en el desarrollo y/o promoción de la conducta prosocial, toda vez que la pretensión de contribuir a la construcción de una sociedad más prosocial depende en gran medida de los factores que la determinan (Martí Vilar, 2010):

- La cultura: cada cultura promueve valores que justifican los comportamientos que caracterizan la universalidad de la prosocialidad.

- El contexto familiar y escolar: las pautas de crianza orientadas a favorecer comportamientos de ayuda (colaboración), donación y compasión permiten la internalización de valores prosociales que llevarán al niño a ponerlas en práctica en otros ámbitos en los que el niño pueda potenciar su sociabilidad. De otro lado, “los estudios de los psicólogos del aprendizaje social confirman que compañeros (especialmente los mayores) y profesores son tanto modelos como agentes de refuerzo de la conducta prosocial del niño” (Garagordobil, 1995).

- La edad y el desarrollo cognitivo: dado que los niños en edad preescolar centran su atención en sí mismos (razonamiento hedonístico), las consecuencias de sus actos le han de preocupar solo en la medida en que le afecten o le beneficien directamente. En edades posteriores y de manera paulatina, los niños irán presentando mayor preocupación por las necesidades de los demás (Eisenberg, 1999).

- El ámbito escolar: la escuela es el espacio de socialización donde los niños se acercan e interactúan, no solo con pares sino con otras figuras adultas de autoridad; ambos se convierten en potenciales modelos de imitación que permitirán junto con el entorno escolar, que el niño se apropie, identifique, asuma y manifieste habilidades sociales y conductas prosociales.

En lo referente al ámbito escolar, que es el contexto de este trabajo, es innegable la influencia en el desarrollo personal-social de los niños de este espacio, ya que la escuela y más específicamente el aula, funciona como una *microsociedad* donde se ven abocados a interactuar y relacionarse con personas diferentes a la familia (pares y adultos) que, desde el nacimiento se ha constituido como su primer anillo social. En ella, los niños se acercan a una comprensión de sí mismos y del entorno que cada vez se amplía y enriquece en razón a la aparición de nuevos agentes de socialización: los adultos y los demás niños; los estudios de los psicólogos del

aprendizaje social confirman que profesores y compañeros son tanto modelos como agentes de refuerzo de la conducta social del niño (Garaigordobil, 2005).

#### ***2.2.1.4 El niño de cuatro y cinco años. Desarrollo humano.***

El desarrollo humano se ha abordado desde diferentes perspectivas; todas ellas con el fin de explicar los rasgos característicos generales del desarrollo biológico, cognitivo, social, afectivo del ser humano desde la concepción hasta su muerte, sin desconocer los factores externos los que determinan. Particularmente, el desarrollo infantil en su multidimensionalidad está determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos que les permiten conocer e interactuar con su entorno de manera progresiva construyendo formas para comprenderlo y, en su momento, modificarlo.

Desde la perspectiva etológica, el ser humano trae consigo tendencias conductuales que se activan gracias a la interacción con el entorno y a los estímulos sociales; de otro lado, la psicología cognitiva explica el desarrollo a partir de procesos de asimilación y acomodación de la información del mundo exterior y de la forma en que se hace uso de ella.

Por su parte, la perspectiva histórico-cultural explica que el origen del desarrollo es de orden socio-cultural; el desarrollo y el aprendizaje permiten que el niño pase de la zona de desarrollo actual (acciones que ejecuta por sí mismo) a la zona de desarrollo próximo donde gracias a la orientación puede hacer o aprender cosas nuevas.

Con base en la experiencia docente es posible afirmar que a nivel cognitivo un niño de cinco años está en capacidad de hacer reflexiones acerca de su comportamiento, intenta entender el por qué de las cosas buscando causas y consecuencias de situaciones o eventos y logra anticipar consecuencias de sus propias acciones; la inteligencia intuitiva lo mueve a relacionarse y a socializar con sus pares.

#### *2.2.1.4.1 Desarrollo afectivo en niños de 4 a 5 años.*

Desde el punto de vista del desarrollo afectivo, en las edades comprendidas entre 4 y 5 años, si bien aún sus acciones están centradas en sus propias necesidades, el niño logra interactuar con adultos cercanos demandando su atención. En relación con sus pares inicia el descubrimiento de afectos y sentimientos morales que nacen de la relación con los adultos. Mediante la experiencia en el aula, los niños y niñas adquieren herramientas que, a la par con los elementos culturales, sociales e históricos (acervo atesorado por acopio, motivación o herencia), le permiten desarrollar sus habilidades corporales, de lenguaje y de pensamiento.

En concordancia con lo anterior, Miguel Sassano (2012) explica las emociones como “acciones o movimientos que constituyen comportamientos, muchos de ellos públicos, visibles para los demás pues se producen en la cara, en la voz, en posturas y gestos que se dan a ver en conductas específicas” (p. 61). Esto significa que, las emociones dan cuenta de estados de ánimo que se experimentan cotidianamente; también pueden considerarse como la consecuencia visible del sentimiento que el individuo experimenta. La experiencia docente permite afirmar que para los niños en edad preescolar diferenciar emociones y sentimientos es una tarea compleja, que requiere apoyo y ayuda puesto que en general, solo logran diferenciar estados de felicidad o tristeza y por ende sus reacciones corporales se limitan a la risa, el llanto o la agresión de manera indiscriminada.

Al hilo de lo anterior, Rafael Bisquerra afirma que “las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2003), y están integradas siempre por tres componentes:

- El componente neurofisiológico se refiere a todas las sensaciones que se experimentan y que son involuntarias: sudoración, taquicardia, rubor, tono muscular, entre otras.

- El componente conductual “permite inferir el tipo de emoción que el individuo está experimentando” y que son susceptibles de ser controladas voluntariamente: expresiones faciales, tono de voz, postura corporal, etc.
- El componente cognitivo se refiere a lo que algunos llama *sentimiento* o vivencia subjetiva de lo que se está experimentando. Es así como el aspecto cognitivo y su carácter introspectivo es lo que permite denotar las emociones y darles un nombre: enojo, tristeza, alegría, euforia.

#### 2.2.1.4.2 *Desarrollo de la conducta prosocial y el desarrollo moral.*

Algunos referentes teóricos sostienen que los niños en edad preescolar “tienden a tener motivos egocéntricos; desean obtener elogios y evitar la desaprobación”; sin embargo, hay autores que sostienen que en los niños desde edades tempranas se evidencian comportamientos sociales positivos en términos de empatía, ayuda, donación o consuelo. (Papalia, 2009).

Así, los niños pequeños son capaces de actuar a favor de otra persona, sin esperar una recompensa material dado que, “los niños socialmente competentes suelen ser bienvenidos dentro del grupo, son hábiles en iniciar nuevas relaciones, mantener las antiguas y resolver conflictos” (Hartup, 1983).

El presente trabajo de investigación concibe el desarrollo como un recorrido que le permite al individuo alcanzar una autonomía hacia la adecuada inserción social. De igual manera se reconoce la importancia de los contextos sociales y culturales, como las variables macrosociales. Desde esta perspectiva se aborda el desarrollo moral, en donde el individuo, en la etapa en la que se encuentran los niños de la presente investigación, va adquiriendo progresivamente un sentido de sí mismo y de sus recursos. Posee aún una perspectiva egocéntrica, la cual organiza su mundo

en torna a él y a su voluntad. Al hilo de lo anterior, se puede afirmar, entonces, que su criterio moral es a-nómico, dado que aún le cuesta trabajo incorporar las leyes sociales como propias; las leyes son él mismo. En el comportamiento visible es posible observar a los niños de esta edad cambiando desde lo hostil y rebelde, a lo cariñoso y afable, dado que tras algunas experiencias previas acepta ciertas normas y límites que le permiten funcionar mejor dentro de su sistema social, o evitar un castigo, aunque dichas actitudes riñan con su propia voluntad. (Villegas, M. 2005).

Según Eisenberg (citada en Shaffer, 2002) el razonamiento moral respalda la conducta prosocial y ésta se desarrolla desde edades tempranas y con la influencia del entorno. Los niños pequeños pueden demostrar comportamientos de benevolencia tales como donar o compartir, por imitación, porque han sido instruidos por el adulto en cuanto a “tener en cuenta las necesidades de los otros” (Levitt et al., 1985 citado en Shaffer, 2002), o por la influencia, incluso, de los medios de comunicación, en especial la televisión animada, aquella que está dirigida al público de uno a cinco años, y que incluye en su contenido temas de autoestima, vivencia de valores, y también, comportamientos prosociales. Esta situación se presenta, como ya se ha explicado, a pesar de que los niños, en su mayoría, hacen prevalecer las necesidades propias sobre las necesidades de los otros ya sean pares o adultos; sin embargo varias investigaciones evidencian en estas edades, una creciente cotidianidad en los comportamientos prosociales de ayuda y generosidad, con la adecuada guía y acompañamiento.

Para apoyar y concluir lo anteriormente expuesto, se referencia a Eisenberg (1983), quien aporta los niveles de razonamiento moral prosocial, ubicando a los niños de entre 4 y 6 años de edad en una etapa que el autor denomina *hedonista*; donde la preocupación por las necesidades propias predomina sobre las necesidades ajenas y, comportamientos como la ayuda están

mediados por el beneficio personal o la demanda externa (Eisenberg *et al.*, 1983 citada en Shaffer, 2002).

Estas perspectivas apoyan la idea de prosocialidad a la que se suscribe el presente trabajo investigativo, dado que este comportamiento le permite al niño recibir una recompensa de su entorno social que valora como muy positiva su actuación.

### ***2.2.1.5 Clases de acciones prosociales***

En razón a que, muchos comportamientos propios de las interacciones humanas responden a características prosociales, Robert Roche (1995) propone la siguiente categorización de éstas acciones (pp. 5-6):

- Ayuda física: Conducta no verbal que procura asistencia a otras personas para cumplir un determinado objetivo, y que cuenta con la aprobación de las mismas.
- Servicio físico: Conducta que elimina la necesidad a los receptores de la acción de intervenir físicamente en el cumplimiento de una tarea o cometido, y que concluye con la aprobación o satisfacción de éstos.
- Dar: Entregar objetos, alimentos o posesiones a otros perdiendo su propiedad o uso.
- Ayuda verbal: Explicación o instrucción verbal o compartir ideas o experiencias vitales, que son útiles y deseables para otras personas o grupos en la consecución de un objetivo.
- Consuelo verbal: Expresiones verbales para reducir tristeza de personas apenadas o en apuros y aumentar su ánimo.
- Confirmación y valorización positiva del otro: Expresiones verbales para confirmar el valor de otras personas o aumentar la autoestima de las mismas, incluso ante terceros.

(Interpretar positivamente conductas de otros, disculpar, interceder, mediante palabras de simpatía, alabanza o elogio).

- Escucha profunda: Conductas meta verbales y actitudes de atención que expresan acogida paciente pero activamente orientada a los contenidos expresados por el interlocutor en una conversación.

- Empatía: Conductas verbales que, partiendo de un vaciado voluntario de contenidos propios, expresan comprensión cognitiva de los pensamientos del interlocutor o emoción de estar experimentando sentimientos similares a los de éste.

- Solidaridad: Conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria de compartir las consecuencias, especialmente penosas, de la condición, estatus, situación o fortuna desgraciadas de otras personas, grupos o países.

- Presencia positiva y unidad: Presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad para con otras personas y que contribuye al clima psicológico de bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en un grupo o reunión de dos o más personas.

En este mismo sentido, la ayuda, la donación y la compasión son solo algunas de las muchas posibilidades que tiene una persona para manifestarse como un ser prosocial. En términos de desarrollo, estos son los comportamientos que permiten ser favorecidos desde la primera infancia con mayor probabilidad de éxito debido a que pueden ser aprehendidos por imitación e influencia del entorno como ya se explicó en el apartado anterior.

La ayuda y la donación son dos comportamientos que pueden clasificarse dentro de los comportamientos prosociales que reportan mayor beneficio directo para quien los ejecuta, que para quien los recibe, en términos de satisfacción personal. En este sentido se puede entender

que, acorde al desarrollo moral prosocial de los niños descrito anteriormente, enseñar a los niños a ayudar y a compartir facilita el inicio de la formación de la conducta prosocial.

En términos más cercanos a la realidad infantil, la compasión se puede entender como la acción de consuelo que un niño puede ejercer frente a un compañero que evidencia sufrimiento o dolor. En consecuencia, la compasión tiene una característica distinta a la ayuda y la donación, toda vez que en este caso, quien está siendo consolado es quien reporta mayor beneficio.

En ambos casos, es necesario tener en cuenta que para la promoción de comportamientos prosociales es importante la atracción interpersonal; ésta facilita la interacción de los miembros de un grupo lo que puede generar situaciones de identidad con el otro. De ésta manera los niños se muestran receptivos al aprendizaje de modelos, no sólo de los que ofrecen los adultos, sino de los que reciben de sus pares, por lo que es posible apelar al reforzamiento del compañero para modelar y modificar determinada conducta (Garagordobil, 1995).

### **2.2.2 El comportamiento agresivo en niños pequeños**

Según Tremblay (2003),

*La falta de atención a la agresión física durante los primeros años, parece ser el resultado de la creencia de que la agresión física aparece durante los últimos años de la infancia y al principio de la adolescencia como resultado de las malas influencias de sus compañeros, la violencia en la televisión y el aumento en los niveles de hormonas masculinas. (p.66)*

Desde la psiquiatría, el comportamiento agresivo puede considerarse normal pues se vincula al desarrollo de la función adaptativa y al estadio egocéntrico característico en los niños en edades tempranas donde aparecen los conflictos iniciales que se relacionan en general con la posesión de objetos o alcance de propósitos. Para definir un niño como agresivo se ha de entender que es el individuo que “presenta conductas hostiles recurrentes (físicas y/o verbales)

en la resolución de conflictos o consecución de objetivos sin que éstas respondan a una provocación hostil real” teniendo en cuenta los factores de frecuencia e inadaptabilidad de dichas reacciones y descartando su intencionalidad o consecuencias (Dorado , 2001 p. 1).

En contraposición al comportamiento prosocial, el comportamiento agresivo se entiende como “cualquier conducta que refleje infringir reglas sociales y/o sea una acción contra los demás” (Garaigordobil, 2005, p. 198). En este sentido es posible afirmar que acciones como referirse a otras personas con expresiones malsonantes y proferir insultos se consideran acciones que encajan en la categoría de agresión verbal y los golpes con los puños o los pies corresponden a manifestaciones de agresividad física; otras manifestaciones como rabietas o conductas disruptivas se contemplan dentro de la categoría de conducta problemática (Cañadas, 2012).

Es importante anotar que en la revisión de la literatura se ha encontrado el constructo *conducta agresiva*, equiparado con el término *conducta antisocial* debido a su similitud en la conceptualización. Desde diferentes ámbitos (clínica, educación, psicología) se han desarrollado importantes investigaciones alrededor del tema. Así mismo, pese a la diversidad, los autores coinciden en que la principal característica de éste tipo de comportamientos corresponde a la transgresión de las normas sociales y los derechos de los demás (Cañadas, 2012).

### **2.2.3 La danza en el niño preescolar**

*El niño está hecho de cien*

*El niño tiene*

*cien lenguas*

*cien manos*

*cien pensamientos*

*cien maneras de pensar*

*de jugar y de hablar  
cien, siempre cien  
maneras de escuchar  
de sorprenderse, de amar  
cien alegrías  
para cantar y entender  
cien mundos  
que descubrir  
cien mundos  
que inventar  
cien mundos  
que soñar.*

*El niño tiene  
cien lenguas*

*(y además cien, cien, y cien)  
pero se le roban noventa y nueve.*

*La escuela y la cultura  
le separan la cabeza del cuerpo.*

*Le hablan:  
de pensar sin manos  
de actuar sin cabeza  
de escuchar y no hablar*

*de entender sin alegría  
de amar y sorprenderse  
sólo en Pascua y en Navidad.*

*Le hablan:*

*de descubrir el mundo que ya existe  
y de cien  
le roban noventa y nueve.*

*Le dicen*

*que el juego y el trabajo,  
la realidad y la fantasía,  
la ciencia y la imaginación,  
el cielo y la tierra,  
la razón y el sueño,  
son cosas  
que no van juntas.*

*Le dicen en suma*

*que el cien no existe.*

*Y el niño dice:*

*En cambio el cien existe.*

*Loris Malaguzzi*

La actividad física y el juego son experiencias serias que posibilitan exploraciones estimulantes en sí mismas: son medios de invención porque dan paso libre a la fantasía. Además pueden constituirse como una fuente divertida de aprendizaje en razón a que no hay preocupación por los resultados. Son formas agradables de resolver problemas por posibilitar un espacio socializador que permite proyectar la vida interior hacia el mundo.

Las dimensiones del desarrollo (comunicativa, personal-social, artística, cognitiva y corporal) se estudian y comprenden apartadamente, pero en conjunto permiten a los niños y niñas en edad preescolar ser seres armónicos y competentes.

En este sentido, el cuerpo es en sí mismo, la más importante herramienta de aprendizaje; en muchas ocasiones se deja de lado, ubicando los procesos y operaciones mentales, muy por encima de la importancia y necesidad del conocimiento y desarrollo corporal. El desconocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades genera dificultades desde la simple locomoción hasta la pérdida de oportunidades por la carencia de habilidades sociales.

Cabe anotar que, el movimiento es la expresión más inicial del cuerpo y con él, los niños manifiestan necesidades desde que se encuentran en el vientre materno. Acompañada de la música, la danza se convierte en la expresión no verbal de sentimientos y/o sensaciones que el cuerpo experimenta. Como actividad sensorial la danza permite la posibilidad de reconocer y expresar estados de ánimo y necesidades. Así mismo, a nivel social puede llegar a representar las costumbres y los rituales de todo un pueblo y su historia, como es el caso de la danza folclórica.

Para el tema que ocupa este trabajo, y para los niños en edad preescolar, la danza se entiende como el ejercicio con el que el cuerpo descubre sus posibilidades de expresión sensorial y emocional, mediante la comprensión del cuerpo y sus movimientos, mediados por la música en interacción con el espacio, el tiempo y otros individuos.

Como herramienta para el desarrollo de aprendizajes en preescolar, la danza se convierte en “un instrumento que contribuye a la construcción del esquema corporal, del descubrimiento del propio cuerpo y la formación de un lenguaje específico de la persona... a favor del desenvolvimiento del niño de acuerdo a su edad” (Ramírez, 2007, p.23).

Es necesario y urgente dar la relevancia que corresponde al conocimiento y al “uso” adecuado del cuerpo; en este sentido la labor del docente de preescolar, debe encaminarse a hacer de la escuela un espacio de aprendizaje delicioso, que conquiste y enamore a los niños con el propósito de garantizar su permanencia en el sistema educativo y logren ser seres humanos en capacidad de desenvolverse inteligentemente.

Aceptada la premisa de que “el pensamiento cotidiano se ve afectado por dejar pasar las oportunidades, más que por falta de habilidades de pensamiento” (Perkins, s.f.), aprovechar la habilidad o inteligencia kinestésica de los niños en edad preescolar permite orientarlos a conocer su cuerpo, sus posibilidades de interacción con el otro y la destreza para satisfacer necesidades o solventar situaciones que lo enfrentan al conflicto.

Como expresión cultural, propia y primaria de una comunidad, la danza se constituye en una expresión creativa de la historia de las personas:

*Aún antes que el hombre encontrara los medios artísticos formales para expresarse, él supo gozar de la sensación de dar un paso, girar, balancearse, mecerse, zapatear y saltar, simplemente porque hay una infinita alegría en danzar. Danzar es un medio para canalizar la abundancia de su energía, en un modo supremo de expresarse (Sorrel s.f., citado en Continuidad-uis danza y música).*

### **2.2.3.1 Conceptualización de la danza**

De acuerdo con Marta Castañer, es realmente difícil definir la danza por ser una actividad motriz e intrínsecamente inherente al ser humano.; Marrazzo la define como “ la coordinación

estética de movimientos corporales” (Marrazzo 1975, citado en Castañer, 2001, p. 9) y Shawn habla de la danza como “el único arte en el que nosotros mismos somos el material del que el arte está hecho” (Shawn 1955, citado en Castañer, 2001, p. 9).

Siguiendo lo anterior, la danza se configura como una manera particular del ser humano para comunicar ideas, sentimientos, emociones desde el arte y la creatividad; también es un medio para comunicar costumbres, rutinas, eventos y expresiones propias de los pueblos. Es una forma de entretenimiento y disfrute de movimientos corporales que pueden o no, estar acompañados de la música.

Por añadidura, entre muchas de sus bondades, la danza ofrece beneficios a nivel social, afectivo, cognitivo toda vez que es utilizada también con fines terapéuticos pues ofrece la posibilidad del conocimiento y aceptación del propio cuerpo, sus opciones de aceptación, mantenimiento, cuidado y mejora, además de la capacidad creadora del mismo. La danza se considera, entonces, como un medio de expresión y creatividad desde el movimiento que le permite al individuo conocerse a sí mismo (Bolaños, 2006).

De otro lado, y en términos de comunicación corporal, la danza permite expresar “una forma de percibir el mundo... medio de construcción de la imagen corporal de forma conjunta al esquema corporal o morfológica del cuerpo el cual nos proporciona la técnica y la ejercitación de los movimientos” (Castañer, 2001, p.11).

### ***2.2.3.2 La danza y la expresión corporal como estrategias pedagógicas en preescolar***

La experiencia pedagógica y docente en el aula permite afirmar que, el acercamiento a la danza en la primera infancia debe sustentarse en el reconocimiento del esquema corporal, su expresión y su relación con el espacio. En la etapa en que se encuentran los sujetos del presente estudio, la danza infantil se compone de movimientos sencillos que le permitan al niño

reconocerse y apropiarse de su cuerpo en términos de esquema corporal, coordinación, ritmo, velocidad; de igual forma, los motiva a imitar y sugerir otras opciones de gestión y movimiento.

En este sentido, la expresión corporal creativa como base de la danza infantil, fomenta el uso de un lenguaje corporal manifestado en gestos, posturas, expresiones faciales, movimientos y contacto corporal lo que redundará en una mayor capacidad del cuerpo para manifestarse libre y espontáneamente en cualquier ámbito en el que interactúe.

Lo expresado en el párrafo anterior, se sustenta en el documento de Lineamientos Pedagógicos para Preescolar, en donde se hace especial énfasis en la importancia del desarrollo de la dimensión corporal en los niños pequeños toda vez que “posibilita la construcción misma de la persona, la constitución de una identidad... el camino de expresión de la conciencia y la oportunidad de relacionarse con el mundo” (Cortés, León, et.al, 1998). En el mismo sentido, el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito contempla el arte dentro de los cuatro pilares fundamentales de la educación inicial destacando su importancia en la

*...oportunidad de expresión espontánea que realizan los niños y las niñas desde sus propias posibilidades... los niños y las niñas que hacen uso de cualquier expresión artística, tienen la oportunidad de manifestar de diversas maneras su pensamiento y emociones, a la vez que aprenden del mundo y de sí mismos (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, Secretaría de Integración Social, 2011).*

Atendiendo la metáfora de Loris Malaguzzi, la multidimensionalidad de los niños puede ser promovida desde el arte porque es la herramienta que posibilita la expresión de sentimientos, necesidades, afectos desde lenguajes verbales, gestuales, corporales e instrumentales; todo esto entendiendo que el arte nace como una expresión espontánea.

Siguiendo a García Ruso (1997), la danza es una expresión artística enmarcada en cuatro dimensiones fundamentales: de ocio como actividad desarrollada a manera de conseguir bienestar y usar adecuadamente el tiempo libre; artística como forma de arte cumpliendo características de las actividades artísticas como coreografía, estudio académico y demás; terapéutica como actividad en procesos de resocialización o adaptación; y educativa que se enfoca en dinámicas de enseñanza - aprendizaje en el ámbito escolar. Ésta última es la dimensión que ocupa este estudio, en razón a que dentro de los valores pedagógicos de la danza se encuentran funciones que se relacionan directamente con el aspecto social, relacional y afectivo de los niños. En este sentido, se destacan las funciones afectivas, comunicativas y de expresión que se enlazan a lo planteado anteriormente desde los linamientos curriculares.

En esta misma línea se encuentra la función del conocimiento de sí mismo y del entorno, toda vez que, como lo menciona Daniel Goleman (2013), uno de los componentes de la formación emocional de los niños es el autoconocimiento; y función catártica que considera el movimiento rítmico como liberador de tensiones al fortalecer la autoestima, la creatividad y la sensibilidad (Arguedas, 2004).

Así mismo, Consuelo Arguedas (2004) sostiene que la expresión corporal es una habilidad previa a la danza que permite a los niños el acercamiento conciente de su cuerpo al movimiento beneficiando aspectos cognitivos, psicomotores, socioafectivos y expresivos. Más aún, Beherends, Müller y Dziobek (2012) sostienen que gracias a la danza y el movimiento, es posible promover comportamientos prosociales espontáneos, la cooperación y las contribuciones sociales .

Aunque la danza es una expresión del arte, también está ligada a las actividades de la educación física y en ese sentido también obtiene un valor pedagógico adicional al fomentar la

creatividad, la memoria, el aumento de posibilidades expresivas y de comunicación y, no menos importante, su incidencia en la socialización de los niños.

Este panorama descrito anteriormente permite afirmar, sin lugar a dudas, que la promoción de comportamientos prosociales en el aula a través de la danza, como estrategia pedagógica, permite proveer a los niños de herramientas, que les posibiliten conocer sus reacciones emocionales y controlar sus comportamientos de manera voluntaria y consiente.

En consecuencia, y para terminar el andamiaje teórico de éste documento, es importante subrayar que, la sana convivencia y las relaciones armónicas entre las personas, están determinadas por la manera en que cada quien, como lo menciona Bateson, autor con el cual se comenzó este referente teórico, se influyen mutuamente, se interrelaciona con los demás, en términos de ayuda (colaboración), donación y compasión, y que éstas corresponden a algunas de las acciones características de la conducta prosocial.

Es entonces, una función indispensable de la escuela y sus maestros, posibilitar experiencias significativas para la población de primera infancia, en las que los niños experimenten la alegría, el gozo de compartir su vida con personas semejantes a ellos, con quienes pueden explorar, sorprenderse, soñar, y reconocer recursos y habilidades desde su corporalidad, para así, establecer vínculos con su medio enriqueciendo su propia imagen y construyendo su identidad.

### 3. Metodología

#### 3.1 Enfoque, alcance y diseño

Según Hernández Sampieri (2003), la investigación cualitativa pretende “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” donde la investigación se dirige a la comprensión de experiencias en un medio específico.

Desde este enfoque, el trabajo que se suscribe, responde a la importancia de entender una situación de orden social, analizando el comportamiento de un grupo específico de estudiantes, utilizando un enfoque de Investigación Acción (IA) con un alcance descriptivo interventivo.

La IA se describe como el abordaje de una “...situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma.” (Herrerías, 2014, p.2); situación que se evidencia en el aula de clase, la cual se convierte en el espacio óptimo de reflexión del ejercicio pedagógico. Es así como se pretende dar solución a un problema tangible dentro del grupo de estudiantes, problema que requiere de un estudio riguroso de sus experiencias y de cómo perciben su realidad escolar:

*Los principales beneficios de la investigación-acción son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica la IA se propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios. (Kemmis y McTaggart, citado en Murillo, 2011, p.6)*

De la misma forma, Ciro Parra Moreno (2002) afirma que la finalidad de la IA es “la mejora de las prácticas educativas realizadas por el profesor en el aula” (p. 125), rescatando la labor del docente como principal conocedor de su actividad educativa, esto permite no solo el desarrollo profesional del docente considerando el saber educativo como saber práctico, sino también el

beneficio de la comunidad participante en el ejercicio de investigación mejorando la situación estudiada y hacerlo mientras se investiga.

En este sentido se promueve en el maestro una reflexión permanente acerca de cómo debe ser su intervención:

*Si el maestro toma su quehacer cotidiano como un objeto de reflexión y sistematización y utiliza para ello herramientas propias de la investigación cualitativa a la vez que asume el carácter de su investigación como limitada, más no por esto menos validada, es posible que el docente cualifique su cotidianidad. De esta manera el aula se convertirá en un espacio de aprendizaje y no de rutina y la institución educativa se verá beneficiada por procesos de innovación y transformación que repercutirán en la función educativa de la sociedad. (Calvo, 2002)*

En consecuencia, adoptar la IA como enfoque investigativo debe ser un desafío dado que implica una modificación radical y profunda del cómo se concibe y se ejerce el acto de educar; exige una observación responsable y juiciosa de lo que cotidianamente sucede en el espacio escolar, los problemas que se presentan y la búsqueda de alternativas de solución, no solo desde la intuición alimentada por la experiencia, sino desde la teoría y el conocimiento.

### **3.2 Población**

Este trabajo de investigación se desarrolla en el Colegio Débora Arango Pérez I.E.D. que se encuentra ubicado en el Barrio Villa Clemencia en la localidad 7ª Bosa, al suroccidente de la ciudad de Bogotá limitando con las localidades de Kennedy y Ciudad Bolívar y el municipio de Mosquera. La localidad se configura como una de las más densas de la ciudad según el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) pues cuenta con 646.833 habitantes aproximadamente según el Diagnóstico Localidad de Bosa (2011).

Los estudiantes del colegio pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Su lugar de residencia son los barrios circundantes a la institución. Así mismo, provienen de familias

extensas y la ocupación de los padres está en la economía informal. El 2% de niños y niñas son trabajadores, que aportan al hogar (Fuente: “La excelencia académica: una oportunidad de vida para el desarrollo personal y social, Proyecto Educativo Institucional, Colegio Débora Arango Pérez).

La población objeto de estudio se formuló con 26 estudiantes (16 niños y 10 niñas) del Grado Jardín del Colegio Débora Arango Pérez I.E.D. jornada mañana; cabe anotar que el grupo de estudiantes es asignado por el equipo directivo de la institución, a quien realizó ésta investigación.

Aunque la observación exploratoria arrojó como resultado, que no todos los estudiantes del grupo evidenciaban la misma problemática, se trabajó con la totalidad ya que en diferentes grados de intensidad, demuestran dificultades de comportamiento y relaciones interpersonales con sus pares o con personas que representan figuras de autoridad, haciendo que el resto del grupo los imite.

El grupo en mención presenta características generales en común como:

- Padres ubicados laboralmente como operarios o dedicados a la economía informal; en su mayoría con nivel de escolaridad en básica primaria.

- Grupos familiares extensos: viven con tíos, primos y/o abuelos además de los padres.

Casi todos tienen hermanos.

- Pertencen en su mayoría, al régimen subsidiado de salud.

En referencia al tema de éste trabajo, la actitud de los niños evidencia en la cotidianidad escolar comportamientos que atentan contra las relaciones armónicas y el Pacto de Aula que se ha acordado en asamblea de estudiantes y que corresponde a las características prosociales de los integrantes del grupo escolar:

- Se agreden verbalmente utilizando lenguaje soez y palabras que, aunque pueden desconocer su significado, logran comprender su carácter ofensivo. En ocasiones también hacen referencia a los miembros de la familia para ofender (Ej. “Su mamá es una gorda”).

- Solo practican normas básicas de cortesía (saludar, pedir un favor, agradecer) cuando es el adulto quien lo solicita; se constituye en una conducta imitada toda vez que los padres o cuidadores evidencian el mismo proceder.

- Requieren vigilancia constante del adulto: si la docente no está presente en el aula, siempre se disponen a generar desorden gritando, saltando o corriendo entre las mesas de trabajo, golpeándose o en algunos casos, escondiendo pertenencias de otros compañeros.

- El referente de juego que los niños muestran en la mayoría de los casos, evoca programas de dibujos animados: *Ben 10*, *Power Rangers*, *Dragon Ball*, entre otros; en ellos constantemente se golpean “de mentiras” (en sus propios términos), imitan la práctica de artes marciales o el uso de armas, hasta que realmente resultan lastimándose lo que deriva en agresión física real o, pocas veces, en remitirse a la profesora para expresar su queja especialmente cuando experimentan dolor físico como consecuencia de la agresión.

### **3.3 Definición de categorías de análisis**

A continuación se presentan las categorías y subcategorías en relación con los objetivos específicos de este trabajo (Tabla 1.). Más adelante se explican brevemente cada una de ellas.

**Tabla 1: Categorías de análisis**

Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías	Sub Categorías
<p><b>Promover comportamientos prosociales entre los niños de cuatro y cinco años de grado jardín en el colegio Débora Arango Pérez I.E.D. mediante la danza como expresión creativa.</b></p>	<p>1. Identificar los comportamientos no prosociales que ejecutan los niños con sus compañeros como ejercicio de diagnóstico y caracterización del grupo de estudio</p>	<p>Comportamientos no prosociales.</p>	<p>Agresividad verbal Agresividad física contra otras personas</p>
	<p>2. Determinar de qué manera, la estrategia pedagógica de la danza como expresión corporal, fomenta los comportamientos prosociales de ayuda, donación y compasión entre los compañeros de la clase.</p>	<p>Comportamientos prosociales.</p>	<p>Ayuda (colaboración) Donación (compartir) Compasión (consuelo)</p>
	<p>3. Posibilitar una reflexión pedagógica alrededor de la formación prosocial de la población de primera infancia.</p>	<p>Expresión corporal.</p>	<p>Danza</p>
		<p>El papel del docente.</p>	<p>Función modélica del docente en la formación prosocial. Relación docente –estudiante.</p>

Fuente: elaboración propia

Dentro de las categorías se encuentran los comportamientos no prosociales entendidos como todos aquellos en los que se evidencia algún tipo de manifestación agresiva: verbal (palabras o expresiones malsonantes que pueden denotar ofensa) y física (actitudes o acciones corporales que pueden llegar a lastimar físicamente a terceros como empujones o golpes), es

decir “cualquier conducta que refleje infringir reglas sociales y/o sea una acción contra los demás” (Garaigordobil, 2005, p. 198).

En contraposición a lo anterior se encuentran los comportamientos prosociales que se refieren a todos aquellos que se consideran acciones sociales positivas, es decir que benefician tanto a quien las ejecuta como a quien se beneficia de las mismas. Para éste caso, los comportamientos a analizar son aquellos que denotan disposición a la ayuda, la donación o compartir y la compasión o consuelo. Se propone la expresión corporal, y en ella la danza, para cumplir con el propósito de promover los comportamientos prosociales ya descritos.

### **3.4 Instrumentos de recolección de información**

“Trabajar en conducta prosocial con edades tan tempranas conlleva una dificultad añadida, dada la escasez de instrumentos de evaluación para estudiar estas edades y las peculiaridades de esta etapa evolutiva” (López, Apodaca, et.al, 1998, p. 47). Ante esta condición, el estudio contó con dos instrumentos que serán adaptados en su lenguaje, a las edades de los niños para ser aplicados: la entrevista como parte del diagnóstico y registro de observación realizado como diagnóstico y posteriormente para la evaluación del plan de intervención y análisis de resultados.

Adicionalmente, el Cuestionario de Conducta Prosocial de Weir y Duveen (1981) fue aplicado a los padres de familia ya que, como se explicó amplia y suficientemente en el marco teórico de éste trabajo, la familia se constituye en el primer anillo de formación social de los niños, por lo que es importante conocer la percepción de los padres acerca del desenvolvimiento social de sus menores hijos.

### 3.4.1 Entrevista “Mi vida en el colegio”

La entrevista como elemento fundamental de la investigación cualitativa permite conocer datos que evidencian la problemática que se investiga y se constituye en un diálogo que acerca de manera detallada, al objeto de estudio.

Teniendo en cuenta la edad de los niños participantes en este estudio, y por ende su imposibilidad para cumplimentar instrumentos de autorreporte, se decide aplicar la adaptación al español del cuestionario “My Life in School”, elaborada por Sebastián Navarro Tauste para el estudio y evaluación del clima escolar en una institución educativa en Jaén, España (Navarro Tauste, 2012). El autor de dicha adaptación, en su generosidad, orientó la validación del instrumento, sugiriendo algunas de las modificaciones que se hicieron con el fin de hacerlo fácil y entendible para los niños del contexto colombiano.

El cuestionario “Life in School” “es una herramienta utilizada en distintos estudios para medir la violencia escolar, aunque en ninguno de ellos se ha sometido a una validación completa a nivel psicométrico. Sin embargo, pese a su relativa antigüedad, “consideramos que sigue siendo hoy un instrumento válido para medir la dimensión de violencia entre iguales” (Navarro Tauste, 2012). Los aspectos que contempla dicho cuestionario, permiten indagar acerca de la percepción que tienen los niños frente a algunas situaciones que pueden vivir al interior del espacio escolar tales como agresión verbal (“alguien me ha dicho algún apodo”) y agresión física (“alguien intentó darme patadas”) en términos de agresividad; de otro lado también contempla la percepción de conductas prosociales: “alguien me ha prestado alguna cosa”, “alguien fue muy amable conmigo”, “alguien me ha dicho algo bonito”.

La versión adaptada para la población andaluza, el cuestionario “Mi vida en el instituto” consta de 39 ítemes; de ellos se han tomado 25 ítemes que indagan sobre dos categorías: agresividad y comportamientos prosociales. Para mayor comprensión de los niños se propone una variación en las opciones de respuesta en el eje de frecuencia: Nunca (0), una vez (1), muchas veces (2).

La versión final adaptada para los niños participantes de este estudio, que se puede observar en el anexo B, la cual fue sometida a análisis en una prueba piloto programada para tal fin.

### **3.4.2 Registro de observación de conducta agresiva**

“Cuando se realiza una observación de un comportamiento para recoger información, se realiza un registro de lo observado, como acción directa” (Lázaro, 2002).

De otro lado, Teresa Anguera (1999) define la observación como "el método que pretende captar el significado de una conducta, que se puede escoger previamente, evitando su manipulación, y que es susceptible de ser registrada" (p. 230).

En razón a que, la observación directa como técnica de exploración permite conocer la frecuencia y circunstancias específicas en las que se presentan las situaciones a considerar, y que su valor reside en permitir una evaluación directa de la conducta de interés en situaciones naturales (Carrasco Ortiz, 2006), para ésta investigación se ha estructurado un instrumento de registro de observación sistemática y objetiva con base en la adaptación de la Escala de Agresividad Manifiesta –EMAM- (Overt Agression Scale, OAS por su sigla en inglés) realizada por el Dr. Prof. Antonio Andrés Pueyo<sup>1</sup>; las conductas señaladas en dicha escala corresponden a comportamientos observados en grupos similares de estudiantes dentro de la misma institución.

---

<sup>1</sup> Catedrático del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Universidad de Barcelona.

Tras la realización de una prueba piloto, se han omitido los ítemes que mencionan el uso de elementos cortos punzantes o fuego para hacer daño, ya que la observación se realiza dentro del espacio escolar y en este caso, los niños no tienen acceso a elementos como tijeras o fósforos, por mencionar algunos. Tampoco se tienen en cuenta los ítemes correspondientes agresión física a sí mismo y agresión contra objetos debido a que, con base en la observación previa y la experiencia docente, estos comportamientos no se presentan.

Este instrumento permite registrar comportamientos que los niños presentan frecuentemente tanto en el patio de recreo como en el salón de clase. La puntuación de intensidad se realiza mediante una escala tipo Likert de 5 valores y la frecuencia se valora de forma abierta. Se registró el tipo de conducta presentada y se valoró según la intensidad de la misma y el número de veces que se presenta en un tiempo determinado tanto en el aula de clase como en el espacio de recreo (Ver Anexo A).

### **3.4.3 Cuestionario de Conducta Prosocial Weir y Duveen 1981 – Padres**

Teniendo en cuenta que el comportamiento del niño dentro de su ámbito familiar tiende a ser más natural, se consideró pertinente conocer la percepción que las familias tienen de los comportamientos prosociales de sus hijos, dado que se presume que hay una diferencia entre el comportamiento que los niños presentan en su hogar y en la escuela. Por ello se aplicó el Cuestionario de Conducta Prosocial de Weir y Duveen (1981), como análisis anterior y posterior a la intervención.

El cuestionario de Conducta Prosocial en sus dos versiones (padres y profesores) consta de veinte afirmaciones que refieren comportamientos prosociales y con base en ellos se evalúa la conducta prosocial de cada individuo tales como: “intenta ayudar a alguien que se ha lastimado o

herido”, o “ofrece ayuda a otros niños y niñas que tienen dificultades con una tarea o juego” (ver anexo C). Para este caso, se solicitó a los padres que evaluaran la conducta prosocial de sus hijos con el ánimo de establecer comparaciones frente al registro de observación en el aula realizado por la profesora, que permitió contrastar los comportamientos prosociales con los comportamientos agresivos.

Para su evaluación se tienen tres opciones de respuesta en términos de frecuencia: nunca (0), alguna vez (1), casi siempre (3).

### **3.5 Plan de acción**

El siguiente apartado describe, el orden en que se sucedieron las acciones tendientes a desarrollar el programa denominado “Me muevo en ritmo prosocial”.

En este sentido se presenta la fase de la prueba piloto del cuestionario “Mi vida en el colegio”, a continuación la descripción de los instrumentos Registro de observación de la conducta agresiva y el cuestionario de Conducta prosocial, aplicado a padres de familia.

Seguidamente se presentará, la propuesta de intervención.

#### **3.5.1 Prueba piloto Entrevista “Mi vida en el colegio”**

La primera acción desarrollada fue la aplicación de la prueba piloto, entendida como un ensayo previo de las herramientas diagnósticas seleccionadas para éste trabajo investigativo, aplicadas a un grupo de encuestados con características muy similares al grupo objeto de investigación; se realiza con el fin comprobar, en dichos instrumentos, el funcionamiento, la viabilidad y las facilidades de implementación. Se constituye, así, en una herramienta valiosa para garantizar la óptima elección del espacio físico, el momento, el clima y duración, entre otros aspectos.

Considerando la edad de los niños se realizó la prueba piloto del cuestionario “Mi vida en el colegio”, a un grupo de cinco niños que no hicieron parte del grupo de investigación, pero que presentan con características similares.

### **3.5.2 Aplicación Entrevista “Mi vida en el colegio”**

Con el fin de realizar un diagnóstico inicial que permitiera conocer a fondo las características del comportamiento agresivo y el prosocial en los niños del curso jardín 3 del colegio Débora Arango Pérez I.E.D. jornada mañana, se aplicó la prueba de “Mi vida en el colegio” durante la jornada escolar y con la previa autorización de los padres de familia y de las directivas de la institución.

### **3.5.3 Registro de observación de conducta agresiva**

El instrumento denominado *Registro de observación de conducta agresiva* fue aplicado en tres momentos considerados claves del proceso investigativo: antes, durante y después de la intervención. Esta aplicación se realizó con el objetivo de visibilizar el desarrollo, los cambios, y los posibles inconvenientes que se presentan durante todo el proceso investigativo.

Se realizaron tres jornadas de observación no participante, es decir la docente observó (sin ninguna clase de intervención) y registró los eventos relevantes tanto en el aula de clase como en el patio de recreo teniendo en cuenta los ítemes del Registro de Observación de Conducta Agresiva (Adaptado de EMAM – Escala Modificada de Agresión Manifiesta - Arbach y Andrés-Pueyo, 2007) (Anexo A).

Las observaciones en el salón de clase se realizaron durante actividades de juego dirigido y en el patio de recreo durante la toma de onces y tiempo de juego libre.

#### **3.5.4 Aplicación Cuestionario Conducta prosocial Weir y Duveen 1981 – padres**

Utilizando la encuesta como una técnica documental de adquisición de información, mediante el cuestionario de Conducta prosocial se pretende conocer la opinión y la valoración de los padres de los niños del curso jardín sobre la conducta prosocial de sus hijos.

El instrumento consta de veinte (20) afirmaciones referentes a comportamientos prosociales, con tres opciones de respuesta: nunca, algunas veces, casi siempre.

Dicha encuesta se realizó durante una reunión de padres de familia en presencia de la profesora, previa explicación del objetivo del programa y objetivo del instrumento.

Este instrumento se aplicó durante 2 momentos de la investigación: al iniciar y al finalizar la fase de intervención.

#### **3.5.5 Propuesta de intervención: “Me muevo en ritmo prosocial”**

Las sesiones de trabajo práctico fueron diseñadas con el propósito de brindar a los estudiantes de herramientas positivas, que les permitan mejorar la interacción con sus compañeros favoreciendo comportamientos prosociales y, en consecuencia, reducir los comportamientos de tipo agresivo en sus manifestaciones física y verbal. Todo esto, mediante la una estrategia pedagógica que involucra danza como expresión corporal.

Con base en los resultados obtenidos de las pruebas iniciales, se diseñó el plan de intervención que consiste en ocho sesiones en las que se desarrollaron actividades, que relacionan los ejercicios fundamentales de danza como expresión corporal y que promueven comportamientos prosociales de ayuda, donación y compasión.

Es importante resaltar que, para el desarrollo de este trabajo y como se explicó ampliamente en el marco teórico, la danza es entendida como el vehículo que permite manifestar sentimientos y/o sensaciones de manera no verbal. Tal y como afirman Castañer (2001) y Ramírez (2007), la

danza también posibilita el reconocimiento y expresión de estados de ánimo y necesidades, configurándose como el ejercicio con el que el cuerpo descubre sus posibilidades de expresión sensorial y emocional mediante la comprensión del cuerpo; todo esto, involucrando la música en interacción con el espacio, el tiempo, el movimiento corporal y los otros individuos.

Siguiendo uno de los objetivos específicos de ésta investigación, con el plan de intervención se pretende entonces, promover comportamientos espontáneos de carácter prosocial en las categorías de ayuda, donación y compasión; en el mismo sentido, y con base en los resultados obtenidos en la etapa de evaluación diagnóstica, se espera que la manifestación de comportamientos agresivos tanto físicos como verbales, disminuyan, especialmente en los niños.

A continuación se explica la propuesta de intervención que tuvo como referente el Modelo UNIPRO para el desarrollo y optimización de la prosocialidad propuesto por el equipo LIPA<sup>2</sup> y que, como modelo teórico-práctico, se presenta a manera de un “marco básico, amplio y detallado para la creación y diseño de programas de psicología y educación a la prosocialidad” (Roche, 2010). Posteriormente se presenta de manera más detallada el desarrollo de cada una de las sesiones.

---

<sup>2</sup> Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada – Universidad Autónoma de Barcelona.

**Tabla 2: Propuesta de intervención. "Me muevo en ritmo prosocial"**

<b>Categoría</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Recursos</b>
<b>Sesión 1</b>  <b>Mi cuerpo, mi reino</b>  <b>Comportamiento prosocial:</b>  <b>Ayuda</b>	<p>Reconocer la importancia del respeto por la integridad de los otros mediante el reconocimiento y cuidado del propio cuerpo.</p>	<p>Mediante éste ejercicio, se pretende que los niños aprendan a reconocerse como individuos importantes, que requieren cuidado y protección, de modo que al hacerlo, reconozcan la valía de sus compañeros, lo que les posibilita entender que los otros también tienen necesidades y expectativas. En consecuencia, pueden llevar a cabo acciones de ayuda con sus compañeros, porque han interiorizado que al ayudar, también pueden ser ayudados.</p>	<p>Salón de clase.</p> <p>Colchonetas</p> <p>Aros.</p>
<b>Sesión 2</b>  <b>Dime que yo te diré</b>  <b>Comportamiento prosocial:</b>  <b>Compasión</b> <b>Ayuda</b>	<p>Reconocer a sus compañeros por su nombre.</p>	<p>Conocer y llamar a los compañeros de clase por su propio nombre, permite a los estudiantes afianzar relaciones de confianza y manifestaciones empáticas al reconocerlo como cercano y como parte de un grupo del que es parte importante. En este sentido, se promueven comportamientos compasivos y de ayuda por afinidad.</p>	<p>Canción "La bolsa de aire" (Ver anexo E)</p>
<b>Sesión 3</b>  <b>Espejitos locos</b>  <b>Comportamiento prosocial:</b>  <b>Donación (compartir)</b>	<p>Reconocer la importancia de la integridad propia y de los demás.</p>	<p>El aprendizaje por imitación posibilita un mayor acercamiento entre pares. El ejercicio pretende que los niños se identifiquen con sus compañeros de manera que, al compartir espacios y experiencias, puedan también realizar acciones donativas.</p>	<p>Salón de danzas.</p> <p>Música instrumental</p>

<p><b>Sesión 4</b></p> <p><b>Cantando con Margarita</b></p> <p><b>Agresividad verbal y física</b></p>	<p>Motivar a los estudiantes a evitar acciones que dañen a sus compañeros.</p> <p>Aprender movimientos de defensa que eviten agresiones.</p>	<p>El ejercicio pretende proveer a los niños de herramientas que les permitan responder de manera no agresiva ante situaciones en las que se sientan amenazados. Las actitudes corporales de defensa permiten a los niños detener posibles agresiones de sus compañeros, así como las expresiones verbales descritas en la letra de la canción.</p>	<p>“La canción de Margarita” (Ver Anexo F)</p> <p>Instrumento musical (Guitarra)</p> <p>Espacio al aire libre.</p>
<p><b>Sesión 5</b></p> <p><b>Gallinitas sabias</b></p> <p><b>Comportamiento prosocial:</b></p> <p><b>Ayuda</b></p>	<p>Vivenciar la importancia y beneficios de ayudar a sus compañeros de manera voluntaria.</p>	<p>El ejercicio pretende hacer una reflexión acerca de la importancia y la necesidad de realizar acciones de ayuda como parte esencial del desenvolvimiento social y de las interacciones aceptadas dentro de un grupo. La imitación de acciones de ayuda, favorece la repetición de estos comportamientos a voluntad, en las ocasiones en las que, posteriormente, lo consideren adecuado.</p>	<p>Video: La gallinita sabia</p>
<p><b>Sesión 6</b></p> <p><b>El tren de la confianza.</b></p> <p><b>Comportamiento prosocial:</b></p> <p><b>Ayuda</b></p>	<p>Reconocer la importancia de la ayuda mutua para alcanzar objetivos.</p>	<p>El tren de la confianza busca generar afinidad y cercanía entre los estudiantes. De igual manera, es un ejercicio de autocontrol y responsabilidad en las relaciones y las acciones propias que, de cualquier manera, siempre tienen consecuencias para sí mismo y para con los demás.</p>	<p>Patio de recreo.</p> <p>Grabadora CD sonidos de la naturaleza.</p> <p>Vendas para los ojos.</p>
<p><b>Sesión 7</b></p> <p><b>¡Caras, caritas, carotas!</b></p>	<p>Reconocer que compartir permite relaciones más armoniosas con los demás.</p>	<p>Uno de los comportamientos que se aprende inicialmente por orientación de la familia, es la acción de donar y se reproduce casi siempre por orden o</p>	<p>Salón de clase.</p> <p>Grabadora. Música instrumental.</p>

<b>Comportamiento prosocial:</b>  <b>Donación</b>		sugerencia del adulto. Éste ejercicio se propone para reforzar la acción libre y espontánea de compartir y sus beneficios. Asimismo, pretende que los niños identifiquen las expresiones faciales que caracterizan las cuatro emociones básicas.	Platos desechables. Palos de paleta. Papel de colores. Pegamento. Lana.
<b>Sesión 8</b>  <b>Abrazos para ser felices</b>  <b>Comportamiento prosocial:</b>  <b>Compasión - Donación</b>	Reconocer diversos estados de ánimo; sus manifestaciones faciales y corporales.	Alrededor de una historia que describe diferentes situaciones, los niños podrán identificar algunas sensaciones y emociones que pueden experimentar y que generan expresiones faciales y reacciones corporales. También se promueve la experimentación consciente de sensaciones corporales agradables mediante el abrazo como expresión positiva de compasión.	Cuento Horacio y los colores.  Paletas de la expresión.  Salón de danzas.

Fuente: elaboración propia

- **Sesión 1 – “Mi cuerpo, mi reino”.**

**Comportamiento prosocial: ayuda**

Desde la psicología clínica, la técnica del “caparazón de la tortuga” permite interiorizar el autocontrol, que es una habilidad necesaria dentro de las relaciones sociales. Así como la tortuga se protege en su caparazón al sentirse amenazada, los niños aprenden que pueden replegarse o protegerse al verse expuestos a situaciones de amenaza o cuando no puede controlar sus impulsos ante estímulos externos.

Con éste ejercicio se pretende hacer un primer acercamiento consciente de los niños hacia su propio cuerpo iniciando un proceso de gestión del dominio corporal, así como una preparación en habilidades que les permitan prescindir de la agresión como respuesta a un acto provocador.

El modelo UNIPRO contempla la dignidad y valor de la persona, el autoestima y el yo como algunos de los factores a trabajar con los estudiantes y que conducen a la optimización de la prosocialidad (Roche, 2008); ésta sesión busca fortalecer éstos factores.

Para iniciar, el aula se organiza con colchonetas y se proporciona un ambiente de tranquilidad en el que los niños se sientan a gusto. Ellos se acuestan en las colchonetas y se les invita a cerrar los ojos y seguir las instrucciones que la profesora va dando. Inicialmente muestran desconcierto y nerviosismo que se manifiesta en risas y comentarios entre ellos en voz baja pues es la primera vez que se enfrentan a actividades con éstas características; poco a poco logran concentrarse en la voz de la profesora y ejecutan las indicaciones que van encaminadas a hacer conciencia de las partes externas de su cuerpo y de las cuales pueden tener control voluntario.

En un segundo momento, se les indica que se levanten de las colchonetas y empiecen a desplazarse libremente en el salón mientras escuchan diferentes situaciones planteadas por la maestra: algunas inofensivas y que exigen algunas habilidades físicas como caminar por la calle, pasar por debajo de una escalera, saltar un obstáculo; otras en las que se requiere analizar la situación para actuar en consecuencia como las de riesgo (alguien te persigue, cuidado con el carro, te están hablando de manera ofensiva). Para el segundo ejemplo, los niños deben identificar el aro como su “zona segura” y dirigirse a él en situaciones en las que sientan que hay peligro asumiendo una postura de “caparazón de tortuga”.

El ejercicio finaliza con todos los niños sentados en círculo sobre las colchonetas; ellos expresan los momentos que más les llamaron la atención: comentan que, en general aprendieron a defenderse de situaciones en las que sienten que su cuerpo está en riesgo y manifiestan que gritan porque sienten miedo y necesitan ayuda, también relacionan el aro con su casa, sus padres o su maestra: lugares o personas que les pueden brindar protección (Zona segura).

- **Sesión 2 – “Dime que yo te diré”.**

### **Comportamiento prosocial: compasión, ayuda**

En esta sesión se parte de la presunción de que la compasión se genera a partir del reconocimiento del otro. Lograr que los niños llamen por su nombre a sus compañeros les permite identificarse entre ellos y les ofrece sentido de pertenencia y cercanía. Para esta segunda sesión, se toman del modelo UNIPRO factores como actitudes y habilidades de relación interpersonal, la escucha, la sonrisa, la identificación.

Se recurre a una ronda infantil tradicional vallecaucana para motivar a los niños a recordar los nombres de sus compañeros; ésta también invita a que los niños hagan uso de su creatividad y autoconcepto para presentarse a su grupo de compañeros. Al igual que en la primera sesión, se busca fortalecer el dominio corporal así como la autoconfianza.

Los niños se organizan en círculo y aprenden la canción verso a verso acompañados de palmas; la letra de la canción se adapta con un vocabulario comprensible para los niños del contexto bogotano (Ver anexo E). Se sugiere a los niños que, mientras entonan la canción, hagan movimientos libres con sus cuerpos mientras el compañero que está al centro baila y se presenta ante el resto del grupo.

- **Sesión 3 – “Espejitos locos”.**

### **Comportamiento prosocial: Donación (compartir)**

La propuesta del espejo permite a los niños identificar y repetir comportamientos de manera natural: según Martí Vilar (2011) el aprendizaje social explica que los comportamientos prosociales pueden aprenderse por imitación. Para éste caso se invita a los niños a reconocerse frente al espejo de manera individual, identificar sus partes externas de las que pueden tener

dominio y gestionar a voluntad. Para ello en el salón de danzas, cada uno tiene un lugar frente a un espejo de cuerpo entero; se les invita a mover una parte de su cuerpo al ritmo un tambor sin dejar de observarse en el espejo.

En un segundo momento, se les invita a elegir un compañero y frente a frente, repiten el ejercicio (se les explica que uno será el espejo del otro).

Resulta interesante que en el primer momento son muy curiosos con su cuerpo y les es muy sencillo moverse *para ellos solos*, mientras que al hacerlo con sus compañeros inicialmente se cohiben pero logran soltarse y disfrutar la actividad aunque si se percatan de que son observados por otros (especialmente la maestra) vuelven a su estado inicial de timidez.

- **Sesión 4 – “Cantado con Margarita”.**

- Agresividad verbal y física**

La actividad se propone con el fin de proveer a los niños de herramientas que les ayuden a identificar situaciones de agresividad contra ellos y les permitan defenderse de la misma de manera: efectiva y prosocial. Los factores que se favorecen con el desarrollo de ésta sesión son la creatividad e iniciativa prosociales, la resolución de problemas y el análisis prosocial de las alternativas; enmarcados en el modelo UNIPRO. Asimismo, la gestión corporal se favorece al utilizar el cuerpo como medio de defensa sin recurrir a posturas agresivas.

Los niños se organizan en círculo en el espacio denominado terraza ubicada en la parte posterior del salón y enseña a los niños “La canción de Margarita”<sup>3</sup>. Se conquista la atención de los niños con el uso de una guitarra interpretada por la docente.

Los niños aprenden la canción verso a verso y explican, con sus palabras, cuál es el tema de la canción. Luego realizan la dramatización de la canción donde los niños eligen representar

---

<sup>3</sup> De autoría de la docente investigadora. Ver Anexo F.

primero a la tortuga y las niñas a Margarita; los niños imitan los movimientos lentos de la tortuga y evidencian en sus expresiones faciales y corporales las sensaciones que menciona la canción: hambre, preocupación, sorpresa, actitud de morder. Por su parte las niñas realizan el movimiento de detención: levantan un brazo con la palma de la mano hacia arriba, negación con la cabeza y el dedo índice, cruzar los brazos sobre el pecho.

Al sugerir el cambio de roles, imitan los movimientos que sus compañeros hicieron en el primer momento.

- **Sesión 5 – “Gallinitas sabias”.**

- **Comportamiento prosocial: Ayuda.**

El ejercicio propuesto está basado en la observación, análisis y reflexión en torno a un cuento infantil en video, en el que se pretende favorecer la escucha como habilidad social y la creatividad en la resolución de problemas. Corporalmente, se favorecen procesos de escucha activa, atención y dominio corporal.

Los niños son invitados a ver el video animado “la gallinita sabia”; la historia relata cómo una gallina (mamá) invita a sus polluelos a realizar todo el proceso para preparar pan: desde sembrar las semillas, regarlas, cuidar las plantas, cosechar el trigo, hacer la masa y hornear el pan. También invita a dos amigos representados por un pato y un cerdo, a participar de cada uno de los pasos del proceso a lo que ellos siempre responden que no pueden ayudarla por estar enfermos. Cuando la gallina anuncia que el pan está listo para comer, los extraños se aprestan a participar del banquete a lo que la gallina les responde que no pueden comer por estar enfermos, les entrega un jarabe para el dolor de estómago y se come todo el pan en compañía de sus pollitos.

Posterior a la presentación del video, los niños participan comentando las diferentes situaciones observadas y cuáles de ellas son adecuadas o inadecuadas, justificando sus respuestas e infiriendo las consecuencias. Luego explican qué tipo de acciones positivas pueden ellos repetir en casa o en el colegio.

- **Sesión 6 – “El tren de la confianza”.**

**Comportamiento prosocial: Ayuda.**

Cuando a los niños se les ofrecen espacios novedosos de socialización son más proclives a imitar y repetir comportamientos que reportan resultados positivos para ambas partes; se propone el ejercicio del tren de la confianza para promover comportamientos de ayuda y reforzar la importancia de la coordinación corporal y trabajo en equipo; desde el modelo UNIPRO se favorecen los factores de resolución de problemas y la valoración positiva de las acciones de los demás.

Se organiza una ruta sencilla con algunos obstáculos en el patio de recreo que los niños observan antes de explicar el ejercicio: se organizan libremente en grupos de tres en hileras y quien está adelante lleva los ojos ventados, los otros dos (que hacen las veces de vagones) se encargan de orientar a la locomotora para superar la ruta de obstáculos y llegar al objetivo.

- **Sesión 7 – “¡Caras, caritas, carotas!”.**

**Comportamiento prosocial: Donación.**

Dentro del inventario de acciones prosociales propuesto en el modelo UNIPRO, se relacionan comportamientos como compartir material didáctico para desarrollar actividades en grupo y compartir opiniones para desarrollar una idea al interior de la clase, estas son las acciones que se

promueven al realizar ésta sesión. De la misma manera, el aspecto corporal se fortalece con la manipulación de materiales de menor tamaño lo que favorece la motricidad fina y el autocontrol que claramente, son elementos que hacen parte del manejo, gestión y control corporal.

Para iniciar la sesión, se invita a los niños a elaborar las paletas de la expresión. Primero se comentan situaciones hipotéticas para que los niños identifiquen y expresen, verbal y gestualmente, cuatro emociones comunes: alegría, tristeza, enojo y sorpresa. Luego, algunos pasan al tablero y dibujan dentro de los círculos la representación facial de esas emociones y comentan en qué momentos sienten lo que han dibujado. Posteriormente, distribuidos en seis mesas de trabajo elaboran sus propias paletas de la expresión con materiales que provee la maestra: adrede, no se entrega material para cada uno lo que los obliga a llegar a acuerdos para alcanzar el objetivo del ejercicio.

- **Sesión 8 – “Abrazos para ser felices”.**

**Comportamiento prosocial: Compasión y donación.**

El modelo UNIPRO explica que “procurar que haya un buen ambiente entre todos” hace parte de la presencia positiva y la unidad como acciones prosociales (Roche et.al., 2007). Para que las personas adopten comportamientos prosociales es necesario tener las herramientas que permitan reconocer que los demás están en capacidad y derecho de sentir lo que siente cada uno; ello unido a que la atracción interpersonal favorece la interacción y la identidad entre pares sustenta la propuesta de facilitar a los niños el reconocimiento de diversos estados de ánimo en sí mismo y en sus compañeros.

Para éste ejercicio los niños organizados en grupos de tres, reciben cinco paletas elaboradas con platos desechables. A medida que escuchan la historia de Horacio y los colores (un osito que luego de disgustar con su mejor amiga, piensa en todos los momentos agradables que dejó de

compartir con ella, hasta que finalmente decide buscarla y regalarle flores para hacer las paces con ella) van escogiendo la paleta que representa la sensación que experimenta el personaje. En cada pausa, uno o dos de ellos comentan la razón de su elección. Para finalizar, se realiza la terapia del abrazo, donde cada uno busca a los compañeros que desee y les da un abrazo diciéndoles al oído una frase cariñosa.

Cabe anotar que, el ejercicio final de los abrazos permite a los niños acercarse de manera confiada y segura a sus compañeros, lo que los lleva a lograr una identificación y cohesión grupal paulatina debido a los lazos de confianza que se van tejiendo al interior del grupo.

#### **4. Resultados y análisis de investigación**

Durante el desarrollo de la presente propuesta investigativa se obtuvieron hallazgos interesantes y se evidenciaron modificaciones comportamentales, paulatinas pero importantes, en la cotidianidad escolar de los niños que participaron en este estudio y que fueron registrados en el diario de observación (Anexo F).

Para contextualizar al lector los resultados y su análisis se presentan, siguiendo, en primer lugar, los resultados encontrados en la aplicación de entrada los instrumentos: entrevista “Mi vida en el colegio”, Registro de observación de conducta agresiva y Cuestionario Conducta Prosocial aplicado a padres. Seguidamente se presentarán los resultados desde cada una de las sesiones del plan de intervención “Me muevo en ritmo prosocial”; con el fin de cumplir con el principio de confidencialidad, los estudiantes se mencionan con las letras iniciales de sus nombres.

Más adelante, y en su mismo orden, se presentarán los resultados de los instrumentos Entrevista “Mi vida en el colegio”, Registro de observación de conducta agresiva y Cuestionario Conducta Prosocial aplicado a padres en su etapa de salida.

#### **4.1 Resultados de los instrumentos - entrada**

Los resultados de la etapa diagnóstica se obtuvieron con base en la aplicación de tres instrumentos: la entrevista “Mi vida en el colegio” (Navarro Tauste, 2012) realizada a los estudiantes, el Registro de observación de conducta agresiva (Arbach y Andrés-Pueyo, 2007); y el cuestionario de Conducta prosocial de Weir y Duveen (1981) que se aplicó a los padres de familia.

##### **4.1.1 Resultados Entrevista “Mi vida en el colegio”**

Tiempo de aplicación: segunda semana de marzo

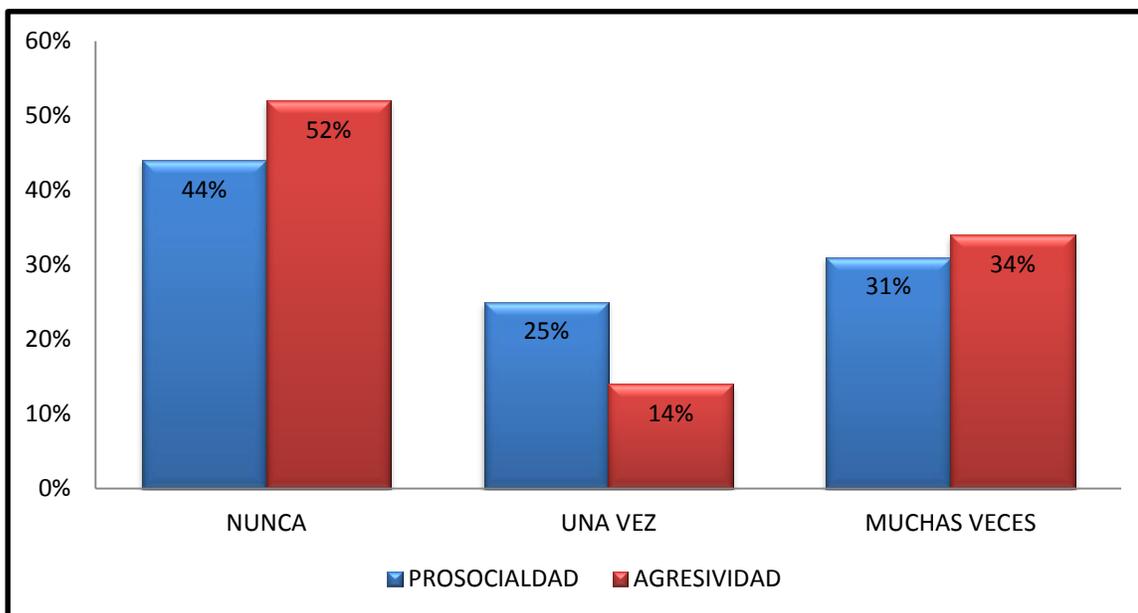
La entrevista “Mi vida en el colegio” permite visualizar la imagen que tienen los niños de sus compañeros en el grupo en términos de prosocialidad y agresividad. Los niños muestran una mínima diferencia en cuanto a la percepción que tienen de comportamientos agresivos y prosociales, aunque reconocen que si se han sentido, de alguna manera, agredidos más de una vez por sus compañeros de clase (Gráfico 1).

Durante el desarrollo del ejercicio, refieren mayoritariamente a niños como agresores, mientras que las niñas son poco mencionadas al hacer aclaraciones frente a las preguntas que indagan sobre percepción de agresividad.

En contraposición, las niñas se perciben comparativamente mucho más prosociales que los niños y por ende, menos agresivas que los niños aunque refieren que, al menos una vez, se han sentido agredidas por sus compañeros (Gráfico 2.)

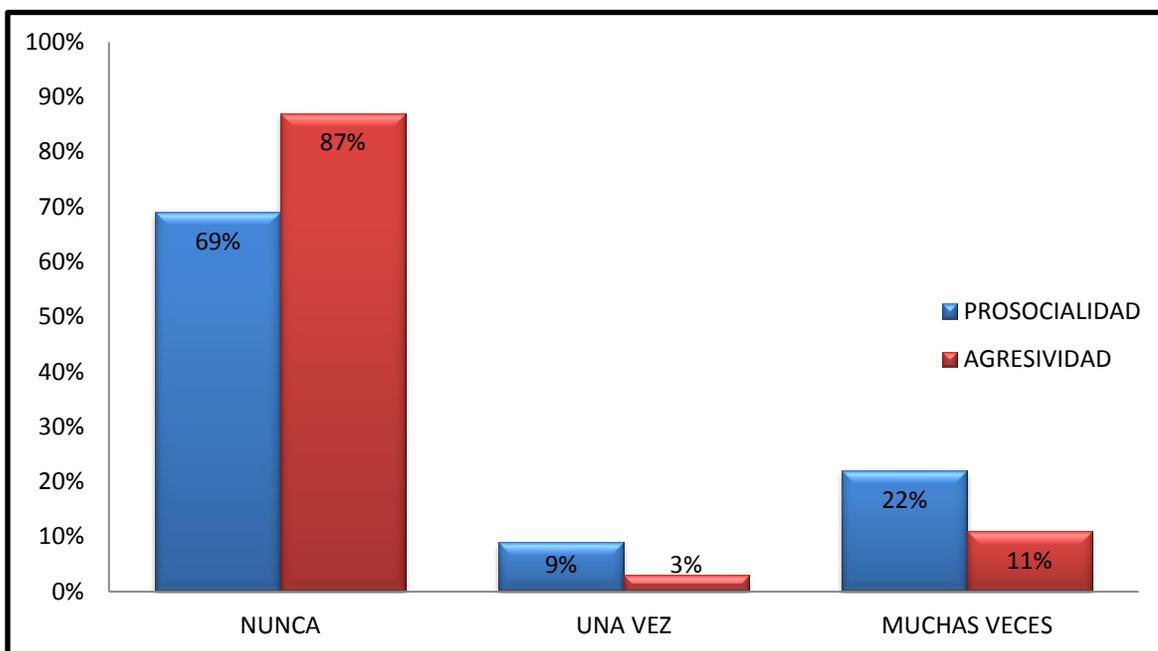
En general se les dificulta recordar los nombres de sus compañeros de clase y se refieren a ellos mencionando alguna característica significativa (peinado, color de prenda de vestir). Por eso, tanto niños como niñas, mencionan de manera reiterada a los mismos sujetos (varones) que desde el inicio del año escolar se han mostrado como traviosos, bruscos o con dificultades de relación con sus pares. A ellos se refieren como “el niño que siempre le pega a todos”, “el niño que me empuja” o “el niño que me hace mojar en el baño”.

**Gráfico 1: Mi vida en el colegio-niños.**



Fuente: elaboración propia

**Gráfico 2: Mi vida en el colegio-niñas**



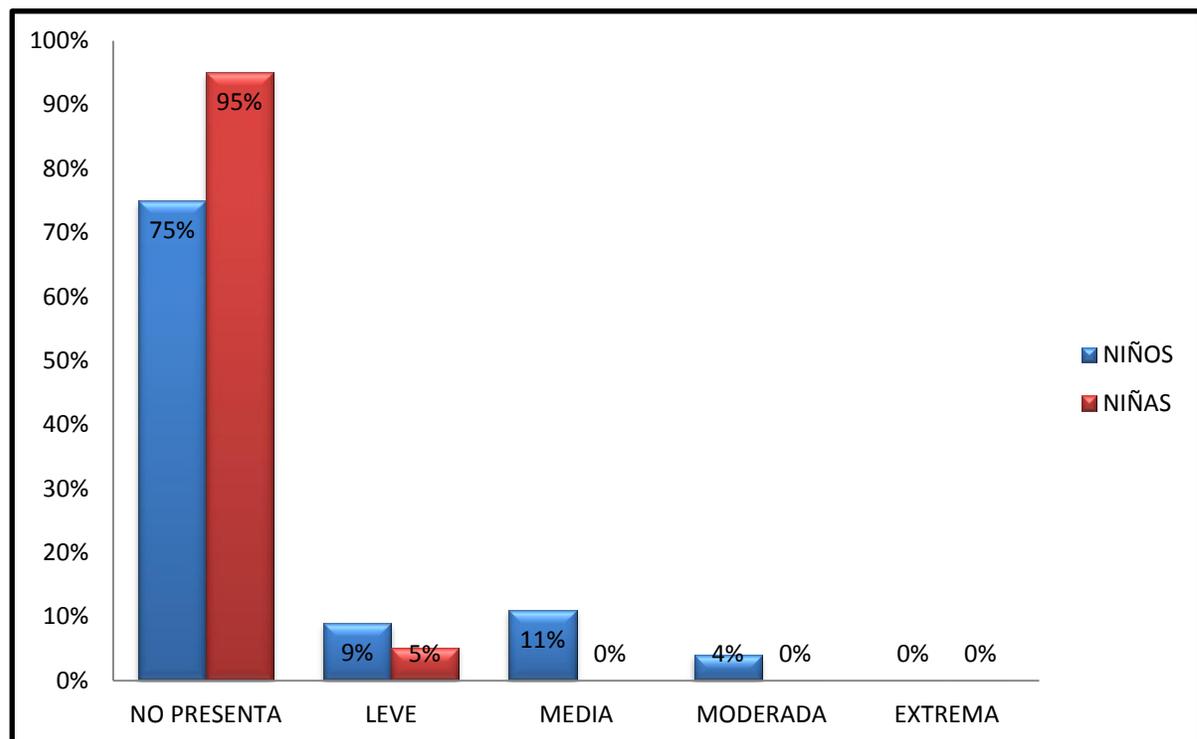
Fuente: elaboración propia

#### 4.1.2 Resultado Registro de observación de conducta agresiva - entrada

Tiempo de aplicación: Primera semana de marzo de 2015

El registro de observación de conducta agresiva evidencia que en el aula de clase, la mayoría de las niñas no recurren a expresiones verbales malsonantes para expresar enojo o molestia mientras que los niños son más proclives a usar este tipo de expresiones cuando están desarrollando actividades dirigidas por la directora de grupo (Gráfico 3.). Cabe anotar que los niños hacen uso de expresiones verbales claramente ofensivas cuya pretensión además, es herir a la víctima: ejemplo “tu mamá es una gorda”.

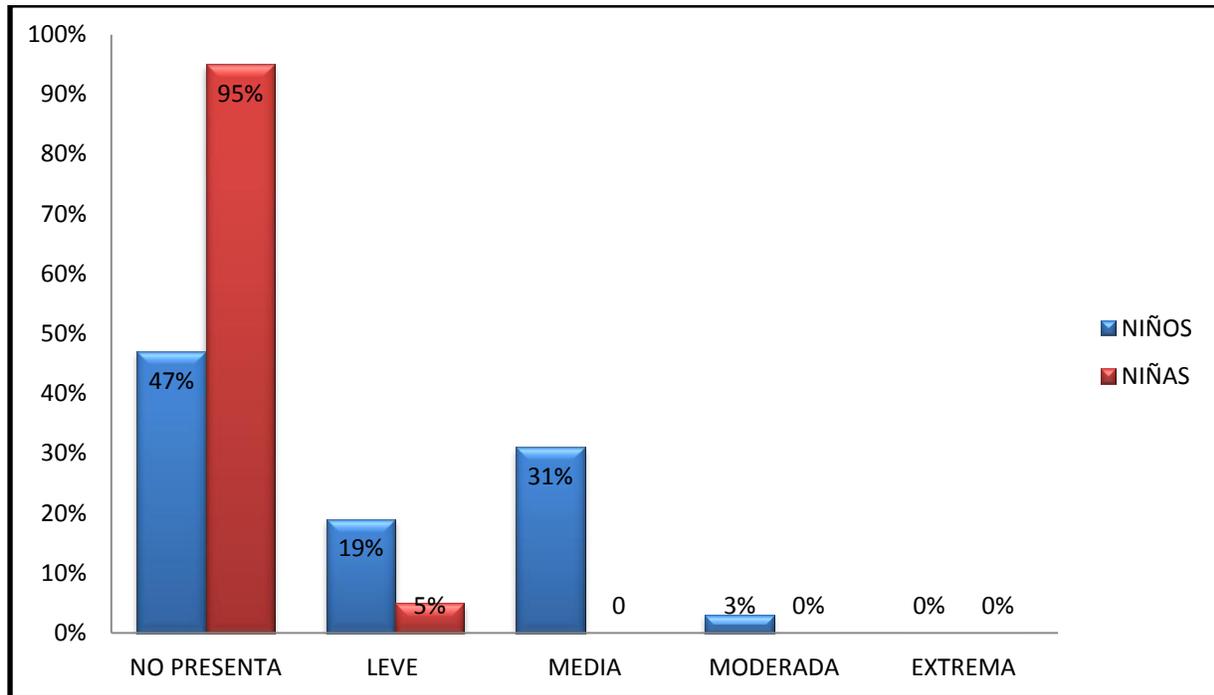
**Gráfico 3: Agresión verbal salón de clase-entrada**



Fuente: elaboración propia

De otro lado, las manifestaciones de agresividad física en los niños están dadas por acciones como arrebatar o golpear a los compañeros para obtener el objeto motivo de discordia (Gráfico 4.). En ningún caso se presenta agresividad extrema.

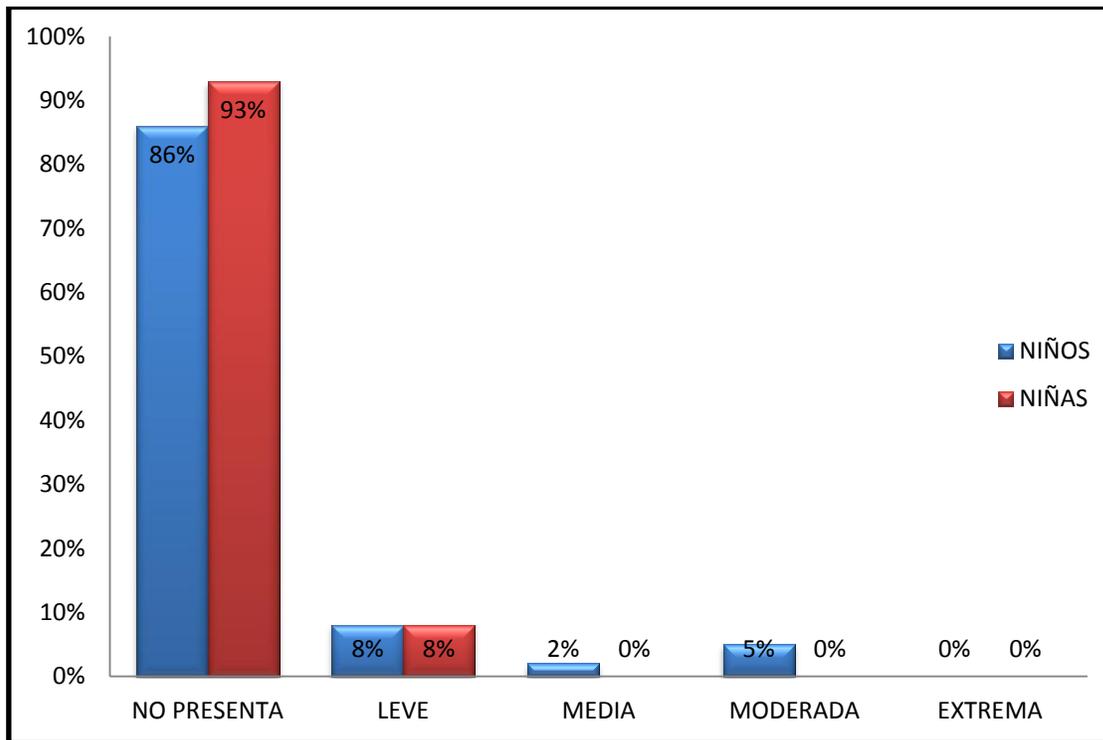
**Gráfico 4: Agresión física salón de clase-entrada**



Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, la observación de conducta agresiva en el patio de recreo evidencia cambios importantes frente a lo observado en el salón de clase. Puede deducirse que, debido a que los niños pueden sentirse más desinhibidos profieren expresiones verbales con mayor espontaneidad, tanto si están jugando como cuando expresan enojo o molestia (Gráfico 5.).

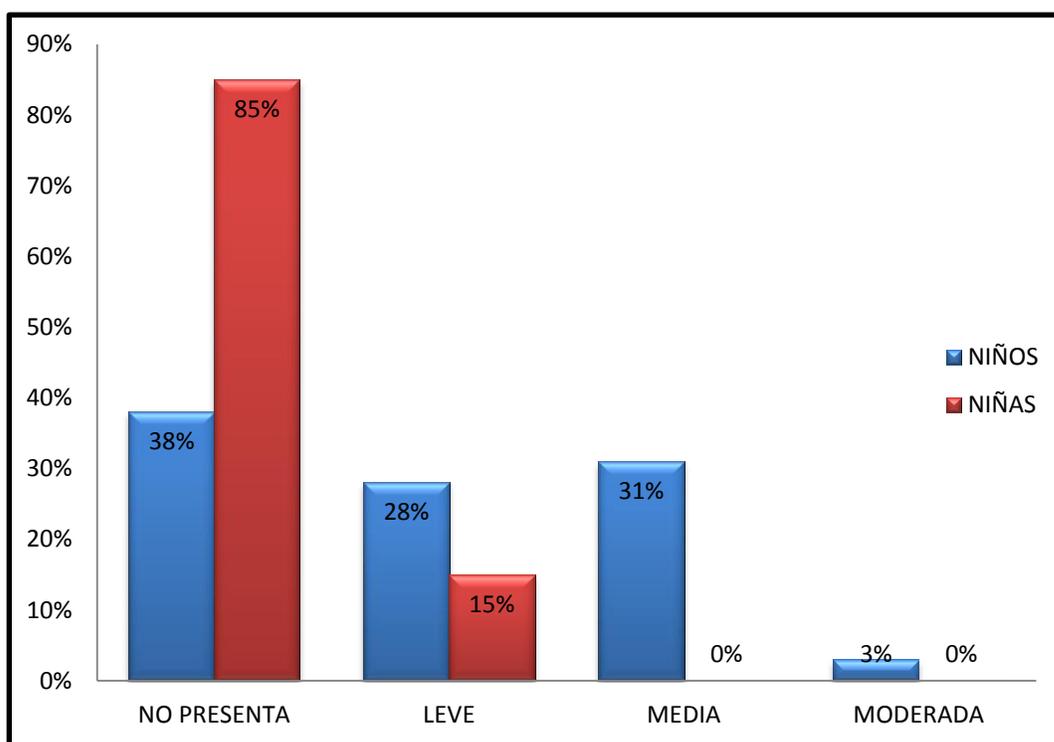
**Gráfico 5: Agresión verbal patio de recreo-entrada**



Fuente: elaboración propia

De la misma manera, es más evidente la agresión física entre los niños ya que sus juegos evocan series de dibujos animados que algunos denominan infantiles, y que de manera general muestran ademanes de lucha (Gráfico 6.). Por lo contrario, las niñas evidencian bajas muestras de agresión física respecto de los niños mostrándose en su gran mayoría como no agresivas físicamente. En una muy baja cantidad, muestran reacciones de agresividad física referidas a empujones; verbalmente sus expresiones se refieren a la exclusión de juegos o discriminación (“ya no voy a ser su amiga”) y físicamente, a mostrar la lengua.

**Gráfico 6: Agresión física patio de recreo-entrada**



Fuente: elaboración propia

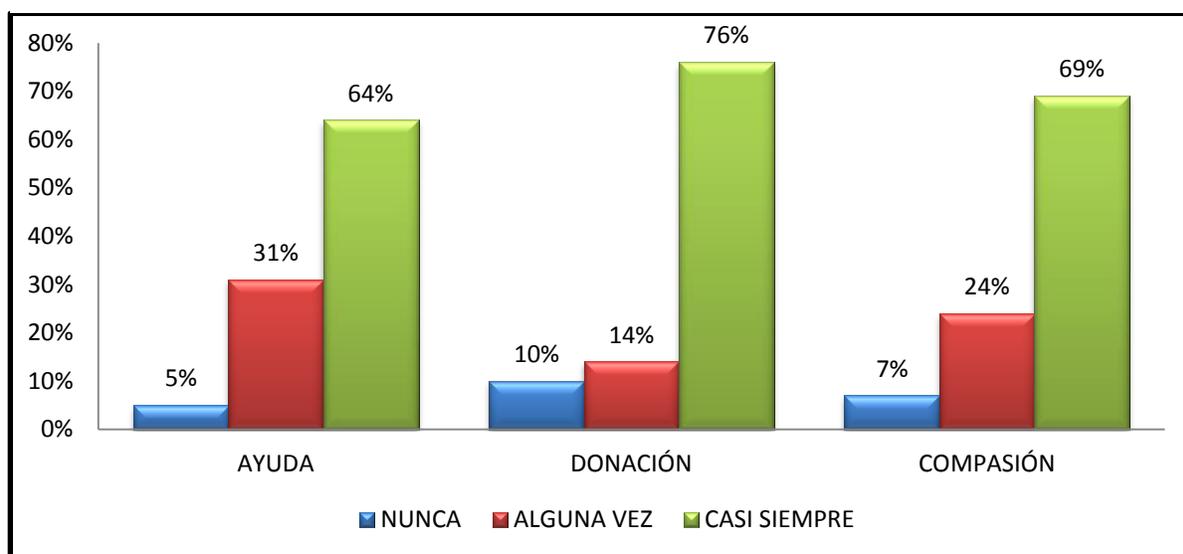
Las reacciones anteriormente descritas se relacionan directamente, con los resultados obtenidos en otras investigaciones desarrolladas en Chile y España donde los niños muestran tendencia por elegir las manifestaciones de agresión física directa, mientras que las niñas se inclinan por la agresión de tipo verbal y relacional. De esta manera, es posible afirmar que, la agresión física es, mayoritariamente, característica de los infantes en esta edad ya que en etapas evolutivas posteriores, se inclinan por agresiones verbales o físicas indirectas (Ortega & Monks, Agresión en niños y niñas preescolares. Un estudio en Chile, 2015).

### 4.1.3 Resultados Cuestionario Conducta prosocial Weir Duveen 1981 (padres) - entrada

Fecha de aplicación: 27 de marzo de 2015

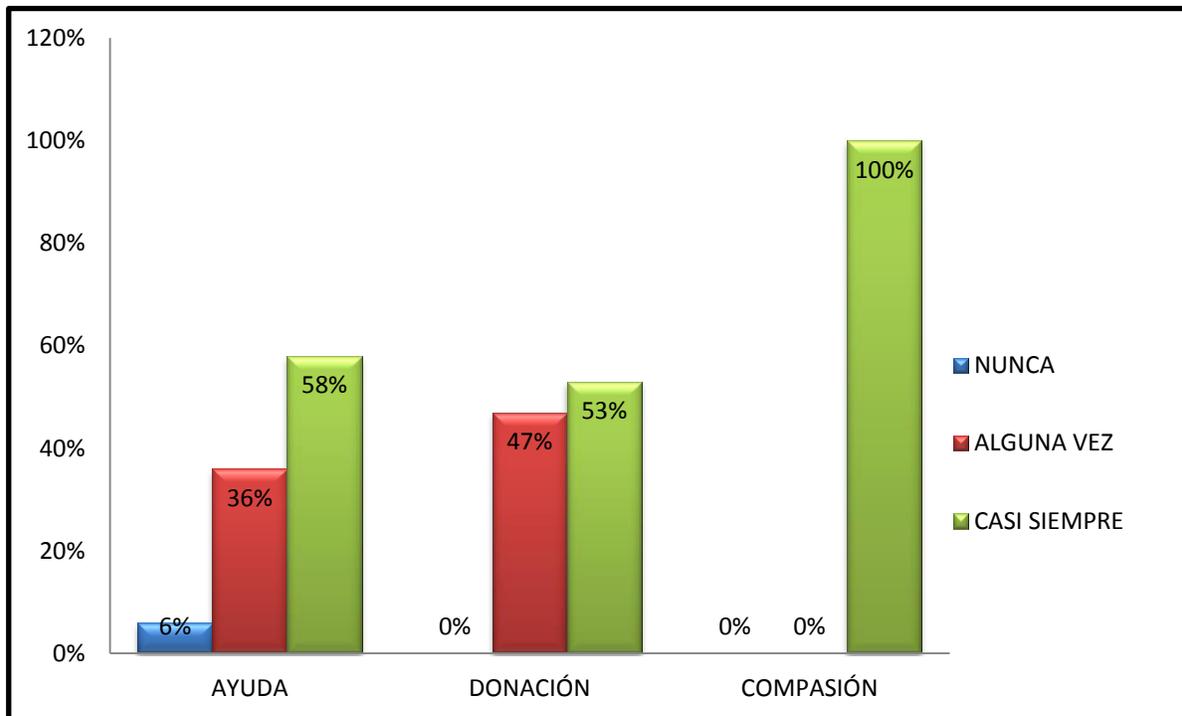
El cuestionario Conducta Prosocial fue cumplimentado por los padres de los estudiantes y permite visualizar la imagen que éstos tienen de sus hijos. Se observa que los padres de las niñas (Gráfico 7.) las perciben como muy prosociales en las categorías de ayuda, donación y compasión siendo más proclives a compartir y a ser compasivas; de otro lado los padres de los niños consideran que si bien sus hijos se manifiestan como prosociales, el comportamiento compasivo es evidente mostrando que muestran menor inclinación a comportamientos de donación (Gráfico 8.). En resumen, la percepción de los padres y de los niños coincide en cuanto se visualizan como niños y niñas prosociales, haciendo la salvedad que los primeros manifiestan mayor inclinación a ejecutar acciones que pueden catalogarse como agresivas ya sea en sus juegos espontáneos o en actividades dirigidas en el salón de clase.

**Gráfico 7: Conducta prosocial niñas-entrada**



Fuente: elaboración propia

**Gráfico 8: Conducta prosocial niños-entrada**



Fuente: elaboración propia

#### **4.1.4 Resultados del plan de intervención: “Me muevo en ritmo prosocial”**

##### **4.1.4.1 Resultado Sesión 1 – “Mi cuerpo, mi reino”**

###### ***Comportamiento prosocial: ayuda***

Durante el ejercicio se evidenció que son mínimas las manifestaciones compasivas, en este caso de protección, para con otros compañeros; también se observó, que muchos de los niños estaban renuentes a participar y sus rostros mostraban expresiones de desconcierto: particularmente JDRR preguntó “¿por qué hacemos esto?, ¿hoy no vamos a hacer tareas?” Al explicarle que ésta también es una manera de hacer tareas, pero sin lápices, pareció satisfecho y se dispuso a realizar la actividad con mayor tranquilidad y evidente disfrute.

Los primeros frutos de ésta sesión se evidencian en días posteriores y especialmente en el tiempo de descanso, cuando, maravillosamente y de manera sorpresiva, algunas niñas como MIRR, MARC, ASVA y SNPR adoptan la posición de tortuga cuando se ven amenazadas por otros compañeros, mientras juegan en el patio de recreo.

Si bien aún no se evidencian comportamientos claramente prosociales de manera voluntaria, ya manifiestan una necesidad de recibir beneficios, compasivos para este caso, en situaciones de peligro.

#### ***4.1.4.2 Resultado Sesión 2 – “Dime que yo te diré”***

##### ***Comportamiento prosocial: compasión***

Durante el ejercicio la mayoría de los niños se muestran tímidos y sus movimientos son mínimos y algunos, que participan pasivamente se rehúsan a pasar al centro, mientras que las niñas se muestran más espontáneas, disfrutan la actividad y son más creativas al realizar movimientos como mover sus caderas al ritmo de las palmas o poner sus manos en jarra y girar.

En adelante, evitan usar expresiones peyorativas (“ese chinito”) o recurrir a características físicas (“la niña que tiene la chaqueta roja”) para referirse a alguien en particular; si olvidan el nombre de algún compañero en especial, se sienten en total confianza para pedir que se los recuerden.

Los niños que se mostraron renuentes a participar en un primer momento, realizan el juego libremente en la hora de descanso haciendo variaciones a la propuesta a manera de broma, por ejemplo “que lo salte” o “que lo muerda” (sugerencia de JASG).

Posteriormente, y casi a diario, manifiestan a la profesora que desean repetir la actividad, mostrándose los niños cada vez más espontáneos y tranquilos cuando los invitan a bailar al centro del círculo.

Es importante anotar que, en concordancia con otras investigaciones, la timidez es un factor determinante de las relaciones interpersonales que se entablan en diferentes ámbitos, y por lo tanto, también influye en desempeño académico de las personas. Entendida como “una respuesta emocional a ciertas situaciones sociales o como una disposición de personalidad relativamente permanente” (Ordoñez Morocho, 2015, p. 8), para el caso de los infantes, la timidez puede convertirse en un obstáculo para establecer relaciones armónicas con los demás. Por ello, ésta sesión de trabajo no solamente contribuyó a motivar comportamientos compasivos en los niños sino que, generó un espacio de socialización en el que los niños se motivaron a participar libre y espontáneamente de ésta, y las actividades posteriores.

#### ***4.1.4.3 Resultado Sesión 3 – “Espejitos locos”***

##### ***Comportamiento prosocial: Donación (compartir)***

Para todos los niños resultó motivador que la actividad tuviera varios elementos novedosos: se realizó en un el salón de danzas, lugar a donde nunca habían ido; también vestían pantalón corto y camiseta lo cual les pareció también muy divertido, por ser inusual.

En el primer momento son muy curiosos con su cuerpo y les es muy sencillo moverse *para ellos solos*, se observan detalladamente frente al espejo y su complacencia se evidencia en la sonrisa constante que hay en sus caras.

Cuando se les solicita que se organicen por parejas, las niñas se buscan entre ellas, mientras que los niños son menos diligentes en la búsqueda de un compañero.

Al explicar el ejercicio, inicialmente se cohíben y ríen de manera nerviosa; después logran soltarse y disfrutar la actividad aunque si se percatan de que son observados por otros, vuelven temporalmente, a su estado inicial de timidez.

Se destaca el caso de JASG quien, inicialmente tiene el rol de espejo, no sigue la indicación y realiza movimientos de agresión (lanza golpes) y al ver que su compañero DAPM lo denuncia con la profesora, decide dejar de participar. Esta reacción claramente obedece a que, dentro de las estrategias de afrontamiento de la agresión, los niños recurren a denunciar la situación ante un adulto significativo que atienda y acoja la situación; las consecuencias esperadas son el apoyo a la víctima y la sanción al agresor (Ortega & Monks, 2015). Para el caso, el estudiante mencionado se anticipa y se aísla del grupo con evidente enojo, evidenciando un comportamiento disruptivo.

Las niñas, SVTM y YNSB, inician el trabajo por parejas haciendo gestos de “carita feliz”, “carita triste” y “carita brava”. Después empiezan a involucrar otras partes del cuerpo hasta llegar a movimientos como bailar o girar.

Salvo el niño JASG, todos finalizaron la actividad participando alegremente y sugiriendo movimientos cada vez más creativos, imitando desplazamientos de animales o posturas inusuales.

En días posteriores, los niños solicitan repetir la actividad a lo que se les sugiere que la realicen libremente por grupos. Las niñas toman la iniciativa y se organizan entre ellas, mientras que los niños, un poco más pasivos, se dejan llevar y hacen lo que sus compañeras les indican. Se muestran más creativos ya que optan por imitar la locomoción de algunos animales y terminan realizando juntos otros juegos musicalizados que se han trabajado en clase. Todo esto se desarrolla en medio de un ambiente de sorprendente armonía donde todos participan de

manera activa y alegre. No se manifiestan agresiones ni se evidencia apatía o enojo entre los participantes.

#### ***4.1.4.4 Resultado Sesión 4 – “Cantado con Margarita”***

##### ***Agresividad verbal y física***

Los niños se muestran curiosos con el instrumento musical involucrado en la actividad; ello hace que centren su atención en el ejercicio. Los niños CDVR, DAAS, SSM y JSM junto con todas las niñas, repiten las frases con entusiasmo mostrando alegría en sus rostros.

Durante el resto de la jornada y en los días siguientes, los niños recurren frecuentemente al uso de las dos frases finales de la canción: “no me hagas daño” o “eso no es bueno para mí”, cuando se ven involucrados en situaciones donde presienten que van a ser agredidos; también acuden a la profesora para denunciar maltrato verbal o físico por parte de los compañeros que aún mantienen esos comportamientos (SSM, JASG, FSSC).

Con el paso del tiempo, el uso de las expresiones mencionadas se mantiene y toma fuerza; en eventuales agresiones, son pocos los niños que recurren a la profesora para solicitar ayuda y ellos mismos se encargan de hacerle saber al agresor que su proceder no es correcto.

En este punto del plan de intervención, es evidente que los niños dan pasos importantes hacia la adquisición de la autonomía como parte de su proceso evolutivo. Según Constance Kamii (1970), la autonomía significa gobernarse a sí mismo. De la misma manera, “la autonomía... aparece con la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es suficientemente fuerte para hacer que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como él desearía ser tratado”. Esta es la razón por la que los niños observan cómo los comportamientos agresivos son rechazados por sus pares y, en aras de evitar la exclusión, unos evitan las actitudes de agresión y otros, recurren a actitudes defensivas pasivas pero que les garantizan efectividad.

#### ***4.1.4.5 Resultado Sesión 5 – “Gallinitas sabias”***

##### ***Comportamiento prosocial: Ayuda***

Los niños comentan la historia con la maestra y sus compañeros, justificando las reacciones de la gallina ante cada negativa de los extraños y deducen que obtuvieron su merecido por no ayudarla. Luego comentan cómo ellos ayudan, especialmente, a sus mamás en casa con tareas domésticas tales como recoger sus juguetes, llevar la loza a la cocina después de comer o hacer aseo. KXBP menciona que le gusta ayudar también a los niños en el colegio porque ella ya sabe anudar cordones; a partir de ese comentario varios de ellos mencionan sus habilidades para ayudar a otros compañeros como destapar paquetes, abrir la puerta, anudar cordones, entre otros.

En los días posteriores se observan, con mayor frecuencia y espontaneidad, comportamientos como que algunos (los niños JSMG, SSM, JETV) siempre se ofrecen a llevar la caneca de la basura a la terraza cuando van a tomar su refrigerio; otros (FSSC, KXBP, MARC, JASC) se ofrecen para destapar paquetes a sus compañeros; por otro lado, en el salón de clase, la mayoría recogen elementos que se caen de las mesas y buscan directamente quién es el dueño o piden ayuda a la profesora.

También se observa que, de manera reiterada, los niños SFCP y DAPM siempre se ofrecen para dirigir la oración de la mañana ya que la han aprendido de memoria y la repiten en español y en inglés.

#### ***4.1.4.6 Resultado Sesión 6 – “El tren de la confianza”***

##### ***Comportamiento prosocial: Ayuda***

Durante el desarrollo de la actividad, se observa que todos en el grupo se encuentran motivados y muy curiosos por el ejercicio que se les propone realizar.

Organizan los tríos por afinidades, pero les cuesta tomar decisiones frente a quién asume primero el rol de locomotora ya que todos quiere usar el tapaojos en un primer momento.

Quienes cumplen el papel de vagones, recurren a tirar de la ropa o a gritar, para guiar a quien hace de locomotora; algunos advierten el peligro al que se exponen, ya que el primero del grupo va con los ojos tapados: usan expresiones de advertencia hacia el otro compañero como “¡no lo jale porque lo hace caer!” o “¡no corra porque nos caemos!”.

Se observa el disfrute de la actividad por parte de todos los miembros del grupo, y la repetición libre del ejercicio en el momento del descanso usando las corbatas o algunas bufandas para taparse los ojos.

Cabe anotar que, en este punto de la intervención, los juegos que tienen como referente los programas de televisión son cada vez menos frecuentes y en contraposición, los niños son más creativos en sus juegos e interacciones espontáneas como hacer competencias de caballitos por parejas. También involucran a las niñas en estas actividades competitivas.

Con base en esta experiencia y sus resultados, es posible afirmar que uno de los factores determinantes en la promoción de comportamientos prosociales es la empatía. Como “resultado de un proceso interactivo entre componentes cognitivos y afectivos” (Fuentes, et al., 1993, p. 75), la empatía se constituye como predictora de comportamientos de ayuda y colaboración dado que, si el niño no la experimenta, difícilmente se sentirá inclinado a ayudar. En este sentido, lo que mueve al niño a comportarse prosocialmente es la presión que el grupo ejerce para que su comportamiento corresponda a lo socialmente aceptado; el niño entonces, actúa en consecuencia, debido a su necesidad de aceptación del grupo de iguales (Sanchez-Queija, Oliva, & Parra, 2006).

#### ***4.1.4.7 Resultado Sesión 7 – ¡Caras, caritas, carotas!***

##### ***Comportamiento prosocial : Donación***

Los integrantes del grupo se ubican libremente en las mesas dispuestas para la actividad, inicialmente, la niña MIRR llora porque no le entregan el tarro de pegamento para pegar unos hilos de lana, a lo que KXBP le responde que debe esperar a que ella termine de usarlo y luego se lo presta; la primera entonces, acepta con evidente disgusto. Otro caso especial fue el del niño SFCP, quien se molestó porque no alcanzó a coger los palos para hacer su paleta, a lo que su compañero DAAS respondió ofreciéndole dos de los suyos, porque tenía otros palos de reserva en la maleta; expresó: “ es que traje muchos para compartir con mis amigos”.

En general lograron trabajar en armonía y la mayoría usaron expresiones como “por favor”, “me lo prestas” y “gracias” durante el ejercicio.

Algunos hicieron comparaciones de sus trabajos, expresando que las caritas propias son más bonitas que las de los otros; nadie usó expresiones que significaran fealdad o mala elaboración de los otros trabajos.

Este ejercicio permitió evidenciar que la empatía es también, un factor predictor para efectos de fomentar comportamientos ayudativos y donativos.

#### ***4.1.4.8 Resultado Sesión 8 – “Abrazos para ser felices”***

##### ***Comportamientos prosociales : Compasión y donación***

Una vez más se evidencia que, son las niñas las más dispuestas a expresar verbalmente a sus compañeras frases amables como “eres muy bonita” (MARC), “tus crespos son lindos” (YPEM); para los niños es más sencillo expresar cosas como “usted es chévere” (JCQV), “me

gusta jugar contigo” (JDRR) o “me gusta ser su amigo” (CAVC). Otros niños como JETV y JDRR o las niñas JSSA y SNPR solo abrazan y sonríen. Entre los niños, los más espontáneos son JCSO y CDVR quienes buscan alegremente a niños y niñas por igual para abrazarlas y sonreírles.

Los niños identifican con facilidad las situaciones que expresan enojo, tristeza, determinación y alegría y también comparten situaciones en las que han experimentado sensaciones similares a las que cuenta la historia. Casi todos los que se dan la oportunidad de intervenir mencionan situaciones agradables: JASG dice que se pone feliz “*cuando mi abuela me deja bailar reguetón*”, MARC dice que le gusta cuando “*mi mamá me dice que soy hermosa*”; por su parte, la niña MIRR comenta que se siente triste cuando su hermano la maltrata y el niño DAPM, comenta que le molesta cuando su mamá “*me obliga a comer queso porque no me gusta*”.

## **4.2 Resultados de los instrumentos – salida**

### **4.2.1 Resultado Cuestionario de Conducta Prosocial Weir y Duveen - salida**

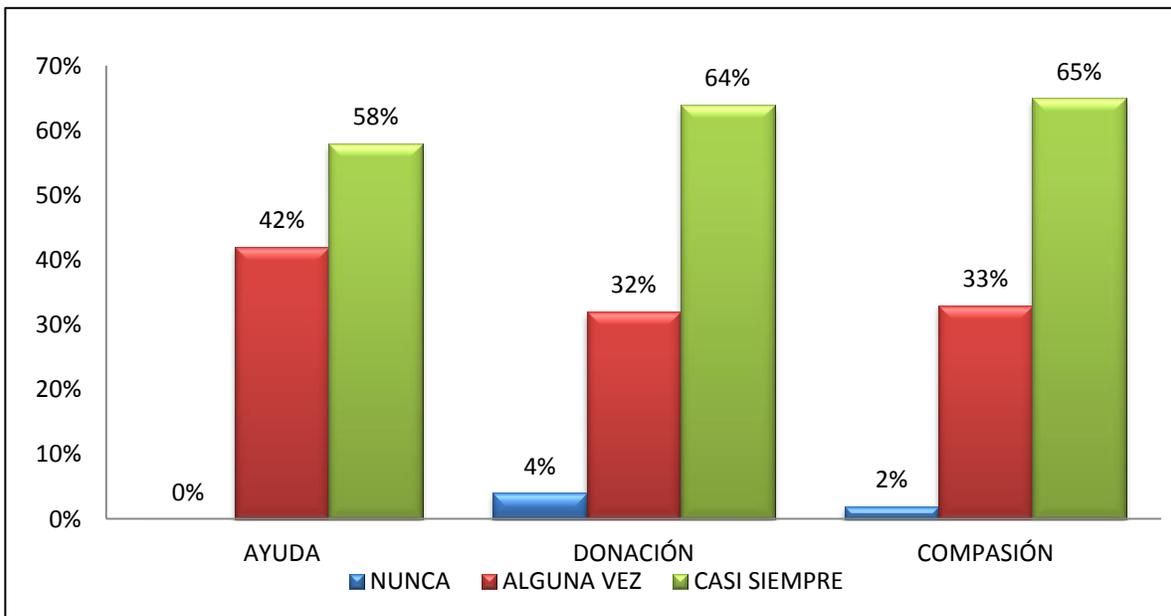
Como ya se había mencionado, el cuestionario de Conducta prosocial fue cumplimentado por los padres de familia antes y después del plan de intervención. Se pretendió obtener una visión general de cómo perciben los padres a sus hijos desde las tres categorías objeto de estudio (Gráficos 9 y 10).

Si bien el instrumento propone afirmaciones en las que los padres deben responder acerca de los comportamientos que ellos observan en sus hijos, es cierto que, en contraste con lo observado en el espacio escolar, se encontraron grandes diferencias en los resultados obtenidos. Comparativamente, en los dos momentos de aplicación del cuestionario, los padres admiten que sus hijos son, en general, muy prosociales. Ello contrasta significativamente, en especial con los

resultados obtenidos al finalizar la intervención. El aspecto coincidente se presenta en el incremento de comportamientos de ayuda en los niños y de ayuda y donación en las niñas.

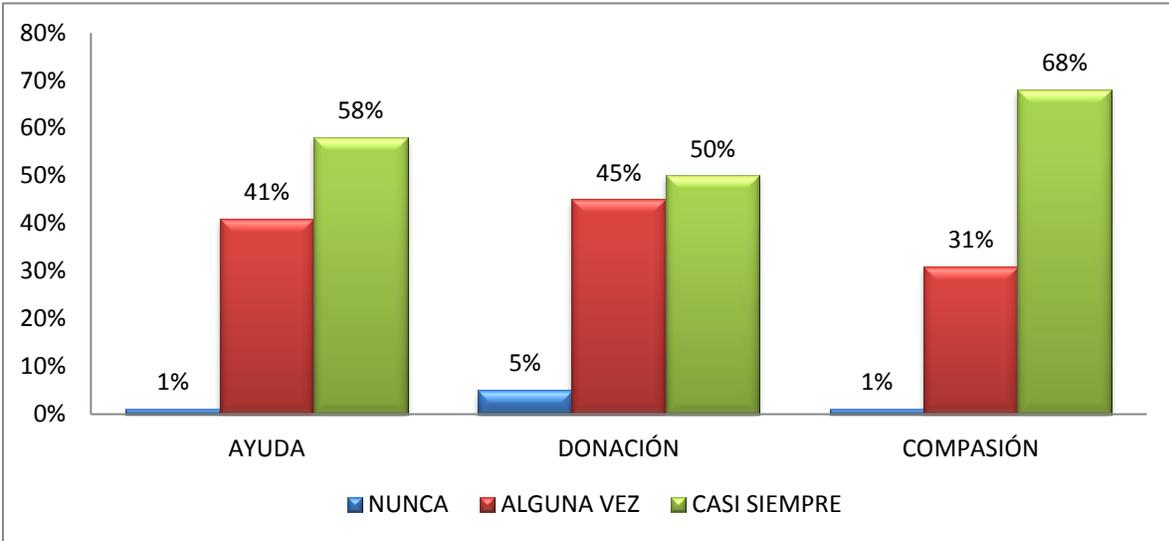
Desde ésta perspectiva es posible afirmar que, en un primer momento, los resultados obtenidos con los niños no se ven afectados; pero se hace necesario reflexionar sobre la “deseabilidad social” desde el ámbito metodológico, dado que es posible que este fenómeno, en donde el ser humano tiene la tendencia a responder de acuerdo con lo que se le solicita y a quedar bien con el evaluador, se haya manifestado entre los padres de familia y que, a todas luces, pretendió modificar los resultados obtenidos con el ánimo de obtener una imagen favorable de sus hijos, con base en la innata necesidad de aprobación social.

**Gráfico 9: Conducta prosocial-niñas-salida**



Fuente: elaboración propia

**Gráfico 10: Conducta prosocial-niños-salida**



Fuente: elaboración propia

#### **4.2.2 Registro de observación de la conducta agresiva – a mitad**

Segundo Registro de observación de conducta agresiva (Arbach y Andrés-Pueyo, 2007)

Tiempo de aplicación: Primera semana de mayo de 2015

Como se expresó anteriormente, el Registro de observación de la conducta agresiva (Arbach y Andrés-Pueyo, 2007) se realizó en tres momentos: al iniciar la investigación y como parte de la elaboración del diagnóstico; a mitad de la intervención, en la primera semana de mayo de 2015, y al finalizar la intervención en la última semana de 2015.

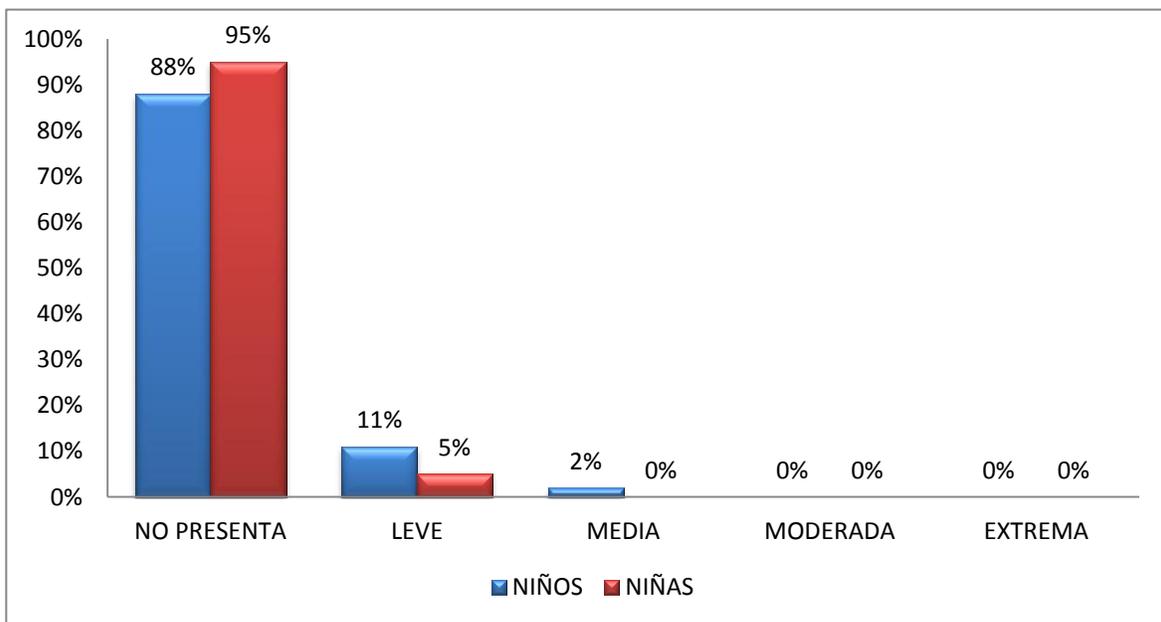
A continuación, se presentan los resultados de las dos últimas jornadas de observación con éste instrumento.

Transcurridas las cuatro primeras sesiones del plan de intervención, se realizó el segundo registro de observación. En él se evidencia una disminución importante de manifestaciones agresivas de orden verbal tanto en niños como en niñas. Los estudiantes se muestran más

tranquilos frente a situaciones en las que se sienten agredidos y prescinden, en la mayoría de los casos, del uso del grito o de las malas palabras; también, se evidencia que es más frecuente la búsqueda de otros medios para dirigirse a sus compañeros frente a cualquier pretensión: usan expresiones como "por favor" o "¿me lo prestas?" o "dame permiso" (Gráficos 11 y 12).

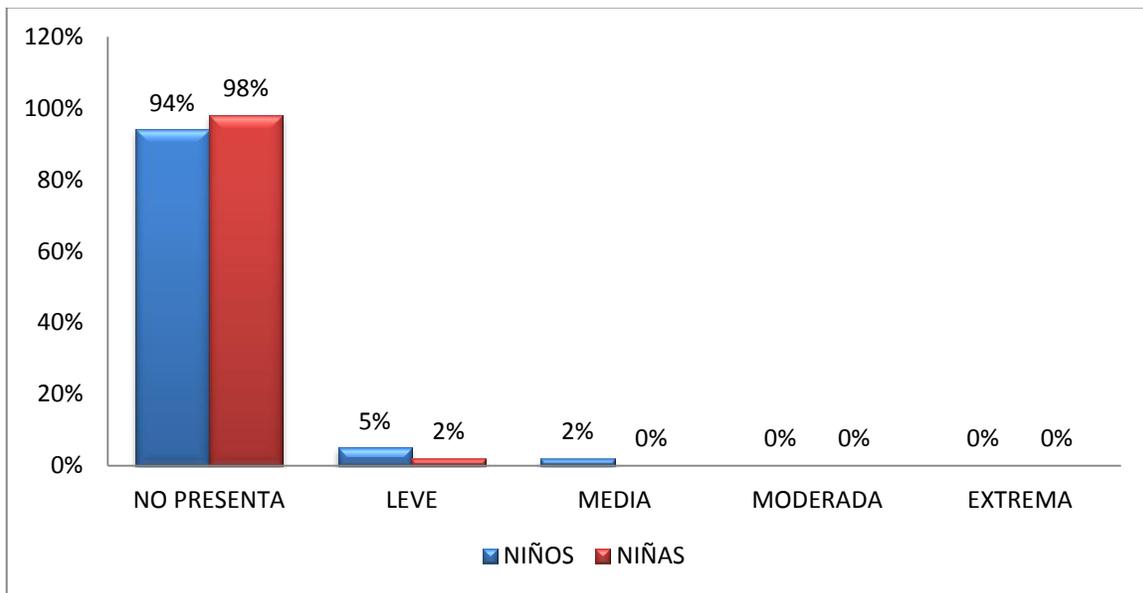
Cabe resaltar que, comparativamente, las agresiones verbales leves son mayores en los niños que en las niñas, mientras que la agresión verbal de intensidad media ya no se presenta en ellas en ninguno de los dos espacios observados.

**Gráfico 11: Agresión verbal salón de clase - A mitad**



Fuente: elaboración propia

**Gráfico 12: Agresión verbal patio de recreo- A mitad**



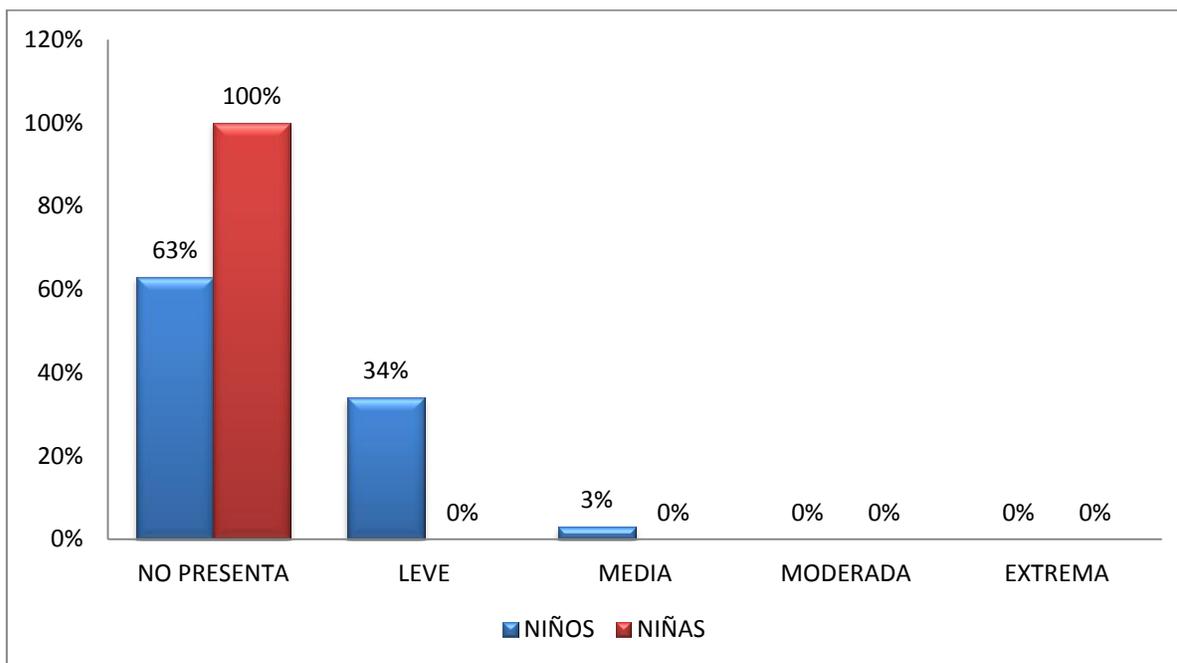
Fuente: elaboración propia

En cuanto a la agresión física, las manifestaciones de agresión disminuyen entre la población femenina del grupo al punto de no presentarse en ninguna de ellas (Gráfico 13); por su parte los niños mantienen comportamientos bruscos pero entre ellos, es decir, ya no hay golpes o empujones hacia las niñas.

En muy pocos casos se mantienen comportamientos de orden agresivo dentro del salón de clase; éstos se presentan cuando los niños ven la oportunidad de hacerlo al asumir que no son foco de atención de la maestra (JASG, FSSC, SSM).

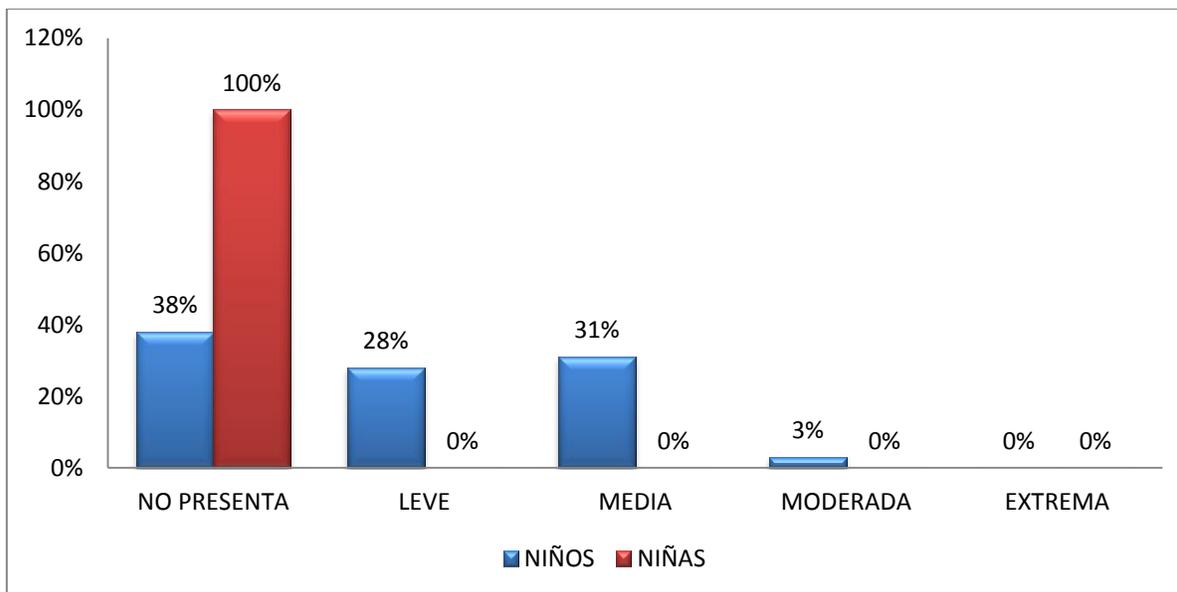
Dichas manifestaciones se siguen enmarcando en los juegos que evocan programas de televisión, aunque cabe aclarar, que cada vez son más escasos (Gráfico 14.).

**Gráfico 13: Agresión física salón de clase- A mitad**



Fuente: elaboración propia

**Gráfico 14: Agresión física patio de recreo - A mitad**

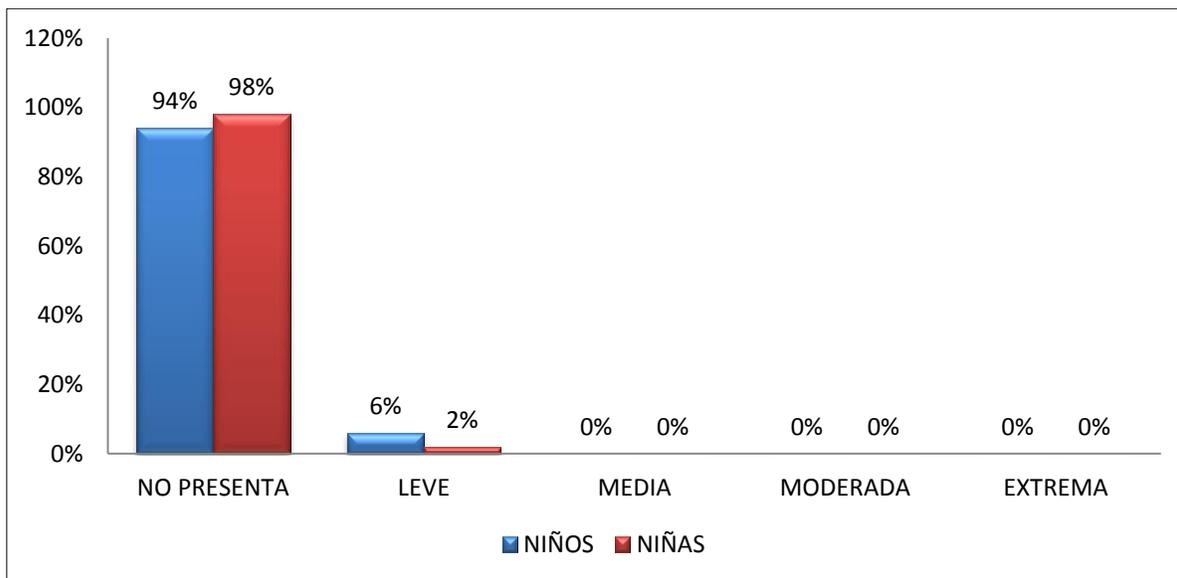


Fuente: elaboración propia

En términos de prosocialidad, en éste momento de la intervención, los comportamientos de ayuda son más frecuentes entre los integrantes de los subgrupos que se han generado de manera espontánea por afinidades, también se evidencia que, en general, mantienen actitudes donativas con respecto al uso de elementos del salón y/o alimentos. Por el contrario, no se evidencian cambios en los comportamientos compasivos entre los niños, manteniéndose, eso sí, las prácticas del abrazo o la caricia por parte de las mismas estudiantes en situaciones que requieren comportamientos de consuelo (niñas KXBP, ASVA, DSVP).

#### 4.2.3 Registro de observación de la conducta agresiva – salida

**Gráfico 15: Agresión verbal salón de clase - salida**

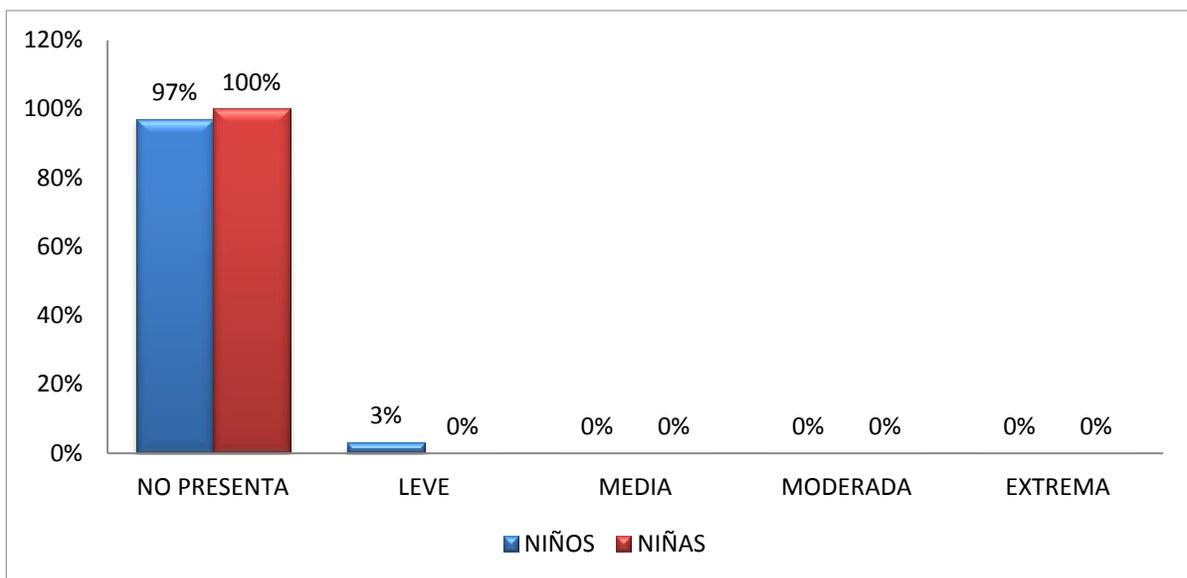


Fuente: elaboración propia

Al finalizar el plan de intervención, es claro el aumento en la cantidad de niños y niñas que prescinden de las expresiones verbales agresivas para dirigirse a sus compañeros (Gráfico 15).

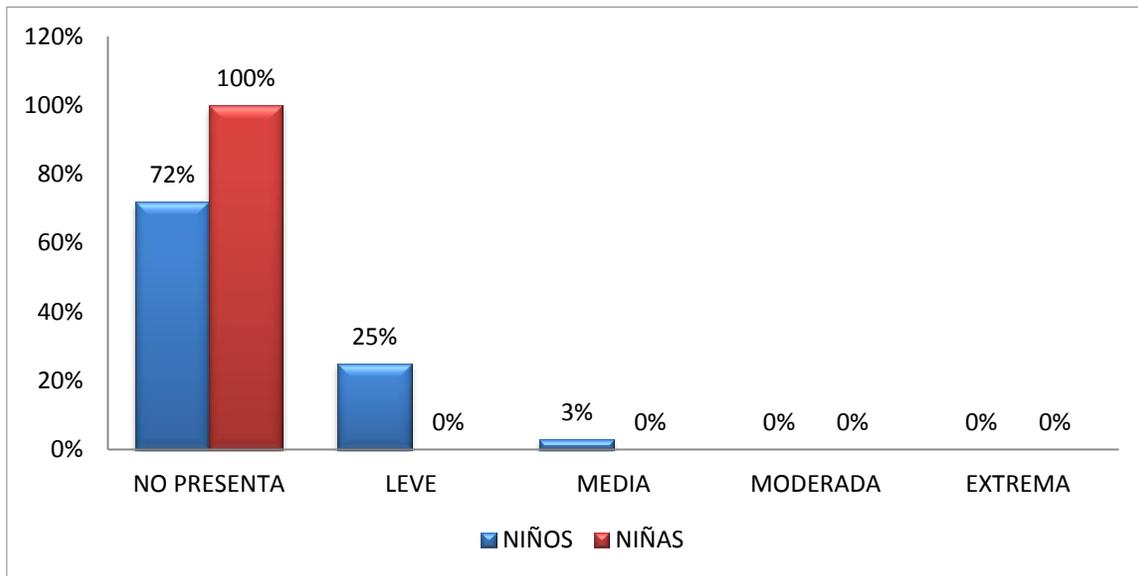
Llama la atención que los participantes, en su mayoría, hacen referencia de manera cada vez más frecuente a "la canción de Margarita", que enseña a los niños a detener cualquier intensidad de ataque por parte de otros compañeros. En el patio de recreo también se observa que ha disminuido considerablemente la cantidad de manifestaciones verbales agresivas tanto en niños como en niñas al punto que, no hacen uso expresiones malsonantes o palabras soeces, aunque solo algunos expresan enojo usando palabras cuyo objetivo es ofender (Gráfico 16).

**Gráfico 16: Agresión verbal patio de recreo - salida**



Fuente: elaboración propia

**Gráfico 17: Agresión física salón de clase-salida**



Fuente: elaboración propia

La agresión física en el salón de clase es casi inexistente entre los niños toda vez que se evidencia mayor creatividad en las actividades libres: solicitan con mayor frecuencia quedarse en el salón para cantar y bailar las rondas que se han practicado en diferentes espacios de clase. También continúan haciendo uso espontáneo y frecuente de las expresiones "¡Alto! eso no es bueno para mi" o "¡no me hagas daño!", evocando la canción aprendida en una de las sesiones (Gráfico 17).

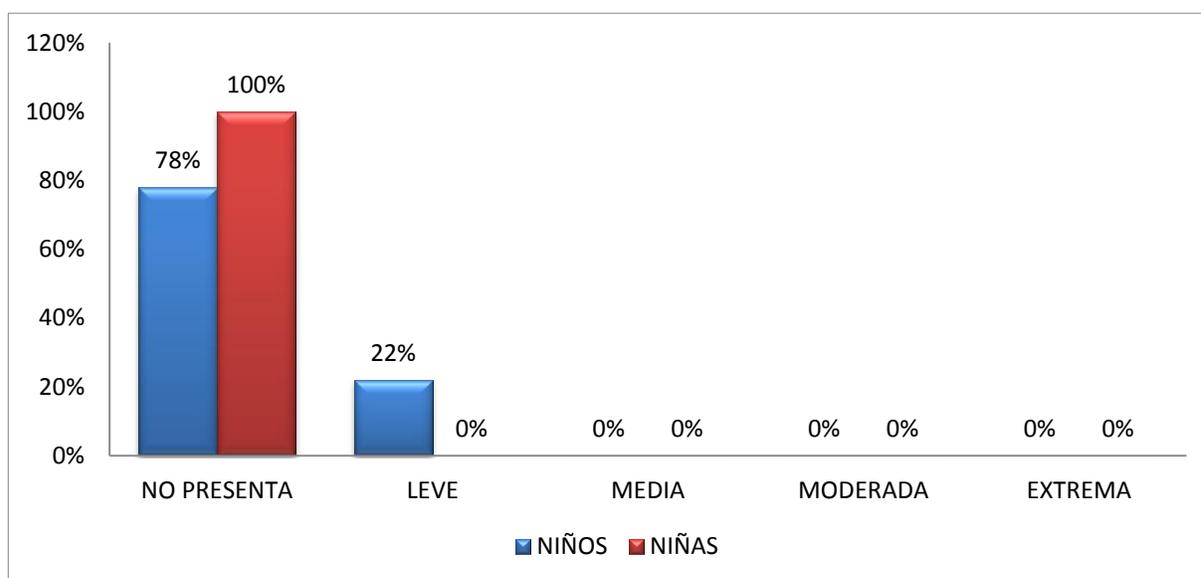
Cabe anotar que algunos de los niños, mantienen comportamientos agresivos contra otros de su mismo género, especialmente cuando observan que no logran satisfacer sus necesidades o caprichos en un primer intento por conseguir lo que desean.

Con la llegada de tres estudiantes nuevos, los niños se muestran muy afectuosos con los nuevos integrantes; los acogen y explican el pacto de aula o el conjunto de normas mínimas no negociables de buen trato que se han establecido de común acuerdo con los niños del curso. También evidencian buena acogida en las actividades escolares en el aula. Las niñas son más

dadas al acompañamiento y ayuda que los niños: por ejemplo KJBP, siempre acompaña a la niña nueva (DVCR) al baño, le explica donde encuentra papel higiénico, jabón, o la invita a jugar. Otro caso puntual es el de la niña MARC, quien ha hecho buena amistad con la niña YPEM, quien se muestra generalmente tímida y de pocas palabras. Ahora gracias a la compañía de MARC, ha logrado ser más espontánea al expresar necesidades o denunciar situaciones en las que considera que necesita ayuda de la profesora.

De otro lado, en el patio de recreo, los niños mantienen manifestaciones de agresividad física dentro de los juegos libres; es importante aclarar, que los empujones que se evidencian son involuntarios en la mayoría de las ocasiones; entender ésta situación permite a los niños tomar el suceso como un accidente y actuar en consecuencia, es decir la víctima entiende que no hubo intención de lastimarlo por parte del compañero (Gráfico 18).

**Gráfico 18: Agresión física patio de recreo-salida**



Fuente: elaboración propia

En cuanto a los comportamientos prosociales, los comportamientos donativos son más frecuentes y voluntarios con diferentes elementos en el salón de clase y en el patio de recreo. Durante las actividades que involucran danza, música, expresión o movimiento se evidencia que no piensan mucho al elegir compañero/a para la actividad; igualmente pueden cambiar de compañero sin mayor dificultad, evidenciando que la discriminación inicial hacia los compañeros que en un principio eran percibidos como bruscos o molestos, ha desaparecido. Algunos estudiantes que en principio se mostraban tímidos o inseguros, ahora son más espontáneos al expresar necesidades a los adultos; entre compañeros se muestran muy tranquilos, ríen y hasta hacen bromas.

De otro lado, las expresiones compasivas son menos frecuentes en razón a que, en general, las quejas y reclamos por agresiones de otros compañeros casi no se evidencian entre los estudiantes. Aunque persiste la curiosidad, las niñas se presentan como más compasivas ya que se muestran con mayor disposición a abrazar, acariciar y consolar con expresiones como "ya no llores" o "ya casi te pasa" al compañero que lo necesita; de la misma forma, buscan proveer bienestar ofreciendo acompañarse a jugar, o compartiendo alimentos.

En el caso de los niños, cuando se golpean accidentalmente, corren a preguntar "¿dónde le duele?"; consuelan con expresiones como "tranquilo que se pegó pasito" o lo invitan a limpiarse con agua en el baño. Ya en pocos casos buscan apoyo de la profesora.

### **4.3 Discusión**

En el presente apartado, se presenta el análisis de los resultados obtenidos desde los instrumentos utilizados y desde el plan de intervención, realizando una triangulación con el marco teórico planteado, los antecedentes investigativos y las herramientas diagnósticas

utilizadas. En primer lugar se exponen los hallazgos más relevantes, seguidamente se expone la correlación encontrada entre la prosocialidad con el desarrollo infantil y la prosocialidad con el género. Para finalizar, se presenta una reflexión acerca la función del docente en el proceso de formación de los comportamientos prosociales y su relevancia en la primera infancia.

Previo a la intervención, se observó que tanto niños como niñas presentaban comportamientos agresivos en los dos espacios mencionados, aunque cabe anotar que las manifestaciones de agresividad física fueron más evidentes entre los niños (varones) y en el patio de recreo. Estos comportamientos estaban dados por juegos que implicaban golpes y que finalizaban en disgustos o peleas. Entre las niñas la agresividad se manifestaba, en la mayoría de los casos, en expresiones verbales de exclusión o desaprobación.

En contraposición, las manifestaciones catalogadas como comportamientos prosociales de ayuda, donación y compasión, categorizadas para éste trabajo, solo se presentan a solicitud de un adulto, en éste caso, la maestra investigadora. De todas maneras, son las niñas las más dispuestas, especialmente, a ayudar y consolar.

A partir de la implementación del plan de intervención “Me muevo en ritmo prosocial”, se encontró que algunos estudiantes, en razón a su timidez o dificultad de relación con el adulto (la profesora, en este caso), no encontraban la manera de participar de manera espontánea en las actividades; luego de observar la tranquilidad de los otros compañeros, encontraron en sí mismos la autoconfianza necesaria para acceder a los ejercicios propuestos. En este sentido, se hace evidente la necesidad de los niños en cuanto a su formación emocional que, en palabras de Daniel Goleman (2011), engloba cinco componentes:

1. Autoconocimiento: conocer las propias emociones y sentimientos; identificar lo que se está sintiendo.

2. Autocontrol: capacidad de controlar lo que se está sintiendo.
3. Automotivación: capacidad de organización frente a un objetivo.
4. Empatía: reconocer emociones y sentimientos en los demás.
5. Sociabilidad: capacidad de establecer relaciones saludables con los demás (p.31-32).

Con el avance del plan de intervención se observó que estos niños, que en un primer momento se mostraron tímidos y retraídos, lograron encontrar la automotivación y autocontrol necesarios para intervenir y disfrutar las actividades. De igual manera, encontraron elementos empáticos como mencionar a sus compañeros por su nombre e identificarlos como parte de su círculo social escolar, lo que les permitió el acceso a una mayor sociabilidad con sus pares.

Otro aspecto importante a resaltar, tiene que ver con las posturas corporales defensivas que los niños adoptaron durante el tiempo de la intervención, y que permanecen en el tiempo. Estas herramientas han obligado a disminuir progresivamente las manifestaciones de tipo agresivo, puesto que los victimarios no encuentran una respuesta sumisa a sus demandas; por lo contrario, los niños y niñas expresan en palabras (“no me hagas daño”) y movimientos de detención o autodefensa (posición de la tortuga) su inconformidad, lo que se configura como una actitud valiente frente a la situación. Estas manifestaciones responden también al componente de autocontrol en la formación emocional, mencionado anteriormente.

La gestión corporal, es decir, la manera como los niños usan su cuerpo para expresarse y comunicarse, indica también la asimilación de comportamientos que les permiten socializar mejor con sus pares. Es así como, por ejemplo, en los desplazamientos grupales hacia diferentes dependencias del colegio, los niños logran caminar sin golpearse o empujarse unos a otros, cuidando de observar hacia donde se dirigen. Asimismo, son capaces de moverse y desplazarse, en espacios reducidos o con muchas personas, cuidando de no lastimar a otras personas.

De otro lado, en cuanto a la promoción de comportamientos prosociales, los ejercicios desarrollados le permitieron a los niños identificar las acciones que benefician la convivencia en el tiempo escolar: predominan las acciones sencillas de ayuda, como recoger objetos que caen al suelo o indicar a otros la manera correcta de desarrollar una actividad o ejercicio en clase. Del mismo modo, las acciones donativas como compartir elementos de trabajo en el aula, o los alimentos durante el descanso, son evidentes de manera regular y se mantienen en el tiempo.

Definitivamente, el patio del recreo y el aula, como reflejo de la complejidad de la vida social externa, requiere de la buena voluntad recíproca de los niños. Y así mismo, allí se evidencia que hay individuos a los que les cuesta menos actuar y tomar decisiones que resulten en acciones de prestar ayuda al otro.

Si bien, desde distintas perspectivas se puede justificar el comportamiento agresivo como parte de una función adaptativa, con base en los hallazgos obtenidos del registro de observación, se puede afirmar que sí es posible promover comportamientos positivos en los niños, con base en estrategias como la presentada en esta investigación, y que permitan un mejor desempeño social.

Es justo resaltar el carácter voluntario y espontáneo de las acciones prosociales que los niños hacen evidentes en su cotidianidad, ya que surgen de manera natural, sin que estén dadas por la indicación de un adulto, como se observaba al momento de plantear el problema que motivó ésta investigación. Es así como se confirma el papel socializador de la escuela donde, para este caso en particular y, desde un plan de intervención pensado en favorecer acciones prosociales, los niños han logrado superar la motivación premio-castigo, llegando a una etapa de autocontrol y autorregulación, donde sus acciones están dictadas por la voluntad de hacer lo correcto, dentro de los parámetros de una conducta socialmente aceptada y reconocida como positiva. De la misma

manera se evidencia el progreso evolutivo de los participantes, a nivel cognitivo y a nivel de desarrollo moral y prosocial.

Hay que decir que, en contraposición a lo anterior, los comportamientos compasivos o de consuelo fueron disminuyendo lentamente pues, salvo situaciones accidentales como caídas o empujones involuntarios, las circunstancias en las que los niños requieren consuelo son cada día más escasas, en razón al buen clima de aula de entonces, y que se mantiene en la actualidad.

Es importante mencionar que, en una situación particular donde la docente indicó a los estudiantes que debía ausentarse de la ciudad a causa de una calamidad familiar, dos niñas le expresaron su solidaridad con un abrazo y las frases “te vamos a extrañar” y “no te pongas triste”. En esa misma ocasión, muchos niños se despidieron con la frase “que te vaya bien”, lo cual era totalmente atípico en el grupo.

#### **4.3.1 Prosocialidad y desarrollo.**

Teniendo en cuenta que, la adquisición del razonamiento internalizado permite comprender mejor lo que le está pasando al otro, así como sentir compasión y comprensión, lo anterior no garantiza por sí mismo, la manifestación de conductas prosociales (Urquiza & Casullo, 2005). Además, este concepto está relacionado con la disposición de las personas a realizar comportamientos prosociales, lo que es un factor importante que favorece la inhibición de la agresividad (Mestre, Frías, & Samper, 2004; Sánchez-Queija, Oliva & Parra, 2006).

De acuerdo con la revisión teórica planteada, el niño en esta etapa es egocéntrico y hedonista. Sin embargo siendo coherentes con la postura planteada alrededor de la prosocialidad en el marco teórico recopilado para este trabajo, las niñas y los niños obtienen una recompensa interna y refuerzo social positivo suficientemente fuerte como para incentivarlo a repetir el comportamiento de manera tan natural que, a la postre, se convierta en conducta.

### **4.3.2 Prosocialidad y género.**

La diferencia de género en comportamientos donativos y de ayuda han sido frecuentemente estudiado, encontrándose mayor incidencia en las mujeres que en los varones (Garaigordobil & García de Galdeano, 2006). A sí mismo, es posible observar que los varones puntúan más alto en aspectos relacionados con la conducta antisocial, y las mujeres presentan valores más altos en los distintos factores relacionados con la prosocialidad (Sanchez-Queija, Oliva, & Parra, 2006; Calvo, González & Martorell, 2001).

De acuerdo con la literatura que aborda estos aspectos es posible dar, como mínimo, dos tipos de explicación, la primera desde el punto de vista genético y biologista, y el otro desde una visión comportamental y social.

Desde la primera perspectiva es posible afirmar que hay una disposición por parte de las mujeres en el cuidado y la protección de la especie (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner, y Chapman, 1992). En contra posición, los varones se ven influidos por cambios hormonales hacia conductas agresivas y antisociales en general, lo cual inhibe su capacidad de actuar de forma prosocial. (Susman, Nottelmann, InoffGermain y Dorn, 1987).

Desde la óptica social y comportamental se reflexiona en torno a los estereotipos de género y sus consecuentes pautas en la crianza, las cuales generan patrones de comportamiento muy distintos en el desarrollo social de las niñas y los niños. A las primeras, sobre todo en el contexto del presente trabajo investigativo, el entorno las incentiva a anteponer las necesidades y opiniones del sexo opuesto, a las propias, a presentar comportamientos de cuidado y roles de protección y calidez, lo cual puede resultar en la conformación de factores presentes en la estructura prosocial. A los niños, en la mayoría de los casos se les enseña que parte de su formación masculina se sustenta en la rudeza, brusquedad y distancia en el trato hacia los otros,

fomentando en ellos la competitividad y la agresión. A las niñas, por otra parte se les enseña a manifestar de forma más asertiva sus emociones y por ende a controlar las conductas agresivas, mientras que a los varones el diálogo, la compasión y la empatía no les resultan tan cotidianos (Kochanska, Murray y Coy, 1997).

El abordaje de la perspectiva teórica para esta investigación abre una luz hacia el acercamiento de la primera infancia, entendiendo que su comportamiento puede desarrollarse plenamente en la prosocialidad, dado que a partir de la repetición constante, voluntaria y consciente de tales comportamientos es lo que configura la conducta.

A nivel general, la presente investigación permitió reflexionar sobre varios aspectos relacionados con la prosocialidad: ¿cuál es la motivación para el comportamiento prosocial? ¿Por qué las niñas se muestran más proclives o dispuestas a comportarse prosocialmente? ¿Requieren los niños y las niñas de estímulos internos específicos, que les sean realmente significativos? ¿Qué papel juega el entorno y el maestro, en estos procesos de formación prosocial?

Estas y otras preguntas han surgido durante el presente estudio de la conducta prosocial. Sin lugar a dudas, falta un largo camino para poder terminar de contestarlas, pero la aproximación realizada brinda un mapa, que indica sin temor a equivocarse, que la presente propuesta es acertada para motivar una mejor convivencia y un desarrollo integral de los niños de la primera infancia.

### **4.3.3 Función del docente en el proceso de formación de los comportamientos prosociales**

Es claro que la función del docente en todo proceso escolar, reviste una importancia relevante pues en sus hombros recae la responsabilidad de la formación de los niños en el ámbito escolar.

Evidentemente, para el caso de la promoción de comportamientos prosociales, es indispensable recordar permanentemente que el docente es el principal modelo a imitar en el aula. Como orientador, es la referencia frente a la adquisición de habilidades y actitudes socialmente aceptadas.

Esta experiencia investigativa, ha posibilitado un compromiso consciente, responsable y valiente de la labor pedagógica, en razón a que la preparación académica abre puertas a un mundo de posibilidades que lastimosamente la normatividad insiste en cerrar. El proceso de investigar se convirtió en un reto fabuloso que empujó a la aventura de salir de la zona de confort y re-descubrir que si es posible moverse pedagógicamente en favor de los estudiantes que, definitivamente, son la razón de ser de la escuela y de los maestros.

En este sentido, hacer que la innovación se constituya en un requisito indispensable en el trabajo docente, es un paso importante en la búsqueda de alternativas y en procurar la desaparición de las prácticas pedagógicas mecánicas y sin motivación para los niños; que simplemente responden a necesidades creadas desde la norma desconociendo el valioso potencial humano de los niños, y que requiere urgentemente, ser reconocido.

Así, la transformación de la misión de la escuela es una necesidad imperativa; los niños tienen derecho a vivir el espacio escolar agradable, que les permita el disfrute y la maravilla desde el conocimiento.

La realización de esta investigación, demuestra que si es posible hacer que la escuela sea realmente el espacio socializador por excelencia, donde no solo se aprende lo indispensable para desempeñarse competentemente en un oficio o atesorar conocimientos para sobrevivir. La escuela esta llamada a ser un espacio de transformación en el que todos, profesores y estudiantes, se permiten aprender unos de otros para crecer y complementarse.

Indiscutiblemente, es posible hacer de la escuela el lugar donde realmente se aprende a vivir y a convivir.

#### **4.4 Conclusiones**

Las conclusiones que se presentan a continuación, se abordan desde dos miradas, con base en los objetivos propuestos para esta investigación: en primer lugar, los comportamientos agresivos identificados en el grupo objeto de investigación y los resultados obtenidos frente a la promoción de la prosocialidad en niños pequeños; para finalizar se expone, la reflexión resultante de esta experiencia pedagógica.

- Los comportamientos no prosociales más relevantes referidos a la agresividad física y verbal entre pares son de naturaleza directa; se manifiestan con mayor frecuencia entre la población masculina y su principal detonante es el deseo egoísta de cumplir metas o satisfacer caprichos; aunque la disminución de comportamientos agresivos y disruptivos entre compañeros fue evidente después de la intervención, son los niños quienes muestran mayor resistencia a modificar su comportamiento o a buscar otras alternativas de resolución de conflictos. Por lo contrario, las niñas recurren en menor medida a las respuestas de tipo agresivo; son más proclives a la resolución pacífica de conflictos mediante acuerdos consensuados o soluciones creativas.

- La suma de insumos como la perspectiva teórica, las investigaciones previas y la apasionante experiencia pedagógica obtenida, confirma que como herramienta lúdica la danza, como expresión corporal creativa, se constituyen en estrategias innovadoras en cuanto a la promoción de comportamientos prosociales se refiere, especialmente los comportamientos de

ayuda y donación; también se promueven comportamientos compasivos aunque en menor orden de relevancia.

La práctica cotidiana y natural de comportamientos prosociales, a través de estas estrategias pedagógicas, permitió un mejor desempeño social entre los estudiantes y, generando comportamientos tan prosociales como las constantes invitaciones a intercambiar objetos o compartir juguetes; también es frecuente la denuncia de los pocos compañeros que aún insisten en el uso de la fuerza para satisfacer sus necesidades. La empatía, la creatividad, la espontaneidad y el manejo y control de las emociones, son hallazgos resultantes de la intervención y que abren la puerta a la profundización del tema en la población estudiada.

En definitiva, hay estrategias pedagógicas como las realizadas en el presente trabajo, evidencian que se puede promover la disposición de las personas a realizar comportamientos prosociales convirtiéndose en un factor importante, para favorecer la inhibición de la agresividad.

- El futuro desempeño social de quienes integran la población de primera infancia, está determinado por la formación que se logre interiorizar, asimilar y acomodar en los primeros años de vida familiar y escolar. En este sentido, la labor del maestro de preescolar es determinante. Aludiendo a Goethe, “El comportamiento es un espejo en el que cada uno muestra su imagen”. Es imperativo limpiar permanentemente el espejo, solo así es posible concebir una autoimagen diáfana, bella, cercana a la perfección.

#### **4.5 Recomendaciones**

Es necesario hacer énfasis en la importancia de entender las características del contexto, con el fin de proponer y desarrollar una estrategia que responda, tanto a las necesidades de la población como al objetivo de la investigación. La propuesta aquí presentada fue diseñada

pensando en una población específica, por lo que puede ser sometida a modificaciones de acuerdo con la población y contexto en que se desarrolle.

Por otra parte es importante reconocer que la práctica docente requiere ser revisada en cuanto a su función pedagógica y social que, claramente, no se puede concentrar en el adoctrinamiento o en la transmisión de conocimiento cognitivo. Siguiendo a Garaigordobil (2006), la socialización es inherente a la condición humana, lo que obliga al maestro a intervenir positivamente en la formación social y prosocial de sus estudiantes.

De otro lado, y en razón a que el trabajo se orientó a promover comportamientos prosociales en niños preescolares, es importante motivar y propiciar la participación activa de los padres en estos procesos que vinculan y favorecen el desarrollo corporal, social y prosocial de los niños. A partir del desarrollo de éste trabajo investigativo, se evidenció la importancia de orientar o capacitar a los padres de familia en cuanto a pautas de crianza que respondan también a las necesidades sociales, afectivas y emocionales de los niños, que les posibiliten una mejor calidad en sus relaciones interpersonales.

Finalmente, pero no menos importante, el éxito de cualquier proceso investigativo se sustenta entre otras cosas, en tres componentes personales del investigador: la pasión, el compromiso y la alegría con que se asuma. Si bien el proceso no es siempre ascendente, los tropiezos y dificultades que aparecen, son esenciales para enriquecer tanto la labor investigativa como el desempeño profesional del investigador; de igual manera, el crecimiento y satisfacción personal porque somos “seres fundamentalmente sociales”.

#### **4.6 Reflexiones de la investigadora**

A continuación me permitiré una redacción más personal, que salga del protocolo académico para resumir las reflexiones que se han suscitado con la presente investigación.

En lo personal, desde que inicié mi labor profesional como maestra de preescolar, he sentido que la importancia de mi profesión radica en los cambios, mejoras e innovaciones por y para la gente. Particularmente éste trabajo de investigación me ha permitido visualizar objetivamente una realidad que, si bien era conocida, no había estudiado y mucho menos intervenido en razón a la obligatoriedad cobarde de *hacer que los niños alcancen las metas académicas y respondan a los objetivos institucionales*, resignándome a ser una cómplice indiferente que reduce su labor, a la preparación de clases y exámenes de contenido, dejando a un lado la formación humana de estos niños.

A lo largo de esta experiencia investigativa, se fue desplegando un abanico de cuestionamientos que ahora, dan un sentido diferente a mi labor de educar: ¿Qué es lo realmente importante en educación infantil? ¿Es posible jerarquizar lo humano sobre lo académico? ¿Las habilidades sociales y prosociales son más necesarias que el conocimiento en el mundo de hoy? ¿Lo serán en el mundo futuro de mis estudiantes? Claramente, la interdisciplinariedad es imprescindible y espero contar con colegas maestros tan entusiastas y comprometidos como yo en este nuevo reto. Si bien las posibilidades de cambiar el mundo son escasas, es más factible contribuir para mejorar la calidad de vida de los 30 pequeños mundos que están conmigo hoy y a quienes debo gran parte de esta transformación.

Aquí, donde mucho parece terminar, se configura un nuevo punto de partida. Aparecen nuevos desafíos que me motivan y me obligan a trabajar honestamente y a corazón abierto por una mejor educación de los niños y niñas de Bogotá.

## 5. Referencias bibliográficas

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, Secretaría de Integración Social. (2011).

Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Bogotá

D.C.

Anguera, T. (1999). *Observación en psicología clínica: aplicaciones*. Barcelona: Universitat de

Barcelona.

Ardila, L., & Flórez, N. (2015). *Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Ciclo Inicial. Mi*

*cuerpo, mi primer territorio*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Arenas, M., & Parra, E. (2005). *Habilidades Mentalistas y Conducta Prosocial en niños de edad*

*escolar con características de Deprivación Social*. Bogotá.

Arguedas, C. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico

construido a partir de la expresión artística. *Educación*, 28(1), 123-131.

Beherends, A., Müller, S., & Dziobek, I. (2012). Moving in and out of synchrony: A concept for

a new intervention fostering empathy through interactional movement and dance. *The*

*arts on psychotherapy*, 107-116.

Bisquerra, R. (Febrero de 2014). *Rafael Bisquerra*. Recuperado el 1 de Abril de 2014, de

[www.rafaelbisquerra.com](http://www.rafaelbisquerra.com)

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de*

*investigación educativa*, 21(1), 7-43.

Bolaños, G. (2006). *Educación por medio del movimiento y expresión corporal*. San José de

Costa Rica: Euned.

- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: Personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 95-111.
- Calvo, G. (2002). *El docente: responsable de la investigación pedagógica*. Recuperado el 20 de enero de 2015, de Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual>
- Cámara de Comercio de Bogotá. (s.f.). *Proyecto Hermes*. Recuperado el 18 de abril de 2015, de <http://www.centroarbitrajeconciliacion.com/>
- Cañadas, M. (2012). *Conducta antisocial en la infancia. Un estudio con alumnos de educación primaria*. Salamanca.
- Carrasco Ortiz, M. Á. (Junio de 2006). Evaluación de la conducta agresiva. *Acción psicológica*, 4(2), 67-81.
- Carrillo, Adriana; Guerrero, Lizbeth; y otros. (2015). *Lineamiento Pedagógico de la Educación Para la Ciudadanía y la Convivencia*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Castañer Balcells, M. (2001). *El potencial creativo de la danza y la expresión corporal*. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Castiblanco López, M. Y. (2001). *Desarrollo de las Inteligencias Múltiples a través de la danza*. Chía, Cundinamarca, Colombia.
- Cerda, G., Ortega, R., & Monks, C. (Junio de 2013). *Agresión en niños y niñas preescolares. Un estudio en Chile*. Obtenido de Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar: <http://www.cives.cl/>

Chacón, F. (1985). *Altruismo y conducta de ayuda: Una taxonomía de Episodios Sociales de Ayuda* (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral no publicada. Universidad Complutense. Madrid).

*Continuidad-ua danza y música.* (s.f.). Recuperado el 10 de Febrero de 2015, de <http://continuidad-ua.blogspot.com/p/danza-infantil.html>

Cortés, M., León, L., Moya, L., & Puentes, G. (1998). *Preescolar Lineamientos pedagógicos.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas - Perspectivas en psicología*, 6(1), 111-121.

(2011). *Diagnóstico Localidad de Bosa Sector Hábitat.*

Dorado , M. (1 de Mayo de 2001). La conducta agresiva en preescolares: revisión de factores implicados y evolución. Barcelona. Obtenido de <http://www.psiquiatria.com/>

Eisenberg, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda.* Madrid: Morata.

Eisenberg, N., Zhou, Q. y Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development*, 72, 518-534.

*FODM - Fondo para el logro de los ODM.* (s.f.). Recuperado el 10 de Julio de 2015, de <http://www.nacionesunidas.org.sv/>

Frola, P., & Velásquez, J. (2011). *Estrategias de intervención para los problemas de conducta en el aula.* Mexico D.F.: Frovel Educación.

- Garagordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad: descripción y evaluación de un programa de juego para cooperar y crear en grupo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Garaigordobil, M., & Faoaga, J. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. Ministerio de Educación.
- Garaigordobil, M. & García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia* (Vol. 160). Ministerio de Educación.
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- García Ruso, H. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Publicaciones digitales S.A.
- García-Cabrero, B. (2010). Razonamiento y emoción moral: su vinculación con la conducta prosocial en la etapa preescolar. *Revista mexicana de Psicología Educativa RMPE*, 21-30.
- Gardner, H. (2001). *Inteligencia reformulada*.
- Goleman, D. (17 de Agosto de 2013). <http://www.hacienda.go.cr/>. Recuperado el 15 de Marzo de 2014, de [http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/cursos/material\\_de\\_apoyo-F-C-CIFH/2MaterialdeapoyocursosCICAP/5InteligenciaEmocional/Inteligenciaemocional.pdf](http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/cursos/material_de_apoyo-F-C-CIFH/2MaterialdeapoyocursosCICAP/5InteligenciaEmocional/Inteligenciaemocional.pdf)
- Goleman, D. (11 de Diciembre de 2014). Los niños aprenden la inteligencia emocional en la vida real. *Tiching el blog de educación y tic*. (Tiching, Entrevistador)
- Gray, D. (s.f.). [http://fundacies.org/site/?page\\_id=480](http://fundacies.org/site/?page_id=480).

- Guevara Parra, M. (2009). Intervención musicoterapéutica para promover la prosocialidad y reducir el riesgo de agresividad en niños de básica primaria y preescolar en Bogotá, Colombia. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 128-136.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 103–196). New York: Wiley.
- Hernández Sampieri, R. (2003). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera. M., (2012). Humanización social y luz victimológica. Universidad de Sevilla.
- Herreras, E. B. (2014). La docencia a través de la investigación–acción. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Kamii, C. (1970). *La autonomía como finalidad de la educación*. UNICEF.
- Kochanska, G., Murray, K. y Coy, K. C. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age. *Child Development*, 68, 263-277
- Lázaro, Á. (2002). Procedimientos y técnicas del diagnóstico en educación. *Tendencias Pedagógicas*, 97-116.
- Lizano, K., & Umaña, M. (2008). La teoría de las inteligencias múltiples en la práctica docente en educación preescolar. *Educare*.
- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M., & Ortiz, M. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y aprendizaje*, 45-61.

- Martí Vilar, M. (2010). *Razonamiento moral y prosocialidad*. CCS.
- Martí Vilar, M. (2011). Bases teóricas de la prosocialidad. *Educación paa la responsabilidad social: estrategias de enseñanza y evaluación* (págs. 10-25). Concepción - Chile: Universidad de Concepción.
- Mestre, M.V., Frías, M.D. & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16, 255-260.
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social* (9), 125-142.
- Murillo, F. (10 de Junio de 2014) Obtenido de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/Inv\\_accion\\_trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf)
- Navarro Tauste, S. (2012). Adaptación y validación al español del cuestionario "My life in school" en una muestra de estudiantes giennenses de secundaria. *Revista Electrónica de Investigación y docencia - REID*, 161-183.
- Ortega, R., & Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 453-458.
- Papalia, D. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México: McGraw Hill.
- Parada Esquivel, M. E. (2002). *La plástica como estrategia pedagógica para disminuir la agresividad en niños de 8 a 12 años*. Chía, Cundinamarca, Colombia.
- Parra, C. (2002). Investigación-Acción y desarrollo profesional. *Educación y educadores*, 5, 113-125.

- Parra, E. (2012). Habilidades mentalistas y conducta prosocial en niños escolarizados. *Salud Uninorte*, 28(1), 113-130.
- PERKINS. (1995). *ESCUELA INTELIGENTE*.
- Perkins, D. (s.f.). *¿Cómo hacer visible el pensamiento? PDF*. Recuperado el 14 de Abril de 2014, de academia.edu:  
[https://www.academia.edu/6680891/C%C3%93MO\\_HACER\\_VISIBLE\\_EL\\_PENSAMIENTO](https://www.academia.edu/6680891/C%C3%93MO_HACER_VISIBLE_EL_PENSAMIENTO)
- Picardo, O. (24 de Agosto de 2011). *La prensa gráfica*. Obtenido de <http://www.laprensagrafica.com/>
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. & Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21,3, 259-271.
- Ramírez, M. I. (2007). *La danza como estrategia pedagógica para desarrollar el lenguaje corporal en el preescolar*. Tesis de grado, Universidad de La Sabana, Cundinamarca, Chía.
- Redondo, J., Rueda, S. y Amado, C. (2013). *Conducta prosocial: una alternativa a las conductas agresivas*. *Revista Investigium IRE*, 4(1), 234-243.
- Restrepo, E. (s.f). *La entrevista como técnica de investigación social*.
- Roche, R. (2 de Junio de 1997). *Fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje-servicio: la educación a la prosocialidad*. Buenos Aires, Argentina.
- Roche, R., Cyrera, M., Escotorín, P. (2007) *Prosocialidad y Responsabilidad Social Universitaria. Cómo constituir grupos de transformación social*. Valparaiso, Chile.

- Roche, R. (Septiembre de 2008). Obtenido de Aplicaciones de la prosocialidad al desarrollo y educación: <http://www.spring-alfa-pucv.cl/>
- Roche, R. (2010). *Prosocialidad: nuevos desafíos*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche, R. (2011). *Cómo y por qué prosocializar la atención sanitaria: reflexiones, desafíos y propuestas*. La Garriga: Fundació Universitària Martí L'Humà.
- Roche, R. (8 de Julio de 2015). *Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada*. Obtenido de <http://www.prosocialidad.org/>
- Salgado, H. (2007). *Diseño y ejecución de un proyecto educativo dirigido a la formación prosocial de los educadores del Liceo Boston*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Obtenido de <https://independent.academia.edu>
- Sassano, M. (Noviembre de 2012). El cuerpo como escenario de las emociones. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*(37), 58-79. Recuperado el 30 de Abril de 2014, de <http://psicomotricidadum.com/index.php>
- Shaffer, D. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Susman, E. J., Nottelmann, E. D., Inoff-Germain, G. y Dorn, L. D. (1987). Hormonal influences on aspects of psychological development during adolescence. *Journal of Adolescent Health Care*, 8, 492-506.
- Torres Méndez, C. (2009). *Promoción de comportamientos prosociales con las familias, niños y niñas de 4 a 6 años: una alternativa para la prevención de la agresión en la primera infancia*. Bogotá: ICBF.
- Tremblay, R. (2003). Los orígenes de la violencia de los jóvenes. *Acción psicológica*, 2(1), 63-72.

Urquiza, V. & Casullo, M. (2005). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. *Anuario de Investigaciones*, 13, 297-302.

Villegas, M. (2005). Psicopatología y psicoterapia del desarrollo moral. *Revista de Psicoterapia*, 63/64, 59-132.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. y Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126- 136.

## 6. Anexos

### Anexo A: Registro de Observación de Conducta Agresiva

(Adaptado de EMAM – Escala Modificada de Agresión Manifiesta - Arbach y Andrés-Pueyo, 2007)

Nombre del estudiante:	Fecha:
Actividad:	Hora:

<b>Agresión Verbal</b>	N° de veces	<b>INTENSIDAD</b>				
		1	2	3	4	5
3. Habla en voz muy alta, grita con enfado.						
4. Insultos personales sin gran importancia (ej., “¡eres tonto!”).						
5. Juramentos continuos, usa lenguaje malsonante cuando está enfadado, amenazas moderadas a otros o a sí mismo.						
6. Realiza claras amenazas de violencia a otros o a si mismo (“¡te voy a matar!”), o precisa ayuda para controlarse a sí mismo.						
<b>Agresión física contra otras personas</b>	N° de veces	<b>INTENSIDAD</b>				
		1	2	3	4	5
8. Realiza gestos amenazantes, zarandea a las personas, los agarra de la ropa.						
9. Golpea, da patadas, empuja, tira del pelo a otras personas (sin daño para ellas).						

1: no presenta	2 : leve	3: media	4: moderada	5: extrema
----------------	----------	----------	-------------	------------

Comentarios:

--

## Anexo B: “Mi vida en el colegio”

(Adaptación de Lista de Chequeo del Clima Escolar:

Mi vida en el instituto (Navarro Tauste, 2012)

Nombre del estudiante:	Fecha:		
Durante esta semana un compañero o compañera del curso...	Nunca (0)	Una vez (1)	Muchas veces (2)
1. Te ha dicho un apodo?			
2. Te ha dicho algo bonito?			
3. Intentó darte patadas?			
4. Fue muy amable contigo?			
5. Te dio un regalo?			
6. Te dijo que te iba a golpear?			
7. Te ha prestado algo?			
8. Te interrumpió cuando jugabas?			
9. Conversó acerca de ropa contigo?			
10. Te dijo una broma?			
11. Te dijo una mentira?			
12. Intentó hacerte daño?			
13. Te ha sonreído?			
14. Te ayudó a llevar algo?			
15. Te ayudó con una tarea?			
16. Te obligó a hacer algo que no querías hacer?			
17. Conversó contigo de cosas de la tele?			
18. Te quitó alguna cosa?			
19. Compartió algo contigo?			
20. Te gritó?			
21. Jugó contigo?			
22. Trató de que hicieras algo malo?			
23. Te habló sobre cosas que te gustan?			
24. Trató de romper algo tuyo?			
25. Intentó golpearte?			

**Anexo C: Cuestionario de Conducta Prosocial Weir y Duveen, 1981 Padres**

Nombre y apellidos:		Edad y curso:	
Fecha de la evaluación:			
INSTRUCCIONES: Lea las siguientes frases e indique con una señal (X) la frecuencia con la que observa ese comportamiento en su hijo o hija			
	Nunca (0)	Alguna vez (1)	Casi siempre (3)
1. Si hay una disputa o pelea, intenta detenerla			
2. Ofrece a sus amigos y amigas juguetes mientras realiza un juego			
3. Invita a compañeros y compañeras nuevos a unirse al grupo			
4. Intenta ayudar a alguien que se ha lastimado o herido			
5. Se disculpa espontáneamente después de haber hecho algo incorrecto			
6. Comparte sus caramelos con otros compañeros y compañeras			
7. Es considerado con los sentimientos de los adultos			
8. Para de hablar rápidamente cuando se le solicita			
9. Espontáneamente ayuda a arreglar objetos que otros han roto			
10. Alaba el trabajo de los niños y las niñas más capaces			
11. Muestra empatía, comprensión, hacia alguien que se ha equivocado o ha cometido un error			
12. Ofrece ayuda a otros niños y niñas que tienen dificultades con una tarea o juego			
13. Ayuda a otros niños y niñas cuando se sienten enfermos			
14. Puede jugar o trabajar fácilmente en pequeños grupos			
15. Conforta, consuela a otros amigos y amigas cuando están llorando			
16. Es eficiente en llevar a cabo las tareas regulares de ayuda			
17. Se acomoda para trabajar rápidamente			
18. Sonríe cuando un amigo o amiga hace algo bien			
19. Se ofrece voluntario o voluntaria para ordenar el desorden hecho por otro			
20. Intenta ser justo, equitativo en los juegos			

**Anexo D: Consentimiento informado**

Yo, \_\_\_\_\_\* identificado con cédula de ciudadanía N° \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, padre y/o acudiente de \_\_\_\_\_ R.C. \_\_\_\_\_,

he sido informado del desarrollo del trabajo de investigación “Prosocialidad: el nuevo ritmo de la convivencia. La danza como expresión corporal creativa. Una estrategia para la promoción de comportamientos prosociales en niños de cuatro y cinco años”, que está siendo desarrollado por la profesora GUIOMAR EDITH MOSTACILLA MARMOLEJO docente de preescolar del Colegio Débora Arango Pérez I.E.D.

Por lo tanto AUTORIZO para que incluya en el desarrollo del trabajo de investigación el registro y uso de:

Fotografías <input type="checkbox"/>	Grabaciones en video <input type="checkbox"/>	Entrevistas <input type="checkbox"/>
Testimonios <input type="checkbox"/>	Grabaciones de audio <input type="checkbox"/>	Imagen <input type="checkbox"/>

y/o cualquier registro audiovisual y/o escrito para efectos de soporte de la investigación en mención, en las que mi hijo/hija participe, sin ningún tipo de contraprestación pecuniaria.

La autorización que aquí se concede sobre este material, es EXCLUSIVA para este trabajo, el cual tendrá un uso de carácter académico.

Firma \_\_\_\_\_

Nombre completo \_\_\_\_\_

C.C. \_\_\_\_\_

\* En caso de padres separados, representante legal es el progenitor que tenga la custodia del menor, y ha de estar de acuerdo con el otro progenitor.

## **Anexo E: La bolsa de aire**

(Canción infantil tradicional vallecaucana. Adaptación)

*“Ahí viene \*\*\*\*\**

*(Se nombra a la primera persona que está en la mitad del círculo y empieza a moverse al ritmo de las palmas)*

*Con una bolsa de aire, que la baile, que la baile*

*Y si no la baila... ¡le pongo la bolsa de aire!*

*Pase usted*

*(Quien está al centro, elige a un compañero del círculo, lo abraza y lo lleva de la mano al centro)*

*Que lo quiero ver bailar, reír y gozar”*

**Anexo F:** La canción de Margarita

*La señora mariquita camina en el andén  
hambrienta y preocupada, no encuentra qué comer.*

*Encuentra a Margarita dormida de costado  
y quiere sorprenderla dándole un buen bocado.*

*Margarita dice: “¡Alto, no me trates así!  
Sabes que me haces daño y no es bueno para mí”.*

*Guiomar Mostacilla*

### Anexo G: Registro de observación

Fecha de observación:
Nombre de la actividad:
Descripción de la actividad:
Conductas prosociales observadas:
Comportamientos agresivos observados:
Descripción de aspectos relevantes y/o significativos: