



UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”

FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y EDUCACION



UNIDAD DE POSTGRADO DE CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y EDUCACION

PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

Estrategias metodológicas en el área socio emocional para corregir conductas agresivas de los niños (as) de 4 y 5 años de edad de la I.E.I. N° 829 “María Auxiliadora” CP-6 San Isidro – Tambogrande.

Tesis presentada para optar el optar el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con Mención en Investigación y Docencia.

AUTORA:


GREGORIA ISABEL CURAY YARLEQUE.

**Dr. DANTE GUEVARA SERVIGON
ASESOR**

LAMBAYEQUE – PERU

2007

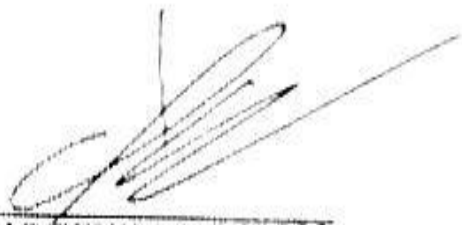
TESIS PRESENTADA A LA ESCUELA DE POSTGRADO DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO. PARA OBTENER EL
GRADO ACADÉMICO DE: **MAESTRO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA.**





GREGORIA ISABEL CURAY YARLEQUE
AUTORA

DR. DANTE GUEVARA SERVIGON
ASESOR

APROBADO POR:



Dr. JULIO SEVILLA EXEBIO
PRESIDENTE DEL JURADO

Dr. MANUEL OYAGUE VARGAS
SECRETARIO

Dra. EMMA NOBLECILLA MONTEALEGRE
VOCAL

DEDICATORIA

**A DIOS A MIS HIJOS: RENZO Y SANDY, MIS PADRES Y A
TODAS LAS PERSONA QUE ME BRINDARON SU APOYO PARA
CONTINUAR SUPERANDOME Y SR COMPETENTE EN MI
DESEMPEÑO PROFESIONAL COMO DOCENTE**

INDICE

RESUMEN	PAG.
INTRODUCCION	
CAPITULO I	
I ANALISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO	16
1.1. UBICACION	17
1.2. PROCESO HISTORICO	17
1.3. COMO SE SURGE EL PROBLEMA	25
1.4. COMO SE MANIFIESTA EL PROBLEMA	31
1.5. METODOLOGIA	34
 CAPITULO II	 36
II MARCO TEORICO	37
2.1. ANTECEDENTES DE ESTUDIO	37
2.2. BASES TEORICAS	39
2.2.1. TRATEGIAS METODOLOGICAS	39
2.2.2. TRATEGIAS DE ENSEÑANZA	40
2.2.3. CARACTERISTICAS Y RECOMENDACIONES DE USO.	41
2.2.4. ROL DEL DOCENTE Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE.	41
2.2.5. PROGRAMACION DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.	43
2.2.6. CLASIFICACION DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.	45
2.2. METODO	47
2.4. TECNICAS	50
2.5. EL JUEGO	51

2.6. LA TEORIA DEL JUEGO	54
2.7. DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	59
2.8. EL MATERIAL DE JUEGO Y EL ESPACIO PARA JUGAR.	62
2.9. TEORIAS DE LA AGRESIVIDAD	64
2.10. TEORIAS DEL APRENDIZAJE SOCIAL	65
 CAPITULO III	 67
III RESULTADOS DE LA INVESTIGACION	68
3.1. RESULTADO DE TEST APLICADO A LOS NIÑOS (AS) DE 4 Y 5 AÑOS DE LA I.E.I N° 829 “MARIA AUXILIADORA”	68
3.1.1. ANALISIS DEL CUADRO	69
3.2. RESULTADO DE LA ESCALA DE ACTITUDES	70
3.2.1. ANALISIS DEL CUADRO N°2	71
3.3. PROPUESTAS DE ESTRATEGIAS METODOLOGICAS EN EL AREA SOCIOEMOCIONAL PARA CORREGIR CONDUCTAS AGRESIVAS.	72
3.3.1. RESENTACION	72
3.3.2. FUNDAMENTACION	72
3.3.3. OBJETIVOS	73
3.3.3.1. GENERAL	73
3.3.3.2. ESPECIFICOS	74
3.3.4. CARACTERISTICAS DE LOS NIÑOS (AS)	74
3.3.5. RESULTADO DEL TEST APLICADO A LOS NIÑOS (AS) DE 4 Y 5 AÑOS DE LA I.E.I. N° 829 “MARIA AUXILIADORA”	85
3.3.5.1. ANALISIS DEL CUADRO 1	86

3.3.6. RESULTADO DE LA ESCALA DE ACTITUDES	87
3.3.6.1. ANALISIS DEL CUADRO 2	88
CONCLUSIONES	89
RECOMENDACIONES	90
BIBLIOGRAFIA	91
ANEXOS	94

RESUMEN

El presente trabajo de investigación consiste en proponer estrategias metodológicas basadas en juegos para promover el desarrollo socio emocional de niños de 4 y 5 años, permitiéndonos disminuir las conductas agresivas durante el trabajo escolar, individual y grupal.

El problema que se aborda está centrado en la necesidad de mejorar en los niños su desarrollo emocional que implique tener mejores relaciones con otros niños, adultos de su entorno y lograr desarrollar sus capacidades que implique un mejor aprendizaje.

El objetivo se orientó a elaborar estrategias metodológicas para el área socio emocional que permita corregir las conductas agresivas que se vienen manifestando en los niños desarrollándolas mediante juegos involucrándolos en cada actividad que se desarrollaba en cada clase. Cuyos resultados nos permitieron despertar la iniciativa e interés por desenvolverse en cada juego y de esta forma se pudo lograr menos agresividad en cada uno de ellos, logrando el trabajo en equipo..

La propuesta permite que a través de estrategias metodológicas de juegos permita corregir estas conductas que se vienen manifestando en los niños (as) de 4 y 5 años, se ha hablado de muchos posibles factores implicados demostrando temperamentos difíciles, por eso es importante que la profesora esté atenta siempre a cualquier problema que se presente siendo la trasmisora de conocimientos, guía e incluso la que transmite estrategias y técnicas que faciliten brindar mejores aprendizajes y poder lograr los objetivos propuestos.

Mediante el juego se da la oportunidad para el crecimiento físico emocional, cognoscitivo y social, e inclusive ser divertido, espontáneo y creativo. Los niños aprenden acerca del mundo y sus relaciones, ensayan y someten a prueba a la realidad, expresan las emociones y los roles en forma libre y sincera, expresando un lenguaje verbal y el juego es una forma constructiva y sana de resolver los conflictos en la vida de la niña.

Es decir la estrategia de juego es un lugar donde se propicia el crecimiento, en donde el niño es persona más importante, donde nadie le habla con voz fuerte y nadie se

entromete en su vida privada, esta fue la mejor forma que nos permitió comunicarnos con los niños haciéndoles saber que es un individuo con sus propios derechos y se le trató con dignidad y respeto.

El juego permitió expulsar todos sus sentimientos acumulados de tensión, frustración, inseguridad, desamor, agresión, temor y confusión y como docente pude darme cuenta que por medio de estas estrategias efectivamente un niño supera y perdona con facilidad aquellas experiencias que le han sido negativas.

SUMMARY

The present work of investigation consists of proposing methodology strategies based on games to promote the development emotional partner of children of 4 and 5 years, being allowed us to diminish the aggressive conducts during the scholastic, individual and group work.

The problem that approaches this trim in the necessity to improve in the children its emotional development that implies to have better relations with other children, adults of its surroundings and to manage to develop its capacities that a better learning implies.

The objective was oriented to elaborate methodology strategies for the area emotional partner who allows to correct the aggressive conducts that come declaring in the children developing them by means of games involving them in each activity that was developed in each class. Whose results allowed us to wake up the initiative and interest to develop in each game and of this form could be obtained less aggressiveness in each one of them, obtaining the work in equipment.

The proposal allows that through methodological strategies of games it allows to correct these conducts that come showing in the children (ace) from 4 and 5 years, has been spoken of many possible implied factors demonstrating difficult temperaments, for that reason it is important that the professor is kind always to any problem that appear being the transistor of knowledge, guides and even the one that transmit strategies and techniques that they facilitate to offer to better learnings and power to obtain the proposed objectives.

By means of the game the opportunity for cognoscenti and social, and to be amused, spontaneous and inclusively creative the growth occurs physical emotional. The children learn about the world and their relations, try and put under the reality on approval, express the emotions and the rolls in free and sincere form, expressing a verbal language and the game are a constructive form and heal to solve the conflicts in the life of the girl.

That is to say, the game strategy is a place where the growth is caused, in where the boy is more important person, where nobody It speaks to him with strong voice and nobody interferes in its deprived life, this was the best form than it allowed us to communicate to us with the children being done to them to know that it is an individual with his own rights and it dealt with dignity and respect to him.

The game allowed to expel all its accumulated feelings from tension, frustration, insecurity, lack of affection, aggression, fear and confusion and as educational I could realize that by means of these strategies indeed a boy surpasses and pardons with facility those experiences that him have been negative.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis, aborda la problemática de la influencia que tiene la formación académica de la profesora que labora en la I.E. # 829 María Auxiliadora CP-6 – San Isidro I Tambogrande y respecto al manejo de la conducta agresiva de niños (as) del nivel inicial.

La formación académica de la profesora, se considera un aspecto fundamental, para llevar a cabo la educación formal que logre la formación integral de los niños, quienes de no ser guiados correctamente con respecto a sus actitudes, logran alcanzar conductas hostiles, destructivos o dañinos, además de ser agresivas.

Por tal motivo se decidió utilizar la escala de actitudes, test para medir la agresividad, como medio de recuperación de la información, para de esta manera analizar la actuación que se vive en torno a la relación educador – educando, así como la formación académica con el manejo de la conducta agresiva logrando detectar las posibles debilidades por parte de la profesora.

Estamos frente a un problema de la calidad en la educación, la docente no encuentra una formación de grado con los elementos necesarios para enfrentar sus primeros desempeños laborales, y viéndose en la obligación de utilizar estrategias Metodológicas adecuadas que le permita mejorar la enseñanza.

La agresividad se hace latente ya en niños menores de 4 y 5 años, que tienden a continuar y que además si se combina con otras conductas problema, o una condición desadaptada la evolución es más negativa. En los estudios sobre agresividad infantil se ha hablado de muchos posibles factores implicados, algunos derivados del niño, otros familiares.

Tradicionalmente se ha dicho que estos niños (as) tienen un temperamento difícil, pueden tener pequeños problemas, en sus familias, hay problemas matrimoniales, maltratos físicos, madre deprimida y un apego inseguro.

El reconocimiento de lo expresado ha determinado que en la historia de la educación en diferentes países se refleje la búsqueda de vías para lograr la atención educativa de los niños en estas edades, por lo tanto es importante que la profesora de educación inicial esté en constante formación y así conlleve el logro de los objetivos planeados de la educación, sabiendo de antemano que

muchas veces este mismo nivel ha sido coordinado por los diferentes sistemas sociales.

El mal funcionamiento adaptativo permite que no hayan buenas relaciones personales y sociales entre niños y niñas, considerado por la falta de manejos técnicos de aprendizaje grupal por parte de la profesora.

Las respuestas inapropiadas de los padres ante la conducta del hijo, la enseñanza de pautas de comportamiento inadecuadas y el modelo de los padres, tienen implicaciones en las instauraciones y mantenimiento de conductas agresivas. La falta de habilidades sociales y los rasgos antisociales de los padres consideran factores de riesgo familiares (Patterson y Bank, 1989). Los rasgos antisociales maternos se consideran los principales contribuidores a la instauración de interacciones coercitivas, en los ambientes familiares, es frecuente la escasa o nula utilización de técnicas positivas de motivación y de guía en la educación de sus hijos. Estos padres suelen no dar muestras de aprobación hacia su hijo, no respetan la autonomía de este y ser demasiado controladores.

La conducta social es influenciada notoriamente por los miembros de la familia y de otros niños (as) y adultos con los que se relacionan. En esta etapa aprende a distinguir lo bueno y lo malo, lo que inicia el desarrollo de la conciencia moral, los principales logros durante el periodo preescolar son: personas independientes en la alimentación, aprenden adecuados hábitos de alimentación, desarrollar la capacidad para vestirse y desvestirse solo, lograr control de esfínteres, etc.

Considerada siempre como fundamental en el sistema educativo de cualquier país, la formación de profesores ha sido objeto de debate y de continua búsqueda de alternativas para llevarla a cabo de mejor manera, que lo que ocurre en los procesos educativos, pueden ser mejorados por la vía de formación y calificación permanente del profesorado en el nivel educativo inicial.

La educación inicial está ajustada en el momento óptimo de desarrollo del niño (a) resolviendo sus problemas de identidad y conocimiento, hacen preguntas, cognitivas para construir el mundo en que viven y la educadora utiliza estrategias de juegos como elemento indispensable para tal fin. En nivel inicial se crean condiciones para que los niños (as) aprendan, pues en el se establecen las estructuras lingüísticas elementales y superiores, la docente

puede incidir para mejorar el lenguaje de niños (as) facilitando la expresión; además de estos aspectos, se da la atención e importancia debida a la afectividad y socialización.

Esta situación nos lleva a plantear el siguiente problema:

Hoy en día se evidencia problemas que están aquejando a estos niños(as), los cuales manifiestan conductas agresivas dentro y fuera del aula. En este contexto se plantea elaborar estrategias metodológicas que ayuden a alcanzar una visión para formar niños líderes en investigación.

Este problema nos plantea el siguiente objetivo:

Diseñar y proponer estrategias metodológicas basadas en juegos para promover el desarrollo socio emocional que permita corregir las conductas agresivas de los niños de 4 y 5 años.

Este objetivo nos permite plantear la siguiente hipótesis:

Si se elaborara un diseño de estrategias metodológicas basadas en juegos para proponer el desarrollo socio emocional de niños de 4 y 5 años entonces se disminuirían las conductas agresivas durante el trabajo escolar, individual y grupal.

Por consiguiente, la presente tesis :**ESTRATEGIAS METODOLOGICAS EN EL AREA SOCIOEMOCIONAL PARA CORREGIR CONDUCTAS AGRESIVAS DE LOS NIÑOS (AS) DE 4 Y 5 AÑOS DE EDAD DE LA I.E. Nº 829 "MARIA AUXILIADORA" CP-6 SAN ISIDRO I- TAMBOGRANDE- REGION PIURA**, se incluyen tres capítulos, el primero de ellos corresponde a el Análisis del objeto de estudio; el segundo al Marco Teórico, y el tercero a los Resultados de la Investigación

El capítulo primero corresponde al Análisis del Objeto de Estudio, donde abarca la ubicación, como surge y como se manifiesta el problema y de la metodología que se uso para el desarrollo de esta investigación.

El capítulo segundo, antecedentes de estudio, bases teóricas, estrategias metodológicas, así mismo, el método, las técnicas, el juego, y las teorías de Jean Piaget, y Levi Seminovitch Vigotsky.

El capítulo tercero muestra el resultado de la aplicación del Test para medir el grado de agresividad y de Escala de actitudes con sus respectivos análisis e

interpretación de cada cuadro; se expone la propuesta de Estrategias metodologicas , donde presentamos el objetivo general y los objetivos específicos y los cuadros adicionales que se utilizaron después de la aplicación de la propuesta para su análisis competente. Así mismo, se incluye una serie de conclusiones y sugerencias.

Cabe resaltar que durante la elaboración del presente trabajo de investigación, la labor que el asesor y los miembros del jurado han desempeñado merece un especial reconocimiento, por los aportes y comentarios vertidos, a fin de lograr en conjunto la culminación satisfactoria del mismo.

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Ubicación

Tambo grande un distrito muy caluroso, ubicado a 46 Km. entre Piura y Sullana, posee un enorme potencial económico, social, político y cultural, que constituye una fortaleza para el desarrollo de la región y del País. Por tanto es considerada una plataforma de acceso (entrada y salida) de productos al extranjero siendo los más cotizados, el mango y el limón.

El estudio está orientado a diseñar estrategias metodológicas en el área socio emocional para conseguir las conductas agresivas en niños y niñas de 4 y 5 años de edad, de la Institución Educativa N° 829 “María Auxiliadora”, del caserío de CP-6 San Isidro I, del distrito de Tambogrande, provincia y departamento de Piura.

La Institución Educativa que fue creada el 7 de agosto de 1990, se inició trabajando con niños de 3, 4 y 5 años, se brindaba una enseñanza-aprendizaje tomando en cuenta su realidad, sólo se contaba con una sola docente que desempeñaba las funciones administrativas por ser el colegio unidocente, durante ese tiempo los niños (as) se les brindó la oportunidad de participar en las diferentes actividades que organizaba el CEI y hoy se sigue trabajando de igual forma, contando con 30 niños y niñas de las mismas edades, que vienen de zonas rurales y muchos de ellos vienen de hogares desintegrados y que presentan conductas agresivas, otros presentan desnutrición, etc.

La Institución Educativa sólo atiende el primer nivel de E.B.R. es decir del nivel inicial, albergan 30 niños (as) en una aula, una profesora que a su vez cuenta con encargatura de dirección (Unidocente, no se dispone de personal administrativo ni de apoyo).

La Institución Educativa desde sus inicios siempre se ha preocupado por mejorar la calidad educativa dejando de lado la enseñanza tradicional.

Hoy en día se evidencian problemas que están aquejando a estos niños (as), los cuales manifiestan conductas agresivas dentro y fuera del aula.

En este contexto se plantea la necesidad de elaborar estrategias metodológicas

que ayuden alcanzar una visión para formar niños(as) líderes en investigación, pero con valores humanos, cristianos capaces de transformar la profunda crisis emocional y social que afronta la sociedad.

Los niños(as) provienen de familias cuyos padres se dedican básicamente a las actividades agrícolas, viven en situación de pobreza y pobreza extrema, sin embargo tienen mucha expectativa en sus niños (as), siendo el motivo principal para que los envíen desde temprana edad a la escuela.

La escuela es el espacio donde los pequeños deben adquirir las herramientas que les permita en el futuro diferentes maneras de relacionarse, donde puedan compartir sus inquietudes y entender la noción del rol social y también nos proponemos a que ellos aprendan a negociar, defender sus derechos e insertarse en un entorno en el que los vínculos no están dados de manera natural e incondicional. Es importante recordar que las relaciones sociales se pueden lograr mediante el respeto, armonía y muchos otros, no es la única tarea que enfrenta el niño en edad escolar. Siempre hay una dimensión informal que se juega en lo social aunque no se refleje en ninguna nota de la libreta, aceptación, autoestima, éxito, etc.

Aquí aparecen la escuela y unos interlocutores maestros y amiguitos que van a ser decisión para el futuro y mejorar su aspecto social para el bien de él y de su familia.

Educación inicial:

1.2. ¿Cómo surge el problema?

La agresividad en los niños (as) en edad escolar ha constituido y constituye una preocupación urgente por atender por medio de los docentes, en esta línea de reflexión, es lícito pensar que las actitudes, sobre todo las agresivas interfieren en los procesos de enseñanza – aprendizaje que los niños (as) viven día a día en la escuela.

Watson, propuso hacer científico el estudio de la psicología empleando procedimientos y resultados validos, en tal sentido, el enfoque conductista la llevó a formular una teoría psicológica en términos de estímulos – respuesta, según las formas complejas de comportamiento, las emociones, los hábitos e incluso el pensamiento y el lenguaje, se analizan como cadenas de respuestas

simples musculares o glandulares que pueden ser observados y medidos, en esta medida de reflexión Watson sostenía que las reacciones emocionales eran aprendidas del mismo modo que otros cualesquiera.

A partir de 1920, el conductismo fue el paradigma de la psicología académica, sobre todo en Estados Unidos.

Desde 1950, los psicólogos conductistas han producido una cantidad urgente de investigaciones básicas dirigidas a comprender como se crean y se mantienen las diferentes formas de comportamiento, tales como el ciclo de la atención a los procesos preceptuales, los cambios en el comportamiento, como los efectos de los incentivos y las recompensas y los castigos y las condiciones que prevalecen sobre la conducta, tales como el estrés prolongado o las carencias internas persistentes.

Algunos estudios se llevaron a cabo en laboratorios equipados con dispositivos de observación y también en localizaciones naturales como la escuela y el hogar.

La influencia inicial del conductismo en la psicología fue minimizar el estudio introspectivo de los procesos mentales, las emociones y los sentimientos, sustituyéndolo por el laboratorio objetivo de los comportamientos de los individuos en relación con el medio, mediante métodos experimentales.

Se considera al comportamiento del niño (a) del nivel de educación inicial en el II ciclo aprender las habilidades sociales necesarias para jugar y trabajar con otros niños (as), a medida que crece, su capacidad de cooperar con muchos más compañeros se incrementa, aunque los niños (as) de 4 y 5 años pueden ser capaces de participar en juegos que tiene reglas, estas pueden cambiar con la frecuencia que imponga el niño más dominante.

Es común, en grupo de niños (as) de inicial, ver surgir a un niño (a) dominante que atienda a “mandar” a los demás, sin mucha resistencia por parte de los otros niños (as) es normal que pongan a prueba sus limitaciones en término de proezas físicas, comportamientos y expresiones de emoción y habilidades de pensamiento, es importante que exista un ambiente seguro estructurado, que incluya límites bien definidos, dentro del cual el niño (a) pueda explorar y enfrentar nuevos retos. El niño debe demostrar iniciativa, curiosidad, deseo de

explorar y disfrutar sin sentirse culpable ni inhibido.

Las primeras manifestaciones de normalidad se desarrollan a medida que el egocentrismo cede al deseo del niño de complacer a sus padres y a esas personas de especial importancia. Cuando un niño (a) en edad de 4 y 5 años vocifera o contesta suele estar tratando de llamar la atención y provocar una reacción del adulto, hacia él se dirige. La depresión infantil durante un largo periodo de tiempo la comunidad científica, por estrictas razones teóricas sostenía que la depresión infantil no existía (coincidiendo con la poca importancia que se le daba a la salud mental de los niños y niñas).

Sin embargo, en el mundo real, existían niños deprimidos y algunos clínicos comenzaron a revelarse contra la ortodoxia que revelaba la posibilidad de su existencia.

Esto empezó a ocurrir hacia los años 40 en distintos campos de la psicología aplicada y comenzaron a aparecer estudios relacionados con la depresión infantil, bajo los nombres de Akerson (1942) Spitz (1945), Bowlby (1951) entre otros.

A principios de los años sesenta Haslow (1961) observa, en los monos separados de sus madres, exactamente el mismo tipo de conductas que había señalado Spitz y Bowlby en los niños.

El carácter experimental de la psicología, comparado, produjo un impacto especial para este tipo de hallazgo y comenzó a tomarse un poco más en serio la posibilidad de la existencia de la depresión en los niños (as), pero realmente la aceptación de la existencia de la depresión infantil fue posible gracias al ascenso del paradigma cognitivo de los años sesenta, que permitió el estudio de los procesos interiorizados.

Ya en el año 1975 la depresión infantil fue aceptada por el National Institute of mental Health, como concepto y entidad psicopatológica.

La influencia de la clase social de la familia en el proceso de socialización, en este sentido, autores como Brofenbrenner, Kohn, Bronfenbrenner y Selznick han señalado efectivamente la existencia de diferencias en las prácticas de

socialización, según su clase social a la que pertenezcas, la familia y que en consecuencia, el proceso de socialización adquiere características distintas dependiendo de la clase social de la familia. Según estos autores podríamos distinguir dos tipos o modos de socialización familiar, una socialización represiva o autoritaria que se da más frecuentemente en las familias de clase baja, la cual como señala Sánchez y Villareal¹, pone su énfasis en la obediencia, los castigos físicos, los premios, materiales, la comunicación unilateral y las autoridades del adulto y una socialización participativa que se da con mayor frecuencia en las familias de clases medias y superior en donde se acentúa la comunicación en forma de dialogo y las decisiones compartidas democráticamente.

Las diferencias en cuanto a los modos de socialización familiar, de acuerdo a la clase social y las consecuencias que de ellos se derivan, son particularmente importantes en los planteamientos del reconocido Sociólogo Basil Bernstein, según este autor en la clase baja predomina generalmente la familia llamada de tipo posicional y los mecanismos de control utilizados limitaran el desarrollo personal y la autonomía.

Ahora podemos decir que las primeras conductas consideradas realmente como agresivas aparecen en el 2do y 3er año de vida, cuando se siente frustrado por no haber cumplido sus deseos entonces el niño araña, muerde, pega ...

Antes de esta edad lo que muestra el niño(a) en rabia, mediante pataletas y gritos.

Es a partir de los 4 años, cuando esta agresividad pasa a ser expresada verbalmente.

Esto ocurre en el desarrollo normal de todo niño, lo que sucede es que algunos continúan mostrándose agresivos y esto si que se convierte en una conducta problemática.

El grado de agresividad, la edad de aparición así como permanencia en el tiempo, hará determinar la intervención de un psicólogo infantil que abarque el problema desde su globalización. Generalmente tras este comportamiento hay

¹ Sánchez y Villareal. *El Discurso de la Violencia y su Interpretación en el Aula*

una baja autoestima, un ser que lucha por autoafirmarse y/o la expresión de un exceso de tensión o angustia que no encuentra otra vía de escape.

Para el abordaje del control comportamental de estos niños en el aula debemos tener en cuenta, en el grado de desadaptación que presenta el niño por un lado:

El profesor debe observar y tratar de definir que perfil comportamental tienen sus alumnos, falta de atención no siguen las explicaciones, pierden el material, etc.

Como ya hemos dicho, uno de los factores que influyen en la emisión de la conducta agresiva es el factor sociocultural del individuo. Uno de los elementos más importantes del ámbito sociocultural del niño es la familia, dentro de la familia son responsables de la conducta agresiva.

Las teorías del comportamiento se engloban en activas y reactivas; las activas son aquellas que ponen el origen de la agresión en los impulsos internos lo cual vendría a significar que la agresividad es innata, que nace o no con ella. Defensores de esta teoría: psicoanalíticos y etológico.

Las reactivas ponen el origen de la agresión en el medio ambiente que rodea al individuo. Dentro de estos podemos hablar de las teorías del impulso que dicen que la frustración facilita la agresión, pero no es una condición necesaria para ello y la teoría del aprendizaje social afirma que las conductas agresivas pueden aprenderse siguiendo modelos o por imitación.

1.3. ¿Cómo se manifiesta el problema?

El problema de la agresividad infantil es uno de los trastornos que más invalidan a padres y maestros junto con la desobediencia. A menudo nos enfrentamos a niños (as) agresivos, manipuladores o rebeldes pero no sabemos muy bien como debemos actuar con ellos o cómo podemos incidir en su conducta para llegar a cambiarla.

El comportamiento agresivo complica las relaciones sociales que va estableciendo a lo largo de su desarrollo y dificulta por tanto su correcta

integración en cualquier ambiente.

En el caso de los niños (as) la agresividad se presenta generalmente en forma directa ya sea en forma de acto violento físico (patadas, empujones ...) como verbal (insultos, palabrotas). Pero también podemos encontrar agresividad indirecta o desplazada, según la cual el niño arremete contra los objetos de la persona que ha sido el origen del conflicto, o agresividad contenida según la cual el niño gesticula, grita y patalea cuando quiere conseguir algo.

Reina en el aula de clase subculturas (rural – dominantes – despreciados y marginados) donde genera más conflicto que no favorecen el proceso de formación de la persona humana.

Los docentes utilizamos estrategias metodológicas inapropiadas, no hacemos del proceso de enseñanza aprendizaje una fuente de placer y satisfacción. Por ejemplo, del mismo modo que la frialdad puede disminuir la curiosidad, interés, etc, ignorar a un niño (a) no dejarlo que sea el autor d la construcción de su propio conocimiento; manifestándose en conductas agresivas en clase, trabajos en grupo, peleas o riñas en los momentos de recreo, salida o cuando n está el profesor o cuando no hay clases ...

Esta situación me conlleva a hacer una reflexión profunda ¿Qué está pasando con nuestros niños (as) en momentos que se supone están destinados para aprender?. Además las actitudes antidemocráticas y antiatónomas de docentes dejan huellas traumáticas profundas en los estudiantes, los docentes al conducir la clase nos pasamos diciendo “cállate”, “siéntate”, “no te pares”, etc, generan actitudes apáticas, pasivas, sumisas, dependientes convirtiendo a la educación inicial en un callejón oscuro.

Por eso el profesorado ha dedicado mucho esfuerzo y energía para velar por el cumplimiento de unas normas, por el mantenimiento del orden, por hacerse respetar, etc. en definitiva, los profesores tratan de gozar de la autoridad suficiente para poder garantizar un buen funcionamiento del aula, poder controlar el comportamiento de sus alumnos y conseguir que estos obedezcan, preferiblemente de manera sumisa.

Posiblemente nos equivoquemos, como proclama Puig Ravira² (1997) al desear que nuestras aulas sean una balsa de aceite y todo se encuentre bajo control, pues la ausencia de conflicto puede ser señal de estancamiento e incluso regresión, ya que todo cambio implica necesariamente pasar por una situación de conflictividad.

Los teóricos de la educación reconocen que el modelo del docente reconocen que el modelo del docente autoritario en las aulas, conlleva a una situación inadecuada para garantizar el buen aprendizaje y desarrollo personal, social y emotivo de los niños (as), realmente la escuela no es un lugar de encuentro, donde se acoge, acepta y respeta al otro (al diferente), por el contrario, es un espacio delimitado por un muro en el que el alumno debe permanecer horas diarias, y en el que el profesor debe velar por el mantenimiento del orden y garantizar un modelo de enseñanza por medio de nuevas estrategias metodológicas adecuadas a los niños (as). Por otro lado el abandono de los padres en sus obligaciones educativas con los hijos, la desmotivación de los alumnos y la excesiva burocratización de los centros escolares, están contribuyendo al deterioro de la convivencia en los centros de educación inicial, donde los insultos, las amenazas, las peleas, el rechazo, la marginación, etc, se están convirtiendo en algo habitual y común, que daña efectivamente y los induce a actuar en forma agresiva y a expresar inadecuadamente sus efectos. En este sentido son los niños y niñas los más perjudicados, convencidos de que nuestros niños y niñas tienen el derecho de desarrollar sus capacidades y habilidades planteamos influir en la pedagogía del ocio y del esfuerzo a fin de replantear el proceso de enseñanza aprendizaje a través de un modelo metodológico, donde el docente sea el trasmisor de conocimientos, de guía, de orientador, etc. teniendo en cuenta que el profesor apoya al alumno a construir el conocimiento, también lo ayuda a crecer como persona y a ubicarse como actor crítico de su entorno, para ello se debe tener en cuenta el despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje.

En el ambiente del jardín de niños se puede impulsar de muchas maneras el desarrollo social y emocional, puedan aprender el tipo de juegos, lenguaje que son los medios preferidos para interactuar con los compañeros (Mueller y Lucas

1. ² Puig Ravira (1997). Conflictos escolares una oportunidad.

1975). También se imitan mutuamente, ya que se sabe que el maestro, los compañeros y la disposición física de las instalaciones pueden influir para mejorar las conductas negativas que están viviendo estos niños (as).

1.4. Metodología

Considerando nuestra hipótesis y los objetivos planteados, el presente trabajo, presenta una mixtura entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Se pretende a partir de un análisis cuantitativo brindar los elementos de juicio para un modelo metodológico netamente cualitativo.

Al caracterizar nuestro objeto de estudio pudimos comprobar que uno de los factores fundamentales del limitado desarrollo, es estrategias metodológicas en el área socio emocional para corregir conductas agresivas en los niños (as), es decir la mayor responsabilidad recae básicamente en el docente y las estrategias que este utiliza para disminuir estas conductas durante el trabajo escolar en forma individual o grupal.

En tal sentido el diseño de investigación utilizado en el presente trabajo es el explicativo-descriptivo, que consiste en la explicación del objeto de estudio, analizando el proceso de enseñanza aprendizaje, para luego plantear estrategias metodológicas que permita disminuir las conductas agresivas.

El universo de estudio que presentan, son los niños (as) matriculados en la Institución Educativa inicial 2005.

Para la ejecución de la investigación se recogieron datos proporcionados por la profesora-directora de la Institución Educativa; según nominas de matrícula, considerando los niveles de 4 y 5 años de edad, la muestra lo constituye 30 niños (as) aproximadamente, siendo una aula para ambas edades.

La recolección de datos se realizó mediante un test para medir el grado de agresividad, escala de actitudes y registro anecdótico.

El test de agresividad se aplicó a una muestra representativa de 30 niños (as) de 4 y 5 años de edad, contiene aspectos relevantes a las diferentes conductas agresivas que manifiesta cada estudiante. Comprende 15 ítems, la escala de

actitudes se aplicó a la misma cantidad de niños (as), comprende 12 ítems y con una relación al registro anecdótico, se anotó cada conducta que manifestaba cada uno en forma diaria dentro y fuera del aula.

El grado de agresividad se aplicó en coordinación con la dirección del plantel y con el apoyo de la docente, previa explicación de los objetivos de la investigación y algunas generalidades del recojo de información. Se utilizó un tiempo de 45 minutos.

En cuanto a la escala de actitudes, se aplicó a cada niño (a), durante las horas de clase, a fin de poder lograr aplicar a todos y poder obtener la información necesaria, haciéndose de manera minuciosa por ser niños (as) del nivel inicial.

El procesamiento de la información se realizó mediante una tabulación rápida, permitiendo disponer de resultados concretos y un análisis complejo, inclusive se logró vincular la información de ambos instrumentos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del estudio

Hechas las investigaciones bibliográficas se han encontrado trabajos como el de:

La violencia³ conyugal manifestada principalmente en forma psicológica, y en forma física en menor porcentaje, causada principalmente por lo económico, por incomprensión, por ser exigente, porque él quiere tener la razón entre otras.

El maltrato infantil se manifiesta física y emocionalmente en casi la totalidad de los casos y es causado porque los padres no toman una actitud adecuada ante conductas y comportamientos de sus niños.

Casi la mayoría de los niños evidencian poca sociabilidad y comunicación entre ellos, presentan autoestima inadecuada manifestada por la falta de aceptación a sí mismos y a sus trabajos, son dependientes a realizar distintas actividades y presentan emociones negativas como el miedo, la ira y tristeza.

Los niños y niñas de 5º Grado “C”, manifiestan su agresividad⁴ mediante actos corporales como: puñetes, puntapiés, manazos, empujones, jalones

³ Tesis “**La Violencia Familiar y su Influencia en el Desarrollo Socioemocional de los Niños y Niñas de 05 Años de Edad de los C.E.I. del Conjunto Habitacional “Micaela Bastidas” ENACE de la Ciudad de Piura**”

Chávez T. Dianita, Godos F. Narcisa, Quiñones D. Elena L., Ramírez L. Yovana

⁴ La agresividad Físico — verbal y su incidencia en el trabajo individual y grupal de los niños y niñas del 5to grado “C” de educación primaria del colegio Nacional “José Carlos Mariátegui” Tacalá — Castilla -Piura 2004”
Calle G. Lita Y., Farfán a. Yalitza M., **Inga C. Elizabeth, Morocho M. Ruby E.**

de pelo, hasta el extremo de lastimarse y actos verbales: insultos, burlas, malas palabras.

Los factores que generan la agresividad físico verbal en el trabajo individual y grupal son las peleas producidas entre sus padres y los sentimientos que generan éstos, los hechos que influyen negativamente en ellos, la frecuencia de los castigos, golpes, insultos, la presencia de pandillas en su barrio y algunos programas de televisión que muestran escenas agresivas y violentas.

La agresividad físico — verbal manifestada por los niños y niñas dificultó el desarrollo del trabajo individual y grupal que realiza, provocando que se atrasen, no cumplan con la tarea delegada, y generen desorden.

Las estrategias que utiliza el docente, para mejorar el comportamiento de los niños(os) son inadecuadas como:

La monotonía en la distribución de los alumnos(as); dentro del aula.

Los alumnos del 2do. Grado “A” y “B” del Centro Educativo “Luis Alberto Sánchez Sánchez” del Asentamiento Humano “Santa Rosa”, provienen de hogares con extrema pobreza⁵ y bajo nivel socio cultural, lo que incide negativamente en la comunicación de padres e hijos y da como resultado los rasgos de violencia en sus relaciones familiares.

El maltrato expresado en el hogar, hacia los niños es con correa, látigo, jalones de pelo, insultos, apodos, etc., los cuales generan expresiones emocionales de cólera, miedo, tristeza, rencor; afectando el desarrollo socioemocional, expresando agresión y violencia.

⁵ “Factores que estimulan la violencia conductual e incidencia en el aprendizaje interactivo de los niños y niñas del primer ciclo de Educación Primaria del Centro Educativo “Luis Alberto Sánchez Sánchez” del Asentamiento Humano Santa Rosa - Piura - 2002”

Jimenez Y. Melipza G., Juárez E. Mario E., Lozada F. Judith G., Raymundo C. Julissa M., Rodríguez A. Kissy A.

Debido al maltrato físico y verbal que sufren los niños y niñas, manifiestan en el aula, (con sus compañeros) la violencia aprendida en casa; creando un clima escolar conflictivo que les bloquea el interés de aprender y concentrarse en el estudio, es decir dificultando el aprendizaje interactivo.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1.Estrategias Metodológicas

Estrategia es una palabra de origen griego y de uso militar lo utilizaban como sinónimo de táctica. Llevándolo al campo pedagógico, en este sentido; estrategia significa elegir los mejores recursos de aprendizaje para organizar una secuencia que conlleva a lograr resultados previamente definidos.

Es un conjunto de acciones ordenada, dirigidas a la consecución de una meta. Proceso se toma decisiones precisas e intencionales, por las cuales la persona elige, recupera, coordina conocimientos para atender una determinada demanda de aprendizaje, dependiendo de la situación educativa en que se produce la acción.

La ejecución de una estrategia necesita de ciertos elementos y de procesos cognitivos como: procesos mentales, saberes previos, conocimiento estratégico y habilidades para la meta cognición.

Las estrategias requieren:

- Ubicar y delimitar la situación de enseñanza – aprendizaje que se va ha desarrollar.
- Acciones de reflexión
- Chequeo permanente del proceso.

Las estrategias tienen como objetivos:

- Facilitar los procesos de aprendizaje con buenos resultados
- Mejorar el conocimiento conceptual y procedimental
- Aumentar la conciencia del alumno sobre las operaciones mentales y decisiones que toma cuando aprende un contenido o resuelve una tare.
- Favorecer el conocimiento y análisis de las condiciones en que se

- produce el aprendizaje.
- Afectar, modificar la forma en que se selecciona, adquiere, organiza e integra el nuevo conocimiento.

2.2.2. Estrategias de Enseñanza

Las Estrategias⁶ de Enseñanza son medios, recursos, procedimientos que utiliza el docente para prestar la ayuda pedagógica y lograr aprendizajes significativos en los alumnos. Son

el componente esencial del proceso de Enseñanza – Aprendizaje, constituyéndose como un sistema de actividades que permiten con economía de esfuerzos y recursos la realización de una tarea educativa de calidad requerida dada la flexibilidad y adaptabilidad de ellas.

Hay diferentes tipos de estrategias, las más utilizadas en el ámbito educativo son:

- a) Las estrategias de enseñanza.
- b) Las estrategias de aprendizaje.

Entre una y otra hay una relación muy estrecha que como vínculo dinámico se da entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza también son conocidas como didácticas instruccionales. El docente es su originador ya que es una construcción conjunta (teniendo en cuenta la perspectiva constructivista), como producto de los continuos y complejos intercambios con los alumnos en el contexto instruccional. Asimismo se puede afirmar que en cada aula, se realiza una construcción conjunta entre maestros y alumnos únicos e irrepetibles.

⁶ Cooper Jamen M., *Estrategias de enseñanza*

Las estrategias para promover enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender, son aquellas estrategias destinadas a ayudar para crear enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva por aprender, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Se recomienda utilizar estas estrategias antes o durante la actividad

Las distintas estrategias de enseñanza pueden emplearse simultáneamente entre ellas, según como lo considere necesario el docente

2.2.3. Características y Recomendaciones de Uso

Es necesario tener presente cinco aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategias es el indicado para utilizar en determinado momento de la sesión de clase:

- 1º Consideración de las características generales de los alumnos (niveles de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores de motivación entre otros.).
- 2º Tipo de dominio del conocimiento general y del contenido curricular en particular, que se va abordar.
- 3º La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
- 4º Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias empleadas), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos (evaluación).
- 5º Determinación del contexto intersubjetivo (el conocimiento conocido y compartido) creado con los alumnos hasta el momento.

2.2.4. Rol del Docente y su influencia en el Aprendizaje de los Alumnos Mediante la Aplicación de Estrategias y Técnicas de enseñanza.

Desde las perspectivas pedagógicas el docente cumple diversos roles: el de transmisor de conocimientos de animador, de supervisor, de guía de orientador e incluso el de investigador educativo. Pero la función del docente no puede reducirse a la de

simple transmisor de información, ni a la de facilitador del aprendizaje, sino que el docente constituye un organizador y creativo mediador de los diferentes conocimientos y para ello se debe ayudar de una serie de estrategias y técnicas que faciliten brindar dichos conocimientos. Por ello se puede decir que el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento.

Teniendo en cuenta que el profesor apoya al alumno a construir el conocimiento, también lo ayuda a crecer como persona y a ubicarse como actor crítico de su entorno, para ello el docente debe tener en cuenta al aplicar las estrategias:

- Conocimientos teóricos, suficientes profundos y pertinentes acerca del aprendizaje de los alumnos.
- Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje.
- Dominio de los contenidos y áreas de enseñanza.
- Amplio repertorio de estrategias y técnicas de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno.
- Es el agente de enseñanza el que toma las decisiones estratégicas para utilizarlas del mejor modo posible y de él dependerá el efecto de las estrategias que aplique, ya que al elegir las debe tener en cuenta las siguientes interrogantes: ¿qué estrategias y técnicas promoverán sus limitaciones?,

¿Permitirán la organización de sus propios conocimientos?., ¿Con cuáles asimilarán los niños más rápido los conocimientos?..., ¿cuáles activarán los saberes previos?, entre otras.

Dependerá mucho de su profesionalismo y creatividad para seleccionar, ejecutar, y evaluar si las estrategias aplicadas le dan

los resultados requeridos.

Desde la concepción constructivista (COLL 1990), las estrategias de enseñanza deben programarse y organizarse en torno a tres ideas fundamentales:

- 1º) La actividad mental constructiva del alumno se aplica de contenidos que poseen ya en un grado considerable de elaboración, es decir en base a saberos previos.
- 2º) La función del docente engarzar los procesos de construcción del alumno, con el saber colectivo culturalmente organizado.

Esto implica que la función del docente no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar, y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad, para el logro de un aprendizaje significativo en los alumnos.

2.2.5. Programación de las Estrategias de Enseñanza

CONCEPTO. Según LODINE, expresa que la programación es una serie de operaciones de los profesores, que en conjunto llevan a cabo una actividad o unidad teniendo en cuenta el conjunto de estrategias a utilizar para obtener el aprendizaje y con ello ponen en práctica lo que quieren lograr en el alumno.

Al programar se señalan las siguientes condiciones:

- ⇒ Es un proceso subordinado al programa en sus lineamientos generales.
- ⇒ Al programar se adoptan decisiones sobre el contenido, métodos, prioridades, estrategias, técnicas, recursos.
- ⇒ Es una tarea colectiva a cargo de los docentes que se integren los contenidos, actividades, estrategias, con un solo sentido y una amplia perspectiva de lo que se quiere hacer.
- ⇒ La programación implica asumir la situación real de la entidad educativa y del grupo de alumnos con los que se va a trabajar, lo cual conlleva a la realidad educativa. Estas estrategias deben

cumplir un proceso metodológico para su programación.

A. PLANEAMIENTO. Se trata de convertir las ideas o propósitos en acción, ya que se van a plasmar las estrategias y técnicas que queramos llevar cabo para el logro de las competencias planteadas. Se debe tener en cuenta que:

- Se relacionen con las actividades a desarrollar.
- Manejo y dominio de ellas.
- Permitan el logro de capacidades.
- Despierten la curiosidad e interés del niño
- Permitan la activación de saberes previos.
- Se adapten a la realidad del alumno.

B. EJECUCIÓN. En este momento docente aplica las estrategias planificadas en su programación para evitar las improvisación (o hacerla cuando es necesario) de tal manera que se despierten los saberes previos del niño y lograr un aprendizaje significativo.

C. EVALUACIÓN. Se realiza el término de un proceso de enseñanza – aprendizaje (actividad o unidad de aprendizaje)

con el fin de comprobar los resultados obtenidos, para adecuar o descartar las estrategias.

2.2.6. Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1996, Hernández 1991).

Las estrategias de aprendizaje son ejecutadas voluntaria e intencionalmente por un aprendiz, cualquiera que este sea (el niño, el alumno una persona con discapacidad mental, un adulto, etc.), siempre que se le demande aprender, recordar o solucionar

problemas sobre algún contenido de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función de que tan generales o específicas son, el dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen (asociación o reestructuración) de su finalidad, del tipo de técnicas particulares que conjunta, etc.

Dos clasificaciones en una de ellas se analizan las estrategias según el tipo de proceso cognitivo y finalidad perseguidos (pozo, 1990); en la otra se agrupan las estrategias según su efectividad para determinados materiales de aprendizaje (Alonso 1991).

Las estrategias de recirculación de la información se consideran como las más primitivas utilizadas por cualquier aprendiz (especialmente la recirculación simple, dado que niños en edad preescolar ya son capaces de utilizarlas cuando se requieren).

Son utilizadas para conseguir un aprendizaje verbatim o “al pie de la letra” de la información. La estrategia básica es el repaso

(acompañadas en su forma más compleja con técnicas para apoyarlo), el cual consiste en repetir una y otra vez (recircular).

Las estrategias de repaso simple y complejo son útiles especialmente cuando los materiales que se ha de aprender no poseen o tienen escasa significatividad lógica o cuando tienen poca significatividad psicológica para el aprendiz.

Las estrategias de elaboración suponen básicamente integrar y

relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes (Elosúa y García, 1993). Pueden ser básicamente de dos tipos; simple y compleja; la distinción entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establezca la integración.

Las estrategias de organización de la información permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Mediante el uso de dichas estrategias es posible organizar agrupar o clasificar la información, con la intención de lograr una representación correcta de la información explotando ya sea las relaciones posibles entre distintas partes de la información y/o las relaciones entre la información que se ha de aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el aprendiz.

Por último las estrategias de recuperación de la información, las cuales son aquellas que permiten optimizar la búsqueda de información que hemos almacenado en nuestra memoria a largo plazo (episódica o semántica).

Alonso (1991) distingue dos tipos de estrategias de recuperación. La primera llamada “seguir la pista”, permite hacer la búsqueda de la información repasando la secuencia temporal recorrida, entre la que sabemos se encuentra la información que ha de recordarse.

El esquema temporal de acontecimientos funciona como un indicio autogenerado que tenemos que seguir (hacia delante o hacia atrás). La segunda se refiere al abastecimiento de una búsqueda inmediata en la memoria de los elementos relacionados con la información demandada por lo que se denomina “búsqueda directa”.

2.3. MÉTODO.- es la organización racional y práctica de fases o momentos en que organizan las técnicas de enseñanza para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados deseados; es decir proceder de modo ordenado e inteligente para conseguir el

incremento del saber.

Desde la teoría de los procesos consciente podemos decir:

El método determina cómo se desarrolla el proceso para alcanzar el objetivo, es decir, el camino, la vía que se debe escoger para lograr el objetivo con el mínimo de los recursos humanos y materiales (enfoque analítico).

El método es el componente del proceso de enseñanza aprendizaje que expresa la configuración interna del proceso en su dinámica, como resultado de la estructuración subjetiva del contenido: conocimientos, habilidades y valores, durante su ejecución; y que se manifiesta a través de la vida, el camino para desarrollarlo, en aras de alcanzar el objetivo (enfoque holístico).

El modo de desarrollar el proceso por los sujetos es el método; es decir, el orden, la secuencia, la organización interna en la dinámica del proceso durante su ejecución, sobre la base de la organización operacional y objetiva del contenido, del objeto de estudio, que estructura el sujeto.

La determinación de qué vía o camino seguir implica un orden o secuencia: es decir una organización.

El método es el orden, la secuencia de las acciones que ejecuta el estudiante para aprender y el profesor para enseñar.

El método es la organización del proceso de comunicación entre los sujetos que intervienen en el mismo; estudiante y profesor.

El método es la configuración subjetiva e interna que adopta el proceso de enseñanza de aprendizaje como consecuencia de la estructura dinámica del contenido, es la organización de los procesos de la actividad y la comunicación, que se desarrollan inmersos en el proceso de enseñanza aprendizaje, para lograr el objetivo.

En el proceso de enseñanza aprendizaje como totalidad se precisan tres dimensiones, a partir de ello se deduce que el PEA existen tres tipos de métodos, es decir a la dimensión instructiva del proceso enseñanza aprendizaje le corresponde los métodos de

naturaleza instructiva, de la misma manera ocurre con lo educativo y lo desarrollado.

Sin embargo, todos ellos se dan a la vez; interactuando o influyéndose mutuamente, de un modo dialéctico, por lo que al final, en la realidad de la vida, constituyen un “solo” método, en un solo proceso.

En consecuencia habrán métodos en correspondencia con los:

Los niveles de asimilación del PEA (Reproductivo, productivo y creativo)

Los niveles estructurales o de sistematicidad del PEA (tarea, unidad, temática, asignatura o módulo, área o disciplina)

Los niveles de carácter del PEA, en correspondencia con el nivel de acercamiento a la vida de dicho proceso (académico, laboral o investigativo)

Los niveles de concreción del PEA, en que se conciben los métodos a emplear desde un nivel estratégico, desde las instancias de más jerarquía, pero que se van precisando en correspondencia con su adecuación a la base y en última instancia aula.

Actualmente son muchas las clasificaciones de método para el autor considera:

Por su grado de participación de los sujetos: expositivo, elaboración conjunta, trabajo independiente.

Por la lógica en el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje: introducción del nuevo contenido, asimilación del contenido, dominio del contenido, sistematización del contenido, evaluación del aprendizaje.

Por el nivel de asimilación (dominio) que tendrá los estudiantes (reproductivo, productivo, creativo). Aquí la enseñanza problemática y heurística.

Por la asimilación de la actividad productiva: explicativo – ilustrativo, reproductivo, problemático, de búsqueda parcial o heurístico, investigativo, exposición problemática, búsqueda parcial heurística, investigativo, juego didáctico.

Los métodos que estimulan la actividad reproductiva propician la apropiación por los estudiantes de conocimientos ya elaborados, de

modo de actuación conocidos; y por consiguiente otros lados, los métodos que estimulan la actividad productiva propician la independencia cognoscitiva y el pensamiento creador.

Los métodos de enseñanza problemática establecen una nueva correlación entre la asimilación reproductiva y la productiva, incluyendo la creatividad. Aunque para su estudio teórico es posible separar la asimilación reproductiva y la productiva en el proceso de enseñanza – aprendizaje, estos constituyen una unidad. La asimilación productiva y creadora resulta imposible sin la asimilación reproductiva.

2.4.TÉCNICAS

Como toda herramienta, hay que saber para que sirve una técnica, cómo y cuándo utilizar. El uso debe estar en función de los objetivos concretos que fueron previstos al diseñar el silabeo o las unidades de aprendizaje o un programa de formación.

Teniendo el método y el objetivo claro es posible guiar, a través de procedimientos técnicos, las discusiones hacía el tema de interés y evitar que ella se disperse en otros aspectos que son importantes para el tema en esos momentos, por lo tanto es el objetivo propuesto el que orienta la definición de que técnica es más conveniente y más útil y como utilizarla.

Cuando elegimos una técnica debemos tener claro que objetivos o competencias queremos lograr con ella.

Es necesario relacionar la técnica con el objetivo y precisar el procedimiento a seguir para su aplicación, para ello es recomendable tener en cuenta:

El número de participantes

El tiempo disponible.

Las condiciones y medios disponibles.

Las circunstancias en que se da el recurso y las características del mismo.

Toda técnica debemos conocerla bien, saberla utilizar en el momento oportuno y saberla concluir correctamente.

2.5. EL JUEGO

La respuesta a esta pregunta parece fácil, ya que habitualmente resulta sencillo para el observador reconocer el carácter de juego de una acción, del mismo modo que quién está jugando tiene conciencia de este carácter lúdico.

Así, cuando vemos a una niña acuñando cariñosamente su muñeca, a otro modelando figuras en plastilina, a un grupo atareado en torno a unas cuantas bolitas, o a un pequeño que salta repetidas veces desde el mismo escalón, sabemos que están jugando, pese a que la conducta es muy similar a la realidad "en serio". ¿Cómo sabemos que lo que el menor realiza es un juego?

Es difícil limitar el juego a una definición, por lo que intentaremos resaltar los criterios que permiten diferenciarlo de otras actividades.

¿Cuándo se está jugando?

Las diversas teorías⁷ del juego proponen diferentes criterios para reconocer esta actividad, a partir de los cuales podríamos decir que se está jugando cuando la actividad realizada:

- Produce placer al sujeto que la realiza. Interesa más la acción que el resultado.
- La meta de la acción es el juego mismo y no el aprendizaje. Prescinde de las limitaciones de la realidad.
- Ejercita funciones o capacidades del sujeto. Satisface necesidades afectivas del sujeto. Crea una situación imaginaria.
- La intención de jugar la diferencia de una actividad similar realizada como trabajo.

Estos criterios responden a diferentes modos de entender el juego y reflejan la complejidad de esta actividad, que en ciertos momentos puede responder a unos u otros de los criterios señalados.

⁷ Marisol Díaz A., Psicopedagoga y Educadora de Párvulos

El juego da la oportunidad para el crecimiento físico, emocional, cognoscitivo y social, suele ser divertido, espontáneo y creativo. A través del juego, los niños aprenden acerca del mundo y sus relaciones, ensayan y someten a prueba a la realidad, expresan las emociones y los roles. Está comprobado que la mayoría de los niños expresan de manera más libre y sincera sus problemas a través del juego que en entrevistas formales o preguntas directamente habladas. La forma catártica para los adultos es el lenguaje verbal y el juego lo es para los niños, siendo una forma constructiva y sana de resolver los conflictos en la vida del niño. Por tanto, si un adulto, incluyendo a los padres, médicos, maestros, entre otros, desean comunicarse en una forma más efectiva con el niño, lo es más fácil a través del juego, que por medio de una conversación formal. Los niños expresan sus problemas y dudas a través del juego, y el juego en sí mismo, es una de las herramientas terapéuticas más válidas. A través de los juegos y juguetes los niños expresan sentimientos y actitudes, donde los pensamientos surgen en una forma totalmente desenvuelta y sin inhibiciones. Es decir, la terapia de juego es un lugar donde se propicia el crecimiento, en donde el niño es la persona más importante, donde nadie lo regaña, ni sugiere, ni obliga y nadie se entromete en su

vida privada, siente, de momento que puede extender sus alas y verse frente a frente, ya que es aceptado por completo. A través de la terapia de juego, nos podemos comunicar con el niño, haciéndole saber que es un individuo con sus propios derechos y se le trata con dignidad y respeto

La terapia de juego ofrece la oportunidad que se le presenta al niño para experimentar crecimiento, bajo las condiciones más favorables, ya que el juego, constituye su medio natural de autoexpresión, el niño expresa todos sus sentimientos acumulados de tensión, frustración, inseguridad, desamor, agresión, temor, perplejidad y confusión. A través de mi experiencia en los procesos de terapia de juego con los chicos, me he dado cuenta y lo he

confirmado a través de lo que la literatura menciona, donde efectivamente un niño supera y perdona con facilidad aquellas experiencias que le han sido negativas, a no ser que las condiciones sigan siendo en el presente realmente desfavorables, en estas circunstancias el niño tiende a aceptar la vida tal y como la encuentra y de la misma manera acepta a las personas con quienes vive, por supuesto con tendencias a graves consecuencias en su personalidad y proceder negativo. Al utilizar el juego como herramienta de comunicación, es importante mencionar que por lo regular el niño no expresa su dilema en palabras abiertas, sino con frecuencia lo hace a través del juego simbólico. De ahí que el papel del inconsciente y del simbolismo⁸ es relevante tanto en el juego como el proceso terapéutico del juego.

2.6. La teoría de juegos

Evidentemente definir la Teoría de Juegos es tan absurda como su lógica, pero la realidad es que la Teoría de Juegos consiste en razonamientos circulares, los cuales no pueden ser evitados al

considerar cuestiones estratégicas. Por naturaleza, a los humanos no se les da muy bien pensar sobre los problemas de las relaciones estratégicas, pues generalmente la solución es la lógica a la inversa.

En la Teoría de Juegos la intuición no educada no es muy fiable en situaciones estratégicas, razón por la que se debe entrenar tomando en consideración ejemplos instructivos, sin necesidad que los mismos sean reales. Por lo contrario en muchas ocasiones disfrutaremos de ventajas sustanciales estudiando juegos, si se eligen cuidadosamente los mismos. En estos juegos-juegos, se pueden desentender de todos los detalles.

Si en lugar de utilizar personajes ficticios utilizamos personajes reales para los juegos si se observase qué tan honesto es ese

⁸ Lic. Olga Patricia García Jiménez Psicóloga Clínica Psicoterapeuta de juego

personaje, cómo manipularía la información obtenida, etc. Para un especialista en Teoría de Juegos el ser deshonesto, etc., sería un error comparable al de un matemático que no respeta las leyes de la aritmética porque no le gustan los resultados que está obteniendo.

2.6.1. Origen de la teoría de juegos

La Teoría⁹ de Juegos fue creada por **Von Neumann y Morgenstern en su libro clásico *The Theory of Games Behavior***, publicado en 1944. Otros habían anticipado algunas ideas. Los economistas Cournot y Edgeworth fueron particularmente innovadores en el siglo XIX. Otras contribuciones posteriores mencionadas fueron hechas por los matemáticos Borel y Zermelo. El mismo Von Neumann ya había puesto los fundamentos en el artículo publicado en 1928. Sin embargo, no fue hasta que el mundo comprendió cuán potente era el instrumento descubierto para estudiar las relaciones humanas.

Todavía encontramos profesores mayores que nos explican que la Teoría de juegos o sirve para nada porque la vida no es un "Juego de suma cero", o porque se puede obtener el resultado que uno quiera seleccionando el apropiado "concepto de solución cooperativa".

Afortunadamente las cosas han evolucionado con mucha rapidez en los últimos veinte años, y éste y otros libros modernos sobre teoría de juegos ya no padecen algunos de los presupuestos restrictivos que Von Neumann y Morgenstern consideraron necesarios para progresar. Como resultado, lo que la teoría de juegos prometía en un principio se está empezando a cumplir. En los últimos años, sus repercusiones en la teoría económica sólo se pueden calificar de explosivas. Todavía es necesario, sin embargo, saber algo de la corta historia de juegos, aunque sólo sea para entender por qué se usan algunos términos.

⁹ Von Neumann y Morgenstern en su **libro** clásico *The Theory of Games Behavior*, publicado en 1944

Von Neumann y Morgenstern investigaron dos planteamientos distintos de la Teoría de Juegos. El primero de ellos el planteamiento estratégico o no cooperativo. Este planteamiento requiere especificar detalladamente lo que los jugadores pueden y no pueden hacer durante el juego, y después buscar cada jugador una estrategia óptima. Lo que es mejor para un jugador depende de lo que los otros jugadores piensan hacer, y esto a su vez depende de lo que ellos piensan del primer jugador hará. Von Neumann y Morgenstern resolvieron este problema en el caso particular de juegos con dos jugadores cuyos intereses son diametralmente opuestos. A estos juegos se les llama estrictamente competitivos, o de suma cero, porque cualquier ganancia para un jugador siempre se equilibra exactamente por una pérdida correspondiente para el otro jugador.

La segunda parte del libro de Von Neumann y Morgenstern desarrollaron el planteamiento coalicional o cooperativo, en el que buscaron describir la conducta óptima en juegos con muchos jugadores. Puesto que éste es un problema mucho más difícil, no es de sorprender que sus resultados fueran mucho menos precisos que los alcanzados para el caso de suma cero y dos jugadores. En particular, Von Neumann y Morgenstern abandonaron todo intento de especificar estrategias óptimas para jugadores individuales. En lugar de ello se propusieron clasificar los modelos de formación de coaliciones que son consistentes con conductas racionales. La negociación, en cuanto a tal, no jugaban papel alguno en esta teoría. De hecho, hicieron suyo el punto de vista, que había predominado entre los economistas al menos desde la época de Edgeworth, según el cual los problemas de negociación entre dos personas son inherentemente indeterminados.

A principio de los años cincuenta, en una serie de artículos muy famosa el matemático John Nash rompió dos de las barreras que Von Neumann y Morgenstern se había auto-impuesto. En el frente no cooperativo, estos parecen haber pensado que en estrategias la

idea de equilibrio, introducida por *Cournot*¹⁰ en 1832, no era en sí misma una noción adecuada para construir sobre ella una teoría – de aquí que se restringieran a juegos de suma cero. Sin embargo, la formulación general de Nash de la idea de equilibrio hizo ver claramente que una restricción así es innecesaria. Hoy día, la noción de equilibrio de Nash, la cual no es otra cosa que cuando la elección estratégica de cada jugador es la respuesta óptima a las elecciones estratégicas de los otros jugadores. A Horace y Maurice les fueron aconsejados, por su consultor especialista en teoría de juegos, que usaran un equilibrio de Nash. Es tal vez, el más importante de los instrumentos que los especialistas en teoría de juegos tienen a disposición. Nash también hizo contribuciones al planteamiento cooperativo de Von Neumann y Morgenstern. Nash no aceptó la idea de que la teoría de juegos debe considerar indeterminados problemas de negociación entre dos personas y procedió a ofrecer argumentos para determinarlos. Sus ideas sobre este tema fueron generalmente incomprendidas y, tal vez como consecuencia de ello, los años que la teoría de juegos paso en Babia se gastaron principalmente desarrollando el planteamiento cooperativa de Von Neumann y Morgenstern en direcciones que finalmente resultaron improductivas.

La historia de la teoría de juegos en los últimos veinte años está demasiado repleta de incidentes para ser contada. Algunos nombres, sin embargo, no deben ser pasados en silencio. El acróstico NASH puede ayudar a quienes son. El propio Nash tiene la letra N, A por Aumann, S es Shapley y también por Selten y H es por Hansanyi.

Lo que es tal vez más importante sobre los últimos veinte años de teoría de juegos es que los mayores progresos se han dado en la teoría no cooperativa.

Es difícil explicar hacia donde se dirige la teoría de juegos a una audiencia que no sabe dónde se encuentra. Estas observaciones, por tanto, son para quienes ya saben algo de teoría de juegos.

¹⁰*Cournot* estrategias la idea de equilibrio

Tengo opiniones muy decididas sobre la dirección que la teoría de juegos debería tomar, y es reconfortante ver las cosas parece que se mueven en la dirección correcta. Es justo, sin embargo, que en algún momento ponga las cartas boca arriba. Así pues tengo que decir que creo que la mayor parte de la literatura sobre "refinamientos del equilibrio de Nash" ha de ser catalogada junto con las obras de la escolástica medieval. Para ser incluso más polémico, quiero añadir que los intentos por hacer del bayesianismo los fundamentos de la teoría de juegos no deben ser comparados a la construcción de casas sobre arena, sino a la construcción de castillos en el aire. Visto retrospectivamente, nos parecerán realmente muy extraños los intentos actuales de hacer de la teoría bayesiana de la decisión algo más que un instrumento analítico conveniente

2.7. Desarrollo Socio emocional

Quizá el aspecto emocional más importante durante los años en que el niño asiste al jardín de niños, es la necesidad de ser autónomo¹¹, de hacer las cosas por sí mismo (Erikson, 1950; Murphy y Moriarty, 1976). Los niños, por primera vez están experimentando la libertad que les da estar lejos de sus padres, la seguridad de su independencia recién descubierta. Hay toda una lucha para conservar el control de sí mismo, que a veces se traiciona en una necesidad irreprimible de acariciar a otro niño, o en un acceso de lágrimas por haber mojado la ropa. Es posible que los niños en la guardería rechacen la ayuda de un adulto para amarrarse los zapatos o para cerrar el cierre de su chamarra, y poco después pidan ayuda para algo que han hecho solos y bien, muchas veces. Hay una lucha de empeño y control durante estos años. Los niños quieren sentir la alegría de su propia libertad, pero, al mismo tiempo, quieren estar seguros de que sus padres y maestros siguen estando dispuestos a ayudarlos cuando lo necesiten.

¹¹ Erikson, 1950; Murphy y Moriarty, 1976. El Jardín como contexto de desarrollo p. 386-389

La autonomía y la buena disposición, llevan con frecuencia al niño a situaciones que todavía no puede controlar. Los niños quieren ayudar. Insisten por ejemplo, en cargar una petaca que resulta demasiado pesada para sus fuerzas, o en desayunar ellos solos. Pero, por otra parte, estos esfuerzos tenaces por superarse, muchas veces resultan. Un niño puede lograr pasar la aspiradora en toda la sala, o limpiar bien la taza del excusado, o quitar del pasillo, arrastrándolo, un pesado paquete que estorbaba. Los límites de lo que se puede hacer en esta edad, se marcan por la capacidad del niño, pero también por la opinión del adulto. Los adultos no siempre se dan cuenta bien de lo que un niño de esta edad puede hacer.

El obstáculo más importante que surge para el niño en esta etapa es el sentimiento de vergüenza que acompaña al fracaso. Para descubrir los límites de sus propias posibilidades, los niños, (como los adultos), cometen errores. Pueden dejar caer una bolsa, tirarse encima agua caliente, romper un cartón de huevos, o tirar detergente en la alfombra. Para los demás, ellos piensan que fracasaron y se sienten pequeños. La energía y el placer que causan los esfuerzos exitosos que se hacen para llegar a ser autónomos, se equilibran con la ansiedad y el desaliento de sentirse avergonzado.

Los niños, en esta edad, tienen posibilidades de relaciones sociales elaboradas. (Hartup¹², 1975). Les encanta interrelacionarse con compañeros y desarrollan habilidades de juegos de grupo. El lenguaje y el juego simbólico son los medios preferidos para interactuar con los compañeros (Mueller y Lucas, 1975). También se imitan mutuamente. Comparten ruidos, expresiones, gestos o actitudes físicas por medio de la imitación.

Hay duda hasta qué punto los niños de esta edad captan el punto de vista de otras personas. Se sabe que un niño le habla de modo diferente a un adulto que a otro niño más chico que él, para explicarle cómo funciona un juguete (Shatz y Gleman, 1973). Niños

¹² Hartup, 1975. El Jardín como contexto de desarrollo p. 394-397.

de cuatro o cinco años saben lo que otra persona está sintiendo, mirando la expresión de su rostro (Borke, 1971; Mood Johnson y Shantz, 1974). Pero, pueden no entender que es lo que otra persona está pensando o qué es lo que quiere (Shantz, 1975).

En las interacciones, los niños tienden a ser más aptos para iniciarlas que para responder cuando otros los inician (Bates, 1975). Con frecuencia, los esfuerzos de un niño para comenzar una interacción se ignoran o no reciben más que una respuesta sin importancia. En esta edad, los niños se sienten cómodos unos con otros, en la medida en que se ayudan mutuamente a afirmar sus propias capacidades y su propia autonomía. Es muy divertido colgarse boca abajo, imitando a otro niño, cuando están en una barra para ejercicio, o empujar a otros dos niños que estén sentados en un carrito. No interesa mucho descubrir como los demás son diferentes ni tampoco “conocer a otro mejor”. Los niños expresan su afecto por otros niños, sentándose cerca, jugando juntos, dándose regalos, preguntando por el otro niño cuando está ausente, invitándolo a jugar a su casa, o acariciando o golpeando en plan de juego al otro niño. Expresan su desagrado por otro niño no jugando con él, no tomándolo en cuenta, diciéndole cosas, riéndose de lo que dice o hace. Al estar en grupo, los niños de esta edad, forman claramente patrones de preferencia de amistad, de liderazgo y hasta de conflictos interpersonales (Deutsch, 1974; Rubin, 1972; Rubin y Maioni, 1975).

En el ambiente del jardín de niños se puede impulsar de muchas maneras el desarrollo social y emocional de los niños. Primero: el material de juego, la disposición física del lugar y las actividades que se planean, se pueden diseñar de tal manera que impulsen la independencia de los niños. Las tareas se pueden estructurar de tal manera que respondan a las capacidades que los niños tienen, asegurando así la posibilidad de éxito. Las interacciones entre adultos y niños pueden modelar y reforzar la capacidad de resolver los problemas en forma independiente. La disposición del grupo, se puede arreglar de tal modo que impulse en los niños la conciencia

de que cada quien es una persona diferente con diferentes puntos de vista. Los juguetes, los juegos y las actividades organizadas pueden servir para estimular las interacciones. Por ellas, los niños pueden descubrir las capacidades de cada quien y aprender a apreciar las fuerzas que cada quien tiene. El ambiente del jardín de niños permite a los niños de distintos ambientes sociales aprender en qué consisten esas diferencias, en un clima de aceptación positiva. Finalmente, en la guardería, se puede anticipar la incidencia de los conflictos personales. Niños autónomos y voluntariosos van a encontrar resistencia para sus planes o sus deseos, en la actitud de otros niños autónomos y voluntariosos. El jardín de niños da la posibilidad a un adulto neutral de ayudar a los niños a resolver sus problemas, sin humillar a nadie.

2.8. El material de juegos y el espacio para jugar

El tipo de juguetes, de equipo para jugar, y del espacio que el jardín de niños tiene para hacerlo, influyen en el ambiente del jardín. Material de juego como una zona con dados, alberca de arena, chapoteadero, Playdoh, o instalaciones como el rincón de la casita o aparatos para trepar, generan distintos patrones de actividad y de interacción. La zona de dados se usa más por los niños que por las niñas (Shure¹³, 1963) y genera un alto grado de interacciones positivas y negativas entre los compañeros (Charlesworth y Hartup, 1967; Shure, 1963). El centro de arte es una área de actividad muy popular. Impulsa a que los niños pasen largo tiempo allí, pero provoca poca interacción entre compañeros. (Rosenthal, 1973).

Gump (1975) examinó los datos provenientes de videotapes de 37 sesiones matutinas de jardines de niños. Los videotapes permitieron analizar cuidadosamente las condiciones que existían inmediatamente antes de que se desencadenara una conducta. Por ejemplo, Housexnan (1972) estudió los antecedentes de la

¹³ Shure, Charlesworth y Hartup. *Investigaciones sobre jardín de niños* p. 397-399.

conducta agresiva. La mayor parte de los conflictos entre compañeros surgían de la disputa sobre la “posición” o el “control” de objetos o espacios. Esto es lo que convierte la zona donde están los dados en un lugar de hostilidad, por la ambigüedad que existe sobre la posesión de los dados y del espacio para construir.

Sherman (1975) analizó también videotapes para descubrir las situaciones en que aparece el “júbilo” (risas, gritos o movimientos físicos rápidos). La alegría, según Sherman, es contagiosa. En grupos numerosos y en situaciones que incluyen sostén y movimiento, las expresiones de alegría son más frecuentes. Cuando un niño ríe o carcajea, parece contagiar la risa a toda la clase.

El modo como los niños utilizan el material, está relacionado con la disponibilidad que de él tienen. Cuando la cantidad de equipo de juego es limitada, los niños usan el material sobrante del que disponen, de maneras más creativas e imaginativas (Johnson, 1935; Smith, 1974). Cuanto menos sillas, mesas, juegos para trepar, resbaladillas y cosas semejantes hay, tanto más los niños se las ingenian para encontrar usos múltiples de los objetos y para usarlos en grupos más grandes. El aumento en el número de participantes genera también generalmente un aumento de agresividad.

2.9. TEORIAS DE LA AGRESIVIDAD

Las teorías del comportamiento agresivo se engloban en: Activas y Reactivas.

Las activas son aquellas que ponen el origen de la agresión en los impulsos internos, lo cual vendría a significar que la agresividad es innata, que se nace o no con ella. Defensores de esta teoría: Psicoanalíticos y Etológicos.

Las reactivas ponen el origen de la agresión en el medio ambiente que rodea al individuo. Dentro de éstas podemos hablar de las

teorías del impulso que dicen que la frustración facilita la agresión, pero no es una condición necesaria para ella, y la teoría del aprendizaje social que afirma que las conductas agresivas pueden aprenderse por imitación u observación de la conducta de modelos agresivos.

2.10. Teoría del aprendizaje social

Para poder actuar sobre la agresividad necesitamos un modelo o teoría que seguir y éste, en nuestro caso, será la teoría del aprendizaje social.

Habitualmente cuando un niño emite una conducta agresiva es porque reacciona ante un conflicto. Dicho conflicto puede resultar de:

1. Problemas de relación social con otros niños o con los mayores, respecto de satisfacer los deseos del propio niño.
2. Problemas con los adultos surgidos por no querer cumplir las órdenes que éstos le imponen.
3. Problemas con adultos cuando éstos les castigan por haberse comportado inadecuadamente, o con otro niño cuando éste le agrede.

Sea cual sea el conflicto, provoca en el niño cierto sentimiento de frustración u emoción negativa que le hará reaccionar. La forma que tiene de reaccionar dependerá de su experiencia previa particular. El niño puede aprender a comportarse de forma agresiva porque lo imita de los padres, otros adultos o compañeros. Es lo que se llama Modelamiento. Cuando los padres castigan mediante violencia física o verbal se convierten para el niño en modelos de conductas agresivas. Cuando el niño vive rodeado de modelos agresivos, va adquiriendo un repertorio conductual caracterizado

por una cierta tendencia a responder agresivamente a las situaciones conflictivas que puedan surgir con aquellos que le rodean. El proceso de modelamiento a que está sometido el niño durante su etapa de aprendizaje no sólo le informa de modos de conductas agresivos sino que también le informa de las consecuencias que dichas conductas agresivas tienen para los modelos. Si dichas consecuencias son agradables porque se consigue lo que se quiere tienen una mayor probabilidad de que se vuelvan a repetir en un futuro.

Por ejemplo, imaginemos que tenemos dos hijos, Luis y Miguel, de 6 y 4 años respectivamente. Luis está jugando con una pelota tranquilamente hasta que irrumpe Miguel y empiezan a pelear o discutir por la pelota. Miguel grita y patatea porque quiere jugar con esa pelota que tiene Luis. Nosotros nos acercamos y lamentándonos del pobre Miguel, increpamos a Luis para que le deje la pelota a Miguel. Con ello hemos conseguido que Miguel aprenda a gritar y patatear cuando quiera conseguir algo de su hermano. Es decir, hemos reforzado positivamente la conducta agresiva de Miguel, lo cual garantiza que se repita la conducta en un futuro.

De acuerdo con este modelamiento la mayoría de los adultos estamos enseñando a los niños que la mejor forma de resolver una situación conflictiva es gritándoles, porque nosotros les gritamos para decir que no griten. ¡Menuda contradicción! Y si nos fijamos como esa solemos hacer muchas a diario.

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA

INVESTIGACIÓN

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

13.1 RESULTADOS DEL TEST APLICADO A LOS NIÑOS(AS) DE 4 Y 5 AÑOS DE LA I.E. Nº 829 MARÍA AUXILIADORA

CUADRO Nº 01: TEST PARA MEDIR EL GRADO DE AGRESIVIDAD EN NIÑOS(AS)

INDICADORES AL NIÑO(A)				SIEMPRE		CASI SIEMPRE		A VECES		CASI NUNCA		NUNCA		TOTAL	
				Nº	F%	Nº	F%	Nº	F%	Nº	F%	Nº	F%	Nº	F%
Tiene respuestas verbales agresivas				13	43.3	10	33.3	6	20%	1	3.3	0	0	30	100
No es capaz de controlar sus impulsos, emociones y actos				13	43.3	11	36.7	5	16.7	1	3.3	0	0	30	100
Discute con frecuencia con sus amigos				16	53.3	8	26.7	5	16.7	1	3.3	-	0	30	100
Se irrita con mucha facilidad				16	53.3	9	30	5	16.7	0	0	0	0	30	100
Falta el respeto a sus compañeros y adultos				15	50	9	30	4	13.3	2	6.7	0	0	30	100
Tiene sentimientos frecuentes de celo y odio				15	50	9	30	5	16.7	1	3.3	0	0	30	100
No piensa las cosas antes de hacerlas o decirlas				16	53.3	8	26.7	5	16.7	1	3.3	0	0	30	100
Utiliza la violencia física en sus relaciones con los demás				13	43.3	10	33.3	4	13.3	3	10	0	0	30	100
Se burla, amenaza a otros niños y adultos				13	43.3	10	33.3	4	13.3	3	10	0	0	30	100
Disfruta persiguiendo, hiriendo o matando animales y plantas				12	40	11	36.7	4	13.3	2	6.7	1	3.3	30	100
Muestra palcer al dañar animales y plantas				14	46.7	9	30	5	16.7	2	6.7	0	0	30	100
Se enoja con facilidad				13	43.3	10	33.3	5	16.7	2	6.7	0	0	30	100
Lanza objetos y se encoleriza cuando se le contradice				15	50	9	30	3	10	3	10	0	0	30	100

Fuente: Test de agresividad para niños(as) de 4 y 5 años de la I.E. 829 María Auxiliadora CP6 San Isidro 1 Tambogrande aplicada el 26/05/06

Se observa que la mayoría de niños (as) han acertado con la respuesta al considerar que para medir el grado de agresividad en niños(as), al considerar que siempre discuten con frecuencia, se irritan con facilidad y no piensan las cosas antes de hacerlas o decirlas en un 53,3 %, así como un 46,7 % casi siempre muestran placer al dañar animales y plantas al igual que el 50 % faltan el respeto a sus compañeros y adultos, tienen sentimientos de celos, odio y lanzan objetos y se encolerizan cuando se les contradice y aun un 43,3 % tienen respuestas verbales agresivas, utilizan la violencia física en sus relaciones con los demás y disfrutan y se burlan, amenazan a otros niños y adultos.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

13.2 RESULTADOS DE LA ESCALA DE ACTITUDES APLICADO A LOS NIÑOS(AS) DE 4 Y 5 AÑOS DE LA I.E. Nº 829 MARÍA AUXILIADORA

CUADRO Nº 02: ESCALA DE ACTITUDES

INDICADORES AL NIÑO(A)	TOTAL ACUERDO		DEACUERDO		EN DESACUERDO		TOTALMENTE EN DESACUERDO		TOTAL	
	Nº	F%	Nº	F%	Nº	F%	Nº	F%	Nº	F%
Si tu compañero te golpea, tú respondes de igual manera?	14	46.7	8	26.7	6	20%	2	6.7	30	100
Si un grupo de niños(as) te gritan e insultan cuál es tu respuesta?	3	10	16	53.3	2	6.7	9	30	30	100
Cuando te encuentras trabajando y un niño(a) te quita tu material Cómo reaccionas?	13	43.3	9	30	5	16.7	3	10	30	100
Si tu compañero te tira objetos peligrosos: como palos, piedras, etc., tú responderías de la misma forma?	7	23.3	10	33.3	2	6.7	11	36.7	30	100
Si te encuentras jugando con otros niños(as) y uno de ellos te Amenaza y te dice palabras soeces, cómo reaccionas?	9	30	11	36.7	4	13.3	6	20	30	100
Cuando ningún niño(a) no desea jugar contigo, porque fastidias Cómo reaccionas?	10	33.3	11	36.7	3	10	6	20	30	100
Si tu profesora te reprende cuando te portas mal, cuál es tu Respuesta?	8	26.7	12	40	5	16.7	5	16.7	30	100
Qué harías si nadie quisiera jugar contigo?	8	26.7	14	46.7	2	6.7	6	20	30	100
Cómo te sentirías si nadie quiere trabajar contigo?	8	26.7	6	20	8	26.7	8	26.7	30	100
Si sientes que nadie te quiere, como te sientes?	9	30	5	16.7	4	13.3	12	40	30	100
Cuando terminan un trabajo en el aula y la Docente premia a los Niños(as) y ti no te da nada, como te sientes?	10	33.3	5	16.7	3	10	12	40	30	100
Si un niño te acusa de algo que no hicistes, como reaccionas?	9	30	5	16.7	4	13.3	12	40	30	100

Fuente: Escala de actitudes para niños(as) de 4 y 5 años de la I.E. 829 María Auxiliadora CP6 San isidro 1 Tambogrande aplicada el 16/06/06

Con lo referente al presente cuadro se puede determinar que el 46,7 % responde ante los golpes provocados por un compañero, un 43,3 % están en total acuerdo cuando se les quita el material de trabajo y el 33,3 % no desea jugar con el niño que fastidia, así como el 30 % se siente que no le quieren.

3.3.- Propuesta de Estrategias metodológicas en el área socio emocional para corregir conductas agresivas.

3.3.1.- Presentación:

El desarrollo de estrategias metodológicas basadas en juegos, permite que niños y niñas puedan lograr un buen desarrollo socio emocional disminuyendo las conductas agresivas que manifiestan durante el trabajo individual y grupal.

Las diferentes posturas que existen en torno a los diversos problemas, exigen que los niños (as), por medio del juego puedan desarrollar experimentaciones necesarias por sí mismo. Para contar con las experiencias necesarias que los ayuden a tener una buena relación con el medio que los rodea, debemos incentivar una actitud investigadora, crítica, autónoma y reflexiva.

Es a través del juego que los educandos van a ir formando sus propios criterios para explorar, experimentar y descubrir, las características y propiedades de los diferentes objetos que podamos poner a su alcance.

A sí mismo, durante la exploración se deberá tener en cuenta las características de estas edades, ya que ellos podrán servir de guía para comprender mejor la forma que tiene el niño (a) de desarrollar los conocimientos y capacidades.

Para lograrlo es necesario un ambiente que sea placentero, agradable para que los niños y niñas que manifiestan estas conductas agresivas, puedan tener un mejor desarrollo socio emocional, dándole toda la libertad, sin sentir que son criticados en sus resultados. Siempre deberán contar con el apoyo de la docente, que será la mediadora en el desarrollo de este trabajo, que aliente a los pequeños a encontrar nuevas maneras de explorar con todo lo que tiene a su alrededor.

3.3.2.- Fundamentación:

Las teorías referenciales del trabajo de investigación están sustentadas en el enfoque constructivista (fomenta la construcción autónoma de sus aprendizajes), la teoría socio cultural de Vygotsky (desarrollo cognitivo) y la teoría Cognitiva de Jean Piaget, que se ocupa específicamente de los procesos de aprendizaje- enseñanza.

La presente propuesta se justifica por que permite crear nuevas estrategias que permita en los educandos corregir estas conductas agresivas, que le impide desarrollarse en forma integral. Utilizando el desarrollo cognitivo en la interacción del niño y niña con el adulto, servirá para que ellos puedan socializarse y recibir de ellos la información y apoyo necesario para su conocimiento intelectual.

Lo importante es despertar la inquietud, el impulso y la movilización interna, donde pueda entender lo que está observando, percibiendo en el mundo en forma única, así como manipulando, experimentando, clasificando los diferentes objetos y poder construirlos en forma autónoma y obtener conceptos amplios y precisos.

Por otro lado los procesos de aprendizaje se tendrán en cuenta los saberes previos tomados por los educandos que se iniciará partiendo palabras particulares, mediante representaciones previas como son objetos u hechos reales.

En definitiva el aprendizaje partirá fundamentalmente de lo general a lo específico, siguiendo una vía descendente similar a lo impuesto por Vygotsky con relación al aprendizaje.

3.3.3.- Objetivos:

3.3.3.1. General

-Diseñar y proponer estrategias metodológicas basadas en juegos para promover el desarrollo socio emocional que permita corregir las conductas agresivas de los niños de 4 y 5 años de edad del CEI nº 829 – “María Auxiliadora” CP- 6 San Isidro I – tambo grande.

3.3.3.2. Específicos

-Diseñar estrategias metodológicas para corregir las conductas agresivas que manifiestan niños y niñas durante el trabajo escolar individual y grupal.

-Promover espacios de juegos que permita lograr un buen desarrollo socio emocional para corregir la adecuada utilización de los diferentes objetos que están a su alrededor.

3.3.4.- Características de los niños y niñas:

Muestra seguridad frente a situaciones nuevas

Son muy sociables al momento de realizar alguna actividad

Los juegos que más les divierten son aquellos que realiza con otros niños (as) de su mismo sexo

Organiza juegos y puede llegar a pequeños acuerdos con sus amigos (as)

Se reconoce como miembro de su familia y sociedad

Otorga vida y objetos inanimados (juguetes, etc.)

Depende menos del adulto para realizar algunas actividades

Ya no duerme a la hora de la siesta y si lo hace es poco tiempo

Realiza con interés tareas simples, muestra mayor disposición para realizar las tareas del hogar

Posee un lenguaje amplio llegando a estructurar oraciones

Colecciona, experimenta y juega con distintos materiales

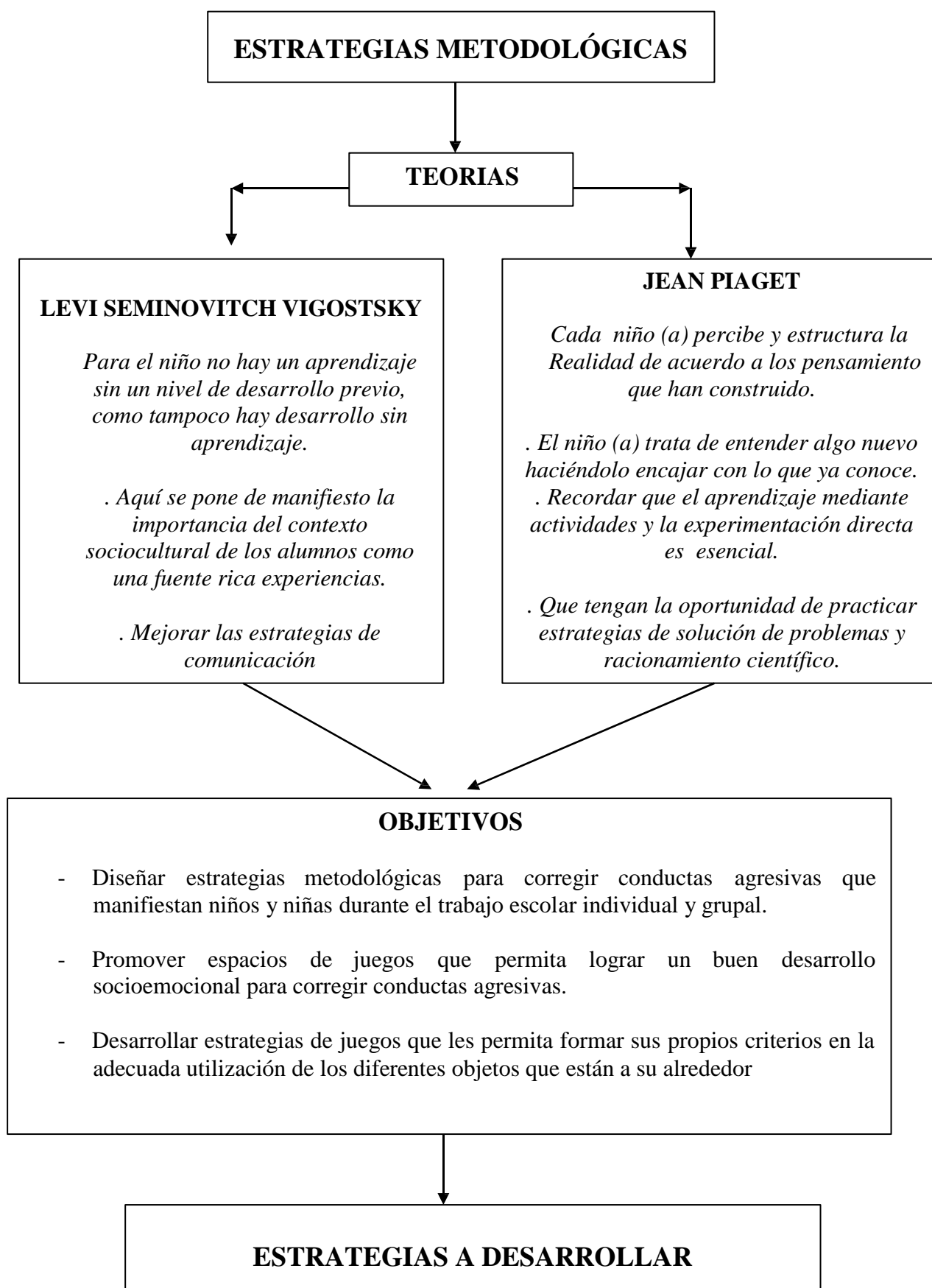
Observa y describe láminas, figuras que observa como parte de su entorno

Corre con facilidad, es capaz de realizar un buen salto y mantiene el equilibrio sobre una sola pierna

Sube y baja con facilidad diferentes alturas

Se observa en sus movimientos mayor fuerza, energía y precisión

Muestra autonomía a nivel matriz, camina con soltura en diferentes direcciones (líneas rectas, curvas y zigzag)



Matriz de integración de las estrategias de análisis e interpretación con la propuesta del Diseño Curricular nacional para corregir conductas agresivas:

Capacidad fundamental	Capacidades específicas	Estrategias de análisis e interpretación
	Describe, explora Expresión, compara Formula, descubre	A- Estrategia 01: “Conociendo Valores”
Conductas agresivas	Observación, análisis Síntesis, atención Explora, descubre	B- Estrategia 02: “ Buscar lo escondido”
	Explorar, descubrir Observación, promueve Coordina, brinda	C- Estrategia 03: “ Los exploradores”
	Disfruta, observación Síntesis, coordina describe	D. Estrategia 04: “Jugar con el aire”

Orientaciones metodológicas de las estrategias de análisis e interpretación para corregir conductas agresivas:

A.- Estrategia 01: “Conociendo colores”

El trabajo conociendo los colores permitirá obtener mayor capacidad para que niños y niñas de 4 y 5 años, puedan desarrollar la atención y retención durante el desarrollo de las actividades que será desarrollado por medio de estrategias de juegos,

Se despertara en ellos el interés por el juego y el trabajo en pequeños grupos, tomando conciencia sobre las diferentes conductas que manifiestan cada uno de ellos, así como en la distribución de materiales y espacio compartido, sin dejar de lado las normas propuestas por ellos.

Los niños y niñas podrán descubrir en forma espontánea los colores primarios y secundarios, mediante la exploración, promoviendo la adquisición de diversas habilidades, donde podrán compartir lo descubierto por ellos a sus compañeros (as); demostrando confianza, seguridad y buena amistad hacia los demás utilizando el lenguaje oral en forma adecuada en las diferentes situaciones que se presenten.

Materiales para el sector lógico matemática:

Tapas, chapas, piedras, hojas, recipientes de todo tamaño, botellas descartables, baldes, tinas, cajas, témperas, colores, crayolas, tierra, bolsas, lápices, tijeras, hojas, palitos de chupete, cuentas, vasos, conos de papel higiénico, tierra de colores, bloques lógicos, cucharas, cilindros, y todos aquellos objetos que el criterio docente juzgue evitando cualquier problema entre ellos evitando que se lastimen.

Asamblea: *Nos sentamos en el suelo formando un círculo niños (as), la profesora presenta los materiales, proponemos los acuerdos y las reglas que deben cumplir. ¿vale respetar a su compañero? ¿vale quitarle el material a su compañero? ¿vale pelearse? ¿vale prestar el material?*

Juegos propuestos por los niños (as):

Para el desarrollo de esta estrategia se ha implementado el sector de Lógico matemática, donde los niños(as) escogerán el material que utilizarán para el desarrollo de su juego, si desean invitan otros niños para que juntos lo puedan describir, manipular, etc.

Exploración:

Se les invita a que sentados en el suelo formen un círculo y traigan el material que utilizaron en el juego. saldremos al patio a realizar la actividad según el material seleccionado por ellos.

Experimentación:

- En un espacio al aire libre distribuirás las distintas bateas botellas, vasos, y tinas con agua de diferente color y tamaño, observando que todos los niños (as) puedan participar de estos elementos.

Acompañarás cuidando que no se propicien pequeñas situaciones de conflicto o maltratos entre ellos.

Formularemos preguntas ¿qué recipientes tiene más agua, por qué salió este color, que pasó con el agua que no cayó al recipiente, etc

En estas edades es importante para el niño (a) el juego de llenar y vaciar, cantidades, peso, etc

Formamos grupos de trabajo, y podemos hacer concursos y jugando podremos reconocer varios colores que ellos mismo vayan descubriendo, participando y puedan crear nuevas estrategias de juegos.

Actividad grafico plástico: *Cada niño (a) demuestra a través del dibujo y pintura las experiencias vividas por ellos*

Verbalizacion: *Cada niño y niña participa comentando de su experiencia vividas .*

B.- Estrategia 02: “Buscar lo Escondido”

Podemos obtener la capacidad de observación, atención, análisis, y descubrimiento para desarrollar la atención y retención durante el desarrollo de las actividades, podemos acompañar con canciones, movimientos corporales, etc se podrá utilizar el lenguaje oral en las diferentes situaciones espontáneas, logrando la satisfacción por sus acciones o producciones, respeto por las normas del juego, sin llegar a la agresión.

Explora, descubre Es muy importante que tengamos en cuenta que durante el desarrollo de esta propuesta, los niños deben participar activamente evitando que existan conductas agresivas entre ellos, enfatizando en todo momento el respeto, el apoyo mutuo y el compartir los materiales cuando sea necesario.

Materiales para el sector de Ciencia:

Latas vacías de diferente color y tamaño, , hojas de diferente tamaño, color, forma, textura, piedras de diferente tamaño, depósitos, tablitass, globos, juguetes, maderas de diferente textura, grosor, palitos de chupetes, témperass, pinceles, goma, hojas, colores, lápices, plumones, jabonillo, flores, etc. sorbetes, plumas de aves (gallina, pavos, etc.), bateas pequeñas, agua, tintes de colores, globos, periódicos, detergente, shampoo, bolsas plásticas, lana, y todos aquellos objetos que el criterio docente juzgue evitando cualquier problema entre ello evitando que se lastimen.

Asamblea: *Nos sentamos en el suelo formando un círculo niños (as), la profesora presenta los materiales en una caja, proponemos los acuerdos y las reglas que*

deben cumplir.¿vale respetar a su compañero?¿vale quitarle el material a su compañero? ¿vale pelearse?¿vale prestar el material?

Juegos propuestos por los niños (as):

Para el desarrollo de esta estrategia se ha implementado el sector de ciencia, donde los niños(as) escogerán el material que utilizarán para el desarrollo de su juego, si desean invitan otros niños para que juntos lo puedan hacer. (ellos mismo forman sus grupos de trabajos.

Exploración:

Se les invita a que sentados en el suelo formen un círculo y traigan el material que utilizaron en el juego .saldremos al patio a realizar la actividad según el material seleccionado por ellos.

Experimentación:

-Observan todo el material que hay dentro del aula, colores, las formas, tamaños, etc.

-Una vez que han explorado todo el espacio, los invitamos a salir .

-Colocaremos algunas piezas dentro del salón, o las que ya están , se pueden cambiar de lugar.

De nuevo los invitamos a entrar y ellos deberán descubrir que es lo que ha sido añadido o cambiando en este espacio.

Los niños proponen otra manera de jugar, saliendo al exterior, se dividen en grupos por niños y niñas, hacen que observen todo lo que rodea al colegio y conversan acerca de lo explorado, luego irán nombrando todo lo que vieron y en que lugar estaban, salen y ven algunos elementos que han cambiado. Se pueden hacer algunas preguntas, ¿Qué fue lo que mas te gusto?, ¿Por qué?, ¿Cómo era?, etc.

Actividad grafico plástico: Cada niño y niña representa por medio del dibujo de lo que más le gusto de la experiencia vivida.

Verbalización: Sentados en círculo comentan con sus propias palabras lo que más le gusto de la experiencia vivida, mostrando a su vez los trabajos realizados, escuchan conclusiones del resto de sus compañeros, aceptando el punto de vista de los demás.

C.- Estrategia 03: “Los exploradores”

En esta etapa de la escolaridad proponemos que los niños (as) sean capaces de mirar lo habitual, lo cotidiano, lo que le es familiar, seguro y conocido con otros ojos. Ojos ansiosos y curiosos por descubrir, por encontrar, por hacer y deshacer, por tocar y retocar, por descubrir y explorar.

Desde esta perspectiva nuestra atención es mostrar una serie de actividades aula-taller, vinculadas a contribuir a la formación de niños(as) cada vez mas curioso y observadores, dejando que ellos vayan olvidando muchas veces conductas agresivas que afecten el estado emocional de los demás y formando en ellos educandos inquisidores, exploradores y autónomos en relación con el mundo de los adultos.

Material para el sector científico:

Este sector esta junto con el sector de ciencia, lupas, imán,.metales, cucharas de medidas, mecheros, balanzas, tubos de ensayo, cocina casera, embudo, coladora, y todos aquellos objetos que el criterio docente juzgue evitando cualquier problema entre ello evitando que se lastimen.

Asamblea: *Nos sentamos en el suelo formando un círculo niños (as), la profesora presenta los materiales en una caja, proponemos los acuerdos y las reglas que deben cumplir.¿vale respetar a su compañero?¿vale quitarle el material a su compañero? ¿vale pelearse?¿vale prestar el material?*

Juegos propuestos por los niños (as):

Para el desarrollo de esta estrategia se ha implementado el sector científico, donde los niños(as) escogerán el material que utilizarán para el desarrollo de su juego, donde todos participarán de esta interesante experiencia, si desean se agrupan de a cuatro o de seis

Exploración:

Se les invita a que sentados en el suelo formen un círculo y traigan el material que utilizaron en el juego .saldremos al patio a realizar la actividad según el material seleccionado por ellos.

Experimentación:

- Este día vamos a jugar a ser exploradores y vamos a descubrir las distintas clases de piedras de diferente color, forma, tamaño, textura, etc. que hay.

- escogemos las diferentes piedras que hay en el medio (Campo), y observamos que todas no son iguales.
- Además vemos que unas tienen “inquilinos” y no se les puede molestar, pero si podemos observarlos como viven, como son, y como se protegen.
- Durante la observación de los animales chiquitos que encontramos, utilizaremos la lupa podemos ver y comentar el numero de patas que tienen, como es su cuerpo, de que color son, etc. la docente acompaña tomando fotos de todo lo interesante que ellos van descubriendo.
- Anima a los niños (as) para cantar algunas canciones de animalitos, toritos, hormigas, gusanos de tierra, etc.
- Les hacemos algunas preguntas: ¿ todas las piedras son del mismo tamaño, testura, forma, los animalitos que vistes todos son iguales, tiene el mismo tamaño, igual patas, color?

Actividad grafico plástico: Pintan las rocas de diferente colores, con tempera otros dibujaran, etc.

Verbalización: Conversan acerca de las cosas que han observado con los materiales seleccionados y comentan de la gran utilidad que tiene por ejemplo la lupa.

D.- Estrategia 04: “Jugar con el Aire”

Reformularemos el trabajo en grupos tomando conciencia sobre materiales y el espacio compartido, el placer y disfrute mediante el juego y poder adquirir diversas habilidades. Coordinarán niños y niñas colaborando y brindando ayuda.

El niño(a) quiere saber el porque de lo que explora el origen de las cosas y cada vez desarrolla mas autonomía.

Materiales para el sector de Ciencia:

Latas vacías de diferente color y tamaño, , hojas de diferente tamaño, color, forma, textura, piedras de diferente tamaño, depósitos, tablitas, globos, juguetes, maderas de diferente textura, grosor, palitos de chupetes, témperas, pinceles, goma, hojas, colores, lápices, plumones, jabonillo, flores, etc. sorbetes, plumas de aves (gallina,

pavos, etc.), bateas pequeñas, agua, tintes de colores, globos, periódicos, detergente, shampoo, bolsas plásticas, lana, etc.,

Asamblea: sentamos en el suelo formando un círculo niños (as), la profesora presenta los materiales en una caja, proponemos los acuerdos y las reglas que deben cumplir. ¿vale respetar a su compañero? ¿vale quitarle el material a su compañero? ¿vale pelearse? ¿vale prestar el material?

Juegos propuestos por los niños (as):

Para el desarrollo de esta estrategia se ha implementado el sector de ciencia, donde los niños(as) escogerán el material que utilizarán para el desarrollo de su juego, si desean invitan otros niños para que juntos lo puedan hacer. (ellos mismo forman sus grupos de trabajos.

Exploración:

Se les invita a que sentados en el suelo formen un círculo y traigan el material que utilizaron en el juego. saldremos al patio a realizar la actividad según el material seleccionado por ellos.

Experimentación: Prepararemos tres espacios bien definidos que podrán ser en el exterior o interior dependiendo del grupo y del clima.

En un espacio colocaremos bateas con agua de colores donde los niños con sorbetes podrán soplar y formar burbujas grandes y pequeñas probaran a soplarlo para luego una vez llenados los soltarán para observar como la fuerza del viento los hace volar impulsándolos con sus manos.

Pedimos que los niños (as) presenten su propuesta y seguro que alguno quisiera poner su avión con un globo ayudarlo.

Hacemos diferentes preguntas. ¿podemos sentir el aire, lo ven, tiene peso, lo podemos atrapar?

Actividad grafico plástico: Desarrollan sus habilidades utiliza material que hay en aula y elaboran aviones, cometas para hacerla volar

Verbalización: Sentados en círculos comentan de todas las experiencias que han vivido y lo hacen en forma ordenada respetando a su compañero cuando participa.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

3.3.5 RESULTADOS DEL TEST APLICADO A LOS NIÑOS(AS) DE 4 Y 5 AÑOS DE LA I.E. Nº 829 MARÍA AUXILIADORA

CUADRO Nº 01: TEST PARA MEDIR EL GRADO DE AGRESIVIDAD EN NIÑOS(AS)

INDICADORES AL NIÑO(A)	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		A VECES		CASI NUNCA		NUNCA		TOTAL	
	Nº	F%	Nº	F%	Nº	F%	Nº	F%	Nº	F%	Nº	F%
Tiene respuestas verbales agresivas	5	16.66	3	10	0	0	15	50	7	23.33	30	100
No es capaz de controlar sus impulsos, emociones y actos	7	23.33	6	20	7	23.33	5	16.66	5	16.66	30	100
Discute con frecuencia con sus amigos	5	16.66	3	10	7	23.33	10	33.33	5	16.66	30	100
Se irrita con mucha facilidad	4	13.33	6	20	2	6.66	10	33.33	8	26.66	30	100
Falta el respeto a sus compañeros y adultos	3	10	3	10	4	13.33	12	40	8	26.66	30	100
Tiene sentimientos frecuentes de celo y odio	2	6.66	4	13.33	0	0	15	50	9	30	30	100
No piensa las cosas antes de hacerlas o decir las	4	13.33	5	16.66	5	16.66	15	50	1	3.33	30	100
Utiliza la violencia física en sus relaciones con los demás	4	13.33	4	13.33	5	16.66	10	33.33	7	23.33	30	100
Se burla, amenaza a otros niños y adultos	4	13.33	5	16.66	4	13.33	13	43.33	4	13.33	30	100
Disfruta persiguiendo, hiriendo o matando animales y plantas	2	6.66	3	10	5	16.66	10	33.33	10	33.33	30	100
Muestra placer al dañar animales y plantas	3	10	3	10	7	23.33	12	40	10	33.33	30	100
Se enoja con facilidad	2	6.66	4	13.33	5	16.66	14	46.66	5	16.66	30	100
Lanza objetos y se encoleriza cuando se le contradice	3	10	3	10	5	16.66	13	43.33	6	20	30	100

Fuente: Test de agresividad para niños(as) de 4 y 5 años de la I.E. 829 María Auxiliadora CP6 San Isidro 1 Tambogrande aplicada el 20/05/07

Consideramos que en la aplicación del cuadro, aplicado a los niños y niñas, después de haber desarrollado la propuesta, podemos observar que hay un 50% que casi nunca manifiestan respuestas verbales agresivas, así como el 46.6% ya no se enojan con facilidad y el 43.33% no existen burlas entre compañeros, se pudo lograr que el 33.33% nunca disfrutaran hiriendo y matando animales.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

3.3.6 RESULTADOS DE LA ESCALA DE ACTITUDES APLICADO A LOS NIÑOS(AS) DE 4 Y 5 AÑOS DE LA I.E. Nº 829 MARÍA AUXILIADORA

CUADRO Nº 02: ESCALA DE ACTITUDES

INDICADORES AL NIÑO(A)	TOTAL ACUERDO		DEACUERDO		EN DESACUERDO		TOTALMENTE EN DESACUERDO		TOTAL	
	Nº	F%	Nº	F%	Nº	F%	Nº	F%	Nº	F%
Si tu compañero te golpea, tú respondes de igual manera?	5	16.66	5	16.66	10	33.33	10	33.33	30	100
Si un grupo de niños(as) te gritan e insultan cuál es tu respuesta?	3	10	6	20	12	40	9	30	30	100
Cuando te encuentras trabajando y un niño(a) te quita tu material Cómo reaccionas?	4	13.33	3	10	14	46.66	9	30	30	100
Si tu compañero te tira objetos peligrosos: como palos, piedras, etc., tú responderías de la misma forma?	3	10	4	13.33	15	50	8	26.66	30	100
Si te encuentras jugando con otros niños(as) y uno de ellos te Amenaza y te dice palabras soeces, cómo reaccionas?	2	6.66	5	16.66	10	33.33	13	43.33	30	100
Cuando ningún niño(a) no desea jugar contigo, porque fastidias Cómo reaccionas?	5	16.66	4	13.33	10	33.33	11	36.66	30	100
Si tu profesora te reprende cuando te portas mal, cuál es tu Respuesta?	3	10	6	20	13	43.33	8	26.66	30	100
Qué harías si nadie quisiera jugar contigo?	2	6.66	6	6.66	12	40	10	33.33	30	100
Cómo te sentirías si nadie quiere trabajar contigo?	5	16.66	2	6.66	13	43.33	10	33.33	30	100
Si sientes que nadie te quiere, como te sientes?	3	10	3	10	10	33.33	14	46.66	30	100
Cuando terminan un trabajo en el aula y la Docente premia a los Niños(as) y ti no te da nada, como te sientes?	5	16.66	5	16.66	15	50	10	33.33	30	100
Si un niño te acusa de algo que no hicistes, como reaccionas?	4	13.33	3	10	8	26.66	15	50	30	100

Fuente: Escala de actitudes para niños(as) de 4 y 5 años de la I.E. 829 María Auxiliadora CP6 San isidro 1 Tambogrande aplicada el 16/06/06

Se observa en el cuadro que se ha logrado un 46.66% de niños que están en desacuerdo quitar el material a sus compañeros, así como el 43.33% que aceptan que la profesora reprenda cuando te portas mal, te sientas mal, que nadie quiera trabajar contigo. En totalmente en desacuerdo se logró un mejor porcentaje, donde el 46.66% si sientes que nadie te quiere como te sientes, el 36.66% no desea jugar contigo y el 33.33% como te sientes si nadie quiere trabajar contigo, cuando premian a los niños, y te golpean tu respondes de igual manera.

CONCLUSIONES

1. Las estrategias metodológicas basadas en juegos permitió disminuir las conductas agresivas en los niños de 4 y 5 años durante el trabajo escolar, individual y grupal.
2. La propuesta permite en los educandos conocer mejor sus propias conductas en torno a los diversos problemas, que por medio del juego puedan desarrollar e ir mejorando una actitud investigadora, crítica y reflexiva por sí mismo
3. Las conductas agresivas se producen por problemas sociales ocasionando frustración u emoción negativa que han de ser reconocidas e incluidas en los procesos de enseñanza, aprendizaje, en la investigación de la Educación y de sus Instituciones.
4. Las docentes deben aunar una actitud positiva, tomando en cuenta los objetivos que desea alcanzar, por un lado la denominación de la conducta agresiva y por otro la potenciación junto con el aprendizaje de la conducta “asertiva”.
5. La relación entre la teoría y la práctica en la educación no deberá ser reducido a una relación lineal, entre las mismas, si no dar la oportunidad al niño(a) de que a través del juego aprende del mundo y sus relaciones, expresando de manera mas libre y sincera sus problemas.
6. El desarrollo de las capacidades de las conductas agresivas implica el carácter social y emocional de la educación y su comportamiento de manera constructiva y cognitiva frente al tipo de sociedad, es decir que hay necesidad de estrategias o juegos que debemos utilizar con los niños (as) frente a la sociedad, de la educación, de su institución y de las ciencias de la educación con vistas a descubrir las posibles ideologías para perseguir una mejor enseñanza – aprendizaje. Tomando en cuenta siempre sus necesidades que la sustentan.
7. Consideramos que al aplicar el test para medir el grado de agresividad después de haber desarrollado la propuesta pudimos ver que el 50% de niños (as) habían disminuido sus conductas verbales agresivas en el desarrollo de las estrategias metodológicas de juegos.

RECOMENDACIONES

Finalmente enunciamos de una manera global algunas sugerencias para corregir conductas agresivas mediante el desarrollo de estrategias metodológicas.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alcántara Masías, Jeanet (1995) – Tecnología del desarrollo emocional. UNP – 48P
2. Arroyo M., “Prevención pedagógico social de la agresividad”, Ed. Educadores.
3. Bandura A., “Aggression: A social Learning Análisis.
4. Buzada Cecilia, Iriarte Francisca, Lavauchi Carmen, Pregnan Carmen .(1997) Desarrollo de la expresión integrada club – cli – clo – Pips México – 327 pp.
5. Briones Guillermo. (1998) La investigación Social.
6. Cerezo Ramírez, F. (1997). Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención. Madrid. Pirámide.
7. Cerezo Ramírez, F. (2001). Violencia en las aulas. Madrid. Pirámide.
8. Cooper Jamen M.(1993) Estrategias de enseñanza México Limusa – 301 p.
9. Chávez R. Justo (2001). “La investigación científica desde la escuela” Desafío escolar:
Revista Iberoamericana de Pedagogía Nº 5 - II edición especial.
10. Defensor del pueblo (1999). Informe del defensor del Pueblo sobre la violencia escolar. <http://www.defensordelpueblo.es/documentación/informesespeciales>
11. Escames, J. García, R. Y Sales, A. (2002). Claves educativas para escuelas no conflictivas. Barcelona. Idea Books.
12. Etxeberría, F.; Esteve, J.M. y Jordan, J.A. (2001). La escuela y la crisis social. En Ortega, P. (coord.) Conflicto, Violencia y Educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación Murcia. Cajamurcia.

13. Gálvez Vásquez, José, (2001) Métodos y Técnicas de aprendizaje. Teoría y Práctica. Cuarta.
14. Grasa, R (1987). Vivir el conflicto. Cuadernos de Pedagogía, Nº 150, praxis, Barcelona.
15. García López, R y Martínez Céspedes, R. (2001). Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana. Valencia. Lullal Edicions.
16. Hernández S. Roberto, Carlos Fernández C y Pilar Baptista L.(2003) Metodología de la investigación
Mc Graw Hill Interamericana, México. 705 pp.
17. Hernández Prados, M.A. (2002). Reflexiones sobre la educación en el siglo XXI. La agresividad en la escuela. Ponencia presentada al congreso Internacional Virtual de Educación. Universidad de las Islas Baleares (ISBN: 84- 7632 – 744 – 7).
18. Hulse S.(1982) Psicología del aprendizaje Mc Graw Hill México.
19. J. Vallejo y otros, “Introducción a la psicopatología y psiquiatría” Ed. Salvat.
20. J.M. Blanch “Psicologías Sociales” Ed. Hora.
21. Kennet T. Henson. Ben F. Eller. Psicología Educativa para la enseñanza eficaz.
22. Newman – Newman Manual de Psicología Infantil Moderna Volumen 1.
23. Newman – Newman. Manual de Psicología Infantil Moderna Volumen 2.
24. Ortega, R. (1997): agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares. Revista de Educación, 313, 2 – 27.
25. Puente Aníbal, (1994) “La conducta y sus textos”
Ferrera Eudemo. Madrid – 207p.
26. Puig Rovira, J.M. (1997) Conflictos escolares una oportunidad. Cuadernos de pedagogía Nº 257 – Praxis, Barcelona.

27. Rief. S “Como tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad” 199 – Paidós
29. Sánchez (1998): El discurso de la Violencia y su Interpretación en el Aula. Córdoba. Universidad de Córdoba.
30. Sarafino Eduardo P., Armstrong James W.(1980)“Desarrollo del niño y del adolescente”
México 1980
31. Serrano Isabel, “Agresividad Infantil”
Ed. Pirámide
32. Saco Gustavo,(1990) agresividad y sociabilidad en el hombre
Lima CONCYTEC – 159 p.
33. Turiel, E (1984). El desarrollo del Conocimiento social, moralidad y convención.
Madrid
34. Usen Paúl . Desarrollo Psicológico del niño
Tomo II. S/a 360 pp.
35. Velásquez F, Ángel y Nerida G. Rey C. Metodología de la Investigación Científica, San Marcos.
Lima s/a, 311 pp.

ANEXOS

REGISTRO ANECDOTARIO

Actividad : _____
Nombre del Niño (a) : _____
Edad del Niño (a) : _____ Sección: _____
Fecha de inicio : _____
Docente Encargado : _____

[illegible]

TEST PARA MEDIR EL GRADO DE AGRESIVIDAD EN NIÑOS (AS)

Nombre del Niño (a) : _____
 Edad del Niño (a) : _____ Sección: _____
 Fecha : _____
 Docente Encargado : _____
 Lugar : _____

Considera que si hijo (a)	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
	1	2	3	4	5
Tiene respuestas verbales agresivas					
No es capaz de controlar sus impulsos, emociones y actos.					
Discute con frecuencia con sus amigos					
Se irrita con mucha facilidad.					
Falta el respeto a sus compañeros y adultos					
Tiene sentimientos frecuentes de celo, odio, enemistad.					
No piensa las cosas antes de hacerlas o decirlas					
Utiliza la violencia física en sus relaciones.					
Se burla, amenaza a otros niños y adultos					
Disfruta persiguiendo, hiriendo o matando animales					
Muestra placer al dañar animales y plantas.					
Se enoja con facilidad					
Lanza objetos y se encoleriza cuando se le contradice					

ESCALA DE ACTITUDES

Nombre del niño (a) : _____
Edad del Niño (a) : _____
Fecha : _____
Docente Encargado : _____
Lugar : _____
Sección : _____

Si tu compañero (a) te golpea, tu respondes de igual manera.

Total acuerdo ()
Deacuerdo ()
En desacuerdo ()
Totalmente en desacuerdo ()

Si un grupo de niños (as) te gritan e insultan, ¿Cuál es tu respuesta?

Total acuerdo ()
Deacuerdo ()
En desacuerdo ()
Totalmente en desacuerdo ()

Cuando te encuentras trabajando y un niño (a) te quita tu material ¿Cómo reaccionas?

Total acuerdo ()
Deacuerdo ()
En desacuerdo ()
Totalmente en desacuerdo ()

Si tu compañero te tira objetos peligrosos como palos, piedras. Etc, tu respondes de la misma forma.

Total acuerdo ()
Deacuerdo ()
En desacuerdo ()
Totalmente en desacuerdo ()

Si te encuentras jugando con otros niños (as) y uno de ellos te amenaza y te dice palabras soeces, ¿Como reaccionas?

Total acuerdo ()
Deacuerdo ()
En desacuerdo ()
Totalmente en desacuerdo ()

Cuando ningún niño (a) desea jugar contigo por que fastidias ¿Cómo reaccionas?

Total acuerdo ()
Deacuerdo ()
En desacuerdo ()
Totalmente en desacuerdo ()

Si tu profesora te reprende cuando te portas mal ¿Cuál es tu respuesta?

Total acuerdo ()
Deacuerdo ()
En desacuerdo ()
Totalmente en desacuerdo ()

¿Que harías si nadie quisiera jugar contigo?

Total acuerdo ()
Deacuerdo ()
En desacuerdo ()
Totalmente en desacuerdo ()

¿Cómo te sentiría si nadie quisiera trabajar contigo?

Total acuerdo ()
Deacuerdo ()
En desacuerdo ()
Totalmente en desacuerdo ()

Si sientes que nadie te quiere, ¿Cómo te sentirías?

Total acuerdo ()
Deacuerdo ()
En desacuerdo ()
Totalmente en desacuerdo ()

Cuando terminan un trabajo en el aula y la docente premia a los niños y a ti no te da nada ¿Cómo te sientes?

Total acuerdo ()
Deacuerdo ()
En desacuerdo ()
Totalmente en desacuerdo ()

Si un niño (a) te acusa de algo que no hiciste ¿Como reaccionas?

Total acuerdo ()
Deacuerdo ()
En desacuerdo ()
Totalmente en desacuerdo ()

CAPITULO II MARCO TEORICO

2.10. Antecedentes del estudio

Hechas las investigaciones bibliográficas se han encontrado trabajos como el de:

La violencia¹⁴ conyugal manifestada principalmente en forma psicológica, y en forma física en menor porcentaje, causada principalmente por lo económico, por incomprensión, por ser exigente, porque él quiere tener la razón entre otras.

El maltrato infantil se manifiesta física y emocionalmente en casi la totalidad de los casos y es causado porque los padres no toman una actitud adecuada ante conductas y comportamientos de sus niños.

Casi la mayoría de los niños evidencian poca sociabilidad y comunicación entre ellos, presentan autoestima inadecuada manifestada por la falta de aceptación a sí mismos y a sus trabajos, son dependientes a realizar distintas actividades y presentan emociones negativas como el miedo, la ira y tristeza.

Los niños y niñas de 5º Grado “C”, manifiestan su agresividad¹⁵ mediante actos corporales como: puñetes, puntapiés, manazos, empujones, jalones de pelo, hasta el extremo de lastimarse y actos verbales: insultos, burlas, malas palabras.

Los factores que generan la agresividad físico verbal en el trabajo individual y grupal son las peleas producidas entre sus padres y los sentimientos que generan éstos, los hechos que influyen negativamente en ellos, la frecuencia de los castigos, golpes, insultos, la

¹⁴ Tesis “**La Violencia Familiar y su Influencia en el Desarrollo Socioemocional de los Niños y Niñas de 05 Años de Edad de los C.E.I. del Conjunto Habitacional “Micaela Bastidas” ENACE de la Ciudad de Piura**”

Chávez T. Dianita, Godos F. Narcisa, Quiñones D. Elena L., Ramírez L. Yovana

¹⁵ La agresividad Físico — verbal y su incidencia en el trabajo individual y grupal de los niños y niñas del 5to grado “C” de educación primaria del colegio Nacional “José Carlos Mariátegui” Tacalá — Castilla -Piura 2004” Calle G. Lita Y., Farfán a. Yalitzia M., **Inga C. Elizabeth, Morocho M. Ruby E.**

presencia de pandillas en su barrio y algunos programas de televisión que muestran escenas agresivas y violentas.

La agresividad físico — verbal manifestada por los niños y niñas dificultó el desarrollo del trabajo individual y grupal que realiza, provocando que se atrasen, no cumplan con la tarea delegada, y generen desorden.

Las estrategias que utiliza el docente, para mejorar el comportamiento de los niños(os) son inadecuados como:

La monotonía en la distribución de los alumnos(as); dentro del aula.

Los alumnos del 2do. Grado “A” y “B” del Centro Educativo “Luis Alberto Sánchez Sánchez” del Asentamiento Humano “Santa Rosa”, provienen de hogares con extrema pobreza¹⁶ y bajo nivel socio cultural, lo que incide negativamente en la comunicación de padres e hijos y da como resultado los rasgos de violencia en sus relaciones familiares.

El maltrato expresado en el hogar, hacia los niños es con correa, látigo, jalones de pelo, insultos, apodos, etc., los cuales generan expresiones emocionales de cólera, miedo, tristeza, rencor; afectando el desarrollo socioemocional, expresando agresión y violencia.

Debido al maltrato físico y verbal que sufren los niños y niñas, manifiestan en el aula, (con sus compañeros) la violencia aprendida en casa; creando un clima escolar conflictivo que les bloquea el interés de aprender y concentrarse en el estudio, es decir dificultando el aprendizaje interactivo.

¹⁶ “Factores que estimulan la violencia conductual e incidencia en el aprendizaje interactivo de los niños y niñas del primer ciclo de Educación Primaria del Centro Educativo “Luis Alberto Sánchez Sánchez” del Asentamiento Humano Santa Rosa - Piura - 2002”

Jimenez Y. Melipza G., Juárez E. Mario E., Lozada F. Judith G., Raymundo C. Julissa M., Rodríguez A. Kissy A.

2.11.Bases Teóricas

2.11.1. Estrategias Metodológicas

Estrategia es una palabra de origen griego y de uso militar lo utilizaban como sinónimo de táctica. Llevándolo al campo pedagógico, en este sentido; estrategia significa elegir los mejores recursos de aprendizaje para organizar una secuencia que conlleva a lograr resultados previamente definidos.

Es un conjunto de acciones ordenada, dirigidas a la consecución de una meta. Proceso se toma decisiones precisas e intencionales, por las cuales la persona elige, recupera, coordina conocimientos para atender una determinada demanda de aprendizaje, dependiendo de la situación educativa en que se produce la acción.

La ejecución de una estrategia necesita de ciertos elementos y de procesos cognitivos como: procesos mentales, saberes previos, conocimiento estratégico y habilidades para la meta cognición.

Las estrategias requieren:

- Ubicar y delimitar la situación de enseñanza – aprendizaje que se va ha desarrollar.
- Acciones de reflexión
- Chequeo permanente del proceso.

Las estrategias tienen como objetivos:

- Facilitar los procesos de aprendizaje con buenos resultados
- Mejorar el conocimiento conceptual y procedimental
- Aumentar la conciencia del alumno sobre las operaciones mentales y decisiones que toma cuando aprende un contenido o resuelve una tare.
- Favorecer el conocimiento y análisis de las condiciones en que se produce el aprendizaje.
- Afectar, modificar la forma en que se selecciona, adquiere, organiza e integra el nuevo conocimiento.

2.2.2. Estrategias de Enseñanza

Las Estrategias¹⁷ de Enseñanza son medios, recursos, procedimientos que utiliza el docente para prestar la ayuda pedagógica y lograr aprendizajes significativos en los alumnos. Son

el componente esencial del proceso de Enseñanza – Aprendizaje, constituyéndose como un sistema de actividades que permiten con economía de esfuerzos y recursos la realización de una tarea educativa de calidad requerida dada la flexibilidad y adaptabilidad de ellas.

Hay diferentes tipos de estrategias, las más utilizadas en el ámbito educativo son:

- c) Las estrategias de enseñanza.
- d) Las estrategias de aprendizaje.

Entre una y otra hay una relación muy estrecha que como vínculo dinámico se da entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza también son conocidas como didácticas instruccionales. El docente es su originador ya que es una construcción conjunta (teniendo en cuenta la perspectiva constructivista), como producto de los continuos y complejos intercambios con los alumnos en el contexto instruccional. Asimismo se puede afirmar que en cada aula, se realiza una construcción conjunta entre maestros y alumnos únicos e irrepetibles.

2.2.3. Clasificaciones y funciones

Clasificaciones

Algunas de las estrategias que puede utilizar el docente y obtener buenos resultados son:

- **Objetivos o Propósitos de aprendizaje.**
Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas para los alumnos.
- **Resumen**

¹⁷ Cooper Jamen M., *Estrategias de enseñanza*

Síntesis de abstracción de la información oral o escrito.

- Organizador previo
Información de tipo introductoria y contextual. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
- Ilustraciones
Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o texto específica (fotografías, dibujos, etc.).

- Analogías
Proposición que indica que una cosa o evento es semejante a la otra.
- Preguntas intercaladas
Preguntas insertadas en una situación de enseñanza. Mantienen la atención y favorecen la práctica.
- Pistas tipográficas y discursivas.
Señalamientos que se hacen de un texto o de una situación de enseñanza para enfatizar y organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
- Mapas conceptuales y redes semánticas.
Representación gráfica de esquemas (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
- Uso de estructuras textuales.
Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito que influyen en su comprensión y recuerdo.

Otra clasificación de las estrategias de enseñanza es cuando pueden emplearse al inicio (preinstruccionales), durante (coinstruccionales), o al término (postinstruccionales) de una sesión de clase. Así tenemos:

De acuerdo al Momento de Uso y Presentación.

- a. **Las estrategias preinstruccionales.** Por lo general preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender, esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas.

- b. **Las estrategias coinstruccionales.** Apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de Enseñanza – Aprendizaje. Cubre funciones para que el alumno mejore la atención, detectando la información principal, codificando y conceptualizando los contenidos de aprendizaje.
- c. **Las estrategias postinstruccionales.** Se presentan al término de la sesión de clase y permiten al alumno formar una visión integradora e incluso crítica del material. En algunos casos les permite inclusive valorar su propia información (metacognición).

Funciones:

De acuerdo A los Procesos cognitivos Activados por las estrategias.

- a. **Estrategias para activar o generar los conocimientos previos.** Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos e incluso a generarlos cuando estos no existan. La importancia de los conocimientos previos resulta fundamental para el aprendizaje. Su activación sirve de doble sentido para conocer lo que saben y para utilizar tal el conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes. Se puede decir que estas estrategias son principalmente de tipo preinstruccionales.
- b. **Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de los aprendizajes.** Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor utiliza para guiar, orientar y ayudar a mantener la atención de los alumnos durante la sesión de clase. La actividad de guía y orientación es muy importante en este proceso.
- c. **Las estrategias de este tipo son preferentemente coinstruccionales.** Dado que al aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos en que conceptos o ideas focalizar los procesos de atención y codificación.
- d. **Estrategias para mejorar la codificación de la información a aprender.** Estrategias que van dirigidas a proporcionar al

alumno la oportunidad para que realice una codificación interior complementaria o alternativa a la expuesta por el docente. La idea es que estas estrategias enriquezca la información nueva por aprender dándole una mayor contextualización o riqueza elaborativa para que los alumnos la asimilen mejor.

e. **Estrategias para organizar la información nueva.** Tales estrategias preveen de una mejor organización global de las ideas contenida en la información nueva por aprender. Proporcionar una adecuada organización a la información que

f. se ha de aprender, mejora su significatividad lógica y consecuencia hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos. Estas estrategias pueden utilizarse en los distintos momentos de la enseñanza.

g. **Estrategias para promover enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender.** Son aquellas estrategias destinadas a ayudar para crear enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva por aprender, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Se recomienda utilizar estas estrategias antes o durante la actividad

Las distintas estrategias de enseñanza pueden emplearse simultáneamente entre ellas, según como lo considere necesario el docente

2.2.4. Características y Recomendaciones de Uso

Es necesario tener presente cinco aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategias es el indicado para utilizar en determinado momento de la sesión de clase:

- 6º Consideración de las características generales de los alumnos (niveles de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales entre otros.).
- 7º Tipo de dominio del conocimiento general y del contenido curricular en particular, que se va abordar.
- 8º La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
- 9º Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias empleadas), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos (evaluación).
- 10º Determinación del contexto intersubjetivo (el conocimiento conocido y compartido) creado con los alumnos hasta el momento.

En las estrategias que generan y activan conocimientos, se recomienda tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Hacer una identificación previa de los conceptos centrales de la información que los alumnos van a aprender.
- Tener presente qué es lo que se espera que aprendan los alumnos en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Explorar los conocimientos previos pertinentes de los alumnos para activarlos (cuando existan evidencias de que los alumnos los posean) o generarlos (cuando se sepa que los alumnos posean escasos conocimientos previos pertinentes o que no los tienen).

En las estrategias que generan, que activan o generan información previa, que les permiten a los alumnos activar, reflexionar y compartir los conocimientos previos sobre un tema determinado se recomienda las ya conocidas “lluvias o tormentas de ideas”.

Cooper propone las siguientes actividades para el buen uso de las estrategias

- Introducir la temática de interés.
- Que los alumnos o en grupo lean listas.
- Se discuta la información recabada, destacando la información más pertinente.
- Recuperar la información e ideas, originado una breve discusión, procurando que se vaya relacionando con la información nueva por aprender.

Conviene recordar que las estrategias de enseñanza nos permiten:

- Activar y generar conocimientos previos.
 - Proporcionar un “puente” al alumno entre la información que ya posee con la que va a adquirir.
 - Ayudar al alumno a organizar la información que se ha aprendido y la que se está aprendiendo, evitando la memorización aislada.
 - Proporcionar experiencias concretas o directas que preparen al alumno para experiencias abstractas y complejas.
-
- Favorecer el aprendizaje significativo mediante la familiarización y concretización de la información.
 - Mejorar la comprensión de contenidos complejos y abstractos.
 - Fomentar el razonamiento lógico en los alumnos

2.2.5. Rol del Docente y su influencia en el Aprendizaje de los Alumnos Mediante la Aplicación de Estrategias y Técnicas de enseñanza.

Desde las perspectivas pedagógicas el docente cumple diversos roles: el de transmisor de conocimientos de animador, de supervisor, de guía de orientador e incluso el de investigador educativo. Pero la función del docente no puede reducirse a la de simple transmisor de información, ni a la de facilitador del aprendizaje, sino que el docente constituye un organizador y

creativo mediador de los diferentes conocimientos y para ello se debe ayudar de una serie de estrategias y técnicas que faciliten brindar dichos conocimientos. Por ello se puede decir que el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento.

Teniendo en cuenta que el profesor apoya al alumno a construir el conocimiento, también lo ayuda a crecer como persona y a ubicarse como actor crítico de su entorno, para ello el docente debe tener en cuenta al aplicar las estrategias:

- Conocimientos teóricos, suficientes profundos y pertinentes acerca del aprendizaje de los alumnos.
- Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje.
- Dominio de los contenidos y áreas de enseñanza.
- Amplio repertorio de estrategias y técnicas de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno.
- Es el agente de enseñanza el que toma las decisiones estratégicas para utilizarlas del mejor modo posible y de él dependerá el efecto de las estrategias que aplique, ya que al elegir las debe tener en cuenta las siguientes interrogantes: ¿qué estrategias y técnicas promoverán sus limitaciones?,

¿Permitirán la organización de sus propios conocimientos?., ¿Con cuáles asimilarán los niños más rápido los conocimientos?..., ¿cuáles activarán los saberes previos?, entre otras.

Dependerá mucho de su profesionalismo y creatividad para seleccionar, ejecutar, y evaluar si las estrategias aplicadas le dan los resultados requeridos.

Desde la concepción constructivista (COLL 1990), las estrategias de enseñanza deben programarse y organizarse en torno a tres ideas fundamentales:

- 3º) La actividad mental constructiva del alumno se aplica de contenidos que poseen ya en un grado considerable de elaboración, es decir en base a saberes previos.
- 4º) La función del docente engarzar los procesos de construcción del alumno, con el saber colectivo culturalmente organizado.

Esto implica que la función del docente no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar, y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad, para el logro de un aprendizaje significativo en los alumnos.

2.2.6. Programación de las Estrategias de Enseñanza

CONCEPTO. Según LODINE, expresa que la programación es una serie de operaciones de los profesores, que en conjunto llevan a cabo una actividad o unidad teniendo en cuenta el conjunto de estrategias a utilizar para obtener el aprendizaje y con ello ponen en práctica lo que quieren lograr en el alumno.

Al programar se señalan las siguientes condiciones:

- ⇒ Es un proceso subordinado al programa en sus lineamientos generales.
- ⇒ Al programar se adoptan decisiones sobre el contenido, métodos, prioridades, estrategias, técnicas, recursos.
- ⇒ Es una tarea colectiva a cargo de los docentes que se integren los contenidos, actividades, estrategias, con un solo sentido y una amplia perspectiva de lo que se quiere hacer.

⇒ La programación implica asumir la situación real de la entidad educativa y del grupo de alumnos con los que se va a trabajar, lo cual conlleva a la realidad educativa. Estas estrategias deben cumplir un proceso metodológico para su programación.

A. PLANEAMIENTO. Se trata de convertir las ideas o propósitos en acción, ya que se van a plasmar las estrategias y técnicas que queramos llevar cabo para el logro de las competencias planteadas. Se debe tener en cuenta que:

- Se relacionen con las actividades a desarrollar.
- Manejo y dominio de ellas.
- Permitan el logro de capacidades.
- Despierten la curiosidad e interés del niño
- Permitan la activación de saberes previos.
- Se adapten a la realidad del alumno.

E. EJECUCIÓN. En este momento docente aplica las estrategias planificadas en su programación para evitar las improvisación (o hacerla cuando es necesario) de tal manera que se despierten los saberes previos del niño y lograr un aprendizaje significativo.

F. EVALUACIÓN. Se realiza el término de un proceso de enseñanza – aprendizaje (actividad o unidad de aprendizaje)

con el fin de comprobar los resultados obtenidos, para adecuar o descartar las estrategias.

2.2.7. Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1996, Hernández 1991).

Las estrategias de aprendizaje son ejecutadas voluntaria e intencionalmente por un aprendiz, cualquiera que este sea (el niño, el alumno una persona con discapacidad mental, un adulto, etc.), siempre que se le demande aprender, recordar o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función de que tan generales o específicas son, el dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen (asociación o reestructuración) de su finalidad, del tipo de técnicas particulares que conjunta, etc.

Dos clasificaciones en una de ellas se analizan las estrategias según el tipo de proceso cognitivo y finalidad perseguidos (pozo, 1990); en la otra se agrupan las estrategias según su efectividad para determinados materiales de aprendizaje (Alonso 1991).

Las estrategias de recirculación de la información se consideran como las más primitivas utilizadas por cualquier aprendiz (especialmente la recirculación simple, dado que niños en edad preescolar ya son capaces de utilizarlas cuando se requieren).

Son utilizadas para conseguir un aprendizaje verbatim o “al pie de la letra” de la información. La estrategia básica es el repaso

(acompañadas en su forma más compleja con técnicas para apoyarlo), el cual consiste en repetir una y otra vez (recircular).

Las estrategias de repaso simple y complejo son útiles especialmente cuando los materiales que se ha de aprender no poseen o tienen escasa significatividad lógica o cuando tienen poca significatividad psicológica para el aprendiz.

Las estrategias de elaboración suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes (Elosúa y García, 1993). Pueden ser básicamente de dos tipos; simple y compleja; la distinción entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establezca la integración.

Las estrategias de organización de la información permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Mediante el uso de dichas estrategias es posible organizar agrupar o clasificar la información, con la intención de lograr una representación correcta de la información explotando ya sea las relaciones posibles entre distintas partes de la información y/o las relaciones entre la información que se ha de aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el aprendiz.

Por último las estrategias de recuperación de la información, las cuales son aquellas que permiten optimizar la búsqueda de información que hemos almacenado en nuestra memoria a largo plazo (episódica o semántica).

Alonso (1991) distingue dos tipos de estrategias de recuperación. La primera llamada “seguir la pista”, permite hacer la búsqueda de la información repasando la secuencia temporal recorrida, entre la que sabemos se encuentra la información que ha de recordarse.

El esquema temporal de acontecimientos funciona como un indicio autogenerado que tenemos que seguir (hacia delante o hacia atrás). La segunda se refiere al abastecimiento de una búsqueda inmediata en la memoria de los elementos relacionados con la información demandada por lo que se denomina “búsqueda directa”.

2.12.EL METODO

Etimológicamente **MÉTODO** proviene de la palabra griega “METHODOS”, formada a su vez por “META” que significa: dirección, ruta, camino.

Entonces etimológicamente, método es el camino o dirección que se debe seguir para llegar a un fin o a una meta.

La evolución del método no tiene una época fija, se desarrolla junto a la humanidad. Es producto de las necesidades humanas.

ETIMOLÓGICAMENTE.- es el camino más corto y seguro que nos permite llegar a un fin o meta. Este concepto implica que podemos buscar cualquier camino para llegar a cualquier meta, sin tener en cuenta las dificultades.

PSICOLÓGICAMENTE.- es la manera particular SUI GENERESIS, que cada uno tiene que orientar la mente y cumplir nuestros objetivos. Equivale a decir que cada persona tendría su propio método para su quehacer diario, como consecuencia, existiría una infinidad de métodos puesto que cada persona es una individualidad distinta.

LÓGICAMENTE.- es la reunión de procedimientos, formas y técnicas que nos permiten encontrar la verdad en el menor tiempo posible. La historia de este concepto se remonta a los tiempos aristotélicos, cuando él empleaba la HEURÍSTICA o el método HEURÍSTICO, para descubrir la verdad mediante un intercambio de palabras: diálogo y la APODIPTICA, cuyos procedimientos sirven para descubrir la verdad.

MÉTODO.- es la organización racional y práctica de fases o momentos en que organizan las técnicas de enseñanza para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados deseados; es decir proceder de modo ordenado e inteligente para conseguir el incremento del saber.

Método- es el modo de ejecutar la actividad de los sujetos que intervienen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde la teoría de los procesos consciente podemos decir:

El método determina cómo se desarrolla el proceso para alcanzar el objetivo, es decir, el camino, la vía que se debe escoger para lograr el objetivo con el mínimo de los recursos humanos y materiales (enfoque analítico).

El método es el componente del proceso de enseñanza aprendizaje que expresa la configuración interna del proceso en su dinámica, como resultado de la estructuración subjetiva del contenido: conocimientos, habilidades y valores, durante su ejecución; y que se manifiesta a través de la vida, el camino para desarrollarlo, en aras de alcanzar el objetivo (enfoque holístico).

El modo de desarrollar el proceso por los sujetos es el método; es decir, el orden, la secuencia, la organización interna en la dinámica del proceso durante su ejecución, sobre la base de la organización operacional y objetiva del contenido, del objeto de estudio, que estructura el sujeto.

La determinación de qué vía o camino seguir implica un orden o secuencia: es decir una organización.

El método es el orden, la secuencia de las acciones que ejecuta el estudiante para aprender y el profesor para enseñar.

El método es la organización del proceso de comunicación entre los sujetos que intervienen en el mismo; estudiante y profesor.

El método es la configuración subjetiva e interna que adopta el proceso de enseñanza de aprendizaje como consecuencia de la estructura dinámica del contenido, es la organización de los procesos de la actividad y la comunicación, que se desarrollan inmersos en el proceso de enseñanza aprendizaje, para lograr el objetivo.

En el proceso de enseñanza aprendizaje como totalidad se precisan tres dimensiones, a partir de ello se deduce que el PEA

existen tres tipos de métodos, es decir a la dimensión instructiva del proceso enseñanza aprendizaje le corresponde los métodos de naturaleza instructiva, de la misma manera ocurre con lo educativo y lo desarrollado.

Sin embargo, todos ellos se dan a la vez; interactuando o influyéndose mutuamente, de un modo dialéctico, por lo que al final, en la realidad de la vida, constituyen un “solo” método, en un solo proceso.

En consecuencia habrán métodos en correspondencia con los:

Los niveles de asimilación del PEA (Reproductivo, productivo y creativo)

Los niveles estructurales o de sistematicidad del PEA (tarea, unidad, temática, asignatura o módulo, área o disciplina)

Los niveles de carácter del PEA, en correspondencia con el nivel de acercamiento a la vida de dicho proceso (académico, laboral o investigativo)

Los niveles de concreción del PEA, en que se conciben los métodos a emplear desde un nivel estratégico, desde las instancias de más jerarquía, pero que se van precisando en correspondencia con su adecuación a la base y en última instancia aula.

Actualmente son muchas las clasificaciones de método para el autor considera:

Por su grado de participación de los sujetos: expositivo, elaboración conjunta, trabajo independiente.

Por la lógica en el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje: introducción del nuevo contenido, asimilación del contenido, dominio del contenido, sistematización del contenido, evaluación del aprendizaje.

Por el nivel de asimilación (dominio) que tendrá los estudiantes (reproductivo, productivo, creativo). Aquí la enseñanza problemática y heurística.

Por la asimilación de la actividad productiva: explicativo – ilustrativo, reproductivo, problemico, de búsqueda parcial o heurístico,

investigativo, exposición problemática, búsqueda parcial heurística, investigativo, juego didáctico.

Los métodos que estimulan la actividad reproductiva propician la apropiación por los estudiantes de conocimientos ya elaborados, de modo de actuación conocidos; y por consiguiente otros lados, los métodos que estimulan la actividad productiva propician la independencia cognoscitiva y el pensamiento creador.

Los métodos de enseñanza problemática establecen una nueva correlación entre la asimilación reproductiva y la productiva, incluyendo la creatividad. Aunque para su estudio teórico es posible separar la asimilación reproductiva y la productiva en el proceso de enseñanza – aprendizaje, estos constituyen una unidad. La asimilación productiva y creadora resulta imposible sin la asimilación reproductiva.

2.13.TÉCNICAS

Como toda herramienta, hay que saber para que sirve una técnica, cómo y cuándo utilizar. El uso debe estar en función de los objetivos concretos que fueron previstos al diseñar el silabeo o las unidades de aprendizaje o un programa de formación.

Teniendo el método y el objetivo claro es posible guiar, a través de procedimientos técnicos, las discusiones hacia el tema de interés y evitar que ella se disperse en otros aspectos que son importantes para el tema en esos momentos, por lo tanto es el objetivo propuesto el que orienta la definición de que técnica es más conveniente y más útil y como utilizarla.

Cuando elegimos una técnica debemos tener claro que objetivos o competencias queremos lograr con ella.

Es necesario relacionar la técnica con el objetivo y precisar el procedimiento a seguir para su aplicación, para ello es recomendable tener en cuenta:

El número de participantes

El tiempo disponible.

Las condiciones y medios disponibles.

Las circunstancias en que se da el recurso y las características del mismo.

Toda técnica debemos conocerla bien, saberla utilizar en el momento oportuno y saberla concluir correctamente.

2.13.1. Tipos de Técnicas

Técnicas de discusión o debate

Discusión en grupos pequeños. Un grupo reducido trata un tema en discusión informal con la ayuda de un conductor.

El objetivo es lograr que un grupo discuta ordenadamente un tema con la máxima participación de sus miembros.

2.13.2. Técnicas de riesgo:

Un grupo expresa los eventuales riesgos que podrían derivarse de una nueva situación y discute de la realidad de los mismos. La técnica de riesgo expuesta por NORMAN R.F. MAIR, consiste en un procedimiento grupal que tiene por objeto reducir o eliminar ciertos riesgos o temores por medio de la libre manifestación de los mismos. Para reducir los temores, dice Mair, hay que liberar la expresión, y en esta "Liberación de la expresión del modo" se basa la técnica del riesgo.

El objetivo es reducir o eliminar temores o riesgos irreales y asumir los reales valorándolos convenientemente.

2.13.3. Técnicas de dialogo o entrevista:

PHILLIPS 66 (reunión de Chorrillos)

Esta técnica permite descomponer un grupo grande en pequeños grupos (de 6 personas) para facilitar la discusión.

Fue tocado por J. Donald Phillips¹⁸, de la Universidad del estado de Michigan. Esencialmente consiste en dividir cualquier grupo grande en pequeños grupos de 6 integrantes con el propósito de discutir o analizar un tema o problema. Vale decir esta técnica consiste en la búsqueda de un proceso general sobre un tema en grupos de seis alumnos en seis minutos y llegar a una conclusión.

El objetivo es lograr la participación de todos los miembros del grupo, obteniendo sus opiniones en un tiempo muy breve.

2.13.4. Dialogo

Es una discusión llevada acabo por un grupo de dos personas especialistas o entendidas en un tema, ante un grupo. Es menos normal que la conferencia o una mesa redonda. El grupo tiene la oportunidad de adquirir nueva información a partir de los enfoques de cada uno de los participantes en el dialogo y luego puede formular preguntas que se prepara con anticipación, aunque no necesariamente.

El objetivo es obtener en pocos minutos una opinión comparativa sobre una pregunta o cuestión formulada al conjunto.

¹⁸ J. Donald Phillips. *Técnicas de dialogo*

2.13.5. Socio drama (Dramatización)

Algunos integrantes de un grupo realizan una representación de una situación real, o ficticia ante un auditorio.

El objetivo es lograr que el grupo participe a través del análisis crítico de la situación representada.

2.13.6. Discusión de pequeños grupos

Es un intercambio mutuo cara a cara, de idea y opiniones entre los integrantes de un grupo relativamente pequeño (5 á 20), es más que una simple conversación que ya tiene método y estructura, pero a pesar de ello puede ser informal y democrática.

2.14.EL JUEGO

La respuesta a esta pregunta parece fácil, ya que habitualmente resulta sencillo para el observador reconocer el carácter de juego de una acción, del mismo modo que quién está jugando tiene conciencia de este carácter lúdico.

Así, cuando vemos a una niña acuñando cariñosamente su muñeca, a otro modelando figuras en plastilina, a un grupo

atareado en torno a unas cuantas bolitas, o a un pequeño que salta repetidas veces desde el mismo escalón, sabemos que están jugando, pese a que la conducta es muy similar a la realidad "en serio". ¿Cómo sabemos que lo que el menor realiza es un juego?

Es difícil limitar el juego a una definición, por lo que intentaremos resaltar los criterios que permiten diferenciarlo de otras actividades.

¿Cuándo se está jugando?

Las diversas teorías¹⁹ del juego proponen diferentes criterios para reconocer esta actividad, a partir de los cuales podríamos decir que se esta jugando cuando la actividad realizada:

- Produce placer al sujeto que la realiza. Interesa más la acción que el resultado.
- La meta de la acción es el juego mismo y no el aprendizaje. Prescinde de las limitaciones de la realidad.
- Ejercita funciones o capacidades del sujeto. Satisface necesidades afectivas del sujeto. Crea una situación imaginaria.
- La intención de jugar la diferencia de una actividad similar realizada como trabajo.

Estos criterios responden a diferentes modos de entender el juego y reflejan la complejidad de esta actividad, que en ciertos momentos puede responder a unos u otros de los criterios señalados.

El juego da la oportunidad para el crecimiento físico, emocional, cognoscitivo y social, suele ser divertido, espontáneo y creativo. A través del juego, los niños aprenden acerca del mundo y sus relaciones, ensayan y someten a prueba a la realidad, expresan las

¹⁹ Marisol Díaz A., Psicopedagoga y Educadora de Párvulos

emociones y los roles. Está comprobado que la mayoría de los niños expresan de manera más libre y sincera sus problemas a través del juego que en entrevistas formales o preguntas directamente habladas. La forma catártica para los adultos es el lenguaje verbal y el juego lo es para los niños, siendo una forma constructiva y sana de resolver los conflictos en la vida del niño. Por tanto, si un adulto, incluyendo a los padres, médicos, maestros, entre otros, desean comunicarse en una forma más efectiva con el niño, lo es más fácil a través del juego, que por medio de una conversación formal. Los niños expresan sus problemas y dudas a través del juego, y el juego en sí mismo, es una de las herramientas terapéuticas más válidas. A través de los juegos y juguetes los niños expresan sentimientos y actitudes, donde los pensamientos surgen en una forma totalmente desenvuelta y sin inhibiciones. Es decir, la terapia de juego es un lugar donde se propicia el crecimiento, en donde el niño es la persona más importante, donde nadie lo regaña, ni sugiere, ni obliga y nadie se entromete en su

vida privada, siente, de momento que puede extender sus alas y verse frente a frente, ya que es aceptado por completo. A través de la terapia de juego, nos podemos comunicar con el niño, haciéndole saber que es un individuo con sus propios derechos y se le trata con dignidad y respeto

La terapia de juego ofrece la oportunidad que se le presenta al niño para experimentar crecimiento, bajo las condiciones más favorables, ya que el juego, constituye su medio natural de autoexpresión, el niño expresa todos sus sentimientos acumulados de tensión, frustración, inseguridad, desamor, agresión, temor, perplejidad y confusión. A través de mi experiencia en los procesos de terapia de juego con los chicos, me he dado cuenta y lo he confirmado a través de lo que la literatura menciona, donde efectivamente un niño supera y perdona con facilidad aquellas

experiencias que le han sido negativas, a no ser que las condiciones sigan siendo en el presente realmente desfavorables, en estas circunstancias el niño tiende a aceptar la vida tal y como la encuentra y de la misma manera acepta a las personas con quienes vive, por supuesto con tendencias a graves consecuencias en su personalidad y proceder negativo. Al utilizar el juego como herramienta de comunicación, es importante mencionar que por lo regular el niño no expresa su dilema en palabras abiertas, sino con frecuencia lo hace a través del juego simbólico. De ahí que el papel del inconsciente y del simbolismo²⁰ es relevante tanto en el juego como el proceso terapéutico del juego.

La teoría de juegos

Evidentemente definir la Teoría de Juegos es tan absurda como su lógica, pero la realidad es que la Teoría de Juegos consiste en razonamientos circulares, los cuales no pueden ser evitados al

considerar cuestiones estratégicas. Por naturaleza, a los humanos no se les da muy bien pensar sobre los problemas de las relaciones estratégicas, pues generalmente la solución es la lógica a la inversa.

En la Teoría de Juegos la intuición no educada no es muy fiable en situaciones estratégicas, razón por la que se debe entrenar tomando en consideración ejemplos instructivos, sin necesidad que los mismos sean reales. Por lo contrario en muchas ocasiones disfrutaremos de ventajas sustanciales estudiando juegos, si se eligen cuidadosamente los mismos. En estos juegos-juegos, se pueden desentender de todos los detalles.

²⁰ Lic. Olga Patricia García Jiménez Psicóloga Clínica Psicoterapeuta de juego

Si en lugar de utilizar personajes ficticios utilizamos personajes reales para los juegos si se observase qué tan honesto es ese personaje, cómo manipularía la información obtenida, etc. Para un especialista en Teoría de Juegos el ser deshonesto, etc., sería un error comparable al de un matemático que no espeta las leyes de la aritmética porque no le gustan los resultados que está obteniendo.

Origen de la teoría de juegos

La Teoría²¹ de Juegos fue creada por **Von Neumann y Morgenstern en su libro clásico *The Theory of Games Behavior***, publicado en 1944. Otros habían anticipado algunas ideas. Los economistas Cournot y Edgeworth fueron particularmente innovadores en el siglo XIX. Otras contribuciones posteriores mencionadas fueron hechas por los matemáticos Borel y Zermelo. El mismo Von Neumann ya había puesto los fundamentos en el artículo publicado en 1928. Sin embargo, no **rgenstern** que el mundo comprendió cuán potente era el instrumento descubierto para estudiar las relaciones humanas.

Todavía encontramos profesores mayores que nos explican que la Teoría de juegos o sirve para nada porque la vida no es un "Juego de suma cero", o porque se puede obtener el resultado que uno quiera seleccionando el apropiado "concepto de solución cooperativa".

Afortunadamente las cosas han evolucionado con mucha rapidez en los últimos veinte años, y éste y otros libros modernos sobre teoría de juegos ya no padecen algunos de los presupuestos restrictivos que Von Neumann y Morgenstern consideraron necesarios para progresar. Como resultado, lo que la teoría de juegos prometía en un principio se está empezando a cumplir. En los últimos años, sus repercusiones en la teoría económica sólo se

²¹ **Von Neumann y Morgenstern en su libro clásico *The Theory of Games Behavior***, publicado en 1944

pueden calificar de explosivas. Todavía es necesario, sin embargo, saber algo de la corta historia de juegos, aunque sólo sea para entender por qué se usan algunos términos.

Von Neumann y Morgenstern investigaron dos planteamientos distintos de la Teoría de Juegos. El primero de ellos el planteamiento estratégico o no cooperativo. Este planteamiento requiere especificar detalladamente lo que los jugadores pueden y no pueden hacer durante el juego, y después buscar cada jugador una estrategia óptima. Lo que es mejor para un jugador depende de lo que los otros jugadores piensan hacer, y esto a su vez depende de lo que ellos piensan del primer jugador hará. Von Neumann y Morgenstern resolvieron este problema en el caso particular de juegos con dos jugadores cuyos intereses son diametralmente opuestos. A estos juegos se les llama estrictamente competitivos, o de suma cero, porque cualquier ganancia para un jugador siempre se equilibra exactamente por una pérdida correspondiente para el otro jugador.

La segunda parte del libro de Von Neumann y Morgenstern desarrollaron el planteamiento coalicional o cooperativo, en el que buscaron describir la conducta óptima en juegos con muchos jugadores. Puesto que éste es un problema mucho más difícil, no es de sorprender que sus resultados fueran mucho menos precisos que los alcanzados para el caso de suma cero y dos jugadores. En particular, Von Neumann y Morgenstern abandonaron todo intento de especificar estrategias óptimas para jugadores individuales. En lugar de ello se propusieron clasificar los modelos de formación de coaliciones que son consistentes con conductas racionales. La negociación, en cuanto a tal, no jugaban papel alguno en esta teoría. De hecho, hicieron suyo el punto de vista, que había predominado entre los economistas al menos desde la época de Edgeworth, según el cual los problemas de negociación entre dos personas son inherentemente indeterminados.

A principio de los años cincuenta, en una serie de artículos muy famosa el matemático John Nash rompió dos de las barreras que Von Neumann y Morgenstern se había auto-impuesto. En el frente no cooperativo, estos parecen haber pensado que en estrategias la idea de equilibrio, introducida por *Cournot*²² en 1832, no era en sí misma una noción adecuada para construir sobre ella una teoría – de aquí que se restringieran a juegos de suma cero. Sin embargo, la formulación general de Nash de la idea de equilibrio hizo ver claramente que una restricción así es innecesaria. Hoy día, la noción de equilibrio de Nash, la cual no es otra cosa que cuando la elección estratégica de cada jugador es la respuesta óptima a las elecciones estratégicas de los otros jugadores. A Horace y Maurice les fueron aconsejados, por su consultor especialista en teoría de juegos, que usaran un equilibrio de Nash. Es tal vez, el más importante de los instrumentos que los especialistas en teoría de juegos tienen a disposición. Nash también hizo contribuciones al planteamiento cooperativo de Von Neumann y Morgenstern. Nash no aceptó la idea de que la teoría de juegos debe considerar indeterminados problemas de negociación entre dos personas y procedió a ofrecer argumentos para determinarlos. Sus ideas sobre este tema fueron generalmente incomprendidas y, tal vez como consecuencia de ello, los años que la teoría de juegos paso en Babia se gastaron principalmente desarrollando el planteamiento cooperativa de Von Neumann y Morgenstern en direcciones que finalmente resultaron improductivas.

La historia de la teoría de juegos en los últimos veinte años está demasiado repleta de incidentes para ser contada. Algunos nombres, sin embargo, no deben ser pasados en silencio. El acróstico NASH puede ayudar a quienes son. El propio Nash tiene la letra N, A por Aumann, S es Shapley y también por Selten y H es por Harsanyi.

²²*Cournot* estrategias la idea de equilibrio

Lo que es tal vez más importante sobre los últimos veinte años de teoría de juegos es que los mayores progresos se han dado en la teoría no cooperativa.

Es difícil explicar hacia donde se dirige la teoría de juegos a una audiencia que no sabe dónde se encuentra. Estas observaciones, por tanto, son para quienes ya saben algo de teoría de juegos.

Tengo opiniones muy decididas sobre la dirección que la teoría de juegos debería tomar, y es reconfortante ver las cosas parece que se mueven en la dirección correcta. Es justo, sin embargo, que en algún momento ponga las cartas boca arriba. Así pues tengo que decir que creo que la mayor parte de la literatura sobre "refinamientos del equilibrio de Nash" ha de ser catalogada junto con las obras de la escolástica medieval. Para ser incluso más polémico, quiero añadir que los intentos por hacer del bayesianismo los fundamentos de la teoría de juegos no deben ser comparados a la construcción de casas sobre arena, sino a la construcción de castillos en el aire. Visto retrospectivamente, nos parecerán realmente muy extraños los intentos actuales de hacer de la teoría bayesiana de la decisión algo más que un instrumento analítico conveniente

2.15.Desarrollo Socioemocional

Quizá el aspecto emocional más importante durante los años en que el niño asiste al jardín de niños, es la necesidad de ser autónomo²³, de hacer las cosas por sí mismo (Erikson, 1950; Murphy y Moriarty, 1976). Los niños, por primera vez están experimentando la libertad que les da estar lejos de sus padres, la seguridad de su independencia recién descubierta. Hay toda una lucha para conservar el control de sí mismo, que a veces se traiciona en una necesidad irreprimible de acariciar a otro niño, o en un acceso de lágrimas por haber mojado la ropa. Es posible que los

²³ Erikson, 1950; Murphy y Moriarty, 1976. El Jardín como contexto de desarrollo p. 386-389

niños en la guardería rechacen la ayuda de un adulto para amarrarse los zapatos o para cerrar el cierre de su chamarra, y poco después pidan ayuda para algo que han hecho solos y bien, muchas veces. Hay una lucha de empeño y control durante estos años. Los niños quieren sentir la alegría de su propia libertad, pero, al mismo tiempo, quieren estar seguros de que sus padres y maestros siguen estando dispuestos a ayudarlos cuando lo necesiten.

La autonomía y la buena disposición, llevan con frecuencia al niño a situaciones que todavía no puede controlar. Los niños quieren ayudar. Insisten por ejemplo, en cargar una petaca que resulta demasiado pesada para sus fuerzas, o en desayunar ellos solos. Pero, por otra parte, estos esfuerzos tenaces por superarse, muchas veces resultan. Un niño puede lograr pasar la aspiradora en toda la sala, o limpiar bien la taza del excusado, o quitar del pasillo, arrastrándolo, un pesado paquete que estorbaba. Los límites de lo que se puede hacer en esta edad, se marcan por la capacidad del niño, pero también por la opinión del adulto. Los adultos no siempre se dan cuenta bien de lo que un niño de esta edad puede hacer.

El obstáculo más importante que surge para el niño en esta etapa es el sentimiento de vergüenza que acompaña al fracaso. Para descubrir los límites de sus propias posibilidades, los niños, (como los adultos), cometen errores. Pueden dejar caer una bolsa, tirarse encima agua caliente, romper un cartón de huevos, o tirar detergente en la alfombra. Para los demás, ellos piensan que fracasaron y se sienten pequeños. La energía y el placer que causan los esfuerzos exitosos que se hacen para llegar a ser autónomos, se equilibran con la ansiedad y el desaliento de sentirse avergonzado.

Los niños, en esta edad, tienen posibilidades de relaciones sociales elaboradas. (Hartup²⁴, 1975). Les encanta interrelacionarse con compañeros y desarrollan habilidades de juegos de grupo. El lenguaje y el juego simbólico son los medios preferidos para interactuar con los compañeros (Mueller y Lucas, 1975). También se imitan mutuamente. Comparten ruidos, expresiones, gestos o actitudes físicas por medio de la imitación.

Hay duda hasta qué punto los niños de esta edad captan el punto de vista de otras personas. Se sabe que un niño le habla de modo diferente a un adulto que a otro niño más chico que él, para explicarle cómo funciona un juguete (Shatz y Gleman, 1973). Niños de cuatro o cinco años saben lo que otra persona está sintiendo, mirando la expresión de su rostro (Borke, 1971; Mood Johnson y Shantz, 1974). Pero, pueden no entender que es lo que otra persona está pensando o qué es lo que quiere (Shantz, 1975).

En las interacciones, los niños tienden a ser más aptos para iniciarlas que para responder cuando otros los inician (Bates, 1975). Con frecuencia, los esfuerzos de un niño para comenzar una interacción se ignoran o no reciben más que una respuesta sin importancia. En esta edad, los niños se sienten cómodos unos con otros, en la medida en que se ayudan mutuamente a afirmar sus propias capacidades y su propia autonomía. Es muy divertido colgarse boca abajo, imitando a otro niño, cuando están en una barra para ejercicio, o empujar a otros dos niños que estén sentados en un carrito. No interesa mucho descubrir como los demás son diferentes ni tampoco “conocer a otro mejor”. Los niños expresan su afecto por otros niños, sentándose cerca, jugando juntos, dándose regalos, preguntando por el otro niño cuando está ausente, invitándolo a jugar a su casa, o acariciando o golpeando en plan de juego al otro niño, Expresan su desagrado por otro niño no jugando con él, no tomándolo en cuenta, diciéndole cosas,

²⁴ Hartup, 1975. El Jardín como contexto de desarrollo p. 394-397.

riéndose de lo que dice o hace. Al estar en grupo, los niños de esta edad, forman claramente patrones de preferencia de amistad, de liderazgo y hasta de conflictos interpersonales (Deutsch, 1974; Rubin, 1972; Rubin y Maioni, 1975).

En el ambiente del jardín de niños se puede impulsar de muchas maneras el desarrollo social y emocional de los niños. Primero: el material de juego, la disposición física del lugar y las actividades que se planean, se pueden diseñar de tal manera que impulsen la independencia de los niños. Las tareas se pueden estructurar de tal manera que respondan a las capacidades que los niños tienen, asegurando así la posibilidad de éxito. Las interacciones entre adultos y niños pueden modelar y reforzar la capacidad de resolver los problemas en forma independiente. La disposición del grupo, se puede arreglar de tal modo que impulse en los niños la conciencia de que cada quien es una persona diferente con diferentes puntos de vista. Los juguetes, los juegos y las actividades organizadas pueden servir para estimular las interacciones. Por ellas, los niños pueden descubrir las capacidades de cada quien y aprender a apreciar las fuerzas que cada quien tiene. El ambiente del jardín de niños permite a los niños de distintos ambientes sociales aprender en qué consisten esas diferencias, en un clima de aceptación positiva. Finalmente, en la guardería, se puede anticipar la incidencia de los conflictos personales. Niños autónomos y voluntariosos van a encontrar resistencia para sus planes o sus deseos, en la actitud de otros niños autónomos y voluntariosos. El jardín de niños da la posibilidad a un adulto neutral de ayudar a los niños a resolver sus problemas, sin humillar a nadie.

Desarrollo social y emocional de los niños en el jardín de niños.

Como cualquier grupo social, el jardín de niños permite interrelacionarse con compañeros y con adultos. Los primeros estudios mostraban que cada niño tiene un estilo específico de interacciones sociales que va desde la pasividad y la tranquilidad hasta la simpatía, la actividad y la agresividad (Murphy, 1937; Andrus y Horowitz, 1938)

El jardín de niños es una oportunidad para iniciar amistades, para ejercer liderazgo y para comenzar a formar el sentido de pertenencia a un grupo (Swift²⁵, 1964). Se han estudiado ya las respuestas emocionales de dependencia, hostilidad, búsqueda de llamar la atención y autoestima, como parte de la experiencia que es para el niño ir al jardín de niños (Swift, 1964).

Ya s e sabe que el maestro, los compañeros y la disposición física de las instalaciones, pueden influir en la conducta social y emocional de los niños en el jardín. La proporción adulto-niño de la guardería, determina la frecuencia y la calidad de las relaciones entre los adultos y los niños y de los niños entre sí. O'Connor (1975) comparó dos jardines de niños tradicionales, uno de los cuales tenía una proporción de 3.3 a 1 con los adultos, y la otra tenía 7 a 1. Habiendo más adultos presentes, los niños se relacionan mas con ellos que con sus compañeros. En el jardín donde había más adultos los niños hacían más esfuerzos por obtener el refuerzo de conducta de los adultos. El nivel de

²⁵ Swift, O'Connor, Reuter y Yunik. *El Jardín como contexto de desarrollo*. P. 400-405

conductas dependientes era el mismo en las dos escuelas, pero, O'Connor dice que el tipo de dependencia era menos maduro cuando había más adultos presentes.

Los compañeros

Los compañeros también impulsan las interacciones; sociales en el jardín de niños. Entre los tres y los cinco años, los niños se interesan cada vez más en iniciar relaciones con compañeros (Reuter y Yunik. 1973). La composición de la clase puede influir en las relaciones entre compañeros. Por ejemplo, si se pone a niños de familias de bajos ingresos y niños de clase media, en jardines de niños, mezclándolos y manteniéndolos separados, surgen tipos de relación notablemente diferentes. (Feitelson, Weintraub u Michaeli, 1972). En los jardines integrados, los niños de bajos ingresos, y los de clase media, se relacionaban fundamentalmente con otros niños de su misma clase. Pero, había más relaciones entre los niños provenientes de familias de bajos ingresos cuando estaban en un jardín integradlo que cuando estaban en otro en que sólo había niños de esta clase, y al contrario, estos mismos niños mostraban mayor dependencia de los adultos cuando estaban en un jardín integrado que cuando estaban en uno en que la clase de los niños era homogénea. Este estudio sugiere que los niños, en el grupo del jardín de niños, hacen comparaciones entre ellos mismos y sus compañeros. Estas comparaciones se pueden basar en las distintas capacidades que los niños tienen, la manera como los maestros responden a las distintas clases de niños, el atractivo físico que tienen o la ropa que usan los otros niños.

El material de juegos y el espacio para jugar

El tipo de juguetes, de equipo para jugar, y del espacio que el jardín de niños tiene para hacerlo, influyen en el ambiente del jardín. Material de juego como una zona con dados, alberca de arena, chapoteadero, Playdoh, o instalaciones como el rincón de la casita o aparatos para trepar, generan distintos patrones de actividad y de interacción. La zona de dados se usa más por los niños que por las niñas (Shure²⁶, 1963) y genera un alto grado de interacciones positivas y negativas entre los compañeros (Charlesworth y Hartup, 1967; Shure, 1963). El centro de arte es una área de actividad muy popular. Impulsa a que los niños pasen largo tiempo allí, pero provoca poca interacción entre compañeros. (Rosenthal, 1973).

Gump (1975) examinó los datos provenientes de videotapes de 37 sesiones matutinas de jardines de niños. Los videotapes permitieron analizar cuidadosamente las condiciones que existían inmediatamente antes de que se desencadenara una conducta. Por ejemplo, Housexnan (1972) estudió los antecedentes de la conducta agresiva. La mayor parte de los conflictos entre compañeros surgían de la disputa sobre la “posición” o el “control” de objetos o espacios. Esto es lo que convierte la zona donde están los dados en un lugar de hostilidad, por la ambigüedad que existe sobre la posesión de los dados y del espacio para construir.

Sherman (1975) analizó también videotapes para descubrir las situaciones en que aparece el “júbilo” (risas, gritos o movimientos físicos rápidos). La alegría, según Shermnan, es contagiosa. En grupos numerosos y en situaciones que incluyen sostén y movimiento, las expresiones de alegría son más frecuentes. Cuando un niño ríe o carcajea, parece contagiar la risa a toda la clase.

²⁶ Shure, Charlesworth y Hartup. *Investigaciones sobre jardín de niños* p. 397-399.

El modo como los niños utilizan el material, está relacionado con la disponibilidad que de él tienen. Cuando la cantidad de equipo de juego es limitada, los niños usan el material sobrante del que disponen, de maneras más creativas e imaginativas (Johnson, 1935; Smith, 1974). Cuanto menos sillas, mesas, juegos para trepar, resbaladillas y cosas semejantes hay, tanto más los niños se las ingenian para encontrar usos múltiples de los objetos y para usarlos en grupos más grandes. El aumento en el número de participantes genera también generalmente un aumento de agresividad.

2.16.EL DESARROLLO DE LA CONDUCTA SOCIAL

Al principio de este capítulo se describió un encuentro social entre dos hermanas: Flora y Clara. El encuentro comenzó con una disputa y una pelea en la que Clara se golpeó la cabeza; conducta que puede considerarse antisocial. Sin embargo, la conducta de Flora cambió cuando trató de ayudar y calmar a su hermanita; lo cual es un ejemplo de conducta prosocial. En esta sección se examinará el desarrollo de la conducta prosocial y antisocial, y los procesos que subyacen a la socialización de los niños.

Conducta prosocial

La Conducta prosocial abarca las actividades sociales positivas, tales como ayudar y compartir, que promueven o mantienen la estimación y las relaciones amistosas entre las personas. Mussen y Eisenberg Berg²⁷ (1977) señalan Que esta conducta “ayuda o beneficia a otra persona o a otro grupo de individuos sin que se motive al ejecutante con recompensas externas. Esas acciones representan algún costo, auto-sacrificio o riesgo por parte del ejecutor”. La mayor(a de los estudios encuentran diferencias en la

²⁷ Mussen y Eisenberg Berg. Edward. Sarafino- James . W. Armstrong. Desarrollo del niño y del adolescente. Mayo 200. p. 74-75.

tendencia de niños y niñas a comportarse prosocialmente (véase Mussen y Eisenberg-Berg, 1977).

No se puede aseverar que el ejecutor de las conductas prosociales especula o no con respecto a las recompensas externas. Los niños comparten sus cosas cuando los adultos no los ven, y también obsequian artículos cuando no pueden ser identificados por la persona que los recibe. Si Carlos furtivamente coloca un pastelito en el bolsillo del saco de su mamá, porque cree que le gustará, entonces no actúa para recibir una recompensa, aunque es posible que “en el fondo” tiene la esperanza de que su madre sabrá quién fue; después de todo, quizá se sienta defraudado, si su madre piensa que el regalo provino de su hermano mayor, e incluso, puesto que nuestra sociedad concede valor especial al dar desinteresado (“Es mejor dar que recibir”), Carlos hizo un obsequio en secreto porque cree que las personas censurarán una evidente manifestación de generosidad. En realidad, éste es un problema filosófico, y el hecho es que los niños tienden más a ayudar a las personas y a compartir sus cosas cuando tienen algo que ganar (véase Bryan, 1975), y la conducta prosocial es recíproca, como en “te daré algo de lo mío si tú me das de lo tuyo” (Staub y Sherk, 1970).

Durante el juego se observa que niños de dieciocho meses de edad comparten objetos con sus padres y extraños (Rheingold, Hay y West, 1976). En general, las conductas prosociales de compartir y ayudar parecen incrementarse, por lo menos entre los cinco y los diez años de edad (véase Bryan, 1975). Esto ocurre porque los niños mayores tienen más oportunidades de ayudar a otros, ser recompensados por su comportamiento y observar que otras personas realizan actos caritativos. En efecto, pueden ayudar a mis padres a recolectar dinero para una institución de beneficencia, o a promover un “espectáculo de caridad” para la Asociación de Distrofia Muscular. Tales experiencias infunden en los niños

actitudes profundas e inolvidables, que promueven su deseo de prestar ayuda a otros.

Una persona, con base en su experiencia, puede comprender que la disposición anímica ejerce influencia en su conducta prosocial. En efecto, ¿cuántas veces una persona no ha respondido, o ha respondido negativamente, a las necesidades de otra, simplemente porque está “de mal humor”? En otra ocasión, esa misma persona es muy generosa, porque está “de buen humor”. Estudios recientes confirmaron este efecto en los niños (Moore, Underwood y Rosenhan, 1973; Underwood, Froming y Moore, 1977). En uno de los estudios, participaron niños del primero al quinto grado escolar; a unos se les solicitó que recordaran sucesos agradables, a otros se les pidió que recordaran sucesos tristes y a otros no se les dieron instrucciones al respecto. Más tarde, recibieron dinero para dárselo a “otros niños que no pudieron obtenerlo” (1977, págs. 541-42). Aunque el motivo de compartir el dinero no fuese un “dictado del corazón”, se manifestó la influencia de su disposición anímica; pues, los niños que recordaron acontecimientos felices regalaron más monedas que los demás. Para apoyar este resultado, Masters (1971) realizó un experimento en el cual se hizo creer a niños de cuatro y cinco años de edad que habían recibido una porción desigual de una recompensa, y al pedirseles una cooperación para un compañero ausente, donaron muy poco dinero.

Un importante tipo de conducta prosocial es la cooperación. En general, ésta se refiere a la coordinación de acciones de dos o más personas para beneficio mutuo, y para estudiarla, se asignan tareas que exigen esfuerzos coordinados con el propósito de lograr algo deseable para todos. Un ejemplo de esta clase de tareas es el siguiente: cuatro niños se sientan en las esquinas de la mesa de cooperación, la cual mide cuarenta y cinco centímetros cuadrados y tiene un agujero en cada esquina. Una cuerda atada a un dispositivo que sostiene una pluma pasa a través de cada uno de

los agujeros. Los niños pueden dibujar líneas en cualquier parte de la hoja de papel que cubre la mesa si jalan de la cuerda. La finalidad de la tarea consiste en trazar líneas que atraviesan los agujeros. Puesto que todas las cuerdas están atadas a la pluma, los niños deben coordinar sus esfuerzos con el propósito de trazar las líneas en el tiempo asignado y ganar premios. En estas circunstancias, el espíritu de competencia actuaría en contra de su éxito, puesto que reduciría la probabilidad de que algún niño ganara.

Como es de esperar, la cooperación depende de la distribución de los premios. Si todos los participantes son premiados por completar el trazo de líneas en los círculos, la cooperación será mayor. Sin embargo, si cada uno debe trazar una línea a través de “su” círculo, con lo que recibirá un premio individual, la cooperación se reducirá y la competencia se intensificará (Madsen, 1967).

¿Los niños de todo el mundo reaccionan igual ante el espíritu de competencia? Mediante la mesa de tareas de cooperación, los investigadores encontraron que los niños de culturas muy diferentes cooperan cuando todos los participantes son premiados. No obstante, cuando no todos pueden ser premiados, surgen patrones interesantes: los niños de culturas rurales, semiagrícolas y comunales son más cooperativos que los de las sociedades más complejas y urbanizadas. Por ejemplo, Madsen y Shapira (1970) encontraron que los niños criados en aldeas mexicanas eran más cooperativos que los urbanos de la misma edad mexicanos, mexicano-estadounidenses, afro-americanos y anglo-americanos. Diferencias similares —o diferencias de cultura simple y compleja también se observaron en lugares como Colombia (Marín, Mejía y DeAberle, 1975), Israel (Shapira y Madsen, 1974) y en una cultura polinesia de Nueva Zelanda (Thomas, 1975). Estos resultados indican que las culturas rurales, simples y agrícolas promueven la

conducta cooperativa en los niños, mientras que las sociedades complejas y urbanizadas estimulan la competición.

Conducta antisocial: la agresión

Al considerar la conducta prosocial, surge su antítesis: *la conducta antisocial*²⁸. Esta se refiere a las actividades negativas que promueven relaciones desconsideradas y antagónicas entre las personas. Esta clase de conducta incluye el egoísmo, el robo, el engaño, el ataque deliberado contra lo que otra persona cree de ella misma, los insultos verbales y la violencia. La conducta antisocial más estudiada es la *agresión física y verbal*, y precisamente en esta sección se analizará en detalle.

Con el propósito de definir la conducta agresiva, se debe convenir en que es una serie de acciones que causan *daño físico o psicológico* a otra persona, como cuando un niño golpea, pateo, lanza objetos, insulta y aun amenaza. La agresión se distingue de la seguridad en sí mismo, pues ésta involucra luchar por los derechos individuales sin ser hostil. Otra característica que define la conducta agresiva es la intención de quien actúa, o el agente. ¿El acto agresivo es motivado por el deseo o la voluntad de provocar daño a la víctima? Supóngase que Berta empujó a Tomás y lo derribó de su triciclo. Si pretendía causarle daño para quitarle el triciclo, entonces cometió un acto agresivo; pero si jugaban a la cacería y accidentalmente chocó contra Tomás y lo derribó, entonces no se le puede atribuir la intención de dañarlo. Por consiguiente, el acto de Berta no fue agresivo, aun en el caso de que Tomás se haya lastimado. Debido a que es difícil, y algunas veces casi imposible, conocer la intención de una persona, los psicólogos dirigen su atención a la conducta que el niño muestra en determinadas circunstancias de la cual se puede inferir si hubo la intención de causar daño.

²⁸ Berkowitz, 1973. Influencia familiar en la socialización. P.276-277

Por otra parte, los niños —aún los pendencieros— no siempre son agresivos. ¿Qué circunstancias producen la cólera? Una causa es la *frustración*, es decir, el estado en el cual uno encuentra un impedimento para alcanzar un objetivo. Si Berta deseaba montar el triciclo, pero Tomás no quería prestárselo, entonces, al no conseguir lo que deseaba, se sintió frustrada. Existen pruebas de que los niños con frecuencia agreden en tales circunstancias (véase Berkowitz, 1973). Aun en severas condiciones de frustración los niños se abstienen de utilizar la violencia si tienen otra alternativa. Por ejemplo, Berta no hubiese empujado a Tomás si su madre estuviera presente, o Tomás fuese “grande y malo”.

Otro factor que parece contribuir a aumentar la conducta agresiva es la *rivalidad*. Accha y Rogers (1976) dieron a parejas de niños varones preescolares y de primer grado, la tarea de construir torres con bloques, y a la pareja que construyera la torre más alta se le premiaría. Algunos de los niños participaron en condiciones altamente competitivas, en las que disponían de pocos bloques; pero otros disponían de una gran cantidad. Como se esperaba, los niños fueron verbal y físicamente más agresivos cuando la competición era mayor. La agresión fue más intensa 1) si el premio era más atractivo y 2) en niños cuyos maestros calificaron de agresivos. Los efectos fueron dolorosos, puesto que los niños con pocos bloques renunciaron a las tácticas de interferencia, tales como derribar la torre de los adversarios, y acudieron al ataque físico. Esto sucedió a pesar de que la interferencia era una conducta más “práctica” para ganar el premio, puesto que la torre del agresor podía ser derribada inadvertidamente en un “alboroto”. Su agresión fue más allá del propósito de ganar un premio, pues pretendía dañar al adversario.

Las personas atacadas tienden a devolver el ataque, aun si el incidente fue accidental. Así sucede con los niños pequeños.

Shantz y Voydanoff (1973) instruyeron a niños de siete, nueve y doce años de edad en la manera de reaccionar a varios ataques descritos en los cuentos, y sin considerar si los “ataques” eran intencionales o accidentales, los niños de siete años emprendieron la venganza agresiva. Los niños más grandes trataron de diferenciar los tipos de ataque, y se mostraron menos agresivos si era accidental. Los niños más pequeños no consideran las intenciones de las personas, por lo menos de una manera espontánea. Puede lograrse, sin embargo, que el entrenamiento o el destacar las acciones no intencionales contribuyan a mejorar la habilidad de estos niños para analizar las intenciones de otros.

La agresión puede expresarse a través de la hostilidad y el esfuerzo por conseguir un determinado objetivo. Feshback (1964) propuso una distinción entre *la agresión hostil* y *la agresión instrumental*. La intención de la agresión hostil es dañar a otra persona, mientras que la agresión instrumental pretende obtener un resultado. Por ejemplo, si Berta hubiera montado el triciclo después de empujar a Tomás, su agresión podría considerarse instrumental, pues alcanzó su objetivo. Pero, si no quedó satisfecha con derribarlo y también lo golpeó, entonces manifestaría una agresión hostil. La agresión física de los niños que intervinieron en el experimento de Rocha y Rogers (1976) antes descrito, puede ser otro ejemplo de agresión hostil. En efecto, los niños en la condición altamente competitiva abandonaron las acciones prácticas”, tales como derribar las torres de sus adversarios (agresión instrumental) y acudieron al ataque contra el oponente (agresión hostil).

Hartup (1974) aplicó esta distinción con el propósito de estudiar la conducta agresiva de niños pertenecientes a dos grupos de edad. Durante diez semanas, niños de cuatro a seis y de seis a siete años de edad fueron observados en su medio ambiente escolar que permitía una considerable comunicación entre compañeros. Se notó más agresión en los niños pequeños que en los mayores, y en los

varones más que en las niñas. La distinción entre los tipos de agresión contribuye a esclarecer estos resultados: con respecto a la diferencia de sexo, los varones exhibieron más agresión hostil que las niñas, aunque no sucedió lo mismo con la instrumental, y los niños mayores mostraron más agresión hostil. Hartup también encontró que la agresión era menos física y más verbal conforme los niños eran mayores. Cuando eran insultados por otros niños, los más pequeños tendían a golpear al ofensor casi el doble de veces que los más grandes. La inmensa mayoría de las venganzas de los niños mayores consistían en insultos verbales. Parece, entonces, que la forma de conducta agresiva cambia conforme el niño madura.

De hecho, todas las sociedades se preocupan por controlar la agresión infantil, aunque el grado de preocupación y los métodos de control varían de una cultura a otra. Uno de los estudios transculturales más amplios sobre las relaciones entre padres e hijos fue el realizado durante más de veinte años por los antropólogos Beatrice y John Whiting (1975), y se denominó *Proyecto de Seis Culturas*. Mediante tal estudio se examinaron las culturas de Kenia occidental, el norte de la India, Okinawa, Filipinas, el sur de México y una pequeña ciudad de Nueva Inglaterra, E.U.A. Los investigadores encontraron diferencias culturales importantes en las reacciones de los padres hacia la conducta agresiva de sus hijos. Por ejemplo, las madres de Kenia y México eran estrictas y castigaban cuando el niño se comportaba agresivamente y, por el contrario, en Nueva Inglaterra, las madres algunas veces promovían la agresión en sus hijos, en particular cuando se trataba de vengarse de otro niño que lo había atacado primero. Estas madres concedían importancia al hecho de permitir que sus hijos aprendieran las condiciones en las cuales era conveniente ser agresivo o intervenir en una “lucha justa”; pero, castigaban a su hijo si atacaba a un niño más pequeño, instigaba a la ejecución de actos agresivos, o de alguna manera infringía las reglas de la

agresión “justificada”. Quizá debido a esta práctica, estos niños “pelean justamente y pocas veces dañan a otra persona, mientras los niños de Gussi (Kenia), cuya agresión se reprime, pueden golpear a otro niño hasta el grado de infligir heridas severas en un intercambio de golpes” (Mintur y otros, 1964, pág. 161). Además, estas diferencias disciplinarias pueden desempeñar una función en el hecho de que los niños de Kenia emprenden ataques físicos tres veces más que los niños de Nueva Inglaterra, aunque los últimos acuden más a los insultos verbales.

El *Proyecto de Seis Culturas* también demostró que los niños de culturas con familias extensas exhiben más agresión que los niños de culturas con familias nucleares. Las familias extensas son grandes, y comprenden a miembros de más de dos generaciones de parientes que viven juntos en un solo hogar o en hogares próximos. Aunque las familias extensas alguna vez fueron frecuentes en los Estados Unidos de América, han sido sustituidas por pequeñas familias nucleares que incluyen al padre, la madre y los hijos.

Las sociedades observadas en Kenia, la India y Okinawa, estaban compuestas por familias extensas, y en esas culturas las relaciones familiares estaban gobernadas por reglas rígidas. En efecto, los matrimonios estaban ya convenidos, y los niños, incluso hasta la edad adulta, permanecían leales y sometidos a los padres. En las familias nucleares los patrones de vida eran muy diferentes; por ejemplo, los parientes vivían en casas separadas, localizadas a alguna distancia entre una y otra, y las viviendas estaban menos saturadas. Las funciones y los roles familiares estaban gobernados por códigos inflexibles de conducta y, con respecto a las relaciones entre esposos y esposas a las familias extensas, los padres en las familias nucleares sostenían una relación más íntima, realizaban más actividades juntos, incluidas la administración doméstica y el

cuidado de los niños; y manifestaban una menor agresión hacia cada uno y hacia sus hijos.

Los procesos en el desarrollo social

La naturaleza de la interacción social cambia significativamente conforme el niño desarrolla nuevas habilidades físicas, cognoscitivas y lingüísticas. La interacción social de los niños más pequeños difiere de la de los más grandes en calidad y frecuencia. Jaime, de dos años de edad, quiere el juguete con el que juega su hermana Marta y puede arrebatárselo, mientras dice: “mi pelota”. Varios años después Jaime actuará de manera distinta ante una situación similar; por ejemplo, pedirá la pelota, y quizá explique el motivo: ¿me puedes dar mi pelota? Quiero jugar con Elisa”. E incluso estará dispuesto a esperar que Marta termine de jugar, o preguntarle si le gustaría que jugara con ellos.

En el caso anterior se observa una transformación de una conducta simple y agresiva, a una interacción social más considerada y cooperativa. La conducta de los niños no siempre sigue este curso, y entonces, ¿qué procesos intervienen en el desarrollo de la conducta social durante la niñez?

Tendencias conductuales innatas. Existen tres líneas de evidencia que indican que el desarrollo social del ser humano está, en parte, determinado por factores innatos. Primero, varios estudios demuestran que la conducta social de una amplia gama de animales está controlada por el instinto (véase ²⁹Denny y Ratner, 1970; Hinde, 1966; Rothenbuhler, 1967). Por ejemplo Tinbergen (1951) demostró que los polluelos de gaviota recién nacidos picoteaban el extremo del pico de los padres para pedir alimento, cosa que no hacían con otras gaviotas. En el laboratorio los polluelos picoteaban más cuando se les presentaba el modelo de la

²⁹ Denny y Ratner, 1970; Hinde, 1966; Rothenbuhler, 1967. Tinbergen 1951. Influencia familiar en la socialización. P. 278-282.

cabeza de una gaviota adulta que cuando se les mostraban otros. De una manera similar, Tinbergert (1952) descubrió patrones específicos de estímulo que provocaban conductas de apareamiento y agresión en algunos peces.

La segunda línea, también proviene de la investigación en animales, aunque se relaciona más directamente con la conducta social humana. Los animales de muchas especies, por ejemplo, los peces, las serpientes, las ratas, los antílopes y los monos combaten por el apareamiento, el territorio y el alimento (Eibl-Eibesfeldt, 1961). Con el propósito de impedir ataques adicionales, el animal perdedor exhibe una actitud sumisa o conciliatoria que, generalmente, pero no siempre, detiene el ataque (véase Barnett, 1967). Por ejemplo, cuando un lobo pierde una pelea, se tira de espaldas, con las patas separadas y el abdomen expuesto (Schenkel, 1967). Eibl-Eibesfeldt (1970) sostiene que los seres humanos también adoptan actitudes sumisas, como sonreír o encogerse un poco. Ginsburg, Pollman y Wauson (1977) observaron a varones de 12 años en los campos de juego y notaron que los niños recurren a la última actitud cuando filmaron todos los actos agresivos. Más tarde, se comparó la altura corporal del perdedor al principio y al final de la pelea. Los resultados revelaron que los perdedores redujeron su estatura justo antes del final (inclinaron la cabeza o bajaron los hombros).

El control innato puede intervenir en nuestra reacción positiva hacia los megos físicos “aniñados” del infante, tal como una frente protuberante y la posición inferior de los ojos con relación al rostro. Fullard y Reiling (1976) mostraron al mismo tiempo dos fotografías a sujetos de un grupo integrado por estudiantes desde el segundo grado escolar hasta adultos. En cada par de fotografías, una correspondía a un infante y la otra a un adulto. A los sujetos se les pidió indicar “cuál de las fotografías le parecía mejor”. Como muestra los niños prefirieron las fotografías de adultos; pero, los sujetos entre sexto y octavo grado (aproximadamente de unos doce años de edad) exhibieron un cambio. En efecto, los varones mostraron un incremento gradual de su preferencia por las

fotografías de bebés, pero las niñas manifestaron una considerable preferencia hacia dichas fotografías. Algunos etólogos sostienen que el cambio de la niña en la pubertad está controlado biológicamente, en particular por el hecho de que son las principales responsables del cuidado de los niños en la mayoría de las sociedades. Quizá es así, pero el estudio suministra sólo un fundamento indirecto para deducir la presencia de un mecanismo innato. También son importantes los factores sociales que relacionan los roles de hombres y mujeres cuando están aptos para ejercer la paternidad (véase Frodj y Lamb, 1978).

La tercera línea de evidencia que indica la presencia de un factor innato en el desarrollo, social se relaciona con un tema tratado en los capítulos 4 y 5, acerca de los temperamentos o disposiciones conductuales heredados que se modifican con la experiencia. Buss y Plomin (1975) afirman que se heredan cuatro tipos de temperamentos —emocionabilidad, actividad, sociabilidad e impulsividad— y presentan pruebas convincentes de su origen genético. Otros investigadores informan de la existencia de disposiciones similares en los niños pequeños (Schaeffer y Emerson, 1964b; Thomas, Chess y Birch, 1970). Es posible que un fuerte temperamento de sociabilidad cause que algunos bebés sean amistosos y cooperativos, mientras que los recién nacidos emocionales e impulsivos tienden a ser agresivos e intolerantes. Aunque sólo existe una imagen incompleta de la forma en que la biología interviene en el desarrollo social, es evidente que tal intervención existe, y su impacto puede ser modificado por la experiencia.

Procesos básicos de aprendizaje. Existen pruebas para afirmar que los procesos básicos del aprendizaje influyen el desarrollo de la conducta social. Por ejemplo, Madsen (1971) demostró que los resultados positivos al ejecutar conductas cooperativas incrementan la cooperación en los niños pequeños de varias culturas. Además,

estudios más recientes informaron que las donaciones de niños de primer grado para ayudar a un niño necesitado, pueden incrementarse si se elogia su acción (Gelfand y otros, 1975; Midlarsky, Bryan y Brickman, 1973).

Al estudiar la conducta agresiva infantil se encontró que si se recompensa tal conducta de inmediato, ésta se repetirá con mayor frecuencia (Cowan y Walters, 1963; Walters y Brown, 1963). En su experimento Walters y Brown premiaron con canicas a niños de siete años por golpear a un muñeco. Se premió a algunos por cada golpe, y a otros intermitentemente. (Recuerde que, según el capítulo 3, el reforzamiento intermitente provoca una respuesta más fuerte y persistente). Los niños del grupo control no recibieron premios. Dos días después, se observó a cada uno de los niños cuando participaba en juegos competitivos y se calificó su conducta agresiva, tal como patear, dar puñetazos y empujar. Los niños que recibieron recompensas intermitentes por golpear al muñeco manifestaron más agresión en los juegos competitivos.

Tal estudio demostró no sólo que la agresión esté influida por procesos básicos de aprendizaje, sino también que el efecto del reforzamiento intermitente en la conducta social es similar a sus efectos en otras respuestas; es decir, provoca una tendencia más fuerte a dar la respuesta. Esto es importante porque, en la vida real, los niños no obtienen premios por todos sus actos agresivos, en efecto, los premios se otorgan intermitentemente. En relación con la investigación mencionada, es más importante el hecho de que los niños premiados por agredir al muñeco incrementaron su agresividad en circunstancias interpersonales; lo cual significa que su aprendizaje se generalizó del muñeco a otros niños.

Los padres y otras personas algunas veces estimulan la agresión, especialmente en los varones. Considere el caso del padre que se alegra cuando su hijo llega a casa después de ganar un juego de hockey en el que golpeó a su adversario, o una pelea con un niño mayor que él. Bandura y Walters (1959) informaron que los padres

de niños agresivos premian o disculpan la agresión más que los otros padres. Paterson, Littman y Bricker (1967) estudiaron durante varios meses a niños de guarderías, registraron cada acto agresivo que cometían y sus respectivas consecuencias; es decir, la conducta tanto de la víctima como del maestro. Los datos obtenidos revelaron que, cuando se premiaban los actos agresivos, por ejemplo, con un juguete deseable, tales actos se repitieron en circunstancias similares; sin embargo, cuando se castigaba una conducta, no se repetía con frecuencia. Por otra parte, los niños que eran poco agresivos al ingresar a la escuela, manifestaron mayor agresión si ésta provocaba consecuencias gratificantes. Además, un estudio realizado en Suiza informó que, aunque los niños bravucones eran populares entre sus compañeros, las víctimas de su agresión no lo eran (Olweus, 1973, citado por Hetherington y McIntyre, 1975). En parte, los bravucones eran populares porque podían ganar las peleas.

La aplicación del castigo físico para controlar la conducta agresiva es un recurso muy común, y es parte de la actitud “el fuego se combate con fuego”; No obstante, aunque el castigo puede suprimir la conducta indeseable, se debe aplicar en circunstancias restringidas (véase Berkowitz, 1973); esto es, el castigo es más eficaz cuando se aplica fuerte, regular e inmediatamente después de la conducta indeseable. Sin embargo, la aplicación del castigo tiene muchas desventajas. Por ejemplo, según Berkowitz, el castigo “puede provocar una reacción agresiva si se presenta la situación propicia” (1973, pág. 114). Uno de los procesos por los cuales la agresión puede provocarse es la imitación o el aprendizaje por observación.

Aprendizaje por observación. Una serie muy conocida de experimentos realizados por Bandura, Ross y Ross (1961, 1963b) demuestra que los niños pueden aprender respuestas agresivas sólo por la observación de modelos agresivos. En 1961, un grupo de niños de guardería observó una película en la cual un adulto

ejecutaba un acto agresivo contra un muñeco. Otro grupo observó al modelo sentado pacíficamente, que ignoraba al muñeco. Después de ver las películas, los niños experimentaron una situación un poco frustrante, y luego cada uno tuvo la oportunidad de jugar con varios juguetes, incluso el muñeco, mientras el experimentador observaba detrás de una ventana polarizada. Los niños que habían visto las escenas agresivas las imitaron. Algunas de las imitaciones fueron sorprendentemente exactas, como muestran las fotografías.

Desde luego, los niños no imitan cualquier cosa que ven. Yarrow y sus colaboradores tenían modelos que trabajaron como maestros de guardería durante un periodo de varias semanas (Yarrow y Scott, 1972; Yarrow, Scott y Waxler, 1973); los modelos interactuaron con los niños de una manera cuidadosa (cálida) o no cuidadosa (fría). Los estudios revelaron que la conducta cuidadosa del modelo afectó la clase de conducta que los niños podían imitar. En efecto, los niños que trataron con los modelos cálidos tendían a imitar conductas “de ayuda”, y los que trataron con los modelos fríos tendían a imitar actos agresivos. Estos resultados sugieren que los niños cooperan más cuando tienen padres afectuosos y amorosos que despliegan una conducta generosa hacia otras personas. La conducta agresiva ocasional de estos padres tiene poco efecto negativo. Sin embargo, los niños cuyos padres son fríos e indiferentes están más predispuestos a imitar sus actos agresivos. La mayoría ha escuchado decir “predica con el ejemplo”, y se enseña que las personas que predicán una determinada norma de conducta, pero practican otra, son hipócritas, y además que ser hipócrita es “malo”. Los estudios sobre la influencia de los modelos hipócritas en la conducta prosocial del niño aportan algunos resultados muy interesantes. Midlarsky, Bryan y Brickman (1973) demostraron que un modelo que predica la caridad, pero que no actúa caritativamente, se hace negativo o repulsivo para el niño. Si el niño regala y entonces recibe una aprobación social del modelo

hipócrita, se reduce su deseo de donar. En tal caso, la aprobación social del modelo, que debe servir para reforzar la donación, desempeña una función disuasiva. Otro estudio mostró que las palabras de los modelos afectan los *enunciados verbales de las niñas*, pero no su conducta generosa; sin embargo, las acciones del modelo afectan las donaciones del niño (Bryan y Walberk, 1970). Por lo tanto, se deduce que si los padres y maestros desean que un niño se comporte caritativamente, entonces deben actuar de manera caritativa.

Procesos cognoscitivos. La conducta social del niño cambia conforme madura y aprende acerca de las personas y las reglas que gobiernan la sociedad en la que vive. Los niños de la escuela elemental, por ejemplo, están menos predispuestos a cometer actos agresivos cuando se les impide jugar con cierto juguete, que los preescolares (Hartup, 1974). Por otra parte, las conductas sociales positivas, tales como ayudar o compartir, se incrementan conforme el niño crece, por lo menos después de los cinco años de edad (véase Bryan, 1975; Mussen y Eisenberg-Berg, 1977). Así, los niños más grandes están más dispuestos a compartir sus pertenencias, dulces, dinero o juguetes, y a ayudar a otro que tiene necesidad o que está en algún apuro.

Estos actos generosos son muy valiosos en la mayoría, si no en todas, las sociedades, y frecuentemente se recompensan con el elogio y la estimación. El niño aprende esto cuando recibe elogios u observa que otras personas lo reciben bien. Las reglas que rigen tal conducta son verbales y abstractas; por ejemplo, cuando comparte sus pertenencias con otros niños, encuentra útil aplicar razones o proporciones matemáticas, como 50:50 ó 10:1. Sin embargo, los niños pequeños no comprenden estos conceptos y reglas, aunque lo hacen durante la niñez (Hook y Cook, 1979). Un estudio reveló que los niños estaban más dispuestos a compartir caramelos si comprendían cómo obtener partes proporcionales (Tompkins y

Olejnik. 1978). Además, en muchas situaciones en donde se necesita ayuda, los niños deben hacer evaluaciones difíciles, como determinar si la persona lo “necesita”, “sufre” o “está en apuros”.

Para evaluar una situación en la que alguien solicita ayuda, las personas tratan de ponerse en el lugar de la otra persona, o se conmueven de sus sentimientos y motivos; y, como se vio en el capítulo 7, el egocentrismo limita la habilidad del niño pequeño para lograr esto. Los resultados de las investigaciones sugieren que el egocentrismo puede deteriorar la capacidad del niño para condolerse de las personas que necesitan ayuda (Buckley, Siegel y Nees, 1979; Rubin y Schneider, 1973). Por ejemplo, durante un estudio se midió el egocentrismo de los niños de siete años de edad, y se presentaron dos situaciones en las que cada niño debía ayudar a otro. Los que manifestaron una mayor capacidad para percibir las cosas desde el punto de vista de otras personas estuvieron más dispuestos a regalar caramelos a niños pobres y ayudar a los niños más pequeños a completar una tarea.

No obstante, esto no significa que los niños pequeños no sean capaces de condolerse de otros. Borke (1971) relató a niños entre los tres y ocho años de edad, historias que incluían situaciones emocionales, como perder un juguete, ser obligado a ir a la cama, o comer un platillo predilecto. Después se les solicitó indicar cuál era el tono del cuento. Para ello debían señalar una de cuatro figuras de rostros que expresaban, felicidad, tristeza, miedo o cólera, y hasta los niños de tres años fueron capaces de distinguir entre la felicidad y la infelicidad en las otras personas.

Tales resultados muestran que los niños más pequeños pueden percibir los estados emocionales de los demás; pero, ¿pueden compartir sus sentimientos? Se realizaron dos estudios que sugieren que sí tienen tal capacidad. Hamilton (1973., citado por M. Hoffman, 1977) evaluó las expresiones faciales de niños preescolares, de segundo y quinto grado, cuando observaban expresiones

de modelos en películas con escenas de alegría y tristeza. Las expresiones faciales infantiles correspondían a las de los modelos, y los niños más pequeños no manifestaron reacciones diferentes a las de los más grandes. Además, Yarrow y Waxler (1977) observaron que niños de uno y medio, y de dos años de edad, ofrecieron ayuda con caricias y abrazos a un individuo que lloraba. Sin embargo, los infantes de diez meses de edad sólo lloraron, como si el pesar fuese “contagioso”. Aparentemente, casi a los dos años de edad, el niño capta que las otras personas tienen pensamientos y sentimientos propios, diferentes de los suyos (M. Hoffman, 1975). Poco a poco, el niño es más hábil para comprender los sufrimientos inmediatos y específicos de otros. Más o menos en los años intermedios de la niñez, debido a la continua madurez cognoscitiva, el niño es más capaz de compadecerse de las experiencias de la vida de otras personas.

La capacidad de compadecerse de otros es una parte importante de la socialización; lo cual se ejemplificó mediante un estudio de niños varones comprendidos entre los once y trece años de edad, la mitad de los cuales eran delincuentes crónicos (Chandler, 1973). La capacidad de adoptar perspectivas ajenas fue evaluada primero mediante una tarea consistente en relatar una historia. La comparación de los resultados de las evaluaciones demostraron que los niños delincuentes eran menos hábiles que los niños normales en adoptar el punto de vista de otras personas. Algunos de los niños delincuentes participaron después en un largo programa de entrenamiento, en el que crearon y representaron escenas acerca de personas de su misma edad en sucesos de la vida real. Un seguimiento dieciocho meses después, reveló que los niños que recibieron el entrenamiento manifestaban una reducción de la cantidad de actos agresivos en sus registros, pero los delincuentes que sirvieron como control no manifestaron una reducción significativa de su conducta antisocial.

Ventajas y desventajas del castigo

Durante este siglo ha habido una controversia con respecto a la aplicación del castigo. Antes de la década de 1930-1940, era común que los padres aplicaran el castigo físico para promover el control de esfínteres y el destete, y también para evitar que el niño se chupare el dedo pulgar o se masturbara. Después la escena comenzó a cambiar, como un resultado de la aceptación de las teorías sicoanalíticas. Se pensaba que el castigo, si se relacionaba con los impulsos naturales del *Id*, podía provocar ansiedad en el niño e interferir con el desarrollo normal de su personalidad. Skinner (1938) fortaleció el argumento contra la aplicación del castigo, cuando demostró que el castigo suprime sólo temporalmente una fuerte conducta operante en las ratas. Para muchos especialistas en el cuidado de los niños, la conclusión parecía clara: si el castigo no elimina la conducta indeseable, y más bien causa problemas de personalidad, entonces el castigo no debe aplicarse.

Este concepto provocó una revolución en los métodos de cuidado de niños, y ya desde el comienzo de la década de 1940-1950, hasta la mitad de la década de 1960-1970, se aconsejó a los padres ser “permisivos” o indulgentes. Los castigos se suspendieron y a los niños se les permitió expresarse con libertad. Desafortunadamente, esta clase de consejo se basaba en una investigación muy limitada y, desde la década de 1950-1960, se ha aprendido mucho acerca de los efectos y la aplicación del castigo. La *manera actual de pensar fortalece otras técnicas pero acepta la aplicación moderada de los métodos punitivos* (véase Parke, 1977; Walters y Grusec, 1977). La aplicación excesiva del castigo puede provocar efectos negativos en el desarrollo social, además de problemas de personalidad en el niño; pero las demostraciones actuales no fundamentan la creencia de que una aplicación moderada es nociva.

¿Es eficaz el castigo? La respuesta a esta pregunta es: “Si es eficaz, en determinadas circunstancias”. El castigo no elimina la tendencia del niño a realizar determinados actos, pero puede ser eficaz para evitar comisión del acto. Sin embargo, el objetivo no es suprimir la “mala” conducta, sino que la supresión es útil porque permite una oportunidad para reemplazar los actos malos por actos más aceptables.

Los estudios demuestran que los niños que esperan un castigo después de actuar mal tienden menos al comportamiento inaceptable (Aronson y Carsmith, 1963; Pepitone, McCauley y Hammond, 1967). El Castigo es más eficaz en la supresión de conducta cuando es inmediato y, moderadamente severo (Parke 1969; Parke y Walters, 1967). Cuando se demora la aplicación del castigo, es importante especificar cuál conducta es objeto de castigo, y por qué (Parke, 1977).

Existen varias clases de castigo y, como ocurre con el reforzamiento, los hechos que afectan la conducta de un niño, no afectan la conducta de otros. El *castigo social*, las censuras o las reprimendas verbales, pueden suprimir en algunos niños la conducta indeseable. Otra clase de castigo, denominada *tiempo fuera*, consiste en no dar al niño la oportunidad de ser reforzado. “Sentar a un niño en una esquina” es ejemplo de tiempo fuera, puesto que no puede realizar algo agradable o reforzante. Negarle la oportunidad de ver su espectáculo favorito o jugar con amigos son otros ejemplos de tiempo fuera. El resto *de respuesta* es una tercera clase de castigo, en el cual los reforzadores se le quitan al niño, como cuando debe pagar una multa.

Lo que alguien cree que es un castigo, puede no serlo para el niño. Cuando un maestro regaña a sus alumnos porque están fuera de sus lugares, ¿los castiga? Probablemente; pero algunas veces cualquier clase de llamada de atención del profesor, incluso la

reprimenda, puede servir de reforzador, particularmente cuando la atención constituye un premio, un estudio, alumnos de primer grado se sentaron inmediatamente cuando se les ordenó que se sentaran lo hicieron sólo temporalmente; mientras frecuentemente se les ordenaba que se sentaran, esos tendían a pararse. Sin embargo, cuando el maestro elogiaba a los niños que permanecían sentados, empeoraba a los niños que se habían parado, disminuyó la tendencia de los niños a levantarse de su silla (Madsen y otros, 1968). No se puede suponer que determinada cosa suprimirá la conducta sólo porque se piensa que tal conducta es negativa, más bien, se debe reflexionar sobre los efectos a largo plazo, para asegurarse de que el castigo y los reforzadores actuarán como se espera.

Cuando el maestro ignora a los niños que están de pie, aplica un método de extinción para reducir la conducta y, al mismo tiempo, fortalece la “buena” conducta. Así, el castigo y el reforzamiento deben aplicarse conjuntamente, puesto que si sólo se administro el primero, el niño no aprende la conducta positiva. Por ejemplo, suponga que se castiga a Juanita, una niña de dos años de edad, por haber lanzado sus cubos nuevos por toda su habitación. En este caso, ella sólo aprende a suprimir el lanzamiento, pero no lo qué se puede hacer con los cubos. Por consiguiente, es muy importante enseñar *respuestas alternativas*, es decir, respuestas que no ocurren al mismo tiempo que la conducta indeseable. Si a Juanita se le enseña cómo construir cosas con los cubos, entonces se reducirá su tendencia a lanzarlos.

Algunos niños ejecutan conductas indeseables en su afán por ayudar. Por ejemplo, Esteban; un niño de seis años de edad, cava hoyos por todo el jardín de su madre, a quien desea imitar y ayudar. Desafortunadamente, ¡con su “ayuda” pisotea y destruye el jardín! Sin embargo, su madre no desea desanimar su buena intención, y entonces, ¿cómo puede estimular las respuestas alternativas y

mantener a su hijo alejado del jardín? Una alternativa podría ser darle una pequeña parcela que fuera de ambos, en la que podrían sembrar flores y plantas resistentes para que el niño cuide de ellas. Se le elogiará por su trabajo en la parcela, pero el jardín principal estará fuera de sus límites. Advierta que este recurso no sólo permite proteger el jardín principal, sino que representa una excelente oportunidad para promover la conducta prosocial de Esteban, y desarrollar sus habilidades e intereses en la jardinería. El castigo suprime la conducta indeseable, y sus efectos pueden ser perdurables si se recompensan las respuestas alternativas. Sin embargo, el castigo excesivo tiene muchos efectos secundarios adversos en el niño y su relación con los padres.

Efectos Secundarios del castigo. Existen varios efectos secundarios que son potencialmente dañinos, aunque sólo se tratarían dos: primero, existen pruebas de que el castigo puede hacer agresivo al niño. Una razón es que los padres sirven como modelo de agresividad; y cuando el niño observa que el empleo de la fuerza, en especial la agresión física, es un recurso eficaz y aceptable para lograr lo deseable, imita esta conducta en su trato con otras personas. Los estudios de la agresión en adolescentes demuestran la estrecha relación entre su agresividad y los patrones de castigo físico que experimentaron durante su niñez (Button, 1973; Walters y Grusec, 1977). El castigo también puede provocar agresividad cuando hace que el niño se sienta frustrado, o es muy severo (Azrin y Holz, 1966; Feshback, 1970).

Otro efecto secundario es que el niño asocia los sucesos desagradables de castigo con los padres y en estas circunstancias, el niño evita el contacto con ellos. El niño expresa este sentimiento al permanecer menos tiempo con los padres y, cuando está con ellos, es grosero y menos sociable (véase, por ejemplo, Redd, Morris y Martin, 1975).

En consecuencia el castigo debe aplicarse con cuidado y moderación, porque el exceso puede convertir al niño en un ser antisocial. Cuando es necesario aplicar el castigo, los métodos no físicos —tales como el castigo social, la técnica de tiempo fuera y el costo de respuesta— tienen efectos secundarios menos adversos.

Otros métodos de supresión de respuesta. El castigo no es el único recurso para suprimir una conducta inapropiada; pero, ¿por qué se aplica tanto? Existen muchas razones. Por una parte, el castigo generalmente provocó resultados inmediatos, aunque temporales. Por ejemplo, suponga que un padre tiene dolor de cabeza y su hija Ruth, de cuatro años de edad, hace ruido con sus tambores. El padre le da algunas nalgadas y le advierte que no haga ruido o, de lo contrario, “se ganará una verdadera paliza”. La niña deja de hacer ruido con lo que su padre recibió un reforzamiento inmediato para la aplicación del castigo.

A muchos padres se les enseña que el castigo es necesario para lograr que sus hijos sean decentes y honestos. Estos padres casi nunca conocen otro recurso de socialización, pues después de observar a sus padres imitan tal procedimiento. Una carta dirigida a la Querida Abby (consejera sentimental) es un claro ejemplo de lo anterior:

Fuimos diez hijos en mi familia y, créame, si nuestro padre no nos hubiese castigado cuando mentíamos o robábamos, no hubiésemos llegado a ser ciudadanos honestos, decentes y obedientes de la ley (sólo uno de mis hermanos estuvo en la cárcel y otro no está bien).

Crié a mis hijos en la misma forma, y no es siempre agradable tener que azotar a un niño con un cinturón; pero si él sabe por qué se le castiga, entonces lo pensará dos veces antes de volverlo a hacer.

El resultado es lo que cuenta, Abby, y los niños no comprenden nada, excepto una buena mano firme...

Muchas personas creen que los términos castigo y disciplina son equivalentes. De hecho, disciplina es un término más amplio que significa “entrenamiento que desarrolla el auto-control y la conducta ordenada”. La alternativa de “guardar la vara” no necesariamente equivale a “permisividad”.

También pueden aplicarse muchos recursos punitivos para promover la socialización en los niños. Una técnica útil para debilitar una respuesta indeseable es la supresión de los incentivos que la preservan.

El *entrenamiento de omisión* es un procedimiento que consiste en dar recompensas por no mostrar la respuesta indeseable. Por ejemplo, los padres pueden premiar a su hijo por no pelear durante algún tiempo, por ejemplo, un día. El entrenamiento de omisión puede provocar una supresión más perdurable que la extinción (véase Walters y Grusec, 1977).

Otro recurso de supresión de respuesta es el *razonamiento*. Se puede moderar el castigo, si se explica al niño la razón por la cual debe obedecer una regla; el que el niño comprenda tal razón es más eficaz que el castigo (Parke, 1977; Walter y Grusec, 1977). Las razones comprensibles para el niño dependen de su desarrollo cognoscitivo. Para los pequeños, una razón concreta (“no juegues con eso, lo puedes romper”) es más eficaz que una abstracta (“eso es de otra persona”). Las razones se reforzarán mejor si se ayuda al niño a percatarse de su conducta inapropiada, al adoptar el punto de vista de la víctima; por ejemplo, si el niño robó un objeto se le diría: “Si compras un juguete, ¿te gustaría que alguien te lo robara?”

El castigo puede suprimir una conducta indeseable, pero tiene sus desventajas. Todas las técnicas de supresión de respuesta son *más* eficaces si van acompañadas de un entrenamiento positivo para dar respuestas alternativas apropiadas.

2.17.TEORIAS DE LA AGRESIVIDAD

Las teorías del comportamiento agresivo se engloban en: Activas y Reactivas.

Las activas son aquellas que ponen el origen de la agresión en los impulsos internos, lo cual vendría a significar que la agresividad es innata, que se nace o no con ella. Defensores de esta teoría: Psicoanalíticos y Etológicos.

Las reactivas ponen el origen de la agresión en el medio ambiente que rodea al individuo. Dentro de éstas podemos hablar de las teorías del impulso que dicen que la frustración facilita la agresión, pero no es una condición necesaria para ella, y la teoría del aprendizaje social que afirma que las conductas agresivas pueden aprenderse por imitación u observación de la conducta de modelos agresivos.

Teoría del aprendizaje social

Para poder actuar sobre la agresividad necesitamos un modelo o teoría que seguir y éste, en nuestro caso, será la teoría del aprendizaje social.

Habitualmente cuando un niño emite una conducta agresiva es porque reacciona ante un conflicto. Dicho conflicto puede resultar de:

1. Problemas de relación social con otros niños o con los mayores, respecto de satisfacer los deseos del propio niño.
2. Problemas con los adultos surgidos por no querer cumplir las órdenes que éstos le imponen.
3. Problemas con adultos cuando éstos les castigan por haberse comportado inadecuadamente, o con otro niño cuando éste le agrede.

Sea cual sea el conflicto, provoca en el niño cierto sentimiento de

frustración u emoción negativa que le hará reaccionar. La forma que tiene de reaccionar dependerá de su experiencia previa particular. El niño puede aprender a comportarse de forma agresiva porque lo imita de los padres, otros adultos o compañeros. Es lo que se llama Modelamiento. Cuando los padres castigan mediante violencia física o verbal se convierten para el niño en modelos de conductas agresivas. Cuando el niño vive rodeado de modelos agresivos, va adquiriendo un repertorio conductual caracterizado por una cierta tendencia a responder agresivamente a las situaciones conflictivas que puedan surgir con aquellos que le rodean. El proceso de modelamiento a que está sometido el niño durante su etapa de aprendizaje no sólo le informa de modos de conductas agresivos sino que también le informa de las consecuencias que dichas conductas agresivas tienen para los modelos. Si dichas consecuencias son agradables porque se consigue lo que se quiere tienen una mayor probabilidad de que se vuelvan a repetir en un futuro.

Por ejemplo, imaginemos que tenemos dos hijos, Luis y Miguel, de 6 y 4 años respectivamente. Luis está jugando con una pelota tranquilamente hasta que irrumpe Miguel y empiezan a pelear o discutir por la pelota. Miguel grita y patalea porque quiere jugar con esa pelota que tiene Luis. Nosotros nos acercamos y lamentándonos del pobre Miguel, increpamos a Luis para que le deje la pelota a Miguel. Con ello hemos conseguido que Miguel aprenda a gritar y patalear cuando quiera conseguir algo de su hermano. Es decir, hemos reforzado positivamente la conducta agresiva de Miguel, lo cual garantiza que se repita la conducta en un futuro.

De acuerdo con este modelamiento la mayoría de los adultos estamos enseñando a los niños que la mejor forma de resolver una situación conflictiva es gritándoles, porque nosotros les gritamos

para decir que no griten. ¡Menuda contradicción! Y si nos fijamos como esa solemos hacer muchas a diario.

Definición de la conducta:

Hay que preguntarse en primer lugar qué es lo que nuestro hijo está haciendo exactamente. Si nuestra respuesta es confusa y vaga, será imposible lograr un cambio. Con ello quiero decir que para que esta fase se resuelva correctamente es necesario que la respuesta sea específica. Esas serán entonces nuestras conductas objetivo (por ejemplo, el niño patalea, da gritos cuando...).

El alumno es responsable último de su propio proceso de aprendizaje,

5º) él es quien construye sus saberes y por eso es un sujeto activo.

