

Incidencia del programa PEPaz en el comportamiento pro social en niños y niñas de 4 a 6 años de un hogar infantil de la ciudad de Manizales

Presentado por:

Adriana Milena Rodríguez Murcia

Yudith Milena Reina Castaño

Trabajo de fin de maestría para obtener el título de:

Magister en Educación y desarrollo Humano



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**

Universidad de Manizales

Programa de pregrados

Maestría

2021

Incidencia del programa PEPaz en el comportamiento pro social en niños y niñas de 4 a 6 años de un hogar infantil de la ciudad de Manizales

Presentado por:

Adriana Milena Rodríguez Murcia

Yudith Milena Reina Castaño

Director:

Esteban Ocampo Flórez

Doctor

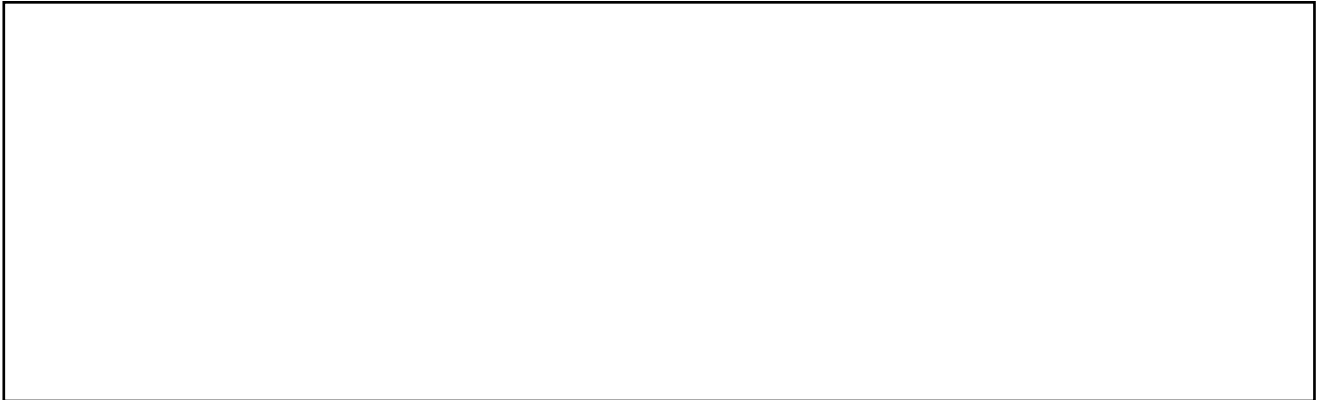
Universidad de Manizales

Programa de postgrado

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

2021

Esta tesis de maestría debe ser citada como:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to provide the citation information for the thesis.

Agradecimientos y dedicatoria:

Esta tesis es dedicada a mi familia quienes con su paciencia me han apoyado en este camino de aprendizaje, en especial a mi madre que ha sido mi apoyo incondicional, agradezco primera mente a Dios por darme la oportunidad de haber conocido personas maravillosas durante el desarrollo de esta investigación en especial los niños del HI Florida Blanca por quienes siento un gran aprecio y admiración, con sus ocurrencias me han dejado valiosas enseñanzas que han quedado grabadas en mi corazón.

Adriana Milena Rodríguez Murcia.

Agradezco primera mente a Dios, porque es la fuerza permanente que direcciono nuestro pensamiento, las palabras y el deseo de continuar este proceso tan maravilloso que enriqueció nuestro quehacer, brindándonos las herramientas necesarias para forjarnos un futuro mejor.

Dedicada a mi familia quienes estuvieron en todo este proceso dándome ánimo, para lograr el objetivo de ser magister en educación y desarrollo humano, como un logro más de mi carrera profesional y con el cual me siento orgullosa.

Yudith Milena Reina Castaño

La presente investigación tuvo como objetivo identificar los cambios en las puntuaciones en una prueba de comportamiento pro social en un grupo de niños y niñas de 4 a 6 años que han participado del programa de educación emocional PEPaz. Para ello, se empleó una metodología cuantitativa con diseño cuasi experimental con pre y post. En el primero se puso en marcha el Programa de Educación Emocional para la Paz (PEPaz), luego de responder a un cuestionario sobre comportamiento prosocial, pre y pos test. En el segundo, únicamente se implementó el cuestionario de comportamiento prosocial a través de un pre test y un post test. La hipótesis indicaba que el grupo experimental obtendría puntuaciones finales más altas en una prueba de comportamiento pro social, que el grupo control que no participa en dicho programa. Como resultado se encontró que existe una incidencia del Programa PEPaz, pues sí se generaron cambios en el comportamiento prosocial de los niños, pero estos no fueron estadísticamente significativos. Quizás estos resultados se deben, en gran parte, a que la intervención no se efectuó presencialmente, sino de manera virtual debido a la contingencia del COVID-19. **Palabras clave:** Conducta Prosocial, hogar infantil, programa PEPaz, psicología social

Abstract

The aim of this research was to identify the changes in the scores on a test of pro-social behavior in a group of children aged 4 to 6 years who have participated in the PEPaz emotional education program. For this purpose, a quantitative methodology was used with a quasi-experimental design with pre and post. In the first one, the Emotional Education for Peace Program (PEPaz) was implemented, after answering a questionnaire on prosocial behavior, pre and post test. In the second, only the prosocial behavior questionnaire was implemented through a pre-test and a post-

test. The hypothesis indicated that the experimental group would obtain higher final scores on a test of pro-social behavior than the control group that did not participate in the program. As a result, it was found that there is an impact of the PEPaz Program, since it did generate changes in the children's prosocial behavior, but these were not statistically significant. Perhaps these results are due, in large part, to the fact that the intervention was not carried out in person, but virtually due to the COVID-19 contingency.

Keywords: Prosocial Behavior, children's home, PEPaz program, social psychology

Tabla de contenido

Abstract	5
Introducción	14
Justificación	15
1. Capítulo I - Planteamiento del problema	20
1.1. Formulación del problema	20
1.2. Pregunta de investigación	25
1.3. Objetivos	25
1.3.1. Objetivo general	25
1.3.2. Objetivos específicos	26
1.4. Hipótesis	26
2. Capítulo II - Marco de referencia	27
2.1. Estado del Arte – Antecedentes	27
2.1.1. La educación emocional aplicada a estudiantes que ingresan a la educación básica secundaia	27
2.1.2. Las emociones en el preescolar, una propuesta para fortalecer competencias ciudadanas	28
2.1.3. Inteligencia emocional	29
2.1.4. Educación emocional en niños de 3 a 6 años	30
2.1.5. Educación emocional como instrumento para prevenir acoso escolar	32
2.1.6. Competencias Emocionales	34

2.1.7.	Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de educación infantil	37
2.1.8.	La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela	39
2.1.9.	Prosocialidad	40
2.1.10.	Efectos de conductas proactivas y pro sociales	44
2.2.	Marco contextual	50
2.2.1.	Capacidad Emocional	51
2.2.2.	Prosocialidad	52
2.2.3.	Programa de educación emocional para la paz	57
2.3.	Marco teórico	58
2.3.1.	Teorías de la emoción	58
2.3.1.1.	Conducta Prosocial.	60
2.3.1.2.	Teoría de la identidad social.	61
2.3.1.3.	Teoría del Aprendizaje Social de Bandura.	64
2.3.1.4.	Teoría de los refuerzos y comportamientos prosociales.	64
2.3.2.	El Razonamiento Prosocial de Eisenberg	65
2.3.3.	Desarrollo Prosocial de Erickson	67
2.3.4.	Educación Emocional	69
3.	Capítulo III - Marco metodológico	72
3.1.	Enfoque metodológico	72
3.2.	Tipo de investigación	73
3.3.	Población	76
3.4.	Contextualización de los grupos experimental y de control	77
3.5.	Generalidades	77

3.6.	Contextualización de los individuos y su condición familiar	78
3.6.1.	Tipología Individual de los educandos en los grupos control y experimental	78
3.6.2.	Tipología Familiar del Grupo Control y Experimental	79
3.7.	Variables	84
3.7.1.	Variable Independiente	84
3.7.2.	Variable Dependiente	85
3.8.	Instrumentos	87
3.9.	Diseño de la investigación	87
4.	<i>Capítulo IV – Análisis de resultados y discusión</i>	89
4.1.	Aplicación de la prueba t-student	89
4.1.1.	Grupo Control	90
4.1.1.1.	Instrumento 1 – Autoevaluación	90
4.1.1.2.	Resultados cuestionario Grupo Control -Formato de autoevaluación	93
4.1.1.3.	Objetivo del cuestionario.	94
4.1.1.4.	Instrumento 2 – Comportamiento de riesgo	94
4.1.1.5.	Resultados cuestionario Grupo Control – Formato de comportamiento en riesgo	98
4.1.1.6.	Procedimientos	98
4.1.2.	Grupo experimental	100
4.1.2.1.	Instrumento 1 – Formato Autoevaluación	100
4.1.2.2.	Instrumento 2 – Comportamiento en riesgo	102
4.1.3.	Grupo Control vs. Experimental	104
4.1.3.1.	Instrumento 1 – autoevaluación (t-studen)	105
4.1.3.2.	Instrumento 2 – Comportamiento en riesgo	105
5.	<i>Conclusiones y recomendaciones</i>	110

5.1.	Conclusiones	110
5.2.	Recomendaciones	112
	Anexos	131
	Anexo 1: Ejemplo de Caracterización socioeconómica e información familiar Grupo Control	
	– Estudiante: _____ (1 de 20 posibles estudiantes).	131
	Anexo 2: Ejemplo de Caracterización socioeconómica e información familiar Grupo Experimental – Estudiante: Aaminah Castañeda Pérez (1 de 20 posibles estudiantes).	133
	Anexo 3: Ejemplo de aplicación de cuestionario – Formato de comportamiento prosociales para niños de 4 a 6 años. Estudiante: Ana Lucía Uribe Ramírez. Grupo Control.	136
	Anexo 4: Ejemplo de cuestionario – Indicadores de evaluación de los comportamientos de los niños y niñas de 4 a 6 años. Grupo Control.	137
	Anexo 5: Ejemplo de aplicación de cuestionario – Formato de comportamiento prosociales para niños de 4 a 6 años. Estudiante: Ana Lucía Uribe Ramírez. Grupo Experimental	141
	Anexo 6: Ejemplo de cuestionario – Indicadores de evaluación de los comportamientos de los niños y niñas de 4 a 6 años. Grupo Control	142

Tabla de ilustraciones

<i>Ilustración 1. Edades relativas de los niños del grupo control y grupo experimental.</i>	81
<i>Ilustración 2. Edad del padre de los niños de Grupo Control y Grupo Experimental.</i>	82
<i>Ilustración 3. Edad de la madre de los niños de Grupo Control y Grupo Experimental.</i>	83
<i>Ilustración 4. Nivel de escolaridad del padre y de la madre de Grupo Control y Grupo Experimental.</i>	83
<i>Ilustración 5. Ocupación del padre y de la madre de Grupo Control y Grupo Experimental.</i>	84
<i>Ilustración 6. Estado civil del padre y de la madre de Grupo Control y Grupo Experimental.</i>	84
<i>Ilustración 7. Régimen de afiliación de padre y madre de Grupo Control y Grupo Experimental.</i>	85
<i>Ilustración 8. Tipología familiar, tipo de vivienda, tenencia de la vivienda y acceso a servicios públicos de Grupo Control y Grupo Experimental.</i>	85
<i>Ilustración 9. Nivel socioeconómico de Grupo Control y Grupo Experimental.</i>	86
<i>Ilustración 10. Composición familiar de Grupo Control y Grupo Experimental.</i>	86
<i>Ilustración 11. Gráfica de distribución de las variables intervinientes. Fuente: Elaboración propia.</i>	88
<i>Ilustración 12. Gráfica del formato de autoevaluación - Diferencias aparentes entre el pre test y el post test.</i>	94
<i>Ilustración 13. Gráfica de barras de resultados del formato de evaluación del comportamiento prosocial para niños y niñas de 4 a 6 años. (Sólo se toman algunas preguntas por efectos prácticos y de espacio). Fuente: Elaboración propia.</i>	95
<i>Ilustración 14. Gráfica del formato de comportamiento en riesgo para niños de 4 a 6 años – Grupo Control - Diferencias aparentes entre el pre test y el post test.</i>	98
<i>Ilustración 15. Gráfica de barras de las preguntas de formato en riesgo para niños de 4 a 6 años.</i>	100
<i>Ilustración 16. Gráfica del formato de autoevaluación para niños de 4 a 6 años – Grupo Experimental - Diferencias aparentes entre el pre test y el post test.</i>	104
<i>Ilustración 17. Gráfica del formato de comportamiento en riesgo para niños de 4 a 6 años – Grupo Experimental - Diferencias aparentes entre el pre test y el post test.</i>	106

Ilustración 18. *Gráfica de comparación entre Grupo Control y Grupo Experimental – Formato autoevaluación para niños de 4 a 6 años – Grupo Experimental - Diferencias aparentes entre el pre test y el post test.*

108

Listado de tablas

Tabla 1. Razonamiento prosocial de Eisenberg según su orientación.	65
Tabla 2. Ocho fases de vida que atraviesan a los seres humanos.	67
Tabla 3. Variable independiente y variable dependiente.	86
Tabla 5. Tabla de control de variables intervinientes durante el proceso de implementación del proyecto.	88
Tabla 5. Instrumento 1 - Formato autoevaluación - Grupo Control.	92
Tabla 6. Preguntas del formato de autoevaluación de comportamientos prosociales para niños y niñas de 4 a 6 años.	93
Tabla 7. Prueba T-Student Formato autoevaluación - Grupo Control.	94
Tabla 8. Instrumento 2 - Comportamiento en riesgo - Grupo Control.	96
Tabla 10. Tabla de preguntas de formato de comportamiento en riesgo para niños de 4 a 6 años.	97
Tabla 10. Prueba T-Student de comportamiento en riesgo para niños de 4 a 6 años - Grupo Control.	99
Tabla 12. Formato autoevaluación - Datos Pre - Test y Post - Test - Grupo Experimental.	103
Tabla 13. Pruebas T- student para medias de dos muestras emparejadas (dos variables). Grupo experimental.	104
Tabla 14. Instrumentos 2 - Comportamiento en riesgo (Pre - Test, Post - Test). Grupo experimental.	105
Tabla 15. Prueba T – student para medias de dos muestras emparejadas (Variable 1 y 2). Grupo experimental.	106
Tabla 16. Datos Autoevaluación Control vs. Experimental.	107
Tabla 17. Prueba T - student para medias de dos muestras emparejadas. (Variable 1 y 2). - Grupo Control vs. Experimental.	108
Tabla 18. Instrumento 2 - Comportamiento en riesgo. - Grupo Control vs. Experimental.	109
Tabla 19. Prueba T - student para medias de dos muestras emparejadas. (Variable 1 y 2). - Grupo Control vs. Experimental.	109

Introducción

Diversas investigaciones intentan dar respuesta a la pregunta por cómo el ser humano puede socializar para llegar a ser un miembro positivo de su comunidad, argumentando que la Prosocialidad y la agresividad son extremos de una conducta modulada por procesos cognitivos y emocionales. Es por ello que, desde este proceso investigativo, se pretende asumir la Prosocialidad como una herramienta para la prevención de las violencias, generando factores que inciden en su aparición. El presente documento ha sido elaborado a partir de un trabajo de campo realizado en la institución educativa Florida Blanca, teniendo como base fundamental de la Conducta Prosocial de niños y niñas de 4 a 6 años.

Para referenciar un primer antecedente importante de la Conducta Prosocial, corresponde a la utilización de categorías de clasificación sociométrías para la predicción de un ajuste socio comportamental (Elliot & Gresham, 1987). Se puede establecer por definición la Conducta Prosocial como cualquier comportamiento que beneficia a otros o que tiene consecuencias sociales positivas— toma muchas formas, incluyendo las conductas de ayuda, cooperación y solidaridad con el término altruismo, referido a las acciones prosociales costosas llevadas a cabo voluntariamente y cuya motivación primaria es beneficiar a los otros. Las distintas perspectivas se orientan según la teoría, los factores situacionales o el tipo de tarea a realizar, (Moñivas Lázaro, 1996).

El trabajo, una investigación cuasi experimental pre y post, con grupo experimental y control, cuyo objetivo fue identificar los cambios en las puntuaciones en una prueba de comportamiento pro social en un grupo de niños y niñas de 4 a 6 años que han participado del programa de educación emocional PEPaz y su presentación consta de 5 capítulos. En el primero de ellos se hace el planteamiento del problema, en segundo está el marco de referencia, en el cual

se incluye la revisión de antecedentes y el marco teórico, en el tercero se da cuenta de la metodología de la investigación, en el cuarto se presentan y discuten los resultados y en quinto se presentan las conclusiones y las recomendaciones.

Justificación

En una sociedad como la actual, se hacen presentes una serie de modelos agresivos y competitivos; por ello se está evidenciando la trascendencia de la educación emocional y de las conductas y comportamientos pro sociales, tanto por el potencial que proporcionan en el marco del mejoramiento de la convivencia con elementos armónicos, creativos y funcionales, como por el valor que le brinda a la prevención de trastornos mentales en la persona. Es así como las habilidades o destrezas prosociales, al igual que la educación emocional y el desarrollo de competencias emocionales, constituyen elementos fundamentales para la promoción de patrones de convivencia pacífica en los niños y niñas, porque les permite crear fortalezas psicológicas que les servirán siempre. El no fomento de estas conductas puede conducir a que los niños y niñas con comportamientos agresivos desde su infancia, desarrollen conductas violentas y terminan generando consecuencias negativas que perduran a lo largo de la vida, ya que la agresividad es un comportamiento que, si no se educa en la infancia, probablemente originará problemas en el futuro, y se plasmará en forma de fracaso escolar, falta de capacidad de socialización y dificultades de adaptación. Al respecto (González, Gordillo , & Holgado , 2011) afirman que, a partir de los 5 – 6 años, la agresión física y verbal se torna más compleja, llegada la pre adolescencia, esta complejidad se manifiesta mediante dinámicas de bullying y maltrato entre compañeros, conductas antisociales y, en algunos casos, delictivas.

En la actualidad a diferencia que, en otras épocas, se han hecho manifiestas situaciones que afectan la convivencia, como la problemática de las drogas, violencia basada en género, riñas, violencia intrafamiliar, robos, secuestros, extorsiones, discriminación, abuso sexual, etc. (Cerron Otiva & Dorregaray Dorregaray, 2017).

Según (El Tiempo, 2017) la violencia interpersonal es la razón de 6 de cada 10 homicidios, donde la intolerancia es protagonista; según Medicina Legal, es así como los asesinatos por violencia interpersonal pasaron de 44,49 por ciento a 67,85, en el caso de los hombres, y de 24,71 por ciento a 40,37 en el de las mujeres. Todo esto deja entrever que las muertes por riñas o violencia intrafamiliar supera el 60% de los fallecimientos. Para corroborar este diario, menciona como las estadísticas evidencian otro dato inquietante y es que la segunda causa de homicidios, en el caso de las mujeres, es la violencia intrafamiliar, sin incluir la violencia de parejas. En el año 2016 se registraron 26.473 eventos que se pusieron en conocimiento de las autoridades y darían lugar a que se realizarán exámenes a las víctimas en medicina legal, lo que evidenciaría que 4 de cada 10 víctimas tenían menos de 18 años, siendo los más afectados los menores entre 10 y 14 años. Ahora, con referencia a la violencia entre parejas, (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses , 2015) manifiesta que se atendieron 50.707 casos, casi 3.500 más que en el año anterior; siendo mujeres en un 86% las víctimas, de las cuales el 44% estarían entre 20 y 30 años. Según las estadísticas, el 45% de las mujeres agredidas estaban teniendo una relación sentimental con su agresor en el momento en que fueron agredidas; en el caso de violencia propiciada por las exparejas 3 de cada 10 de estas acciones, fueron cometidos por ellas. Dentro de los factores desencadenantes que las mujeres mencionaron para que se llevarán a cabo estos actos se encuentran: el machismo con un 47.29%, los celos con un 35.85% y el de alcohol y sustancias psicoactivas el 15.51% (El Tiempo, 2017).

El presente proyecto de investigación se fundamenta en la educación emocional, pues es una herramienta bajo la cual se pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal y que pueden estar a la base de la situación antes expuesta. Por tanto, es procedente una fundamentación basada en el marco conceptual y teórico de las emociones, implementando el programa PEPaz, para ahondar en estas de una manera positiva.

Es importante mencionar, que el programa PEPaz (Programa de Educación Emocional para la Paz) es una propuesta metodológica diseñada e implementada por un grupo de investigación en el marco de la formación en Maestría. En dicho trabajo, las autoras, aplicaron el programa en dos instituciones.

Como fundamentación teórica del programa PEPaz estuvo el análisis y fortalecimiento de la Educación Emocional, la Inteligencia Emocional de los individuos, teniendo en cuenta el modelo que propusieron (Mayer & Salovey, 1990) sobre inteligencia emocional y educación de las emociones. Por otro lado, hay que hacer mención de que así el sistema educativo colombiano, haya beneficiado la formación y el desarrollo de las competencias cognitivas por encima a otras con igual importancia, ha generado que algunos investigadores hayan demostrado cuán trascendente es la formación emocional para lograr el bienestar y el desarrollo integral de los individuos. De otra parte, la sociedad ha evidenciado que es importante que al individuo se le forme en dicho ámbito, ya que no es suficiente que estos tengan solo una formación simplemente académica, sino que de igual forma tengan un aprendizaje en competencias emocionales, en capacidades para tomar decisiones, de poder regular y mediar en los conflictos, como también trabajar en equipo.

A partir de esto se deduce que las emociones juegan un papel primordial en nuestras vidas. Desde la perspectiva del procesamiento de la información, la emoción se ubica como un foco esencial que le indica a la persona el funcionamiento individual y grupal que requiere para el logro de acciones adaptativas con su entorno; así pues, el afrontar las propias emociones o el intentar relacionarse con las de los demás podría influir en la conducta prosocial.

Con base en lo anterior, el considerar a los niños y niñas de 4 a 6 años del Jardín Infantil Florida Blanca como individuos activos - participativos en el cambio y mejora de su entorno, así como aportantes de la sociedad, permite asumir la responsabilidad de apropiarse de herramientas que les brinden mejores repertorios comportamentales para asumir esos retos que el mundo les exige. Se hace hincapié en los niños y niñas de 4 a 6 años, porque el desarrollo de una conciencia y unas normas morales comienza muy temprano en el proceso de socialización; y se fortalecen en la adolescencia con el análisis y evaluación del individuo, de estos principios; para construir un conjunto propio de valores coherentes.

Con la ejecución del proyecto se pretende conocer la incidencia de este programa en el comportamiento prosocial de los niños y niñas intervenidos, partiendo de los resultados obtenidos en el proceso de identificación de la conducta prosocial de los niños y niñas de 4 a 6 años del jardín infantil Florida Blanca, y terminando con la aplicación de los talleres referenciados por el programa PEPaz y de esta manera establecer estrategias creativas ya sea para afianzar, potencializar o establecer dichas conductas, lo cual permitirá en el niño el desarrollo armónico y; al jardín infantil, aportará una herramienta para cumplir su objetivo de educar para el mañana, en un contexto social y colectivo. De igual manera para los ejecutores del proyecto, la realización de éste aportará competencias y ampliará el espectro de conocimientos profesionales para su ejercicio personal, laboral e investigativo.

El proyecto incidencia del programa PEPaz en el comportamiento prosocial en niños y niñas de 4 a 6 años, de un hogar infantil de la ciudad de Manizales, desde esta perspectiva, busca fomentar la construcción de una sana convivencia y disminuir los niveles de indiferencia social, estimular las relaciones de ayuda, la capacidad de cooperación y respeto por las diferencias, mejorando la calidad de vida de las comunidades educativas, contribuyendo con la inserción favorable de los niños y niñas en contextos escolares, sociales y laborales futuros.

Otra razón que justifica el desarrollo del proyecto en el modelo del programa PEPaz, es su aporte como un potencial positivo, en el marco del desarrollo humano y social del individuo. En concreto, se trata de comprobar en qué medida la educación emocional funciona como un mecanismo regulador, favoreciendo la conducta prosocial e inhibiendo la agresividad, además de desarrollar competencias emocionales importantes para el desarrollo integral de los niños y niñas.

De ahí que la importancia del presente estudio se percibe desde la atención emocional de los niños y niñas participantes en la investigación, en cuyos comportamientos influyen las diferentes problemáticas de su contexto escolar, en este caso las propias de la educación inicial, relacionadas con el conflicto de los niños y niñas que inician su proceso de socialización, en el cual enfrentan sentimientos de ira, frustración y miedo por el desprendimiento del hogar, egoísmo, preferencias y afinidades, determinación de gustos, procesos de aprendizaje del lenguaje, aceptación de otras figuras de autoridad diferentes a la familia, entre otras. Tales situaciones los llevan a tomar actitudes agresivas, sobre las que se pretenden incidir con la presente investigación y; a su vez promocionar las conductas prosociales que ayuden a la construcción de una sana convivencia, enfocando el trabajo, en desarrollar competencias emocionales, claves para el desarrollo integral y el mejoramiento de la calidad de vida de nuestros niños y niñas para su futuro, partiendo de la premisa de que nosotros muchas veces somos el reflejo de nuestra crianza.

1. Capítulo I - Planteamiento del problema

1.1. Formulación del problema

Para desarrollar este ítem hay que hacer referencia a que la educación lo que busca es generar el desarrollo integral de los educandos y formarlos como individuos autónomos socialmente. En tal virtud en la educación inicial se atiende el desarrollo del niño desde las dimensiones personales, sociales; los cuales se complementan para lograr desarrollar un individuo benéfico para la sociedad. Sin embargo, la realidad es otra; en Colombia y en casi toda Latinoamérica hace pensar que algo está fallando, ya que se presenta violencia en las aulas de clase. Esto se da aún en la educación inicial donde se han podido evidenciar comportamientos que alteran el ambiente dentro del salón de clase y en el contexto escolar; con manifestaciones de abuso entre los alumnos, porque son más desarrollados físicamente o son más despiertos y se dan cuenta que pueden sacarle provecho a una situación en beneficio propio, o porque son de otra etnia, su color de piel, o por su condición socioeconómica. Todo esto da como consecuencia que haya niños abusadores y abusados, ambos desarrollan una problemática que los hace sentir bien o mal consigo mismos y con los otros. Existen niños y niñas que cuentan con una buena capacidad intelectual pero no tiene buenas conductas y no saben cómo controlarlas, como demostrar sus emociones, sus frustraciones, la ira que siente en su momento; conllevando a que no tengan buenas relaciones sociales. Por esto es importante que los niños desde pequeños desarrollen habilidades sociales, que les permitan relacionarse con los demás amigable y respetuosamente.

Por otro lado, están los padres que no saben cómo encaminar sus emociones y transmiten de manera errada a sus hijos, las formas de solucionar los problemas y diferencias. Es común que un padre le diga a su hijo “si un niño te pega, pégale tú también”; sin pensar que quizás fue en

defensa propia o que el supuesto agresor, reaccionó ante algo que le hicieron y no fueron a la docente para que fuese ella quien conciliara. Esta situación quizás se dio porque el niño que agredió no sabe cómo conciliar o no cuenta con las habilidades sociales. Por ello la tarea de los docentes es educar, no solo en lo que a conocimientos se refiere, sino en habilidades sociales que ayuden al individuo a desarrollar la capacidad de expresar, reconocer y regular sus emociones y así lograr desenvolverse con seguridad y respeto por los demás.

En Colombia se evidencia la existencia de diferencias significativas acerca de lo que es el comportamiento pro social según el género; es así como el estudio que realizó (Redondo & Guevara , 2012), establecieron que esta conducta es más frecuente en las niñas que en los niños; además de esto la proporción de niños agresivos fue bastante superior a las niñas. Otro estudio que generaron tres instituciones educativas de Bucaramanga con jóvenes entre los 11 y los 17 años, dieron como resultado que dentro de las manifestaciones de conductas agresivas prevalece la agresividad de los hombres. Estos resultados indican que existe una mayor Prosocialidad en las niñas que en los niños. Dichos resultados están en coherencia con los que investigaciones internacionales han evidenciado; como es la realizada por (Caprara & Steca, 2005); (Richaud Di Minzi, 2009); (inglés, y otros, 2014); (Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud de Minzi, & Belén, 2012), los cuales plantearon que la variable de género está relacionada con la conducta pro social, siendo las niñas las que con mayor frecuencia tienen comportamientos pro sociales. Ahora, existen diversas investigaciones que manifiestan que hay una mayor prevalencia de conductas externalizantes en los niños, lo cual está asociado a la agresividad. Contrariamente las niñas evidencian mayor comportamiento externalizante, el cual se caracteriza por la ansiedad, la tristeza y las quejas somáticas. Para (Mahecha & Salamanca B., 2005), las diferencias entre géneros en cuanto a conductas pro sociales pueden estar asociados a condiciones psicológicos. El hecho es

que las niñas o mujeres siempre prevalecerá las estructuras sociocognitivas externalizantes y los niños u hombres las externalizantes, y esto es producto del proceso de crianza que obtuvo, a las pautas educativas a los estereotipos sociales de género , a las socialización e interacción social con sus pares; esto se debe a que los patrones de desarrollo social en los hombres está impulsado por el comportamiento competitivo y hostil, en cambio en las mujeres se fomenta el control inhibitorio de sus deseos y gustos en función de los demás. Existen explicaciones biológicas y evolucionistas que plantean que las mujeres tienen una mayor predisposición hacia la Prosocialidad. Sin embargo, de estos argumentos expuestos por diversos investigadores, hace falta una mayor claridad sobre la causalidad de la Prosocialidad por género; es así que según (Auné, Blum, Abal Facundo, Lozzia, & Attorresi, 2014), dichos resultados son difíciles de justificar, ya que al hacerlo se podría originar estereotipos culturales y dependerían del tipo de conducta pro social que se está observando y midiendo (Gómez Tabares, 2019).

Ahora bien, en el caso de los niños, estas actitudes suelen manifestarse generalmente en agresiones de forma directa la cual puede ser a nivel físico (patadas, pellizcos, empujones, golpes, etc.) o verbal (insultos o amenazas). De igual forma, las agresiones se pueden manifestar indirectamente, como cuando el niño o niña arremete contra los objetos del compañero con el que tiene el conflicto por su intolerancia hacia cualquier acción que éste realice y que no esté de acuerdo con sus intereses y deseos.

Por otro lado, hay que mencionar que las situaciones y problemáticas que se presentan en el ámbito educativo, ya que ha sido parte de la realidad cotidiana. Con respecto a la violencia escolar en las instituciones educativas, este es un tema que merece prestarle gran atención, debido a la frecuencia en la que se presenta en este contexto y las consecuencias sociales y personales que ello acarrea. Este fenómeno que no solo se presenta en Colombia sino en todo el mundo, es uno;

cuya complejidad socio cognitiva hace que no se pueda analizar con un solo punto de vista, con una sola metodología y con un solo enfoque. Desde la perspectiva de la salud, esta situación se ha analizado como un problema médico, psicológico y físico. Desde la perspectiva sociológica se analiza como un hecho social que afecta la convivencia a nivel académico, el cual trasciende al aspecto familiar, comunal y personal; en cuanto al punto de vista legal y del derecho, estas actitudes son vistas como conductas antisociales de los menores de edad, el cual ha tenido poca regulación. Es así que, para poder realizar un análisis, se necesita desarrollar una reflexión a nivel colectivo donde se pueda visualizar los elementos que influyen y los que pueden prevenirla.

Es por ello que al presentarse las conductas inapropiadas en el ser humano, con respecto al manejo de las emociones, muestra el reflejo de la poca importancia que se le ha brindado a la educación emocional en nuestra sociedad, específicamente en el ámbito escolar, sumado a ello el contar con unos estados de derecho debilitados, una estructura socioeconómica que es incapaz de satisfacer las necesidades de la población y a la ruptura social que genera que los individuos peleen por su sobrevivencia. No es posible hablar de esta problemática en el ámbito escolar aisladamente, sin que se establezca los nexos entre lo público y lo privado; entre los comportamientos colectivos y los individuales, entre los aspectos familiares y los comunitarios, sin aludir a las diferencias de género y las historias de vida de tanto propiciadores como víctimas de estas conductas de violencia. (Ayala, Pedraza, Morales, Chaparro, & Barragán, 2002).

Por todo esto es que se constituye un reto primordial el asumir en el contexto escolar la formación integral (Ley N° 115, 1994, Art. 5), donde se espera que los niños reciban no solamente los conocimientos que requieren, sino que se exige una formación humana, en donde el niño aprenda habilidades básicas para convivir (Vásquez Arteaga, 2017) y es la familia donde el niño aprende sus primeras comprensiones del mundo y los valores, que se espera se fortalezcan en la

escuela. Sin embargo, la situación social y familiar de muchos niños, no permite generar percepciones favorables sobre la convivencia y recibir la formación en valores tan necesaria para la interacción armónica con los demás.

Ahora, para lograr abordar esta problemática se ha considerado que se haga desde una perspectiva pedagógica y social, para lo que se hace necesario y que es de gran utilidad el indagar algunos antecedentes sobre este tema. Es así que el propósito de esta investigación, fue identificar, a partir de la implementación de una propuesta metodológica de educación emocional para la paz, lograr fortalecer las emociones en los niños y niñas de 4 a 6 años del Jardín Infantil Florida Blanca, con lo que facilita la prevención de la ansiedad social, la agresividad, las conductas asociadas a rechazo e incluso maltrato o abuso por parte de los iguales, lo que potencializa, desde la infancia, las conductas prosociales de solidaridad, tolerancia, cooperación y ayuda, tan necesarias para el logro de la paz.

Esta propuesta se fundamenta en los aportes de (Bisquerra, 2016); acerca de que la finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral, y este desarrollo se da como mínimo en dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. El primero privilegiado en las normas académicas actuales y el segundo en detrimento o considerado no importante en la práctica educativa.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales, su finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida. Competencias que en la propuesta investigativa fueron abordadas desde el programa PEPaz como factor influyente para la prevención y el desarrollo personal y social de los niños y niñas que participaron

en esta investigación. Otro fundamento importante para desarrollar esta investigación es la aplicación de programas dirigidos al fomento y desarrollo de la educación emocional que pueden mejorar el ajuste psicológico de los niños y niñas y las conductas pro sociales en el ámbito escolar, ya que esta puede actuar como un factor de protección mediador en este tipo de conductas.

Por último, con el ejercicio teórico, se pretende mostrar las investigaciones realizadas en el campo de la educación emocional y la prosocial en las diversas vertientes en las cuales se ha estudiado, para posteriormente acotar el trabajo concretamente en los estudios realizados en los niños y niñas de 4 a 6 años del Jardín Infantil Florida Blanca de Manizales, pues son estas edades las que interesan para este proyecto.

1.2.Pregunta de investigación

La investigación responde a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la incidencia del programa de educación emocional para la paz (PEPaz), en el comportamiento prosocial, en un grupo de niños y niñas de 4 a 6 años, de un hogar infantil de Manizales?

1.3.Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Identificar los cambios en las puntuaciones en una prueba de comportamiento pro social en un grupo de niños y niñas de 4 a 6 años que han participado del programa de educación emocional PEPaz.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de Prosocialidad en los niños y niñas de 4 a 6 años del hogar infantil Florida Blanca que participan en la investigación a través de una prueba.
- Comparar las puntuaciones obtenidas en el cuestionario de prosocialidad, al interior de cada grupo.

1.4. Hipótesis

H₁ El grupo que participa en un programa de educación emocional para la paz (PEPaz), obtendrá puntuaciones finales más altas sobre una prueba de comportamiento pro social, que el grupo control que no participa en dicho programa.

H₀ No hay diferencias significativas, en las puntuaciones obtenidas en una prueba de comportamiento pro social, en el post test, en los grupos experimental y control.

2. Capítulo II - Marco de referencia

2.1.Estado del Arte – Antecedentes

Dentro de los 18 antecedentes consultados 5 son investigaciones de tipo cuantitativo, 6 de tipo cualitativo, 1 de tipo mixta (cuantitativo/cualitativo) y 6 de tipo documental con enfoque cualitativo (revisión bibliográfica de conceptos). De ellas tomaremos como referencia para nuestro trabajo de investigación 13, que son las que más se relacionan con nuestro objetivo.

En las investigaciones cuantitativas se observa la figura cuasi experimental, con pruebas pre test-post test, comprobando la eficacia de programas de educación emocional en la primera infancia.

A continuación, revisaremos los aportes de dichas investigaciones y sus conclusiones presentándose desde la más actual hasta la más antigua:

2.1.1. La educación emocional aplicada a estudiantes que ingresan a la educación básica secundaria

En su tesis denominada “La educación emocional aplicada a estudiantes que ingresan a la educación básica secundaria”, el autor (Camacho-Quiroga, 2018) relata la necesidad de presentar una estrategia pedagógica en educación emocional a los estudiantes de grado 603 de la institución educativa cerca de Piedra, para lograr una mejor adaptación a la educación básica secundaria. El enfoque metodológico del proyecto de investigación es cualitativo, y permite que el investigador esté en la comunidad educativa, dicho estudio permitió concluir que el desarrollo de competencias emocionales favorece a la persona, para la comprensión de su comportamiento, aceptar las

emociones y los sentimientos que afectan su estado de ánimo, siendo obstáculo para el bienestar personal, social y para la disposición dentro y fuera de la institución educativa.

[...] Como beneficio social busca promover y sensibilizar la importancia de la educación emocional en los colegios oficiales y privados del municipio de chía Cundinamarca, que de manera significativa tiene un impacto económico municipal al evitar el fracaso escolar. Más aun, impactar las mallas curriculares y los planes de área, para seguir con las indicaciones del MEN, todas las asignaturas están llamadas en el abordaje de dichas competencias ciudadanas, lo que nos lleva a decir que, desde el área de artística es una muy buena opción, para canalizar las emociones por medio de la expresión artística, así, promover cambios paulatinos de cultura escolar, que beneficia toda una población extendido al proyecto vital. [...] (Camacho-Quiroga, 2018).

2.1.2. Las emociones en el preescolar, una propuesta para fortalecer competencias ciudadanas

(Hernández Chavarro, 2018), en la ciudad de Bogotá, publica su trabajo denominado “Las emociones en el preescolar, una propuesta para fortalecer competencias ciudadanas”. La autora pretende en su trabajo investigativo fortalecer competencias ciudadanas en los niños del nivel de preescolar, a partir del desarrollo de capacidades emocionales, tales como el reconocimiento y manejo de emociones básicas, la empatía y la autorregulación emocional como estrategia que permita mejorar la convivencia escolar. El tipo de estudio es de carácter cualitativo/descriptivo. La investigación se realiza con un grupo de 25 niños del nivel de preescolar de la jornada mañana del Colegio Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, ubicado en la localidad 10 de

Engativá. Este estudio permite determinar la importancia, que juegan las emociones en la vida de los niños y como estas le ayudan a enfrentar distintas situaciones que le ocurren en la vida diaria. Por otra parte, es indiscutible reconocer que las capacidades emocionales, deben ser trabajadas desde la primera infancia, pero es en el núcleo familiar y en la escuela a través del proceso de socialización que se deben dar. Se requiere de un proceso continuo, procesual, que busca el desarrollo integral del estudiante, que reconozca su contexto y tenga en cuenta sus necesidades e intereses, esto le permitirá mejorar sus relaciones interpersonales y su convivencia pacífica dentro y fuera de la escuela.

[...] Esto indica que la convivencia es un factor fundamental que influye de forma positiva o negativa dentro del aula y cómo esta incide en la calidad educativa, ya que en previas investigaciones como Convivencia Democrática Inclusión y Cultura de Paz y Educación Juventud y desarrollo Acciones de la Unesco en América Latina y el Caribe entre otras, realizadas por la UNESCO se afirma que la Educación es un derecho humano fundamental, y en especial de la iniciativa “Educación para Todos”. Esto significa que la convivencia escolar es entendida como prevención de violencia, generación de climas escolares constructivos/nutritivos y/o formación ciudadana [...] (Hernández Chavarro, 2018).

2.1.3. Inteligencia emocional

Para (Marín Velasco, 2017), el objetivo del desarrollo de la inteligencia emocional es conocer la importancia de las historias Bíblicas que favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales de los niños sujetos de investigación. El enfoque de esta investigación permite comprender el estudio de una realidad social dentro de un contexto, para luego reflexionar sobre la problemática encontrada y mejorarla, de tal forma que permita que el

investigador sea un sujeto activo contando con la participación de los niños y niñas del jardín y de los padres de familia. Este trabajo investigativo permitió identificar la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales como parte fundamental en el desarrollo de los niños a temprana edad. Estas acciones pedagógicas posibilitaron en los niños el reconocimiento de sus emociones, el conocimiento de sí mismo, el ejercicio del autocontrol y su capacidad de automotivación, llevando así su vida a un nivel de felicidad, tranquilidad, asertividad y buenas relaciones con los demás.

Para (Salas Román, Alcaide Risoto, & Hurtado Marín, 2020) en su investigación mencionan que el propósito principal de esta indagación es comprobar que los educandos que participan en el programa de intervención en inteligencia emocional para educación infantil mejoraron de forma significativa sus competencias emocionales y sociales; dando como resultado que efectivamente los alumnos mejoraron sus competencias en concienciación, regulación, autoestima, habilidades socio emocionales y en la forma como enfrentar la vida.

[...] Es entonces una realidad que el C.I de una persona, ha quedado sujeto a las competencias que en dichos test se medían, generalmente destinadas al área de la lógico-matemática y al área de la lingüística, desechando en el ser humano muchas otras capacidades y competencias, por las que podría tener un amplio desarrollo intrapersonal e interpersonal y ser una persona funcional en la sociedad del futuro. Desde este obsoleto paradigma, la educación ha generado un alto índice de fracaso escolar, puesto que, si no eras competente en las áreas evaluables, no eras apto para continuar por una escolarización ordinaria [...] (Salas Román, Alcaide Risoto, & Hurtado Marín, 2020).

2.1.4. Educación emocional en niños de 3 a 6 años

Otra investigación primordial para el desarrollo del presente trabajo es el desarrollado por (Muslera, 2016); cuyo propósito fue desarrollar una investigación teórica y acopiar aportes importantes de los últimos años respecto al tema de lo que es la educación emocional y como esta puede aportar resúmenes teóricos útiles a cualquier docente que lo requiera. Dicha investigación conduce a poder determinar que, en cuanto a educación emocional, se debe aprender a desarrollar la inteligencia emocional, lo cual no es fácil, ni rápido puesto que es involuntaria e inconsciente, además que las emociones están controladas por regiones cerebrales que evolutivamente son muy antiguas.

[...] Durante los años de estudio, hemos recorrido diversas teorías, conceptos, aprendizajes acerca del ser humano y su funcionamiento biopsicosocial, sin embargo, hubo una temática que sentimos, que quedó en él debe, tanto en nuestra formación profesional como en lo personal. Nos referimos al estudio y la comprensión de las emociones, la educación emocional y por consiguiente también la inteligencia emocional. Nuestra inquietud sobre la temática fue tomando forma a medida que íbamos conociendo y trabajando sobre nuestra propia subjetividad y teníamos que interactuar en los distintos dispositivos propuestos por la institución. Queda claro que cada cual, transita de forma personal y única, pero fueron en esas instancias grupales obligatorias, que nos fuimos dando cuenta, de las dificultades que teníamos, principalmente en las relaciones intra e interpersonales, donde se ponían en juego una serie de carencias que había tenido a lo largo de la vida y que empezábamos a identificar de forma más clara. [...] (Muslera, 2016, pág. 04).

Por su parte (Macuna Rodríguez, 2015) aporta un referente metodológico muy importante para el desarrollo de esta investigación y menciona dentro de sus propósitos ayudar a que se logre desarrollar la inteligencia emocional en los infantes, por medio de una serie de interacciones pedagógicas. En la investigación de este autor, se aplicó un enfoque metodológico investigativo crítico social, con el que se busca generar transformaciones y cambios relacionados con el mundo de las emociones y como pueden influir en la vida cotidiana.

[...] El presente trabajo investigativo tiene un enfoque crítico social que busca generar algunas transformaciones y cambios, relacionados con el mundo de las emociones y sus influencias en la vida cotidiana, especialmente, en los aprendizajes de los estudiantes del Jardín de la UPTC del nivel de Pre Jardín y en la estudiante investigadora, desde el reconocimiento y el trabajo con las emociones en las experiencias pedagógicas. [...] (Muslera, 2016).

2.1.5. Educación emocional como instrumento para prevenir acoso escolar

Gómez Cardona, 2017), en su trabajo proporciona una serie de referentes metodológicos con los que se puede describir el uso de la educación emocional como un instrumento que permita prevenir el acoso escolar y mitigar sus efectos dentro del aula de clase. Con este análisis documental se puede llegar a considerar la necesidad de incluir dentro de los sistemas educativos, la asignatura de educación emocional con la que los adolescentes sean capaces de identificar, gestionar y expresar sus emociones, y empatizar con la de los demás, para así poder canalizar su ira, defenderse ante la de otros, o desempeñar el papel de mediador eficazmente.

En síntesis, a pesar de que se constatan grandes avances en Colombia en torno a la educación inicial, existe una brecha importante en cuanto al aprendizaje de habilidades emocionales y sociales de manera sistemática. Hay que retomar la necesidad de que el tener en cuenta la dimensión emocional en la educación inicial, sirve de base para explicar algunos de los fenómenos negativos que atraviesan día a día las aulas educativas.

[...] Actualmente, el tema de primera infancia se ha constituido en un elemento de análisis importante para las agendas públicas y privadas de los países. Con esto, diferentes organizaciones han puesto su mirada en generar estrategias para beneficiar a este grupo poblacional, de manera que pueda tener una atención integral que favorezca el desarrollo máximo de su potencial. [...] (Gómez Cardona, 2017, pág. 175).

Tras la revisión de los antecedentes anteriores, se concibe la educación emocional o socioemocional, desde la educación inicial como un proceso educativo, permanente y continuo que apunta a desarrollar las competencias emocionales, teniendo como objetivo capacitar a las niñas y los niños para la vida. Dichas competencias están relacionadas concretamente con la conciencia emocional, la regulación emocional, la competencia social y las habilidades de vida para el bienestar.

Como se dijo en el párrafo anterior, la educación prepara para la vida presente y futura y se impone atender al desarrollo emocional, como elemento indispensable al desarrollo cognitivo. La educación emocional propone el desarrollo de la personalidad integral del individuo, esto incluye promover actitudes positivas ante la vida, habilidades sociales y empatía, de cara a posibilitar unas mejores relaciones con los demás.

La enseñanza de habilidades emocionales y sociales, en el ámbito educativo, no depende tanto de la instrucción verbal, sino de la práctica, el entrenamiento, y su perfeccionamiento. Por lo

cual, se vuelve esencial convertir las habilidades emocionales como una respuesta adaptativa más del repertorio natural de las niñas y los niños, y de las maestras (Fernández-Berroca & Ruiz Aranda, 2008). De esta forma el aprendizaje imitativo se convierte en una herramienta básica en la educación emocional (Gómez Tabares, 2019).

2.1.6. Competencias Emocionales

Según (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007), la competencia emocional es un concepto amplio que incluye variedad de procesos y consecuencias; es así como diversas propuestas se han generado para poder describir dicho concepto. Entre estas se encuentran la de (Salovey & Mayer, 1997), quienes identifican cinco dimensiones básicas de las competencias emocionales, estas son: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Dichas dimensiones se juntan con el concepto de inteligencia emocional de (Goleman, 1996); quien la dividió en cinco dominios: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales.

Para (Saarni, 2000), esta competencia está relacionada con la demostración de autoeficacia al expresar sus emociones dentro de un contexto social. Este autor en cuanto a la autoeficacia la define como la capacidad y habilidades que tiene una persona para conseguir sus propósitos; es así que para que haya autoeficacia es necesario que haya conocimientos de las propias emociones y capacidades para poder regularlos hacia los resultados deseados. Este autor desarrollaría un listado de las habilidades de la competencia emocional que se presenta a continuación.

1. Conciencia del propio estado emocional: incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser

consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

2. Habilidad para discernir las habilidades de los demás, en base a claves situacionales y expresivas que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.
3. Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura. A niveles de mayor madurez, la habilidad de captar manifestaciones culturales (“cultural scripts”) que relacionan la emoción con roles sociales.
4. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.
5. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros y tener esto en cuenta en la forma de presentarse a sí mismo.
6. Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol que regulen la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
7. Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.
8. Capacidad de autoeficacia emocional: el individuo se ve a sí mismo que siente, por encima de todo, como se quiere sentir. Es decir, la autoeficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta

aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su “teoría personal sobre las emociones” cuando demuestra autoeficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007).

Por su parte (Torres Hernández, 2018) en su escrito pretendió determinar si al aplicar juegos dramáticos al proceso de desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de 5 años, dando como resultado que el 88.20% de los educandos si demostraron que pudieron generar este tipo de competencias, con lo que se pudo comprobar que la aplicación del taller realizado por este autor si mejora de forma significativa las competencias emocionales en esta población. (Rodríguez, 2018), en su investigación, tuvo como propósito revisar y analizar el actual estado de las investigaciones realizadas con respecto a la educación emocional en educación inicial. La metodología utilizada para el desarrollo de este estudio fue la investigación documental de enfoque cualitativo, aplicando entrevistas a padres, maestros, y niños y niñas entre 6 y 8 años. También se hizo una observación participante en la cual el investigador participó dentro del grupo de estudio. Posterior a este estudio se concluyó que se requiere que el docente cuente con una formación emocional pertinente, es decir, basada en competencias emocionales, puesto que en la medida que el docente cuenta con dicha formación, estará en la capacidad de diseñar e implementar propuestas educativas enmarcadas en educación emocional, que trabajen el reconocimiento de las emociones propias y de los demás como la empatía; igualmente este estudio constituye una nueva evidencia de que las competencias emocionales se pueden desarrollar mediante programas de educación emocional.

Otra investigación revisada denominada “Desarrollo emocional en la infancia, un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas” (Heras Sevilla, Cepa Serrano, & Lara Ortega, 2016). Cuyo objetivo fue la evaluación del desarrollo emocional del alumnado de Educación Infantil escolarizado en 2º Curso del Segundo Ciclo de esta etapa, en el que se realiza un análisis de las competencias emocionales de los menores de educación infantil, concretamente, la conciencia emocional, la regulación emocional, la competencia social y las habilidades de vida para el bienestar. Se tienen resultados que sugieren que las niñas poseen un mayor desarrollo emocional con relación a sus compañeros varones mostrándose unas diferencias significativas en función de la variable sexo en el nivel global de competencia emocional y en tres de las cuatro dimensiones que lo componen. Como hallazgo significativo se observa la necesidad de evaluar los procesos emocionales en la infancia para favorecer una mejora en las competencias socio-emocionales del alumnado de Educación Infantil e incrementarse a lo largo de su formación académica para su desarrollo integral.

2.1.7. Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de educación infantil

En la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, se publica el artículo “Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de educación infantil”, (Pegalajar Palomino & López Hernández, 2015). El objetivo de este trabajo fue evaluar el nivel de autorrealización y crecimiento personal de alumnado del grado de Educación Infantil de la Universidad Católica de Murcia, Para ello, se utilizó una metodología descriptiva, llevándose a cabo la recogida de datos mediante la técnica de encuesta. Los resultados demuestran que el alumnado encuestado muestra unos niveles muy favorables de autorrealización y desarrollo

personal. Así pues, en la dimensión denominada “Amistad y Amor” el alumnado obtiene las mejores puntuaciones (sociabilidad y comunicación, respeto, colaboración e identificación) como la de los otros hacia él (recibir afecto, valoración positiva, ser respetado y recibir colaboración y ayuda).

Tras la revisión de los antecedentes mencionados se puede definir que las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Es así como se entiende que las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable; su dominio, de acuerdo con lo descrito anteriormente, potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, el desarrollo de comportamientos pro sociales, y de una educación emocional que permita conservar la salud mental que tanto necesitan hoy en día los seres humanos.

En relación a los antecedentes consultados y la razón de que los escogidos para el presente análisis, no referencian en gran dimensión a la población infantil está dada en que a pesar de los estudios realizados son aplicados a la primera infancia y la infancia, se considera importante que para trabajar y desarrollar las competencias emocionales en los niños y niñas desde la educación inicial debemos partir de la formación de los docentes y adultos, en dichas competencias para que permitan servir de ejemplo o punto de referencia para la población infantil. Es así como (Álvarez Gonzáles, 2001) citando a (Shapiro, 1997), sostiene que los niños están afectados por dos grandes problemas: menos atención en casa y una creciente influencia de la televisión y la tecnología. Su desarrollo emocional es mucho más vulnerable por las calamidades y privaciones de afecto a que

están expuestos. No tienen modelos, para desarrollar competencias que necesitan en la vida presente. Les es difícil manejar la ansiedad y la agresividad, para desarrollar la empatía necesaria para la socialización con los compañeros y adultos.

La responsabilidad de los profesionales de la educación, así como la de los padres, está en procurar la adquisición y desarrollo de estas habilidades emocionales cuanto antes en los niños, es por eso que un buen profesional de la educación debe:

- Tener conciencia de sus emociones y de los procesos emocionales que acarrearán para poder actuar y reaccionar en consecuencia con ellas ante sus alumnos y ante otras personas del entorno educativo.
- Tener la capacidad de controlar sus emociones para afrontar de modo eficaz los acontecimientos y situaciones, a veces críticas, de la tarea educativa.
- Ser capaz de motivarse a sí mismo y superar los numerosos retos que plantea la profesión de educar a otras personas.
- Tener las habilidades sociales necesarias para crear y mantener relaciones con alumnos, padres, compañeros, reconocer conflictos en el aula y saber solucionarlos, encontrar el tono adecuado para dirigirse a los alumnos... (Gallego, 1999).

2.1.8. La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela

Según (Viloria, 2005) para que estos agentes puedan impartir conocimientos sobre emociones y contribuir al desarrollo emocional, es indispensable que su formación sea la apropiada. De esto se deriva la necesidad de considerar al profesorado como destinatarios de la educación emocional. Sólo así podrán llegar a ser agentes efectivos. (pág.120).

[...] Dada la importancia de la inteligencia emocional es el momento de que la escuela se ocupe de su educación. Tras el rápido desarrollo de la tecnología y la informática y la apertura de fronteras e intercambios culturales cada vez mayores, muchos profesionales de la educación se están planteando generar en los niños valores, metas, capacidades que permitan resolver problemas relacionados con las emociones y los sentimientos, tanto con ellos como con los demás. [...] (Viloria, 2005).

2.1.9. Prosocialidad

Según (Gómez Tabares & Narváez Marín, 2018), las investigaciones sobre las conductas prosociales están dentro del campo de la psicología social. Existen una variedad de conceptos teóricos y fenómenos sociales que originaron dicha categoría como un objeto de estudio.

Uno de los mayores de estos referentes y que ha tenido mayor aceptación en la literatura científica surgiría en la década de los años 50 debido al homicidio de Kitty Genovese en New York, suceso que atraería la atención de los investigadores y psicólogos sociales sobre el estudio e investigación del comportamiento.

El interés científico de las conductas pro sociales se daría en década de los 70's, donde se trató de hallar alternativas a las conductas de agresividad, delictivas y antisociales; de la misma forma se trató de encontrar explicaciones a la inhibición social que estaba manifiesta ante situaciones de emergencia por los demás. Es así como las investigaciones sobre el efecto espectador permitieron que surgieran dos líneas teóricas para poder explicar el comportamiento pro social: el primero es el modelo cognitivo de Latané y Darley y el segundo es el modelo de los costos de la ayuda de Pilavin y Charng. Estos buscaban explicar el comportamiento de ayuda y los motivos por los que las personas no ayudaban a alguien en situaciones de emergencia.

El primer modelo plantea la ausencia de ayuda cuando el número de espectadores de una situación aumenta, lo que indica a mayor número de espectadores menor es la probabilidad que alguien ayude.

En el segundo modelo se explica el proceso cognitivo y fisiológico del espectador para evaluar el costo o beneficio de ayuda a los demás. Algunos investigadores consideran que cuando un individuo presencia una situación donde se requiera ayuda, genera una serie de cálculos antes de responder al estímulo. (Gómez Tabares, 2019).

Según el (Laboratorio de investigación aplicada - LIPA , 2020), se puede definir como acciones pro sociales aquellos comportamientos que favorecen a otras personas o grupos y a las metas sociales positivas y que permiten aumentar la probabilidad de generar una reciprocidad positiva en las relaciones interpersonales, lo que mejora la identidad, la creatividad y la iniciativa, tanto de los individuos como de los grupos.

Dentro de las acciones pro sociales están:

1. La ayuda física hacia otra persona para lograr cumplir con un determinado objetivo
2. Servicio físico, el cual elimina la necesidad de las acciones físicas para lograr el cumplimiento de un propósito y que concluye con la aprobación de estos.
3. Dar y compartir, que es darle a otras cosas o alimentos sin tener en cuenta la propiedad de estos.
4. Ayuda verbal, que es cuando se explica o se comparten ideas o experiencias vitales que pueden ayudar a otras personas a lograr sus objetivos.
5. Consuelo verbal; son expresiones verbales que ayudan a reducir la tristeza de las personas que están pasando por un momento difícil y aumentar su estado de ánimo.

6. 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).
7. 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.
8. 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.
9. 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. (LIPA, 2020; Laboratorio de investigación aplicada - LIPA , 2020).

El surgimiento del constructo teórico de conductas pro sociales ha tenido una historia larga y con constantes puntos de debate, para lo cual se ha sugerido como un constructo multidimensional cuyo número de componentes continúa en duda. Las primeras investigaciones sobre Prosocialidad se centraron en actos espontáneos de ayuda en situaciones de emergencia o voluntariado (donadores de sangre, de tiempo o dinero, etc.), (Arreola, 2015).

La conducta prosocial se considera vital para el funcionamiento de la sociedad e importante en el funcionamiento social y el desarrollo psicológico del individuo. Dentro de los 16

antecedentes consultados sobre esta variable 6 son de tipo cuantitativo, 7 de tipo cualitativo (uno de ellos por estudio de caso y otro por etnografía), 2 de tipo mixta (cuantitativo/cualitativo) y 1 de tipo documental con enfoque cualitativo (revisión bibliográfica de conceptos). De ellas tomaremos como referencia para nuestro trabajo de investigación 8, que son las que más se relacionan con nuestro objetivo de trabajo.

A continuación, revisaremos los aportes de dichas investigaciones y sus conclusiones presentándose desde la más actual hasta la más antigua:

El artículo cubano “Comparación de la Prosocialidad en adolescentes con dificultades para aprender”, (Rodríguez Rodríguez, Herrera Jiménez, & Rodríguez Gamboa, 2018); fue publicado en la Revista Humanidades Médicas de la Universidad de Camagüey y su objetivo fue comparar las características de la conducta prosocial en adolescentes con dificultades para aprender (CDA) y sus pares sin este antecedente, para lo cual se usó metodología cuantitativa, basada en la observación de estos dos grupos muestrales. El estudio estuvo integrado por 44 adolescentes, distribuidos en dos grupos. Se emplearon la entrevista semi estructurada, los cuestionarios de Conducta Prosocial, Conducta Antisocial y de Aislamiento y Soledad a los adolescentes.

El procesamiento de los datos se realizó a través del SPSS v.15 en español específicamente la prueba U de Mann Withney (Mann & Whitney, 1947). En los resultados se apreciaron diferencias entre los adolescentes de los grupos estudiados en cuanto a la influencia del contexto familiar en su desarrollo, donde predomina la presencia de un mayor número de familias disfuncionales en los miembros del grupo CDA, lo que incide en limitaciones en la relación hogar-escuela y en la preocupación por el desarrollo de la Prosocialidad. El comportamiento prosocial en ambos grupos se comportó de forma muy similar en cuanto a la expresión de los indicadores de empatía, respeto y liderazgo. Se notó mayor sociabilidad en los miembros del grupo CDA. La

información obtenida en el cuestionario de conducta antisocial aportó diferencias significativas entre los grupos estudiados con respecto a las dimensiones aislamiento y retraimiento/ansiedad sobre la dimensión de agresividad, que resultaron más notorias en el grupo de adolescentes CDA que en sus pares. Y, los indicadores de aislamiento y soledad resultaron más elevados en los adolescentes con dificultades para aprender.

2.1.10. Efectos de conductas proactivas y pro sociales

(Holguín Álvarez, 2017), en su trabajo de grado presentado a la universidad César Vallejo, de Lima, Perú, denominado: “Efectos de conductas proactivas y pro sociales en incidentes críticos de escolares limeños”. Analizó las diferencias significativas en la disminución de incidentes críticos en escolares de escuelas públicas y privadas del distrito de San Juan de Lurigancho. En este caso se plantearon hipótesis sobre los efectos en los incidentes críticos, que se asumieron disminuirían luego del tratamiento, a través de talleres experimentales de conducta proactiva y pro social. Se aplicaron dos talleres experimentales con metodología cuasi experimental en tres grupos de estudiantes de 1° y 2° de secundaria. La información analizada estableció que desde la mirada pedagógico tutorial, se aduce que las estrategias cognitivas personalistas del “taller experimental de conducta proactiva”, contribuyeron en la reflexión de los participantes, en su auto evaluación, planeación de técnicas para la mejora de sus acciones de vida, el uso del lenguaje proactivo, como también la organización de actividades académicas según sus propias limitaciones y fortalezas académicas y, por último, mejorar la toma de decisiones.

La revisión bibliográfica nos conduce al trabajo de grado realizado en la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Javeriana de Bogotá denominado: “Conducta pro social y socialización parental y su asociación con autoeficacia en adolescentes”, (Cruz Silva & Errázuriz

García, 2017). El objetivo principal del estudio es determinar qué relación existe entre el estilo de socialización parental, las conductas prosociales y la autoeficacia en un grupo de adolescentes que cursan noveno grado en un colegio de Bogotá. El presente trabajo se enmarca en un enfoque metodológico cuantitativo. Los resultados de este estudio indican que la conducta prosocial y la autoeficacia son variables que se asocian de manera directa y estadísticamente significativa. Este estudio logra abrir el campo en cuanto a la exploración de la asociación entre la conducta prosocial, la socialización parental y la autoeficacia en adolescentes de un contexto específico.

El estudio realizado por (Gómez Tabares, 2019). Denominado: “Potenciales pro sociales en niños, niñas adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales en Colombia,” en la Universidad Católica Luis Amigó, pretendió comprender los potenciales pro sociales en niños(as) y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales, y reflexionar sobre los retos y alcances de pensar la Prosocialidad como categoría generativa para la investigación y abordaje psicosocial, de cara a la construcción de paz en Colombia. Participaron 25 niños(as) y adolescentes desvinculados de grupos armados al margen de la ley. Se utilizó un enfoque cualitativo orientado a la teoría fundamentada. Se encontró que, a pesar de las experiencias de vulnerabilidad psicosocial, se evidencian potenciales orientados a la construcción de vínculos solidarios, sensibilidad por el bienestar del otro, culpa y arrepentimiento frente al daño. Llevándolos a concluir además; que durante el presente estudio, tanto en el análisis documental como empírico, se encontró que, a pesar de las experiencias de vulneración y barreras multidimensionales para el desarrollo psicosocial de los niños, niñas y adolescentes que han vivido el conflicto armado, se evidencian potenciales orientados a la ayuda, la solidaridad, la sensibilidad frente a la injusticia social, la preocupación y vinculaciones por sus cuidadores en el proceso de reintegración, deseos de reparación y cambio, sentimientos de culpa por la imposibilidad de proteger a sus amigos o

compañeros, entre muchas otras expresiones afectivas y morales que se consideran, en el marco de esta investigación, maneras en que la Prosocialidad puede contribuir a la construcción de paz y ciudadanía.

Para (Núñez Ríos, Márquez Núñez, Guerrero Cuentas, Magdaniel Durán, & Silvera Goenaga, 2019), en su investigación buscaron fortalecer las conductas prosociales a través de actividades lúdicas en los niños y niñas de 4 °l adecuado desarrollo de las clases, teniendo como consecuencia un grupo con problemas tanto convencionales como académico del colegio 20 de julio central de la ciudad de Barranquilla. Se puede afirmar que dichos resultados dan solución a la problemática de estudiantes que presentaban ciertas conductas disruptivas y disociales, lo que estaba ocasionando un deterioro en las relaciones interpersonales y es. El supuesto planteado en el presente proyecto de investigación, el cual era la lúdica como una estrategia para fortalecer las conductas pro sociales, es correcto ya que a partir de esta, se logró a través de juegos, dinámicas, actividades competitivas, reflexiones, lecturas de cuentos y observación de videos y películas, que los estudiantes asimilaron de una manera más significativa los conceptos, mejoraran su actitud permitiendo que surgieran cambios positivos en sus conductas dentro y fuera del aula de clases, siendo más reflexivos y asertivos frente a diversas situaciones que pudieran presentarse y aprenden a manejar y canalizar sus diferentes emociones.

Por su parte (Richaud & Mesurado, 2018) en su estudio sobre el análisis de la proporción de varianza de la Prosocialidad y de la agresividad como elementos de predicción de las emociones positivas (alegría y gratitud, serenidad y satisfacción personal), la empatía (toma de perspectiva y preocupación empática) y la autoeficacia social; dando como resultados que tanto la empatía como las emociones positivas se encuentran involucradas en el devenir de la conducta pro social, tanto en los niños como en las niñas. Sin embargo, parece claro que en el caso de los

niños la empatía tiene una mayor fuerza predictiva que las emociones positivas, a diferencia de las niñas donde ambas variables parecen compartir similar potencia. Por otro lado, la autoeficacia social predice la conducta prosocial solo en las niñas. Por último, los resultados indicaron que tanto la empatía como las emociones positivas inhiben la conducta agresiva solo en las niñas.

El “Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto, de (Vásquez Arteaga, 2017), cuyo objetivo fue develar las manifestaciones de las conductas pro sociales de los niños para el diseño e implementación de una estrategia psicopedagógica. Mostró que la empatía puede ser vista como una señal de debilidad o como una constante necesaria de interacción; en las conductas de ayuda hay manifestaciones principalmente no altruistas y la cooperación se presenta de manera intermitente según los estímulos ambientales. La investigación indicó que las conductas pro sociales se manifiestan principalmente por los vínculos interpersonales que los niños hayan establecido y de las historias de aprendizaje experimentadas, de tal manera que la cercanía y el afecto favorecen la manifestación pro social, y puede generar que esta se exprese más allá del círculo inmediato.

(Oros & Fontana Nalesso, 2015), en su artículo publicado en el Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines de Argentina, titulado “Niños socialmente hábiles: ¿cuánto influye la empatía y las emociones positivas?”. Analizaron si la empatía y la experiencia de emociones positivas impactan significativamente sobre la ejecución de habilidades sociales en la niñez media, y en qué medida lo hace cada una. La metodología utilizada para realizar la investigación es de carácter empírico, comparativo y transversal. El análisis de los resultados nos refiere que los factores que propician el desarrollo de habilidades sociales en la niñez, constituyen un reto de gran relevancia para la psicología actual. Se seleccionó una muestra no aleatoria de 406 niños (227 niñas y 179 varones), comprendidos mayor mente entre los 10 y 12 años de edad,

quienes completaron los siguientes instrumentos, previo consentimiento de sus padres: (a) la Subescala de Habilidades Sociales Adecuadas (Matson, Rotari, & Helsel, 1983), validada a la Argentina por (Schuz, 2008), (b) la Escala Multidimensional de Empatía para niños argentinos (Richaud Di Minzi, 2009), (Oros & Fontana Nalesso, 2015) y (c) el Cuestionario Infantil de Emociones Positivas (Oros & Fontana Nalesso, 2015).

Los resultados indicaron que las emociones positivas y la empatía facilitan el despliegue de conductas socialmente habilidosas, siendo mayor el impacto de las emociones positivas en comparación a la empatía. Estos resultados son importantes a la hora de comprender la dinámica de los procesos implicados y de diseñar programas de intervención para promover habilidades sociales en la niñez.

Se considera que la Conducta Pro social surge de una demanda social producto del aumento de manifestaciones agresivas y delincuenciales. Para el caso colombiano, se presentan unos altos índices de violencia cotidiana, la cual se presenta a través de la delincuencia común, debido a altos niveles de desempleo, drogadicción, narcotráfico y desplazamiento forzado, generado por el terrorismo, entre otros (Sandoval Escobar, 2006). Este aspecto es importante si se tiene en cuenta que la vulnerabilidad socioeconómica incrementa el riesgo de maltrato y negligencia.

Al respecto, han surgido diversas investigaciones que intentan dar respuesta a la pregunta por el modo en el que el ser humano puede socializar para llegar a ser un miembro positivo de su comunidad, con el propósito de generar nuevas alternativas que posibiliten abordar con eficacia los problemas de conducta antisociales e indiferencia social. Según las investigaciones revisadas, se puede concluir que el comportamiento pro social y el comportamiento agresivo son extremos de una conducta modulada por procesos cognitivos y emocionales, en los que los estilos de crianza contribuyen a su desarrollo (Cuervo Martínez, 2010).

En general, es posible afirmar que la conducta Pro social es un concepto multidimensional, cuyos comportamientos voluntarios están asociados a una búsqueda de recompensas en las que ayudar, compartir, consolar, cuidar y empanizar no sólo beneficia al otro, sino que también beneficia a las personas que realizan dichos comportamientos pues, se ha demostrado en estudios e investigaciones que los niños y jóvenes pro sociales muestran una mayor adaptación durante el desarrollo vital, no solo en la infancia y adolescencia, sino a través de toda la vida adulta hasta la ancianidad. Esto posiblemente porque existe menos riesgo de problemas externos tales como comportamientos delictivos o conductas antisociales, o de problemas internos, como son aquellas expresiones de desajuste psicopatológico, como por ejemplo la depresión o ansiedad (Pastorelli, 2015).

Asumir la Prosocialidad como una herramienta para la prevención de las violencias y la agresividad, implica generar la apropiación de nuevos conocimientos y nuevas alternativas de interacción social y convivencia. Generar factores que inciden en su aparición implica, a nivel práctico, trabajar estrategias de intervención con los padres cuyas relaciones con estilos y prácticas de crianza no favorecen el desarrollo socio afectivo durante la infancia (Cuervo Martínez, 2010), para concientizarlos acerca de la importancia de sus acciones como modelo para los niños y las niñas (Richaud Di Minzi, 2009) y disminuir el estrés parental, pues se ha demostrado en diversas investigaciones que existe un menor riesgo de desarrollarse agresión directa en los primeros años.

Con lo anterior se puede percibir como el desarrollo en el entorno familiar del niño o niña es fundamental para que haya un proceso de Prosocialidad óptimo que permita interiorizar cuáles son los factores básicos culturales y de crianza de este que hace que se desarrollen modelos a seguir, valores y normas, con los que los niños y niñas adquieren roles y consigan tener

habilidades que les sirva para poder manejar y resolver los conflictos que se le presente, esto se hace desplegando las habilidades cognitivas, afectivas y sociales de las propias experiencias directas. Es así que como hay presencia de prácticas de crianzas duras, incongruentes y con falta de autoridad, también hay crianzas donde existe un clima emocional frío e irascible que hace que se desarrollen conductas antisociales; pero si se estimula la autonomía por parte de los padres hace que aparezcan conductas empáticas que incidan en el desarrollo de la Pro socialidad de los niños y las niñas. (Correa, 2017).

Ahora, en cuanto a los elementos que facilitan la conducta prosocial (Espinosa, Ferrándiz Salazar, & Rottenbacher de Rojas, 2011) precisa que estas son la empatía, el juicio moral y las emociones positivas. En tal virtud es que se ha propuesto que la conducta prosocial se hace posible dependiendo del grado de empatía que tiene el individuo. De hecho, una de las emociones con las que se vincula la empatía, como la reacción a nivel emocional congruente con el estado emocional de otra persona o grupos de personas de una forma casi idéntica. Existe una definición un poco más sencilla y es la de (Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud de Minzi, & Belén, 2012), los cuales indican que la respuesta empática contiene la capacidad de entender a otro o a otros y colocarse en su lugar; sin embargo se debe tener en cuenta que esta, incluye tanto respuestas de índole afectiva como la capacidad de poder diferenciar los estados afectivos por los demás y tomar una perspectiva afectiva hacia lo que sienten. Para (Garaigordobil, 2001), la empatía es muy importante dentro de la conducta prosocial ya que existen relaciones positivas muy fuertes entre la Prosocialidad y la empatía en niños, niñas y adolescentes. (pág. 38-39).

2.2. Marco contextual

2.2.1. Capacidad Emocional

Según (Del Río, 2014) que se basa en el trabajo de (Nussbaum, 1995), quien particulariza el modelo de Amartya Sen para crear capacidades y así edificar mejores criterios de decisión pública, (Nussbaum, 1995) distingue entre dos clases de capacidades; las capacidades internas, las cuales son las características que forma una persona como son la personalidad, la capacidad de aprender un idioma; estas capacidades son rasgos y aptitudes que se entrenan y desarrollan en interacción con el entorno social; y están las capacidades combinadas, las cuales son la totalidad de oportunidades que un individuo tiene para elegir y actuar dentro de una situación de política social y económica. Para esta investigadora, en cuanto a qué capacidades hay que proteger políticamente integra dos innovaciones a su modelo (Del Río, 2014). En cuanto a las competencias emocionales en las últimas décadas ha aparecido un inmenso interés por lo que es el concepto de competencia, es así como recientemente este concepto ha evolucionado ubicándolo más allá de lo que es lo meramente profesional y su perspectiva se ha tornado en algo más integral. En palabras de (Alberici & Serreri, 2005); el debate sobre lo que es la competencia dentro del ámbito educativo, ha puesto en evidencia la necesidad de que este concepto trascienda su dimensión funcionalista y que amplíe su horizonte más allá de la formación profesional y de aprendizaje de una labor y que pase a ser un aspecto constitutivo de aprender a pensar, de aprender no solo a realizar una función específica sino que aprenda a trabajar, a aprender a vivir, a ser dentro de la confluencia que existe entre saberes, comportamientos, habilidades, de conocer y hacer que se genera en el diario vivir de los individuos, de una manera más reflexiva en los distintos contextos de su vida. Para estos autores la competencia es la capacidad de movilizar de forma adecuada el acopio de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que son necesarias para poder llevar a cabo actividades diversas con calidad y eficacia. Ahora bien, para estos autores el concepto de

competencia emocional es un concepto que incluye diferentes procesos y genera una serie de consecuencias. (Bizquerra Alzina, 2007).

Para este mismo investigador, la educación emocional es un proceso educativo permanente con el que se desea potencializar la evolución emocional como un complemento prioritario en el desarrollo cognitivo, donde ambos se tornan en elementos esenciales en el desarrollo de la personalidad. Para (Steiner & Perry, 1997); este tipo de educación se debe orientar al desarrollo de tres capacidades fundamentales: la capacidad de entender las emociones, la de poder manifestarlas de forma productiva y la de saber escuchar a los demás y sentir empatía hacia sus emociones. Por su parte (Greenberg, 2000) manifiesta que, si se desea educar sobre las habilidades necesarias para desarrollar la inteligencia emocional, es necesario que en las instituciones educativas y en los hogares haya un entorno emocional propicio que ayude a los individuos a que se puedan desarrollar emocionalmente. (Bisquerra, 2001) afirma que la educación emocional supone el pasar de la educación efectiva a la educación del afecto; para este experto hasta ahora la dimensión afectiva se ha comprendido como el educar colocando afecto en el proceso educativo; pero al hablar de educar el afecto es impartir fundamentos teóricos y prácticos sobre lo que son las emociones.

2.2.2. Prosocialidad

Según (Roche Olivar, 1991) son prosociales los comportamientos que sin que estén buscando recompensa alguna ayudan a otros o los favorecen según el criterio de estos, y aumentan la probabilidad que se desarrolle una reciprocidad positiva y solidaria por quien fue ayudado, contribuyendo a que se mejoren las relaciones interpersonales o sociales lo que permite que se preserve la identidad, la creatividad de los individuos. Para (Garaigordobil, 2001), la conducta

prosocial es una conducta positiva que se lleva a cabo para beneficiar a otro; pero (Vander Zanden, 1990) menciona que esta conducta son actos generados en beneficio de otros, como una forma de dar respuesta a dichas actuaciones con simpatía, condolencia, cooperación, ayuda, rescate, confortamiento, entrega y generosidad.

De otra parte, se evidencia una diferencia entre lo que son las conductas pro sociales y las altruistas; las pro sociales son aquellas que benefician a otros y se llevan a cabo voluntariamente, en cambio las altruistas tienen un componente motivacional donde el propósito inicial es el de beneficiar a otros excluyendo la voluntad de obtener alguna recompensa o pago a corto o largo plazo. (Marín Escobar, 2010).

En cuanto a la conducta prosocial en niños cuando se hace mención al repertorio de conductas verbales y las que no lo son, a través de las cuales se interactúa con el entorno; pero cuando se habla de pro social, el pro significa que se está a favor de y social hace alusión a la sociedad. Por ende, se puede decir que una conducta altruista es una forma de manifestación verbal por medio de la cual se busca ayudar a otro de alguna forma, pero con una acción específica.

Las conductas pro sociales son elementos primordiales que se deben trabajar para promover patrones de convivencia pacífica dentro de los infantes (Betancur Montoya, 2010); es así que los motivos por los que se debe promover esta conducta en los niños son:

- Ofrecer a los pequeños una serie de elementos de cortesía y socialización.

Aportar a los niños instrumentos de asertividad, con esto se quiere decir que se les da la capacidad de expresar eficazmente sus propios deseos y necesidades. Es importante destacar que si a un niño se le obstaculiza el obtener este tipo de destrezas puede llegar a expresarse de forma irrespetuosa o ser incapaz de manifestar lo que piensa y/o siente.

- Les proporciona a los menores elementos de prevención y manejo de conflictos, lo que ayuda a que estos aprendan a evitar que se genere la agresión o a no involucrarse en este tipo de acontecimientos.
- Genera en los niños la construcción de vínculos sociales, donde aprenden que cada persona que pasa por su vida también es un ser humano como ellos. Una vez entiendan esta visión podrán comprender qué tipo de acciones pueden generar placer o sufrimiento en el prójimo.

La enseñanza de la conducta pro social es importante en los niños y niñas en edad preescolar y los primeros años de la básica primaria, ya que desde temprana edad los menores comienzan a desarrollarse en los procesos de socialización. En cuanto a cómo enseñar la conducta prosocial en estos infantes, hay que en primer lugar evidenciarle a estos como tener una conducta pro social específica a través de un modelo a seguir, ya que debido a que el aprendizaje por imitación lo que se busca es que los niños y niñas adquieran nuevas conductas con mayor énfasis a aquellas que nunca ha practicado; pero para que se pueda realizar este paso el niño o niña debe tener un cierto de afinidad con su modelo a seguir, ya que esto permitirá hacer más fácil el aprender nuevas conductas; posteriormente se aconseja que se desarrolle un juego de roles, donde cada persona incluido el niño o niña cumple un papel específico que nunca haya realizado; en dicho caso el menor deberá elegir si quiere o no participar improvisando las conductas que se simulan y posteriormente se les deberá recompensar o reforzar su conducta pro social. Por último, se debe realizar una retroalimentación sobre el desempeño de los menores, enfatizando en las cosas que hizo bien y luego en aquellas que debe mejorar; para que luego se desarrollen situaciones donde los infantes experimenten en una situación de la vida real como poner en práctica la conducta pro social aprendida.

Para (Moñivas Lázaro, 1996) la conducta prosocial hace referencia a cualquier comportamiento que pueda beneficiar a otro(s) y que puede tener consecuencias sociales positivas, este comportamiento toma muchas formas dentro de las cuales están las conductas de ayuda, de cooperación y de solidaridad. Ahora en cuanto al término altruista se hace referencia a aquellas acciones prosociales costosas que se llevan a cabo de forma voluntaria y cuya motivación principal es beneficiar a otros. Las diversas formas de ver sobre este concepto se orientan según la teoría, los factores situacionales o del tipo de tarea a desarrollar.

Para otros expertos, si la conducta altruista solo supiese de costos para el que la evidencia sin obtener beneficio alguno, es más que dudoso que se hubiese seleccionado en el proceso evolutivo. Según el modelo evolucionista de (Trivers, 1971), el altruismo hacia sujetos que no tienen relación familiar ha sido seleccionado por medio de un mecanismo de reciprocidad. Por su parte para (Brown, 1986), el altruismo humano va más allá de los confines darwinianos porque la evolución humana no es solo biológica sino también cultural. (Moñivas Lázaro, 1996).

En cuanto a la empatía, esta es la capacidad de colocarse en el lugar del otro y llegar a entender cómo se siente, que es lo que piensa o porque realiza algunas cosas y otras no. Cuando se enfrenta a la tarea de educar, se debe desarrollar un gran espectro de empatía para lograr educar a los demás y para lograrlo es importante saber cómo se sienten, que piensan y por qué hacen las cosas. Ahora si un docente es empático, podrá entender al estudiante, alejarse de su propio punto de vista que de seguro está condicionado por las creencias propias.

Ahora, la educación supone una mutua influencia, es un proceso que trata de impulsar el desarrollo del niño o niña ayudándole a que logre desarrollar sus máximas capacidades. Este es un proceso complejo donde el educador, junto con sus padres y la familia se ven influenciados y transformados por el mismo proceso que lo que desea es sacar lo mejor de cada individuo, allí es

donde la empatía cobra un valor esencial. También la empatía es importante para ayudar al niño a aprender, crecer, madurar y conocer las características de cada fase del desarrollo, donde se hace imprescindible conocer las características personales de cada individuo.

Ser empáticos con los infantes tiene beneficios muy importantes como el permitir al docente alejarse del punto de vista propio y colocarse en el punto de vista del educando, que el perciba que está siendo atendido y entendido, va a permitir aumentar o afianzar su autoestima y confianza, se lograra que se entiendan mejor a sí mismos, si se es empático se ayudara a los niños y niñas a desarrollar empatía y cuando se educa desde la empatía se conseguirá generar en ellos habilidades sociales.

Una propuesta de definición de conducta pro social que integre tanto lo comportamental como lo motivacional, es que toda conducta social positiva se desarrolla en beneficio de otro en presencia o no de una motivación altruista como es dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar, etc. Por otra parte, existen cuatro tipos de actividades que ayudan a clarificar lo que es la conducta pro social, estas son:

1. Actividades de dar, compartir, intercambiar o cambiar objetos con otros individuos.
2. Actividades cooperativas.
3. Tareas y juegos de ayuda.
4. Actividades empáticas hacia el otro.

En cuanto a la cooperación en lo académico, se han evidenciado variedad de efectos positivos que se derivan del uso de metodologías que fomentan en trabajo cooperativo, potenciando a su vez el que haya un mayor rendimiento escolar en aptitudes como son la asimilación de conceptos, la resolución de problemas y/o en la generación de productos cognitivos, también aumentaría la autoestima de los educandos, se lograría una mejor predisposición hacia el aprendizaje, se

generaría una mayor motivación y un mejor desempeño en ciertas habilidades sociales. Concluyendo se puede decir que el fomentar la conducta pro social desencadena en un gran factor protector psicológico para el futuro del individuo, logrando que sea más individual y socialmente más competente. (Rodríguez, 2018).

2.2.3. Programa de educación emocional para la paz

Este programa desarrollado por (Álzate-Henao, Bedoya-Rojas, Fajardo-Sandoval, Hoyos-Mejía, & Ocampo-Flórez, 2019), está fundamentado en el modelo propuesto por (Mayer & Salovey, 1990); ahora, aunque los sistemas educativos dentro de los cuales están el colombiano han favorecido la formación y el desarrollo de competencias cognitivas dándole prioridad sobre las demás que tienen la misma importancia. Por otro lado desde hace varios años algunos investigadores de diferentes disciplinas han evidenciado cuán importante es la formación emocional para conseguir el bienestar y el desarrollo integral de los individuos; tan es así que actualmente la sociedad ha colocado como tema principal el que se eduque a los individuos en lo concerniente a la formación emocional, ya que no es suficiente contar con sujetos académicamente formados, si sus competencias emocionales, su capacidad para tomar decisiones, para lograr regular conflicto o trabajar en equipo no se encuentran en el mismo nivel.

Es así que el propósito de este programa es ofrecer una serie de experiencias que le permitan a los niños y niñas del grado de transición, que puedan generar ambientes constructores de paz en su diario vivir a partir de las emociones como son la felicidad, alegría, amor, esperanza, compasión y humor.

[...] Cada persona tiene una experiencia vital particular que configura su subjetividad, y con ella sus comportamientos y emociones, los cuales no siempre se corresponden con las de otros. La manera como se afrontan esas diferencias estará seguida por una respuesta en función de su resolución violenta o pacífica. La segunda opción posibilitará la existencia de relaciones intersubjetivas basadas en el reconocimiento del otro y, por ende, sociedades cuyos valores y principios estén cimentados en la solidaridad, la cooperación y el respeto por la diversidad. Puede afirmarse entonces que en el ejercicio de la convivencia está, al mismo tiempo, la meta y el reto de los grupos humanos. [...] (Álzate-Henao, Bedoya-Rojas, Fajardo-Sandoval, Hoyos-Mejía, & Ocampo-Flórez, 2019).

Dicho programa responde al modelo de orientación en paralelo que se lleva a cabo de forma adicional a los currículos académicos planteados por la institución educativa. El diseño y la ejecución estuvieron a cargo de un equipo investigador, con el apoyo de los docentes del aula de clase. En cuanto a la metodología se llevaron a cabo una serie de talleres que se trabajaron con los menores, talleres de acercamiento y trabajo con los padres de familia y reuniones donde se socializó el programa y los resultados con los docentes y las directivas del hogar Florida Blanca en Manizales.

2.3.Marco teórico

2.3.1. Teorías de la emoción

Dentro de las teorías de la emoción están la teoría desarrollada por James-Lange; dicha teoría propone que las emociones son consecuencia de las reacciones a nivel fisiológico hacia los

eventos. Además, dichas reacciones dependen de la forma como se interpretan las reacciones físicas. También están las desarrolladas por Cannon-Bard que sugieren que los individuos experimentan las reacciones fisiológicas asociadas a las emociones sin sentir la emoción. Concretamente esta teoría menciona que todas las emociones suceden cuando el tálamo envía un mensaje al cerebro como respuesta a un estímulo, lo que genera una reacción fisiológica. Al mismo tiempo, el cerebro también recibe un mensaje sobre la experiencia emocional. Esto ocurre de forma simultánea; la del feedback facial que asevera que las expresiones faciales están conectadas con la experiencia emocional; es decir que las respuestas fisiológicas tienen un impacto directo sobre las emociones, más que solo ser una consecuencia de las emociones. Para esta teoría, las emociones se encuentran directamente relacionadas con los cambios que los músculos faciales tengan (Corbin, 2020); la expuesta por Nussbaum, que asume su pensamiento acerca de las emociones como un planteamiento neo estoico, pero cuestiona varios postulados de Crisipo y Seneca particularmente en lo que se refiere a la concepción de las emociones como juicios erróneos. Esta erudita acerca de esto menciona que si las emociones son una clase de juicios por qué motivo se deben considerar como errados; por el contrario, ella plantea como en las emociones se encuentra una forma de juicio en donde se le adjudica un valor positivo a las situaciones; esto se trata de algo favorable ya que encierra un valor para el individuo. Las emociones siempre contarán con un propósito intencional así se trate de un objeto vago, al cual el sujeto inviste de algún valor y lo rodea de creencias, y que construye una relación con el objeto de tal forma que afecta la existencia de este. Esto hace evidenciar cómo esta filósofa concibe las emociones, como una manera de percibir e interpretar a los eventos que son evidentes, propios del mundo. Esta valoración del objeto intencional de la emoción es lo que autora define como un pensamiento evaluador eudemonista, el cual es un juicio que está ligado al resurgimiento del individuo, es así como el

propósito de la emoción se ve como un elemento importante por el papel que desempeña en la vida del individuo. El juicio eudemonista indica que las emociones posibilitan que se pueda observar el mundo desde el punto de vista de los objetivos y proyectos de los sujetos (Pinedo & Yañez, 2017).

Ahora, bien ya que se ha realizado un repaso sobre las teorías emocionales, se pasará a hacer mención de las teorías referentes a la Prosocialidad que es el fundamento de esta investigación. Para abordar el presente tema es importante primero, definir lo correspondiente al concepto conducta prosocial.

2.3.1.1. Conducta Prosocial.

La conducta prosocial es toda conducta social positiva con o sin motivación altruista, cuando se hace mención a positiva es que no daña a nadie y motivación altruista hace referencia al deseo de favorecer al otro con independencia del propio beneficio (Vander, 2020).

Ahora, en relación a conductas pro sociales con niños y niñas dentro de la institución educativa, es en primera instancia la educación que estos menores reciben en el aula de clase, sumada a la educación que obtienen dentro de su núcleo familiar lo que hace que se aumente el índice de aceptación y el nivel de conductas positivas sociales. Ahora bien, existen estudios que evidencian que el comportamiento prosocial de las amistades genera transformaciones en la conducta prosocial personal.

En este aspecto las diferencias existentes entre lo que es ser individualista y colectivista radica en la relación que existe entre los grupos, por ende, (Schwartz , 1990) considera que los individuos pueden poseer las dos fases por medio de los valores frente al grupo, pero a su vez estos dependen de cómo está el nivel de individualidad y colectividad que la persona posee.

2.3.1.2. Teoría de la identidad social.

Dicha teoría es un fundamento que afirma que los grupos a los que pertenecemos nos definen y hacen parte de nuestra autovaloración configurando de forma importante las bases para el desarrollo de nuestra autoestima. También explica cómo el concepto de individuo tiene de sí mismo y se puede explicar por medio del grupo al que pertenece y como su forma de actuar varía según el grupo en el que se halle.

Según esta teoría expuesta por (Tajfel & Turner, 1986), el proceso por el cual se llega a poseer la mentalidad de endogrupo o exogrupo, pasa por tres etapas.

1. Fase de categorización, donde se categorizan a las personas ajenas y nosotros mismos en grupos de pertenencia, para así lograr poder identificarnos.
2. Fase de Identificación Social, es cuando una vez se genera la fase donde el individuo se identifica con un grupo trata de comportarse lo más acorde a las normas de dicho grupo. Esto es muy importante para nuestra autoestima ya que crea una sensación de concordancia en nuestros valores.
3. Fase de comparación social, se da una vez el individuo se identifica con un grupo en concreto, allí este trata de calificar negativamente a los miembros de los grupos distintos, ocasionando que haya una conciencia de grupo fuerte y hace que la autoestima de este se aumente.

Una vez los miembros del grupo se encuentran plenamente identificados con este, se generan una serie de comportamientos que ayudan a cohesionar al grupo. Dichos comportamientos pueden incidir en aumentar las diferencias entre el grupo principal y los exogrupos. (Tajfel & Turner, 1986).

Para (Caicedo Sanchez, 2014), en cuanto a la identidad social se ha establecido una relación entre la autoestima personal y la colectiva, donde las dos tienen mucho en común con lo que es el autoconcepto y como este incentiva la formación del grupo psicológico. También para esta erudita, dentro del concepto de violencia en el contexto académico existe la transgresión escolar, hacia las reglas y las costumbres sociales. Otro aspecto que hay que tener presente es la violencia fomentada por la desigualdad social que proviene de elementos psicológicos y familiares que contemplan un aspecto sociocultural; a la vez en el ambiente escolar se puede generar por parte del docente y el alumno, por ende, para reducir este tipo de violencia se hace necesario implementar estrategias que ayuden disminuir este factor y generar una buena convivencia.

La relación que puede existir entre conducta prosocial y aceptación de grupo de iguales es bidireccional ya que los niños más pro sociales son mejor aceptados y los niños que interactúan con sus padres desarrollan un mayor número de conductas positivas. Es así como el grupo de iguales hacen parte en el aprendizaje de toda conducta pro social evidenciada a otro. Existen una serie de estudios que colocan en la palestra que el comportamiento pro social de los amigos pronostica la transformación social de los individuos.

Existe dentro de la Prosocialidad una serie de conductas que afirma la identidad pro social, estas son:

- **La Conducta Prosocial de Ayuda:**

Esta conducta contribuye a mejorar la interacción con los educandos y ayudarles a construir respuestas adecuadas a las problemáticas que suelen enfrentar. La ayuda desde el punto de vista de (Schroeder, Penner, Dovidio, & Piliavin, 1995) es definido como todo actuar cuya consecuencia es proporcionar un beneficio o aumentar el beneficio de un prójimo. Es decir que es una acción que contiene un compromiso hacia los demás que tiene unos costos y unos beneficios.

En el ámbito escolar esta conducta se puede incrementar por medio de tres fases: 1. Analizar a la persona la forma en que percibe la situación. 2. Cuestionar la capacidad de la persona en la situación que está viviendo. 3. Favorecer la aparición de conductas alternativas destacando su proceso este supone el compromiso de acompañar al otro.

- **Conducta Pro Social de Donación:**

Esta conducta consiste en entregar un objeto sin esperar nada en contraprestación; la conducta desinteresada procura generar el bienestar a otro haciendo que la predisposición altruista propia de una acción filantrópica que proviene de una conducta voluntaria no se debe descuidar sino reforzarse, como compromiso de involucramiento en diversos grados.

- **Conducta Pro social de Consuelo:**

Posee un fundamento altruista donde se evidencia un sacrificio personal por el grupo. Supone la generación y utilización de habilidades mentales que le permita tener la capacidad de colocarse en el lugar del otro y así poder brindar su atención y consuelo para aconsejar a otro sin buscar retribución alguna.

- **Conducta Pro Social de Solidaridad:**

Está se relaciona con la actitud conductual ya que esta se puede hacer manifiesta o no, dependiendo de la situación, en esta conducta sobresale las conductas físicas o verbales que manifiesten aceptación y compartir las condiciones de fortuna o desgracia de los demás.

- **Conducta Pro Social de Empatía:**

Esta conducta hace mención a la respuesta afectiva de comprensión acerca del estado de ánimo de los demás; la empatía genera en el individuo respuestas de tipo emocional en lo que se refiere a poder comprender los aspectos afectivos de las otras personas y favorece notablemente en la reducción de la agresividad.

2.3.1.3. Teoría del Aprendizaje Social de Bandura

Para este investigador la mayoría de las conductas son controladas por fuerzas ambientales, más que internas donde existen una serie de mecanismos internos que representan la información, y son vitales para que se desarrolle el aprendizaje. Por ende, esta teoría adiciona el estudio de procesamiento de la información implicando en el aprendizaje, donde se genera el proceso de tipo cognitivo.

Ahora, los supuestos que hacen parte de esta teoría son:

- La mayoría de la conducta humana es aprendida, en vez de innata.
- La mayoría de la conducta es controlada por influencias ambientales más que por fuerzas internas.
- Los seres humanos construyen representaciones internas de las asociaciones
- Estímulo- respuesta.
- El ser humano es un agente intencional y reflexivo, con capacidad simbolizadora.
- Capacidad de previsión, capacidad vicaria y capacidad de autorregulación y auto-reflexión. (Bandura A. , 1984, pág. 14).

2.3.1.4. Teoría de los refuerzos y comportamientos prosociales

Esta teoría postula que los comportamientos desarrollan cierto tipo de respuesta a quien es testigo de estos, de tal forma que la evaluación de aprobación o desaprobación que se otorgue a un

individuo debido a una acción que haya realizado, influenciaría en la posibilidad que reaparezca o no una conducta similar. Esto está relacionado con el concepto de reforzamiento propuesto y manejado por (Skinner, 1975) quien manifiesta que:

“Cuando a un elemento concreto de conducta le sigue determinada consecuencia, es más probable que ocurra de nuevo, y una consecuencia que tiene el efecto de renovar esa conducta de que hablamos, se denomina reforzador. Esta idea se refiere a que las conductas más frecuentes en nuestro medio; bien sean “buenas” o “malas”, son de algún u otro tipo reforzadas. Al momento en que estas conductas se incrementen son más comunes y al verse reforzadas son difíciles de extinguir”. (Marín Escobar, 2010).

2.3.2. El Razonamiento Prosocial de Eisenberg

Este postulado menciona que la conducta moral prosocial es la que hace referencia a aquellas conductas como: ayudar, consolar o compartir, que podrían tener injerencia en lo que se denomina como altruismo, es decir aquellas acciones que benefician a otro sin desear percibir algo. Incluso puede que dichas acciones tengan un costo para quien las lleva a cabo.

Según este postulado el individuo debe seleccionar entre satisfacer sus propios deseos, necesidades y/o valores y los de los demás, particularmente cuando las leyes, los castigos y las obligaciones formales son irrelevantes. También hay que destacar que existen cinco estadios de razonamiento prosocial.

1. Este razonamiento se caracteriza por tener una orientación hedonista y pragmática donde los individuos se preocupan más por las consecuencias que tendrá para el que realiza las acciones que por las necesidades del otro.

2. El individuo se preocupa por las necesidades de los demás sin pensar en los posibles conflictos que puede acarrear.
3. El individuo se preocupa por la aprobación estereotipada que pueda percibir de aquellos que tiendan valorar las conductas pro sociales.
4. En el razonamiento prosocial existe una empatía hacia las necesidades de los otros y quien lo desarrolla tiene la capacidad de ponerse en el lugar de los demás.
5. Este razonamiento se genera basándose en valores interiorizados y en la creencia de la dignidad, de los derechos y de la igualdad de todas las personas. (Eisenberg, 2000).

Los mencionados estadios corresponden a los cinco primeros niveles de (Kohlberg, 1981) pero sin que haya una distinción entre el quinto y el sexto nivel ya que es un poco complicado. Estos son los niveles de razonamiento prosocial de (Eisenberg, 2000).

Tabla 1. Razonamiento prosocial de Eisenberg según su orientación.

NIVEL	EDADES APROXIMADAS	DESCRIPCIÓN
Orientación hedonística y pragmática	Preescolar y comienzo de la escuela primaria	El sujeto se preocupa por las consecuencias que la acción tiene para sí mismo, más que por consideraciones morales. Las razones para ayudar a otro se refieren a los propios beneficios: reciprocidad futura o interés por el otro porque se le necesita o quiere.
Orientación hacia las necesidades de los otros	Preescolar y escuela primaria	El individuo se preocupa por las necesidades de tipo físico, material y/o psicológico de los demás, así entre en conflicto con las propias.
Orientación centrada en la aprobación y/o orientación estereotipada	Escuela primaria y escuela secundaria	Aparecen las imágenes estereotipadas de las personas buenas y malas, de la misma forma las

		consideraciones sobre la aceptación y aprobación de los demás, este nivel de utiliza para justificar la presencia o ausencia de las conductas pro sociales.
Orientación empática	Final de la básica primaria y la básica secundaria	El razonamiento refleja un énfasis en la adopción de perspectivas y en el sentimiento empático por la otra persona.
Orientación hacia valores interiorizados	Una minoría del final de la escuela secundaria	Aquí, las justificaciones para las elecciones morales están basadas en valores interiorizados, normas o responsabilidades, el deseo de sostener obligaciones de índole contractual individual y la creencia en la dignidad y los derechos de los individuos.

Fuente: Modificado de (Eisenberg, 2000).

2.3.3. Desarrollo Prosocial de Erickson

(Erikson, 1983) planteó que el ciclo vital de confrontación continua, desde que se nace, atraviesa una serie de fases y en cada una de estas el individuo se enfrenta a una crisis que colocará a prueba su grado de madurez para lograr superar los problemas e inconvenientes que se puedan presentar. Es así que cuando una persona es capaz de encontrar soluciones a sus problemáticas este investigador postula que la identidad se forja, afirma la personalidad de los sujetos.

Dentro de los principales elementos de esta teoría están:

- **Identidad del Yo:** El yo hace mención al sentido consciente que el individuo tiene de sí mismo y que se desarrolla por medio de la interacción social. Según este investigador, la identidad de que tiene el sujeto está en constante transformación, debido a las nuevas experiencias e información que se adquieren a través de la interacción con los demás.

- Competencia: (Erikson, 1983) cree que un sentido de competencia motiva conductas y acciones. Es así como cada fase de esta teoría pone interés en la forma de adquirir competencia en un área de su vida. Si la fase se maneja bien, el individuo se sentirá satisfecho y seguro, pero si se hace mal va a surgir en esta persona un sentimiento de inadecuación.
- Conflictos: (Erikson, 1983), cree que las personas experimentan en cada etapa de su vida un conflicto que le servirá como punto de inflexión en su evolución, para este experto, dichos conflictos se centran en el desarrollo de una cualidad psicológica o en conseguir desarrollar dicha cualidad.

(Erikson, 1983), dentro de esta teoría plantea ocho fases que los seres humanos atraviesa.

Tabla 2. Ocho fases de vida que atraviesan los seres humanos.

Edad	Crisis psicosocial	Relaciones significativas	Modalidades prosociales	Virtudes prosociales	Mal adaptaciones y malignidades
0 a 1	Confianza vs Desconfianza	Madre	Coger y dar en respuesta	Esperanza y Fe	Distorsión sensorial y desvanecimiento
2 a 3	Autonomía vs Vergüenza y Duda	Padres	Mantener y dejar ir	Voluntad y Determinación	Impulsividad y Compulsión
3 a 6	Iniciativa vs culpa	Familia	Ir más allá Jugar	Propósito, Coraje	Crueldad e inhibición
7 a 12	Laboriosidad vs inferioridad	Vecindario y escuela	Completar y hacer cosas juntos	Competencia	Vultuosidad unilateral e inercia
12 a 18	Identidad Yoica vs confusión de roles	Grupos, modelos de roles	Ser uno mismo, compartir ser uno mismo	Fidelidad, lealtad	Fanatismo y Repudio

20	Intimidad vs aislamiento	Colegas y amistades	Perderse y hallarse uno mismo en otro	Amor	Promiscuidad y Exclusividad
20 a 50	Generabilidad vs auto absorción	Hogar, compañeros de trabajo	Lograr ser cuidar de	Cuidado	Sobretensión y rechazo
50 o mas	Integración vs desesperación	Los humanos o los míos	Ser, por medio de haber sido. Enfrentar el no ser	Sabiduría	Presunción y Desesperanza (webdelmaestrocmf, 2020)

Fuente: Modificado de (Erikson, 1983).

2.3.4. Educación Emocional

La educación emocional es un proceso de índole educativo que es continuo y permanente, cuyo objetivo es potenciar la evolución de las competencias emocionales como un factor esencial dentro del desarrollo humano para lograr capacitarle para la vida y que se aumente el bienestar personal y social (Universitat de Barcelona, 2019).

“La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planteen en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Vivas García, 2003, pág. 03).

Producto de esta definición es que se desprende que la educación emocional debe ser un proceso intencional y sistemático, pero generalmente el concepto de educación emocional de los ciudadanos se deja al azar, conllevando consecuencias un poco desastrosas, es así como (Goleman,

1996), propone como una solución el plantear una nueva visión sobre el papel que las instituciones educativas deben desempeñar en la educación integral de los educandos, donde se reconcilien las emociones y la cognición en las aulas de clase. En tal virtud es que la educación debe incluir dentro de sus programas las enseñanzas de habilidades humanas como es el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el saber escuchar, así como tener la capacidad y el conocimiento de resolver conflictos y saber colaborar con los demás.

Siguiendo con el tema de la educación emocional (Steiner & Perry, 1997), mencionan que esta educación se debe encaminar al desarrollo de tres capacidades fundamentales, a saber: la capacidad de entender las emociones, y poder expresarlas de forma productiva, y la capacidad de escuchar a los demás sintiendo empatía acerca de sus emociones. Por su parte para (Greenberg, 2000), el querer enseñar las habilidades necesarias para desarrollar la inteligencia emocional, se hace necesario que en las instituciones educativas y en los hogares se fomente el entorno emocional que colabore a los individuos a poder desarrollarse emocionalmente.

Para (Porrás Carmona, Pérez Dueñas, Checa Fernández, & Luque Salas, 2020), quienes citan a (Extremera & Fernández, 2002), los cuales mencionan que el estudio y forma de desarrollo de la educación emocional, está fundamentada en las políticas educativas tradicionales las cuales están centradas en el ideal del ser humano inteligente que tenga un coeficiente intelectual y emocional alto, pero el tenerlo no garantiza que el individuo tenga éxito en la vida cotidiana, menos aún ayuda a que se edifiquen redes vinculares seguras y estables; es así que estos cambios exigen que se aprenda sobre las competencias emocionales y sociales capaces de estabilizarlo emocional y mentalmente, además de lograr un ajuste social en las relaciones entre las personas, en el contexto en el cual se desarrollan (Porrás Carmona, Pérez Dueñas, Checa Fernández, & Luque Salas, 2020).

Para (Leonardi, 2015), este movimiento educativo propende por el desarrollo de una instrucción emocional, la cual se ha venido desarrollando en centros de investigación específicos en el estudio del aprendizaje emocional y social. Por ejemplo, en España, el GRUP (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) (Bisquerra Alzina, 2003); en EE. UU el centro CASEL (Collaborative for Academic, Social y Emocional Learning), basándose en evidencia SEL (Aprendizaje Emocional y Social) (Fernández-Berroca & Ruiz Aranda, 2008). En la misma línea, en Uruguay INEED (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) se plantea como objetivo para el 2015, el diseño e implementación de una línea de evaluación y educación socioemocional, en educación primaria y secundaria.

3. Capítulo III - Marco metodológico

3.1. Enfoque metodológico

La presente indagación se llevó a cabo bajo una perspectiva empírico analítica, con un enfoque cuantitativo, en el que se realizó un análisis comparativo por medio de un diseño de investigación cuasi - experimental de pre y post test, en grupos experimental y de control; en el primero se puso en marcha el Programa de Educación Emocional para la Paz (PEPaz), luego de responder a un cuestionario sobre comportamiento prosocial; el segundo únicamente participó de la aplicación del cuestionario de comportamiento prosocial a través de un pre test y un post test. Con esto se identificó la incidencia que tiene el programa mencionado en los niños y niñas de 4 a 6 años que participaron del mismo, con respecto a la prosocialidad. Lo anterior se evidenció por medio de las respuestas aportadas a los dos cuestionarios donde se podrán identificar estos comportamientos.

Al hablar del enfoque empírico analítico, dado que incluye a todos los factores de abordaje de la problemática del objeto de estudio, sin embargo, hay que decir que por ser la más completa es la más compleja, por ende, las investigaciones desarrolladas bajo este enfoque requieren de las habilidades que el investigador tenga para poder llevarla a cabo (Arteaga, Turtulici, León, Padrón, & César).

La investigación cuantitativa es aquella en la que se recogen y analizan datos cuantitativos sobre variables y estudia las propiedades y fenómenos cuantitativos. Entre las técnicas de análisis se encuentran: análisis descriptivo, análisis exploratorio, inferencial univariable, inferencial multivariado, modelización y contrastación. Para la presente investigación donde se expondrá el análisis de resultados se debe asociar con carácter longitudinal, porque hay una monitorización de

la población de estudio durante un periodo, basado en estudios prospectivos, dado que el efecto sucede tras el inicio del estudio.

Con los estudios cuantitativos se pretende explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. Los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad, las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento. Este enfoque utiliza la lógica o razonamiento deductivo, que comienza con la teoría y de esta se deriva expresiones lógicas denominadas hipótesis que el investigador busca someter a prueba. La búsqueda cuantitativa ocurre en la realidad externa del individuo.

3.2. Tipo de investigación

Como se ha indicado, la variable dependiente se evidenció por medio de las respuestas aportadas a los dos cuestionarios donde se podrán identificar estos comportamientos. El carácter cuantitativo, se implementó a partir de la aplicación de un análisis de las tareas desarrolladas en el quehacer pedagógico por medio de:

- Establecimiento de la variable independiente asociada al programa PEPaz, que en su versión original se implementó con menores de dos instituciones educativas públicas de Manizales (Colombia), para identificar cuáles son las percepciones de los diferentes actores (niños, niñas, sus agentes familiares y docentes), frente a la forma como las emociones influyen la construcción de ambientes pacíficos. Dicho programa consiste en 13 talleres lúdicos y vivenciales, un taller de sensibilización y dos talleres por emoción, en total 6 emociones (Felicidad, amor, alegría, esperanza, compasión y humor). Se considera la variable que introduce los cambios.

- Caracterización de la variable dependiente asociada a las puntuaciones de las mediciones en una prueba sobre el comportamiento pro social y es la consecuencia de la introducción de la variable independiente; es todo comportamiento que se genera de forma voluntaria en beneficio de los demás con independencia que se revierta en beneficio propio; el comportamiento de los niños, específicamente en cuanto a la Prosocialidad, se puede medir y se espera que estos cambios tengan relación con la implementación del programa PEPaz; el cual se midió a través de la aplicación del cuestionario “Formato de autoevaluación de comportamientos pro sociales para niños de 4 a 6 años” elaborado por el ICBF y usado con su aprobación.
- Evaluación diagnóstica.

Según la finalidad, se centra básicamente en un estudio de corte cuantitativo, utiliza las fortalezas de las representaciones gráficas y numéricas en función de las matemáticas y la estadística, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades, potenciales, que implicó la recolección y el análisis de datos cuantitativos, para poder realizar las inferencias, producto de toda la información recogida logrando un entendimiento del fenómeno bajo estudio, en este proceso se tuvo que determinar la pregunta de investigación, recoger la información o datos, para posteriormente realizar el análisis e interpretación de datos, y legitimarlos por medio de la implementación de un proceso de triangulación, donde se contrastaron los juicios de expertos, para así poder sacar las conclusiones o recomendaciones y poder brindar un informe final, teniendo como propósito primordial la resolución de problemas inmediatos en el orden de transformar las condiciones de la conducta Prosocial en la infancia, específicamente niños y niñas de 4 a 6 años de un hogar infantil en la ciudad de Manizales.

Según su alcance temporal, es una investigación transversal, ya que estudia un aspecto de desarrollo de los sujetos en un momento dado y de acuerdo con su profundidad exploratoria, debido a que posee carácter provisional, por cuanto se realiza para obtener un primer conocimiento de la situación. Con el análisis de los datos surgen las estrategias a mejorar, que llevan a realizar al investigador un profundo análisis de las necesidades e intereses de la comunidad educativa, sobre sus experiencias significativas en materia de recursos pedagógicos de innovación que se manejan.

Este proyecto se basó en el método hipotético-deductivo, ya que a partir de una serie de hipótesis descritas buscó la respuesta a la problemática de educación emocional, comportamiento emocional y la Prosocialidad en los niños del Hogar Infantil Florida Blanca a través del desarrollo del programa PEPaz; el cual se realizó por medio de talleres y la medición de la variable dependiente se hizo mediante la aplicación de un cuestionario, en dos momentos (un pretest y un post test).

El método hipotético deductivo, parte de una(s) hipótesis, que luego se concluirá particularmente de forma experimental. Es decir, este es un paso inicial de inferencias empíricas que permiten poder deducir una hipótesis inicial que sea sometida a experimentación. La investigación cuasiexperimental está sustentada en la existencia de una exposición, una respuesta y una hipótesis para contrastar, pero no hay aleatorización de los sujetos a los grupos de tratamiento y control, o bien no existe grupo control propiamente dicho. Existen diferentes alternativas en su diseño: puede tener controles históricos, puede ser una comparación antes de la intervención y posterior a esta y puede haber un grupo de control externo. La principal diferencia con los experimentales consiste en que no hay aleatorización en la distribución de los sujetos en los grupos. En estos estudios no existe un control absoluto de todas

las variables relevantes debido a la falta de aleatorización, por lo que son más vulnerables a los sesgos. Esto intenta evitarse realizando un estudio de equivalencia entre los dos grupos en estudio para asegurar que sean lo más homogéneos posible. Su principal ventaja es que resultan más sencillos y económicos de realizar que los estudios experimentales. Además, es la única forma de realizar el estudio cuando no es posible llevar a cabo una asignación aleatoria, o cuando es preciso realizarlo en condiciones naturales. Como inconvenientes, son muy susceptibles de presentar sesgos, especialmente de selección y confusión. Además, el uso de grupos ya formados puede comprometer su validez externa y comprometer la aplicabilidad de los resultados. Otro inconveniente es el riesgo de presentar efecto placebo y efecto Hawthorne, lo que puede minimizarse consiguiendo que los sujetos participen en el estudio sin ser conscientes de la intervención a la que son sometidos. Los anteriores elementos fueron considerados en la presente investigación

3.3.Población

La población de la investigación está conformada por todos los niños y niñas que tienen entre 4 y 6 años cumplidos y que están inscritos en el Hogar Infantil Florida Blanca de la ciudad de Manizales (Colombia).

La muestra estuvo conformada por 39 niños y niñas, divididos en dos grupos: uno de control con 19 niños y niñas y uno experimental con 20 niños y niñas y sus familias quienes apoyaron todo el proceso desde casa mediado por las herramientas tecnológicas.

3.4.Contextualización de los grupos experimental y de control

El programa de PEPaz posee una estructura metodológica consecuente a un proyecto educativo institucional, en el cual se establece un aprendizaje basado en problemas socialmente relevantes y que pueden ser una necesidad de la institucionalidad pública o del sector social. Es así como el proceso se divide en momentos metodológicos significativos para el estudio de la Prosocialidad. Esta etapa de resultados presenta una revisión del campo de la conducta Prosocial y su incidencia en contextos de la infancia, a partir de aportes de investigaciones relacionadas con sus antecedentes históricos, conceptos básicos, modelos teórico-explicativos y la influencia de los procesos cognitivos y afectivos en la acción moral, aparte de otras variables que influyen en su aparición. Se considera que la Conducta Prosocial surge de una demanda social producto del aumento de manifestaciones agresivas y delincuenciales. Diversas investigaciones intentan dar respuesta a la pregunta por cómo el ser humano puede socializarse para llegar a ser un miembro positivo de su comunidad, concluyendo que la Prosocialidad y la agresividad son extremos de una conducta modulada por procesos cognitivos y emocionales, en los que los estilos de crianza contribuyen a su desarrollo. Finalmente, asumir la Prosocialidad como una herramienta para la prevención de las violencias, implica generar factores que inciden en su aparición.

3.5.Generalidades

- El 57.50% de los padres están entre los 30 y 40 años y las madres un 67.50% en la misma edad. Como se evidencia en el Anexo 1 asociado a la caracterización socioeconómica e información familiar.

- En cuanto a la ocupación del padre, el 75% es empleado y en el caso de la madre el 55% también son empleadas.
- El nivel de escolaridad de los padres es en un 40% bachiller, mientras que en el caso de las madres el 35% son profesionales.
- Entre un 90% y 90.48% están con el régimen de salud contributivo.
- El 52.50% de los padres están casados, 30% en unión libre, un promedio del 14% son solteros.
- El 80% de las familias viven en casa, el 52.50% en arriendo y el 35% es propia; el 20% viven en apartamento.
- El 97.5% cuentan con todos los servicios públicos y de comunicación.
- El 95% tienen un estrato socioeconómico medio y el 47.62% está compuesta por 3 personas (padre, madre y niño o niña), seguida por un 38.10% compuestas por cuatro personas y 14.29% por dos. (las gráficas se podrán observar en el anexo) Variables.

3.6.Contextualización de los individuos y su condición familiar

3.6.1. Tipología Individual de los educandos en los grupos control y experimental

Aquí se puede evidenciar que en su mayoría tanto el grupo control, como el grupo experimental, el 72.50% de los individuos analizados se encuentran entre los 4 y los 5 años y el 27.50%, mayor de cinco hasta los seis años.

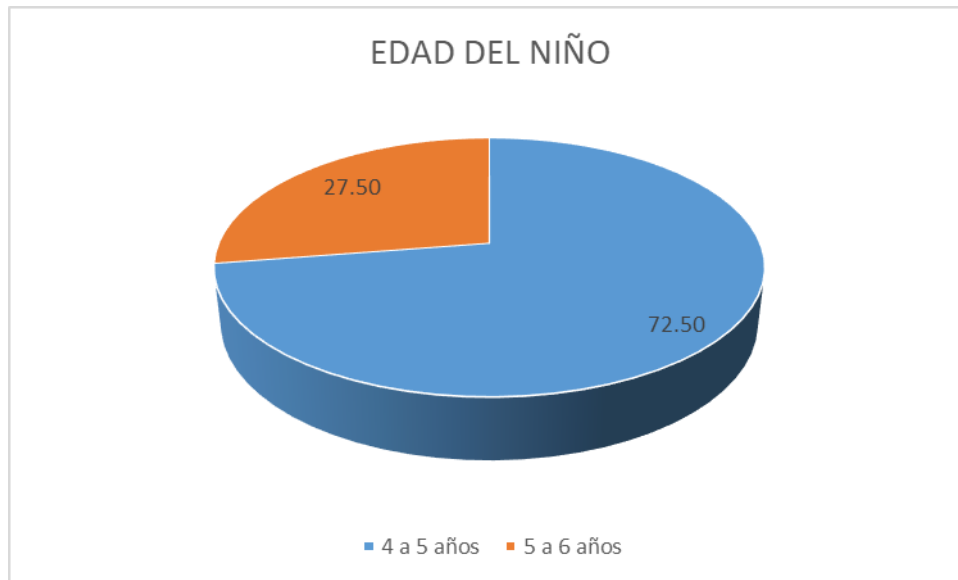


Ilustración 1. Edades relativas de los niños del grupo control y grupo experimental.

Fuente: Elaboración propia.

Tomando lo que menciona (Auné, Blum, Abal Facundo, Lozzia, & Attorresi, 2014) en su artículo de revista; aquí se puede evidenciar que los sujetos analizados, por ser niños y niñas de corta edad, son más vulnerables a desarrollar buenos o malos comportamientos pro sociales, que en su mayoría se adquieren por imitación dentro del entorno familiar (Auné, Blum, Abal Facundo, Lozzia, & Attorresi, 2014).

3.6.2. Tipología Familiar del Grupo Control y Experimental

Se puede observar que dentro de estos grupos las edades de los padres están entre los 30 y 40 años, seguidos por padres que se encuentran entre los 20 y 30 años; ante este panorama, el (DANE, 2013), menciona que la edad de los padres del 68.4% de los recién nacidos estaba entre los 20 y 34 años, siendo el 65.4% el padre el jefe del hogar en comparación al 71.4% del 2003. (p.1). En cuanto a la edad de las madres, según (DANE, 2019) las madres la edad media de

fecundidad es de 27.7 años, es decir que en promedio en esta edad las mujeres tienen su primer hijo.



Ilustración 2. Edad del padre de los niños de Grupo Control y Grupo Experimental.

Fuente: Elaboración propia.

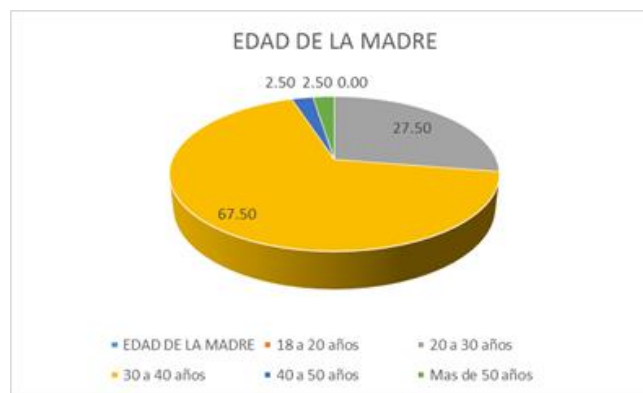


Ilustración 3. Edad de la madre de los niños de Grupo Control y Grupo Experimental.

Fuente: Elaboración propia.

El nivel de escolaridad de los padres, se puede observar que, en cuanto al padre, la mayoría son bachilleres, mientras que en las madres la mayoría son profesionales.

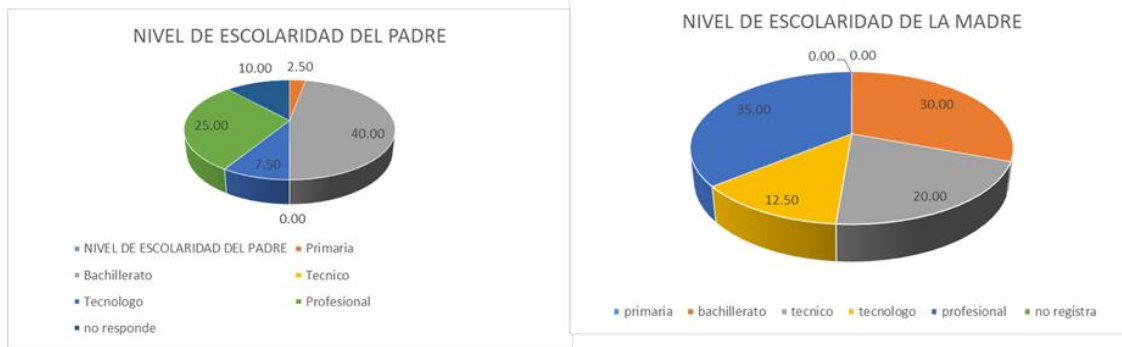


Ilustración 4. Nivel de escolaridad del padre y de la madre de Grupo Control y Grupo Experimental.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la ocupación se puede observar que la mayoría son empleados, con lo que se puede inferir como lo menciona (Árcade, 2020), el que los padres laboren puede ayudar a que estos eduquen a sus hijos en valores como la tolerancia, la solidaridad, la igualdad, en que sus hijos se esfuercen en conseguir sus metas y tolerar la frustración, a que pueda autorregular la ira, las agresiones y el acoso; a que tengan empatía con los demás; a que se les desarrolle el cooperativismo, etc. (Arcade, 2020).

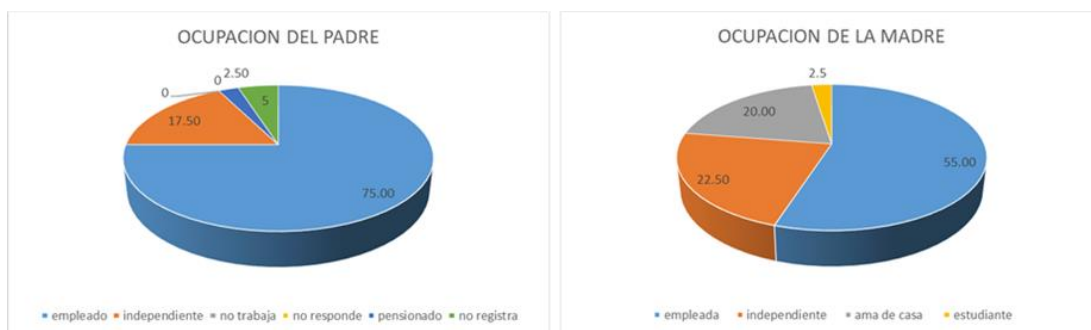


Ilustración 5. Ocupación del padre y de la madre de Grupo Control y Grupo Experimental.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al estado civil, la mayoría de los padres son casados, seguido por los que están en unión marital de hecho.

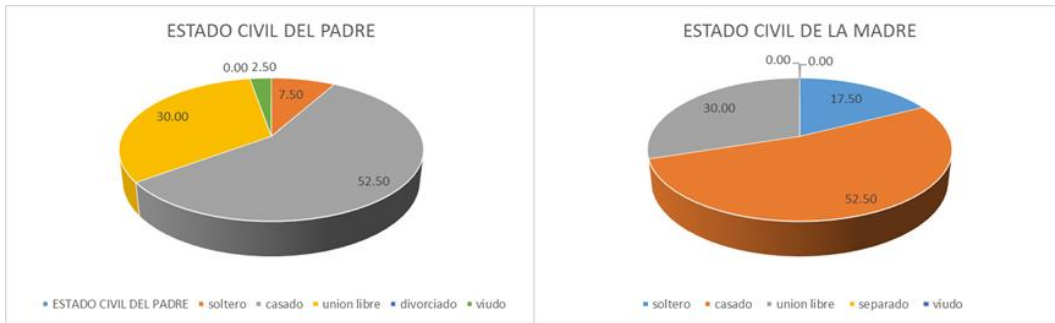


Ilustración 6. Estado civil del padre y de la madre de Grupo Control y Grupo Experimental.

Fuente: Elaboración propia.

Con todo esto lo que se puede decir es que los menores hacen parte de hogares conformados por un padre y una madre que conviven juntos, el que sea así ayuda a que estos niños y niñas tengan mayores probabilidades de contar con fundamentos prosociales sólidos desde el hogar. Al referirse a la salud, se puede evidenciar que la mayoría de los padres pertenecen al régimen contributivo, lo que indica que dichos padres, como se mencionó anteriormente, se preocupan por proporcionarles a sus hijos una buena salud física y emocional.

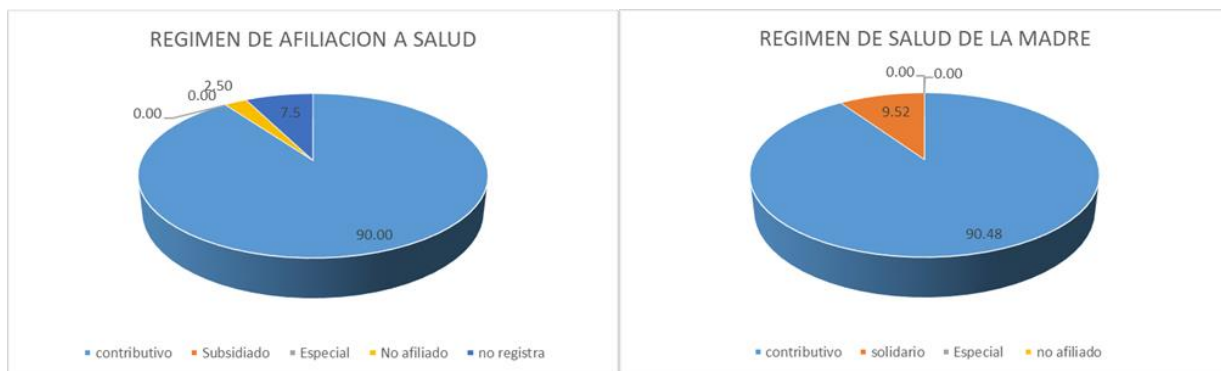


Ilustración 7. Régimen de afiliación de padre y madre de Grupo Control y Grupo Experimental.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la tipología familiar, se puede observar que la mayoría de las familias son nucleares, seguidas de las familias extensas. La mayoría de estas familias viven tanto en casas como en apartamentos rentados que cuentan con todos los servicios públicos domiciliarios.

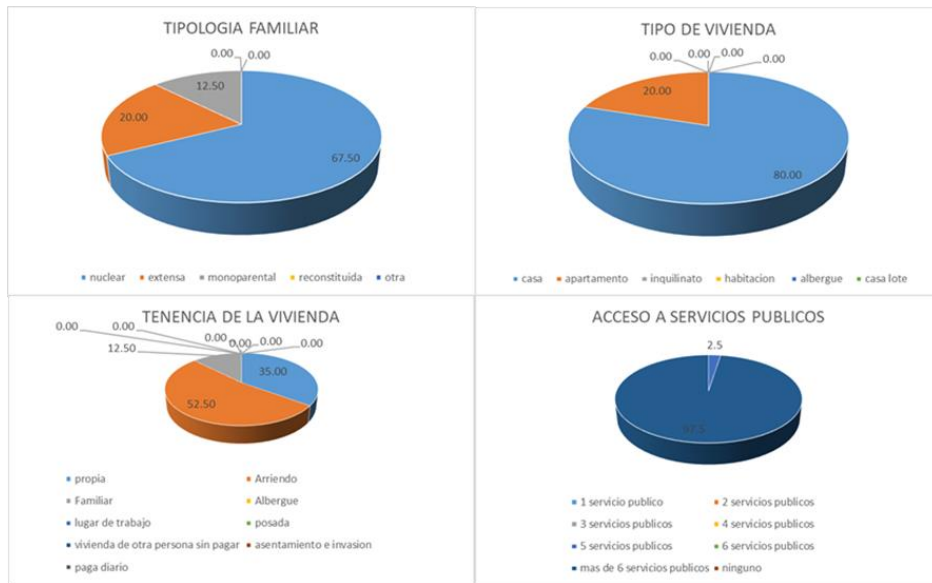


Ilustración 8. Tipología familiar, tipo de vivienda, tenencia de la vivienda y acceso a servicios públicos de Grupo Control y Grupo Experimental.

Fuente: Elaboración propia.

A nivel socioeconómico, la mayoría de las familias pertenecen a la clase media, con una composición de más de 4 personas.

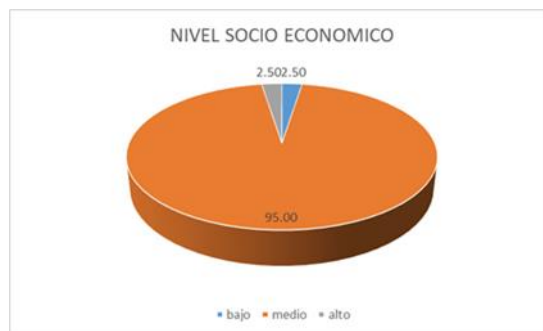


Ilustración 9. Nivel socioeconómico de Grupo Control y Grupo Experimental.

Fuente: Elaboración propia.

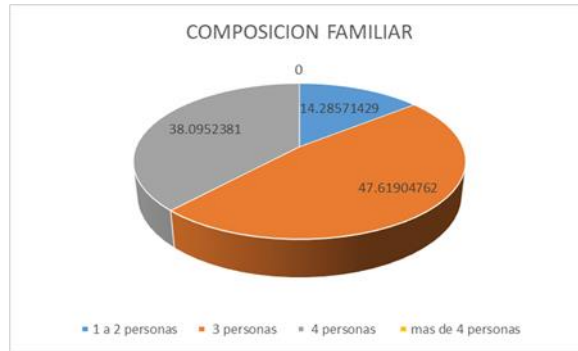


Ilustración 10. Composición familiar de Grupo Control y Grupo Experimental.

Fuente: Elaboración propia.

3.7. Variables

Tabla 3. Variable independiente y variable dependiente.

Variable Independiente	Variable Dependiente
<p>Como variable independiente está el programa PEPaz que se implementó en la institución.</p> <p>Este programa consta de 13 talleres lúdicos y vivenciales, un taller de sensibilización y dos talleres donde se trabajaron 6 emociones (Felicidad, amor, alegría, esperanza, compasión y humor)</p>	<p>Dicha variable la conforman las mediciones resultantes de una prueba de un comportamiento pro social. Para poder realizar esta medición se aplicó un instrumento desarrollado por el ICBF llamado “Formato de autoevaluación de comportamientos prosociales para niños y niñas de 4 a 6 años”</p>

Fuente: Elaboración propia.

3.7.1. Variable Independiente

El programa PEPaz, que se implementó con menores de dos instituciones educativas públicas de Manizales, para identificar cuáles son las percepciones de los diferentes actores (niños, niñas, sus agentes familiares y docentes), frente a la forma como las emociones influyen en la edificación de ambientes pacíficos. Dicho programa consiste en 13 talleres lúdicos y vivenciales, un taller de

sensibilización y dos talleres por emoción, en total 6 emociones (Felicidad, amor, alegría, esperanza, compasión y humor). Se considera la variable que introduce los cambios.

3.7.2. Variable Dependiente

Esta variable está conformada por las puntuaciones de las mediciones en una prueba sobre el comportamiento pro social y es la consecuencia de la introducción de la variable independiente; la Prosocialidad es todo comportamiento que se genera de forma voluntaria en beneficio de los demás con independencia que se revierta en beneficio propio. El comportamiento de los niños, específicamente en cuanto a la Prosocialidad, se puede medir y se espera que estos cambios tengan relación con la implementación del programa PEPaz; el cual se midió a través de la aplicación del cuestionario “Formato de autoevaluación de comportamientos pro sociales para niños de 4 a 6 años” elaborado por el ICBF y usado con su aprobación.

En cuanto a las mencionadas variables intervinientes, estas serán los aspectos que influyen en el comportamiento pro social de los niños – niñas, su sexo, su estrato socioeconómico, su tipología familiar y maduración con respecto a la edad las cuales serán controladas en la investigación de la siguiente manera:

Gráfica de control de variables intervinientes.

Tabla 4. Tabla de control de variables intervinientes durante el proceso de implementación del proyecto.

VARIABLES INTERVINIENTES	DESCRIPCIÓN DE LA AMENAZA	COMO SE VAN CONTROLAR DENTRO DE LA INVESTIGACIÓN
SEXO	Que los participantes de género femenino, tengan mejores resultados en la prueba pre y post, en relación con los participantes de género masculino.	En la ficha de caracterización se especificara cuantos participantes femeninos y masculinos, para diferenciar sus puntuaciones.
EDAD	Que los niños y niñas participantes, al aplicarles la prueba pos-test cambien el rango de edad estipulado para esta investigación y esto afecte los resultados.	Nos aseguraremos que los niños y niñas, que participan no se salgan del rango de edad propuesta durante el tiempo que dure la investigación.
TIPOLOGIA FAMILIAR	La vivencia emocional, y la posibilidad de comportamientos violentos, puede ser diferente según haya padre/madre. Solo padre o solo madre o familia extensa.	Como no se va excluir a ningún participante, se hará una ficha de caracterización familiar individual de cada participante en la cual se describa la tipología familiar de cada uno.

fuelle: Elaboración propia.

La siguiente tabla resume la distribución de las variables.

VARIABLES	TIPOS	DESCRIPCION COMO	INDICADORES	DESCRIPCION PORQUE
Programa PEPaz (aplicado al grupo experimental)	Independiente	Manipular	Estable Relación de causalidad	Determina el cambio
Puntuaciones sobre comportamiento o pro social (pretest-post test) Grupo experimental y control	Dependiente	Medir	Efecto	Fenómeno a intervenir
CARACTERÍSTICAS CONTEXTO	Intervinientes Se interpone entre las 2 variables	Controlar	No serán objeto de estudio (edad, tipología familiar y sexo).	Si se presenta distorsiona los datos(puede tener un efecto).

Ilustración 11. Tabla de distribución de las variables intervinientes. Fuente: Elaboración propia.

3.8.Instrumentos

El instrumento empleado para la investigación es el “Formato de autoevaluación de comportamientos pro sociales para niños de 4 a 6 años” elaborado por el ICBF ya mencionado, el cual consta de 50 preguntas que exploran algún aspecto de la Prosocialidad y el control de la emociones.

En cuanto al análisis de los datos, se aplicó una prueba t-student tanto para analizar los resultados intragrupo, como intergrupos.

Para contextualizar mejor; una prueba t-student, es un tipo de estadística deductiva que se usa para poder determinar si existe una diferencia significativa entre las medias de dos grupos. Para (Sánchez, 2015) esta prueba está fundamentada en dos premisas; la primera hace mención a la distribución de la normalidad y la segunda, en que las muestras sean independientes. Esta prueba permite comparar muestras $N \leq 30$ y establece la diferencia entre las medias de las muestras.

3.9.Diseño de la investigación

Para poder evaluar la incidencia que tiene el programa PEPaz en los niños de 4 a 6 años del hogar infantil Florida Blanca en Manizales, se realizó un análisis de esta incidencia utilizando la prueba t student, en el pre test y post test para los dos grupos (control y experimental).

Inicialmente se realiza una caracterización socioeconómica, para ver las variables intervinientes (factores alternos), que pueden incidir de una u otra manera en el comportamiento pro social de la población objeto de estudio, haciendo alusión a lo que se mencionó referente a los factores que influyen en el comportamiento pro social de un individuo (su núcleo familiar). Esto se desarrolló tabulando una serie de datos obtenidos a través de una encuesta; así mismo se llevó

a cabo un pre test, con el que se evidenció como estaban las puntuaciones en el cuestionario sobre Prosocialidad en los niños y niñas. Estos instrumentos fueron aplicados a niños y padres en simultáneo. Seguido a ello se implementaron los talleres contenidos en el programa PEPaz, con una periodicidad de dos veces por semana, durante 8 semanas de manera virtual, por cuestión de la situación actual de la pandemia (COVID- 19).

Cabe resaltar, que de estos talleres dos se realizaron con los padres; el de apertura y cierre, el resto se aplicaron a los niños y niñas del grupo experimental. Esto se hizo con orientación de las investigadoras virtualmente y con el apoyo de los padres y cuidadores.

Una vez culminado la ejecución de los talleres, se aplicó el instrumento post test, para evidenciar como estaba el comportamiento pro social de los niños, después de haber aplicado los talleres del programa de educación emocional (PEpaz), tanto a los niños que participaron de este (grupo experimental), como a los niños que no participaron del mismo (grupo control).

El análisis de los resultados se hizo por medio de la prueba t- student, que se emplea para determinar, si existe diferencia significativa entre las medias de los grupos. Para la presente investigación se empleó la t relacionada, dadas las condiciones de los grupos con los cuales se trabajó, los cuales tienen semejanza en cuanto a las variables intervinientes.

Con base en los resultados de ambas mediciones, características de este diseño pre y post test con dos grupos (control y experimental), se generó la información comparativa de los resultados conseguidos por los mismos, determinando cuán efectiva es la incidencia del programa PEPaz en las puntuaciones obtenidas en un cuestionario sobre comportamiento prosocial de niños y niñas 4 a 6 años, de un hogar infantil de la ciudad de Manizales.

4. Capítulo IV – Análisis de resultados y discusión

En primera instancia para poder analizar y evidenciar los resultados, se tomaron en cuenta los niños y niñas de los 4 a los 6 años de una Institución Educativa en la ciudad de Manizales-Caldas; este análisis se realizó con 39 niños y niñas divididos en dos grupos (Control y Experimental). Los resultados se obtuvieron por medio de un pre test y un post test realizado a los dos grupos en los cuales se pudo evidenciar cómo estaban estos niños en cuanto al comportamiento prosocial antes de aplicar el programa PEPaz y después de hacerlo; la única diferencia es que el programa solo se desarrolló con el grupo experimental.

4.1. Aplicación de la prueba t-student

La prueba t- student es una forma de estadística deductiva que se emplea para determinar si existe diferencia significativa entre dos medias de dos grupos. Como en toda estadística deductiva, se asume que las variables dependientes cuentan con una distribución normal. En esta prueba específica el nivel de probabilidad denominado nivel alfa o nivel de significancia, p , el cual para ciencias sociales y pedagógicas es de 0.05 o 5%; este valor indica cual es la significancia de la diferencia entre las dos medidas es decir que si este es mayor a este valor no existe significancia o sea que la diferencia entre las dos medidas no es tan relevante para evidenciar una transformación evidente, y si este es menor a dicha cifra si existe significancia, es decir que la diferencia es evidente. La forma de conocer esto es a través del valor del punto T ($P(T \leq t)$ dos colas).

Otro valor que se debe tener en cuenta es el punto crítico, el cual indica si se asume la hipótesis nula o no; para que se ratifique esta hipótesis este valor debe ser mayor al valor de t estadístico.

Ahora, en este caso se aplicó la t- student, para dos grupos relacionados, se generó utilizando Excel ya que es una herramienta sistemática que permite realizar esta prueba sin errores para un número pequeño de datos.

En este caso concreto, la aplicación de la prueba t-student, lo que pretende es verificar si las diferencias entre el pre test y el post test son significativas o no. Lo primero que se realizó fue una prueba t para medias de dos muestras emparejadas; es decir que es la misma muestra que se evalúa en una prueba previa (pretest) y una prueba posterior (post test) que se lleva a cabo después de una intervención o también para muestras donde se supone que existen varianzas iguales o similares.

4.1.1. Grupo Control

- Aplicación de cuestionario: Grupo Control – Formato de evaluación del comportamiento prosocial para niños de 4 a 6 años.
- Resultados:

4.1.1.1. Instrumento 1 – Autoevaluación

El primer grupo a comparar es el grupo control. En este grupo lo primero que se realizó fue la t-Student para el instrumento de autoevaluación dando estos resultados.

Tabla 5. Instrumento 1 - Formato autoevaluación - Grupo Control.

Autoevaluación	
Pre test	Post test
229 respuestas de siempre	175 respuestas de siempre
128 respuestas de a veces	195 respuestas de a veces
20 respuestas de nunca	9 respuestas de nunca

Fuente: Elaboración propia.

Se puede evidenciar en el Anexo 6 asociado al cuestionario – Indicadores de evaluación de los comportamientos de los niños y niñas de 4 a 6 años del grupo control.

Tabla 6. Preguntas del formato de autoevaluación de comportamientos pro sociales para niños y niñas de 4 a 6 años.

Preguntas	Siempre	A veces	Nunca
Pregunta 1	11	9	1
Pregunta 2	8	8	4
Pregunta 3	6	12	2
Pregunta 4	14	4	2
Pregunta 5	6	13	1
Pregunta 6	10	10	0
Pregunta 7	15	4	1
Pregunta 8	5	15	0
Pregunta 9	12	6	2
Pregunta 10	14	5	1
Pregunta 11	12	4	4
Pregunta 12	6	12	2
Pregunta 13	11	7	2
Pregunta 14	12	7	1
Pregunta 15	7	12	2
Pregunta 16	9	9	2
Pregunta 17	8	10	2
Pregunta 18	5	14	1
Pregunta 19	12	7	1
Pregunta 20	13	7	0

Fuente: Elaboración propia.

Con esta tabla se puede evidenciar que en los datos brutos mejoró la conducta pro social en estos niños y niñas, disminuyendo algunas conductas negativas y aumentando las positivas, esto se puede observar en la siguiente gráfica donde se tienen las diferencias aparentes entre el pre test y el post test.

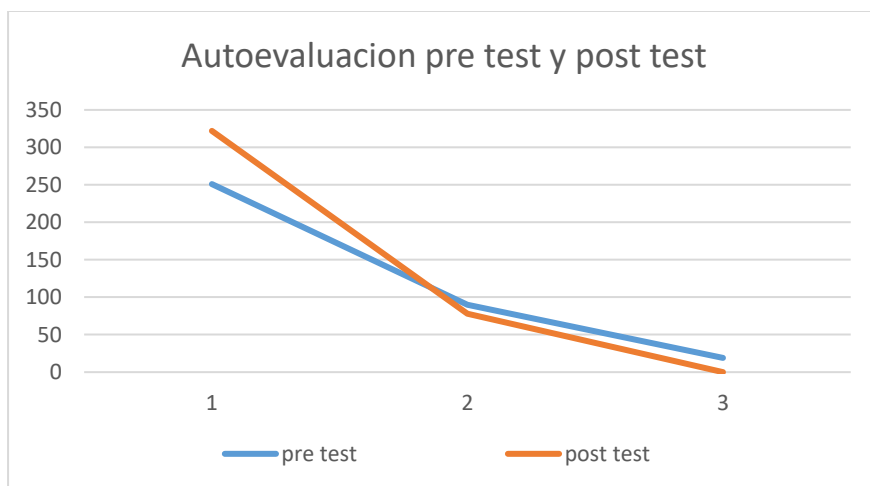


Ilustración 12. Gráfica del formato de autoevaluación - Diferencias aparentes entre el pre test y el post test.

Lo que muestra es que el GC en el pre test tiene más puntuaciones de “siempre” y en el pos test, tiene más puntuaciones de “a veces” y es mejor el desempeño en “nunca” en el pos test que en el pretest. Considerando que una respuesta deseable consiste en que los niños y niñas tengan una mayor frecuencia de observar “Siempre” comportamientos prosociales y una baja (o nula) frecuencia de “nunca”, se puede indicar que no hay una variación en el tiempo de estos indicadores. Llama sí la atención que disminuya en el pos test la frecuencia de nunca y se aumenten las respuestas “a veces”, probablemente existió movilidad de “nunca” a “a veces”, respuesta más próxima a la esperada.

Tabla 7. Prueba T-Student Formato autoevaluación - Grupo Control.

	Medición 1	Medición 2
Media	125.67	126.33
Varianza	10924.33	10425.33
Observaciones	2.00	2.00
Coefficiente de correlación de Pearson	0.82	
Diferencia hipotética de las medias	0.00	
Grados de libertad	2.00	
Estadístico t	-0.02	

P(T<=t) una cola	0.49	
Valor crítico de t (una cola)	2.92	
P(T<=t) dos colas	0.99	
Valor crítico de t (dos colas)	4.30	

Al momento de generar esta prueba t- student lo primero que se debe tener en cuenta como se mencionó es punto alfa de 0.05 o 5%. En este caso el P(T<=t) dos colas es mayor de 0.05 o 5%, lo que quiere decir que no existe significancia entre cómo estaban los niños antes de la intervención y cómo llegaron a estar, posterior a esta. Al observar el punto crítico que es mayor que el t-estadístico, se puede decir que la hipótesis nula no puede ser rechazada.

4.1.1.2. Resultados cuestionario Grupo Control -Formato de autoevaluación

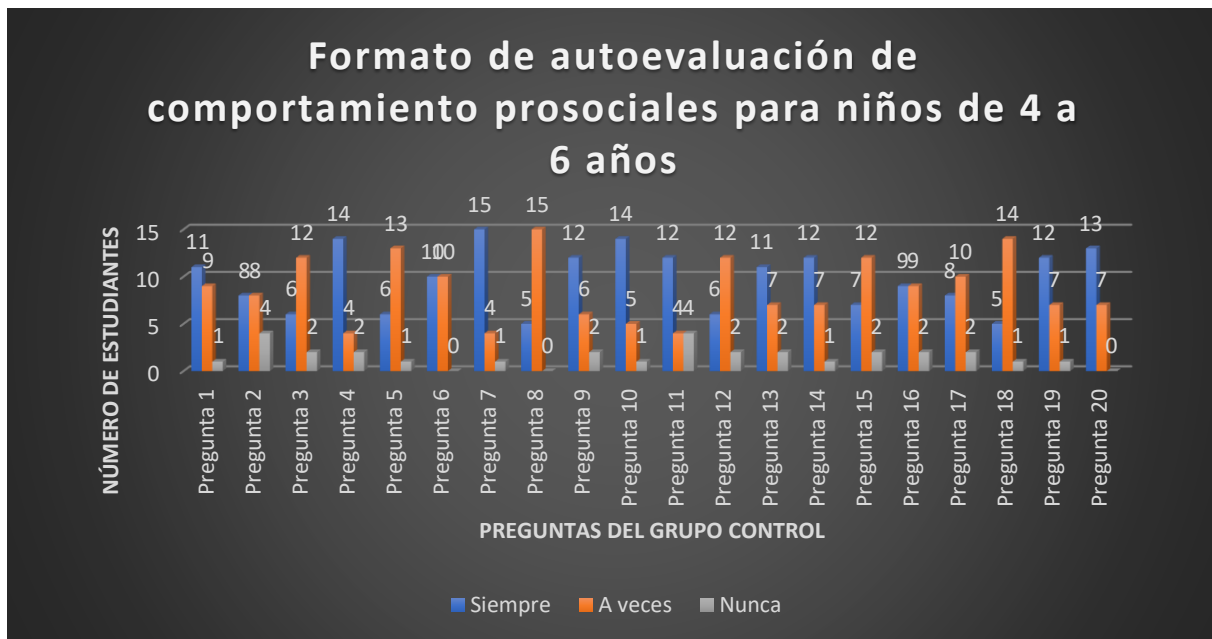


Ilustración 13. Gráfica de barras de resultados del formato de evaluación del comportamiento prosocial para niños y niñas de 4 a 6 años. (Sólo se toman algunas preguntas por efectos prácticos y de espacio). Fuente: Elaboración propia.

Fuente: Elaboración propia.

4.1.1.3. Objetivo del cuestionario.

Por medio de este cuestionario de indicadores evaluativos, se podrá evaluar los indicadores del comportamiento prosocial, en niños y niñas de 4 a 6 años. Dichos indicadores de evaluación son importantes ya que están conformados por 25 indicadores de comportamientos en riesgo (según los numerales 1, 4, 6, 8, 10, 11,13, 15, 17, 19, 21, 22, 24, 27, 29, 31, 32, 34, 38, 40, 41, 43, 45, 47 y 48) los cuales sirven para evaluar la presencia ocasional y/o frecuente, o, por el contrario, la ausencia de comportamientos en situación de riesgo (agresividad, aislamiento, etc.). Es importante tener en cuenta que esta categoría, aunque se diligencie dentro del instrumento, no se tuvo en cuenta dentro de la investigación. Otra categoría son los comportamientos pro sociales, conformados igualmente por 25 indicadores, los cuales (se encuentran en los numerales 2, 3, 5, 7, 9, 12, 14, 16, 18, 20, 23, 25, 26, 28, 30,33, 35, 36, 37, 39, 42, 44, 46, 49 y 50) y que evidencian los comportamientos positivos en las interacciones con los demás niños y niñas y con los adultos en el plano de la percepción de los sentimientos, la expresión positiva y la cooperación.

4.1.1.4. Instrumento 2 – Comportamiento de riesgo

Aplicación de cuestionario: Grupo Control – Formato indicadores de evaluación de comportamiento en riesgo para niños de 4 a 6 años.

Ahora en cuanto al instrumento dos – comportamiento de riesgo, estos son los datos:

Tabla 8. Instrumento 2 - Comportamiento en riesgo - Grupo Control.

Instrumento dos - Comportamiento en riesgo	
pre test	post test
320 respuestas de siempre	291 respuestas de siempre
297 respuestas de a veces	431 respuestas de a veces

310 respuestas de nunca

209 respuestas de nunca

*Fuente: elaboración propia.***Tabla 9.** *Tabla de preguntas de formato de comportamiento en riesgo para niños de 4 a 6 años.*

Preguntas Comportamiento en riesgo	No presenta ese comportamiento	Comportamiento ocasional	Comportamiento frecuente
Pregunta 1	3	12	5
Pregunta 2	2	13	4
Pregunta 3	3	11	6
Pregunta 4	4	14	2
Pregunta 5	4	12	4
Pregunta 6	5	14	1
Pregunta 7	8	9	3
Pregunta 8	11	6	3
Pregunta 9	0	16	4
Pregunta 10	6	11	3
Pregunta 11	4	12	4
Pregunta 12	3	15	2
Pregunta 13	4	12	4
Pregunta 14	8	10	2
Pregunta 15	5	9	6
Pregunta 16	10	8	2
Pregunta 17	5	9	6
Pregunta 18	5	14	1
Pregunta 19	3	13	4
Pregunta 20	8	11	1
Pregunta 21	5	12	3
Pregunta 22	9	10	1
Pregunta 23	2	16	2
Pregunta 24	3	14	3
Pregunta 25	4	12	4
Pregunta 26	6	13	1
Pregunta 27	3	12	5
Pregunta 28	7	8	5
Pregunta 29	2	11	7
Pregunta 30	7	12	1
Pregunta 31	4	11	4
Pregunta 32	4	15	1
Pregunta 33	7	5	8
Pregunta 34	1	18	1

Pregunta 35	2	11	7
Pregunta 36	9	9	2
Pregunta 37	8	12	0
Pregunta 38	13	7	0
Pregunta 39	1	15	4
Pregunta 40	7	12	1
Pregunta 41	3	14	3
Pregunta 42	6	13	1
Pregunta 43	0	11	9
Pregunta 44	13	6	1
Pregunta 45	1	17	2
Pregunta 46	3	12	5
Pregunta 47	5	11	4
Pregunta 48	2	10	8
Pregunta 49	11	5	4
Pregunta 50	2	15	3

Fuente: Elaboración Propia.

Al igual que en el análisis de la autoevaluación, se genera una gráfica para evidenciar los resultados de estas dos variables.

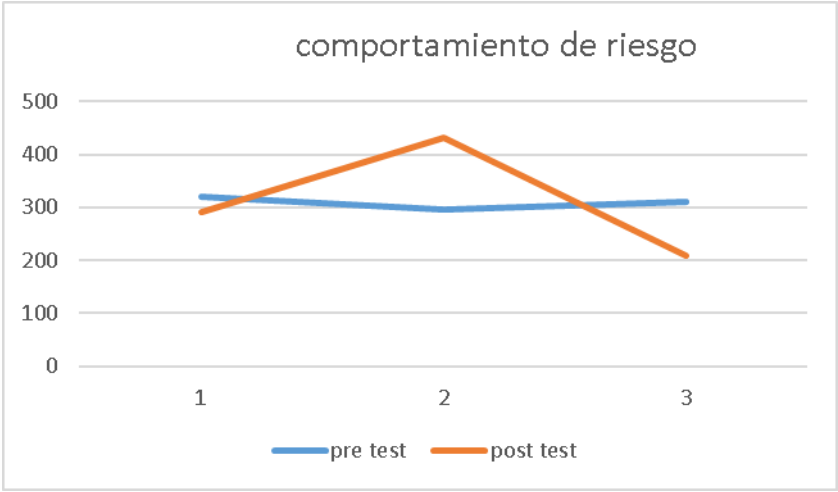


Ilustración 14. Gráfica del formato de comportamiento en riesgo para niños de 4 a 6 años – Grupo Control - Diferencias aparentes entre el pre test y el post test.

Fuente: Elaboración propia.

Aquí al igual que la autoevaluación, el post test tiene un mayor número de respuestas en “Comportamiento ocasional y disminuyendo las referencias en comportamiento frecuente, pero con un leve descenso en no presenta ese comportamiento (que supuestamente es la respuesta más esperada). En cambio, en el pre-test, el número de respuestas en las tres opciones, son muy similares.

Ahora, se pasó a la prueba t- Student:

Tabla 10. Prueba T-Student de comportamiento en riesgo para niños de 4 a 6 años - Grupo Control.

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas		
	<i>Medición 1</i>	<i>Medición 2</i>
Media	309.00	310.33
Varianza	133.00	12601.33
Observaciones	2	2
Coeficiente de correlación de Pearson	-0.68	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	2	
Estadístico t	-0.02	
P(T<=t) una cola	0.49	
Valor crítico de t (una cola)	2.92	
P(T<=t) dos colas	0.99	
Valor crítico de t (dos colas)	4.30	

Fuente: Elaboración propia.

En este cuadro al igual que el de autoevaluación, se aplicó un rango alfa de 0.05; donde si el punto t de dos colas es mayor a este valor, lo que quiere decir que no hay significancia en la evolución de los niños entre el pre test o sea antes de la intervención y el post test, posterior a esta; por otro lado, está el punto crítico que es mayor a estadístico T, lo que indica que queda ratificada la hipótesis nula estadística.

4.1.1.5.Resultados cuestionario Grupo Control – Formato de comportamiento en riesgo

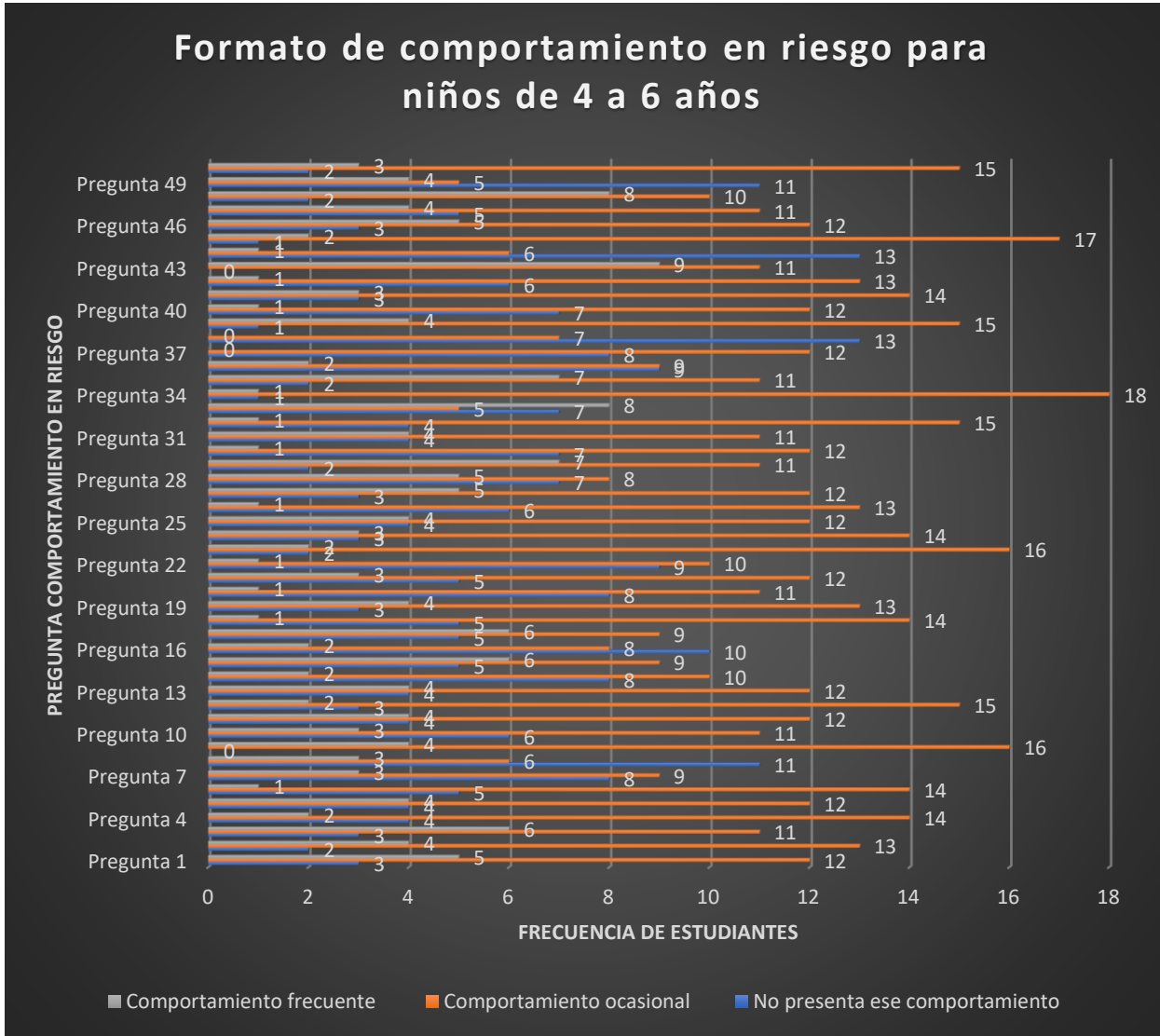


Ilustración 15. Gráfica de barras de las preguntas de formato en riesgo para niños de 4 a 6 años.

Fuente: Elaboración propia.

4.1.1.6.Procedimientos

En primera instancia como se mencionó con antelación, se llevó a cabo una caracterización socioeconómica del entorno familiar de los niños tanto del grupo control como del experimental (39 niños), dicha caracterización se desarrolló por medio de una encuesta que se les realizó a los

padres de familia, donde se indagó por aspectos psicosociales, psicoeducativos y económicos que pudiesen influenciar en dichos comportamientos; esto se genera debido a que como lo menciona (Pérez, Romero, Robles, & Flórez, 2019) la ONU en su informe denominado “No hay definición de familia, declara que la familia es el grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, en particular de los niños” hacen mención a que es en la familia donde se les imparten normas, valores y principios a los niños, que les permitan poder desarrollarse integralmente, como futuros adultos que soportaran la capacidad integrativa de comportamiento y de pensamiento en una sociedad, planteando las diferencias en la composición de esta y donde se apertura un espacio a aquellas familias que pueden estar formadas por un padre y una madre o de otra forma.

También se menciona que la familia permite que haya un crecimiento integral y adecuado del individuo que les permita compartir con otras personas. Es así como (Baumrind, 1966) por primera vez describe tres prototipos comunes de control parental: el permisivo, el autoritario, autoritativo y negligente, los cuales cada uno tiene sus propias implicaciones para los resultados psicológicos y conductuales en los menores.

Es por esto que resulta de suma importancia el abordar a la familia como pilar fundamental en las que nacen muchas conductas del individuo; teniendo en cuenta el postulado de (Bandura & Walters , 1963) sobre el aprendizaje social, donde se planteó que todas las conductas humanas se aprenden a través de la observación por medio del modelado, donde se debe contar que el individuo dentro de su proceso de aprendizaje bien sea este de tipo directo, por ensayo y error se ve expuesto a una serie de situaciones contradictorias por los errores que se cometan durante su aprendizaje. También hay que referenciar que los estilos de crianza en la infancia tienen una gran relación con las conductas pro sociales, debido a que dicha praxis colabora a fomentar valores y normas que

permiten que el niño o niña sean considerados en un futuro como un adulto integral. Por ende, el hogar es un espacio que genera conductas pro sociales, ya que los menores a quienes se les instruye en conductas pro sociales y que a su vez las multipliquen con otros menores, evidencian más habilidades pro sociales en diferentes ámbitos. (Pérez, Romero, Robles, & Flórez, 2019).

Por lo expuesto, es que se vio la necesidad de realizar esta caracterización para lograr visualizar si la composición familiar en algo puede influir en la conducta pro social de los niños y niñas del hogar infantil Florida Blanca de Manizales.

4.1.2. Grupo experimental

4.1.2.1. Instrumento 1 – Formato Autoevaluación

Ya en cuanto al grupo experimental que es con quien se desarrolló el Programa PEPaz, estos son los datos:

Respecto a la autoevaluación de este grupo se tomaron los datos de los mismos instrumentos, tanto en el pretest como en el post test.

Tabla 11. Formato autoevaluación - Datos Pre - Test y Post - Test - Grupo Experimental.

Autoevaluación	
Pre test	Post test
251 respuestas de siempre	322 respuestas de siempre
90 respuestas de a veces	78 respuestas de a veces
19 respuestas de nunca	0 respuestas de nunca
Prueba T para medias de dos muestras emparejadas	

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que con el grupo control se generó una gráfica para poder evidenciar los resultados entre el pre y el post test.

Pre y el post test.

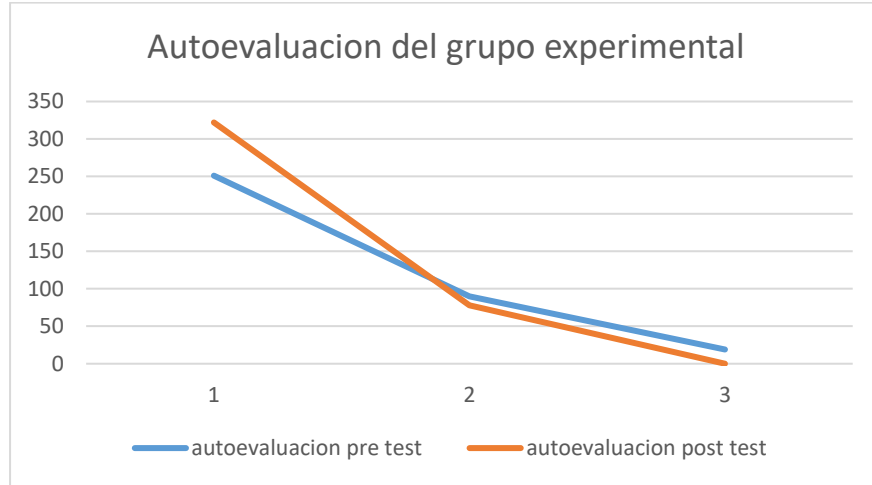


Ilustración 16. Gráfica del formato de autoevaluación para niños de 4 a 6 años – Grupo Experimental - Diferencias aparentes entre el pre test y el post test.

Fuente: Elaboración propia.

Lo que muestra es que el GE en el pre test tiene menos puntuaciones de “siempre” y más de “nunca”. Y en el post test, tiene más puntuaciones de “siempre” y menos de “nunca”, lo que puede sugerir un cambio importante en cuanto a la observancia de comportamientos prosociales, en cuanto la respuesta deseable consiste en que los niños y niñas tengan una mayor frecuencia de observaciones en “Siempre”. Es muy interesante ver la movilidad que se da en las opciones, probablemente pasando de “A veces” a “siempre” y de “nunca” a “a veces”, lo que indica cambios positivos en el tiempo de las mediciones.

Ahora al pasar a la prueba t- student

Tabla 12. Pruebas T- student para medias de dos muestras emparejadas (dos variables). Grupo experimental.

	Medición 1	Medición 2
Media	120	133
Varianza	14131	28217
Observaciones	2	2

Coefficiente de correlación de Pearson	0.998	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	2	
Estadístico t	-0.46	
P(T<=t) una cola	0.34	
Valor crítico de t (una cola)	2.92	
P (T<=t) dos colas	0.69	
Valor crítico de t (dos colas)	4.30	

Fuente: Elaboración propia.

Con esta tabla al igual que las anteriores se evidencia que el P(T<=t) dos colas es mayor del punto alfa de 0.05 o 5%; lo que indica que no existe diferencias significativa, con lo que no se puede rechazar la hipótesis nula y se ratifica con un punto crítico superior al estadístico t.

4.1.2.2. Instrumento 2 – Comportamiento en riesgo

Ya con el instrumento dos – comportamiento en riesgo, los datos tanto del pre test como del post test son los siguientes:

Tabla 13. Instrumentos 2 - Comportamiento en riesgo (Pre - Test, Post - Test). Grupo experimental.

Instrumento dos - Comportamiento en riesgo	
pre test	post test
307 respuestas de siempre	368 respuestas de siempre
265 respuestas de a veces	232 respuestas de a veces
339 respuestas de nunca	380 respuestas de nunca

Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente como se realizó con el grupo control, lo primero que se debe hacer es realizar una gráfica para observar los datos del pre y el post test.

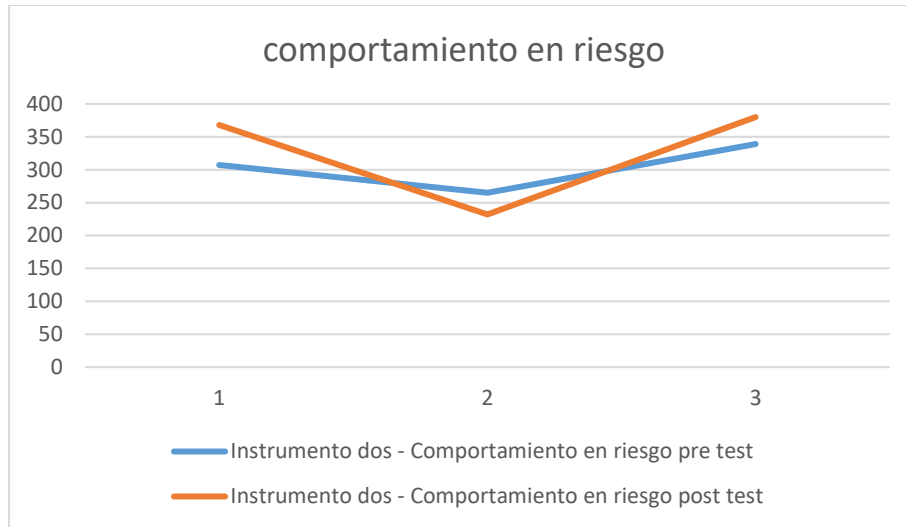


Ilustración 17. Gráfica del formato de comportamiento en riesgo para niños de 4 a 6 años – Grupo Experimental - Diferencias aparentes entre el pre test y el post test.

Fuente: Elaboración propia

En esta gráfica se puede evidenciar que el pre y el posttest, tienen un comportamiento similar, al mostrar un mayor número de respuestas en “Nunca”, manteniendo un importante número de respuestas en siempre en el pos test, lo que llama la atención, pues se esperaba que al haber participado del Programa PEPaz, éstas disminuirían.

Ahora, se pasará a la prueba t- student:

Tabla 14. Prueba t – student para medias de dos muestras emparejadas (Variable 1 y 2). Grupo experimental.

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas		
	Variable 1	Variable 2
Media	303.67	326.67
Varianza	1377.33	6757.33
Observaciones	2	2
Coefficiente de correlación de Pearson	0.93	
Diferencia hipotética de las medias	0	

Grados de libertad	2	
Estadístico t	-0.80	
P(T<=t) una cola	0.25	
Valor crítico de t (una cola)	2.92	
P(T<=t) dos colas	0.51	
Valor crítico de t (dos colas)	4.30	

Fuente: Elaboración propia.

En esta gráfica se puede observar que el $P(T \leq t)$ dos colas que es el que indica si existe significancia es superior al alfa de 0.05 o 5% evidenciando que en este caso no existe significancia, aceptando la hipótesis nula; para ratificar que esto es así se encuentra el punto crítico que por ser mayor al estadístico T, indica que la hipótesis nula no puede ser rechazada, para la situación intragrupo del grupo experimental.

4.1.3. Grupo Control vs. Experimental

En este caso se realizó una comparación entre estos dos grupos tomadas como mediciones. Aquí no se tomaron tres datos, sino seis por cada medición.

Tabla 15. Datos Autoevaluación Control vs. Experimental.

Autoevaluación control vs experimental	
Control	experimental
229	251
128	90
20	19
175	322
195	78
9	0
Prueba t para medias de dos muestras emparejadas	

Fuente: Elaboración propia.

4.1.3.1. Instrumento 1 – autoevaluación (t-studen)

Ahora se pasará a evidenciar lo que la prueba t- student indica.

Tabla 16. Prueba T - student para medias de dos muestras emparejadas. (Variable 1 y 2). - Grupo Control vs. Experimental.

	Variable 1	Variable 2
Media	126	126.67
Varianza	8540	16992.6667
Observaciones	6	6
Coefficiente de correlación de Pearson	0.75	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	5	
Estadístico t	-0.02	
P(T<=t) una cola	0.49	
Valor crítico de t (una cola)	2.02	
P(T<=t) dos colas	0.99	
Valor crítico de t (dos colas)	2.57	

Fuente: Elaboración propia.

4.1.3.2. Instrumento 2 – Comportamiento en riesgo

Tabla 17. Instrumento 2 - Comportamiento en riesgo. - Grupo Control vs. Experimental.

Instrumento dos - Comportamiento en riesgo	
control	experimental
320	307
297	265
310	339
291	368
431	232
209	380
Prueba t para medias de dos muestras emparejadas	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18. Prueba t - student para medias de dos muestras emparejadas. (Variable 1 y 2). - Grupo Control vs. Experimental.

	Variable 1	Variable 2
Media	309.67	315.17
Varianza	5094.27	3412.57
Observaciones	6	6
Coefficiente de correlación de Pearson	-0.82	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	5	
Estadístico t	-0.11	
P(T<=t) una cola	0.46	
Valor crítico de t (una cola)	2.02	
P(T<=t) dos colas	0.92	
Valor crítico de t (dos colas)	2.57	

Fuente: Elaboración propia.

Se realizó una evaluación Pre – Test y Post – Test bajo la herramienta Prueba t de student para muestras independientes, es decir la prueba Pre – Test del grupo control y como se desarrolla durante la prueba Post – Test del grupo experimental. Hay que tener claro como dato importante del valor de 120 a 133 ubicado en la tabla 9, entonces se puede indicar que la media sí aumentó y hubo un mejoramiento; con respecto a la varianza también hubo un progreso significativo. Hay que tener en cuenta el coeficiente de correlación de Pearson, en el cual se mira la viabilidad de los datos.

En esta prueba t- student de comparación entre los dos grupos (control y experimental), se puede observar que el P(T<=t) dos colas es superior al punto alfa de 0.05 o 5%; lo que indica que entre estos grupos no existe diferencia significativa en todo su proceso; Con lo que no se puede rechazar la hipótesis H0; y para confirmar esto se encuentra el punto crítico que al ser mayor al estadístico t, no se rechaza la H0.

Con todo esto, se puede decir que con la prueba t- student se comprueba que las puntuaciones entre el grupo control y el grupo experimental no contaron una diferencia significativa con lo que no se rechaza la hipótesis nula, la cual se ratifica con el valor crítico que según (Minitab 18, 2019), “si el estadístico t es mayor al valor crítico se rechaza la hipótesis nula, y si este valor es menor al valor crítico, no se puede rechazar la hipótesis” (pág.1).

Con la implementación del programa de educación emocional para la paz (PEPaz) en niños de 4 a 6 años se promovió el fortalecimiento de los comportamientos prosociales a través de talleres lúdico vivenciales (basado en el trabajo de las emociones) como estrategia para que los niños aprendieran a autorregular su comportamiento, controlar sus emociones, auto motivarse, tener empatía y mejorar sus relaciones afectivas dentro y fuera del aula. Esto puede afirmarse en este caso, a partir de la información suministrada por los datos brutos, descritos anteriormente, en los cuales se evidencia que las puntuaciones cambian en el grupo experimental del pre al post test, siendo favorables las puntuaciones para el pos test. Con anterioridad, autores como Núñez Ríos, Márquez Núñez, Guerrero Cuentas, Magdaniel Durán, Silvera Goenaga (2019) habían dado cuenta de que la implementación de actividades, preferencialmente lúdicas, ayudaban a los niños y las niñas a desarrollar comportamientos positivos con sus compañeros de aula. Iguales resultados fueron encontrados por Betancur Montoya (2010)

En el grupo control, llama la atención que las puntuaciones tienen un comportamiento contrario, pues las respuestas en el pos test dan puntuaciones menores en el reporte de la presencia de comportamientos prosociales (hay que recordar que este grupo no participó de la experiencia con los talleres del programa PEPaz).

En cuanto a la comparación entre los grupos experimental y control, aunque se constata que la media muestra, una mejora en el comportamiento prosocial, de quienes participaron en el

Programa PEPaz, las diferencias no son significativas como para aducir que la presencia de este programa cambia sustancialmente los reportes sobre variaciones en el comportamiento prosocial. Estos resultados son diferentes a los hallados por otros investigadores (cfr. Betancur Montoya, 2010) y esto puede estar motivado en las dificultades para el desarrollo de los talleres y la aplicación de los cuestionarios, todo lo cual debió realizarse en contextos de pandemia a través de ayudas virtuales, teniendo en cuenta que los participantes en la investigación, provienen de estratos socioeconómicos en los que la conectividad y el acceso a recursos tecnológicos es más precario.

Hay unos resultados no esperados que pueden referenciarse, tales como la promoción de la educación emocional, para que en las instituciones que atienden a la primera infancia, implementen una educación integral en los educandos, donde a parte de la cognición, también se le brinde importancia a las emociones, de tal manera que la educación incluya dentro de sus programas, enseñanzas de las habilidades para la vida, como autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, el saber escuchar, así como también tener la capacidad y el conocimiento, de poder resolver conflictos y el saber colaborar con los demás, el respeto por el otro etc. (Vivas García, 2003, pág. 03)

Es por ello que autores como (Vivas García, 2003, pág. 03) a través del postulado de Rafael Bisquerra, quien afirma que la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyéndose ambos en elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”.

En cuanto a las competencias emocionales dentro de la presente investigación, las cuales fueron abordadas desde el programa de educación emocional PEPaz, mediante el cual pudimos deducir, a través de este, que las competencias emocionales, permiten una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Según (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007), Pág. 33. Se hace realidad que la competencia emocional es un concepto amplio que incluye variedad de procesos y consecuencias; es así como diversas propuestas se han generado para poder describir dicho concepto.

5. Conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones

- El objetivo de la investigación “identificar los cambios en las puntuaciones en una prueba de comportamiento pro social en un grupo de niños y niñas de 4 a 6 años que han participado del programa de educación emocional PEPaz”, se logró en la medida en que el programa fue implementado y se lograron obtener las puntuaciones de los niños y las niñas en cuanto a la Prosocialidad, vista con el apoyo de un cuestionario diseñado por el ICBF Colombia. Con ello se realizó una caracterización del comportamiento prosocial de los niños y las niñas del Hogar Infantil Floridablanca de Manizales, mostrando que éstos presentan un importante índice de comportamientos de riesgo y que éstos pueden ser atenuados, entre otros, por programas de educación emocional.
- En cuanto a las hipótesis, los análisis estadísticos no permiten el rechazo de la hipótesis nula, por lo que se hace necesario avanzar en nuevas investigaciones a fin de poner a prueba nuevamente las posibilidades que ofrece el programa, para promover comportamientos pro sociales.
- En cuanto a las explicaciones que puedan ayudar a una mejor discusión de los resultados, es importante considerar las condiciones de pandemia en las cuales se desarrolló la investigación, pues el programa que ha sido diseñado para ser aplicado en condiciones de presencialidad, tuvo que ser desarrollado de manera remota con intermediación de las familias.
- Por otro lado, las posibilidades que tuvieron los niños y niñas para desplegar sus aprendizajes en torno a las emociones y su despliegue en comportamientos prosociales,

fueron prácticamente nulas por el confinamiento obligatorio al que se vió conminado el mundo entero a razón de la pandemia.

- En cuanto a los instrumentos, se considera que éstos son los adecuados para un estudio como el presente, pero requieren de oportunidades de observación del comportamiento de los niños y niñas en contextos reales, lo cual nuevamente se vio impedido por las condiciones ya descritas.
- Ahora bien, como la investigación ya estaba en curso cuando se dieron estas circunstancias especiales, las investigadoras optaron por avanzar con el trabajo, disminuyendo al máximo las interferencias con el acompañamiento virtual mediante el uso de celulares, tablets y computadores, tanto para la aplicación de los cuestionarios, como para el desarrollo de los talleres del programa. Lo que se constata al final, es que probablemente estos esfuerzos no fueron suficientes, por lo que se ratifica la importancia de realizar nuevos estudios al respecto, procurando apoyarse en las condiciones que ofrece la nueva normalidad.
- La importancia que este proceso investigativo tuvo para posicionarse en los estudios del análisis de la Prosocialidad en niños y niñas a nivel nacional, donde, su principal fundamentación estuvo basada en el propósito de poder establecer y evaluar cuál es la relación que existe entre las variables en un contexto en particular.
- Una vez observados los resultados de las pruebas t- student, se puede concluir que la incidencia del Programa PEPaz en el hogar infantil de Manizales, si generó cambios en el comportamiento prosocial de los niños entre los 4 y los 6 años, pero estos no son tan significativos como se esperaba. Esto pudo estar causado porque la intervención no se pudo realizar presencialmente como se había planteado, sino virtualmente a causa de la contingencia del COVID 19.

5.2.Recomendaciones

- Seguir implementando el programa PEPaz por presentar y generar unas estrategias sólidas para desarrollar las condiciones necesarias de la conducta de los niños de 4 a 6 años y dar un acondicionamiento prosocial durante la infancia para establecer escenarios pacíficos durante los primeros estados de la formación del ser humano.
- Procurar para próximas investigaciones, realizar nuevamente la intervención y si los resultados llegan a ser similares a los evidenciados actualmente, se desarrolle un análisis profundo del por qué con la aplicación del programa PEPaz no se produce un cambio significativo en los grupos que participen o no de este.
- Revisar los instrumentos empleados para corroborar su confiabilidad, validez y condiciones de aplicación.
- Generar una indagación del comportamiento pro social dentro del núcleo familiar, para así conocer sus dinámicas y establecer si estas influyen en las conductas de los niños y niñas del hogar infantil.
- Establecer lineamientos estrictos para poder aplicar las estrategias que se vayan a plantear para el mejoramiento y fortalecimiento de la conducta pro social en la población estudiada.
- Tener en cuenta para próximas investigaciones, realizar nuevamente la intervención y si los resultados llegan a ser similares a los evidenciados actualmente, se desarrolle un análisis profundo del porqué con la aplicación del programa PEPaz no se produce un cambio significativo en los grupos que participan o no de este.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se pueden indicar:

- La ya indicada condición de pandemia, la cual condicionó el desarrollo del procedimiento tal como se había planeado en un comienzo.
- El cuestionario empleado para dar cuenta de los comportamientos prosociales se basa en la observación de terceros, que en este caso fueron los cuidadores de los niños y las niñas que pueden presentar un sesgo en la información ofrecida.

Bibliografía

- Álvarez Gonzáles, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*.
Barcelona, España: CISSPRAXIS.
- Álzate-Henao, G. P., Bedoya-Rojas, M. M., Fajardo-Sandoval, A. M., Hoyos-Mejía, Á. d., &
Ocampo-Flórez, E. (2019). *Emociones, conflicto y educación: bases para pensar la
educación emocional para la paz*. Obtenido de Revista Eleuthera, 22 (2), 246-265. DOI:
10.17151/eleu.2020.22.2.15.:
[http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera22\(2\)_16.pdf](http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera22(2)_16.pdf)
- Arreola, K. (27 de noviembre de 2015). *Conductas pro sociales: una revisión conceptual*.
Obtenido de Ciencia UANL, 18 (75). pp. 87-90. ISSN 1405-9177:
<http://eprints.uanl.mx/8247/>
- Arteaga, M., Turtulici, R., León, J., Padrón, K., & César, R. (s.f.). *Investigación en Ciencias
Sociales en el siglo XXI*. Obtenido de Caribbean International University :
<https://sites.google.com/site/investigacioncsociales/investigacion-empirico-analitica>
- Auné, S. E., Blum, D., Abal Facundo, J. P., Lozzia, G. S., & Attorresi, H. F. (Noviembre de 2014).
La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. Obtenido de PERSPECTIVAS
EN PSICOLOGÍA - Vol 11 - N° 2 - Noviembre 2014- (pp. 21-33): Instituto de
Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires
- Ayala , H., Pedraza, F., Morales, S., Chaparro, A., & Barragán , N. (2002). *Factores de riesgo,
factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de
niños en edad escolar*. Obtenido de Salud Mental 2002; 25 (3):
<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenI.cgi?IDARTICULO=17503>

- Bandura , A., & Walters , R. (1963). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Traducido del Inglés*. Madrid, España : Alianza Editorial,.
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, España: Ed Espasa Calpe.
- Baumrind, D. (1966). *Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior*. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Betancur Montoya, T. V. (2010). *La interacción entre niños de 3 a 5 años durante los procesos de socialización*. Obtenido de Corporación Universitaria Lasallista. Facultad de Ciencias Sociales y Educación. Licenciatura en Preescolar: http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/649/1/Interaccion_ninos_3_a_5_anos_procesos_de_socializacion.pdf
- Bisquerra Alzina, R. (01 de Enero de 2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Obtenido de Revista de Investigación Educativa. Vol. 21 Núm. 1 (2003): <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES. (EMOTIONAL COMPETENCES)*. Obtenido de Facultad de Educación. UNED. Vol. 10. Educación XX1. 10, 2007, pp. 61-82: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bisquerra, R. (2001). *¿Qué es la educación emocional? Temáticos de la escuela española*. Barcelona, España: Barcelona: Cisspraxis. I (1), 7-9. .
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional. Documento inédito elaborado para las IJornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula*. Obtenido de <https://online.ucv.es/resolucion/files/Bisquerra-R.-2016.-Educaci%C3%B3n-emocional.pdf>

- Bizquerra Alzina, R. (2007). *LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES. (EMOTIONAL COMPETENCES)*. Obtenido de UNED - Facultad de Educación. Vol. 10 (2007). ISSN: 1139-613X: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Brown, R. (1986). *Social Psychotogy*. New York, EEUU: Free Press.
- Caicedo Sanchez, J. Y. (05 de Octubre de 2014). *Fortalecimiento de las conductas pro sociales en niños y niñas de la institucion educativa técnico industrial Julio Flores sede Mariscal Sucre y OLga Forero de la ciudad de Chiquinquirá (Boyaca)*. Obtenido de Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD: <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/2480>
- Camacho-Quiroga, I. Y. (25 de Abril de 2018). *La educación emocional aplicada a estudiantes que ingresan a la educación básica secundaria*. Obtenido de Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD: <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/18429>
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). *Affective and Social Self-Regulatory Efficacy Beliefs as Determinants of Positive Thinking and Happiness*. Obtenido de European Psychologist, 10(4), 275–286. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.4.275>: <https://psycnet.apa.org/record/2005-13741-003>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *La investigación - acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Obtenido de Laurus. Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Cerron Otiva, H., & Dorregaray Dorregaray, R. D. (2017). *Agresiones más comunes en niños y niñas de 5 años de edad de la I. E. N° 162 Los Andes– El Tambo*. Obtenido de Universidad Nacional del Centro del Perú - UNCP. : <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/3434>

- Concepto .de. (2020). *¿Cuáles son los métodos de investigación?* Obtenido de <https://concepto.de/>: <https://concepto.de/metodos-de-investigacion/>
- Corbin, J. A. (2020). *Psicología emocional: principales teorías de la emoción. Un recorrido por las principales ideas, investigaciones y teorías sobre las emociones humanas*. Obtenido de Revista virtual Psicología y Mente: <https://psicologiaymente.com/psicologia/psicologia-emocional>
- Correa, M. C. (2017). *Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de la conducta prosocial*. Barranquilla: Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte.
- Cruz Silva, M. C., & Errázuriz García, J. (25 de Noviembre de 2017). *Conducta prosocial y socialización parental y su asociación con autoeficacia en adolescentes*. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de psicología: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/38819>
- Cuervo Martínez, Á. (2010). *Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia*. Obtenido de Diversitas: Perspectivas en Psicología, vol. 6, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 111-121. Universidad Santo Tomás. Bogotá Dc, Colombia: <https://www.redalyc.org/pdf/679/67916261009.pdf>
- DANE. (2013). DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. índice de Pobreza Extrema, Bogotá, Colombia. *DANE*, 15-30.
- DANE. (2019). *Nacimientos 2019*. Obtenido de Departamento Administrativo Nacional de Estadística: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/nacimientos-y-defunciones/nacimientos/nacimientos-2019>

- Darley, J. M., & Latane, B. (1968). *Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4), 377-383.
<https://doi.org/10.1037/h0025589>.
- Del Río, R. (2014). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano, de Martha Nussbaum*. Obtenido de *Anales de la Universidad de Chile*. NÚM. 6 (2014): JUN., SERIE 7. DOI: 10.5354/0717-8883.2014.31834
<https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/31834>
- Eisenberg, N. (2000). *Emotion, regulation, and moral development*. Arizona, EEUU: *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- El tiempo . (12 de Julio de 2017). La violencia interpersonal es la razón de 6 de cada 10 homicidios. *La intolerancia sigue disparando los asesinatos y casos de lesiones. Cifra, la más baja en décadas*, pág. 05.
- Elliot , S., & Gresham, F. (1987). *Children's Social Skills: Assessment and Classification Practices*. *Journal of counseling*. American Counseling Association.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Moratta.
- Erikson, E. (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Horme-Paidós.
- Espinosa, A., Ferrándiz Salazar, J., & Rottenbacher de Rojas, J. M. (2011). *Valores, comportamiento pro-social y crecimiento personal en estudiantes universitarios después del terremoto del 15 de agosto de 2007*. Obtenido de *Liberabit*. *Revista de Psicología*, vol. 17, núm. 1, enero-junio, 2011, pp. 49-57. Universidad de San Martín de Porres. Lima, Perú : <https://www.redalyc.org/pdf/686/68619288006.pdf>
- Extremera, N., & Fernández, P. (2002). *La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste*

- emocional*. Obtenido de En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada: <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/cultura%20de%20paz.pdf>
- Fernández-Berroca, P., & Ruiz Aranda, D. (2008). *La Inteligencia emocional en la Educación*. Obtenido de Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 6, núm. 2, septiembre, 2008, pp. 421-436. Universidad de Almería. Almería, España : <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>
- Gallego, R. (1999). *Competencias Cognoscitivas: Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Bogotá DC.: Editorial Magisterio.
- Garaigordobil, M. (Enero de 2001). *Intervención con adolescentes: Impacto de una experiencia en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales*. Obtenido de Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 9 (2), 221-246: https://www.researchgate.net/publication/268811476_GARAIGORDOBIL_M_2001_Intervencion_con_adolescentes_Impacto_de_una_experiencia_en_la_asertividad_y_en_las_estrategias_cognitivas_de_afrontamiento_de_situaciones_sociales_Behavioral_PsychologyPsicologia
- Godoy Rodríguez, C. (2018). *¿Qué son las variables en un estudio?* Obtenido de <https://tesisdeceroa100.com/variable-independiente-versus-variable-dependiente-en-investigacion/>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Gómez Cardona, L. M. (2017). *Primera infancia y educación emocional*. Obtenido de Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 52, septiembre-diciembre, 2017, pp. 174-

185. Fundación Universitaria Católica del Norte. Medellín, Colombia:
<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194253828011.pdf>
- Gómez Tabares, A. S. (2019). *PROSOCIALIDAD. ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN COLOMBIA*. Obtenido de Revista colombiana de ciencias sociales. Vol. 10, Núm. 1 (2019). Universidad Católica Luis Amigó:
<https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/3065>
- Gómez Tabares, A. S., & Narváez Marín, M. (24 de Enero de 2018). *Prosocialidad en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales: retos y reflexiones para la investigación social*. Obtenido de Universidad Católica Luis Amigó, Colombia:
<http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v14n2/1794-9998-dpp-14-02-263-278.pdf>
- Gonzáles, C., Gordillo , D., & Holgado . (2011). *La Agresión Infantil de Cero a Seis Años*. Obtenido de Madrid. Visión Libros.
- Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna. Sexta Edición*. Bilbao, Portugal : Serendipit. Desclée de Brouwer.
- Heras Sevilla, D., Cepa Serrano, A., & Lara Ortega, F. (2016). *DESARROLLO EMOCIONAL EN LA INFANCIA. UN ESTUDIO SOBRE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DE NIÑOS Y NIÑAS*. Obtenido de International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 1, núm. 1 , pp. 67-73. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. ISSN: 0214-9877. Badajoz, España:
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776008.pdf>
- Hernández Chavarro, A. L. (02 de Abril de 2018). *LAS EMOCIONES EN EL PREESCOLAR, UNA PROPUESTA PARA FORTALECER COMPETENCIAS CIUDADANAS*. Obtenido de Universidad de la Sabana:

<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/33092/TESIS%20Adriana%20Lucia%20Hernandez.pdf?sequence=5>

Holguín Álvarez, J. A. (2017). *Efectos de conductas proactivas y prosociales en incidentes críticos de escolares limeños*. Obtenido de Revista de psicología educativa | Journal of Educational Psychology - vol 5, número 2. Universidad San Ignacio de Soloya: <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/172>

Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteaudo, M. C., Estévez, E., & Delgado, B. (2014). *Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia*. Obtenido de European Journal of Education and Psychology, vol. 7, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 29-41. Editorial CENFINT. Almería, España: <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129330657003.pdf>

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses . (2015). *Comportamiento de las lesiones por violencia interpersonal. Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia*. Bogotá DC.: Hernández Cardozo, Héctor Wilson - Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses .

Kohlberg, L. (1981). *Las seis etapas del desarrollo moral*. Obtenido de Universidad de Harvard: http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev_post/article/view/6369/6131#.V29hAbh96hc

Laboratorio de investigación aplicada - LIPA . (2020). *¿QUÉ ES LA PROSOCIALIDAD?* Obtenido de http://www.prosocialidad.org/castellano/pro_ques.html

Leonardi, J. (Julio de 2015). *Educación emocional en la primera infancia: análisis*. Obtenido de Universidad de la República. facultad de Psicología. Montevideo, Uruguay: https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_-julieta_leonardi_2015-.pdf

- LIPA. (2020). *¿QUÉ ES LA PROSOCIALIDAD?* Obtenido de <http://www.prosocialidad.org/>:
http://www.prosocialidad.org/castellano/pro_ques.html
- Loaiza Zuluaga, Y. (2018). *Origen de las Escuelas Normales en el Departamento de Caldas. Origin of teachers' Colleges in Caldas Department, Colombia.* . Obtenido de Universidad de Caldas. DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/01227238.4365>:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5414952.pdf>
- Macuna Rodríguez, L. M. (2015). *Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños y niñas de pre jardín del Jardín Infantil de la UPTC.* Obtenido de Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia: <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/1415>
- Mahecha, J., & Salamanca B. , R. (2005). *Evaluación del ajuste y desajuste en niños y jóvenes de estrato socioeconómico bajo de Bogotá.* Obtenido de Suma Psicológica, ISSN-e 0121-4381, Vol. 12, N°. 2, 2005, págs. 213-228:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2567531>
- Mann, H. B., & Whitney, D. R. (1947). *Prueba de la U de Mann-Whitney - Prueba de Mann-Whitney-Wilcoxon, prueba de suma de rangos Wilcoxon, o prueba de Wilcoxon-Mann-Whitney.* Obtenido de http://commons.apache.org/math/userguide/stat.html#a1.8_Statistical_tests
- Marín Escobar, J. C. (24 de septiembre de 2010). *REVISIÓN TEÓRICA RESPECTO A LAS CONDUCTAS PROSOCIALES. ANÁLISIS PARA UNA REFLEXIÓN. THEORETICAL REVIEW REGARDING PROSOCIAL BEHAVIORS; ANALYSIS FOR REFLECTION.* Obtenido de Universidad Simón Bolívar, Barranquilla – Colombia:
<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/download/1799/1715/>

- Marín Velasco, L. X. (2017). *EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES DE LOS NIÑOS DE 4 Y 5 AÑOS DEL JARDÍN INFANTIL CENTRO DE ESTIMULACIÓN ADECUADA SUEÑOS Y ALEGRÍAS, EN SUBA BILBAO DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ, D.C.* Obtenido de Universidad Santo Tomás. Facultad de Educación: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9539/MarinLady2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Matson, J. L., Rotari, A. F., & Helsel, W. J. (1983). *Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)*. Obtenido de Behaviour Research and Therapy, 21, 335-340.: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472011000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence". Toronto, Canada: Intelligence, 27, 267-298.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud de Minzi, M. C., & Belén, M. (27 de Febrero de 2012). *Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. Emotions, Coping Style and Aggression during Adolescence*. Obtenido de Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología, Matemática y Experimental, Buenos Aires, Argentina: <http://www.redalyc.org/pdf/647/64725418021.pdf>
- Minitab 18. (2019). *¿Qué es un valor crítico?* Obtenido de <https://support.minitab.com/es-mx/minitab/18/help-and-how-to/statistics/basic-statistics/supporting-topics/basics/what-is-a-critical-value/>

- Moñivas Lázaro, A. (1996). *La conducta prosocial*. Obtenido de Cuadernos De Trabajo Social, (9), 125: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS9696110125A>
- Muslera, M. (2016). *Educación emocional en niños de 3 a 6 años*. Obtenido de Trabajo final de grado , Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7816>
- Núñez Ríos, G., Márquez Núñez, E., Guerrero Cuentas, H., Magdaniel Durán, M., & Silvera Goenaga, B. (2019). *La metodología lúdica como dinamizador de las conductas prosociales*. Obtenido de Revista Universidad Pedagógica. Vol. 1 Núm. 30 (2019): jul-dic. Contribuciones sociales de la Educación Física y el Juego: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/11101>
- Nussbaum, M. (1995). *Human Capabilities, Female Human Being*. In: NUSSBAUM, M.; GLOVER, J. (Ed.). *Women, culture and*. EEUU: Oxford: Clarendon Press,.
- Oros , L. B., & Fontana Nalesso , A. C. (2015). *NIÑOS SOCIALMENTE HÁBILES: ¿CUÁNTO INFLUYEN LA EMPATÍA Y LAS EMOCIONES POSITIVAS?* Obtenido de Interdisciplinaria, vol. 32, núm. 1, junio, 2015, pp. 109-125. Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines. Buenos Aires, Argentina: <https://www.redalyc.org/pdf/180/18041090006.pdf>
- Oros, L. B., & Fontana Nalesso, A. C. (2015). *Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? / Socially skillful children: How much influence do positive emotions and empathy have?* Obtenido de Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines, 32(1), 109–125.: <https://psycnet.apa.org/record/2015-42986-006>

- Pastorelli, C. (2015). *Prosocialidad y paz: teoría, investigación e intervención*. Manizales, Caldas, Colombia: En G. Tamayo (presidencia), Programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Conferencia llevada a cabo en la Universidad de Manizales.
- Pegalajar Palomino, M., & López Hernández, L. (2015). *Competencias Emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. Emotional Competences in the Childhood Education Teacher Training*. Obtenido de REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2015, 13(3), 95-106: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5124958.pdf>
- Pérez, K. L., Romero, K., Robles, J. L., & Flórez, M. (2019). Prácticas parentales y su relación con conductas prosociales y agresivas en niños, niñas y adolescentes de instituciones educativas. *Espacios*, 8.
- Piliavin, J. A., & Charng, I. A. (1973). *The Good Samaritan: Why does he help?* Wisconsin, EEUU: Unpublished manuscript, University of Wisconsin.
- Pinedo, I., & Yañez, J. (2017). *La dimensión cognitiva de las emociones en la vida moral*. Los. Obtenido de Cuestiones de Filosofía, 3(20), pp. 105-127: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/issue/view/482
- Porras Carmona, S., Pérez Dueñas, C., Checa Fernández, P., & Luque Salas, B. (2020). *Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía*. Obtenido de Revista Educación, vol. 44, núm. 2, 2020. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38438>: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44062184014/44062184014.pdf>
- psikipedia. (2020). *El razonamiento prosocial*. Obtenido de <https://psikipedia.com/>: <https://psikipedia.com/libro/desarrollo-2/2014-el-razonamiento-prosocial>

- Redondo , J., & Guevara , E. (2012). *Diferencias de género en la prevalencia de la conducta prosocial agresiva en adolescentes de dos colegios de la ciudad de Pasto–Colombia*. Obtenido de Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 36, 173-192: <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194224431009.pdf>.
- Richaud , M., & Mesurado, B. (Diciembre de 2018). *Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. Positive emotions and empathy as promoters of prosocial behavior and inhibitors of aggressive behavior*. Obtenido de Acción Psicológica versión On-line ISSN 2255-1271 versión impresa ISSN 1578-908X. Acción psicol. vol.13 no.2: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-908X2016000200031
- Richaud Di Minzi, M. C. (Diciembre de 2009). *Influencia del Modelado de los Padres sobre el Desarrollo del razonamiento prosocial en los niños*. Obtenido de Revista Interamericana de psicología/Interamerican Journal of Psychology 43(1):22-33: https://www.researchgate.net/publication/264001770_Influencia_del_Modelado_de_los_Padres_sobre_el_Desarrollo_del_razonamiento_prosocial_en_los_ninos
- Roche Olivar, R. (1991). *La optimización prosocial: una vía operativa para la inteligencia emocional y el análisis existencial*. Obtenido de Universidad Autónoma de Barcelona. LIPA - Laboratorio de investigación prosocial aplicada: http://www.prosocialidad.org/castellano/docs/010_RR_Edu_Logo.pdf
- Rodríguez Rodríguez, Y., Herrera Jiménez, L. F., & Rodríguez Gamboa, G. (2018). *Comparación de la prosocialidad en adolescentes con dificultades para aprender*. Obtenido de Revista humanidades médicas. Volumen 18, Número 2: <http://humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/1229>

- Rodríguez, E. (2018). *¿Qué es la conducta prosocial y cómo se desarrolla?* Obtenido de Revista virtual Psicología Virtual: [https://psicologiaymente.com/:%20https://psicologiaymente.com/social/conducta-prosocial](https://psicologiaymente.com/%20https://psicologiaymente.com/social/conducta-prosocial)
- Saarni, C. (2000). *Emotional competence. A developmental Perspective*. San Francisco, California, EEUU: En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence. Theory development, Assesment, and aplication at home, school and in the Workplac*. Jossey Bass. 68-91.
- Salas Román, N., Alcaide Risoto, M., & Hurtado Marín, A. (Octubre de 2020). *PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA EDUCACIÓN INFANTIL*. Obtenido de revista estilos de aprendizaje. ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA TEMÁTICA: Vol.13. Núm. 26 (Octubre, 2020).: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1083>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1997). *Emotional Intelligence*. *Imagination, cognition and Personality* 9, 185-211.
- Sampieri, Fernández, & Baptista. (2010). *Metodología de la investigación*. Obtenido de McGraw-Hill Interamericana México, 2004: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38911499/Sampieri.pdf?response-content disposition = inline %3B%20 filename%3DSampieri.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential= AKIAIWOWY YGZ2Y53UL3A %2F20191120%2Fus-east1%2Fs3%2Faws4_reques](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38911499/Sampieri.pdf?response-content%20disposition%3Dinline%3B%20filename%3DSampieri.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWY%20YGZ2Y53UL3A%20%2F20191120%2Fus-east1%2Fs3%2Faws4_reques)
- Sánchez, R. A. (2015). *T-Student. Usos y abusos*. *Revista mexicana de cardiología*.

- Sandoval Escobar, M. (2006). *Los efectos de la televisión sobre el comportamiento de las audiencias jóvenes desde la perspectiva de la convergencia y de las prácticas culturales*. Obtenido de Universitas Psychologica, vol. 5, núm. 2, mayo-agosto, 2006, pp. 205-222. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá DC, Colombia: <https://www.redalyc.org/pdf/647/64750202.pdf>
- Schroeder, D. A., Penner, L. A., Dovidio, J. F., & Piliavin, J. A. (1995). *The psychology of helping and altruism: Problems and puzzles*. Obtenido de McGraw-Hill series in social psychology. McGraw-Hill. ApaPsycnet - American Psychological Association : <https://psycnet.apa.org/record/1996-06319-000>
- Schuz, A. (2008). *Validación de un sistema de evaluación de las habilidades sociales en niños argentinos por medio de informantes clave. Resultados preliminares (Informe final del Proyecto de Investigación 26/07 de la Facultad de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales)*. Libertado San Martín, Argentina: Universidad Adventista del Plata.
- Schwartz . (1990). *A theory of cultural values and some implications for work* . EEUU: Editorial Zarnna.
- Sealy Gosset, W. (1908). *The probable error of a mean*. Obtenido de Biometrika, Vol 6, No. 1, (Mar) pp.1-25: <http://www.york.ac.uk/depts/maths/histstat/student.pdf>
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Bilbao, Portugal: Grupo Zeta.
- Skinner, B. F. (1975). *El concepto de reflejo en la descripción de la conducta. En Registro acumulativo: Una selección de la obra de Skinner realizada por el propio autor*. Barcelona, España: Barcelona: Fontanella. (pp. 478-510).
- Steiner, C., & Perry, P. (1997). *La educación emocional*. Madrid, España: Punto de Lectura.

- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). *The social identity theory of intergroup behaviour*. Obtenido de n S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed., pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.: <https://www.psychestudy.com/social/social-identity-theory>
- Torres Hernández, E. (2018). *Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos*. Obtenido de Revista de Estudios y Experiencias en Educación: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/592>
- Trivers, R. (1971). *The Evolution of Reciprocal Altruism*. Obtenido de Chapman University. The Quarterly Review of Biology 46(1):35-57.: https://www.researchgate.net/publication/230818222_The_Evolution_of_Reciprocal_Altruism
- Universitat de Barcelona. (7 de octubre de 2019). *¿Qué es la educación emocional?* Obtenido de Universitat de Barcelona: <https://www.unibarcelona.com/es/actualidad/noticias/que-es-la-educacion-emocional>
- Vander Zanden, J. (1990). *Manual de Psicología Social*. Barcelona, España: Barcelona: Paidós, p. 626.
- Vander, J. (2020). *Conducta Prosocial*. Obtenido de Revista Espacio Logopedico : <https://www.espaciologopedico.com/recursos/glosariodet.php?Id=181>
- Vásquez Arteaga, É. A. (30 de Marzo de 2017). *Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto. Prosocial Behaviors Study in Children San Juan de Pasto*. Obtenido de Psicogente, 20(38), 282-295. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. ISSN 0124-0137 EISSN 2027-212X: <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v20n38/0124-0137-psico-20-38-00282.pdf>

- Viloria, C. d. (2005). *La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1407971>: Tendencias pedagógicas, ISSN 1133-2654, N° 10, 2005 (Ejemplar dedicado a: Innovación educativa y formación del profesorado), págs. 107-124.
- Vivas García, M. (02 de diciembre de 2003). *La educación emocional: conceptos fundamentales*. Obtenido de Universidad Pedagógica Experimental. Libertador, Venezuela. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación. vol. 4, núm. 2, diciembre, 2003, p. 0: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- webdelmaestrocmf. (24 de Enero de 2020). *La teoría de Erik Erikson: las etapas del desarrollo prosocial*. Obtenido de <https://webdelmaestrocmf.com/>: webdelmaestrocmf.com/portal/la-teoria-de-erik-erikson-las-etapas-del-desarrollo-psicosocial/#:~:text=Erikson%20afirma%20que%20los%20seres,%20éxito%20de%20las%20etapas%20anteriores.

Anexos

Anexo 1: Ejemplo de Caracterización socioeconómica e información familiar Grupo Control

– Estudiante: _____ (1 de 20 posibles estudiantes).

FICHA DE CARACTERIZACIÓN FAMILIAR

INCIDENCIA DEL PROGRAMA PEPAZ EN EL COMPORTAMIENTO PRO-SOCIAL EN NIÑOS Y NIÑAS DE 4 A 6 AÑOS, DEL HOGAR INFANTIL FLORIDA BLANCA MANIZALES.

DATOS PERSONALES

- Nombre completo del Niño (a) _____
- Documento de identidad: _____ Edad: 5 años 5 meses
- Fecha de nacimiento: 20/05/15 Nivel escolar: Jardín 2

INFORMACIÓN FAMILIAR

- Nombre del Padre: _____ Edad: 39 años
- Documento de Identidad: _____ Ocupación: ingeniero civil
- Nivel de escolaridad: Profesional Número de Teléfono: _____
- Afiliado Régimen: Contributivo: X Subsidiado: _____ Especial _____
- No afiliado _____ EPS:
- ~~Estado civil: _____ Viudo _____~~
- ~~Nombre de la Madre:~~ _____ Edad: 35 años
- Documento de Identidad: _____ Ocupación: _____
- Nivel de escolaridad: Profesional Número de Teléfono: _____
- Afiliado Régimen: Contributivo: X Subsidiado: _____ Especial _____ No afiliado _____ EPS: Sura
- Estado civil: Casado X Unión libre _____ Separado _____ Divorciado _____ Soltero _____ Viudo _____
- TIPOLOGÍA FAMILIAR: Nuclear X Extensa _____ Monoparental _____ Reconstituida _____ Otra (Conyugal, Unipersonal, Monoparental, Transnacional) _____

INFORMACIÓN SOCIO ECONÓMICA

- TIPO DE VIVIENDA: Casa X Apartamento _____ Inquilinato _____ Habitación _____ Albergue ___ Casa lote _____

- TENENCIA DE LA VIVIENDA:

Propia: X En arriendo: _____ Familiar: _____ Albergue: _____

- Lugar de trabajo: _____ Posada: _____ Vivienda de otra persona sin pagar: _____ Asentamiento e invasión: _____ Paga diario: _____

TIENE ACCESO A SERVICIOS BÁSICOS:

- Agua: X Alcantarillado: X Energía eléctrica: X Gas natural X Internet X Recolección de basuras X Telefonía fija _____ telefonía móvil X Ninguna de las Anteriores _____
- Nivel socioeconómico: Bajo _____ Medio X Alto _____

COMPOSICIÓN FAMILIAR						
Nombres y Apellidos	Edad	Escolaridad	Estado Civil	Ocupación	Parentesco con relación al potencial beneficiario	

_____	39	PROFESI ONAL		INGENIE RO CIVIL	PADRE	
_____	35	PROFESI ONAL		CAJERA	MADRE	
_____	9	PRIMARI A		ESTUDIA NTE	HERMANO	
_____	5	JARDÍN		ESTUDIA NTE	NIÑO	

Anexo 2: Ejemplo de Caracterización socioeconómica e información familiar Grupo Experimental – Estudiante: Aaminah Castañeda Pérez (1 de 20 posibles estudiantes).

FICHA DE CARACTERIZACIÓN FAMILIAR

INCIDENCIA DEL PROGRAMA PEPAZ EN EL COMPORTAMIENTO PROSOCIAL EN NIÑOS Y NIÑAS DE 4 A 6 AÑOS, DEL HOGAR INFANTIL FLORIDA BLANCA MANIZALES.

DATOS PERSONALES

- Nombre completo del Niño (a) _____
- Documento de identidad: _____ Edad: 4 años 3 meses.
- Fecha de nacimiento: _____ Nivel escolar: Pre jardín 3.

INFORMACIÓN FAMILIAR

- Nombre del Padre: _____ Edad: 49 años
- Documento de Identidad: _____ Ocupación: soldador.
- Nivel de escolaridad: Bachillerato Número de Teléfono: _____
- Afiliado Régimen: Contributivo: x Subsidiado: _____ Especial _____ No afiliado
_____ EPS _____ salud total _____
- Estado civil: Casado _____ Unión libre x Separado _____ Divorciado _____
Soltero _____ Viudo _____
- Nombre de la Madre: _____. Edad: 30 años
- Documento de Identidad: _____ Ocupación: independiente
- Nivel de escolaridad: tecnología Número de Teléfono: _____
- Afiliado Régimen: Contributivo: x Subsidiado: _____ Especial _____ No afiliado
_____ EPS _____ salud total _____
- Estado civil: Casado _____ Unión libre x Separado _____ Divorciado _____
Soltero _____ Viudo _____

TIPOLOGÍA FAMILIAR

- Nuclear _____ Extensa x Monoparental _____ Reconstituida _____ Otra (Conyugal, Unipersonal, Monoparental, Transnacional) _____

INFORMACIÓN SOCIO ECONÓMICA

- TIPO DE VIVIENDA: Casa x Apartamento _____ Inquilinato _____ Habitación
_____ Albergue _____ Casa lote _____

TENENCIA DE LA VIVIENDA:

- Propia: _____ En arriendo: _____ Familiar: x Albergue: _____
- Lugar de trabajo: _____ Posada: _____ Vivienda de otra persona sin pagar: _____
- Asentamiento e invasión: _____ Paga diario: _____

TIENE ACCESO A SERVICIOS BÁSICOS:

- Agua__x__ Alcantarillado__x__Energía eléctrica__x__ Gas natural__x__ Internet__x__Recolección de basuras_x__ telefonía fija____ telefonía móvil_x__ Ninguna de las Anteriores_____
- Nivel socioeconómico: Bajo_____ Medio__x__ Alto_____

Nombres y Apellidos	Edad	Escolaridad	Estado Civil	Ocupación	Parentesco con relación al potencial beneficiario
_____	4	Jardín	-	-	Niña participante
:_____	49	Bachiller	Unión libre	soldador	Padre
_____	30	Tecnóloga	Unión libre	-	madre

Anexo 3: Ejemplo de aplicación de cuestionario – Formato de comportamiento prosociales para niños de 4 a 6 años. Estudiante: Ana Lucía Uribe Ramírez. Grupo Control.

Formato de autoevaluación de comportamientos prosociales para niños de 4 a 6 años

NIÑO/ NIÑA: _____ EDAD: 4 años
 AGENTE EDUCATIVO SOCIALIZADOR: Ashley Cortés - Rodriquet - Milena Feina
 FECHA: Noviembre 2020

Comportamientos prosociales	Siempre	A veces	Nunca
Felicito y aplaudo a mis compañeros o compañeras cuando realizan acciones en bien del grupo.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trato de detener una pelea entre los niños.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permanezco en mi sitio hasta terminar el trabajo.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta trabajar en grupo.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuido mis materiales de trabajo y los de mis compañeros-as.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comparto el material de trabajo.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me excuso cuando hago daño a un niño o niña.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comparto mis pertenencias y juguetes.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me controlo antes de agredir a un niño o niña.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeto los sentimientos de las niñas y niños.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeto los sentimientos de la profesor/a.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboro con los quehaceres del salón (aseo, ordenar juguetes y muebles).	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acepto las orientaciones de mi profesora.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ayudo a un niño o niña que se le dificulta una tarea.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evito ser brusco o brusca, morder, patear a niños y niñas.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta arreglar los problemas de la mejor manera.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auxilio a un niño o niña cuando está herido/a o enfermo/a.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dejo de hablar cuando me piden silencio.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajo con entusiasmo y responsabilidad.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Invito a un niño o niña que está alejado a jugar en mi grupo.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo 4: Ejemplo de cuestionario – Indicadores de evaluación de los comportamientos de los niños y niñas de 4 a 6 años. Grupo Control.

Indicadores de evaluación de los comportamientos de los niños y niñas de 4 a 6 años.

INSTRUMENTO No. 2:

CIUDAD: Manizales Post-

FECHA: November 2020

NOMBRE DEL CENTRO EDUCATIVO: HE Linda Blanca

NOMBRE DEL AGENTE EDUCATIVO SOCIALIZADOR: A.L.º - Blanca

NOMBRE DEL NIÑO/A: _____

EDAD: 4 años

	Nº.	INDICADORES	No presenta ese comportamiento	Comportamiento ocasional	Comportamiento frecuente	Para fines de análisis
			0	1	2	Observaciones
COMPORTAMIENTOS EN RIESGO	1	Muy agitado(a), se mueve continuamente. No sabe cómo permanecer quieto.		1		
	4	Destruye sus propias cosas o las de los demás.	0			
	6	Se pelea con los otros niños o niñas.		1		
	8	No es muy querido por los otros niños/as.	0			
	10	Inquieto/a. Varias cosas le preocupan.		1		
	11	Tiene tendencia a trabajar solo/a en su rincón.		1		
	13	Irritable. Se deja llevar fácilmente.		1		
	15	Se muestra triste, desdichado(a), agobiado(a).	0			
	17	Tiene tics nerviosos.	0			
	19	Se muerde las uñas o los dedos.		1		
	21	No acepta las indicaciones de los adultos (desobediente).	0			

Indicadores de evaluación de los comportamientos de los niños y las niñas de 4 a 6 años

No.	INDICADORES	No presenta ese comportamiento	Comportamiento ocasional	Comportamiento frecuente	Para fines de análisis	
		0	1	2	Observaciones	
COMPORTAMIENTOS EN RIESGO	22	Maltrata con más frecuencia a los compañeros/as más débiles.	0			
	24	Tendencia a tener miedo o a temerles a las cosas o situaciones nuevas.		1		
	27	Dice mentiras	0	1		
	29	Ha mojado (orinado) o ensuciado (defecado) su pantalón en el colegio.	0			
	31	Tartamudea al hablar.	0			
	32	Tiene otros problemas del lenguaje.	0	1		
	34	Maltrata. Intimida a otros niños o niñas.	0			
	38	No comparte los juguetes.		1		
	40	Llora fácilmente.		1		
	41	Desaprueba lo que hacen sus compañeros/as.		1		
	43	Abandona fácilmente una actividad.		1		
	45	Es irrespetuoso con los compañeros/as.	0	1		
	47	Golpea, muerde, da patadas a los niños/as.	0			
	48	Tiene baja capacidad de concentración en comparación con el grupo de niños/as de su edad: "No mantiene su atención por mucho tiempo en una misma cosa".	0			

Indicadores de Evaluación de los comportamientos de los niños y niñas de 4 a 6 años.

	No.	INDICADORES	No presenta ese comportamiento	Comportamiento ocasional	Comportamiento frecuente	Para fines de análisis
			0	1	2	Observaciones
COMPORTAMIENTOS PROSOCIALES	2	Trata de detener una pelea o disputa entre los niños/as.		1		
	3	Se reanima fácilmente después de una dificultad o un disgusto.		1		
	5	Comparte el material utilizado para una tarea.		1		
	7	Invita a un niño/a que se mantiene apartado a jugar en su grupo.		1		
	9	Trata de ayudar a un niño que está herido.		1		
	12	Se excusa espontáneamente después de haber hecho un daño.			2	
	14	Comparte las onces o la comida que tiene de más.		1		
	16	Tiene respeto por los sentimientos del profesor.			2	
	18	Deja de hablar cuando se le pide silencio.		1		
	20	Ayuda espontáneamente a recoger los objetos que otro niño/a dejó tirado.	0	1		
	23	Aprovecha la oportunidad para valorar el trabajo de un niño menos hábil.	0	1		
	25	Muestra simpatía hacia un niño/a que ha cometido un error.	0	1		
	26	Expresa afecto.			2	
	28	Ofrece ayuda a un niño/a que tiene dificultad con una tarea en clase.		1	2	
30	Ayuda a un amigo/a que se encuentra enfermo/a			2		

Indicadores de evaluación de los comportamientos de los niños y las niñas de 4 a 6 años.

No.	INDICADORES	No presenta ese comportamiento	Comportamiento ocasional	Comportamiento frecuente	Para fines de análisis
		0	1	2	Observaciones
33	Puede trabajar fácilmente en un pequeño grupo con sus semejantes.			2	
35	Consuela a un niño/a que llora o que está agobiado.		1		
36	Se concentra en la elaboración de las tareas asignadas.		1		
37	Cumple eficazmente las tareas regulares (como ayudar a distribuir las onces).			2	
39	Se pone a trabajar rápidamente.		1		
42	Aplaude o sonríe si alguien hace algo bien en clase.			2	
44	Se postula para ayudar a limpiar un estrago hecho por otro/a.		1		
46	Trata de ser equitativo en el juego.		1		
49	Defiende sus propios derechos, (por ej. contra agresiones y su libertad de expresión).			2	
50	Es dado a colaborar con el educador.			2	

25 Indicadores de comportamientos riesgosos.

25 Indicadores de comportamientos prosociales.

Anexo 5: Ejemplo de aplicación de cuestionario – Formato de comportamiento prosociales para niños de 4 a 6 años. Estudiante: Ana Lucía Uribe Ramírez. Grupo Experimental

Formato de autoevaluación de comportamientos prosociales para niños de 4 a 6 años Post-

NIÑO - NIÑA: X EDAD: 5 años Aamirgosh. Cordero

AGENTE EDUCATIVO SOCIALIZADOR: Adriana Milena Rodríguez Murcia

FECHA: Noviembre 2020

Comportamientos prosociales	Siempre	A veces	Nunca
Felicito y aplaudo a mis compañeros o compañeras cuando realizan acciones en bien del grupo.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trato de detener una pelea entre los niños.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permanezco en mi sitio hasta terminar el trabajo.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta trabajar en grupo.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuido mis materiales de trabajo y los de mis compañeros-as.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comparto el material de trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me excuso cuando hago daño a un niño o niña.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comparto mis pertenencias y juguetes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me controlo antes de agredir a un niño o niña.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeto los sentimientos de las niñas y niños.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeto los sentimientos de la profesor/a.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboro con los quehaceres del salón (aseo, ordenar juguetes y muebles).	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acepto las orientaciones de mi profesora.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ayudo a un niño o niña que se le dificulta una tarea.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evito ser brusco o brusca, morder, patear a niños y niñas.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta arreglar los problemas de la mejor manera.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auxilio a un niño o niña cuando está herido/a o enfermo/a.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dejo de hablar cuando me piden silencio.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajo con entusiasmo y responsabilidad.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Invito a un niño o niña que está alejado a jugar en mi grupo.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo 6: Ejemplo de cuestionario – Indicadores de evaluación de los comportamientos de los niños y niñas de 4 a 6 años. Grupo Control

Indicadores de evaluación de los comportamientos de los niños y niñas de 4 a 6 años.

INSTRUMENTO No. 2:

CIUDAD: Manizales Post.
 FECHA: November 2020
 NOMBRE DEL CENTRO EDUCATIVO: HE (Instituto Blanca)
 NOMBRE DEL AGENTE EDUCATIVO SOCIALIZADOR: Adriana Milena
 NOMBRE DEL NIÑO/A: Acimirsh Castañeda Pérez
 EDAD: 4 años

	No.	INDICADORES	No presenta ese comportamiento	Comportamiento ocasional	Comportamiento frecuente	Para fines de análisis
			0	1	2	Observaciones
COMPORTAMIENTOS EN RIESGO	1	Muy agitado(a), se mueve continuamente. No sabe cómo permanecer quieto.		1		
	4	Destruye sus propias cosas o las de los demás.		1		
	6	Se pelea con los otros niños o niñas.	0			
	8	No es muy querido por los otros niños/as.	0			
	10	Inquieto/a. Varias cosas le preocupan.		1		
	11	Tiene tendencia a trabajar solo/a en su rincón.	0			
	13	Irritable. Se deja llevar fácilmente.	0			
	15	Se muestra triste, desdichado(a), agobiado(a).	0			
	17	Tiene tics nerviosos.	0			
	19	Se muerde las uñas o los dedos.	0			
21	No acepta las indicaciones de los adultos (desobediente).	0				

Indicadores de evaluación de los comportamientos de los niños y las niñas de 4 a 6 años

	No.	INDICADORES	No presenta ese comportamiento	Comportamiento ocasional	Comportamiento frecuente	Para fines de análisis
			0	1	2	Observaciones
COMPORTAMIENTOS EN RIESGO	22	Maltrata con más frecuencia a los compañeros/as más débiles.	0			
	24	Tendencia a tener miedo o a temerles a las cosas o situaciones nuevas.		1		
	27	Dice mentiras	0			
	29	Ha mojado (orinado) o ensuciado (defecado) su pantalón en el colegio.	0			
	31	Tartamudea al hablar.	0			
	32	Tiene otros problemas del lenguaje.	0			
	34	Maltrata. Intimida a otros niños o niñas.	0			
	38	No comparte los juguetes.			2	
	40	Llora fácilmente.		1		
	41	Desaprueba lo que hacen sus compañeros/as.	0			
	43	Abandona fácilmente una actividad.				
	45	Es irrespetuoso con los compañeros/as.	0			
	47	Golpea, muerde, da patadas a los niños/as.	0			
48	Tiene baja capacidad de concentración en comparación con el grupo de niños/as de su edad: "No mantiene su atención por mucho tiempo en una misma cosa".		1			

Indicadores de Evaluación de los comportamientos de los niños y niñas de 4 a 6 años.

	No.	INDICADORES	No presenta ese comportamiento	Comportamiento ocasional	Comportamiento frecuente	Para fines de análisis
			0	1	2	Observaciones
COMPORTAMIENTOS PROSOCIALES	2	Trata de detener una pelea o disputa entre los niños/as.			2	
	3	Se reanima fácilmente después de una dificultad o un disgusto.			2	
	5	Comparte el material utilizado para una tarea.			2	
	7	Invita a un niño/a que se mantiene apartado a jugar en su grupo.			2	
	9	Trata de ayudar a un niño que está herido.			2	
	12	Se excusa espontáneamente después de haber hecho un daño.			2	
	14	Comparte las onces o la comida que tiene de más.			2	
	16	Tiene respeto por los sentimientos del profesor.			2	
	18	Deja de hablar cuando se le pide silencio.			2	
	20	Ayuda espontáneamente a recoger los objetos que otro niño/a dejó tirado.		2		
	23	Aprovecha la oportunidad para valorar el trabajo de un niño menos hábil.			2	
	25	Muestra simpatía hacia un niño/a que ha cometido un error.		1		
	26	Expresa afecto.			2	
	28	Ofrece ayuda a un niño/a que tiene dificultad con una tarea en clase.			2	
30	Ayuda a un amigo/a que se encuentra enfermo/a			2		

Indicadores de evaluación de los comportamientos de los niños y las niñas de 4 a 6 años.

No.	INDICADORES	No presenta ese comportamiento	Comportamiento ocasional	Comportamiento frecuente	Para fines de análisis
		0	1	2	Observaciones
33	Puede trabajar fácilmente en un pequeño grupo con sus semejantes.			2	
35	Consuela a un niño/a que llora o que está agobiado.			2	
36	Se concentra en la elaboración de las tareas asignadas.			2	
37	Cumple eficazmente las tareas regulares (como ayudar a distribuir las onces).			2	
39	Se pone a trabajar rápidamente.			2	
42	Aplauda o sonrío si alguien hace algo bien en clase.		1		
44	Se postula para ayudar a limpiar un estrago hecho por otro/a.			2	
46	Trata de ser equitativo en el juego.			2	
49	Defiende sus propios derechos, (por ej. contra agresiones y su libertad de expresión).			2	
50	Es dado a colaborar con el educador.		1		

25 Indicadores de comportamientos riesgosos.

25 Indicadores de comportamientos prosociales.