

PRÁCTICAS EN PROSOCIALIDAD EN UN GRUPO DE FAMILIAS DE NIÑAS Y NIÑOS DE PRIMERA INFANCIA DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL PULGARCITO DE MANIZALES - HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE AMBIENTES DE PAZ EN LA FAMILIA

**Trabajo de grado presentado para optar al título de
Magister en Desarrollo Infantil**

Estudiante: Sorani Rocío Quintero Jaramillo

Asesora: Dra. Myriam Salazar Henao

Línea de investigación psicosocial y cultural

Escenarios del Desarrollo Infantil Desde la Perspectiva Psicosocial y Cultural

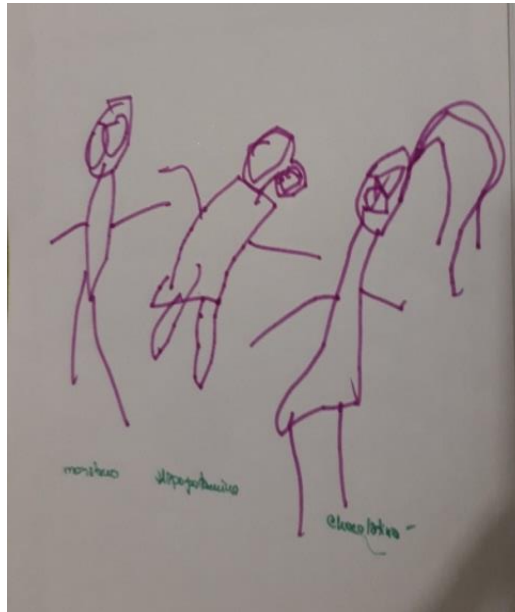


**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN DESARROLLO INFANTIL
MANIZALES**

2017

PRÁCTICAS EN PROSOCIALIDAD EN UN GRUPO DE FAMILIAS DE NIÑAS Y NIÑOS DE PRIMERA INFANCIA DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL PULGARCITO DE MANIZALES - HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE AMBIENTES DE PAZ EN LA FAMILIA¹



(Expresión gráfica de Prosocialidad niños CDI Pulgarcito; Manizales).

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN DESARROLLO INFANTIL
MANIZALES 2017

¹ Esta investigación se adscribe al proyecto de investigación Prácticas discursivas de Niños, niñas y Jóvenes en contextos de vulnerabilidad, de agentes familiares e institucionales sobre la política de Haz Paz en el Eje Cafetero. Este proyecto, a su vez hace parte del programa de investigación Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, niñas y Jóvenes en Contextos de vulnerabilidad y violencia un camino hacia la democracia la paz y la reconciliación, del Consorcio Niños, niñas constructores de paz de la Universidad de Manizales, el Cinde, la Universidad Pedagógica Nacional, cofinanciado por Colciencias.

Dedicatoria

A mi esposo testigo y cómplice de éste propósito

A mi asesora por su inmensa sabiduría y acompañamiento incondicional

A la Coordinadora y Docentes del CDI Pulgarcito, por su apertura y colaboración

A las familias del Centro de Desarrollo Infantil por compartir su experiencia vital de ser
madres, padres y abuelas

A las niñas y niños del CDI por sus risas, su alegría su espontaneidad...pues como afirma
(Jacinto Benavente (1866 – 1954) Dramaturgo y crítico Español “En cada niño nace la
humanidad”.

Tabla de contenido

Contenido

Dedicatoria.....	3
CAPITULO I	1
1. SURGIMIENTO DEL ESTUDIO	1
1.1 Ubicación General	1
1.2 Ubicación Específica.	3
CAPITULO II.....	4
2. REFERENTE CONTEXTUAL	4
2.1 Contexto de los niños y niñas de primera infancia: Contexto familiar e institucional.....	6
Caracterización socio-familiar	8
2.2 Contexto investigativo	9
<i>Preguntas Específicas:</i>	9
2.3 Conceptualización de términos	10
<i>Prosocialidad:</i>	10
<i>Primera Infancia:</i>	10
<i>Comportamientos Prosociales:</i>	10
<i>Comportamientos Riesgosos:</i>	11
2.4 JUSTIFICACION	11
2.5 OBJETIVOS	13
2.5.1 Objetivo General.....	13
2.5.2 Objetivos Específicos.....	13
CAPITULO III.....	14
3. REFERENTE TEORICO Y ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	14
3.1 La Conducta Prosocial y sus referentes teóricos.....	14
3.2 La Conducta Prosocial en el contexto de la Educación Inicial	16
3.3 Conductas Prosociales e Inteligencia Emocional.....	17
3.4 Conducta Prosocial y Prácticas de Crianza y Socialización	19
3.5 Habilidades Sociales y Comportamiento Prosocial	26
3.6 La Prosocialidad y su influencia en la construcción de ambientes de paz en Familia.	29
3.7 La prosocialidad y el manejo del conflicto	30
3.8 Teorías psicológicas y la conducta prosocial	36
3.9 Antecedentes de la Investigación.....	38

3.10 La Conducta Prosocial en la Primera Infancia.....	43
3.11 Antecedentes Investigativos de la Conducta Prosocial.....	48
CAPÍTULO IV.....	53
4. REFERENTE METODOLÓGICO.....	53
4.1 Tipo de Estudio:.....	54
4.2 Unidad de Análisis:.....	55
4.3 Unidad de Trabajo:.....	55
4.4 Técnicas e Instrumentos.....	55
Fuentes Primarias:.....	55
Fuentes Secundarias:.....	55
4.5 Procedimiento Investigativo:.....	56
4.6 Criterios de selección de la población participante:.....	56
CAPITULO V.....	57
5. HALLAZGOS.....	57
5.1 Concepciones de Prosocialidad de niños y niñas expresadas por los Agentes Familiares.....	57
5.1.1 Prosocialidad como formación de normas y valores en las familias.....	58
5.1.2 Prosocialidad como el buen trato y la convivencia entre las personas que comparten la cotidianidad.....	61
5.1.3 Prosocialidad como un modo de enseñar a regular la agresividad y fortalecer el buen trato hacia los otros.	63
5.1.4 Prosocialidad como una forma de comunicación e interacción en la familia.	66
5.2. Prácticas en prosocialidad presentes en las respuestas de los Agentes Familiares	69
5.2.1 La prosocialidad como prácticas de buen trato y de respeto de los padres hacia.....	69
5.2.2. Prácticas de prosocialidad como la responsabilidad que tienen los padres de enseñar y orientar a sus hijos en torno al desarrollo moral.	72
5.2.3. Prácticas de prosocialidad como formas de tramitar los conflictos de manera dialogada.75	
5.2.4 Prácticas de prosocialidad como la participación e interacción de los niños y las niñas con el mundo adulto.....	78
5.3 Narrativas de prosocialidad presentes en las relaciones de los Abuelos y cuidadores con los niños y niñas.	82
5.3.1 Prácticas generacionales en prosocialidad centradas en la formación de valores en la crianza de las niñas y los niños:.....	82
5.3.2 Prácticas de Prosocialidad: entre la tradición y la actualidad	86
5.4 Prácticas familiares que afectan la formación en prosocialidad	94
5.4.1 Prácticas que promueven la Prosocialidad.....	94
5.4.2 Prácticas que obstaculizan la Prosocialidad:.....	98

CAPITULO VI.....	106
6. CONSIDERACIONES FINALES	106
6.1 La prosocialidad como la práctica de valores para la sana convivencia	106
6.2. Prosocialidad, buen trato y desarrollo moral.....	110
6.3 Prácticas de prosocialidad en el pasado y en el presente	111
BIBLIOGRAFIA	115
Anexo 1. Listado de siglas	120
Anexo 2. Consentimiento informado	121
Anexo 3. Matriz de recolección de datos	122

CAPITULO I

1. SURGIMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Ubicación General

Esta investigación surge del interés de la investigadora, quien ha estado vinculada profesionalmente con procesos de asistencia técnica dirigidos a entidades administradoras de servicios de atención a la primera infancia, especialmente en los procesos de formación a agentes educativos orientados a fortalecer la atención a niños y niñas de primera infancia, por medio de la implementación de diferentes programas y estrategias, entre ellos el programa “Promoción de comportamientos prosociales con familias, niños y niñas de 4 a 6 años de edad, una alternativa para la prevención de la agresión en la primera infancia”; proyecto impulsado desde el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- ICBF.

Cuya implementación se da en las modalidades de Hogares Comunitarios de Bienestar, Hogares Infantiles y Centros de Desarrollo Infantil, como una alternativa para detectar de manera temprana conductas agresivas en niñas y niños y riesgo de abuso sexual. Situación que tiene su origen en la relación encontrada entre la violencia intrafamiliar y las manifestaciones de agresión en la primera infancia.

A la base de los comportamientos agresivos están las prácticas de crianza por parte de los padres y cuidadores, mediadas por situaciones de maltrato, violencia familiar, dificultades en la comunicación, en la resolución de conflictos, abuso sexual, y la falta de conocimiento de padres y cuidadores sobre el desarrollo infantil de las niñas y niños. Situaciones que se constituyen en factores de riesgo para el desarrollo de la primera infancia, y que exigen la implementación de estrategias y proyectos para fortalecer a las familias en su rol de cuidadores

y garantes de derechos de las niñas y los niños, encaminados al fortalecimiento de su desarrollo integral, teniendo como punto de partida que ésta etapa es crucial para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano.

Este proyecto de investigación emerge de la necesidad por identificar las concepciones y prácticas de prosocialidad que se dan en las familias y cómo estos contextos familiares contribuyen a la construcción de ambientes para la paz desde la primera infancia.

En los Informes de seguimiento a la implementación de la Estrategia Comportamientos Prosociales aportados por las Entidades Administradoras del Servicio EAS de Primera infancia, se evidencia la detección de casos de niñas y niños con comportamientos riesgosos; para lo cual los Centros de Desarrollo Infantil CDI llevan a cabo estrategias de abordaje a través de visitas domiciliarias a las familias, activación de rutas de prevención del maltrato infantil, formación a padres de familia en pautas de crianza, normas en el hogar.

A partir de la formación en la Maestría en Desarrollo Infantil, la autora, se ha interesado por comprender las formas como los agentes familiares despliegan en sus prácticas de crianza expresiones que se relacionan con la prosocialidad.

Las revisiones de fuentes bibliográficas realizadas por la autora, muestran que, en nuestro medio, la mayoría de los estudios se han realizado especialmente con la población de niños y niñas escolares, e incluso adolescentes, y muy pocos con niñas y niños en educación inicial. Se parte de reconocer la relevancia que tiene el desarrollo en los primeros años de vida del ser humano, concretamente la primera infancia, y sus implicaciones en el despliegue de etapas posteriores y en la construcción de la personalidad.

1.2 Ubicación Específica.

Esta Investigación se concreta en un grupo de familias de niñas y niños de 4 años a 6 años del Centro de Desarrollo Infantil Pulgarcito de Manizales para identificar aquellas prácticas familiares en Prosocialidad presentes en sus narrativas que posibilitan la construcción de ambientes de paz en la familia.

El Centro de Desarrollo Infantil Pulgarcito es una institución que brinda atención integral a la primera infancia, vinculada al Sistema Nacional de Bienestar Familiar, de conformidad con lo preceptuado por la ley 7a de 1979 y su Decreto reglamentario 2388 del mismo año.

Fue creado el 1 de junio de 1979. Se iniciaron labores con 60 niños y niñas de edad preescolar desde los 3 meses a los 6 años. En la actualidad se atienden 222 niños y niñas entre 6 meses a 4 años 11 meses, en una jornada continua de 7:00 a.m. a 3:30: p.m. distribuidos en diez (10) secciones (Salacuna – Caminadores, Parvulario A, B y C, Pre jardín A, B y C Jardín A, B y C).

CAPITULO II

2. REFERENTE CONTEXTUAL

Pese a que se hace evidente que “la construcción del sujeto individual y colectivo aparece como un imperativo implícito en los estilos de vida democrática, en la descripción del conflicto social en Colombia, el “individualismo” aparece como una de las características dominantes de los ciudadanos Colombianos” (Buendía, 2000). En relación a nuestro contexto, la colectividad permanece como un ideal o se queda en el vacío, especialmente en la posibilidad de adquirir conciencia por el otro, razón por la cual se hace menester propiciar procesos de socialización a la primera infancia que posibiliten el despliegue de sus capacidades y potencialidades prosociales que les permita ser generadores de nuevas formas de convivencia tanto en lo individual como en lo colectivo.

A los padres entonces, les corresponde la tarea de comprender las prácticas de crianza en el sentido de la alteridad y la responsabilidad frente al otro, lo que incluye una lectura más allá de los elementos deseados, del contenido (el qué) y las estrategias utilizadas (el cómo) en la socialización de tradiciones y prácticas, mediante la interpretación de los códigos interactuantes entre el (los) objeto (s) relacional (es) primarios y los niños y las niñas. Desde el marco de referencia de los procesos de socialización primaria, especialmente frente a la prosocialidad, los niños y las niñas de primera infancia dejan de concebirse como seres pasivos o simples receptores-transmisores de las influencias del medio y se constituyen en constructores que vinculan los mundos intersubjetivos y lo público.

La crianza se entiende como los procesos de educación y formación sistemática en la cual los sujetos en interrelación generan procesos de socialización basados en el cuidado por el otro

y en el aprendizaje de vivir en sociedad, en el establecimiento de límites y en la construcción de la norma.

Un rasgo común en las posturas actuales sobre el desarrollo, es el reconocimiento de que el desarrollo infantil es un fenómeno primordialmente cultural que, si bien no se puede desconocer el trasfondo biológico que involucra, su especificidad, se encuentra dada por la apropiación progresiva de la cultura y las prácticas sociales por parte de los niños y las niñas.

En este contexto, los procesos de crecimiento y de cambio evolutivo de orden biológico, son sólo aspectos y no la realidad total del desarrollo humano, pues, como lo plantea Bárbara Rogoff (2003), quien recoge el legado de Vygotsky, “las personas se desarrollan como participantes en comunidades culturales. Su desarrollo puede ser comprendido únicamente a la luz de las prácticas culturales y circunstancias de sus comunidades” (p.151).

Es así, que el desarrollo infantil cobra una connotación, no sólo teórica, sino también política desde la perspectiva de los derechos de la niñez, toda vez que el reconocimiento de la capacidad de acción de los niños y las niñas implica pensar que el desarrollo infantil es un proceso progresivo de ampliación de sus capacidades para incidir en los procesos sociales, culturales, psicológicos que se encuentran en curso. Es decir, que el desarrollo infantil, pensado desde la perspectiva de los derechos de los niños y las niñas, implica afirmar que el desarrollo tiene que ver con la transformación y ampliación, en el tiempo, de esa capacidad del niño y la niña para entrar en relación con el mundo, los otros, y los signos y herramientas de la cultura desde el ejercicio de sus derechos y su participación en la vida social.

Se destaca entonces en Colombia, la creciente preocupación por la atención a la Primera Infancia y por la implementación de una política pública dirigida a éste grupo poblacional. Es así como el desarrollo integral en la primera infancia, se inscribe en la agenda política, y se empieza a gestar un proceso de movilización social, generado a partir de la necesidad de

retomar y dar un nuevo significado a la temática de oportunidades efectivas de desarrollo de la primera infancia en Colombia, tomando como eje fundamental la vida en familia.

2.1 Contexto de los niños y niñas de primera infancia: Contexto familiar e institucional

El proceso investigativo, como se dijo anteriormente, se realizó en el CDI Pulgarcito, el cual se encuentra ubicado en la comuna La Macarena la cual está compuesta por los siguientes barrios: San Antonio, 20 de Julio, Solidaridad, El Carmen, Campamento, La Providencia, La Albania, EL Rocío, Castellana, El Bosque, Bosconia, Buena Esperanza, Nogales, Portal de los Nogales, Panorama, Nuevo Horizonte, La Montaña, Centenario, Chapinero, Villa Kempis, Estambul, Villa Jardín, Torres de la Exposición, Niño Jesús de Praga, Granjas de Estambul, Estación Uribe.

La Macarena es una comuna de contrastes; los Barrios de su zona alta, San Antonio, La Castellana y el Bosque (parte norte) albergan gran actividad económica. Por su parte en la zona oriente conformado por Veinte de Julio, el Carmen y Jesús de la Buena Esperanza se presentan altas densidades de población y bajas densidades de establecimientos comerciales, los barrios de esta zona se encuentran en el grupo de los más vulnerables del área urbana, en especial el Carmen. En la zona sur-occidente contrastan barrios como el Bosque (parte sur), Centenario, Panorama, Nogales y Estambul, en donde se encuentra alta densidad de población y baja densidad de establecimientos y empleos.

El Carmen y Jesús de la Buena Esperanza son barrios en contextos de vulnerabilidad y violencia, aunque con los proyectos que se implementan en la Ciudad, se brindan nuevas posibilidades para satisfacer sus necesidades básicas tales como: la alimentación, educación,

salud y vivienda, tratando de mitigar situaciones que abren una brecha social en el sector. Las principales problemáticas identificadas², están asociadas a situaciones de convivencia que afectan directamente a esta población, la delincuencia, el aumento del pandillismo y vandalismo, situaciones que generan deserción escolar y pocas oportunidades laborales.

Para atacar estas problemáticas que aquejan a la comuna, el CDI Pulgarcito con la participación de las entidades que velan por la protección de la Primera Infancia (Assbasalud, colegios públicos, privados, CDI, Iglesia, juntas de acción Comunal, Centro de Recepción de Menores, ICBF, policía comunitaria, comisaria 2; entre otros, han conformado la Mesa de la comuna la Macarena, con el fin de realizar acciones frente a las situaciones problemáticas presentadas en las familias de los barrios que hacen parte de la comuna, de acuerdo a los resultados de la Caracterización Socio-Familiar del CDI.

El CDI se convierte entonces en el primer espacio educativo en el que los niños y niñas aprenden a vivir juntos, a conocer, querer y respetar a los demás, donde interiorizan normas básicas de convivencia y de reconocimiento propio de los demás, de la particularidad y la diversidad y de todo lo que sucede en el entorno. Es un espacio con vida propia, con ambientes diseñados y organizados para desarrollar acciones de forma planeada e intencionada. De igual forma es un espacio donde se articulan y armonizan a través del trabajo de un equipo humano idóneo, todas las atenciones que los niños y niñas deben recibir, a partir de lo definido en el marco de la política de Primera Infancia.

Sus acciones van dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y niños de primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, desde la perspectiva de

² Caracterización socio-familiar del CDI Pulgarcito.

derechos y con un enfoque diferencial. Así mismo hace visible el fortalecimiento a la familia como Actor fundamental en el desarrollo infantil temprano.

Caracterización socio-familiar

En el CDI se atienden 222 niños y niñas, de los cuales 75 están ubicados en los Niveles Jardín A, Jardín B y Jardín C. Dentro de los criterios de focalización de la población atendida, se encuentran niñas y niños pertenecientes a programas del Gobierno como Familias en acción, programas dirigidos a la población víctima, población SISBEN.

Jardín A: cuenta con 25 niños y niñas (10 niñas 15 niños) en edades comprendidas entre los 3 años 11 meses a los 4 años 11 meses. En los resultados de la Caracterización socio-familiar, se observa que las familias de esta sección en su mayoría son monoparentales ya que solamente se cuenta con la presencia del padre o la madre.

Jardín B: cuenta con 25 niños y niñas (16 niñas 9 niños). Edades entre 4 años 2 meses a 5 años. En la Caracterización socio-familiar refieren que 19 niños y niñas son hijos únicos. Dos casos son de restablecimiento de derechos. En éste nivel se encuentran familias nucleares con mujer cabeza de familia, y familias extensas.

Jardín C: cuenta con 25 niños y niñas (10 niñas 15 niños). Edades 4 años 3 meses a 5 años 3 meses. En la revisión del documento de la Caracterización socio-familiar, se encuentra que en un 74% los hijos no fueron planeados. 8 no cuentan con figura paterna constante.

Hay presencia de familias nucleares, extensas; según Consolidado del Primer y Segundo Informe de Comportamientos Prosociales de los niveles Jardín A, Jardín B y Jardín C del Centro de Desarrollo Infantil Pulgarcito.

2.2 Contexto investigativo

De acuerdo con la caracterización realizada por el CDI Pulgarcito y a partir de las reflexiones realizadas por la autora de la presente investigación desde la Maestría en Desarrollo Infantil y de su experiencia profesional desde la asistencia técnica, de manera conjunta con el análisis de antecedentes investigativos, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las prácticas en prosocialidad expresadas en las narrativas de los agentes familiares de niñas y niños de primera infancia del C.D.I Pulgarcito, que posibilitan la construcción de ambientes de paz en la familia?

Preguntas Específicas:

¿Cuáles son las concepciones de prosocialidad que se evidencian en las narrativas que tienen las familias de los niños y niñas de primera infancia del Centro de Desarrollo Infantil Pulgarcito que favorecen la tramitación de conflictos?

¿Cuáles son las prácticas familiares en los procesos de crianza en la primera infancia, que favorecen la prosocialidad, expresadas en las narrativas de agentes familiares de los niños y niñas de 4 y 6 años de edad del CDI Pulgarcito que promueven la tramitación de conflictos?

¿Cuáles son las tendencias en las narrativas intergeneracionales de prosocialidad presentes en abuelos, padres y madres de familia de niñas y niños de 4 a 6 años de edad de primera infancia?

2.3 Conceptualización de términos

Prosocialidad: La mayoría de los autores lo utiliza como adjetivo (lo prosocial); Robert Roche empezó a utilizar el sustantivo prosocialidad para referirse a éste no sólo para calificar acciones, sino también para denominar un modelo de pensamiento. (*Diploma Civismo, Conductas Sociales Positivas y Socialización - Aplicaciones de la prosocialidad al desarrollo y educación de las actitudes y las conductas cívicas.*

Primera Infancia: La Primera Infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende de 0 a 6 años de edad. Desde la primera infancia los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política de 1991 y en el Código de la Infancia y la Adolescencia (2006).

La primera infancia se define como el período del ciclo vital de los seres humanos que se extiende desde la gestación hasta los seis años. Se trata de un tiempo crucial en cuanto a maduración y desarrollo, enmarcado por cambios trascendentales en la vida física, emocional social y cognitiva, que afectan y determinan, en gran parte, las posibilidades de aprendizaje y desarrollo durante el resto de la vida.

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

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

2.4 JUSTIFICACION

Las prácticas familiares relacionadas con la crianza de los niños y niñas se convierten en un reto para los padres, madres y cuidadores, pues las mismas generan incertidumbre, toda vez que en muchos contextos familiares se enfrentan a diversas situaciones que no saben cómo asumir o que acciones tomar frente a las mismas.

Identificar las concepciones y prácticas de prosocialidad que se dan en las familias, proporciona las bases para una mejor comprensión acerca de como éstos contextos familiares cimientan bases para las prácticas de la prosocialidad y contribuyen a la construcción de ambientes para la paz desde la primera infancia.

En este aspecto resulta un reto muy importante para el mundo académico, poder determinar los factores y las características existentes en las familias en los procesos de crianza y como estos influyen de manera determinante en la construcción de convivencia en el ámbito familiar, pues un mayor conocimiento de este fenómeno permite situar mejor el tema y brindar un conjunto de teorías más sólidas e instrumentos eficaces para su estudio.

En la actualidad existe una acentuación del individualismo social y no se puede desconocer que el conflicto colombiano ha permeado la familia por tanto es necesario determinar cómo se

relacionan las prácticas de crianza y el comportamiento prosocial de los niños y niñas y como este último contribuye a que tanto la familia como la sociedad se torne más cooperativa, solidaria y tolerante.

La presente investigación pretende contribuir a establecer la relación entre las prácticas prosociales en el núcleo familiar y la construcción de ambientes para la paz desde la primera infancia, en un contexto particular como lo es el Centro de Desarrollo Infantil PULGARCITO. Para esto se tendrán en cuenta las particularidades de dicho CDI, el cual tiene características socioeconómicas y culturales que pueden influir en las prácticas familiares.

Así mismo, no se puede desconocer el proceso por el que viene atravesando Colombia, donde existe una gran preocupación frente al reto que significa alcanzar la paz, el cual implica un compromiso con los otros, una mayor tolerancia a la diferencia, y establecer escenarios de paz en todos los ámbitos.

En este aspecto cobra importancia trabajar desde la primera infancia, en el desarrollo de comportamientos prosociales de los niños, niñas y sus familias. De allí que los esfuerzos de la sociedad, de la academia y del Estado se deberían encaminar a garantizar a las nuevas generaciones la implementación de estrategias y proyectos para fortalecer a las Familias en su rol de cuidadores y garantes de derechos de las niñas y los niños para el fortalecimiento de su desarrollo integral.

En este escenario, se considera prioritario conocer cómo las prácticas familiares contribuyen a que los niños y niñas desde sus primeros años se conviertan en personas solidarias, respetuosas de los otros y ciudadanos ejemplares con un gran compromiso por su sociedad.

Todo esto justifica que se proponga una investigación como esta, que brinde información sobre las concepciones y prácticas de prosocialidad asumidas por los padres de familia y como estas prácticas contribuyen a construir escenarios de paz desde la primera infancia.

2.5 OBJETIVOS

2.5.1 Objetivo General

Identificar las prácticas en prosocialidad expresadas en las Narrativas de los Agentes familiares de Primera Infancia del Centro de Desarrollo Infantil Pulgarcito de Manizales.

2.5.2 Objetivos Específicos

Identificar las Concepciones de Prosocialidad que tienen las Familias de un grupo de niños y niñas entre los 4 y 6 años de edad de Primera Infancia del Centro de Desarrollo Infantil Pulgarcito que favorecen la Resolución de Conflictos.

Describir las prácticas en Prosocialidad presentes en las Narrativas de los Agentes Familiares que posibilitan en los niños y niñas de primera infancia la resolución de conflictos.

Develar en las Narrativas intergeneracionales los modos de Prosocialidad presentes en Abuelos, padres de Familia, Niñas y Niños de Primera Infancia

CAPITULO III

3. REFERENTE TEORICO Y ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

3.1 La Conducta Prosocial y sus referentes teóricos

En una de sus definiciones más comunes se describe como aquel “comportamiento voluntario que beneficia a otras personas o promueve relaciones armoniosas con los demás” (Bergin, Talley & Hammer, 2003; Einseberg & Miller, 1987; Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006; Fabes, Carlo, Kupanoff & Laible, 1999), y que seguramente incide en una mejora de la conducta personal en general. Eisenberg (2000) señala que este tipo de comportamiento está relacionado con la empatía que promueve actividades de voluntariado, de soporte y de ayuda y a su vez se relaciona con bajos niveles de agresividad tanto en muestras de niños, como de adolescentes y adultos.

Garaigordobil (2005), más recientemente, presenta una definición de la conducta prosocial que incluye “toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con/sin motivación altruista incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar, etc.” (p. 67). Por otro lado, Roche (1997) destaca, en su definición de la conducta prosocial, los comportamientos que sin la búsqueda de recompensas extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos; y que igualmente producen un efecto positivo en la persona que inicia el comportamiento prosocial; el concepto de prosocialidad es considerado como la vía más efectiva y eficaz para reducir la violencia y la agresividad, y es muy apropiada para construir reciprocidad y solidaridad entre los seres humanos en la medida en que permite la convivencia armónica entre las personas, grupos, colectividades y países. De esta manera se hace posible la construcción de escenarios de convivencia y paz en los que todas las personas

puedan alcanzar un tipo de desarrollo holístico, que permita además el crecimiento de las pautas de prosocialidad.

Cuando en la interacción con los otros se observa resultados positivos para las personas, emerge la conducta prosocial, posibilitando mejorar las relaciones interpersonales: entre pares, niño-adulto, niño(a)-agente educativo, por lo cual es de gran relevancia explorar en las relaciones que establecen los niños y las niñas con los adultos más significativos en su desarrollo: padres, cuidadores y agentes educativos, toda vez que éstos son quienes se constituyen en modelos positivos y/o negativos para su formación. Modelos que permiten la adquisición de habilidades y competencias relacionadas con el cuidado personal, competencias comunicativas y competencias emocionales, cognitivas e integradoras; importantes para la apropiación del mundo de las relaciones bajo parámetros constructivos y benéficos.

Acciones, conductas y actitudes Prosociales. El sentido de lo prosocial no se centra sólo en acciones o conductas, sino también en actitudes.

Roche (1995), elaboró una propuesta de diversas categorías de acciones prosociales y las clasificó así: ayuda física, servicio físico, dar ayuda verbal, consuelo verbal, confirmación y valoración positiva del otro, escucha profunda, y empatía, solidaridad y presencia positiva y unidad.

Es así como, lo prosocial para Roche, está vinculado con acciones verbales y no verbales, presenciales y no presenciales. Escotorin y Roche (2011), Escotorin (citada por Roche, 2007), resaltan que este tipo de conductas prosociales no se centran sólo en acciones sino también en las actitudes personales; por consiguiente se puede decir que:

Las actitudes: estarían más en la frontera de lo interior. (Escotorin, 2007).

“Las actitudes, dentro de un esquema de abstracción-concreción a tres niveles (valores, actitudes y conductas) serían el eslabón que en un plano inclinado mediría los valores en su proceso de conversión a conductas...” Roche, citado en Escotorín, 2007).

Las conductas: son entendidas como aquello externo, visible, observable, medible y cuantificable. No obstante, son las actitudes las que marcan una frontera entre lo interior y lo exterior. (Escotorin, 2007). No obstante, son las actitudes las que marcan una frontera entre lo interior y lo exterior. (Escotorin, 2007).

3.2 La Conducta Prosocial en el contexto de la Educación Inicial

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

Es así como la educación inicial, es el escenario que, después de la familia, asume la responsabilidad de fomentar el aprendizaje de conductas prosociales, promoviendo en las niñas y niños acciones como compartir, ayudar, consolar o proteger al otro.

Las diversas experiencias suscitadas tanto en el hogar como en el contexto de la educación inicial, constituyen insumos básicos que inciden en la formación integral de las niñas y los niños. De esta manera se pueden cultivar, a partir de la primera infancia, valores como la tolerancia, la solidaridad y la justicia, que faciliten la convivencia social.

Vale la pena mencionar que López Cassá (2003) desarrolló un programa de Educación emocional para niños y niñas de 3-6 años; en donde el papel del educador, en especial en la Educación Infantil, es el de mediador del aprendizaje, proporcionando seguridad y confianza, creando contextos de comunicación y afecto donde los niños se sientan queridos y valorados.

Desde la educación inicial, se convierte en un reto para los agentes educativos el manejo de conductas prosociales en niñas y niños, ya que éstos son influenciados por los medios de comunicación, en especial la televisión. Si bien es cierto que los Centros de Desarrollo Infantil, juegan un papel importante en la formación de conductas prosociales, no podemos desconocer que actualmente, muchos de los programas televisivos ofrecidos tienen gran influencia en el proceso de socialización de niños y niñas; por lo tanto el tipo de contenidos que se observan en los medios de comunicación pueden tener gran influencia en el comportamiento de niños, niñas y jóvenes, llevándolos a imitar las conductas observadas y a repetirlas en los contextos sociales donde interactúan con sus pares, por ejemplo, conductas de violencia, de poca tolerancia, de esnobismo, etc.

3.3 Conductas Prosociales e Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional se convierte en un gran referente de las conductas prosociales, desde la parte cognitiva, en el manejo y autocontrol emocional, pensamientos prosociales para la interacción en diversos contextos sociales. Según Goleman (1995) la inteligencia emocional es la capacidad que tiene cada persona de reconocer las emociones, los sentimientos de los demás, sentir motivación para el manejo adecuado de las relaciones interpersonales.

Es así como una persona que adquiera inteligencia emocional probablemente desarrolle con mayor facilidad conductas prosociales, pues tendrá la capacidad de adquirir habilidades y comportamientos que aporten a fomentar diferentes habilidades y comportamientos en niños y niñas. Algunos de los comportamientos y habilidades que se pueden promover son: la escucha, el seguimiento de instrucciones, la empatía, la solidaridad, el respeto, la valoración positiva del otro, la responsabilidad, el manejo de impulsos agresivos, el trabajo en equipo, la comunicación asertiva, la confianza en el otro, y el desarrollo del liderazgo; por eso, no es extraño pensar que un ambiente positivo, enriquecedor y significativo en el establecimiento de relaciones donde primen el respeto, la comunicación asertiva y la calidez, un ambiente caracterizado por el fortalecimiento de las prácticas de auto cuidado, cuidado mutuo y del entorno, promueve las condiciones para la garantía y ejercicio efectivo de los derechos de los niños y las niñas en los distintos escenarios donde interactúan.

Con el establecimiento de relaciones significativas y positivas en la Familia, en los Agentes Educativos de Primera Infancia, y entre los pares, se cimientan las bases para *La Educación Emocional*, que desde el campo de la Psicología Evolutiva ha sido frecuente interpretar el desarrollo emocional como una parte integrante del desarrollo cognitivo. Así mismo desde la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995), las competencias cognitivas se definen como un conjunto de habilidades, entre las que destacan la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Donde *la inteligencia interpersonal* se construye a partir de la capacidad para establecer distinciones entre personas, despertar el sentimiento de empatía, establecer relaciones sociales satisfactorias, etc. Mientras que *la inteligencia intrapersonal* se refiere al conocimiento de uno mismo: capacidad de reconocer los propios sentimientos y emociones, poner nombre a estas emociones expresarlas de forma sana, capacidad por quererse a uno mismo y aceptar las propias limitaciones, regular nuestras emociones e impulsos.

Es por ello que el establecimiento de relaciones significativas constructivas puede aportar a la adquisición de comportamientos prosociales y a una educación emocional en donde se promueva una interacción adecuada de los niños – niñas en los diferentes contextos de socialización. La socialización por tanto es el proceso por medio del cual se adquieren las pautas de comportamiento, las actitudes y los valores de una cultura determinada.

3.4 Conducta Prosocial y Prácticas de Crianza y Socialización

Cuervo (2010), define la crianza como la manera en que los padres orientan el desarrollo del niño y como la transmisión de valores y normas de una generación a otra, es decir, como la manera en que los padres promueven el desarrollo socio-afectivo de los hijos, por eso el autor sostiene que la crianza es una serie de actitudes y comportamientos de los padres que influyen en la formación de los hijos e incluye las expectativas que ellos tienen para influir en dicha formación.

En los procesos de socialización de niños y niñas toman gran relevancia las pautas y prácticas de crianza. Entendiendo que es por medio de las pautas donde los padres de familia transmiten a sus hijos una serie de valores, creencias y experiencias que ayudará a niños y niñas a asumir determinados comportamientos en diferentes situaciones, por lo tanto, las prácticas de crianza dan sentido a la manera como niños y niñas asumen las diferentes situaciones que se presentan en sus vidas y determinan su manera de actuar frente a las mismas.

La crianza implica tres procesos psicosociales: las pautas de crianza, las prácticas de crianza y las creencias acerca de la crianza. Por un lado, las pautas se relacionan con la normatividad

que siguen los padres frente al comportamiento de los hijos siendo portadoras de significaciones sociales.

Cada cultura provee las pautas de crianza de sus niños. Por otro lado, las prácticas de crianza se ubican en el contexto de las relaciones entre los miembros de la familia donde los padres juegan un papel importante en la educación de sus hijos. Esta relación está caracterizada por el poder que ejercen los padres sobre los hijos y la influencia mutua (Bocanegra, 2007). Según Aguirre (2000), “las prácticas de crianza (...) son un proceso, esto quiere decir que son un conjunto de acciones concatenadas, que cuenta un inicio y que se va desarrollando conforme pasa el tiempo” (p.5). Las prácticas son acciones, comportamientos aprendidos de los padres ya sea a raíz de su propia educación como por imitación y se exponen para guiar las conductas de los niños. En efecto, las creencias hacen referencia al conocimiento acerca de cómo se debe criar un niño, a las explicaciones que brindan los padres sobre la forma como encausan las acciones de sus hijos.

Las prácticas de crianza tienen su explicación y relevancia según la cultura, en donde se ubiquen: por ello varían de un lugar a otro y de una cultura a otra. Las variaciones también están ligadas a diferencias geográficas, económicas, sociales, que a su vez permiten que factores externos puedan influir en el cambio que se pudiera dar y que los elementos negativos del entorno familiar afecten los estilos de crianza y las acciones de crianza lo que impacta necesariamente a los niños. Rutter y Sroufe (2000), ratifican que las prácticas y estilos de crianza tienen gran importancia en el desarrollo emocional del niño quien generalmente sigue modelos y ejemplos de comportamiento y actitudes para la vida, en consonancia con Ramírez (2002) y Aguirre (2013), quienes sostienen que las prácticas de crianza determinan en gran medida las conductas de los niños y por tanto son de gran importancia en la construcción de la

prosocialidad, por su gran contribución a la estabilidad emocional de los mismos mediante modelos de apoyo y control en el hogar; esto lo ratifica García (1990) al referirse a la hibridación de las pautas y prácticas de crianza pues plantea que se pueden dar prácticas de autoridad que a la vez fortalecen la autonomía del niño; a este respecto, Zacarías-Salinas (2014), sostiene que las prácticas de crianza se reflejan en las conductas prosociales de los niños pues de ellas depende que se genere o no empatía o simpatía en diferentes escenarios sociales donde el niño se enfrenta a distintas figuras de autoridad o normas sociales, de ahí que Plazas et al. (2010), definan las prácticas de crianza como la combinación del contexto, la sociedad y la persona, siendo esta última el resultado de la construcción de normas o patrones de comportamiento y actitudes dentro de la familia.

La familia, como espacio socializador en primera instancia, orienta procesos sociales que le permiten al individuo lograr insertarse en la sociedad, pero también puede convertirse en un espejo generador de patologías individuales, puede ser productor de fracasos y dificultades, generando crisis en la sociedad. De allí la importancia de tener presente no sólo las prácticas de crianza y socialización, sino la afectividad con la cual se crea un vínculo de pertenecer a la familia. La afectividad se construye, en un permanente continuo proceso de interacción entre el niño y la madre, en un primer momento, para luego extenderse al padre y a los demás miembros de la familia.

Los vínculos afectivos tienen como finalidad crear en el individuo, aquellas bases seguras de su personalidad futura, permitirle al niño ir creando y construyendo procesos de identidad, autoimagen, autovaloración, herramientas que más tarde permitan la consolidación de adecuadas o inadecuadas relaciones afectivas de pareja o como madre o como padre o como miembro de un colectivo.

En este sentido es importante tener en cuenta además como los niños y niñas desde temprana edad construyen relaciones o interacciones sociales las cuales desde el punto de vista existencialista, desde los procesos de interacción social de los seres humanos surgen las relaciones interpersonales, y en este sentido se describe que una relación social es una conexión que se da entre personas y en cuya dinámica se intercambian afectos, emociones, necesidades, experiencias, motivaciones y acuerdos de comportamiento o normas de conducta que son útiles para sobrellevar las situaciones a las que se ven expuestos los seres humanos en su cotidianidad (Nápoles, 2012). Asimismo, dentro de la familia se pueden generar diferentes patrones de interrelaciones en la dinámica de la crianza según diferentes formas de percibir la autoridad, por ejemplo, entre los niños, como lo establecieron Winsler, Madigan y Aquilino (2005) al concluir que las prácticas de crianza de las madres tienden a ser más autoritarias que las de los padres. Por su parte Bisquerra (2003), plantea de manera más concreta que una relación interpersonal es una interacción recíproca que se da entre dos o más personas y que está regulada por leyes de comportamiento social. Otro es el caso de Kassin, Fein y Rose (2010), quienes definen una relación social como una relación estrecha entre dos personas, que incluye apego emocional y satisfacción de necesidades psicológicas.

De acuerdo con Reis y Downey (1999), el concepto de relación implica la interacción entre dos o más individuos en la que cada quien tiene internalizada una percepción de la otra persona y de la relación; en este sentido, la percepción de la relación depende de las experiencias vividas en el pasado y de las expectativas de la relación en el futuro.

Por lo anterior se puede derivar que los conceptos explorados coinciden en que una relación social implica la interacción frecuente entre dos o más personas mediante la cual se

intercambian recursos, habilidades y afectos y en la que cada miembro encuentra refuerzos para adaptarse al entorno en el que se desenvuelve.

Es decir que para establecer relaciones sociales se debe contar con habilidades que aporten a la construcción de las mismas, por lo tanto, las conductas prosociales facilitan el establecimiento de relaciones sociales. Por contraste, es importante subrayar que los *Comportamientos Riesgosos*, son aquellas manifestaciones y expresiones de la conducta de los niños y las niñas que surgen en los distintos ambientes, exponiéndolos a un alto riesgo de presentar problemas que obstaculizan su desarrollo infantil, pero que con una atención oportuna y eficaz tienen la oportunidad de cambiar sus comportamientos por otros positivos que los sustituyan (ICBF, 2010), contribuyendo de esta manera a un desarrollo armonioso consigo mismo y con quienes rodean su mundo infantil.

Vigotsky (1974), plantea que el desarrollo humano no puede ser concebido como una característica del individuo independiente del contexto en el que este piensa y actúa; por el contrario, se ve determinado por el entorno sociocultural en dos niveles: por una parte, la interacción social proporciona al niño información y herramientas útiles para desenvolverse en el mundo; por otra parte, el contexto histórico y sociocultural controla el proceso a través del cual los miembros de un grupo social acceden a unas herramientas o a otras.

Hay Investigaciones que han demostrado que el establecimiento de relaciones adecuadas con los cuidadores durante los primeros años de vida, constituyen un factor protector contra problemas de comportamiento y adaptación en etapas del desarrollo posteriores, razón por la cual los ambientes próximos de interacción que rodean a los niños y niñas desde su infancia temprana son determinantes en la adquisición de diversos comportamientos.

Varios autores consideran que en las etapas iniciales de la vida las únicas figuras de cuidado significativas para los niños son los padres; sin embargo, algunos autores del desarrollo infantil contradicen dicha apreciación. Bowlby (1969), indica que las relaciones tempranas entre padres e hijos, estrechas y profundas, ejercen un efecto protector frente a posteriores acontecimientos vitales de impacto. Desde los inicios de la Teoría del Apego, el autor resaltó el papel de otras personas a cargo del cuidado de los niños y asignó el término de figuras de apego subsidiarias, a las personas que, en ausencia de los padres o figuras principales, asumen el cuidado y la protección de los niños. Otros autores coinciden con Bowlby en la importancia de la relación del niño con múltiples cuidadores o figuras alternativas de cuidado tanto dentro de la familia como fuera de ella.

Es importante hacer hincapié en que la teoría del apego sostiene que los sentimientos de seguridad que acompañan la formación de vínculos afectivos adecuados son la base del desarrollo posterior. El apego seguro fortalece la exploración, la curiosidad, la solución de problemas, el juego y las relaciones con los compañeros, es decir, que es una condición de posibilidad, que le permite al bebé abrirse más al mundo y por tanto, aprender a reconocer y leer las expresiones emocionales de los adultos cercanos a él e interpretarlos (tristeza, angustia, consuelo, aceptación, rechazo). No obstante, es importante reconocer la influencia que tienen en el desarrollo de comportamientos y habilidades de los niños y niñas, como son las relaciones entre pares, las cuales están mediadas por el juego, la vida de grupo infantil y los distintos roles de socialización, que se constituyen en fuentes de información y patrones determinantes en la adquisición de nuevas habilidades y posibilidades comunicativas, socio afectivas y formas de conocer el mundo de las relaciones.

La socialización del niño incluye muchos aspectos, entre los que se cuenta, por supuesto, su instalación emocional. Musitu y Allat (1994) definen la socialización como un proceso de aprendizaje no formalizado y en parte inconsciente, en el que, a través del entramado de relaciones, el niño asimila conocimientos, actitudes, valores, sentimientos y necesidades que caracterizarán para toda su vida su estilo de adaptación al ambiente. Arnett (1995) señala que la socialización es un proceso interactivo donde el individuo aporta sus características en formas de conductas y creencias.

Las competencias sociales han sido ampliamente reconocidas como un aspecto fundamental de las habilidades humanas (Plazas, Morón, Santiago, Sarmiento, Arias y Patiño, 2010) y un importante indicador de ajuste (Hussong, 2000). Especialmente importantes en el desarrollo de las competencias sociales son las relaciones que se establecen con los pares durante la escolarización, cuando el niño pasa de la dependencia total del hogar a su segundo sistema de socialización. Se ha encontrado que en niños de preescolar la seguridad de apego predice fuertemente la aceptación de los pares, mientras que un temperamento difícil es un predictor fuerte del rechazo; por lo tanto, al parecer un buen apego en la primera infancia deviene en niños más seguros y con buena competencia social.

También, se ha comprobado experimentalmente que, en adultos, la exclusión por parte de los demás genera una reducción sustancial en el comportamiento prosocial. Con niños de preescolar no se han encontrado diferencias de género respecto a los puntajes de aceptación sociométrica (Szeweczyk-Sokolowski et al., 2005), pero en una investigación realizada con jóvenes de educación secundaria en la ciudad de Valledupar, se encontró que los varones tendían a ser más rechazados y excluidos que las niñas, además de tener un rendimiento académico inferior (Plazas, Aponte & Ariza, 2006).

La creatividad, la inteligencia emocional, la autoeficacia, el optimismo, la solución de problemas, entre otros, son constructos analizados desde la Psicología Positiva en la infancia. El desarrollo de estos tópicos, dentro de programas de intervención, se ha convertido en un importante recurso para la prevención de problemas a través de la promoción de fortalezas y capacidades positivas.

Una adecuada competencia social supone un comportamiento asertivo, la capacidad de escucha, el control de los impulsos, la planificación del comportamiento social, el ajuste a normas y la resolución de conflictos interpersonales, entre otras características. Según Ballester y Llario (Citado en Contini, 2002), la competencia social proporciona sentimientos de autoeficacia que constituye un ingrediente fundamental de la autoestima. Ser reconocido y aceptado por otro produce un impacto favorable en la autoestima, y ello refuerza la satisfacción vital. El comportamiento prosocial es considerado una dimensión de la competencia social y juega un papel muy importante en el desarrollo de habilidades sociales en la infancia.

3.5 Habilidades Sociales y Comportamiento Prosocial

Según Omar (Citado en Lacunza, 2012), los comportamientos prosociales son aquellos que propician la solidaridad y la armonía en las relaciones interpersonales, y producen beneficios personales o colectivos. Son prosociales porque sin buscar una recompensa externa, favorecen a otras personas o grupos y aumentan la probabilidad de generar reciprocidad positiva en las relaciones sociales consiguientes. Algunos escritos plantean la controversia respecto a la diferenciación (o no) del concepto de comportamiento prosocial y altruista.

Spinrad y Eisenberg (Citados en Lacunza, 2012) clasifican las respuestas que comúnmente se presentan como conductas emocionales que pueden incluir “a) empatía, definida como una respuesta afectiva idéntica o muy similar a la que otra persona siente o esperan sentir, b) simpatía, que es una respuesta afectiva que consiste en los sentimientos de dolor o preocupación por los otros y c) angustia personal, caracterizada como una propensión a discriminar la presencia de angustia en el otro” (p. 5). Según estos autores, la empatía y especialmente la simpatía infantil han sido positivamente relacionadas al comportamiento prosocial, tales como las conductas altruistas y de ayuda. Tanto la empatía como el comportamiento prosocial han sido vinculados a la competencia social del niño, por lo que ha despertado el interés de numerosos investigadores; además, “se ha comprobado que estos constructos contribuyen al funcionamiento académico, al ajuste social y al desarrollo de un repertorio de conductas empáticas. El comportamiento prosocial, y más específicamente la empatía y la simpatía, se ha relacionado empíricamente al funcionamiento social positivo del niño” (Spinrad & Eisenberg, citados en Lacunza, 2012, p. 6).

Por otra parte, los crecientes problemas de la agresividad infantil indican la importancia de evaluar el razonamiento moral prosocial como proceso protector contra la misma, en la medida en que se produce ante un problema o una necesidad de otra persona, que implica una respuesta de ayuda que entra en conflicto con las propias necesidades o deseos. Eisenberg (2000) subraya que para estudiar la conducta moral es necesario incluir la regulación emocional y la empatía. A su vez, parecería que la empatía está influida en gran medida por experiencias tempranas de relación interpersonal.

Knafo, Israel y Ebstein (2011), señalan que la disciplina inductiva (prácticas de razonamiento) incrementa la conciencia de los niños y niñas en torno a las consecuencias de

su comportamiento sobre los otros; Kiff, Lengua y Zalewski (2011), y Mistry, Benner, Biesanz, Clark y Howes (2010), sostienen que las prácticas de crianza afectuosas, sensibles y consistentes son importantes predictores de las competencias socioemocionales y del comportamiento prosocial y Ho (2011), afirma que las prácticas son estrategias de involucramiento eficaces para el ajuste ecológico de los niños. Es decir que toda la información que los niños y niñas reciben de los diferentes ambientes donde interactúan influyen en la construcción de sentidos y significados que los mismos apropiarán; al respecto Padilla-Walker, Carlo, Christensen Yorganson (2012), afirman que teóricamente, los modelos bioecológicos del desarrollo humano sugieren un proceso dinámico en el que los niños influyen en su entorno y, a su vez, se ven influidos por ese ambiente (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

En este sentido la Comisión Intersectorial de Primera Infancia ha planteado un horizonte de sentido a la Estrategia de Cero a Siempre que se concreta en el concepto de Realizaciones. Este hace referencia a las condiciones y estados que se materializan en la vida de cada niña y cada niño, y que hacen posible su desarrollo integral. Por lo tanto, establece que las *realizaciones* planteadas para los niños deben cumplir con las siguientes condiciones:

1. Cuento con padre, madre o cuidadores principales que lo acogen y ponen en práctica pautas de crianza que favorecen su desarrollo integral.
2. Vive y disfruta del nivel más alto posible de salud.
3. Goza y mantiene un estado nutricional adecuado.
4. Crece en entornos que favorecen su desarrollo.
5. Construye su identidad en un marco de diversidad.
6. Expresa sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos y estos son tenidos en cuenta.

7. Crece en entornos que promocionan sus derechos y actúan ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración. (Ministerio de Salud, 2014, p. 37)

3.6 La Prosocialidad y su influencia en la construcción de ambientes de paz en Familia.

Uno de los fines de esta investigación es identificar como las familias que han apropiado conductas prosociales que facilitan la construcción de espacios de paz y convivencia, teniendo en cuenta que para las familias se hace necesario mantener y enseñar la paz a los miembros de la misma, así como comunicar valores es algo que se hace desde la cotidianidad, lo que genera que se cree un ambiente familiar sin violencia y amenazas que le permita a los miembros de la familia crear un espacio para el dialogo y la sana convivencia.

La construcción de paz es un concepto relativamente nuevo, no obstante, el espíritu del mismo ha sido abordado por diferentes pensadores. Un autor con una importante trayectoria en este campo es el sociólogo noruego Johan Galtung (Citado en Pérez, 2009), para quien la paz es todo “aquello que tenemos cuando es posible transformar los conflictos en forma creativa y no violenta”. Como nos recuerda el mismo autor, “educar para la paz es enseñar a la gente a encararse de manera más creativa, menos violenta, a las situaciones de conflicto y darles los medios para hacerlo” (p. 65).

Para Johan Galtung (1998), la paz es la conjunción, interacción y fortalecimiento de los factores: desarrollo, derechos humanos, democracia y desarme, donde la ausencia de cualquiera de esos elementos es un factor de violencia, y a la que pueden sumarse otros factores esenciales como seguridad, identidad y dignidad. Para este mismo autor “la paz podría ser definida como la capacidad para manejar los conflictos de forma no violenta y creativa” (Galtung citado en

Fisas, 1998, p. 232); así mismo, el autor también relaciona la palabra paz con los contextos que se dan para que los conflictos puedan ser transformados creativamente y de manera no violenta.

De esta manera la paz no puede ser “cosificada”, no es algo que se compra ni es producto del azar, sino que es un proceso que debe construirse. En ese sentido, el término paz se relaciona con la justicia social, la equidad, la armonía, la satisfacción de las necesidades básicas, autonomía, diálogo, solidaridad e integración.

La paz tiene que ver con el desenmascaramiento de los aparatos de dominación, con el levantamiento de quienes han sido violentados, con los procesos de transformación y cambio personal, social y estructural, para dar paso de una cultura de violencia a una de paz, ya que la concepción de construcción de paz se entiende como un conjunto de herramientas diseñadas a la medida de las diferentes poblaciones de niños, niñas y jóvenes del país, en el que articula acciones y estrategias en pro del desarrollo de sus potenciales afectivo, comunicativo, creativo, ético y político, como ejes esenciales para su desarrollo integral.

3.7 La prosocialidad y el manejo del conflicto

Para la promoción de la prosocialidad y la comprensión de los mecanismos para garantizarla, es necesario tener claro cómo el conflicto representa uno de los principales retos en la educación; el MEN (2013) en el marco de la Ley Nacional de Convivencia Escolar lo define como “situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses” (p. 14). Esta Ley prevé cómo un manejo inadecuado del conflicto, es decir, de aquellas situaciones en las que las diferencias no son abordadas constructivamente, puede llevar a hechos que alteran la convivencia.

El conflicto es visto como una característica inherente al ser humano que de manera paradójica ha generado grandes cambios en la historia (Calderón, 2009), de ahí la necesidad de conocerlo y teorizarlo; para esto, se parte de la teoría de Galtung (citado en Calderón, 2009) que establece las características principales del conflicto:

El conflicto es crisis y oportunidad.

El conflicto es un hecho natural, estructural y permanente del ser humano.

El conflicto es una situación de objetivos incompatibles.

Los conflictos no se solucionan, se transforman.

El conflicto implica una experiencia vital holística.

El conflicto como dimensión estructural de la relación.

El conflicto como una forma de relación de poderes. (p. 67)

Aplicada a la familia, la teoría del conflicto puede identificarse en las múltiples interrelaciones que se generan dentro de ella y que pueden tomar varias direcciones de acuerdo con la forma como ésta esté constituida; así, el tipo de relaciones que se generen, sean éstas padre-madre, padre-hijos- madre-hijos, etc., determinan la dinámica familiar que genera o no conductas prosociales; por ejemplo, Gallego (2011), argumenta que el estilo de crianza influye en el manejo del conflicto dado que los diferentes tipos de autoridad y los tipos de relaciones tienen grandes repercusiones en el desarrollo emocional de los niños y Plazas et al. (2010), concluyeron en sus estudios que las personas con conductas antisociales experimentaron en su niñez estilos de crianza dura con modelos autoritarios que no propiciaron el cultivo de conductas prosociales; en este mismo sentido, Collantes (2002) presenta hallazgos de investigación según los cuales las prácticas de crianza y su variedad de acuerdo con las

características del hogar, pueden llevar al conflicto si esas prácticas son débiles y no fortalecen en los niños los valores, actitudes y comportamientos favorables a la prosocialidad.

Collantes añade la importancia del factor cultural en el desarrollo de la prosocialidad, pues cuando el individuo proviene de o tiene una cultura altamente cargada de tranquilidad, diversión y espacios sociales de sana convivencia existen más posibilidades de que éste llegue a demostrar una actitud positiva de empatía hacia los demás.

Para ilustrar la importancia de la familia en el manejo del conflicto, se discute cómo cuando existen objetivos incompatibles en la pareja, que McCoy, Comings y Davies (2009) definen como conflicto marital, por ejemplo, hay una afectación significativamente negativa en el desarrollo del niño pues la carencia de unidad de criterios y metas desorienta al hijo y no le permite adaptarse emocionalmente a su medio.

Los autores, sin embargo, sostienen que existe conflicto marital destructivo y constructivo; el constructivo construye seguridad emocional y conductas prosociales; en circunstancias de buena comunicación en el hogar se percibe la calidez parental necesaria para la formación de los niños en el ámbito emocional; esto permite concluir también que la formación emocional de los niños es consecuencia de los modos de actuar en el hogar y de las estrategias que se utilicen para manejar y solucionar el conflicto (Paladino et al., 2010).

Uno de los principales objetivos de la crianza es la competencia social en la que se combinan comportamientos asertivos, escucha, control de impulsos y planificación (Lacunza, 2012), los cuales son fundamentales en la resolución de conflictos ya sean en la familia o en la sociedad. Aguilar (2014), recomienda que padres, cuidadores y docentes den a los niños pautas para

resolver el conflicto constructivamente sobre todo en ambientes escolares o sociales donde el bullying es un reto; también sostiene que cuando se logra incorporar en el ambiente una buena dosis de afectividad acompañada por bajos niveles de conflicto se logra el bienestar del individuo y la sana convivencia (Ramos, Nieto & Chau, 2012).

Desde el punto de vista legal, la Ley 1620 (MEN, 2013) establece la ruta de atención integral de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad, entre lo que cabe el manejo del conflicto y la sana convivencia; para ello, la ley establece que las entidades y personas a cargo de la educación de los niño y jóvenes deben articularse para que se garanticen las condiciones para la “promoción y fortalecimiento de la formación para la ciudadanía y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos [...] para mitigar la violencia escolar...” (p. 2), lo cual está orientado al cultivo de actitudes de prosocialidad para alcanzar dicha convivencia; la misma Ley establece que el sistema educativo debe desarrollar iniciativas para formar a la comunidad en temas de convivencia, mediación, conciliación para la resolución pacífica de conflictos; el literal c del numeral 3 del Artículo 36 de la Ley de Convivencia Escolar establece que es obligación de las instituciones educativas, incluyendo las de educación preescolar:

Articular el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de proyectos para el desarrollo de competencias ciudadanas orientadas a fortalecer un clima escolar y de aula positivo que aborden como mínimo temáticas relacionadas con la clarificación de normas, la definición de estrategias para la toma de decisiones, la concertación y la negociación de intereses y objetivos, el ejercicio de habilidades comunicativas, emocionales y cognitivas a favor de la convivencia escolar, ente otros. (p. 11)

Se deduce de dicho mandato gubernamental que todos los entes involucrados como agentes educativos en la formación de futuras generaciones tienen la obligación de promover la prosocialidad desde las distintas instancias del currículo.

Fuquen (2003) propone una interesante sistematización de las causas del conflicto que pueden aplicarse a los contextos familiares y escolares:



Gráfica 1. Causas del conflicto según Fuquen (2003)

Primero, la subjetividad de la percepción que significa que los individuos perciben y explican el mundo desde perspectivas diferentes que en ocasiones generan choques; segundo, las fallas de comunicación cuando los mensajes varían en su interpretación por arte del emisor y el receptor y se presenta entonces una tergiversación de los mismos; tercero, la desproporción entre las necesidades y los satisfactores que está representada en la desigualdad social en la cual no todos sus miembros tienen las mismas oportunidades o gozan de los mismos beneficios del sistema económico, político, educativo, etc.; cuarto, la información incompleta que generalmente se da en los medios de comunicación cuando la información es manipulada y socializada parcialmente, en muchas ocasiones beneficiando a una minoría o privando a otros del derecho a conocer los detalles de asuntos que pueden representar beneficios u

oportunidades; quinto, la interdependencia cuando existe una interpretación equivocada del sentido de la protección o la dependencia entre los miembros de la familia o la sociedad; sexto, las presiones que causan frustración cuando entre los individuos no se llenan las expectativas, no se cumplen los compromisos o no se muestra la responsabilidad suficiente para el logro de objetivos comunes; finalmente, las diferencias de carácter, una de las causas más comunes en el ámbito familiar. La autora también analiza la clasificación del conflicto propuesta por Progresar (2007) la cual resume así:

Conflictos innecesarios:

- a) De relaciones: Cada una de las partes quiere algo distinto de un mismo objeto.
- b) De información: Cuando sobre un mismo problema se tienen versiones diferentes o la información se percibe de modos distintos.

Conflictos genuinos:

- a) De intereses
 - Sustantivos. Sobre las cosas que uno quiere.
 - Sociológicos. Sobre la estima, la satisfacción personal.
 - Procesales. Sobre la forma en que se hacen las cosas.

- b) Estructurales. Corresponden a los conflictos macro. (p. 271)

Como se observa en la clasificación de Fuquen, los conflictos que se presentan en la familia o en el entorno de la vida del niño preescolar radican principalmente en la interacción con y de los miembros de la familia y la sociedad que se ven en ocasiones afectados por las diferentes percepciones del mundo o por los intereses individuales que no son conciliados al interior de los grupos sociales (familia, Escuela, sociedad).

3.8 Teorías psicológicas y la conducta prosocial

Las grandes teorías psicológicas siempre se han preocupado por estudiar y dar respuestas acerca de la conducta del ser humano, así mismo han influido notablemente lo que respecta a la conducta prosocial; entre ellas se destacan la teoría de la Psicología Social y la de la Psicología Positiva. El estudio de la conducta prosocial ha sido influenciado por modelos teóricos de los años sesenta y se enfoca en explicar los procesos emocionales y cognitivos vinculados a las conductas de ayuda. Entre los más relevantes se encuentran los del efecto del espectador de Latané y Darley (citado en Zacarías, 2014) que han ayudado a entender la empatía y la socialización.

Psicología Social y la Conducta Prosocial. Específicamente a la Psicología Social se le atribuyen grandes aportes en el estudio del ser humano en su interacción; para comprender la conducta prosocial es necesario retomarla desde la teoría del intercambio social y por el enfoque normativo, que explican la conducta prosocial a partir de la comprensión y conformidad con normas sociales; por otro lado, existen modelos que abordan la conducta prosocial desde la perspectiva de toma de decisiones con un enfoque que prioriza lo cognitivo en las acciones individuales. A manera de integración del enfoque normativo y de los modelos de procesamiento de la información para la toma de decisiones, Schwartz (1977) elaboró el modelo denominado Activación de Normas Personales (*Norm Activation Model*) con el que se busca que el individuo llegue a un nivel de autonomía que le permita adaptarse a las normas sociales sin dificultades significativas.

De acuerdo con Eisenberg y sus colaboradores (2006), otros teóricos psicodinámicos se han preocupado por estudiar la relación temprana entre madre e hijo, la cual desarrolla en el niño(a)

empatía, identificación e internalización; estos procesos son de gran importancia ya que desde la perspectiva psicoanalítica son la base de la respuesta prosocial; incluso teóricos del aprendizaje social entre 1960 y 1970 establecieron que la internalización que hace el niño de las normas, valores y estándares de los padres es una consecuencia de una relación positiva entre padres e hijos.

La Psicología Positiva y el estudio de la Conducta Prosocial.

Algunos teóricos indican que para estudiar las conductas prosociales se debe tener en cuenta igualmente, la **Psicología Positiva** (PP) la cual parte de la premisa de que en el ser humano existen estados mentales positivos que reforzándolos pueden actuar como barreras a los trastornos psíquicos (Bertran citado en Lacunza, 2008). Estos recursos, denominados fortalezas humanas, conducen a estados emocionales, procesos cognitivos y comportamientos que posibilitan que el sujeto pueda afrontar con éxito los desafíos, las dificultades y las adversidades que suelen presentarse cotidianamente.

Inicialmente Seligman (2003) planteó tres pilares de la PP. Estos remitían al estudio de las emociones positivas, los estados de flow y los rasgos como las instituciones positivas. Peterson (2006) sostuvo que estos pilares son complementarios, ya que aquellos sujetos que utilizan estos pilares conjuntamente registran una mayor satisfacción. Posteriormente, Seligman (2009) agregó un cuarto pilar: las relaciones positivas. Actualmente el modelo ha sido reformulado, puesto que el mismo Seligman (2011) plantea que el verdadero estudio de la PP no es la felicidad (término utilizado con múltiples connotaciones) sino el florecimiento, la prosperidad del bienestar, es decir, la PP estudia la capacidad del ser humano para adaptarse, para superarse y darle sentido a la vida a pesar de atravesar por situaciones de adversidad, cambiando la

concepción tradicional de la psicología que se centraba en los aspectos negativos del ser humano los cuales debían someterse a terapia o tratamientos psicológicos especiales.

3.9 Antecedentes de la Investigación

La investigación en prosocialidad ha adquirido gran importancia en las últimas décadas como un forma de responder a las necesidades de la sociedad para la formación en ciudadanía y para la promoción de la paz como política nacional; la prosocialidad se define como “la ejecución de conductas de ayuda a otras personas, lo cual implica una disposición emotiva, comportamental y cognitiva en beneficio de otros que brinda soporte al comportamiento” (Mora y Rojas, 2002, p. 10), esto significa que los niños con ciertos niveles de prosocialidad son capaces de comprender situaciones en las que su ayuda puede ser necesaria o útil y toman decisiones al respecto; Eisenberg (citado en Mora y Rojas, 2010), define la prosocialidad como “aquel comportamiento voluntario que pretende beneficiar a otro, por ejemplo, las conductas que tienen como objetivo ayudar, compartir y confortar” (p. 10). Este tipo de actitudes son las que se espera aparezcan en escenarios familiares y sociales para prevenir la violencia, por esta razón el interés en esta importante área de la interacción humana se centra en tres aspectos fundamentales: científico, educativo y social.

Interés científico. El interés científico en la prosocialidad surge como respuesta a la necesidad de observar, describir, interpretar y explicar de manera científica cómo el ser humano se desenvuelve en su entorno social; para esto la Psicología y otras ciencias afines como la Filosofía, la Sociología, la Etología y la Economía, responden a esta necesidad social con estudios sobre las interacciones humanas y su impacto en el devenir y desarrollo de los grupos humanos. Centrándonos en el ámbito de la Psicología, son básicamente tres disciplinas las que

aúnan esfuerzos para desarrollar estudios en prosocialidad: la Psicología Social, la Psicología Evolutiva y la Psicología de la Educación (Zamagni, 1995).

A pesar de que existen pocos estudios de la conducta prosocial en Primera Infancia, se cuenta con buenos referentes en estudios con adultos, adolescentes y niños; estos estudios dan cuenta de que las conductas prosociales emergen en el segundo año de vida por lo que se hace necesario explorarlas en la Primera Infancia para su mayor análisis y comprensión. En efecto, el interés por la conducta prosocial y sus factores determinantes cobra gran importancia en la psicología del desarrollo por su importancia en la promoción del desarrollo del niño y en la disminución de conductas agresivas en el entorno familiar, escolar y social. Ikeda, Simon y Swahn (citados en Guijo, 2001) resaltan los hallazgos de proyectos en varios estados norteamericanos con niños que demuestran la importancia de promover la conducta prosocial para la prevención de conductas desadaptadas en diferentes entornos sociales, principalmente la del suicidio; los autores plantean que sus estudios establecieron que es necesario prevenir las conductas violentas con programas de prevención que focalicen los factores de riesgo en la familia de modo que se puedan impactar las actitudes, creencias y comportamientos de los jóvenes para lo que es indispensable la participación de las familias.

Los mismos autores proponen tres tipos de programas a promoverse en las instituciones de educación en el nivel de primera infancia, preescolar, primaria, secundaria y media, siendo ellos programas prenatales y perinatales en los que se prepare a los padres para asumir su responsabilidad en la crianza de los bebés; programas de entrenamiento a padres y programas de intervención a familias focalizadas en los que se fortalecen habilidades para el manejo de cambios conductuales en la transición de la niños a la adolescencia; aspectos que los autores resaltan son algunas prácticas entre padres que pueden poner en riesgo las relaciones y generar

situaciones de violencia, por ejemplo, poco control y disciplina de los niños y jóvenes se asocian a la violencia infantil y juvenil, mostrando altos niveles de conflicto, comunicación deficiente y carencia de habilidades para la resolución de problemas. De acuerdo con los estudios referidos por los autores, otros problemas que pueden representar factores negativos que debilitan el desarrollo de habilidades prosociales son la falta de involucramiento de los padres en los procesos pedagógicos en la Escuela y la poca relación padres-hijos que generalmente se caracteriza por el rechazo, la negligencia y la indiferencia.

Interés educativo. La preocupación por la prevención y la promoción de actitudes y valores prosociales necesariamente se relaciona con la labor educativa; así, el cultivo de la prosocialidad se ve como una alternativa de intervención en la que es importante involucrar a los tres agentes del sistema: padres, educadores, niños y niñas de primera infancia.

Esta iniciativa se ve como una forma de mejorar las prácticas tradicionales que se limitaban a explicar y corregir las conductas conflictivas con acciones punitivas, buscando ahora actuar partiendo de las conductas positivas que reflejan las fortalezas y potencialidades de cada persona para construir sobre su base habilidades de prosocialidad. La psicología ha demostrado que el aprendizaje es más efectivo en un clima de cooperación, de seguridad, de empatía, de autonomía y de igualdad, dejando atrás climas tradicionales caracterizados por la competición, la inseguridad, el rechazo, la dependencia o la desigualdad (Moos, Moos y Trickett citados en Guijo, 2010).

Igualmente importante es considerar los factores que determinan las conductas prosociales en el ámbito de la educación inicial; primero los factores culturales que comprenden normas, valores y estándares socioculturales que los individuos tienen en cuenta o no en su interacción

social; segundo, los factores del contexto familiar que están basados en las acciones de los padres para promover conductas prosociales que demuestran altruismo, valores de solidaridad y perdón, de igualdad y justicia; tercero, factores del contexto escolar mismo en los que docentes, compañeros y amigos son modelos de conductas prosociales que refuerzan las originadas en el hogar o también las debilitan; cuarto, factores personales que se van desarrollando con la madurez adquirida a medida que aumenta la edad, como resultado del desarrollo cognitivo y moral que bien fundamentados favorecen el cultivo de las conductas prosociales; finalmente, factores situacionales representados en la construcción de conductas a través de modelos aprendidos en diferentes circunstancias como por ejemplo conductas altruistas, de ayuda o de solidaridad como parte de la respuesta de los seres humanos a situaciones diversas.

El interés educativo en la prosocialidad como la exponen Ikeda, Simon y Swahn (2001) se ratifica también con la sistematización que Herrenkohl et al. (2011) hacen de los tipos de programas que deben diseñarse para promover la prosocialidad los cuales se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1. Programas de prevención de la violencia según Herrenkohl et al. (2011)

Tipos de programas	Estrategias de intervención	Logros inmediatos	Logros a largo plazo
Programas prenatales y perinatales	Entrenamiento prenatal a padres Visitas domiciliarias Apoyo social		
Programas de entrenamiento a padres	Practicas parentales de disciplina y supervisión Monitoreo de Vinculación padres-hijos	Reducción del riesgo e incremento de la protección y la resiliencia	Disminución de la violencia y la victimización
Intervenciones a la familia	Terapia familiar Manejo de casos		

Como lo muestra la Tabla 1, la prevención de la violencia como una de las formas de promoción de la prosocialidad ve en la familia como el principal medio para su fortalecimiento; con estos programas en las diferentes etapas del proceso educativo se alcanzan logros significativos en materia de reducción del riesgo, la violencia y la victimización. Es de vital importancia, promover la formulación de estrategias educativas que favorezcan desde la Educación Inicial la promoción de comportamientos Prosociales desde la primera Infancia.

Interés social. El interés social en la prosocialidad se explica en el hecho de que para todo grupo humano son determinantes las conductas de ayuda y liderazgo con las cuales sobresalen algunos de sus miembros en contraste con las situaciones, de conflicto, violencia cotidiana, violencia conyugal y de género, maltrato infantil que se presentan actualmente en nuestro País. Este interés también está determinado por la necesidad de generar ambientes que favorezcan el desarrollo socioemocional en los niños y niñas, donde se privilegien ambientes de paz en la familia, como núcleo fundamental de la sociedad, que contribuyan al desarrollo integral de los niños y niñas; y de ésta manera a la formación de ciudadanos y ciudadanas que aporten al tejido social del país.

El interés social en relación con la prosocialidad se fundamenta también en la Psicología Social, puesto que en ella se privilegian las teorías conductuales al explicar el comportamiento humano como la búsqueda de estados de satisfacción en los que los individuos actúan de manera que el alcance de sus metas supere dificultades de diferente índole; también relacionado con este interés social el intercambio social se basa en un criterio económico con la diferencia de que los seres humanos no sólo intercambian dinero sino recursos sociales como el amor, el reconocimiento, la estima, la aprobación, lo que lleva a que la prosocialidad sea parte de esos esfuerzos de los individuos por alcanzar sus metas personales. En este mismo sentido Roche

(1997) trabaja el concepto de la teoría de la equidad que explica cómo los grupos sociales han establecido normas respecto a lo que es equitativo y justo, tanto en lo material como en lo moral, con lo cual se explica el comportamiento prosocial que se espera responda a las condiciones de la sociedad en esta materia, es decir, entre más justicia y equidad se experimente, mayores manifestaciones de conducta prosocial se evidenciarán en los individuos.

3.10 La Conducta Prosocial en la Primera Infancia

Desde los años 80 comenzó una gran ola de investigación de la conducta prosocial en infantes (Guijo, 2002) y la sociedad académica se enriqueció con estudios como los de Hoffman (1981), Zahn-Wasler, Iannotti y Chapman (1982), Frydman y Ritucci (1988), entre otros. Estos autores plantearon después de serias investigaciones que los niños a temprana edad son capaces de demostrar conductas prosociales de manera independiente en relación con su desarrollo cognitivo y de socialización; con esto surgieron interrogantes sobre el porqué a pesar de cierta conciencia del niño en prosocialidad y de su capacidad de comprender las necesidades de los otros se dan cambios tan drásticos en sus actitudes prosociales a medida que avanza la edad y su espectro de interacción social. Miller, Bernzweig, Eisenberg y Fabes (citados en Guijo, 2002) establecen que la explicación a estos cambios es todavía incierta pues no existe evidencia concreta de las razones por las cuales estos cambios deban asociarse a la edad; los autores consideran que en efecto se dan cambios que están directamente relacionados con el factor de frecuencia y el factor situacional; a través de variados procesos los autores notaron que se presentaban incrementos significativos con la edad en algunas conductas prosociales como ayudar y compartir, aunque debe considerarse que el análisis de los comportamientos puede variar cuando éstos se observan en circunstancias naturales o en

laboratorio; de todas maneras los incrementos mencionados se dieron teniendo en cuenta intensidad, intención o eficacia de la conducta, presencia o ausencia de refuerzos, etc.

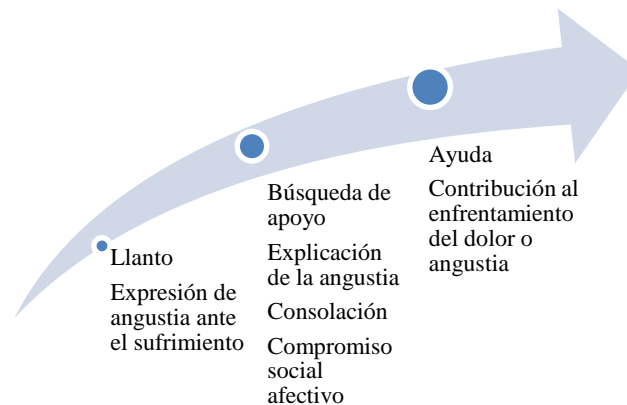
Conducta Prosocial en Niños de Cero a Dos Años.

La principal contribución de las investigaciones en prosocialidad en las últimas décadas está en los hallazgos, contrarios a las teorías cognitivistas, que establecen que los niños menores de 2 años sí son capaces de demostrar conductas prosociales como compartir, ayudar y confortar, dejando claro que el carácter egocéntrico del niño no lo inhibe de comportarse prosocialmente; Guijo (2002) sostiene que el hecho de observar con cierta frecuencia conductas prosociales (ayuda y consuelo) en niños de hasta dos años permite establecer que éstos son capaces de llevar a cabo acciones mediadoras a pesar de que no se hayan desarrollado completamente en el ámbito cognoscitivo.

La autora cita los siguientes ejemplos que ilustran las conductas prosociales en los bebés, encontrando diferencias en las conductas antes y después de caminar, haciendo referencia a estudios de Vasta, Hait y Scott (1996): “Señalar un juguete o sujetarlo en alto para llamar la atención de los padres, dar un juguete al padre o la madre, dar el juguete y luego jugar conjuntamente” (p. 59). Es importante resaltar el hecho de que en esta etapa en la que el niño comienza a adquirir cierta autonomía sus conductas prosociales son más evidentes y las madres disfrutan su intención de ayudar inclusive en las labores domésticas.

Zahn-Wasler, Iannotti y Chapman (citados por Guijo, 2002) descubrieron en estudios con niños de 10, 15, 20 meses que las conductas prosociales de ayudar, compartir, simpatizar, proteger y cooperar aparecen en esta etapa independientemente de si éstas responden a

situaciones negativas reales o fingidas por los mayores; los mismos autores encontraron una relación inversamente proporcional entre las conductas prosociales como las ya descritas y aquéllas menos prosociales como llorar o hacer pataletas, yendo las primeras en aumento y las últimas en descenso con el paso de la edad. Guijo (2002) muestra las etapas de la conducta prosocial en la siguiente secuencia:



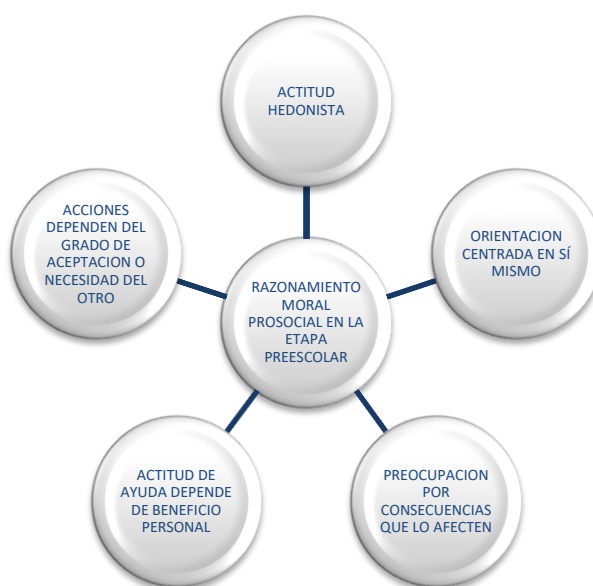
Gráfica 2. Etapas de la conducta prosocial en la Primera Infancia

Como se aprecia en la Gráfica 2, el niño se mueve de un estado incipiente de expresión de sus sentimientos (llanto) a otro de solución de problemas al mostrar comprensión de la situación, mostrar actitud de consuelo y compromiso social afectivo, para finalmente ayudar en la situación, lo que demuestra que las conductas prosociales efectivamente se dan en esta etapa de desarrollo. Los autores también resaltan que el desarrollo de la conducta prosocial a tan temprana edad obedece a factores como la interacción y el ejemplo que se recibe del entorno, especialmente de sus cuidadores; los mismos autores concluyeron que “a la edad de dos años es cuando las interacciones sociales de los chicos con pares y el potencial prosocial empiezan a manifestarse con relevancia” (Zahan-Wadslar, Iannotti y Chapman citados en Guijo, 2002, p. 61).

Conducta Prosocial en Niños Preescolares.

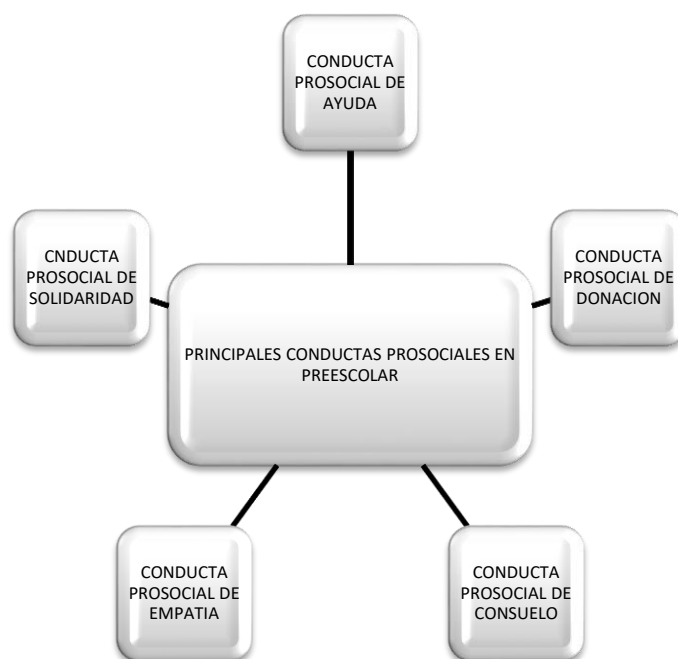
En consonancia con lo discutido respecto a los niños hasta los dos años y sus conductas prosociales, Iannotti (citado en Guijo, 2002) establece que en la etapa preescolar estas conductas se incrementan significativamente; en un experimento, autores como Iannotti (1985) y Yarrow, Wasler, Barret (1976), entre otros, comprobó que al pedirles escribir mensajes para niños enfermos en condiciones naturales y de laboratorio, los infantes de cinco años mostraron conductas de ayuda, de compartir y de consuelo.

González y Patilla (Citados en Mora y Rojas, 2010) sostienen que los preescolares no tienen claramente definido que su perspectiva del mundo puede ser diferente a la de los demás, pero sí son capaces de definir su perspectiva y en situaciones en las que se sienten familiares su capacidad empática es claramente visible; los autores mencionan que “un niño puede considerar que otro niño desea el mismo juguete y se lo presta o el otro no tiene comida y la comparte” (p. 23). Mora y Rojas (2010) también sostienen que el razonamiento moral prosocial, en ocasiones asociado con la empatía, puede presentar niveles diferentes a ésta; las autoras sistematizaron los razonamientos morales prosociales en la edad preescolar de la siguiente manera con base en Eisenberg (1979):



Gráfica 3. Características del razonamiento prosocial en edad preescolar (Eisenberg, 1979)

La Gráfica 3 muestra que la orientación hedonista de los preescolares los lleva a priorizar sus propios intereses en su interacción con los demás aunque no descartan las actitudes de cooperación y ayuda, por eso las autora sostienen que lo que lleva a que los niños preescolares tengan conducta prosociales es su interés por establecer interrelaciones positiva, entendidas éstas como las que les reportan algún beneficio. Aunque las conductas prosociales aparecen en edades relativamente tempranas como se discutió anteriormente, la etapa preescolar es el escenario ideal en que el infante comienza a interactuar con sus pares y a proyectar comportamientos favorables a sus compañeros; Caicedo (2014) resume las principales conductas prosociales en la siguiente gráfica:



Gráfica 4. Conductas prosociales en Preescolar según Caicedo (2014)

Según Caicedo (2010) y como lo resume la Gráfica 4, la conducta prosocial de ayuda lleva al niño a contribuir en escenarios en los que se enfrentan retos o situaciones problemáticas; la ayuda se ve como una acción que tiene un costo pero también un beneficio. La conducta

prosocial de donación consiste en el hecho de que el niño se desprende de un objeto o posesión sin esperar nada a cambio; esto representa una conducta desinteresada que lo aleja del acostumbrado hedonismo y egocentrismo de edades más tempranas y el niño comienza a generar actitudes altruistas. La conducta prosocial de consuelo también tiene una fundamentación altruista que inclusive se confunde con el sacrificio pues el niño está dispuesto a ponerse en el lugar del otro para explorar sus sentimientos, consolarlo mientras trata de sanar su pena y de aconsejarlo para situaciones futuras.

La conducta prosocial de empatía se evidencia cuando el niño muestra comprensión de los sentimientos de la otra persona, reportando respuestas emocionales ante situaciones que podrían fácilmente generar agresividad o animadversión; la empatía se define como “la capacidad personal para experimentar las mismas emociones que experimenta otra persona” (Shaffer citado en Mora y Rojas, 2010, p. 19). Finalmente, la conducta prosocial de solidaridad está relacionada con la capacidad del niño para compartir consecuencias con sus pares en diversas situaciones; existe un interés por disfrutar la fortuna o sufrir la desgracia del otro.

3.11 Antecedentes Investigativos de la Conducta Prosocial

A continuación, se presentan algunos estudios recientes en prosocialidad que sirvieron como referente para el presente estudio; los resúmenes se presentan enfatizando los hallazgos de los estudios y su relevancia en la comprensión de la conducta prosocial en el contexto de las familias de niños en edad preescolar.

En las Universidades de Salamanca y de Málaga, López et al. (1998) realizaron una investigación sobre conducta prosocial en edad preescolar en la que ésta se evaluó a través de

variadas técnicas y procedimientos de medida que incluían la evaluación del maestro, la observación sistemática en situaciones espontáneas de juego y la evaluación de compañeros; los investigadores encontraron que una mayor proporción de conductas prosociales entre las niñas y mayores índices de conductas agresivas entre los niños; el trabajo se hizo principalmente considerando las variables predictoras de empatía, toma de perspectiva espacial y social y calidad del apego. Igualmente, los autores concluyeron que en la edad preescolar la calidad del vínculo con la madre y la empatía determinaron la manifestación de conductas prosociales entre los niños involucrados en el estudio.

Lacunza y Contini (2009) en un estudio titulado *Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza* investigaron las habilidades sociales de niños de tres a cinco años de edad en San Miguel de Tucumán (Argentina) tratando de determinar las conductas prosociales más recurrentes. Los hallazgos del estudio reportaron que tanto niños como niñas en situación de pobreza poseen ciertas habilidades para enfrentar y resolver situaciones cotidianas; sin mostrar diferencias significativas con niños de la misma edad en entornos más favorables, estos niños mostraron habilidades sociales como saludar, auto identificarse por el nombre, adaptarse a juegos con otros niños, halagar a sus progenitores, reportar situaciones de acoso escolar, iniciativa para vincularse con sus pares no conocidos, cooperativismo, expresión espontánea de sentimientos positivos al interactuar con adultos, entre otros, lo que significa que el desarrollo de las conductas prosociales se da desde edades tempranas.

Otro estudio interesante en materia de conducta prosocial fue el adelantado por Zacarías (2014) en la Universidad Autónoma de México sobre *Prácticas parentales, empatía y conducta prosocial en preadolescentes* en el que la conducta prosocial se definió como “un conjunto de

acciones de ayuda y colaboración que realizan niños(as) y preadolescentes hacia sus pares, sobre todo en actividades escolares” (p. 133). El diseño investigativo constó de dos factores: conductas de ayuda con implicaciones de compromiso personal y emocional con sus pares (conducta prosocial emocional) y conductas orientadas a la satisfacción de las necesidades de los otros (compartir alimentos o apoyo en actividades escolares). Los resultados del estudio demostraron que los dos factores se diferencian por el significado que tienen para las personas beneficiadas por tales acciones; así, los resultados confirmaron lo establecido por McGuire (1994) en el sentido de que las acciones son directas, es decir, cara a cara entre el individuo y el beneficiado por sus acciones lo que el autor describe como ayuda casual y ayuda personal sustancial; el estudio también estableció, en concordancia con Bierhoff (2002) que las ayudas deben ser validadas por los grupos sociales para considerarse verdaderamente prosociales, es decir, en el estudio la manifestación de las mismas correspondió a un contexto específico que determinó las características de dichas conductas prosociales.

Pasando al contexto colombiano, múltiples estudios han explorado la conducta prosocial, como el de Plazas et al. (2009) en la Universidad San Buenaventura de Medellín sobre *Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia* en el que los autores establecieron la existencia de diferencias de género en las relaciones con pares tanto en los niveles de Educación Básica Primaria como en los de Educación Básica Secundaria y Educación Superior. El estudio incluyó 464 participantes (140 de primaria, 200 de secundaria y 124 de educación superior) tanto del sector público como del privado de la ciudad de Valledupar en la Costa Atlántica colombiana. La información se recogió a través de nominaciones de compañeros basadas en conductas sociales y antisociales. Los investigadores concluyeron que la población femenina reportó mayores niveles de popularidad mientras que la masculina tendencia al rechazo y la exclusión; esto se

ratificó con hallazgos sobre mayores niveles de conductas prosociales en las mujeres en el nivel de primaria, cuya tendencia cambia en la vida universitaria, etapa en la cual son los hombres quienes reportaron mayor prosocialidad. Los resultados también dieron cuenta de la relación entre variables sociométricas y conducta prosocial y antisocial, por ejemplo, indicadores de que aquellos participantes caracterizados como populares y controvertidos demostraron mayores habilidades prosociales, mientras que los rechazados y controvertido se tornaron más antisociales, ratificando estudios como lo de De Bruyn y Van den Boom (2005) y Hayes (2000).

También en la Costa Atlántica Colombiana, Marín (2010) de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, en su artículo *Revisión teórica respecto a las conductas prosociales: Análisis para una reflexión* presenta los resultados de una investigación teórica cuya intención era la de reflexionar sobre la dinámica de las conductas prosociales; el estudio sistematiza los modelos que explican la conducta humana desde la Psicología Social; el artículo presenta un interesante análisis de cómo la conducta prosocial puede asociarse a la personalidad, la motivación, el estado de ánimo y la percepción del individuo en diferentes contextos.

La investigadora Marta Sofía Aguilar Cartagena, especialista en Neuro Desarrollo y Aprendizaje de la Universidad CES de Medellín, realizó una investigación en el año 2014 sobre *Aprendizaje de conductas prosociales desde la primera infancia como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y la prevención del bullying*; en el estudio la investigadora buscaba intervenir el contexto escolar a través de formación a docentes en aspectos conceptuales y metodológicos para reducir y prevenir la agresividad y promover conductas prosociales; se buscaba aumentar en los niños el desarrollo de competencias y habilidades sociales para la reducción de la violencia y el aumento de la práctica de valores como la solidaridad, el respeto, la reciprocidad y la sana convivencia.

Finalmente, se toma como referente el estudio realizado por Fonseca y Sánchez (2014) en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) en Bogotá el cual se titula *Investigación Educación Prosocial en el contexto escolar de niños/as adolescentes, para una sana convivencia*; en este reporte se presentan los resultados de una indagación de los comportamientos prosociales en el proceso de formación a nivel personal. El estudio se llevó a cabo con observaciones directas y encuestas con escalas tipo Likert y dio cuenta de la importancia de la identidad de género en el desarrollo de conductas prosociales hallándose que las mujeres presentan comportamientos más prosociales que los nombres quienes, según el estudio, “por miedo a ser juzgados y burlados, reprimen dichas emociones frente a los pares evitando expresar comportamientos prosociales. En el manejo de relaciones interpersonales frente a las diversas actividades presentan comportamientos de poca valoración por el otro, no aceptan cualidades o capacidades de los compañeros sobresalientes, dificultad de aceptación” (p. 52). Como implicaciones pedagógicas del estudio, las autoras presentan la necesidad de tratar estos temas de prosocialidad en el currículo de manera que a los niños y jóvenes se les brinde una formación integral de manera que se responda a los preceptos establecidos por la Ley General de Educación (Ley 115/94), el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098/06) y más recientemente la Ley 1620/13 sobre Convivencia Escolar.

CAPÍTULO IV

4. REFERENTE METODOLÓGICO

Se configura en un estudio de tipo descriptivo, que pretende indagar por las concepciones y prácticas de prosocialidad de agentes familiares que tienen relación directa con niños y niñas entre 4 y 6 años de edad a través de sus narrativas.

Dado el interés por indagar sobre las prácticas de prosocialidad expresadas a través de las narrativas de agentes familiares de niñas y niños de primera infancia se implementó la metodología etnográfica, que se concibe como “la descripción, registro sistemático y el análisis de un campo de la realidad social específico, de una escena cultural, de patrones de interacción social”. (Galeano, 2008) p. 56.

En ésta investigación de corte cualitativo se tuvo en cuenta los criterios éticos, respetando la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Es importante destacar que “la Investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación”. (Galeano, 2008) p. 18.

En el diseño de la investigación se emplearon diferentes técnicas para la recolección de la información como la entrevista semiestructurada. Así mismo se emplearon grupos focales con los agentes familiares de las niñas y niños de primera infancia.

Población: Agentes Familiares (Madres, y / o abuelas de 8 niños y niñas de primera infancia de los niveles Jardín A, Jardín B y Jardín C del CDI Pulgarcito de Manizales.

Se llevó a cabo mediante el desarrollo de tres Fases:

.Primera Fase Exploratoria: se construye el referente contextual y conceptual, indagando por las características del contexto institucional y familiar de las niñas y niños en edades de 4 a 6 años; así como el rastreo bibliográfico y conceptual. Esta fase también contempló la realización de un taller con la Directora del CDI, las docentes de los niveles Jardín A, Jardín B, Jardín C y la profesional Psicosocial, para la concertación y la delimitación de fuentes primarias correspondiente a 8 agentes familiares de niños y niñas de primera infancia.

.Segunda Fase de Diseño y composición de relatos: centrada en el diseño de Técnicas como el consentimiento informado, entrevista semiestructurada y grupo focal de observación; así mismo se hizo la solicitud de autorización al CDI para el desarrollo de la investigación y la conformación de fuentes primarias.

.Tercera Fase de Análisis: cuyo propósito fue interpretar las concepciones y prácticas de prosocialidad presentes en las narrativas de los agentes familiares de niñas y niños de primera infancia, con la respectiva elaboración de matriz de comprensión para identificar tendencias y categorías emergentes, según las narrativas según las categorías de prosocialidad, crianza y resolución de conflictos; diseño de la matriz para la recopilación de información de fuentes secundarias.

4.1 Tipo de Estudio: la presente es una investigación cualitativa de tipo comprensivo que busca conocer las prácticas en Prosocialidad presentes en las narrativas de los agentes familiares de niños y niñas de primera infancia que posibilitan la resolución de conflictos.

4.2 Unidad de Análisis: Agentes Familiares de niñas y niños entre 4 y 6 años de edad vinculados a los niveles Jardín A, Jardín B y Jardín C del CDI Pulgarcito.

4.3 Unidad de Trabajo: las narrativas en prosocialidad de 8 agentes familiares de niñas y niños de los niveles Jardín A, Jardín B y Jardín C del CDI Pulgarcito.

4.4 Técnicas e Instrumentos

Fuentes Primarias: Madres usuarias, Agentes Familiares, cuidadores, Grupos Focales, Entrevista semiestructurada.

Fuentes Secundarias: Base Documental teniendo en cuenta:

- ✓ La Caracterización socio-familiar
- ✓ Evaluación de Comportamientos Prosociales en NN de 4 – 6 años
- ✓ Escala de valoración del Desarrollo Infantil de Niñas y Niños

Selección de la Técnica			
Categoría	Técnicas	Instrumentos	Fuentes primarias y secundarias
Prosocialidad: Concepciones, Comportamientos, formas de interacción, habilidades sociales	Narrativas de crianza con agentes familiares Entrevista semiestructurada Revisión documental Grupo Focal	Narrativas temáticas sobre prosocialidad	Padres, madres y cuidadores que permanecen con los NNPI
Tramitación de conflictos en familia: Concepciones, formas de conflicto, valoraciones y acciones frente al mismo.	Narrativas de crianza con agentes familiares Entrevista semiestructurada Grupo focal Revisión documental	Narrativas temáticas sobre tramitación de conflictos	
Crianza: Pautas, prácticas y patrones	Narrativas de crianza con agentes familiares Entrevista semiestructurada Revisión documental (fichas) Grupo Focal	Narrativas temáticas sobre crianza	
Expresiones sobre prosocialidad de NNPI	Talleres lúdicos		NNPI

4.5 Procedimiento Investigativo: las fases de la investigación se ubican, primero desde lo descriptivo, con la construcción del referente contextual y conceptual, posteriormente se efectúa la delimitación de fuentes Primarias, que para el caso de esta investigación está conformada por 8 agentes familiares de niñas y niños de 4 a 6 años de los niveles Jardín A, Jardín B y Jardín C del CDI Pulgarcito. Al mismo tiempo se establecen las Fuentes secundarias basadas en la revisión documental de la Caracterización socio-familiar, los resultados de la Evaluación de Comportamientos Prosociales en 8 NN de 4 – 6 años, y la información de la Escala de valoración del Desarrollo Infantil de las Niñas y Niños pertenecientes a la muestra intencional. Es importante clarificar que en la construcción del documento se codificaron los agentes familiares participantes en el proceso, tal como se refiere en el Anexo 2 Listado de siglas.

4.6 Criterios de selección de la población participante: se tomó una muestra intencional de las familias de los niños y niñas que a partir de las evaluaciones en prosocialidad realizadas por las docentes del CDI presentaron mayores indicadores de comportamientos prosociales en su desarrollo.

CAPITULO V

5. HALLAZGOS

De acuerdo con los objetivos de la investigación, a continuación, se presentan los hallazgos derivados de los distintos instrumentos aplicados para el trabajo de campo con Agentes Familiares. Esta información se trianguló con fuentes secundarias como fueron la ficha de caracterización socio-familiar, la evaluación del Desarrollo Infantil y de comportamientos prosociales observados por las agentes educativas de los niveles Jardín A, Jardín B y Jardín C del CDI Pulgarcito; estos hallazgos se clasificaron en tres grandes categorías que corresponden primero a las concepciones de prosocialidad; segundo, a las prácticas de prosocialidad descritas por las madres, abuelas y cuidadores al explicar su realidad familiar y tercero, a las percepciones de prosocialidad presentes en las relaciones de abuelos con los niños y niñas desde la mirada de las madres, por la participación activa de esta figura familiar en la crianza de los niños y niñas debido a la situación socioeconómica de las familias, que conlleva a buscar apoyos en la familia extensa.

En las siguientes secciones se realiza una discusión formal de estos hallazgos contrastándolos con la teoría de prosocialidad, crianza, manejo de conflicto y los elementos emergentes en la formación integral de niños y niñas que se encuentran en la educación inicial.

5.1 Concepciones de Prosocialidad de niños y niñas expresadas por los Agentes Familiares

Dentro de la información aportada por los agentes familiares en los grupos focales se destacan concepciones acerca de la prosocialidad relacionadas con la formación en valores, con la convivencia y el buen trato, prosocialidad como un medio para regular la agresividad en

los niños y niñas y como una forma de comunicación e interacción en Familia; cuyos análisis se describen a continuación.

5.1.1 Prosocialidad como formación de normas y valores en las familias.

Los agentes familiares perciben la prosocialidad como la formación en normas y valores como el respeto, que inculcan los padres en el proceso de crianza de los hijos; este hallazgo se relaciona con los planteamientos de Eisenberg et al. (2005), quien resalta “la importancia de las relaciones en familia, especialmente con la madre, en las cuales se configura en los niños y niñas la empatía y la internalización de normas, valores y estándares de los padres como consecuencia de relaciones positivas al interior del hogar”; algunos de los testimonios de agentes familiares, evidenciaron expresiones como:

“Es como les enseñan a los niños a respetar a los demás y tener convivencia con las personas que comparten a diario”

“Porque [la prosocialidad] es lo que se le inculca en el hogar” (AF 2 JC)

Las participantes resaltan de manera reiterada y firme sus concepciones sobre la formación de sus hijos como la transmisión de normas y patrones de comportamiento social en los niños y niñas, considerando que es su principal responsabilidad; tanto madres como abuelas manifiestan con cierta connotación de orgullo, la forma en que sus hijos van aprendiendo de ellas los valores, lo cual se expresa en el siguiente testimonio en que una madre describe los cambios de su hijo con relación al valor de la solidaridad o ayuda:

[El niño] no estaba enseñado a compartir con los demás niños, era muy brusquito, no estaba acostumbrado a jugar con ellos; entonces ya aprendió que no debe ser brusco

con ellos, él a veces dice: “no voy a llevarme las laminitas, mami yo puedo llevar comidas o tú les puedes brindar una ayuda?”. Y yo claro, A él le gusta mucho ayudar a los demás y en las comidas dice que él desde muy pequeño se acostumbró a comer solo, él los ayuda a que coman más rápido, los motiva. (AF 3 JC)

Otra madre ratificó esta visión en el grupo focal enfatizando la importancia de las normas en la formación integral del niño incorporando en su discurso una descripción de la forma como las relaciones intrafamiliares consolidan las normas, siendo éstas la forma de construcción de valores en la convivencia que llevan al niño y a la niña a compartir, ayudar, apoyar, colaborar en la familia, estas formas de comportamiento del niño o de la niña en el CDI, demuestran para las madres la interiorización de los valores entregados por las familias, como se expresa en el siguiente relato:

[El niño] en éste momento es líder en el salón, en la casa se le enseña a compartir, él ya tiene un hermanito, desde que nos dimos cuenta que estaba esperando otro bebé le enseñábamos a que compartiera. Él era hijo único y todo era para él...el colaborarle a los demás amiguitos y en la casa también, que tiene que ayudar, con las cosas de él y del hermanito, se le inculca mucho el sentido de pertenencia.

Las normas y pautas en la comunidad, según (Zacarías, 2014), se consideran un factor muy importante en la construcción de las conductas prosociales pues “estas normas prescriben el comportamiento apropiado en determinadas situaciones. Las normas constituyen por tanto expectativas sociales que orientan a los individuos sobre su proceder ante un grupo social determinado” (p. 9); en este sentido las concepciones tanto de las madres como de las cuidadoras coinciden en sus argumentos, los cuales muestran una variada gama de valores que

según ellas, se deben enseñar para que los niños y niñas puedan adaptarse a la sociedad; como parte de la formación en prosocialidad:

...A que se porte bien, traten bien a los compañeros y a las personas con que comparten a diario.

A ser solidarios, respetuosos y obedientes

A ser respetuosos con las demás personas

A socializar con los demás y tener buena convivencia

Llamó la atención en el discurso de las madres y cuidadoras participantes en el grupo focal el interés por explicar sus concepciones de la prosocialidad en términos de valores que surgen como enseñanzas de los padres; sus declaraciones dan cuenta de grandes esfuerzos por orientar a los niños a proyectar su imagen en la comunidad mediante de acciones y actitudes que se traducen en el reconocimiento del otro y su bienestar, lo cual tiene la potencialidad de proyectarse a la sociedad y al bienestar colectivo. Las expresiones de las participantes, al respecto, muestran por lo tanto la importancia de formar subjetividades infantiles mediadas por formas de ser como las siguientes:

Ser respetuosos, a tener valores y ser serviciales.

Respetar, a hacer caso, a compartir

Respetar, a obedecer, a compartir, a hacer caso, a no pelear

Como lo muestran estos testimonios, la mayoría de las madres tienen la tendencia a ver el respeto como el valor que más se busca inculcar en el hogar pues con él se logra la aceptación

social (Fandiño & Reyes, 2012) ya que significa la adquisición y seguimiento de normas y pautas sociales.

5.1.2 Prosocialidad como el buen trato y la convivencia entre las personas que comparten la cotidianidad.

A partir de las respuestas dadas por los agentes familiares en las entrevistas, la prosocialidad se constituye a partir de las normas, los valores, el respeto que las familias enseñan a los niños y niñas, en los cuales resaltan la importancia de los estilos con que se enseñan estos valores, junto con la comunicación e interacción que se da en las familias. Por ello reconocen que la prosocialidad va de la mano con el buen trato y la convivencia con las personas con las que comparten en la cotidianidad. En el análisis de la información proveniente de los testimonios de las madres y cuidadoras y el análisis documental del seguimiento a los niños en el jardín se determinó que las fuentes tanto primarias como secundarias identifican la prosocialidad como buen trato y sana convivencia entre los seres con quienes se comparte la cotidianidad, pues estos factores garantizan las buenas relaciones con sus semejantes y permiten que el niño avance en su desarrollo emocional, ya que según Herrera (2012) las relaciones con el entorno y el contacto con otras personas, especialmente sus pares, ayudan a que el niño y la niña desarrollen más habilidades prosociales dando la oportunidad de “crear y cultivar relaciones, de reconocer conflictos y mediar para solucionarlos, de encontrar el tono adecuado y de percibir los estados de ánimo del interlocutor” (p. 27); en sus enunciados la madres destacaron esta intencionalidad al referirse a la Prosocialidad como:

La manera como se enseña a los niños a tratar bien a los compañeros y no ser agresivos. (AF 1 JC)

[Se] les enseñan a los niños a respetar a los demás y tener convivencia con las personas que comparten a diario.

Algunas de las madres explicaron este proceso de enseñanza de normas como un proceso de buen trato que no sólo se mira en las acciones del niño fuera del hogar sino dentro del mismo originados en la práctica con ellos mismos por lo que manifestaron que su enseñanza se da “*Tratándola bien y respetándola, enseñándole a ser buenos ciudadanos*” (AF 1 JA) o dándoles “*buen trato, enseñarlos a que ellos respeten, a darles mucho amor*” (AF 3 J), lo que significa que estos agentes educativos ven la prosocialidad en la familia como una construcción de valores e interrelaciones de sana convivencia que sólo puede venir desde el hogar, para lo que también explican que se requiere “*que no haya agresividad en el hogar, que no haya peleas*” (AF 1-JA)

Estas visiones de la prosocialidad ratifican lo planteado por Tremblay (citado en Aguilar, 2014) en relación con la importancia de la sana convivencia y el buen trato que le permiten a los niños evolucionar en los ámbitos familiar y escolar y pasar a otros espacios sociales en los que se busca la apropiación de “*conocimientos dirigidos a establecer diferentes formas de interacciones sociales adecuadas que promuevan una sana convivencia en los diferentes ámbitos de socialización*” (p. 7), como cuando las madres manifiestan que los niños lleven a cabo un proceso de socialización armónico, tranquilo, en el que se sientan cómodos al interactuar con los demás; esa experiencia de buen trato se observa en una madre cuando se refiere a su hija con un alto nivel de afectividad describiéndola como una niña “*respetuosa, delicada, la niña es muy querendona, le gusta abrazar a los demás y ser cariñosa*” (AF 3 JC), lo que significa que cuando se crece en circunstancias de buen trato y cariño estas características trascienden al ámbito social.

Con respecto al buen trato, la interacción y el compartir la cotidianidad, otra agente familiar llamó la atención sobre el tiempo dedicado a compartir con los niños; para ella se trata de *“tener tiempo de calidad con los hijos”* (AF 1 JA) pues es vital que padres e hijos compartan momentos importantes de la vida diaria; otra madre compartió la misma opinión explicando que *“es lo que he tratado de enseñarles a mis hijos a pesar de que yo sí trabajo. La base de todo es el amor, hay respeto”* (AF 1 – JB), indicando que, a pesar de ser limitado, su compartir con los niños debe ser suficiente para demostrarles amor.

Este testimonio devela que la intencionalidad de los padres hoy en día es favorecer el diálogo y tratar de persuadir a los niños para que actúen de acuerdo con el orden establecido sin recurrir al maltrato o los castigos físicos; hay un interés de las madres por resaltar que siempre quieren agotar las vías del diálogo a lo que una de ellas aduce que *“uno intenta hablar con ellos, asumir otras actitudes”* (AF 2 JA), *“tratándolos bien”* (AF 1 JB), tratando de *“dedicar tiempo el papá y la mamá, jugar, para que no sea tímido, y enseñarles el respeto por las personas mayores”*.

5.1.3 Prosocialidad como un modo de enseñar a regular la agresividad y fortalecer el buen trato hacia los otros.

Continuando en la misma línea del trato como factor determinante de la prosocialidad, el análisis de la información lleva a concluir que ésta es fundamental en la crianza de los niños pues contribuye a la regulación de la agresividad; ésta es definida por Fernández, Sánchez y Beltrán (citados en Gallego, 2011) como la *“conducta que pretende causar daño físico y/o psicológico y en situaciones extremas, puede llegar a ser destructiva para la persona objeto de agresión”* (p. 301), por lo tanto, su carácter preventivo y conciliador hace de la prosocialidad

un factor que contribuye a la formación integral de los niños; una de las madres entrevistadas ilustró este hecho al mencionar cómo en la vida diaria se dan situaciones que se tipifican como agresivas y que se pueden solucionar, si se enseña al niño a resolverlas a través del diálogo con el que se puede buscar la explicación a situaciones que pueden generar conflictos que lleven a dicha agresividad; la siguiente vivencia ilustra esta visión conciliadora desde la prosocialidad:

De pronto cuando hay un problema y se empieza a gritar o algo, el niño piensa 'ay, mi mamá está brava y mi papá tiene esa cara', [...] ah, bueno, entonces ya sé... pero no estoy brava, yo estoy un poquito preocupada pero no más.

En su relato la madre explicó que el hecho de tomar la decisión de explicarle al niño la realidad de su estado de ánimo le dejó la enseñanza de reconocer la importancia de siempre buscar las verdaderas razones de las situaciones antes de juzgarlas o de asumir interpretaciones equivocadas, lo que contribuye a que el niño aplique tal actitud en otros contextos evitando conflictos o problemas de comunicación, ayudando así a regular posibles actitudes negativas o de agresividad derivadas de falsas interpretaciones de los estados de ánimo como en la experiencia citada. A este respecto Paladino et al. (2010) sostienen que la formación emocional de los niños es consecuencia de los modos de actuar en el hogar y de las estrategias que se utilicen para manejar y solucionar el conflicto o las situaciones en las que la mala comunicación o las percepciones erradas puedan generar agresividad.

Aguilar (2014) también sostiene que cuando se logran incorporar en el ambiente familiar bajos niveles de conflicto y agresividad y se logra dar una buena dosis de afectividad se alcanza el bienestar del niño lo que se traducirá seguramente en gestos y actitudes de buen trato en los diferentes entornos donde le toque actuar en el futuro. Esta forma de reducir los niveles de

agresividad y propiciar el buen trato y comunicación fue también ilustrada con orgullo por otra mamá quien relató la forma en que su hijo resolvió en el jardín una situación de tensión:

Ayer llegó con un sombrero que le vi dañado; entonces me contó que fue porque él se encontró una bolita, entonces que el otro niño quería la misma bolita, entonces que llegó y le arrancó la del sombrero y que se iban a poner a pelear. [...] ‘Simplemente la arrancó y listo quedamos los dos con de a bolita y el problema estuvo arreglado’. (AF 3 JB)

Esta anécdota se identifica con lo planteado por Smith (2000) quien aduce que la resolución de conflictos está acompañada con expresiones positivas y acciones de conciliación y prosocialidad, especialmente en la Escuela, donde los niños reflejan la capacidad de aplicar valores a su toma de decisiones en un ambiente de colaboración y cooperación. Otras participantes plantearon la importancia de que en el niño se cultiven valores de seguridad, autonomía, independencia, solidaridad y apoyo que les den la fortaleza para actuar sin temores en la solución de conflictos, reduciendo así la agresividad; sus testimonios compartieron este sentimiento citando su deseo de transmitir estas enseñanzas a sus hijos:

“La seguridad, que ellos tengan nobleza para que sientan de corazón lo que hacen por los demás, para que no tengan miedo de nada” (AF 1 JB).

“La independencia, que ellos decidan por ellos, no sólo vestirse, que puedan elegir lo que ellos quieren o necesitan, de pronto sin rotularlos, que ellos crezcan y que sean un poco independientes, que hayan botado el miedo a actuar” (AF 3 JC).

Ramos (2012) orienta a padres y docentes en el manejo de conflicto y en la búsqueda de la sana convivencia con el cultivo de actitudes y comportamientos prosociales que permitan que el niño supere las diferencias de manera dialogada sin recurrir a la violencia; las madres evidenciaron estos aspectos señalando que les enseñan a los niños a buscar mediaciones y apoyo para no incurrir en actos de agresividad que puedan dañar la sana convivencia; otro testimonio es el siguiente:

Yo le explico que no le pegue a nadie, le digo 'si te pegaron dile a la profe', si te pegaron tu no le puedes pegar a nadie...en mi casa hay otra niña y cuando él era más bebecito le pegaba mucho entonces nosotros lo ignorábamos completamente y él aprendió que eso no se hace. Ignorábamos el comportamiento de él y aprendió que eso no se hace. (AF 1 JA).

Otra madre manifestó la misma estrategia para reducir la agresividad como parte de la crianza en prosocialidad de su hija contando que siempre optaba por “*decirles que eso no se hace, que hay que respetar; el año pasado ella me decía que le pegaban, pero ella es de las que se queda callada, y solucionaron hablando con la señora pues era un niño que tenía muchos problemas en el hogar y explotaba en el jardín y se desquitaba con la [niña] mía, él si cogía pum, pum*” (AF 1 JB).

5.1.4 Prosocialidad como una forma de comunicación e interacción en la familia.

De acuerdo con Roche, Cirera y Escotorin (2007) “las personas que se han acostumbrado a actuar de modo prosocial, se habitúan a la escucha, a la valorización positiva del otro” (p. 2) lo que propicia condiciones adecuadas para que los participantes en el acto comunicativo

reaccionen siempre de manera empática; los autores se refieren a esta característica de la prosocialidad como *inhibidora de la violencia* porque cultiva la atención positiva, la interacción pacífica y la inteligencia emocional. Esta fundamentación teórica fue evidenciada en algunos de los testimonios de las madres participantes en este estudio al hablar de la comunicación asertiva como parte de sus prácticas de prosocialidad, de sus prácticas de crianza y de sus estrategias para evitar, prevenir o reducir el conflicto y la agresividad; una de ellas mencionó cómo en su hogar se trata de favorecer una comunicación asertiva en la que no se involucre al infante en los conflictos de los adultos y se le garantice un ambiente tranquilo de felicidad:

En el caso mío hay papá y mamá, nosotros dos los criamos, mi esposo tiene una afinidad muy grande con ellos, lo básico, dejarlos libres, no dejarlos tampoco que vayan muy sueltos.... no les pegamos, se les habla, no se les grita, mejor dicho, él es un niño feliz en mi concepto. No discutimos delante de él, no puede decir mi papá y mi mamá se pelearon.

Se evidencia además en este testimonio una intencionalidad de mantener una comunicación entre la pareja que proteja al hijo de posibles conflictos de adultos y que, por el contrario, le haga sentir que los padres están cerca, presentes, como acompañantes del proceso de aprendizaje en el cual se ejerce un control con amor. En este sentido, Rutter y Sroufe (2000) resaltan la importancia de prácticas y estilos de crianza en el desarrollo emocional del niño quien generalmente sigue modelos y ejemplos de comportamiento y actitudes hacia la vida, en este caso, los relacionados con una comunicación asertiva y armoniosa que no lo involucre en los conflictos de adultos. Cuervo (2010) sostiene que hay una relación directamente proporcional entre las prácticas y estilos de crianza que involucran buenos procesos de

comunicación y las habilidades prosociales de los niños, quienes generalmente replican aquéllas inculcadas por los padres.

Otra madre manifestó que el comportamiento social de un niño puede ser el reflejo de “cómo se comunican en la familia” (AF 3 JC); por esta razón es fundamental promover el diálogo en el hogar “*conversando, exponiendo los puntos, escuchando al otro*” (AF 2 JB – AF 3 JB) para poder esperar que el niño muestre las mismas actitudes en otros escenarios como la Escuela o la sociedad en general (Girard & Koch, 2011).

Otra acudiente participante en los grupos focales hizo énfasis en la influencia de los medios de comunicación en la formación de los niños; compartió cómo ha notado que éstos ejercen una gran presión en la crianza de los niños porque desafortunadamente “*todo lo que ven en los medios lo creen, sea bueno o sea malo, llegan a la casa [con nueva información] de dónde salió con eso y se queda uno aterrado porque se dan cuenta de cosas para las que posiblemente no estén preparados*” (AF 2 JB). Así mismo, los testimonios se relacionan con los planteamientos que hace Virginia Satir (1983) cuando expresa la importancia de comprender las relaciones al interior de la familia, las cuales potencian: la autoestima, el autoconcepto, mediante el buen trato y el reconocimiento a su condición infantil; las normas, valores y el respeto que les permite a los niños y niñas la autorregulación; así mismo las formas de comunicación horizontales en las familias despliegan las capacidades de los niños y niñas para generar vínculos con la sociedad, como lo evidenciaron los testimonios en los que las participantes siempre utilizaron términos como diálogo, escucha, comprensión, apoyo, entre otros.

5.2. Prácticas en prosocialidad presentes en las respuestas de los Agentes Familiares

Otro aspecto importante que emergió del análisis de los testimonios, observaciones y análisis documental de la población objeto de estudio fue el concepto de prácticas en prosocialidad y las prácticas mismas desde la mirada de los agentes familiares; es de anotar, que este concepto de agente familiar corresponde a todos aquellos miembros del núcleo familiar que están involucrados directa o indirectamente en la crianza de los niños; las categorías de análisis surgieron principalmente de los testimonios y de la forma como los participantes, principalmente madres y abuelas, describieron sus creencias y sus prácticas en prosocialidad, entendidas éstas como las acciones que ejercen en la dinámica familiar en la crianza de los niños; a continuación se detallan estas concepciones y se presentan evidencias tomadas de las transcripciones y de las matrices de triangulación de la información en la exploración de dicho tema.

5.2.1 La prosocialidad como prácticas de buen trato y de respeto de los padres hacia los hijos.

En la exploración de las concepciones sobre prosocialidad entre las participantes en el estudio, los conceptos de buen trato y respeto se identificaron como los términos más comunes para referirse a su conceptualización y práctica; un 90% de los cuidadores replicaron de manera casi inmediata con la palabra respeto, lo que evidencia que existe en el hogar tal valor como la base de la interacción social y de la sana convivencia tanto en la familia como en la comunidad en general; al indagárseles por lo que consideraban como prosocialidad y la forma de practicarla, la mayoría coincidió en argumentar que ellos le daban buen trato a los niños y que

siempre trataban de enseñarles el respeto con la práctica del mismo con ellos mismos; algunos de los testimonios se presentan a continuación:

“... uno les enseña a los niños, el respeto” (AF 1 JA).

“... a comportarse con las otras personas con respeto” (AF 1 JC).

“... es como les enseñan a los niños a respetar a los demás” (AF 3 JC).

El análisis de la información mostró que en su afán de demostrar que sus prácticas de prosocialidad indicaban un interés permanente por enseñar a través del buen trato y de la práctica del respeto, las madres y cuidadores informantes develaron una forma de comprensión del mundo infantil así como de sus expresiones psicoafectivas y comportamentales, las cuales requieren estar acompañadas de amor y con la intencionalidad de formarlos como buenos ciudadanos, para lo cual esas demostraciones de buen trato y respeto son fundamentales y sólo se logran con el diálogo, como lo plantea Aguirre (2013) al decir que el diálogo de padres con hijos sobre valores favorece la prosocialidad pues cultiva y promueve su práctica en la interacción social; al solicitar ejemplificación de situaciones para dar evidencia de sus argumentos, fue común encontrar que se mencionaran situaciones de la vida diaria en que la figura de autoridad se reviste de expresiones de amor, cariño y consideración que buscan, según los participantes, hacer sentir al niño que el buen trato es una forma de enseñar lo que es bueno y, lo más importante, enseñarlo con el ejemplo. Algunas madres aseveraron esto con los siguientes testimonios:

“Educarla tratándola bien, respetándola” (AF 1 JA).

“Darles mucho amor” (AF 3 JC).

“Por el ejemplo, eso es lo que se vive en la casa”

En el discurso del buen trato, los padres lo relacionaron con su intención de reducir o evitar las incidencias de conflictos familiares pues sostuvieron que cuando el niño recibe buen trato él repite esos comportamientos y ese mismo trato lo da a sus semejantes en el escenario social; así, manifestaron que con el respeto y el buen trato se busca “que no haya agresividad en el hogar, que no haya peleas” (AF 1 JA) y también resaltaron la importancia de “infundirles más el diálogo, que hablar no sea una pela” (AF 2 JA), confirmando lo teorizado por Cuervo (2010) quien argumenta que los problemas de comunicación pueden afectar significativamente la crianza de los niños y obstruir su desarrollo socioafectivo generando actitudes negativas hacia el mundo haciéndolos incapaces de demostrar respeto a sus congéneres; las madres fueron gráficas al ilustrar sus concepciones con descripciones detalladas de la vida diaria en las que mostraban cómo se tiene apertura para interactuar con el niño motivándolo a expresarse con los adultos, manteniendo siempre el respeto por el pensamiento y la opinión del otro, como lo muestra la siguiente transcripción de intervenciones en el grupo focal:

Cuando la familia se reúne a hablar en el comedor, y entre todos interactuamos, hasta él [el niño] puede opinar, aunque diga lo que no es, así puede interactuar con los adultos.

Les decimos apaguen el televisor cuando vamos a comer los alimentos, eso sí, los niños hablan de todo, hablan hasta por los codos, no saben ni qué decir, nosotros nos sentamos es a comer, pero siempre tienen algo que decir... Al final nosotros somos ujum, ujum, bueno papi, puede hablar. (AF 1 JA).

Las prácticas de buen trato y respeto fueron también referidas como parte de la formación integral en la familia, donde los padres creen que se aprende a compartir estableciendo límites

con los demás, principalmente en el respeto a los espacios y a la propiedad ajena con lo que se demuestra consideración; a este respecto, una de las madres manifestó lo siguiente:

Los padres debemos enseñarles a compartir, que uno tiene que tratar bien a los demás si uno quiere ser bien tratado, que uno tiene que respetar para que lo respeten, que uno no tiene que tocar las cosas que no son de uno y que uno tiene unos deberes y unas acciones que tiene que hacer.

5.2.2. Prácticas de prosocialidad como la responsabilidad que tienen los padres de enseñar y orientar a sus hijos en torno al desarrollo moral.

En el análisis de la prosocialidad en el discurso de los participantes se estableció también que las prácticas por parte de los padres reflejan su preocupación por cumplir con la responsabilidad de educar en la moral; esto, según ellos, les permite generar criterios y argumentos morales para actuar con honestidad tomar decisiones moralmente correctas y responder a los preceptos sociales sobre lo que se considera bueno, tal como lo explica Herrera (2009) al referirse a la moralidad como un aspecto cognitivo de la naturaleza humana afirmando que “los humanos pensamos sobre nuestras experiencias sociales y la comprensión social en el desarrollo de los niños les permite hacer juicios más profundos sobre acciones que creen son correctas o incorrectas” (p. 33).

En las indagaciones con las madres y abuelas de los niños se encontró que la mayoría de ellas prioriza su responsabilidad en la formación moral tratando de cultivar capacidades de razonamiento para que los niños puedan analizar las situaciones que enfrentan en la vida diaria para tomar decisiones sobre lo que es bueno o malo; esta visión de la prosocialidad se enmarca

dentro de la visión cognitiva que Herrera señala como razonamiento moral según el cual los niños hacen juicios morales reales o hipotéticos; esto emergió también en los testimonios, cuando las madres resaltaron el rol de los padres en la enseñanza de valores, como el de la humildad y el agradecimiento, para actuar en sociedad y evitar situaciones adversas o riesgos psicosociales que pudieran afectar sus proyectos de vida, tal y como lo plantea Collantes (2002); este autor resalta el rol de los padres en la transmisión de valores, mitos, costumbres, deseos, temores, afectos, habilidades y destrezas para fortalecer la personalidad de los hijos y prepararlo para enfrentar los retos que el mundo les impone; algunas de las madres ratificaron estos argumentos teóricos diciendo:

[Como los padres lo hicieron, quieren] enseñarles un buen camino, ahora como hay tanta drogadicción (AF 2 JB).

En estos días veía a mi hijo con algo muy de él, sin que nadie le dijera algo papito podemos comprar una torta de agradecimiento a mi abuelita por todo lo que hace por mí.... Lo que me enseñó mi papá se lo transmito a mi hijo (AF 2 JC).

Las madres develaron su interés por transmitirles a los niños los valores necesarios para realizar juicios morales sobre su entorno para una buena toma de decisiones, partiendo del hecho de que éstos hacen parte de la educación como principios morales universales (Kolbberg, citado por Barra, 2009, p. 9) que van mostrando el nivel de madurez de los niños, como se puede inferir del siguiente testimonio:

Que les pueda permitir transmitir independencia, todo está enlazado... si no hay todo eso no sería como son; eso es un complemento, el amor, la comprensión, la escucha,

transmitirles seguridad; eso es lo que más les ayuda a ellos para ser prosociales (AF 2 JC).

En este testimonio se observa que para la madre es muy importante transmitir valores para hacer los niños estables emocionalmente para ser independientes y tener la seguridad necesaria para ser prosociales; esto ratifica la teoría de Kohlberg (citado en Barra, 2009) sobre la importancia de que los padres acompañen a los hijos en su trasegar por los diferentes estadios de su desarrollo emocional y les enseñen valores morales; el siguiente testimonio también devela dicha percepción:

Algo que me marcó mucho en el hogar fue el acompañamiento de mis padres, mi mamá nunca trabajó; fue un hogar a base de mucho amor y mucha comprensión con nosotros, eso es lo que yo he tratado de transmitirle a mi hijo, a pesar de que yo si trabajo [...] La base de todo es el amor, donde hay amor hay respeto. (AF1 JB).

Estas reflexiones sobre el rol de los padres en la transmisión de la moral y el reconocimiento de valores son coherentes con la definición que Kohlberg (citado en Palomo, 1989) da de juicio moral como “un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros propios valores y ordenarlo en una jerarquía lógica [...] relacionado con la conducta, con la capacidad de asumir roles y con las funciones cognitivas” (p. 5); esto significa que se ve en las madres y cuidadores el interés por que los niños aprendan la importancia de los valores para guiar su comportamiento en sociedad.

El análisis de la información en este estudio respecto a la forma en que los padres forjan la moral en sus hijos coincide con lo argumentado por Kohlberg (citado en Palomo, 1989), frente

a la importancia del rol de los padres en la orientación del desarrollo moral de los niños toda vez que ellos contribuyen al interior del hogar a la solución de dilemas a los que el niño se enfrenta, en los que requiere tener en cuenta sus juicios morales y practicar los valores que respaldan esos juicios, sin tratarse de un proceso de una enseñanza formal o directa, sino de una manera experiencial e inductiva de mostrarle al niño las mejores opciones para su toma de decisiones; como Palomo (1989) lo expresa, la moralidad “no la enseña nadie sino que el niño construye sus propios valores morales y el ejercicio de la conducta moral [...] es integrante al proceso del pensamiento que empleamos para extraer sentido de los conflictos morales que surgen de la vida diaria” (p. 5).

5.2.3. Prácticas de prosocialidad como formas de tramitar los conflictos de manera dialogada.

En el análisis de las respuestas dadas por las agentes familiares en el presente estudio, se pudo establecer que ellas reconocen el conflicto como una oportunidad para el desarrollo de los niños y las niñas cuando enfrentan situaciones con intereses diversos y en tensión, y que la relación padres-hijos les permite a los padres resignificar su autobiografía personal y a los hijos construir su propia biografía; los testimonios reflejaron la convicción de los padres de que la prosocialidad es la mejor forma de tramitar conflictos porque con ella se ayuda a los niños a dialogar, a negociar las diferencias, a exponer sus argumentos y a aceptar las diferencias de opinión; algunos comentarios evidenciaron esta visión:

[Los conflictos se resuelven] conversando, exponiendo los puntos, escuchando al otro.

No necesariamente el conflicto tiene que ser una pelea, el conflicto es que usted nos

está de acuerdo conmigo en mi apreciación, diferencias en las opiniones, eso sí se puede ver como un conflicto que se debe resolver hablando (AF2 JC).

Herrera (2004) resalta la importancia del diálogo en la formación integral de los niños y en el desarrollo de la inteligencia emocional de los mismos al afirmar que se debe “proponer la enseñanza del autocontrol, el valor del diálogo, las técnicas para la mediación y la resolución de conflictos, la autoconciencia de los sentimientos, las habilidades sociales, etc.” (p.27), para lo cual es importante el aporte de los padres en el seno de la familia. Al respecto, las madres insistieron en afirmar que cuando en la familia se presentan conflictos, muchas veces relacionados con la misma crianza de los hijos al carecer los cuidadores (padres, abuelos u otros familiares) de unidad de criterio o al tener diferentes modelos de autoridad, siempre buscan el diálogo como la manera de resolverlos para brindar al niño un ambiente apropiado para su crecimiento; uno de los testimonios estableció de manera explícita el diálogo como una forma de superar las situaciones de conflicto y de evitar la represión: *Yo lo castigo [al niño] y ella [la abuela], pero no le pegue, dialogue (AF2 JA)*. En este ejemplo se visualiza la intención de superar prácticas represivas por algunas más dialogadas que lleven al niño a reflexionar sobre la situación en cuestión.

En el análisis documental de las fichas de caracterización socio-familiares de los participantes, se encontró que a la pregunta “*Cómo solucionan los problemas en el núcleo familiar*”, la respuesta fue “dialogando” en un 90% de los casos, lo que coincidió con los testimonios en los grupos focales en los cuales se infirió que los padres y cuidadores tienen como principio fundamental en su rol de formadores el diálogo como una herramienta para formar en prosocialidad; un solo caso aislado manifestó que aunque existe la voluntad de diálogo y se reconoce su importancia en la resolución de conflictos en ocasiones se maneja

mecanismos de ruptura de la comunicación y cuando el conflicto “*no se soluciona [viene] la indiferencia, con agresión verbal*” (AF1 JC), la cual se traduce en comportamientos similares de los niños en escenarios escolares de interacción con sus pares. Este ejemplo ratifica lo expuesto por Sánchez (2004) al resaltar la importancia de la socialización en familia donde “el niño tiene una experiencia combinada de lo familiar y social, que matiza aquellas condiciones y disposición infantil que los integrarán a la sociedad” (p. 59).

Esta misma relación se asume de la forma como se gestiona el conflicto; los modelos vistos en el hogar son replicados por los niños en sus actuaciones en sociedad ya que la familia ejerce una influencia definitiva en el cultivo de valores de conciliación, respeto, perdón y negociación del conflicto (Lorenzer, 1995; Satir, 2002). Este hallazgo ratifica lo teorizado también por Parga (2004) al afirmar que “es en la complejidad y diversidad de las experiencias familiares, que el niño va adquiriendo la comprensión de la ley y la justicia, de las normas y valores, de las tensiones dialécticas entre seguridades y libertades, que serán tan decisivas para su futura condición de ciudadano” (p. 60), por eso en la discusión sobre las formas de tramitar el conflicto las familias participantes mostraron la convicción de ver en el diálogo la mejor herramienta que siempre buscan cultivar en los niños pues esperan que ellos se conviertan en ciudadanos de bien.

Lacunza (2012) habla de la competencia social como la combinación de comportamientos asertivos, escucha, control de impulsos y planificación; se deben hacer ajustes y replanteamiento de actitudes en la resolución de conflictos para reducir la agresividad; así mismo una de las madres manifestó que esos ajustes incluyen acciones poco comunes que hagan que los niños focalicen su atención, piensen antes de actuar y midan las consecuencias de sus actos; su testimonio planteó que “*por ejemplo, mi hijo es tremendo terremoto muchas*

veces y no es que le grite, sino que es la necesidad de hablarle más fuerte. Es dejar de tratarlos con calidez porque así ellos entienden” (AF 3 JC). Esto ratifica lo que plantean Paladino et al. (2010) respecto a la formación emocional de los niños que es consecuencia de los modos de actuar en el hogar y de las estrategias que se utilicen para manejar y solucionar el conflicto y reducir la agresividad; según los autores, se deben promover estrategias y pautas prosociales con las que los niños no caigan en actitudes violentas. Aguilar (2014) también sostiene que cuando se logra incorporar en el ambiente bajos niveles de conflicto y una buena dosis de afectividad se logra el bienestar del individuo, como muestran las tendencias de las participantes que en la mayoría de sus testimonios mostraron la tendencia a dialogar, aconsejar, orientar y acompañar a los niños en el cultivo de valores de reconciliación.

5.2.4 Prácticas de prosocialidad como la participación e interacción de los niños y las niñas con el mundo adulto.

Como parte de la dinámica natural del crecimiento de los niños, los adultos hacen parte integral de su entorno como protectores, cuidadores o simplemente responsables de su bienestar, como lo plantea Aguirre (2000) al referirse a las prácticas de crianza y prosocialidad como “lo que efectivamente hacen los adultos encargados de ver a los niños. Son acciones que se orientan a garantizar la supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial, ya a facilitar el aprendizaje de conocimientos que permita al niño reconocer e interpretar el entorno que lo rodea” (p. 5). Este rol de los mayores determina también la subsecuente y permanente interacción del niño con el mundo del adulto; en el estudio de los antecedentes del entorno familiar de los niños involucrados en este estudio se encontró la siguiente estadística de edades en los perfiles de los adultos que los rodeaban:

Tabla 2. Perfiles de los miembros del núcleo familiar por edades

NIÑO/A	Mamá	Papá	Hermano	Abuela	Abuelo	Tía	Tío	Primo
AF 1 JA	22			58	57	29	32	
AF 2 JA	27	33	2					
AF 1 JB	38			67				17
AF 2 JB	21	25		57				
AF3 JB	20			46			22	
AF 1 JC	18			45		17	8	7
AF 2 JC	32	37		65			33	
AF 3 JC	32			56	58		20	14
Promedio Edad	28	30	2	58	58	23	32	13

Como la muestra la Tabla 2, los niños cuentan con un entorno familiar compuesto principalmente por la madre, la abuela y un tío; solamente cuatro perfiles mostraron la figura paterna, de los cuales dos eran ausentes permanentes, aunque con conexión afectiva. La mayoría de los casos reportaron la necesidad del apoyo en el núcleo familiar para el cuidado del niño, básicamente por razones socioeconómicas relacionadas con la necesidad de trabajar de la madre. De la misma tabla se infiere que las abuelas son las principales cuidadoras, diferentes a la madre y el promedio de edad de 58 años sugiere un entorno en el que las prácticas de prosocialidad y las pautas de crianza corresponden a generaciones anteriores que pueden contraponerse a las de los padres.

Los datos también muestran que solamente uno de los niños cuenta con un hermano, lo que también permite concluir que la mayor parte del tiempo en el hogar es compartido por adultos mayores a 30 años lo que lleva a una gran influencia del mundo adulto en las prácticas de prosocialidad. Al ser preguntadas sobre quién permanecía con los niños después del jardín, cinco de las madres manifestaron que con la abuela mientras que sólo dos de ellos con la progenitora, lo que permite inferir que el mundo del niño es retroalimentado por prácticas

prosociales generacionalmente distantes que pueden llevar a desequilibrios representados en actitudes de desobediencia o rebeldía derivados de la transición permanente de una figura de autoridad a otra en diferentes momentos del día; esto se ratificó en algunos de los testimonios de las madres quienes comentaron cómo estas situaciones se dan porque las abuelas o abuelos en ocasiones mantienen una actitud más laxa y flexible frente a las normas establecidas en la familia; algunas de ellas dijeron, por ejemplo:

A veces porque en las familias siempre hay alguien que cede más...cede más que lo que uno siente que debe ceder, esto quiere decir más permisivos (AF2 JC).

Yo vivo cerca de mi suegro, él ya sabe que donde los abuelitos tienen un refugio y entonces se va... yo lo castigo, y él se va para donde el abuelito y dice 'ay qué pesar, ¿cómo que mi niño no puede ver tele, por qué?'. Uno lo castiga y ellos lo que hacen es premiarlo. (AF2 JA).

Mi mamá también, yo lo castigo y ella: Ay! pero no le pegue (AF2 JA).

A pesar de su inconformismo con esta disparidad en las prácticas de crianza que muestran cómo los niños y niñas interactúan o participan del mundo adulto, las madres trataron de expresar su interés por compensar esta situación sosteniendo que hacen esfuerzos para conciliar con las abuelas y lograr su colaboración para orientar a los niños para respetar las normas de los padres en su ausencia; a continuación, se presenta un testimonio a este respecto:

En estos días yo lo había castigado y mi suegra: 'no, pero ¿cómo así? Pero él está muy pequeño; eso no lo pueden hacer', entonces cuando llegó mi esposo yo le dije; ellos ya nos levantaron a nosotros, nosotros queremos hacerlo diferente, entonces él fue y le

dijo: ‘no, mami como así? Son mis hijos, yo veré como los levanto y usted no puede desautorizar a la mona porque entonces no estamos haciendo nada; cuando ella lo castigue usted tampoco le prenda el televisor porque ella se lo apaga allá y usted se lo prende acá entonces no estamos haciendo nada. Cuando ella lo castigue no le prenda el televisor, no me la desautorice, por favor. (AF1 JA).

[El problema radica] en que a uno no lo ven como figura de autoridad sino a mi mamá [la abuela] y entonces toca hablar con ella. (AF1 JA).

Estas situaciones evidencian cómo las nuevas condiciones familiares, padres trabajando y abuelos y tíos cuidando a los niños, “repercuten, entre otras cosas, en la reducción de la presencia de los padres en el hogar” (Parga, 2004, p. 74), entendida ésta como la capacidad de promover prácticas de prosocialidad consistentes y estables reflejadas en los comportamientos y actitudes de los niños. También se encontró que los discursos de las madres evidencian la interacción de los niños con los adultos de una manera unidireccional como el control que estos últimos ejercen sobre los comportamientos, actitudes y actuaciones de los niños, como se muestra en los siguientes testimonios en los que las madres dejan ver su rol como controladoras de la rutina diaria de sus hijos a pesar de la posible injerencia de otros miembros de la familia como los abuelos:

Yo soy una mujer muy disciplinada, yo no soy de términos medios, cuando digo no, es no; y así los he acostumbrado, [...] porque a esas reglas es que mis padres también nos acostumbraron a nosotros. A ser cumplidos, llegar a tiempo a todo, no ser desordenados, que cuando salió a la calle me llama, si me entiende a ser muy organizados (AF 1 JB).

Los abuelos son más tiernos, cuando está conmigo yo soy más estricta, entonces va donde ella, no le haga nada.

5.3 Narrativas de prosocialidad presentes en las relaciones de los Abuelos y cuidadores con los niños y niñas.

De acuerdo a las narrativas expresadas por las madres que participaron en el grupo focal, se destacan las siguientes tendencias:

5.3.1 Prácticas generacionales en prosocialidad centradas en la formación de valores en la crianza de las niñas y los niños:

Se evidencia en este hallazgo, el énfasis que las madres hacen frente a la orientación dada por los padres centradas en la formación en valores como la rectitud, el respeto, y la obediencia. Así, Roche et al. (2007), reconocen los factores cognitivos que asignan a la prosocialidad al argumentar que los niños van adquiriendo la capacidad de hacer juicios morales para valorar las normas y ponerse en el lugar del otro, actuando así movidos por sus valores; resaltan los participantes que los valores se aprenden principalmente de los mayores, de los abuelos, como lo muestra el siguiente testimonio:

Los abuelos ayudan en la crianza, ellos tienen más experiencia, le ayudan a uno a educar a los hijos. Le enseñan a respetar, a compartir, a ser responsable. (AF 1 JA)

A mí me enseñaron muchas cosas mi mamá y mi abuelita, a estar en la casa a obedecer, yo estudiaba por la mañana y mis hermanos ya se iban a estudiar.

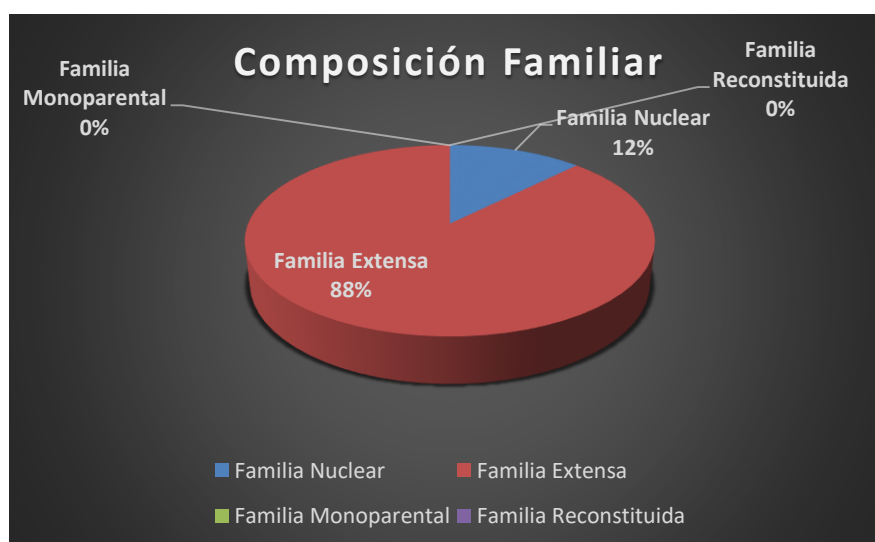
Una de las madres explicó a partir de su experiencia de crianza, que las normas vienen del hogar y que las generaciones precedentes las enseñan y se fortalecen en la cotidianidad: *“Lo básico que le enseñan a uno en el hogar, le infundieron a uno los valores a respetar, a obedecer, porque si no le enseñan a uno esas cosas estaríamos mal”*. En esto se evidencia como la transmisión de costumbres centradas en la formación en valores por parte de los abuelos, abuelas y cuidadores que cimientan las bases para el desarrollo de la prosocialidad en niñas y niños. El respeto por el otro y por las personas mayores, la obediencia, la responsabilidad, la solidaridad, el reconocimiento de la autoridad, como principios fundamentales a inculcar en los hijos por parte de abuelos y abuelas.

Igualmente, es importante para las madres el concepto de la disciplina que, según ellas, ha pasado de generación en generación como complemento de la fundamentación axiológica de la crianza, con la que se cultiva en los niños la capacidad para observar el orden establecido en los diferentes escenarios de la vida y como la forma de forjar hábitos de vida que reflejen valores de responsabilidad y de respeto por los demás; en uno de los testimonios se evidenció esta visión cuando la madre relató lo siguiente:

“Yo estoy de acuerdo con las compañeras y la disciplina también porque yo pienso que si nosotros educamos a nuestros hijos no solamente con respeto y tanto amor pero si no les enseñamos a llevar una Disciplina, unas normas establecidas en el hogar y en el colegio y donde ellos lleguen, ahí es donde van a llegar pisoteando a todo el mundo y no van tener respeto por los demás, yo pienso que eso fue lo que nos marcó en la educación que recibimos de nuestros padres” (AF 1 JB).

Es evidente la percepción de haber recibido de los padres estas concepciones de los valores y el gran interés por continuar dicha tradición al querer forjar en sus hijos los mismos preceptos, con estrategias que les permiten cultivar dichos valores de manera consistente y sólida, lo mismo que aplicar estrategias que les hace rechazar prácticas o comportamiento que puedan atentar contra la riqueza axiológica del grupo social. Aracena, Ballardares, Román y Weiss (2002) ratifican este hallazgo cuando sostienen que en el concepto de crianza se incluyen los valores y “las estrategias que utiliza un adulto con el fin de transmitir a la próxima generación aquellos valores, pautas y creencias acerca de su propia comunidad [...] en un extremo se ubican las estrategias que por consenso social son adecuadas para transmitir lo ‘valorado’” (p. 44).

La siguiente gráfica ilustra las tipologías de familias que participaron en el grupo focal, en donde se observa que predomina la Familia extensa, conformada por papá, mamá, hermanos, abuelos, y en algunos casos tíos y primos:



Gráfica 5. Composición familiar de las familias focalizadas en el estudio

Cuervo (2010) aporta también conceptos importantes sobre la importancia de la familia, y en ella los miembros de diferentes generaciones que cumplen el rol de cuidadores tales como

abuelo o tíos, en la transmisión de valores en el proceso de crianza; la autora sostiene que “la familia influye en el desarrollo socioafectivo del infante, ya que los modelos, valores, normas, roles y habilidades se aprenden durante el periodo de la infancia” (p. 112) en el contacto con los familiares más cercanos, generalmente adultos; la autora ratifica la importancia de la familia en la transmisión de valores a través de la generaciones cuando afirma que “la socialización de la infancia se produce mediante las prácticas de crianza, entendidas como la manera en que los padres (y en general la estructura familiar) orientan el desarrollo del niño/a y le transmiten un conjunto de valores y normas que facilitan su incorporación al grupo social” (p. 114); esto también se identificó en el testimonio de una de las madres quien afirmó que “*[se debe] ir construyendo en esa personita las bases para que sea en un futuro una persona de bien, que hay que trabajar, que hay que hacer las cosas bien, todo eso de los valores*” (AF2 JA); así mismo se encontró que también manifestaron “*pero sí le hemos transmitido que yo puedo expresar a los demás las cosas con respeto*” (AF1 JC); otra participante en el grupo focal insistió en el mismo tema al resaltar la disciplina como un valor que se debe practicar y reflejar en las acciones de la vida diaria con hábitos de puntualidad con los que se muestra consideración y respeto a los demás, siendo éstos valores que se aprenden con la práctica en el entorno familiar; ella manifestó: “*[El niño] se debe cepillar los dientes, ir al baño y acostarse... porque todos tenemos que tener una rutina en la vida y eso es una disciplina, para que en esa medida ellos también cumplan con el tiempo de los demás y respeten el tiempo de los demás*” (AF2 JC).

De los citados testimonios se puede inferir que la disciplina se presenta como un componente importante en la crianza como factor de prosocialidad, ratificando lo teorizado por Knafo y Plomin (Citados en Aguirre, 2013) quienes sostienen que “las prácticas de crianza relacionadas con la disciplina inductiva, el soporte emocional o impulso a la autonomía de

niños y adolescentes se han visto asociadas a comportamiento empáticos y prosociales” (p. 17), así como lo sostienen las madres al enfatizar que la enseñanza de la disciplina es fundamental para la formación de hombres de bien y al enfatizar siempre en el uso de palabras relacionadas con valores para describir las cualidades de sus hijos, como se muestra en las siguientes expresiones: “[Se caracteriza por] el respeto y delicadeza, la niña es muy querendona, le gusta abrazar a los demás y ser cariñosa” (AF3 JB); “la solidaridad , le gusta ayudar a los compañeros” (AF 1 JC); “es buena compañera, amigable, respetuosa” (AF2 JC).

5.3.2 Prácticas de Prosocialidad: entre la tradición y la actualidad

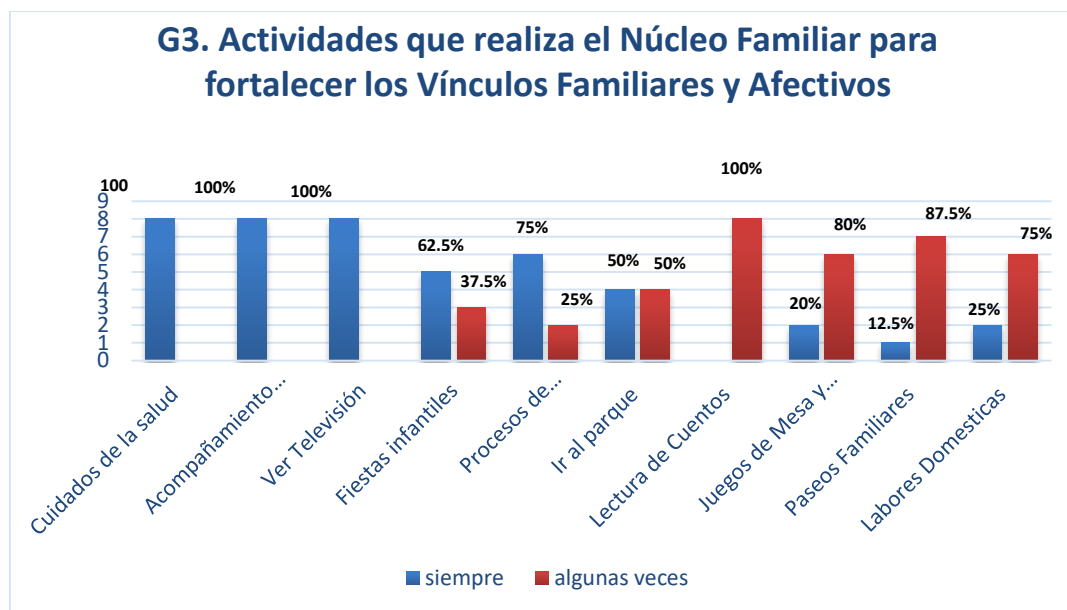
Surge en las narrativas de las participantes el contraste entre las formas de inculcar las normas en el pasado y en la actualidad, haciendo referencia a modelos más radicales en el pasado en los que el trato, a pesar de incluir el amor, estaba acompañado de autoritarismo, imposición y en ocasiones violencia física; dos madres hacen las siguientes reflexiones:

Me enseñaban los valores, pero de otra manera y todas esas cosas, pero de una manera totalmente diferente ‘o lo hace o lo hace’ o si no la pela [...] los papás eran mucho más radicales en las cosas [...] Ahora, venga mi amor y uno le dice hasta 10 veces. En eso ha cambiado un poquito la forma de actuar es diferente...ahora si hay castigos, si no hace caso le desconecto el Televisor, antes lo mataban a uno con una pela, era totalmente diferente.

Mi mamá también es muy joven, para mí fue muy duro, uno se acostumbra, implica responsabilidades y mi mamá también me apoya, en la casa hay dos niñas, ...ahora la crianza es más liberal. AF3 JB.

Estos testimonios develan que la intencionalidad de los padres hoy en día es favorecer el diálogo y tratar de persuadir a los niños para que actúen de acuerdo con el orden establecido sin recurrir al maltrato o los castigos físicos; hay un interés de las madres por resaltar que siempre quieren agotar las vías del diálogo a lo que una de ellas aduce que *“uno intenta hablar con ellos, asumir otras actitudes”* (AF 2 JA), *“tratándolos bien”* (AF 1 JB), tratando de *“dedicar tiempo el papá y la mamá, jugar, para que no sea tímido, y enseñarles el respeto por las personas mayores”*.

Los espacios de calidad en familia, se constituyen en un factor que promueve el desarrollo de una sana convivencia; privilegiando en este escenario el diálogo como forma democrática para la resolución de conflictos. Esto se ratifica en la triangulación de la información, tomando como base las Fuentes de información secundarias, teniendo en cuenta para ello la caracterización socio-familiar de las niñas, niños y familias participantes en los grupos focales, donde se evidencian en la variable G3 (*Actividades que realiza el Núcleo Familiar de los Niñ@s menores de 5 años para fortalecer los Vínculos Familiares y Afectivos*) que privilegian aquellas relacionadas con las actividades del cuidado en la salud de las niñas y los niños, acompañamiento en la entrada y salida del Centro de Desarrollo Infantil, ver televisión junto a los hijos, participación en fiestas infantiles, rutinas de aseo e higiene personal. De igual manera relacionan otras que efectúan con mayor frecuencia como son: fortalecer procesos de aprendizaje, ir al parque, lectura de cuentos, juegos de mesa y rondas infantiles; el interés por el fortalecimiento de los vínculos familiares se contrasta con una visión de los mismos en el pasado. La Gráfica 6 a continuación, resume esta información:



Gráfica 6. Actividades para fortalecer vínculos familiares entre los participantes

Las participantes establecieron que existen bastantes diferencias entre la forma en que fueron criadas y las prácticas actuales para dicho fortalecimiento; un testimonio expuso esta diferenciación de la siguiente manera: *“el mundo ha cambiado, entonces puede que nosotros tengamos en la cabeza muchas cosas que nuestros papás nos enseñaron, pero ese mundo ya no está y hay que adaptarnos a lo que tenemos aquí; pero no todo se puede hacer, no todo lo que nos enseñaron se puede hacer ahora”* (AF2 JC), refiriéndose principalmente a prácticas de crianza que actualmente podrían ser consideradas como maltrato o abuso, como las golpizas cuando se incurría en faltas o se dañaba algún bien material; en contraste, señalaron las madres que en la actualidad la enseñanza se da otra manera y en su proceso los padres cumplen un rol protector que busca siempre blindar a los niños con un manto de valores que les muestra lo que es bueno o malo, haciendo reflexionar a los niños sobre las consecuencias de sus actos para hacerlos reparar las faltas, como se muestra en el siguiente ejemplo anecdótico:

Eso tiene que ver mucho con que los papás siempre se vuelven como los escudos; ‘yo le doy para que usted cumpla con sus necesidades o sus obligaciones...’ Yo a mi

hijo lo tengo acostumbrado, él tiene una alcancía compra sus cosas, por si hace un daño de ahí sale la platica; hace poquito la tuvo que destapar porque... él tuvo que pagar el X-box, un Apple nuevo, de cuenta de él y esta semana pasada un niño le dañó una diadema a una niña, la partió, no supe como sucedió, y lo que tenía para la alcancía ... 'vas comprar lo que dañaste'; de nosotros depende que nosotros no nos encarguemos de las obligaciones de ellos, porque ellos no van a asumir una responsabilidad. (AF2 JC.)

En este tipo de concepción de la prosocialidad como factor importante de la crianza y en su contraste con las prácticas en el pasado, el análisis sugiere también que a pesar de que se establecen diferencias propias de los cambios generacionales, las madres dan cuenta de una hibridación (Canclini citado en Aguirre, 2014) pues se percibe la “convivencia de ideales que corresponden a tiempos distintos y a nichos cultures diversos e incluso, en algunos casos, antitéticos” (p. 6), como en el ejemplo la implícita concepción del castigo asociado a prácticas autoritarias y de represión combinada con la intención de formación en valores al hacer a los niños conscientes de su responsabilidad ante las faltas, como lo expresa también Aguirre al señalar lo siguiente:

Se puede observar en las relaciones familiares la exigencia de un respeto irrestricto a la autoridad paterna, pauta propia de una sociedad más tradicional, conviviendo, tranquilamente, con comportamientos tendientes a favorecer relaciones más horizontales y críticas entre padres e hijos, una manifestación que caracteriza los ideales de la sociedad moderna, centrada en una forma de vida más democrática y participativa” (p. 6).

Continuando con el contraste de las percepciones sobre las prácticas de prosocialidad entre los participantes, ubicándolas en el pasado y en la actualidad, se encontró que los avances tecnológicos tienen una gran incidencia en dichas prácticas; para iniciar, se encontró que hay preocupación por el impacto que los medios de comunicación pueden tener en la formación de los niños; en los testimonios se identificó sorpresa y ansiedad al comentar cómo los niños acceden al conocimiento de su realidad circundante, entrando en contacto con aspectos positivos y negativos, sin la intervención de los adultos; una de las madres comentó que *“todo lo que ven en los medios lo creen, sea bueno o sea malo, llegan a la casa, [uno les dice] ‘de dónde salió con eso? y se queda uno aterrado porque se dan cuenta de todo’ (AF2 JB)*; otra madre enfatizó esta preocupación ante su incapacidad de controlar el impacto de la tecnología en la educación de sus hijos al decir que *“parecen computadores que todo lo están grabando, todo lo que escuchan lo aprenden”* contrastándola con su propia experiencia de crianza en la que existía control de los padres para determinar la información a la que se podía tener acceso; así mismo, estos comentarios develan que las madres distinguen prácticas de crianza tradicionales, por ellas experimentadas, en las que la comunicación era directa y sin mayores mediaciones, de aquellas en las que la comunicación se da en un ambiente tecnológico que avanza a una velocidad vertiginosa y en el que los padres en ocasiones no tienen mucha participación; este hallazgo significa que se tiene claro el hecho de que los niños actualmente se consideran nativos digitales (MEN, 2012) que funcionan en el lenguaje propio de los lenguajes digitales de los computadores, los video-juegos y demás recursos tecnológicos (Prensky, 2001) que desequilibran un poco los mecanismos y contenidos de comunicación entre adultos y niños.

Otros testimonios ratifican este hallazgo al mostrar cómo la tecnología se percibe como un factor determinante en algunas prácticas de prosocialidad que marcan la diferencia entre el pasado y el presente de la crianza de los niños; aquí se presenta un testimonio:

La tecnología ha cambiado muchas cosas y cuando nosotros nacimos la tecnología no estaba tan a la mano como lo que tienen hoy en día los niños, yo trabajo en un lugar público donde tengo que atender niños, gente adulta todo el tiempo [...] yo veo que para los padres entretener a sus hijos hoy en día les tienen que dar un celular y ellos son así.

Desde pequeños [los niños] saben usar el celular, saben buscar los juegos desde un añito en adelante, se les quita el celular ellos lloran, hacen la pataleta y los papás por evitar el escándalo vuelven y le pasan el celular. Si yo les permito a mis hijos entrar en la tecnología desde tan niños, yo soy la culpable. (AF1 JB).

Es evidente que la participante en este ejemplo cuestiona el rol de la tecnología como un herramienta de entretención, no entretenimiento, que es utilizada por los padres para distraer a los hijos y facilitar su control, poniendo en riesgo la verdadera autoridad que como criadores tienen; esta información sugiere que se percibe la tecnología como una diferencia frente a las prácticas de crianza en el pasado en las que la ausencia de factores distractores hacía más fuerte la presencia de los padres en la formación de los hijos.

En los grupos focales se comentaron también las diferencias en términos de factores negativos en la actualidad, en contraste con el pasado, mencionando cómo los padres hoy deben preocuparse por la tecnología como otro tipo de adicción de los niños, pues se presenta un uso

exagerado e incontrolado que los puede llevar a consecuencias devastadoras; en este sentido, una de las madres manifestó: *"Yo digo que la droga que va a haber dentro de unos años no son las sustancias psicoactivas o de tomar, sino la tecnología; ya el Niño Dios no es un carrito, una muñequita sino una Tablet, un computador, un celular; dicen que la droga en unos años va a ser la virtual"* (AF1 JC), esto significa que las madres son conocedoras y son conscientes de los riesgos a los que están expuestos los infantes cuando las prácticas de prosocialidad en la crianza no muestran suficiente control de factores externos como los dispositivos tecnológicos; este aspecto también se ilustró con testimonios en los que las prácticas de crianza incluyen acciones relacionadas con la tecnología que intensifican las diferencias entre las acciones tomadas por los padres en el pasado y las tomadas hoy, como en el siguiente testimonio: *"Era muy distinto, le pegaban a uno simplemente por sospecha, sin hacer nada, se ganaba unas pelotas, le pegaban unas palmadas; ahora uno tiene más manejo de otras cosas, los castigan con la televisión, con el atari"*.

Otro factor que fue contrastado en la discusión sobre las prácticas de prosocialidad en el hogar en el pasado y en el presente fue la comunicación entre padres e hijos; también se escucharon comentarios en que las madres mostraron preocupación porque la tecnología ha distanciado a los miembros de la familia pues según una de las madres *"ellos [los hijos] nos hablan a nosotros y nosotros somos todo el tiempo, somos ignorándolos por el teléfono, me ha pasado a mi, yo [...] oye mamá te estoy hablando, préstame atención por favor pasa esto, esto y esto, me habla con esa autonomía, hijo que pena discúlpame, tienes toda la razón"* (AF1 JB), lo que significa que la madre es consciente de la forma en que es absorbida por la tecnología, lo que la lleva a descuidar su comunicación con el niño como lo ratifica en su testimonio al decir que aun los niños ejercen un rol inverso al ser ellos los que en ocasiones llaman la atención de los padres cuando éstos fallan en su comunicación, cuidado o atención de los hijos:

En el comedor, al teléfono llegan los mensajes seguido, seguido y seguido y no dejan, pero quien me estará escribiendo tanto, el niño me dice: oye mami respeta el horario de la comida, estamos cenando mamá, mira que tú me prohíbes a mí entrar a la tecnología, pero tú estás absorbida por ella, ellos le dan a uno la lección [...] Entonces que tristeza es la tecnología la que ha cambiado el mundo. (AF1 JB).

Adicional a los factores relacionados con los valores y la tecnología como referentes comparativos, otro aspecto que surgió de la discusión de las prácticas de prosocialidad de generaciones anteriores y las actuales fue la forma en que se trataban los conflictos en el hogar; se estableció que en la actualidad las madres y cuidadores son más discretos en el manejo de la información que pueda generar tensiones en el hogar y tratar de mantener a los niños al margen de estas situaciones para no generarles estrés o malestar emocional; comentaron las madres que en el pasado, por el contrario, era común que el niño fuera testigo de serios altercados entre los adultos en medio de los cuales su emocionalidad se veía afectada porque no comprendían las situaciones y en ocasiones sentían que eran la razón de dichos conflictos; una de las madres compartió el siguiente testimonio: *“Uno antes veía que los padres no les importaban tener las discusiones delante de uno. Nosotros ahora cuando tenemos alguna dificultad no lo expresamos delante de ellos [los niños], sino que solos lo hablamos” (AF2 JA)*; esta práctica de prosocialidad en la crianza quiere decir que se ha ganado comprensión del impacto de dichas prácticas en los hijos y hoy en día hay más consideración y cuidado en el manejo del conflicto para no afectar negativamente el desarrollo emocional de los niños; esto tiene que ver con el impacto que pueden tener en el niño las dinámicas de comunicación en el hogar pues como lo plantea Collantes (2002), *“es cada vez mayor la violencia intrafamiliar que causa al niño/a un daño emocional y psicosocial [...] Hoy en día se incluyen el maltrato y el abuso sexual, además de las agresiones verbales, como parte de un más equilibrado*

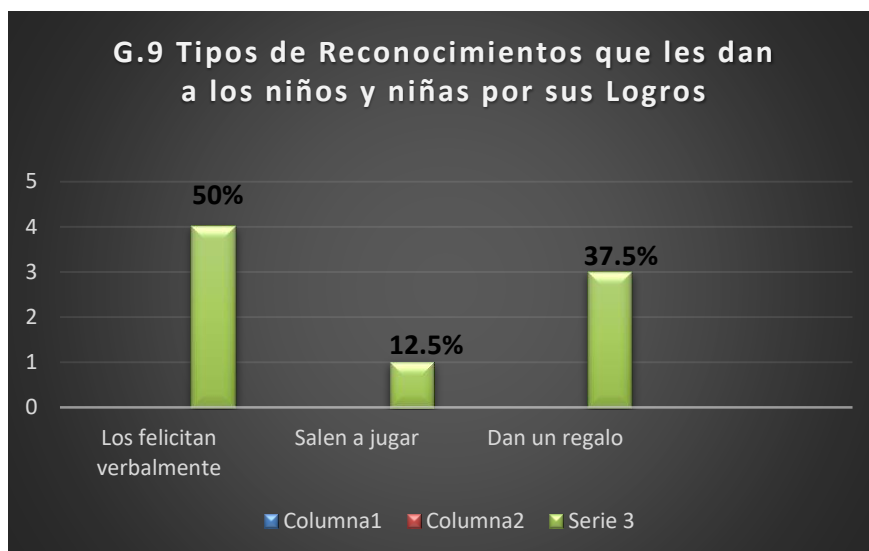
dimensionamiento conceptual del maltrato infantil” (p. 45), pues este tipo de situaciones marcan significativamente el desarrollo de los infantes.

5.4 Prácticas familiares que afectan la formación en prosocialidad

En el trabajo de campo efectuado en el marco de la presente investigación, emergen otras categorías relacionadas con las prácticas cotidianas de las familias, que contribuyen a la formación en prosocialidad de las niñas y niños de primera infancia; así como factores y prácticas que por el contrario obstaculizan el desarrollo de la prosocialidad en la infancia.

5.4.1 Prácticas que promueven la Prosocialidad

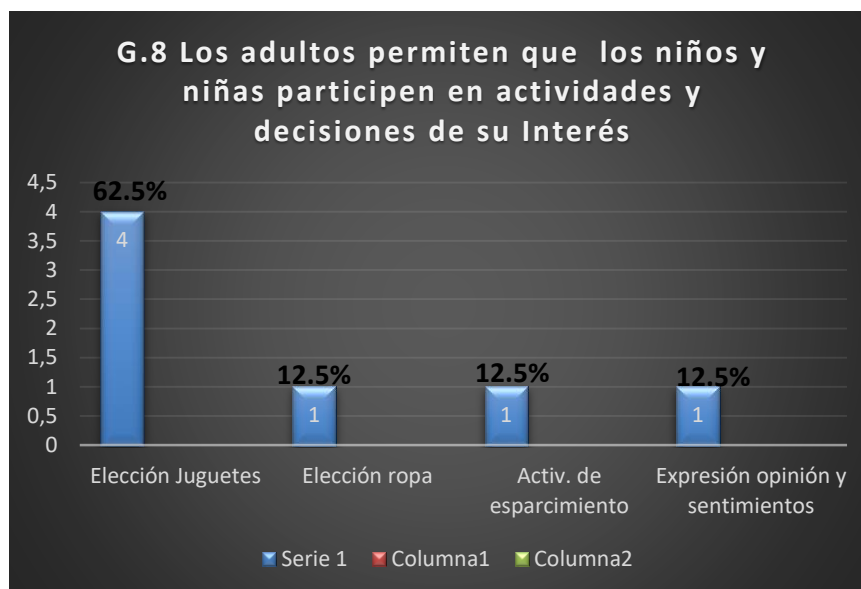
En la indagación de las prácticas familiares que promueven la prosocialidad se encontraron diferentes factores que complementan lo expuesto en secciones anteriores y se tipifican como prácticas que favorecen el desarrollo de la prosocialidad en los niños. Para empezar, en las fuentes secundarias, concretamente en el análisis de las fichas familiares se encontró la *Variable G9 sobre Tipos de Reconocimientos e incentivos que les dan a los niños y niñas por sus Logros*, según la cual, la práctica más común es la felicitación verbal como lo muestra la Gráfica 7:



Gráfica 7. Tipos de reconocimientos que les dan a los niños y niñas

Al respecto, manifestaron las madres que lo hacen siempre que observan en sus hijos comportamientos adecuados o la práctica de valores como la solidaridad y el respeto; igualmente la mayoría de las madres manifestaron que uno de los premios más comunes es la concesión de espacios y momentos de juego como llevarlos a un parque, ir al centro comercial a las atracciones mecánicas o darles permiso para salir a jugar con los amiguitos; finalmente, los estímulos materiales aparecieron como una práctica muy común ajustada a las posibilidades de las familias como dar un regalo por los logros adquiridos, representado en un objeto de la preferencia del niño, generalmente de carácter tecnológico; la importancia del estímulo positivo y el premio en la crianza son sustentados por Eisenberg y Miller (citados en Herrera, 2012) quienes sostienen que “la motivación básica para la prosocialidad consiste en beneficiar a otro, sin influencias ni presiones externas, o sin expectativas de premios materiales o sociales. La prosocialidad puede mostrarse a través de intenciones, las acciones o las expresiones verbales” (p. 57), como lo demostraron las madres participantes en sus respuestas.

La Gráfica 8 a continuación, resume la información en la ficha familiar respecto a actividades en las que se les da autonomía a los niños (*Variable G8 sobre participación en actividades y decisiones de su interés*):

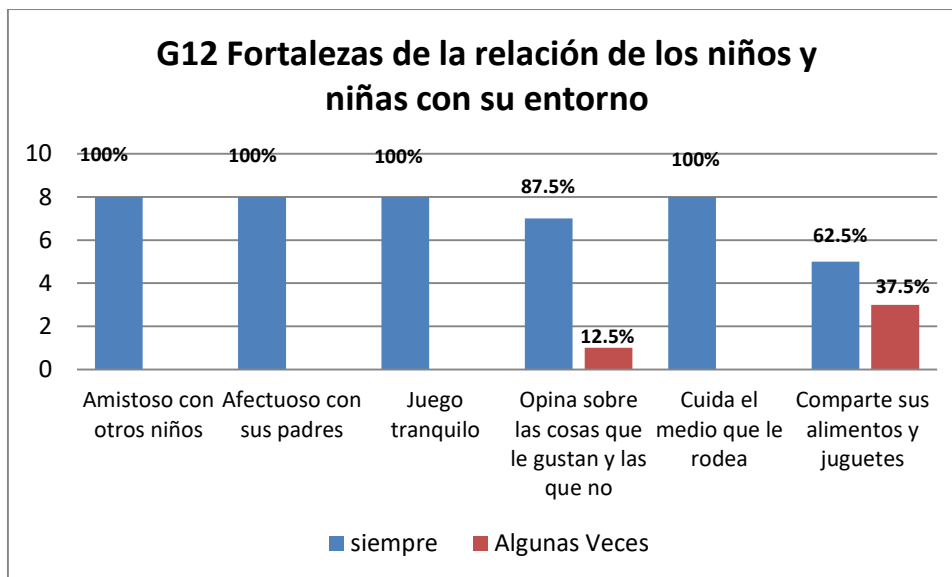


Gráfica 8. Actividades con las que se promueve la autonomía en el niño o niña

Como se aprecia en la gráfica, se identificó que otra práctica que favorece la prosocialidad es la de promover la autonomía del niño; este proceso comienza en edad temprana cuando las madres reportaron motivar a los niños a tomar decisiones autónomas respecto a sus prendas de vestir, los juguetes a adquirir, los espacios, momentos y personas con quien desarrollar actividades recreativas, etc.; aclararon, sin embargo, las madres que esta autonomía tiene como límite la escogencia de opciones que pueda estar más allá de las normas establecidas en el hogar o que puedan atentar contra el bienestar del niño o de cualquier otra persona a su alrededor. *En la Variable G9 de la misma ficha (Verificación de condiciones comportamentales del niño) se resaltó que las madres siempre se preocupan por hacer que los niños “se pongan en los zapatos del otro” para comprender las actitudes y sentimientos de los demás para evitar cualquier clase de agresión emocional o física, esto significa tener consideración por los semejantes.*

Asociado también a las buenas prácticas, el análisis documental de las familias reportó que éstas realizan una variada gama de actividades intencionadas para el fortalecimiento de los vínculos familiares (Variable G3) como salidas a parques o centros comerciales, controles de salud, crecimiento y desarrollo), lectura de cuentos, asistencia a fiestas infantiles o festivales recreativos, preparación de recetas o manualidades y labores del hogar en general, esto está relacionado con lo planteado por Sierra y Giménez (2002, citados en Herrera, 2012) sobre la importancia de cultivar los vínculos familiares en espacios de la vida diaria: “La familia es un grupo humano de especial importancia para el desarrollo psicosocial de los niños, las relaciones y los vínculos que se establecen durante la infancia dentro del grupo familiar van a influir en gran medida en el desarrollo y calidad de los lazos afectivos que se generen y mantengan a lo largo de la vida” (p. 3).

Finalmente, como se mencionó en apartados anteriores de este informe de investigación, el diálogo se configuró como una de las principales prácticas entre las madres participantes pues en su mayoría lo mencionaron como el principal mecanismo para la solución de conflictos y para el mantenimiento de la armonía en el hogar. Como evidencia de esto, el análisis de la ficha familiar nuevamente aporta datos importantes sobre las fortalezas de los niños en su relación con el entorno; la Gráfica 9 resume algunas de las características que representan dichas fortalezas:



Gráfica 9. Fortalezas de los niños en su interacción con el entorno

Como se aprecia en la gráfica, las madres reportaron cualidades psicológicas en las niñas y niños como ser afectuosos, amistosos, tranquilos en la relación con las personas en su medio, lo que facilita la expresión de opiniones o gustos, además de demostrar sensibilidad ambiental y capacidad de compartir con otros.

5.4.2 Prácticas que obstaculizan la Prosocialidad:

En el análisis de la información recolectada en los grupos focales y en el análisis documental que caracteriza a las familias, se encontró que algunas madres participantes, manifestaron su interés por cultivar estilos de comunicación asertivos, aunque reconocieron con varias experiencias que cuando los padres o los cuidadores presentan diferencias en la comunicación, como la falta de información o la diferencia de criterio, éstas tienen un impacto muy negativo en la prosocialidad del niño; el siguiente testimonio ilustra esta situación:

Él es más templado y yo soy más flexible, él le habla más durito y a mí me da rabia, yo estoy todo el día trabajando y entonces para llegar a pelear con él... si yo lo entiendo,

eso no significa que yo no la vaya a corregir... y ellos son así. Y él sigue y sigue, ellos dos son así, mire papito me hizo tal cosa... entonces como que lo enredan a uno. (AF 2 JB).

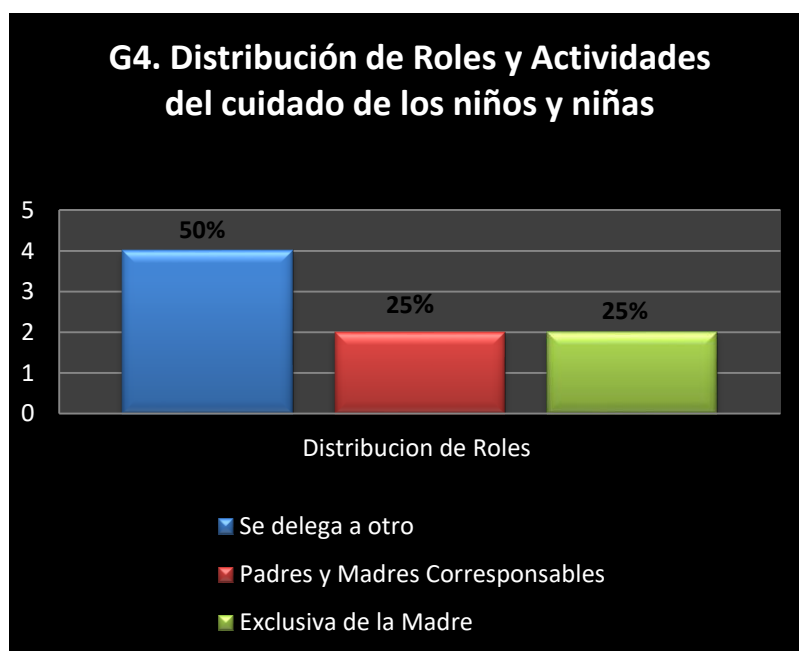
En el escenario descrito por la madre participante, se identifica un niño en el centro de un conflicto que puede generar confusión, mala interpretación de las decisiones de los padres y dificultades en su prosocialidad, dado que los padres no muestran un consenso en el manejo de las situaciones de la vida diaria que pueden requerir ajustes, cambios o correctivos. Esto lo ratificó una madre al decir que *“los problemas en la familia y entre la pareja como formas de conflicto en el hogar desfavorecen la educación del niño”* (AF 3 JB) y por tanto sus habilidades prosociales; y otra madre manifestó que el comportamiento social de un niño puede ser el reflejo de *“cómo se comunican en la familia”* (AF 3 JC); por esta razón es fundamental promover el diálogo en el hogar *“conversando, exponiendo los puntos, escuchando al otro”* (AF 2 JB – AF 3 JB) para poder esperar que el niño muestre las mismas actitudes en otros escenarios como la Escuela o la sociedad en general (Girard & Koch, 2011).

En el mismo sentido, la falta de unidad de criterio entre los adultos afecta sus prácticas prosociales pues se genera en el niño divergencia en las figuras de autoridad lo que hace perder a los adultos credibilidad y respeto frente a los niños; una de las madres compartió el siguiente registro anecdótico:

El niño hizo algo, yo me ponía a hablar con él; [y encontraba contradicción con la abuela y le decía] ‘mamá, pero es que es muy duro, yo sé que usted es la abuelita, si yo digo una cosa y usted dice otra, si lo está regañando o le doy una palmada sale y se va

muerta de la ira o cuando dice palabras feas, ay qué pesar, no le pare bolas no le diga nada. Ni le aplauda, ni le celebre, ni le diga nada. (AF2 JB).

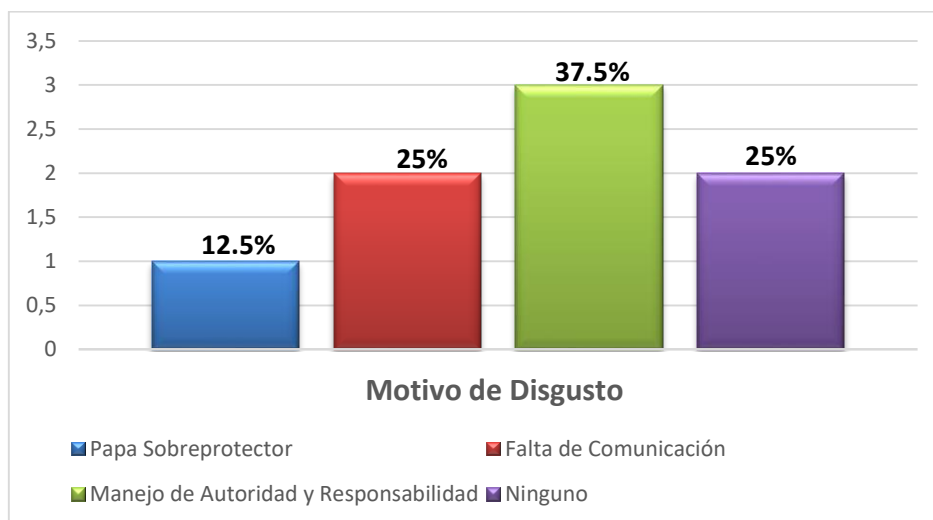
El compartir los roles en el proceso de crianza de los niños en ocasiones intensifican las dificultades en la comunicación y en las percepciones de los niños y niñas de las figuras de autoridad; el análisis de la ficha familiar en el componente *G4 sobre distribución de roles y actividades* se ilustra en la siguiente gráfica:



Gráfica 10. Distribución de roles de los cuidadores de los niños participantes

La información de la Gráfica 10 arrojó como resultado que en el 50% de los casos explorados los roles se delegan a miembros de la familia quienes presentan dos posibilidades; la primera, tomar más fuerza y ejercer mayor autoridad o inspirar más respeto que los padres y la segunda, desvirtuar la autoridad parental siendo más lascivos, permisivos y flexibles en la exigencia o cultivo de valores o hábitos en el hogar; esta situación, según Herrera (2012) también afecta el desarrollo de la prosocialidad porque el niño crece con una conceptualización

vaga o difusa de los valores. Esta situación en ocasiones lleva a situaciones de tensión en la familia. Es así como dentro las fuentes de información secundaria relacionadas con la caracterización socio-familiar se encuentra en la variable *G5 Motivo más frecuente de Disgusto entre los Adultos del núcleo Familiar*, los siguientes resultados:

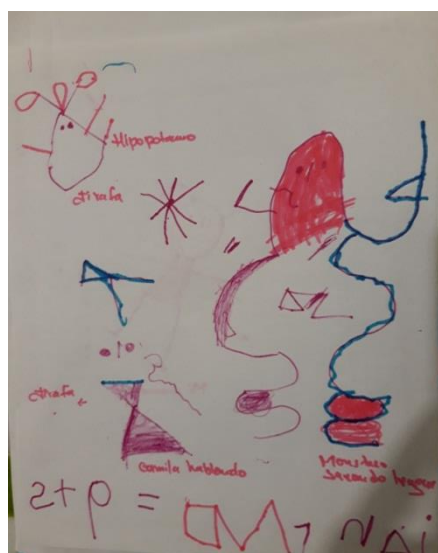
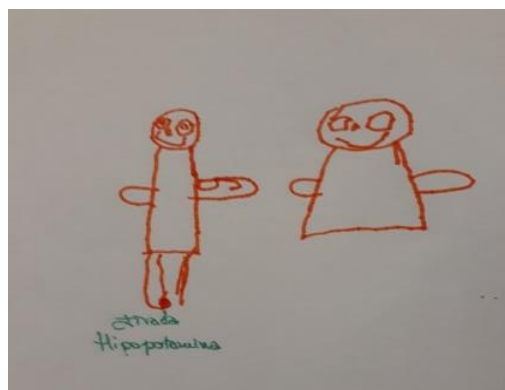


Gráfica 11. Caracterización de motivos de disgusto en el seno de las familias participantes.

Los datos de la Gráfica 11 muestran entonces que las mencionadas situaciones de tensión se originan en el hecho de que los roles en ocasiones se contradicen por sobreprotección de los padres o abuelos, por falta de comunicación o por manejo de la autoridad sin unidad de criterio.

De otro lado, en relación también con el rol de la tecnología en la crianza de las nuevas generaciones, tal y como se describió en apartes anteriores de este documento, la brecha tecnológica existente entre padres y niños también representa un obstáculo para el desarrollo de la prosocialidad pues los padres o cuidadores no tienen la misma capacidad para el acceso a la información y para el manejo de recursos tecnológicos que en muchas ocasiones genera desbalance entre adultos y niños, pues el lenguaje de estos últimos como nativos digitales es incomprensible para los cuidadores, sobre todo las abuelas, quienes pierden control en su acompañamiento y orientación.

En el proceso de recolección de datos se tuvo la oportunidad de explorar las expresiones en prosocialidad de los niños y niñas de primera infancia hijos de las familias vinculadas en la Investigación, a través del *Taller lúdico y de títeres* desarrollado con el grupo focal de los niveles Jardín A, Jardín B y Jardín C del Centro de Desarrollo Infantil, respecto a los valores y sus reacciones en diferentes situaciones planteadas, en donde los dibujos de las niñas y los niños dieron cuenta de una buena fundamentación y de un buen nivel de claridad en la construcción de dichos juicios; los siguientes dibujos ilustran estos significados, ratificando lo expuesto por las madres respecto a este componente axiológico en la crianza:

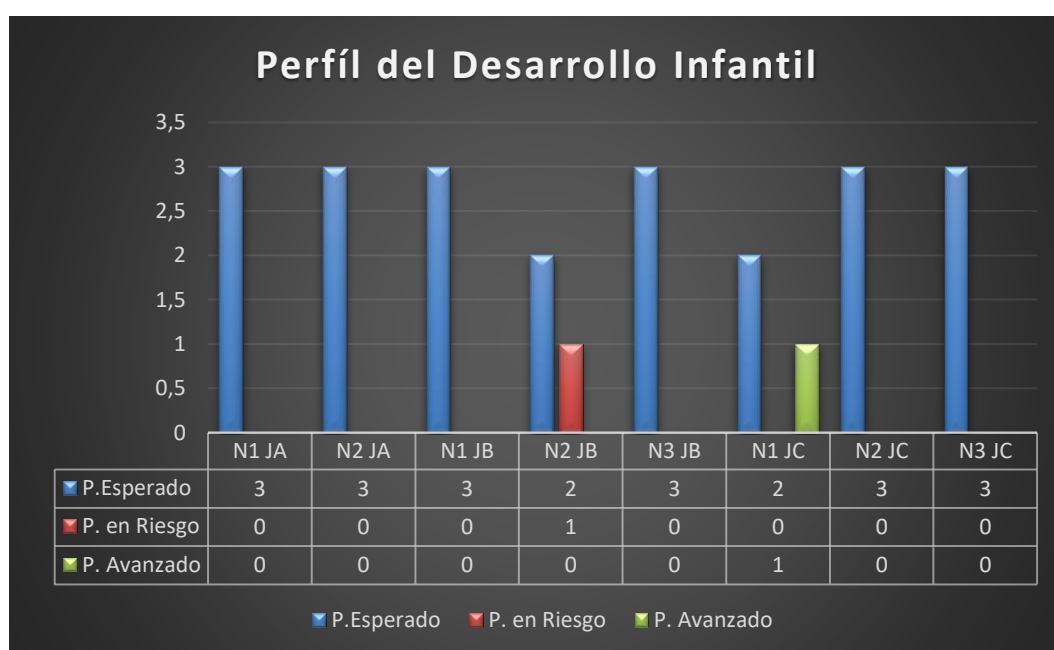


Las niñas y niños participantes en el Taller realizan la representación gráfica de los aspectos que consideran más importantes en la obra de títeres, a partir de la cual expresan que:

- Cuando alguien se porta mal es importante darle otra oportunidad

- Concluyen que cuando alguien rompe la amistad, puede que nadie vuelva a ser su amigo.
- Asumen actitudes de rechazo por los malos comportamientos del personaje en la historia, le gritan que es malo, algunos le aconsejan comportarse bien, y finalmente lo perdonan
- Identifican y personifican los buenos hábitos y los malos hábitos que tienen las personas.

Es importante mencionar además que, en el manejo de fuentes secundarias se obtuvieron datos relacionados con los resultados de la Escala de Valoración del Desarrollo Infantil, la cual es aplicada a los niños y niñas de primera infancia tres veces al año, presentando mayor incidencia de las valoraciones del desarrollo infantil con resultados esperados para la edad en las 3 valoraciones trimestrales en 6 de los 8 niños y niñas de la muestra. En tanto, solamente una niña presentó dos valoraciones en esperado y una con resultado avanzado para la edad, y una niña cuyos resultados fueron dos valoraciones en esperado y una en riesgo para la edad, como se muestra en la siguiente representación gráfica:



Gráfica 12. Perfil de desarrollo de los niños participantes en el estudio

De lo anterior es importante destacar que, en los Informes Pedagógicos y los indicadores del desarrollo infantil presentados por las agentes educativas, en la dimensión socio-afectiva, se resaltan como características importantes en las niñas y niños: la independencia, la responsabilidad, la participación, la seguridad. Son niños y niñas con una buena autoimagen, con adecuados niveles de socialización, saben escuchar otros puntos de vista y opiniones de los demás, muestran facilidad para compartir materiales y jugar organizadamente respetando reglas de actividades y juegos. En uno de los niños (N2 JA) destacan la construcción de relaciones de confianza, cuidado, afecto, seguridad y colaboración.

En la mayoría de los informes pedagógicos y del desarrollo, se observa que las niñas y niños, manifiestan respeto por los gustos y acciones de los demás, saben que incumplir normas trae consecuencias. En el sistema de relación con los demás, saben cuáles comportamientos no son aceptados por los adultos que los cuidan y por qué, comparten con otros niños juguetes creando situaciones sencillas de juego.

En cuanto a práctica de valores y cumplimiento de normas y deberes, las Docentes destacan que las niñas y niños acatan las normas establecidas en el aula de clase, demuestran responsabilidad con su material de trabajo y objetos personales.

En lo que respecta a la *Evaluación de Comportamientos de los niños y niñas de 4 – 6 años* (ICBF, 2016) las Docentes de los niveles Jardín A, Jardín B y Jardín C, concluyen en los informes de las niñas y niños de agentes familiares participantes en el grupo focal, que éstos presentan indicadores de Prosocialidad como capacidad de expresar verbalmente sentimientos y emociones de alegría y tristeza ante acontecimientos especiales del país, valoran sus trabajos,

manejan buenas relaciones con sus compañeros, se adaptan a situaciones nuevas, expresan alegría por las cosas que pueden hacer.

En las niñas (*N1 JB* y *N3 JB*) destacan que son cariñosas, sociables, delicadas en el trato con los amigos y respetuosas, son expresivas, dan muestras de afecto a sus amigos y adultos responsables, y emplean normas de cortesía.

CAPITULO VI

6. CONSIDERACIONES FINALES

Después de explorar las diferentes concepciones sobre la prosocialidad, las prácticas de crianza que la favorecen u obstaculizan, y de indagar los imaginarios conceptuales que explican los comportamientos y actitudes de las madres, padres y cuidadores de una muestra de niños y niñas en el Centro de Desarrollo Infantil Pulgarcito, se pueden establecer las siguientes consideraciones, conclusiones e implicaciones pedagógicas respecto a este importante aspecto del desarrollo integral de los niños y niñas de la primera infancia.

6.1 La prosocialidad como la práctica de valores para la sana convivencia

La prosocialidad, como su etimología lo sugiere, se refiere a todas las acciones que los agentes formadores (padres, cuidadores, maestros) emprenden para promover la socialización del niño en su entorno (Aguirre, 2000); para lograr este objetivo, los padres ven en los valores humanos la mejor forma de cultivar actitudes y comportamientos que permitan a los niños integrarse a los grupos y lograr la aceptación necesaria para desarrollarse emocionalmente de manera adecuada. Los padres expresan su interpretación de la crianza como la transmisión de valores a través del ejemplo en la interacción con los miembros de la familia; dentro de esta dinámica familiar, la mayoría de las madres participantes en este estudio enfatizan los valores de respeto, responsabilidad y solidaridad como los más importantes para mantener una sana convivencia; es interesante la forma como la gran mayoría de los actos de interacción social, dentro y fuera de la familia, se evalúan de acuerdo con los niveles de respeto que se espera que el niño o niña muestre hacia los demás; el reporte anecdótico de múltiples experiencias refleja un marcado interés por ajustar los comportamientos y actitudes a los patrones morales

socialmente aceptados con los que se responde a los preceptos establecidos para la convivencia pacífica; se relaciona el respeto con la capacidad de reconocer y mantenerse al margen de la propiedad ajena, como la capacidad de escuchar y ser tolerante ante la diferencia de opinión y como la capacidad de aceptación del otro sin importar las diferencias individuales; en este sentido, los padres, cuidadores y niños, manifiestan y reflejan en sus prácticas de socialización que el respeto es la base de la prosocialidad porque con él se demuestra a los demás que se está dispuesto a convivir y a crecer juntos compartiendo el mismo legado cultural.

Igualmente, las madres participantes en los grupos focales destacan el valor de la responsabilidad como un pilar fundamental en el cultivo de la prosocialidad; este valor es concebido como una extensión o complemento del respeto pues él permite al niño demostrar consideración por los demás; se mencionaron aspectos de la vida diaria como el hecho de ser puntual, de completar oportunamente tareas asignadas, de responder a las peticiones de los adultos, sean padres o cuidadores, de manera diligente, de contribuir a las tareas en el hogar o en el jardín como ordenar los juguetes, levantar la mesa u organizar sus propios enseres; en fin, la responsabilidad es vista como una característica fundamental de las personas de bien pues es requerimiento fundamental para ser un miembro productivo en la familia y en la sociedad; los testimonios también dan cuenta de la responsabilidad como un valor que no sólo deben transmitirse a los niños y niñas sino que, es un valor que los padres deben practicar con los niños en el cumplimiento de sus deberes al garantizar los derechos básicos del infante como el alimento, la alimentación, la educación, el cuidado, aun el ejemplo. La responsabilidad también es conceptualizada como un indicador del nivel de comprensión del rol que el niño y niña cumple en su grupo familiar o social, pues con ella se determina la medida en que éste se ajusta al orden establecido, por ejemplo, al seguir atentamente instrucciones, al responder

positivamente a las observaciones que se le hacen y al tener en cuenta en su comportamiento el conjunto de reglas establecidas por la familia o las instituciones sociales.

El valor de la solidaridad también aparece entre las madres y niños como uno de los más importantes en la construcción de la prosocialidad porque con él se refleja la sensibilidad que se tiene con los demás seres humanos para comprender y compartir sus experiencias y sentimientos; varios testimonios anecdóticos muestran el esfuerzo que las madres hacen para sensibilizar a sus hijos sobre la importancia de la solidaridad con lo que esperan que sus hijos demuestren actitudes de apoyo, ayuda, colaboración y comprensión hacia los demás en diferentes circunstancias de la vida.

En el mismo discurso axiológico desarrollado por las madres aparecen las normas, y su observación, como un factor determinante de la prosocialidad en el niño, pues con ellas se establecen criterios para el buen comportamiento del niño en familia y en sociedad; es el cumplimiento de normas relacionadas con el buen trato y la sana convivencia lo que garantiza las buenas relaciones de grupo, pues es necesidad fundamental que el niño y niña se relacione armónicamente con su entorno para poder desarrollarse emocionalmente y poder contar con sus pares y cuidadores en la mediación o solución de conflictos (Herrera, 2012).

Las madres participantes en este estudio definen la prosocialidad en términos de valores y los valores a su vez como la forma de responder a las normas establecidas por la sociedad, con las cuales se logra el desarrollo social y emocional del niño de manera tranquila y en un ambiente de sana convivencia y buen trato, mediado siempre por el diálogo y la buena comunicación, lo que conlleva a la reducción de la agresividad o la violencia en todos los contextos en que el niño se pueda desenvolver; de aquí la importancia del buen trato como

forma ejemplarizante de transmitir valores a los niños, así, el diálogo es visto como una forma de mostrar la capacidad de reconocimiento de faltas y de consecuencias en los actos, como forma de conciliación y negociación de salidas al conflicto. Para ello es de gran relevancia la comunicación asertiva pues con ella padres y niños pueden compartir los mismos códigos sociales y, por lo tanto, replicar de una generación a otra las buenas prácticas de prosocialidad (Cuervo, 2010).

En el desarrollo de la prosocialidad como parte de las prácticas de crianza, los valores, las normas, el diálogo y la comunicación asertiva son de gran importancia porque permiten que el niño desarrolle la autoestima, el autoconcepto y la autorregulación (Satir, 1983) necesarios para desenvolverse exitosamente en sociedad y ajustarse a su contexto cultural, por eso es importante que las instituciones de formación en primera infancia orienten a padres y cuidadores para cultivar estos factores de prosocialidad en el hogar a través de buenas prácticas de crianza que de manera natural hagan que los niños adquieran los valores necesarios para responder a su contexto familiar y social.

Teniendo en cuenta el rol tan importante que los valores juegan en la crianza de los niños y las niñas, es necesario que las instituciones y las familias sean coherentes en su práctica, de manera que éstos los aprendan en un ambiente natural; la mejor manera de transmitir valores es el ejemplo, por eso, padres, madres, cuidadores y educadores deben ser modelos a seguir para los niños, mostrando las mismas actitudes y comportamientos que se esperan de ellos en los diferentes escenarios sociales.

Siendo las normas un conjunto de acuerdos sociales que buscan garantizar el bienestar general y la armonía, las instituciones sociales, incluyendo la familia, deben cultivar en los

niños y niñas los valores de respeto y responsabilidad suficientes para que no se generen disrupciones en la interacción social causadas por el desconocimiento de los estándares mínimos de comportamiento y por la falta de reconocimiento del otro, es decir, con valores como el respeto, la responsabilidad y la solidaridad se pueden formar niños y adultos de bien para contribuir a la sociedad.

La comunicación asertiva y el diálogo son herramientas que la familia y la Escuela deben cultivar para que los niños demuestren actitudes y comportamientos prosociales; con ellos se logra el entendimiento entre las personas y mejores niveles de interacción social; es recomendable entonces que los padres, cuidadores y educadores guíen a los niños y niñas en la práctica de una buena comunicación con la que se pueda mediar el conflicto y fortalecer la prosocialidad.

6.2. Prosocialidad, buen trato y desarrollo moral

Los resultados de este estudio permiten concluir que el buen trato es percibido como una estrategia que los padres usan para reducir el conflicto familiar y para hacer que las niñas y niños se puedan integrar a la sociedad satisfactoriamente; como una práctica de crianza, se encontró que el buen trato en familia se replica en sociedad, pues es común que los niños imiten las actitudes y comportamientos de los padres en escenarios distintos al hogar, principalmente en el jardín; el buen trato es el resultado de una buena comunicación y de una alta capacidad de diálogo entre los miembros de la familia; el buen trato refleja el estilo de crianza de los padres y con él las personas que rodean al niño llegan a tener mejor conexión mostrando más aceptación social, sin límites ni restricciones en el compartir en la vida diaria, por esta razón, es importante brindar orientación a madres, padres, cuidadores y docentes de primera infancia

para el fortalecimiento de prácticas de crianza basadas en el buen trato, fundamentadas en valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

El buen trato se caracteriza por actitudes y comportamientos con los que el niño muestra respeto y consideración por sus pares; estas actitudes y comportamientos se aprenden principalmente en el hogar y se fortalecen en el jardín con experiencias pedagógicas que lo llevan a conocer las normas sociales de sana convivencia basadas en la cultura local; es deber de padres, madres, cuidadores y docentes propiciar las condiciones para que los niños experimenten el buen trato como parte de la interacción social de modo que lo repliquen en otros escenarios y etapas de su desarrollo.

En relación con la prosocialidad, los padres, las madres y cuidadores se reconocen responsables del desarrollo moral de las niñas y los niños, pues son ellos en la interacción con los niños quienes transmiten los criterios o argumentos para desenvolverse en sociedad con valores de honestidad, respeto, justicia, humildad, agradecimiento, etc; para poder establecer juicios de valor ante las diferentes situaciones que se enfrentan en la vida; son los padres quienes inicialmente orientan a los niños sobre lo que es bueno o malo dándoles los criterios para emitir tales juicios (Herrera, 2009; Collantes, 2002), es decir, los padres cumplen un rol definitivo porque, sin ser un proceso formal o directo, su ejemplo experiencial e inductivo, deja aprendizajes verdaderamente significativos para los niños.

6.3 Prácticas de prosocialidad en el pasado y en el presente

A pesar de las diferencias en algunas de las prácticas de crianza entre las madres, padres o cuidadores y su generación anterior, los resultados de este estudio permiten concluir que en el

fondo las nuevas generaciones de padres y madres tienen la intencionalidad de replicar la enseñanza de valores recibida de sus padres, como por ejemplo el cultivo del respeto, el diálogo, la solidaridad, la comunicación asertiva, la responsabilidad y la disciplina, los cuales consideran la base del éxito en la prosocialidad; como en el pasado, la familia es el escenario en el que estos valores deben cultivarse, a pesar de que la familia de hoy presenta unos esquemas más flexibles en el manejo de la autoridad como resultado de las nuevas dinámicas generadas por la situación socioeconómica (madres trabajadoras) o por la estructura misma del núcleo familiar (madres solteras); por esto, es importante que los agentes educativos conozcan los antecedentes familiares, como contexto de desarrollo primario de los niños y niñas, ya que las condiciones sociofamiliares, en gran medida determinan y explican las actitudes y comportamientos asumidos por las niñas y niños de primera infancia, para lo cual es necesario tener una comunicación directa con las madres, padres y cuidadores para negociar juntos la mejor manera de orientarlos para la buena práctica de valores de prosocialidad.

Este estudio permitió concluir que los padres y cuidadores son conscientes de las diferencias generacionales en la crianza de los niños; por ejemplo, es común que los padres de los padres hayan sido más estrictos, exigentes y hasta violentos en sus prácticas de crianza en el pasado, pero se reconoce que comparten la misma intencionalidad de incidir en la formación de sus hijos como personas de bien para la sociedad; la hibridación (Canclini citado en Aguirre, 2010) en las prácticas de crianza aparece como un factor que explica la convergencia de estilos tradicionales como el castigo con estilos más modernos como la negociación, el diálogo y la gratificación.

También como parte del choque generacional, la falta de unidad de criterio en las prácticas de crianza constituye un obstáculo para la promoción de la prosocialidad; cuando los padres y

cuidadores establecen reglas de juego que se contradicen, los niños le restan credibilidad y autoridad a los adultos debilitando así el proceso de formación integral, por eso es necesario que los adultos actúen en consenso en la aplicación de correctivos o en el establecimiento de normas en el hogar; esto hará que el niño y niña proyecte actitudes y conductas prosociales fuera del hogar ajustándose fácilmente a las normas u orden establecido en otros escenarios de su vida.

Se concluye en este estudio que la tecnología es un factor que marca la diferencia entre las prácticas de crianza en el pasado y en la actualidad. La brecha digital entre niños y adultos no sólo afecta la comunicación entre los mismos, sino que en ocasiones separa o distancia las concepciones del mundo en cada una de las partes; se requiere entonces que los adultos exploren en mayor detalle el mundo tecnológico en el que los niños y niñas navegan, de modo que puedan ejercer más que control, acompañamiento y orientación; igualmente, la tecnología debe ser vista por los padres y madres como una herramienta educativa por excelencia.

En cuanto a las relaciones interpersonales, la tecnología se identificó como un factor de distanciamiento entre niños, niñas, y madres y padres, que pone en riesgo la comunicación y los lazos familiares; el influjo de la tecnología no está afectando solamente a la población en temprana edad sino que también está afectando a los padres jóvenes que en ocasiones se dejan absorber por las redes sociales o la internet, llevándolos a descuidar a sus hijos y disminuyendo sus niveles de atención; se recomienda entonces a los agentes educativos brindar pautas a las madres y padres para el buen uso de la tecnología de manera que ésta no se convierta en un factor que separe a la familia sino en uno que promueva la prosocialidad.

Respecto a las investigaciones en éste campo, es importante continuar generando estudios de tipo cualitativo que aporten a la comprensión de las concepciones y prácticas de Prosocialidad que tienen las Familias de los niños y niñas de primera infancia, desde posturas que privilegien una mirada desde la potencialidad más que desde la carencia; cuyo horizonte de sentido es el desarrollo integral de las niñas y los niños que promuevan la construcción de paz en familia.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar, M. (2014). *Aprendizaje de conductas prosociales desde la primera infancia como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y la prevención del Bullying*. Medellín: Universidad CES.
- Aguirre, E. (2000). *Prácticas de crianza y pobreza*. En Aguirre, E. y Durán, E. *Socialización: Prácticas de Crianza y cuidado de la salud*. Bogotá, D. C., CES -Universidad Nacional de Colombia.
- Aguirre, E. (2014). *Prácticas de crianza y comportamiento prosocial*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/264541051>
- Aracena, M. Ballardares, E., Román, F. & Weiss, C. (2002). Conceptualización de las pautas de crianza de buen trato y maltrato infantil en familias del estrato socioeconómico bajo: Una mirada cualitativa. *Revista de Psicología*, Vol. XI (2), 39-53.
- Arce, R., Seijo, D., Fariña, F. & Mohamed-Mohand, L. (2010). Comportamiento antisocial en menores: Riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27 (2), 127-142.
- Bandura, A. (1959). *Teorías del aprendizaje social*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos13/teapre/teapre.shtml>
- Barra, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 19(1), 7-18.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bocanegra, P. (2007). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy.

- Calvo, A., González, R. & Martorell, C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: Personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 95-111.
- Centro de Desarrollo Infantil Pulgarcito. (2016). Caracterización sociofamiliar, módulo familia.
- Collantes, E. (2002). Taller pautas de crianza.
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socio-afectivo en la infancia. *Diversitas - Perspectivas en psicología*, 6 (1), 111-121.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1980). Altruism and the assesment of empathy in the preschool years. *Child Development*, 51, 552-557.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. (1977). Conducta prosocial. Recuperado de: <http://reeducacion.com/desarrollomoral-altruismoeisenb.aspx>
- Eisenberg, N. (1999). Infancia y conductas de ayuda. Madrid: Morata.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, M., & Murphy, S. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in Adolescence and early adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 15 (3), 235-260.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3, 646-718.
- Fabes, Carlo, Kupanoff & Laible, (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. *Journal of Early Adolescence*, 19, 5-16.

- Fandiño, G. & Reyes, Y. (2012). *Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia: Documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial nacional*. Bogotá D.C. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Fleer, M, & Hedegaard, M. (2010). *Activity Children's Development as Participation in Everyday Practices across Different Institutions*. Mind, Culture, and Activity. University of California.
- Galeano, M. Maria Eumelia. (2008). *Diseño de Proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Medellín, Colombia.
- Gallego, A. (2011). La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la Escuela. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 33, p. 295-314.
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Gardner, F. (1995). *La educación emocional en la educación infantil*.
- Girard, K. & Koch, S. (2011). *Resolución de conflicto en las Escuelas*.
- Guijo, V. (2002). *Estudio Multifactorial de la Conducta Prosocial en niños de 5 y 6 años de edad*. Tesis Doctoral. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Burgos. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Herrera, F. (2012). *La Infancia y el Desarrollo Moral y Prosocial*. Granada: Universidad de Granada.
- ICBF- AES. (2010). *Promoción de Comportamientos Prosociales para la identificación y la prevención de la agresión en la primera infancia. Manual para Agentes Socializadores*. 2ª Edición. Bogotá D.C. ICBF.
- Lacunza, A. (2012). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Revista Pequeño 2012 Escuela de Psicología* Vol. 2.

- López, C. (2005). La Educación emocional en la Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 153-167.
- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M., & Ortíz, M. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y aprendizaje*, 45-61.
- Ministerio de Salud y protección social. (2014). Lineamiento para la implementación de la atención integral en salud a la primera infancia, infancia y adolescencia. Dirección de promoción y prevención – Grupo curso de vida.
- Moyano, A. (2014). Relaciones sociales en las organizaciones, Nápoles: Universidad de Nápoles. P. 151. DOI: 10.1080/10749030903222760
- Piñeiro, B. (2016). *Educación de las emociones en la primera infancia*. Buenos Aires: Granica.
- Prensky, J. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon (MCB University Press)*, 9(5).
- Roche, R. (2004). *Inteligencia prosocial*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona
- Roche, R. & Sol, N. (1998). Educación Prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas. Barcelona: Editorial Blume. ISBN-84-89396-18-3
- Roche, R. (2004). Aprendizaje, Servicio y Prosocialidad. Universidad Autónoma Barcelona (Teleconferencia). Recuperado marzo de 2.007. (Actas 2- prosocialidad.pdf).
- Roche, R. (2004). Inteligencia prosocial educación de las emociones y Valores. Recuperado de: http://books.google.es/booksid=BV7pNrrVAEEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true
- Roche, R. (Ed) (2010) *Prosocialidad, nuevos desafíos*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche, R.; Cirera, M. & Escotorin, P. (2007). *Formación en responsabilidad y (pro)social: Prosocialidad y responsabilidad social universitaria. Cómo construir grupos de transformación social*. Barcelona: Lipa Organizaciones.
- Rogoff, Bárbara. The Cultural Nature of Human Development.

- Romersi, S. Martínez-Fernández, J. & Roche, R. (2011). Efecto del programa mínimo de incremento prosocial en una muestra de estudiantes de educación secundaria. En: Prosocial Behaviours of Young adolescents: a focus group study. *Journal of Adolescence*, 26(1), 13-32.
- Salazar, E. (2008). *Código de la Infancia y la Adolescencia Anotado. Colección Códigos Anotados*. Bogotá: Editorial Leyer.
- Satir, V. (2003). Nuevas relaciones humana en el núcleo familiar.
- Smith, M. (2000). *La resolución de conflictos para niños, jóvenes y familias*. En Fried, Schnitman, J. *Resolución de Conflictos: Nuevos Diseños Nuevos Contextos*. (p. 83-100). Buenos Aires: Granica.
- Wentzel (1944) en Chang (2003) y los pares Eisenberg (1989) Educación Prosocial en el contexto escolar de niños/as, adolescentes para una sana convivencia.

Anexos

Anexo 1. Listado de siglas

AF1 JA: Agente Familiar 1 Jardín A

AF2 JA: Agente Familiar 2 Jardín A

AF1 JB: Agente Familiar 1 Jardín B

AF2 JB: Agente Familiar 2 Jardín B

AF3 JB: Agente Familiar 3 Jardín B

AF1 JC: Agente Familiar 1 Jardín C

AF2 JC: Agente Familiar 2 Jardín C

AF3 JC: Agente Familiar 3 Jardín C

N1 JA: Niño 1 Jardín A

N2 JA: Niño 2 Jardín A

N1 JB: Niño 1 Jardín B

N2 JB: Niño 2 Jardín B

N3 JB: Niño 3 Jardín B

N1 JC: Niño 1 Jardín C

N2 JC: Niño 2 Jardín C

N3 JC: Niño 3 Jardín C

NNPI: Niño, Niña de Primera Infancia

CDI: Centro de Desarrollo Infantil

EVCDI: Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil

Anexo 2. Consentimiento informado



ANEXO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACION

PRACTICAS EN PROSOCIALIDAD EN UN GRUPO DE FAMILIAS DE NIÑAS Y NIÑOS DE PRIMERA INFANCIA DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL PULGARCITO DE MANIZALES - HACIA LA CONSTRUCCION DE AMBIENTES DE PAZ EN LA FAMILIA

Quiero manifestar que Yo _____ he sido invitado (a) a participar como sujeto activo en una investigación donde se realizarán talleres grupales y entrevistas con el objetivo de aproximarse a la comprensión de las **CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE PROSOCIALIDAD QUE TIENEN LAS FAMILIAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMERA INFANCIA DEL CDI PULGARCITO.**

Es importante precisar que la participación en la investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja es de carácter confidencial y no se empleará para ningún otro propósito fuera de los establecidos en esta Investigación. Los nombres de las personas que participen en el grupo focal y entrevista serán anónimas para proteger la identidad.

Declaración de Voluntad

Por medio del presente escrito, manifiesto que he entendido la información que me ha sido suministrada sobre la investigación referida en este documento.

También manifiesto que se me ha dado la oportunidad de expresar cualquier duda o de formular preguntas que considere necesarias sobre esta investigación avalada por la Universidad de Manizales y autorizada por el CDI Pulgarcito.

En todo momento se me ha recordado mi derecho a aceptar o rehusar mi participación en esta investigación. Declaro, que no he recibido presión de ninguna clase para tomar la decisión, ni he sido sometido a engaño.

Autorizo expresamente a la profesional *Sorany Rocío Quintero Jaramillo*, aspirante al título de Magister en Desarrollo Infantil de la Universidad de Manizales, a tomar los datos que considere pertinentes y consignarlos en los formularios y registros que hayan sido diseñados para realizar el presente estudio.

Autorizo además, la realización del Taller de observación con las niñas y niños pertenecientes a las Familias que estamos participando del mencionado Proyecto de Investigación.

También autorizo a transmitir a las agremiaciones científicas y académicas que se consideren pertinentes, la información que sea pertinente de acuerdo con los objetivos de la investigación, manteniendo oculto los datos de identificación personal.

Firma v C.C. de la Investigadora

Firma del Particioante

Anexo 3. Matriz de recolección de datos

CATEGORIA INICIAL PROSOCIALIDAD				
SUBCATEGORIAS				
FUENTE PRIMARIA (AGENTE FAMILIAR)	EVIDENCIA EMPIRICA NARRATIVAS	CONCEPCIONES	ABSTRACCIÓN	FUENTES TEORICAS AUTORES
Saberes sobre la prosocialidad				
AF1 Jardín A				
AF2 Jardín A				
AF1 Jardín B				
AF2 Jardín B				
AF3 Jardín B				
AF1 Jardín C				
AF2 Jardín C				
AF3 Jardín C				
Prácticas que forman a los niños en Prosocialidad				
AF1 Jardín A				
AF2 Jardín A				
AF1 Jardín B				
AF2 Jardín B				
AF3 Jardín B				
AF1 Jardín C				
AF2 Jardín C				
AF3 Jardín C				
Comportamientos que han aprendido o ven en los Niños				
AF1 Jardín A				
AF2 Jardín A				
AF1 Jardín B				
AF2 Jardín B				
AF3 Jardín B				
AF1 Jardín C				
AF2 Jardín C				
AF3 Jardín C				
Prácticas que obstaculizan la formación en Prosocialidad				
AF1 Jardín A				
AF2 Jardín A				
AF1 Jardín B				
AF2 Jardín B				
AF3 Jardín B				
AF1 Jardín C				
AF2 Jardín C				
AF3 Jardín C				
Formas de prosocialidad que fomentan los abuelos desde las percepciones de las mamás				
AF1 Jardín A				
AF2 Jardín A				
AF1 Jardín B				
AF2 Jardín B				

AF3 Jardín B				
AF1 Jardín C				
AF2 Jardín C				
AF3 Jardín C				
Formas de prosocialidad que fomentan los papás desde las percepciones de las mamás				
AF1 Jardín A				
AF2 Jardín A				
AF1 Jardín B				
AF2 Jardín B				
AF3 Jardín B				
AF1 Jardín C				
AF2 Jardín C				
AF3 Jardín C				
Formas de prosocialidad que fomentan las mamás en los niños				
AF1 Jardín A				
AF2 Jardín A				
AF1 Jardín B				
AF2 Jardín B				
AF3 Jardín B				
AF1 Jardín C				
AF2 Jardín C				
AF3 Jardín C				
Comportamientos Prosociales que les enseñaron en la niñez a los Agentes Familiares				
AF1 Jardín A				
AF2 Jardín A				
AF1 Jardín B				
AF2 Jardín B				
AF3 Jardín B				
AF1 Jardín C				
AF2 Jardín C				
AF3 Jardín C				
Actitudes y comportamientos que las Familias expresan a sus hijos y que contribuyen a que estos sean autónomos, solidarios, respetuosos				
AF1 Jardín A				
AF2 Jardín A				
AF1 Jardín B				
AF2 Jardín B				
AF3 Jardín B				
AF1 Jardín C				
AF2 Jardín C				
AF3 Jardín C				

CATEGORIA INICIAL CRIANZA				
SUBCATEGORIAS				
FUENTE PRIMARIA (AGENTE FAMILIAR)	EVIDENCIA EMPIRICA NARRATIVAS	CONCEPCIONES	ABSTRACCIÓN	FUENTES TEORICAS AUTORES
Significado de la palabra Crianza				
AF1 Jardín A				
AF2 Jardín A				
AF1 Jardín B				
AF2 Jardín B				
AF3 Jardín B				
AF1 Jardín C				
AF2 Jardín C				
AF3 Jardín C				
Normas que inculcan a los hijos en el Hogar				
AF1 Jardín A				
AF2 Jardín A				
AF1 Jardín B				
AF2 Jardín B				
AF3 Jardín B				
AF1 Jardín C				
AF2 Jardín C				
AF3 Jardín C				
Crianza de antes y Crianza de hoy - Diferencias				
AF1 Jardín A				
AF2 Jardín A				
AF1 Jardín B				
AF2 Jardín B				
AF3 Jardín B				
AF1 Jardín C				
AF2 Jardín C				
AF3 Jardín C				
Acciones en la crianza de los Hijos teniendo en cuenta que hay abuelas presentes				
AF1 Jardín A				
AF2 Jardín A				
AF1 Jardín B				
AF2 Jardín B				
AF3 Jardín B				
AF1 Jardín C				
AF2 Jardín C				
AF3 Jardín C				
Preocupaciones frente a la crianza de los hijos				
AF1 Jardín A				
AF2 Jardín A				
AF1 Jardín B				
AF2 Jardín B				

AF3 Jardín B				
AF1 Jardín C				
AF2 Jardín C				
AF3 Jardín C				

CATEGORIA INICIAL TRAMITACIÓN DE CONFLICTOS				
SUBCATEGORIAS				
FUENTE PRIMARIA (AGENTE FAMILIAR)	EVIDENCIA EMPIRICA NARRATIVAS	CONCEPCIONES	ABSTRACCIÓN	FUENTES TEORICAS AUTORES
Significado de la palabra Conflicto				
AF1 Jardín A				
AF2 Jardín A				
AF1 Jardín B				
AF2 Jardín B				
AF3 Jardín B				
AF1 Jardín C				
AF2 Jardín C				
AF3 Jardín C				
Principales motivos de conflicto en la Familia				
AF1 Jardín A				
AF2 Jardín A				
AF1 Jardín B				
AF2 Jardín B				
AF3 Jardín B				
AF1 Jardín C				
AF2 Jardín C				
AF3 Jardín C				
Cómo solucionan los Conflictos en Familia				
AF1 Jardín A				
AF2 Jardín A				
AF1 Jardín B				
AF2 Jardín B				
AF3 Jardín B				
AF1 Jardín C				
AF2 Jardín C				
AF3 Jardín C				
Cómo influyen esos conflictos en la crianza de los Hijos				
AF1 Jardín A				
AF2 Jardín A				
AF1 Jardín B				
AF2 Jardín B				
AF3 Jardín B				
AF1 Jardín C				
AF2 Jardín C				
AF3 Jardín C				

Anexo 4: Matriz Fuentes secundarias

FICHA SOCIO-FAMILIAR				COMPORTAMIENTOS PROSOCIALES	
AGENTE FAMILIAR	FUENTE SECUNDARIA -ITEM	INFORMACIÓN INSTRUMENTO: FICHA SOCIO-FAMILIAR	DATOS NIÑO - NIÑA	RESULTADOS EVALUACIÓN COPORTAMIENTOS PROSOCIALES	ESCALA DE VALORACIÓN CUALITATIVA DEL DESARROLLO INFANTIL
	C. Composición y Estructura Familiar: Miembros que componen el Núcleo Familiar - Parentesco - Ocupación			Comportamientos en RIESGO	1a Valoración del Desarrollo Infantil:
	G3. Actividades que realiza el Núcleo Familiar de los Niñ@s menores de 5 años para fortalecer los Vínculos Familiares y Afectivos				2a Valoración del Desarrollo Infantil:
	G4. Distribución de Roles y Actividades del cuidado de los niños y niñas				3a Valoración del Desarrollo Infantil:
	G5. Motivo más frecuente de Disgusto entre los Adultos del núcleo Familiar.			Comportamientos PROSOCIALES	INFORME PEDAGÓGICO
	G8. Los adultos permiten que los Niñ@s participen en actividades y Decisiones de su Interés				
	G9. Tipos de Reconocimientos e incentivos que les dan a los niñ@s por sus Logros				
	G12. Fortalezas de la relación del Niñ@ con su entorno:				