



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias
de la Educación con énfasis en Orientación.

El quehacer de la persona docente de primer grado en la promoción de conductas
prosociales en el estudiantado a su cargo: un análisis desde la disciplina de la
Orientación.

Marco Álvarez Barrantes	A80359
Melissa Calderón Vargas	A81170
Estela Cruz Sibaja	A82042
Cristina Rivera Solano	A85276
Lis Elena Sánchez Méndez	A85950
Carolina Ureña Ureña	A86513

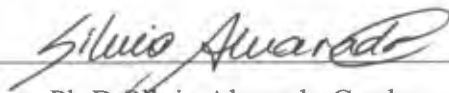
Ciudad Universitaria Rodrigo Facio
San José, Costa Rica
-2014-

TRIBUNAL EXAMINADOR



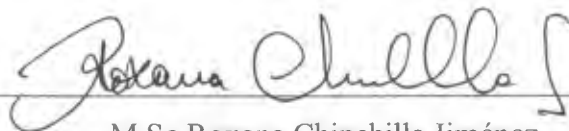
M.Sc Grettel Valenciano Canet

Directora



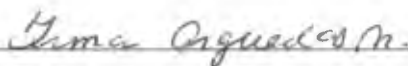
Ph.D Silvia Alvarado Cordero

Lectora



M.Sc Roxana Chinchilla Jiménez

Lectora



M.Sc Irma Arguedas Negrini

Directora de la Escuela de Orientación y Educación Especial



M.Sc Ericka Jiménez Espinoza

Representante de la Escuela de Orientación y Educación Especial

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios padre bueno y todopoderoso por brindarnos salud, fortaleza y sabiduría durante todo este camino de trabajo, dedicación y esfuerzo sostenido. Gracias a Él y a nuestro empeño logramos alcanzar el grado de licenciatura con una calificación de aprobado con distinción.

A nuestra directora de seminario de graduación la profesora M.Sc Grettel Valenciano Canet que con su apoyo y atención asidua durante todo este tiempo nos facilitó avanzar de forma sistemática por este camino de búsqueda del conocimiento. A las profesoras lectoras M.Sc Roxana Chinchilla Jiménez y la Ph.D Silvia Alvarado Cordero por su entrega, dedicación y compromiso con nuestro trabajo de investigación ya que se convirtieron en una guía que representó una luz en medio de las adversidades. Nos ayudaron a pensar, crear y transformar nuestra realidad, a superar nuestros temores, a pensar más allá de lo evidente, motivándonos así a realizar un trabajo en equipo, creyendo en nuestras capacidades de grupo.

Agradecemos a la Directora de la Escuela de Orientación y Educación Especial M.Sc Irma Arguedas Negrini por su ayuda y apoyo. Sus palabras nos brindaron confianza y nos inspiraron a creer en nuestra intención de aportar un estudio novedoso a la disciplina de la Orientación.

También agradecemos a nuestras familias por brindarnos fortaleza, amor, esperanza y por su acompañamiento incondicional.

Finalmente agradecemos a todas las personas que de forma directa o indirecta nos ayudaron, que nos demostraron su apoyo y su afecto con sus palabras, gestos y mensajes. Gracias por su ayuda altruista para que como equipo pudiéramos alcanzar esta meta en nuestro proyecto de vida.

DEDICATORIAS

A Dios por su infinito amor, en su silencio encontré siempre la luz y su paz.

A mi padre Marco Aurelio, por su ejemplo de esfuerzo y de trabajo. Sus palabras de motivación y superación siempre calaron fuerte en mi interior desde muy niño para continuar avanzando con ahínco y suma dedicación por el camino de la vida.

A mi madre Marlen, por su amor y entrega incondicional, tu autenticidad y forma de ver la vida siempre con rostro humano me enseñaron a creer en la vida, a afrontarla siempre con fuerza, esperanza y alegría.

A mis hermanas y hermano Esphanie, Nancy, Tracy y Alejandro por su apoyo y compañía amorosa, que hicieron que las dificultades fueran más fáciles. Me hicieron sonreír siempre ante los problemas.

A mi novia Kimberly, cómplice de motivación y apoyo en la aventura de la vida quien me enseñó que “a pesar de los obstáculos el Amor lo vence todo.”

A mis compañeras de tesis Lis, Meli, Carolina, Stella y Cristina porque durante todo este tiempo de trabajo cultivamos fuertes lazos de amistad que nos abrigaron y nos enriquecieron.

A todas las personas imprescindibles que aman la vida y escuchan su corazón sin cesar, luchando sin miedo contra la indiferencia, creyendo en un mundo con rostro prosocial, justo, y más humano, buscando siempre el sentido y significado en su vida.

Marco Álvarez Barrantes

A Dios por habernos permitido culminar ésta meta de la mejor manera, porque sin Él nada es posible, porque nos brindó salud, sabiduría y fuerza durante el proceso.

A mi mamá Olga y mi papá Germán por su ejemplo de lucha y trabajo, por creer en mí, por el apoyo incondicional y la motivación que siempre me han dado en el caminar de la vida.

A mi hermana Carolina, por su cariño, su compañía durante toda la vida y todas las experiencias vividas juntas.

A Carlos gracias por su amor, su complicidad y estar en las buenas y complicadas.

Marco, Estela, Lis, Cris y Caro, porque sin cada uno de ustedes no hubiera sido lo mismo éste tiempo de trabajo, porque son muchos los momentos compartidos y emociones vividas juntos que perdurarán por siempre.

A cada una de las personas que de cualquier forma estuvieron presentes con sus mejores deseos, gracias.

Melissa Calderón Vargas

El esfuerzo reflejado en este documento que por su calidad ha ganado mención honorífica se lo dedico primeramente a Dios, por su insondable amor y misericordia hacia mí, por otorgarme la vida, el don de la fe, la salud, la inteligencia y demás regalos bellos y gratuitos.

A la Virgencita María por ser mi ejemplo de vida, por acompañarme siempre con su amor infinito y puro que me dice: “¿No estoy yo aquí que soy tu madre?, ¿no estás bajo mi sombra y resguardo?, ¿Tenés necesidad de alguna otra cosa?”

A mi madrecita, “mi maire” Norma Sibaja Gamboa por ser la confidente de mis sueños y metas, por sus oraciones, por ser mi fuente de amor, fortaleza, gran sabiduría y aliento para seguir siempre adelante.

A mi papito bello Juan José Cruz Gamboa por enseñarme que Dios siempre va delante de mí, por llenarme de abrazos y besos llenos de amor. A mis papitos les doy las gracias por regalarme una familia tan grandiosa como la mía.

A mis hermanas Lucrecia, Catalina y Magdalena que me acompañaron en todo el proceso de tesis creyendo en mí y en mi grupo de seminario, por llenarme de alegría, por sus sabios consejos y por su amistad sincera.

A mis hermanos y hermanas Juan, Cris, Lucía, Danilo, Adrián, Javier y Verónica por acompañarme y animarme siempre. A mi sobrino José Andrés por llenarme siempre de besos, abrazos y por ser una luz en mi camino, al igual que mis otros sobrinos y sobrinas por llenarme de alegría.

A Lis, Carito, Meli y Marquito por su amistad y por su gran apoyo, dedicación y compromiso en todas las etapas que pasamos juntos a largo de este proceso, por haber tomado la decisión de emprender este viaje hacia la excelencia académica.

Stella Cruz Sibaja

Hoy cierro un capítulo de mi vida, en donde experimenté una serie de emociones que a lo largo de 2 años; pude compartir con muchas personas maravillosas, las cuales me acompañaron en este viaje que no hubiera podido comenzar si no fuera por Dios quien fue mi fiel compañero que nunca me abandonó y en cada momento difícil puso un ángel que me escuchara, animara y motivara. Las personas más significativas en este proceso fueron mis padres y hermana que sin su amor, apoyo incondicional no lograría nada; gracias a ustedes soy la mujer que soy. Mis triunfos son sus triunfos. Gracias a mis tías y primos por ser incondicionales, por las risas compartidas y lágrimas vividas, por animarme en los momentos más difíciles y llenarme de amor.

Agradezco a mi segunda familia, el Departamento de Orientación del Colegio Seráfico San Francisco, ustedes saben lo valiosas que son para mí y doy gracias el apoyo que me dieron hasta el final.

Dedico este trabajo a mis amigos incondicionales Fray Alex y Fray José los cuales me escuchaban pacientemente y siempre tuvieron las palabras exactas en el momento indicado, gracias por no dejarme abandonar, gracias por sus ánimos y oraciones. No hay palabras que puedan expresar el cariño y agradecimiento que les tengo.

Un millón de gracias para mi gran apoyo, una gran motivación y la persona que me escuchó siempre y ha llenado mi vida de amor e ilusión: Marco Moya.

Este trabajo para mí fue sumamente significativo y dejó una huella en mi vida, como lo hizo la persona a la cual le dedico este trabajo: mi tía Sara Solano Bejarano, te amaré por siempre y estarás eternamente en mi corazón. Te adoro tía.

Cristina Rivera Solano

Doy gracias infinitas a Dios padre amoroso y misericordioso, por haberme concedido a mí y a mis compañeras y compañero de equipo el don de la inteligencia, fortaleza y ciencia para concluir este trabajo satisfactoriamente. A Él que es el centro de mi vida le doy las gracias por haberme concedido la vocación para estudiar la carrera de Orientación, la cual espero con su ayuda, dejar bien en el alto en mi ejercicio profesional.

Dedico la culminación de esta meta a mis padres Wilberth Sánchez Vargas y Xinia Méndez Briones por ser mi apoyo incondicional, por inspirarme a hacer las cosas con amor y entrega y principalmente por ser un ejemplo importantísimo en mi vida de lucha, esfuerzo y de fe en Dios. Gracias papi y mami, los amo.

Quiero dedicar también este logro académico a mi hermana Marta, gracias por apoyarme con sus palabras de ánimo, por centrarme cuando desviaba mi norte y estar siempre ahí para mí. A mis hermanas Esther, Anita, Marian y “Nani” y a mis hermanos Wilberth, Miguel, Ema y Esteban, los amo y gracias por soportarme en mis momentos de estrés. Ojala disfruten conmigo de este triunfo y se los dedico de corazón como un impulso de que si se puede alcanzar cualquier meta con la ayuda de Dios.

Deseo dar la más grande y sincera gratitud a Marco Antonio Bonilla Córdoba por acompañarme durante todo este proceso, por sus palabras de ánimo, su ayuda siempre dispuesta, por sus oraciones y por todo el cariño. Que el Señor te devuelva el ciento por uno siempre, que alegría tenerte en este momento de mi vida a mi lado. Te quiero.

Finalmente gracias Marquito, Stellita, Meli, Cris y Caro. ¡Lo logramos! Gracias por los momentos vividos los duros y los buenazos. El fruto de llegar hasta aquí va más allá de un título, es tenerlos a ustedes como mis amigas y amigo. ¡Y a celebrarlo carajo...!

Lis Elena Sánchez Méndez

En primer lugar dedico este éxito a Dios, pues Él ha sido el más fiel testigo de mis sonrisas y lágrimas no solo durante este proceso, sino en todos mis años de universidad.

Aquel que me dio las fuerzas para llegar hasta aquí. ¡Por tú fidelidad Señor muchas gracias!

A mi familia por el apoyo siempre incondicional, especialmente a mi mamá Mariana por ser una mujer trabajadora, que me ha enseñado a esforzarme y tener valentía para lograr cada uno de mis ideales, también a mis hermanas y hermano por el cariño y estar siempre presentes en cada paso que doy.

Estela, Meli, Lis, Cris y Marco, sin el aporte de cada uno de ustedes no lo hubiésemos logrado, gracias por los momentos vividos, porque trajeron consigo un aprendizaje y se ha cultivado una linda amistad que perdurará en el pasar de los años.

A cada uno de mis amigas y amigos, que durante este tiempo han sido un faro en mi camino cuando en ocasiones aparecía la neblina, siempre están a mi lado como unas columnas que me ayudan a sostenerme cuando tambaleo, a ellas y ellos gracias por sus gestos de amor.

Carolina Ureña Ureña

RESUMEN

Álvarez-Barrantes, M; Calderón-Vargas, M; Cruz-Sibaja, E; Rivera-Solano, C; Sánchez-Méndez, L & Ureña-Ureña, C. (2014). **El quehacer de la persona docente de primer grado en la promoción de conductas prosociales en el estudiantado a su cargo: un análisis desde la disciplina de la Orientación.** Memoria de Seminario para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica.

Directora: M.Sc. Grettel Valenciano Canet.

Palabras claves: prosocialidad, conducta prosocial, prevención y desarrollo, contexto áulico, Orientación, rol orientador de la persona docente.

Las conductas prosociales son aquellas que se realizan sin la búsqueda de recompensas para favorecer a otras personas, y se caracterizan por generar reciprocidad positiva entre los miembros de un grupo. Su promoción desde el quehacer de la persona docente en los contextos áulicos se observa como una alternativa para favorecer espacios de convivencia escolar desde la prevención y el desarrollo integral.

El cuerpo de antecedentes de esta investigación señala la importancia de estimular las conductas prosociales en niñas y niños desde temprana edad. Por ello, se consideró valioso analizar desde la disciplina de la Orientación el papel de la persona docente en la promoción de estas conductas en el aula, para realizar un aporte teórico-práctico al ámbito educativo que pueda incorporarse a la tarea pedagógica.

El presente estudio dio respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo es el quehacer de la persona docente de primer grado del I Ciclo de la Educación General Básica en la promoción de conductas prosociales, en el estudiantado de dos escuelas de la Dirección Regional de Educación San José Norte?

El objetivo general y los objetivos específicos de la presente investigación permitieron dirigir el análisis hacia el reconocimiento de las conductas prosociales que se promueven en los escenarios áulicos estudiados, la percepción del estudiantado respecto al quehacer de las maestras para promover estas conductas y el rol orientador de las maestras participantes en dicho cometido.

En esta investigación participaron dos maestras de primer grado y el estudiantado a su cargo, de las escuelas Doctor Ferraz y Pilar Jiménez, ambas instituciones públicas urbanas que forman parte del circuito 01 de la Dirección Regional San José Norte, y que cuentan con profesional en Orientación. Este estudio se realizó desde el enfoque cualitativo, bajo el tipo de investigación microetnográfico.

Los resultados obtenidos permiten concluir que las maestras utilizan acciones verbales para promover la ayuda verbal y la valoración positiva; acciones verbales acompañadas de acciones no verbales para promover el consuelo y la escucha activa; y por último acciones físicas para promover la asistencia física y el compartir. Estas conductas prosociales generan en el aula un clima de bienestar colectivo caracterizado por relaciones positivas, solidarias y cooperativas. Por su parte el estudiantado percibe que las maestras promueven conductas prosociales cuando administran consecuencias mediante las normas de disciplina en el aula y cuando intervienen para ofrecerles apoyo en situaciones de necesidad académica, emocional o para resolver conflictos. Se determinó el rol orientador de las docentes al utilizar estrategias de prevención y desarrollo para la promoción de estas conductas, así como, en la identificación de una serie de habilidades profesionales y personales que resultan eficaces en su quehacer para esta tarea

TABLA DE CONTENIDOS

TRIBUNAL EXAMINADOR.....	ii
AGRADECIMIENTOS.....	iii
DEDICATORIAS.....	iv
RESUMEN.....	x
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1 Introducción	7
1.2 Justificación.....	9
1.3 Planteamiento del problema.....	13
1.4 Objetivos	14
1. Objetivo General	14
2. Objetivos Específicos.....	14
1.5 Alcances y Limitaciones	15
1.6 Antecedentes	17
1. Antecedentes Internacionales.....	17
2. Antecedentes Nacionales	22
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	26
2.1 Conceptuación de Prosocialidad	27
2.1.1 Modelos Teóricos Explicativos de la Conducta Prosocial	30
2.1.2 Tipos de conductas prosociales	40
2.2 Conductas prosociales en la etapa del desarrollo de la niñez intermedia	49
2.2.1 Factores personales determinantes en la conducta prosocial en la etapa de la niñez intermedia.....	50

2.2.2 Factores contextuales determinantes en la conducta prosocial en la etapa de la niñez intermedia	59
2.3 Beneficios de las conductas prosociales	68
2.3.1 Beneficios para Docentes	68
2.3.2 Beneficios para Estudiantes.....	73
2.4 La Orientación y sus implicaciones en la promoción de la prosocialidad en el contexto escolar	78
2.4.1 Conceptuación de Orientación	78
2.4.2 Orientación Educativa	82
2.4.3 La Orientación educativa en el contexto escolar costarricense	87
2.4.4 Asesoramiento a la persona docente.....	89
2.4.5 Rol Orientador de la persona docente	91
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	98
3.1 Enfoque y Tipo de Investigación	99
3.2 Fase Preparatoria.....	102
3.2.1 Etapa reflexiva.....	102
3.2.2 Etapa de Diseño de la Investigación.....	103
3.3 Fase de trabajo de campo	107
3.3.1 Acceso al campo.....	107
3.3.2 Recogida de datos.....	111
3.4 Fase analítica.....	118
a. Descubrimiento en progreso	119
b. Codificación de los Datos	119
c. Relativización de los descubrimientos	122
3.5 Fase Informativa.....	123
CAPITULO VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS	124
4.1 Acciones verbales.....	126

4.1.1 Ayuda verbal	126
4.1.2 Valoración positiva.....	132
4.2 Acciones verbales-no verbales	137
4.2.1 Consuelo	137
4.2.2 Escucha activa	141
4.3 Acciones físicas.....	146
4.3.1 Asistencia física.....	146
4.3.2 Compartir.....	151
4.4 Percepción de consecuencias conductuales	157
4.5 Búsqueda de apoyo y asistencia en la maestra.....	164
4.5.1 Situaciones académicas	164
4.5.2 Situaciones de conflictos	168
4.5.3 Situaciones emocionales.....	173
4.6 Estrategias	178
4.6.1 Reforzamiento	178
4.6.2 Modelaje	183
4.6.3 Disciplina inductiva.....	186
4.6.4 Exhortación.....	191
4.7 Habilidades profesionales	196
4.7.1 Conocimiento del grupo	197
4.7.2 Comunicación con el grupo.....	199
4.8 Habilidades personales.....	204
4.8.1 Empatía.....	205
4.8.2 Actitud positiva	208
4.8.3 Aceptación.....	212
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	216

5.1 Conclusiones	217
5.2 Recomendaciones.....	222
CAPÍTULO VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	232
ANEXOS	241
Anexo 1: Funciones de la persona profesional en Orientación en el ámbito educativo.....	242
Anexo 2: Funciones de la persona docente de acuerdo con su papel mediador de la Orientación Educativa en el aula.....	243
Anexo 3: Consentimiento informado para la participación de la persona docente en protocolos de investigación.....	245
Anexo 4: Guía de observación en la clase para identificar las conductas prosociales que promueve la persona docente.....	247
Anexo 5: Cuadro de registro y descripción de las conductas observadas.....	251
Anexo 6: Guía de entrevista para la persona docente.....	254
Anexo 7: Consentimiento informado para madres y padres de familia o encargados para la participación de la estudiante o el estudiante en protocolos de investigación.....	255
Anexo 8: Guía de grupo focal para niñas y niños	257
Anexo 9: Guía de grupo focal con modificaciones, Escuela Doctor Ferraz.....	259
Anexo 10: Guía de grupo focal con modificaciones, Escuela Pilar Jiménez Solís.....	261

TABLAS

Tabla 1. Postulados teóricos que explican cómo las personas llevan a cabo acciones de tipo prosocial.....	39
---	----

Tabla 2. Definiciones de Orientación Educativa.....	83
---	----

ESQUEMAS

Esquema 1.Reconocimiento de conductas prosociales que promueve la persona docente.....	125
--	-----

Esquema 2. Percepción de estudiantado sobre le quehacer de la docente en la promoción de conductas prosociales.....	156
---	-----

Esquema 3. Rol orientador de la persona docente en la promoción de conductas prosociales.....	177
---	-----

Esquema 4. Promoción de conductas prosociales en el quehacer de la persona docente en el estudiantado a su cargo.....	214
---	-----

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

1.1 Introducción

En esta investigación se llevó a cabo un análisis desde la disciplina de la Orientación acerca del quehacer que posee la persona docente en el aula para la promoción de conductas prosociales en su grupo de estudiantes.

Para ello, el estudio tuvo como población meta dos maestras de primer grado del I Ciclo de la Educación General Básica de dos escuelas del circuito 01 de la Dirección Regional de Educación San José Norte; y su estudiantado conformado por niñas y niños entre los seis y nueve años de edad.

En primer término se realizó una caracterización de aquellas conductas prosociales que las maestras promueven en el contexto áulico, seguidamente se describió la percepción que poseían las niñas y los niños sobre el quehacer de sus docentes en la promoción de dichas conductas. Y por último, se determinó el rol orientador de la persona docente en la promoción de la prosocialidad. Estos tres momentos permitieron visibilizar, que es a partir, de las interacciones repetidas entre la maestra y su estudiantado en el aula que se puede favorecer una microcultura prosocial.

La investigación está conformada por seis capítulos, a saber:

El Capítulo I se compone de los aspectos introductorios, la justificación, el planteamiento del problema, los objetivos, los alcances y las limitaciones de la investigación y los antecedentes referentes al fenómeno de estudio.

El Capítulo II corresponde a los supuestos teóricos de esta investigación, agrupados en tres grandes apartados. El primero corresponde a las generalidades de la prosocialidad, el segundo a las conductas prosociales en la etapa de desarrollo en la que se encuentran las niñas y los niños de la población meta y el tercero enfatiza en aquellos aspectos de la disciplina de la Orientación que se relacionan con la temática de interés.

En el Capítulo III se encuentra el marco metodológico, el cual hace referencia al enfoque, tipo de investigación, el procedimiento que se siguió de acuerdo con una secuencia de momentos o etapas detallando sus componentes. La caracterización del contexto, escenario y perfil de las personas participantes. Por último las técnicas utilizadas, el procesamiento de la información y su respectivo procedimiento de análisis de resultados.

El capítulo IV presenta los resultados del estudio y contiene el apartado de análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos. Este análisis se ha organizado de acuerdo con una serie de categorías y subcategorías que responden a los objetivos de la investigación.

El capítulo V, muestra las conclusiones y las recomendaciones propuestas a partir de los resultados obtenidos, dirigidas a las persona docentes, la o el profesional en Orientación, a las instituciones educativas participantes, a la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica y al Colegio de Profesionales en Orientación.

El capítulo VI contiene el referente bibliográfico que se utilizó en la investigación.

1.2 Justificación

La educación es considerada la herramienta para el progreso de la sociedad al formar personas capacitadas para generar los bienes que favorezcan el desarrollo y el progreso del país, lo que conlleva a considerar que la educación promueve el bienestar individual y social. En el Programa Estado de la Nación (2008) en su Segundo Informe del Estado de la Educación, se afirma que Costa Rica depende del desarrollo del talento de las nuevas generaciones para mantener y mejorar en el futuro próximo la calidad de vida de sus habitantes.

Apesar de los esfuerzos y logros que se han alcanzado en el ámbito de la educación a lo largo de la historia de Costa Rica, sigue siendo en la actualidad la atención a la violencia intra e inter escolar en los centros educativos una preocupación. En una investigación realizada por Cabezas y Monge (2013) se afirma que el acoso escolar comúnmente conocido como “bullying”, creció de un 29% en el 2010 a un 41% en el 2012 y se considera que una posible causa de este aumento sea la crisis de valores existente en la población estudiantil matriculada en el sistema educativo.

Debido a esto se considera vital brindar recursos y estrategias a los diferentes actores educativos que faciliten la reducción de las conductas violentas, en especial a la persona docente quien se enfrenta a esta realidad día a día y que encuentra vacíos en su formación para afrontarla de manera oportuna, lo que a su vez, puede generarle insatisfacción y estrés en su quehacer profesional diario.

En este sentido, el Programa Estado de la Educación (2008) en su Segundo Informe del Estado de la Educación, indica que existe evidencia de que la persona docente no se siente preparada para lidiar con esta realidad en el aula. Es así, que se afirma que en su formación profesional existe una carencia para enfrentarla:

...la violencia intra-escolar, es un tema que ha despertado preocupación en el país por la ocurrencia de recientes hechos violentos. El tema no es abordado por ninguna universidad, aunque se tratan asuntos similares en los cursos sobre derechos y violencia intrafamiliar de la UNA y la UCR, y, con menor énfasis, en la UNED y la UISIL (p.35).

La Orientación como disciplina consustancial a la educación, puede realizar un aporte para favorecer espacios de convivencia en las aulas, a partir del reconocimiento de la importancia de la persona docente en el desarrollo integral del estudiantado a su cargo. Es decir, que al estar en contacto diario con las estudiantes y los estudiantes, funge un rol orientador el cual requiere ser nutrido por la persona profesional en Orientación.

Desde los principios básicos de prevención y desarrollo, la Orientación aporta acciones en el ámbito educativo que pueden favorecer la optimización de relaciones socialmente positivas. Sanchiz (2009) plantea que la disciplina de la Orientación debe centrarse más en la prevención y el desarrollo y no tanto en los aspectos correctivos, de esta forma dicho autor afirma que:

El «desarrollo personal» es el fin de la Orientación y de la educación, ya que ambas persiguen la madurez del sujeto, su optimización, el despliegue de todas sus capacidades y potencialidades, junto a autoconocimiento y al desarrollo de un autoconcepto positivo (p.153).

Se sugiere de esta manera que la Orientación puede contribuir con la persona docente a partir del estudio de la promoción de conductas prosociales en el quehacer educativo que esta realiza. De lo que se trata, es de poner en evidencia la promoción de conductas contrarias a las “antisocialmente” conocidas, como lo son aquellas conductas basadas en la convivencia, la solidaridad y la reciprocidad positiva. Esto como alternativa a mediano y largo plazo, centrada en la prevención y el desarrollo, para reducir y evitar los casos de violencia escolar.

Dichas conductas son agrupadas teóricamente bajo el concepto prosocial, y se entienden de acuerdo con Roche (2007) como:

...aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos (según los criterios de estos) o metas sociales objetivamente positivas y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados (p.19).

Es decir, las conductas prosociales contribuyen a que las personas desarrollen empatía, generosidad y el servicio a las demás de forma gratuita y solidaria, lo que podría resultar en la base para el despliegue de habilidades emocionales y de interacción social.

Dichas conductas se consideran opuestas al desarrollo de comportamientos antisociales, permiten la convivencia, así como la armonía de las personas, grupos y sociedades. De este modo, el aula puede considerarse como una pequeña sociedad de personas que conviven y se relacionan y por ende un lugar oportuno para aprender y desarrollar conductas prosociales.

Se considera que la estimulación y el aprendizaje de las conductas prosociales deben darse desde los primeros años de escuela, ya que es el momento en que niñas y niños se encuentran desarrollando la mayoría de sus capacidades.

...entre los 6 y los 12 años niñas y niños mejoran las capacidades para pensar en los otros y describirlos, para situarse simultáneamente en diferentes puntos de vista o perspectivas, para comprender las emociones de los demás y para experimentar una vivencia empática (Palacios, González y Padilla, 2009, p. 383).

Surge esta intención de la preocupación cada vez mayor en el tipo de personas que se quieren formar, buscando fortalecer todas aquellas capacidades y valores que se desean

inculcar desde una visión centrada en lo positivo y procurando el desarrollo integral, invocando así una educación que prepare para la vida.

Debido a lo anterior y considerando la importancia de la prosocialidad en el desarrollo de climas de convivencia escolar, se pone de manifiesto la relevancia de esta investigación en el contexto de dos escuelas costarricenses de la Dirección Regional de Educación San José Norte.

1.3 Planteamiento del problema

El sistema educativo costarricense se enfrenta con el reto de favorecer espacios de convivencia escolar en los centros educativos.

La persona docente desde su quehacer educativo en el aula puede organizar estímulos, recursos y estrategias de manera que optimice conductas positivas, valores y relaciones más solidarias y cooperativas en el estudiantado a su cargo; y que den como resultado climas de convivencia.

Desde el campo de la disciplina de la Orientación se reconoce la función orientadora que la persona docente posee en la interacción con el estudiantado para gestar cambios tendientes al bienestar y desarrollo integral.

Por consiguiente, el propósito de este estudio es evidenciar el trabajo que esta persona profesional de la educación realiza en la promoción de conductas prosociales, como una alternativa centrada en la prevención y el desarrollo positivo para favorecer climas de convivencia y armonía en el aula.

Es por ende que surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo es el que hacer de la persona docente de primer grado del I Ciclo de la Educación General Básica en la promoción de conductas prosociales en el estudiantado de dos escuelas de la Dirección Regional de Educación San José Norte?

1.4 Objetivos

1. Objetivo General

Analizar el quehacer de la persona docente de primer grado del I Ciclo de la Educación General Básica en la promoción de conductas prosociales, en el estudiantado de dos escuelas del circuito 01 de la Dirección Regional de Educación San José Norte.

2. Objetivos Específicos

1. Reconocer las conductas prosociales que promueve la persona docente en el estudiantado de primer grado de dos escuelas del circuito 01 de la Dirección Regional de Educación San José Norte.
2. Describir la percepción del estudiantado de primer grado de dos escuelas del circuito 01 de la Dirección Regional de Educación San José Norte, sobre el quehacer docente en la promoción de conductas prosociales.
3. Determinar el rol orientador desde el quehacer de la persona docente en la promoción de las conductas prosociales del estudiantado de primer grado de dos escuelas del circuito 01 de la Dirección Regional de Educación San José Norte.

1.5 Alcances y Limitaciones

Los siguientes enunciados corresponden a los alcances de la investigación:

- ❖ Se realiza un aporte novedoso para la disciplina de la Orientación a partir de la investigación de la promoción de conductas prosociales en el ámbito educativo costarricense, y el abordaje de su análisis desde los principios de prevención y desarrollo.
- ❖ Se reconoce la importancia del rol orientador de la persona docente en su quehacer para la promoción de conductas prosociales, lo que pone en evidencia la necesidad de contar con profesionales en Orientación en las Escuelas de Educación Primaria que acompañen y asesoren al personal docente en esta labor.
- ❖ Se da a conocer la prosocialidad en el ámbito educativo como una alternativa centrada en lo positivo para favorecer climas de convivencia escolar en niñas y niños desde edades tempranas en el escenario áulico.
- ❖ A partir de los hallazgos y las conclusiones de esta investigación, se brindan una serie de recomendaciones centradas en la promoción de la prosocialidad que se dirigen a la persona docente, a las personas profesionales en Orientación, a los centros educativos de primaria, a la Escuela de Orientación y Educación Especial y a la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica y al Colegio de Profesionales en Orientación.
- ❖ Esta investigación servirá como base para futuros estudios relacionados con la promoción de la prosocialidad en el ámbito educativo, además, podrá favorecer la creación de modelos y programas de intervención.

Los siguientes enunciados corresponden a las limitaciones de este estudio:

- ❖ Para el desarrollo de esta investigación se tenían contempladas tres escuelas públicas del circuito 01 de la dirección regional de educación San José Norte, sin embargo, durante el proceso de acceso a los centros educativos una de la escuelas se negó a participar de este estudio.
- ❖ Durante el proceso de trabajo de campo en la aplicación del grupo focal en las dos instituciones educativas, se presentó como limitación la ausencia de un participante en una de las sesiones de trabajo realizadas. Además, en uno de los centros educativos durante las dos últimas sesiones de trabajo de grupo focal, no se contó con un espacio físico idóneo debido al ruido y distracciones presentes en el lugar.
- ❖ Durante la aplicación de las observaciones en el aula a las maestras participantes, se presentaron algunos imprevistos propios de las instituciones educativas que causaron la modificación de fechas establecidas en el cronograma de la fase de trabajo de campo de esta investigación.

1.6 Antecedentes

A partir del proceso de revisión bibliográfica de investigaciones relacionadas con el presente estudio, se ha conformado el cuerpo de antecedentes y con ello se ha verificado que es en el ámbito internacional donde se encuentran la mayoría de estudios vinculados con el problema de investigación, mientras que en el ámbito nacional existen incipientes investigaciones relacionadas con la temática de la prosocialidad.

El estudio de las conductas prosociales se ha venido desarrollando en el campo de la psicología evolutiva y social. En la actualidad las ciencias de la educación han tomado parte importante en los estudios que se interesan por la optimización y aprendizaje de las conductas prosociales en los contextos escolares, con especial atención al escenario de aula y al papel que juega la persona docente para promover estas conductas.

1. Antecedentes Internacionales:

A nivel internacional se encuentran investigaciones que ponen evidencia lo anterior y se hace referencia a estas por su vinculación con el presente estudio.

Un primer antecedente es la investigación de tesis doctoral realizada por Ruiz (2006), en la universidad de Córdoba en el Departamento de Educación titulada “Estudio e intervención en la conducta prosocial-altruista”. Esta consistió en la elaboración de dos estudios complementarios para determinar variables que contribuyeran a la educación de la conducta prosocial-altruista.

El primer estudio comparativo prospectivo, evaluó el grado de altruismo manifestado en conductas prosociales de 50 niñas y niños que pertenecían a la ONG del movimiento scout, en comparación con otras 50 niñas y niños que no pertenecían a dicho movimiento. Se encontró que los participantes del movimiento scout puntuaron más alto en conductas prosociales-altruistas, concluyendo la influencia de este movimiento para el aprendizaje de valores prosociales. El segundo estudio, consistió en un procedimiento experimental, este se

aplicó en un aula de primer año de primaria conformada por 15 niñas y niños, se dotó al maestro de una herramienta “El Juego del Buen Comportamiento” para disminuir comportamientos disruptivos y aumentar las conductas prosociales; se encontró que dicha herramienta era eficaz en su cometido, por lo que mejoró el clima del aula y aumentaron las conductas prosociales de las niñas y los niños.

Esta investigación guarda relación con el estudio actual, ya que considera a la escuela formal y otras variables contextuales, como agentes socializadores de gran importancia en el aprendizaje de conductas y valores prosociales en niñas y niños de primer año de primaria. Además toma en cuenta el rol de la persona docente como facilitadora de ese aprendizaje dentro del aula, dando como resultado que la promoción de estas conductas favorece climas de aula más armoniosos y la reducción de conductas indeseables, a partir de herramientas que optimicen dichos comportamientos.

Otra investigación de interés es la de Guevara(2009), la cual fue aprobada por el Ministerio de Cultura y Educación de Argentina y la Embajada de Francia como proyecto posdoctoral, ejecutado en la Universidad Víctor Segal en Bordeaux II y en el Instituto Universitario de Formación para Profesores de Aquitania, la cual lleva por nombre “Competencias profesionales de los docentes: educación y desarrollo de competencias prosociales”. Bajo un enfoque cualitativo mixto, se realizaron estudios de caso de una muestra de 41 docentes para conocer su percepción acerca de algunas competencias fundamentales para el ejercicio profesional, particularmente la valoración atribuida a la formación de competencias prosociales para actuar frente a los acontecimientos socio-afectivos que el aula demanda.

En este estudio se encontró que las personas profesionales en docencia, se sienten bien preparadas para gestionar la progresión de los aprendizajes, sin embargo, encuentran carencias importantes en la formación de competencias prosociales, especialmente para atender demandas socio afectivas y generar condiciones de cooperación entre sus estudiantes. A partir de esto, surgió el interés para proveer propuestas en la formación inicial del

profesorado que consideren las competencias prosociales para la prevención de problemas socioemocionales.

Es así que, los resultados obtenidos en este estudio se vinculan con el propósito de esta investigación, debido a que se reconoce que a las personas profesionales en docencia se les demanda el abordaje de situaciones que van más allá del aprendizaje de contenidos académicos y que pueden promover cambios importantes en la calidad del clima de aula y desarrollo socioemocional del estudiantado a través de competencias prosociales. A pesar de eso, la formación de docentes, no incluye de manera óptima la preparación en estas habilidades, por ende, se considera valioso el aporte que desde la disciplina de Orientación se pueda realizar en esta población.

Por su parte Ramaswamy y Bergin (2009) realizaron un estudio experimental en el Centro de Estudios para la Paz y los Conflictos de la Universidad Estatal de Wayne, titulado “¿Do reinforcement and induction increase prosocial behavior? Results of a teacher-based intervention in preschools”. Basado en tres grupos de intervención y uno de control, se verificó si el uso de estrategias por parte del profesorado, tales como el reforzamiento y la inducción en el aula incrementaban la conducta prosocial en niñas y niños preescolares.

Entre los resultados se hallaron cambios en los comportamientos prosociales del total de niñas y niños por aula y cambios en las estrategias utilizadas por el personal docente en los diferentes grupos de intervención. Se concluye así que el refuerzo e inducción utilizadas por el profesorado en el escenario del aula incrementan en las niñas y los niños los comportamientos prosociales como ayudar, compartir, dar afecto o cariño, entre otros.

La verificación de estas estrategias para incrementar la prosocialidad desde el quehacer educativo de la persona docente, confirma que esta figura juega un papel importante en la promoción de las conductas prosociales, así como también, el incremento y aprendizaje de las mismas en niñas y niños. Estos resultados son importantes para esta investigación, ya que una vez realizado el análisis de la realidad en los contextos escolares costarricenses en

los que se desarrolla el estudio, pueden ofrecer un punto de partida para recomendar acciones que puedan incorporarse a la práctica pedagógica de las docentes participantes.

Posteriormente, Mora y Rojas (2010) elaboraron una investigación para optar por el grado de Licenciatura en Educación con mención en Preescolar en la Universidad de los Andes, Mérida. El estudio fue de campo con enfoque de investigación mixto denominado “Estudio de la conducta prosocial de niños (as) de preescolar y programa educativo para su desarrollo”. En una muestra de 14 niñas y niños, se identificaron conductas prosociales y conductas no prosociales y se determinó su frecuencia a través de un proceso sistemático. Seguidamente, se aplicó una intervención educativa con el fin de estimular a las niñas y los niños sobre la conveniencia de adoptar comportamientos prosociales.

Se encontró que las niñas y los niños mostraron con mayor frecuencia conductas prosociales de donación y ayuda, mientras que las conductas no prosociales de mayor frecuencia fueron la apropiación, ruptura o derribo de objetos y juguetes, la amenaza y el ataque. Por otro lado, la intervención educativa facilitó que niñas y niños pudieran emitir juicios y razonamientos morales en relación a las situaciones que se les presentaban a través de narraciones o cuentos, de tal manera que se favoreció la maduración del desarrollo moral prosocial. Además se identificó la importancia de que la persona docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje planifique su trabajo, tomando en cuenta el desarrollo de la prosocialidad.

Este estudio se vincula con la presente investigación, debido a que ratifica que niñas y niños en los primeros años de su formación pueden ser estimulados para emitir conductas prosociales que favorezcan la reciprocidad positiva entre iguales, reduciendo la frecuencia en que se presenten conductas contrarias que vayan en detrimento de su desarrollo. A su vez, se reconoce la importancia de que la persona profesional en docencia consideren la estimulación de las conductas prosociales en su quehacer educativo, tal y como se considera en esta investigación.

En este mismo sentido, otra investigación de importancia es la de Girard, Girolametto, Weitzman y Greenberg (2011), en la Universidad de Toronto, titulada “Training early childhood educators to promote peer interactions: Effects on children aggressive and prosocial behaviors”. Se realizó un procedimiento experimental para examinar los efectos de un programa de formación en el empleo de conductas prosociales. Se repartieron 17 educadoras y educadores de infantes en edad preescolar en dos grupos, uno experimental y otro de control, las niñas y los niños a cargo también participaron.

Las personas docentes del grupo experimental recibieron una capacitación sobre la manera de facilitar la interacción prosocial entre pares, mientras que las educadoras y los educadores del grupo control fueron capacitados en estrategias de interacción prosocial diádicas adultez-niñez. Posteriormente se midió la frecuencia del uso por parte de las niñas y los niños de comportamientos agresivos y prosociales en cada uno de los grupos.

Se encontró que en comparación con el grupo control, las niñas y los niños del grupo experimental utilizaron significativamente más conductas prosociales a partir de la capacitación en el servicio. Se llega a la conclusión de que las capacitaciones de servicio del profesorado, las cuales se centran en la promoción de las interacciones entre compañeras y compañeros, mejoran el uso de las conductas prosociales en las niñas y los niños.

Este estudio se toma en cuenta para esta investigación, ya que pone en evidencia que el profesorado es un agente importante para la promoción de la prosocialidad en los contextos escolares, que además de contribuir en esta tarea con su ejemplo en la interacción con sus estudiantes, debe promover estas conductas en la interacción que existe entre niñas y niños. Para conseguir este cometido, la promoción de las conductas prosociales debe llevarla a cabo desde su quehacer diario y contar con el apoyo de otras disciplinas que le asesoren y la retroalimenten, como lo es la Orientación.

Por último en el ámbito internacional, Hernández, Pérez y Tapias (2011), realizan una investigación para optar por el grado de Licenciatura en Preescolar en la Corporación Universitaria Lasallista de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de Caldas,

Antioquia. El estudio es de enfoque cualitativo denominado “Apuesta por la Prosocialidad en el Aula”, esta se desarrolló a partir de una intervención pedagógica para desarrollar conductas prosociales en niñas y niños de segundo año de primaria, los cuales presentaban bajos niveles de prosocialidad.

Se descubrió junto con las niñas y los niños la importancia de la prosocialidad para lograr climas de aula más armoniosos y al concluir la intervención, el estudiantado se integró más a su grupo a partir de la comprensión de los valores de la prosocialidad. Como parte del estudio, también se les brindaron a las personas docentes estrategias para implementar el fomento de conductas prosociales en edades tempranas.

Este estudio, al igual que todos los mencionados hasta ahora, guarda relación con esta investigación debido a que antecede la importancia de promover conductas prosociales desde edades tempranas y desde la intervención de las personas docentes. Además, deja entrever que la prosocialidad genera un clima positivo en el aula que puede ampliarse a todo el contexto educativo, es así, como previene la violencia intraescolar y apoya el desarrollo integral de las poblaciones estudiantiles.

2. Antecedentes Nacionales:

En lo que respecta al contexto costarricense, se encontraron algunas investigaciones pioneras relacionadas al tema de la prosocialidad desde el campo de la Psicología. En su mayoría se basan en intervenciones para comprender el origen de las conductas prosociales en el desarrollo infantil y para proponer tratamientos de estimulación de las conductas prosociales, dando respuesta a necesidades de poblaciones específicas, tal es el caso de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales.

Los estudios que a continuación se exponen contribuyen a la realización del referente teórico de este trabajo y permiten poner en evidencia el interés nacional y el desarrollo que ha tenido la prosocialidad en el campo científico del país.

De esta manera, un primer estudio en el ámbito nacional corresponde a la tesis de Chaves (2005) para optar por el grado de Licenciatura en Psicología en la Universidad de Costa Rica, la cual se titula “Análisis de las creencias morales vinculadas con la cooperación de niños y niñas de 5 años de edad en comunidades rural y urbana”. Bajo un enfoque cualitativo se analizaron las creencias morales vinculadas con la cooperación de niñas y niños de cinco años de edad que habitaban en comunidades rurales y urbanas. La autora concibe la cooperación como un tipo de conducta prosocial, que eventualmente en su operacionalización se relaciona con las creencias morales.

Se comprobó que la cooperación tiene lugar en edades tempranas, que es sinónimo de ayuda y que se encuentra relacionada con valores como la solidaridad, la compasión y el compartir. También se comprobó que en situaciones de la vida cotidiana, las niñas y los niños interiorizaban valores de las experiencias vividas con figuras parentales.

Otro estudio nacional es el realizado por Monge y Mora (2008) para optar por el grado de Licenciatura en Psicología en la Universidad Católica de Costa Rica, titulado “Fortalecimiento de conductas prosociales en un niño y una niña autistas de la escuela Neuropsiquiátrica Infantil por medio de la terapia asistida por animales”. El enfoque de investigación fue el cualitativo y se basó en un programa psicoeducativo para fortalecer las conductas prosociales en una niña y un niño autistas de la Escuela Neuropsiquiátrica Infantil (ENI) por medio de la Terapia asistida por animales.

Los principales resultados de la investigación apuntan a un aumento en la función cognitiva atencional de la niña y el niño con autismo, aumento en su conducta exploratoria y se vio fortalecida la empatía y establecimiento de relaciones interpersonales.

Por su parte Alvarado(2009), llevó a cabo una investigación para optar por el grado Magister Scientiae en Psicología en la Universidad de Costa Rica, denominada “Elcomportamientoprosocial:respuestaempáticaysurelaciónconlapercepcióndelclimafamilia renniñasyniñosde10a12añosdeescuelas públicasdelCantóndeMontesdeOca”.Bajo un enfoque de investigación cuantitativo correlacional, se pretendía determinar si existía una relación

entre el índice de respuesta empática en una muestra de 444 niñas y niños, y su percepción del clima familiar.

Los principales resultados de este estudio indican que existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la tendencia de manifestar respuesta empática. Se sugieren diferencias en la crianza, si se trata de niñas o niños. Esta observación entre otros aspectos sugiere la necesidad de incorporar en esta reflexión el papel de la escuela y del grupo de pares en el desarrollo de la respuesta empática.

Por otra parte Vargas (2010), llevó a cabo una investigación para optar por el grado de Licenciatura en Psicología en la Universidad Católica de Costa Rica, titulado “Comportamiento prosocial y Maquiavelismo en preescolares del nivel de transición del año 2009 en el jardín de niños Miguel Obregón”, bajo un enfoque de investigación cuantitativo correlacional se pretendió estimar la relación entre el comportamiento prosocial y el comportamiento maquiavélico en una muestra de 74 niñas y niños.

Los resultados de esta investigación constatan que el comportamiento prosocial consiste en cualquier acto que implique la intención de beneficiar a otras personas, mientras que el maquiavelismo se distingue por una disposición para buscar objetivos personales. Los factores individuales que influyen en el comportamiento prosocial son la empatía, la regulación emocional y motivaciones. Los factores sociales abarcan el contexto familiar, escolar y cultural.

Finamente Fonseca (2010) llevó a cabo una investigación para optar por el grado de Magíster en Scientiae Psicología en la Universidad Nacional de Costa Rica. La investigación es de enfoque mixto, denominada “Efectos de la zooterapia canina en las conductas prosociales y el nivel de actividad física de un niño con trastorno autista y sobrepeso”. En este estudio se aborda de manera simultánea el tratamiento del autismo, la promoción de la salud física y el fortalecimiento de conductas prosociales en un niño de diez años de edad con autismo severo.

Los resultados obtenidos de esta investigación permiten percibir la disminución del índice de masa corporal y el aumento de la cantidad de minutos de actividad física. Asimismo, se dio el aumento de conductas prosociales y un incremento en la capacidad de establecer relaciones interpersonales como resultado de la aplicación de la Zooterapia.

De acuerdo con el conjunto de antecedentes que se han podido registrar en el ámbito nacional, se puede afirmar que existe una escasa investigación con respecto al tema de las conductas prosociales de forma general en el contexto costarricense y particularmente en el contexto educativo. Esta realidad, indica que es importante indagar más sobre el tema que se ha propuesto en esta investigación desde la disciplina de la Orientación, cuya naturaleza consustancial a la educación puede realizar un aporte valioso a este escenario.

A partir de los diferentes hallazgos de los estudios encontrados tanto a nivel internacional como nacional, se puede concluir que la prosocialidad posee una fuerte vinculación con la disciplina de Orientación, ya que el tema de la promoción de las conductas prosociales encaminado hacia la prevención de la violencia y el desarrollo integral de las personas, guarda una importante relación con la esencia del trabajo que esta disciplina realiza y por su constante preocupación en facilitar procesos de optimización de habilidades para la vida.

Se confirma así, la posibilidad que existe de estudiar el tema de la promoción de conductas prosociales desde el quehacer educativo de las personas docentes, desde la disciplina de la Orientación, cuyo beneficio está destinado a aportar un conocimiento que pueda incorporarse a la práctica pedagógica de las maestras participantes y docentes en general, al enriquecimiento del bagaje científico de la disciplina de Orientación y a la promoción consecuente del desarrollo de investigaciones futuras que nazcan a partir de este estudio.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Conceptuación de Prosocialidad

La prosocialidad como objeto de investigación se ha venido desarrollando en el campo científico del siglo pasado y posee sus raíces en el campo de la psicología evolutiva y la psicología social. Roche-Olivar (2004) hace referencia a estudios iniciales desde la psicología evolutiva citando autores como Antipoff (1985) en Francia y Stern (1978) en Alemania, los cuales indagaron si la simpatía precoz podía considerarse fruto de tendencias innatas. Asimismo Hartshorne, May y Maller en el año 1929, examinaron el momento de la fijación de las características en el servicio a otras personas. Otros estudios tempranos en esta área han sido los de Darley y Latane que en 1968 descubren que al observar a otras personas en peligro, el yo desarrolla una gran preocupación. Y el de Radke-Yarrow que en 1985, señalan que el término de prosocialidad recoge una serie de conductas como: ayuda, generosidad, sacrificio, rescate, entre otros.

En los años setenta y ochenta la prosocialidad adquiere un status dentro de la psicología social, Bar-tal (1976) y Staub (1979), Zajonc y Markus (1982), Lerner (1977), Latane y Darley (1970), Berkowitz (1970), que en su mayoría relacionan diferentes teorías psicosociales con el comportamiento prosocial.

Candela y Portal, citados por Roche-Olivar (2004) mencionan a Coke Batson y McDavis (1978), Snyder e ICKES (1985), Batson (1987) y Batson y otros (1986) que consideraron la conducta prosocial en función del contexto histórico-cultural.

En años recientes, el estudio de la prosocialidad se ha visto particularmente desarrollado en las áreas vinculadas con sus raíces, sin embargo, nuevas tendencias permiten que la prosocialidad sea estudiada desde otras ciencias y disciplinas.

Por lo tanto, la prosocialidad podría resultar un tanto novedosa como concepto pero para nada en su práctica, puesto que, desde tiempos antiguos ya se practicaban conductas unidas a un profundo sentimiento de ayuda para la supervivencia grupal.

Existen diversas formas de concebir el concepto de la prosocialidad, dado que hay distintas corrientes o modelos teórico-explicativos que profundizan acerca de su naturaleza y que se han logrado desarrollar a lo largo de la historia. Existe una amplia discusión que propone que toda conducta altruista es prosocial, aunque no toda conducta prosocial resulta altruista.

Se puede suponer que de acuerdo con la diferenciación de interés motivacional, existen dos clases de conductas que son positivas, una es altruista y otra la no lo es. La primera supone un beneficio mutuo para las dos partes implicadas y la segunda para sólo una de las dos.

La motivación altruista para Garaigordobil-Landazabal (2003b) se entiende como “el deseo de beneficiar a otra persona con independencia de la propia recompensa, mientras que la motivación no altruista se refiere a la motivación que espera o desea una recompensa propia además de la ajena” (p.100).

Es así como en la literatura se define la prosocialidad según la manifestación de conductas que surgen a partir de un amplio abanico de motivos. Ahora bien, existen otras posturas que además del interés motivacional, incorporan un componente conductual a la conceptualización prosocial.

Teniendo en cuenta los factores anteriores, Garaigordobil-Landazabal (2003b), define la prosocialidad como “...toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con/sin motivación altruista, incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar” (p. 100).

En esta misma línea, otro concepto aceptado por la comunidad científica es el que plantea Roche-Oliver (2007) quien afirma que la prosocialidad puede entenderse como “...aquellas acciones que tienden a beneficiar a otras personas, sin que exista la previsión de una recompensa” (p.19).

Posteriormente se amplía el concepto, de tal manera que se comprenda la prosocialidad no sólo desde un enfoque unidireccional, sino que abarque la complejidad de las relaciones humanas en una vertiente más relacional y sistémica, con una aplicación más política y social. Es así que plantea la siguiente definición:

Aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos (según los criterios de estos) o metas sociales objetivamente positivas y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados (Roche-Olivar, 2007. p.19).

En esta definición se introdujo una mayor participación del receptor como criterio de eficacia en la acción prosocial. Es decir, para que una conducta pueda ser considerada bajo este concepto, la persona que recibe la acción debe aceptarla, aprobarla y sentirse satisfecha con la acción recibida.

El término para describir un comportamiento contrario a lo antisocial según Wispe en Tapia (2001) citado por García (2006) es definido como aquellos comportamientos socialmente deseables, que a menudo requieren de un esfuerzo por parte de quien los protagoniza, en beneficio de otras personas con la intención de reducir desigualdades, injusticias, sufrimientos, y cualquier estructura de violencia que se genere.

Este concepto apunta a una visión relacional en donde se busca reducir o disminuir a través de conductas positivas sociales los diversos problemas de una sociedad. La prosocialidad como forma de prevenir y contrarrestar la carencia de convivencia, el orden y la paz.

Para efectos de esta investigación se entenderá el término de conducta prosocial como aquellas conductas positivas aprobadas en la interacción con otras personas, que generan reciprocidad y sentimientos de bienestar y posibilitan ambientes de convivencia. Estas

conductas pueden ser aprendidas y desarrolladas en diferentes contextos y pueden convertirse en el terreno propicio para el desarrollo de otro tipo de habilidades como la inteligencia emocional, competencias de interacción social, resolución pacífica de conflictos, asertividad, autoestima, entre otras.

A partir de este concepto se puede comprender que la promoción de conductas prosociales puede ser favorecida en el contexto del aula, en donde la persona docente juega un papel importante desde su quehacer profesional, favoreciendo el intercambio de dichas conductas entre el estudiantado, sin importar si la motivación de estas conductas es o no altruista, sino más bien, en el hecho de que generen una reciprocidad positiva y sentimientos de bienestar.

Todo esto posibilita la existencia de un clima de convivencia que trasciende el escenario del aula hacia toda la comunidad educativa en la que está inserta, es decir, que el aula donde se vivencian conductas prosociales se convierte en un agente de cambio de adentro hacia afuera.

2.1.1 Modelos Teóricos Explicativos de la Conducta Prosocial

Para comprender ampliamente este fenómeno conductual es necesario referirse a las principales formulaciones teóricas que explican cómo tiene lugar su desarrollo en las personas. Existe una discusión que se ha centrado en dar razón del cómo las personas llegan a realizar actos prosociales.

Por un lado se afirma que las personas actúan de forma prosocial esperando obtener un beneficio, aunque éste sea tan sutil como sentirse bien o satisfecho consigo mismo por cómo se ha actuado. Guijo-Blanco (2002). En contraposición con este punto de vista, se plantea, que las personas en realidad sí llegan a tener una motivación racional o afectiva para realizar conductas de tipo prosocial, “las conductas prosociales pueden llegar a ser altruistas [...] la persona busca el beneficio de las demás sin tener en cuenta el suyo; es más, es capaz de hacerlo a pesar de que la conducta le suponga un alto coste.” (Guijo, 2002, p.53)

Pese a esta disyuntiva entre los modelos teóricos que plantean el desarrollo de la prosocialidad, estos poseen puntos de encuentro, por ejemplo admiten que las conductas prosociales se conforman en el proceso de socialización y se hallan en la mayoría de las culturas en distintos grados de manifestación. Más adelante en otro apartado, se retomará el desarrollo de las conductas prosociales en la etapa de la niñez intermedia.

A continuación se presentan los principales modelos teórico-explicativos del desarrollo de las conductas prosociales:

1. Perspectiva Biológica y Sociobiológica

Este modelo también conocido como etológico, afirma que las conductas prosociales poseen una función adaptativa biológica y cultural, por lo tanto se desarrollan como una estrategia eficaz para la supervivencia de todas las especies, y por supuesto del ser humano. Guijo-Blanco, (2002).

Por lo tanto, a partir de esta perspectiva, las personas desarrollan un repertorio de conductas prosociales que les facilita interactuar en su medio, de manera que sea posible satisfacer necesidades básicas para sobrevivir y convivir con los demás.

De acuerdo con González-Portal (1992), Garaigordobil-Landazabal (2003a y 2003b) y Martí-Vilar (2010) este modelo da lugar a tres hipótesis, que explican el desarrollo de la prosocialidad en las personas:

- a. Hipótesis de la selección familiar: las conductas prosociales poseen una base genética, y son beneficiosas en la medida en que se aumenta la probabilidad de que los parientes próximos, que comparten la misma carga genética sobrevivan.
- b. Hipótesis de la reciprocidad: las conductas prosociales que tienen lugar entre personas que no guardan parentesco, se explican a partir de la necesidad de evocar en la otra persona otra conducta recíproca prosocial en el futuro cuando se requiera.

- c. Hipótesis de la individualidad: los beneficios de la conducta prosocial son individuales, y no recíprocos o familiares. La persona es prosocial porque con ello obtiene mayor prestigio, aprobación por parte de las demás, y mayores probabilidades para sobrevivir.

De acuerdo con lo anterior, se observa que este modelo explica el desarrollo de las conductas prosociales a partir de un determinismo biológico o genético, que favorece la sobrevivencia individual y social. La conducta prosocial tiene lugar, principalmente, de acuerdo con lazos de parentesco; pero se extiende también hacia aquellas personas más cercanas con las que se interactúa frecuentemente.

2. Perspectiva Psicoanalítica

Esta perspectiva explica cómo se origina la conducta prosocial en las personas, a partir del desarrollo de la estructura del yo compuesta por el ello (impulsos innatos, instintivos e irracionales), el yo (parte organizada y racional de la personalidad) y el superyó (representación internalizada de la moralidad); y que puede aplicarse de acuerdo con dos posturas: restrictiva y evolutiva. (González-Portal, 1992 y Martí-Vilar, 2010)

- a. Punto de vista restrictivo: la conducta prosocial tiene lugar por la búsqueda de autogratificación y por ello se pone acento en el control de los impulsos mediante la conciencia social, la justicia y los comportamientos morales.
- b. Punto de vista evolutivo: se considera el desarrollo moral como un proceso creativo que comienza en la infancia con la familia, la sociedad y continúa a lo largo de la adolescencia y la juventud. De esta forma la conducta prosocial aparece en un principio como la internalización de los valores parentales y sociales, que luego se extenderá con las identificaciones posteriores con otras personas significativas (profesorado, amistades, etc.).

De acuerdo con lo anterior, puede afirmarse que el modelo psicoanalítico admite la existencia de las conductas prosociales y su origen paralelo al desarrollo de una conciencia

moral que mueve a las personas a realizar actos prosociales acogidos según la interiorización de normas en el contexto de la socialización o por medio de la autogratificación y el control de impulsos que la prosocialidad promueve.

3. Teorías del Aprendizaje Social

Para este modelo, son los factores ambientales y externos a la persona y no tanto los internos de la misma, los que determinan el desarrollo de las conductas prosociales. Es así como a través del aprendizaje se suman al repertorio conductual conductas socialmente positivas, que son dadas o presentadas desde afuera en variados contextos.

Debido a esto, Guijo-Blanco (2002) afirma que las contingencias ambientales como los reforzadores y el modelaje continuado, así como también, los castigos de conductas contrarias o agresivas; poseen un papel preponderante en la adquisición o aprendizaje de las conductas prosociales.

Es así que, los agentes socializadores como la familia, la escuela, el grupo de pares y la sociedad o cultura, en general; participan en la transmisión y promoción de conductas prosociales.

Estas teorías del aprendizaje, de acuerdo con González-Portal (1992) y Martí-Vilar (2010) pueden distinguirse por tres fases que han dado lugar a tres perspectivas cada vez más inclusivas en la aportación de conceptos de la génesis y el desarrollo de la conducta prosocial. A continuación se describen estas perspectivas:

a. Perspectiva tradicional operante

Se afirma que las conductas prosociales tienen lugar una vez que fueron inicialmente reforzadas por un agente externo, hasta que finalmente, la persona ha aprendido a premiarse por estas acciones reforzadas de manera que se consolidan en su repertorio conductual. Es así que el papel del refuerzo es clave para el aprendizaje de conductas prosociales.

En este sentido, Guijo-Blanco (2002) apuntaba a que la recompensa y el elogio consistían en reforzadores efectivos para incrementar la prosocialidad, sobre todo en niñas y niños. Y además, afirmaba la existencia de los refuerzos internos tales como el autorrefuerzo como consecuencia de las experiencias de refuerzo externo, y el tendiente a evitar consecuencias negativas, por ejemplo, el sentimiento de culpa al empatizar con otro o la reprobación del grupo social.

En esta misma línea, Garaigordobil-Landazabal (2003a y 2003b) indicaba que los refuerzos sociales como felicitar, agradecer o sonreír frente a conductas prosociales, evitando la utilización de recompensas materiales, estimulan en las niñas y los niños escolares la internalización de este tipo de conductas. De ahí que, la mayoría de programas educativos en prosocialidad, utilicen los reforzadores como mediadores de su aprendizaje.

b. Perspectiva observacional

Esta perspectiva señala que, además del refuerzo directo para el aprendizaje de las conductas prosociales, éstas pueden ser adquiridas mediante la observación e imitación de modelos. De esta manera, diferentes agentes (familia, grupo de pares, profesores o profesoras, tutores, etc.) al presentarse como modelos prosociales aceptados socialmente, se convierten en figuras promotoras del desarrollo de las conductas prosociales.

En este sentido Guijo-Blanco (2002) contempla que para que una persona sea realmente modelo prosocial, requiere que los observadores se identifiquen con ella y la valoren, además de que deben reconocerla como competente, y que se manifieste de forma coherente, es decir, que lo que aconseje lo aplique a la vida cotidiana en la que se desenvuelve y en la que es observada.

Por otro lado Roche, citado por Guijo-Blanco (2002) proponía que el poder y la afectividad consisten en dos variables indispensables para ser modelo prosocial. El poder tienen que ver con la capacidad para controlar los recursos y administrar recompensas y castigos. Y la afectividad, tiene que ver con el clima de interacción afectiva que se establezca

entre la persona que actúa como modelo prosocial y las personas que observan e imitan el comportamiento.

La misma autora, afirma que los modelos prosociales podían promover las conductas prosociales, por medio de verbalizaciones de los efectos positivos que acompañan un acto prosocial “me siento bien” “esto es agradable”; ya que contribuye a la internalización de la prosocialidad mediante de los reforzadores internos.

c. Perspectiva de los reguladores cognitivos

Esta perspectiva da un mayor énfasis a los factores cognitivos internos en la comprensión de la conducta prosocial. Considera que las influencias externas afectan al comportamiento a través de los procesos cognitivos, donde las intenciones y los procesos autoevaluativos juegan papeles importantes en la autorregulación de la conducta.

El proceso por el cual una persona desarrolla conductas prosociales inicia por la regulación de agentes externos de la conducta, por ejemplo recompensar o castigar. Seguidamente por la aparición de modelos prosociales que se imitan, aunque a partir de este momento empiezan a tomar mayor importancia las evaluaciones de dichos modelos para imitar la conducta. Así conforme la persona va desarrollando sus capacidades cognitivas, es más probable que internalice las normas y principios prosociales que contribuyan a que autorregule su propia conducta. Es decir, poco a poco se van sustituyendo las demandas externas mediatizadas por agentes externos, por los controles internos mediatizados por los procesos cognitivos propios de las personas.

Se concluye así, que los agentes socializadores son relevantes en el aprendizaje de valores y conductas prosociales, pero progresivamente la autorregulación en función de las reglas y normas que se han internalizado son también una importante influencia en la conducta prosocial. (Garaigordobil-Landazabal 2003a y 2003b).

De acuerdo con lo postulado por esta perspectiva teórica, se plantea un modelo de tres pasos para explicar el desarrollo prosocial. Martí-Vilar, (2010):

a. En la infancia temprana la conducta prosocial responde a recompensas materiales o tangibles.

b. En niñas y niños mayores, las recompensas mediadas cognitivamente (perspectivas de personas significativas, así como expectativas sociales) hacen probable la conducta prosocial.

c. En la edad adulta son los valores prosociales internalizados los que sirven de recompensas intrínsecas, basadas en la percepción de uno mismo como persona altruista, siendo así reforzada la conducta prosocial.

4. Propuestas cognitivo-evolutivas

De acuerdo con la propuesta cognitivo-evolutiva, el desarrollo de las conductas prosociales se encuentra ligado al desarrollo moral y cognitivo de las personas. Por ende, esta perspectiva basa su fundamentación en los estudios que se centran en los mediadores cognitivos y de razonamiento moral, que buscan clarificar el desarrollo de la prosocialidad.

Se considera a la persona activa, de modo que actúa sobre el ambiente de forma creativa, tal como el ambiente actúa sobre esta. “Cada uno percibe el ambiente, interpreta y organiza los estímulos a su manera, y se comporta como un ser inteligente” (González-Portal, 1992, p. 76).

Agregado a lo anterior, la cognición y la racionalidad son centrales en el desarrollo de la prosocialidad, considerando que las emociones tienen una actuación mínima. A raíz de esta interpretación, Martí-Vilar (2010) describe dos puntos de vista que nacen de esta perspectiva:

a. El desarrollo socio moral

Se estudia el desarrollo socio moral del ser humano, contemplando las obras de autores clásicos de esta área del desarrollo. Un primer caso es el de Piaget (1932), el cual explica el desarrollo del pensamiento moral como un proceso de cambios morales determinados por el desarrollo evaluativo, la interacción entre iguales y la superación de la

autoridad adulta. Es así, que postula el desarrollo moral de una fase de heteronomía (basada en el respeto a las normas de las figuras de autoridad, conducta prosocial basada en las consecuencias) a otra de autonomía (basada en la interiorización de las normas, control de la conducta prosocial).

Por otra parte, se encuentran los postulados de Kohlberg (1964, 1976, 1982), que plantean que la conducta prosocial aparece conforme la persona va desarrollando niveles más altos de razonamiento moral, divididos en estadios que enfatizan la existencia de relaciones positivas entre el razonamiento moral y la conducta prosocial.

A pesar de estos planteamientos, Roche, citado en Martí-Vilar (2010) señala que el razonamiento moral no siempre corresponde con la conducta prosocial, por lo que cabría considerar otros elementos de tipo contextual: “un individuo puede conocer bien cuál es la forma de comportarse socialmente adecuada, puede percibir bien la necesidad del otro y comportarse de forma poco altruista” (p. 132).

Si bien es cierto, las conductas prosociales se asocian con el desarrollo del razonamiento moral, no se puede negar una tendencia natural e innata en el ser humano a ayudar a otros, por ejemplo en situaciones de peligro, más aún como ser social. Por ende al considerar el desarrollo de la prosocialidad no se pueden dejar de lado los determinantes externos en interacción con los determinantes internos de la conducta prosocial, sumando además que la base para su despliegue corresponde a un contexto particular.

b. El razonamiento crítico

Este punto de vista, amplía el panorama del desarrollo de las conductas prosociales al ubicarlas dentro de las posibles unidades de enseñanza en sociedades y contextos particulares, que al combinarse con las capacidades críticas de la persona en desarrollo, poseerán un despliegue oportuno y racional.

De esta forma, el razonamiento crítico enfatiza en la importancia de las “humanidades” entendidas como enseñanzas de la humanidad, en el desarrollo de la

Por otro lado, existen otras perspectivas teóricas o postulados que han intentado explicar cómo las personas pueden llevar a cabo acciones de tipo prosocial en diferentes situaciones, a continuación se sintetizan dichos planteamientos. Martí-Vilar, (2010) y Ruíz-Olivares, (2005):

Tabla 1

Postulados teóricos que explican cómo las personas llevan a cabo acciones de tipo prosocial.

Propuestas Normativas	Los siguientes aspectos son predictores de la conducta prosocial: • La responsabilidad social que es la disposición de ayudar a quien lo necesite. • Las normas personales específicas que son normas de conducta aprendidas en la interacción social y que varían de persona a persona, incluso dentro de una misma sociedad o grupo social. • La conducta de ayuda se da como un proceso cognitivo de decisión.
La activación emocional	Las emociones son determinantes en la conducta prosocial, se plantean como un componente motivacional para ayudar. Se proponen tres perspectivas: ▪ La activación aversiva: la observación del malestar de los demás crea un estado emocional aversivo que motiva la conducta de ayuda. ▪ La activación empática: la observación del malestar de los demás puede crear una activación emocional empática que lleva consigo una motivación prosocial que dependerá de los factores situacionales. ▪ La propuesta integradora: la conducta de ayuda puede ser suscitada tanto por la empatía como por la ansiedad provocada ante la presencia de una situación de necesidad de otra persona.

La orientación prosocial	El factor de “orientación prosocial” indica que la conducta prosocial es una expresión de la totalidad de la personalidad individual, en combinación con el ambiente en que una persona encuentra, busca o crea.
La fisiología moral	La conducta prosocial es el producto de la evolución de la humanidad, cuya predisposición está vinculada con la potencialidad del funcionamiento de su sistema nervioso central. Se enfatiza en la importancia de una adecuada socialización en períodos de la infancia y de la adolescencia, para el desarrollo de la conducta prosocial, la cual puede verse seriamente afectada si la interacción o estimulación del medio fomentan más el egocentrismo que las conductas solidarias y generosas.
Los rasgos de personalidad	Centrándose en los determinantes internos, se afirma que ciertas personas poseen disposiciones, innatas o adquiridas, que contribuyen a la conducta prosocial, mientras que aquellas personas que no muestran este tipo de conductas carecen de dichas disposiciones.
La psicología humanista	El ser humano posee un sentimiento natural innato, no egoísta, que se manifiesta en la conducta prosocial, que es considerada como una parte del ser humano en su forma de estar en el mundo, de esta manera se considera que ayudar al otro indirectamente es una forma de ayudarse a sí mismo.

Fuente: Martí-Vilar (2010)

2.1.2 Tipos de conductas prosociales

De acuerdo con el desarrollo de los distintos estudios o modelos explicativos que abren el espacio de discusión sobre lo que se puede entender como prosocialidad, se pueden identificar también de forma más específica distintos tipos de conducta prosocial que generan reciprocidad, solidaridad y cooperación entre las partes involucradas. Es por eso que Strayer,

citado por Garaigordobil-Landazabal (2003b) desarrolla una clasificación dentro de la categoría de conductas prosociales con cuatro tipos de actividades:

1. Actividades con objetos: Ofrecer, dar, compartir, intercambiar, o cambiar objetos con niñas y niños.
2. Actividades cooperativas: Dentro de las que se pueden incluir tareas y juegos de cooperación.
3. Tareas y juegos de ayuda: En las que el objetivo no es participar para contribuir a una meta grupal, sino ayudar a otras personas. En éstas los roles no son igualitarios como en las actividades de cooperación, sino que son asimétricos, ya que un miembro da ayuda y el otro la recibe.
4. Actividades empáticas: Actividades como mirar o aproximarse a una niña o niño que tiene algún problema o consolarse, reconfortarle con distintas estrategias.

Las actividades anteriores encierran en sí tipos de acciones prosociales enmarcadas dentro de una clasificación de componente de conducta positiva en la cual a través de estrategias se desarrollan conductas prosociales en edades tempranas de una manera dinámica y lúdica.

El fin prácticamente es afirmar que existen una serie de conductas prosociales que se pueden trabajar mediante distintas tareas, ya sean estas empáticas, de cooperación, con objetos entre otros que revelan la existencia de una tipología de conducta prosocial dentro de las actividades propias del trabajo en el aula.

También hay otros tipos de acciones presentes en las interacciones humanas que responden al principio de comportamiento prosocial. Roche-Olivar (2007) propone diversas categorías de acción prosocial, las cuales se resumen en las siguientes:

1. Ayuda Física: Conducta no verbal que procura asistencia a terceras personas para cumplir un determinado objetivo y que cuenta con la aprobación de las y los demás.

2. Servicio Físico: Conducta que elimina la necesidad a los receptores de la acción de intervenir físicamente en el cumplimiento de una tarea o cometido, y que termine con la aprobación o satisfacción de estos.

3. Dar: Entregar objetos, alimentos o posesiones a otros perdiendo su propiedad o uso.

4. Ayuda Verbal: Explicación verbal, compartir ideas y experiencias vitales que son útiles y deseables para otras personas o grupos en la consecución de un objetivo.

5. Consuelo Verbal: Expresiones verbales para reducir tristeza de personas apenadas o en apuros y aumentar su ánimo.

6. Confirmación y valoración positiva del otro: Expresiones verbales para confirmar el valor de otras personas o aumentar la autoestima de las mismas, incluso ante terceros. (Interpretar positivamente conductas de otros, disculpar, interceder, mediante palabras de simpatía, alabanza o elogio).

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

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

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

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

Cada una de las conductas anteriores interviene en la superación de emociones negativas, optimizando las emociones positivas que evidentemente coadyuvan al desarrollo de las relaciones interpersonales.

En el caso de las conductas de ayuda física, servicio físico, ayuda verbal y dar no se hablan de forma específica de un aspecto emocional, sino que podrían partir solo de un pensamiento de tipo racional de equidad y de mejoramiento de las condiciones ajenas.

Hay que considerar que todas las demás categorías prosociales parten de un componente emocional de empatía o de compasión, que suponen sentimientos de agradecimiento por parte del receptor y de bienestar de la acción de quien la ejecuta así como del que la recibe.

Es por esto que Roche-Olivar (2007), menciona con relación a estas conductas que:

[...] no nos dicen nada específico emocional respecto al autor pues podrían ser realizadas sin especial emocionalidad, más allá de considerar que casi todas las acciones prosociales arrancan de una empatía o de una compasión (en el buen sentido de padecer con), pero podrían surgir solo de un pensamiento racional de equidad, de redistribución de la propia fortuna, etc. (p. 21).

Lo anterior, no desestima para nada la importancia de esta clase de conductas que son esenciales, pero sí deja entrever qué componente utiliza cada conducta de forma más predominante, ya sea más emocional o racional o una combinación sujeta de ambas.

En el caso del consuelo verbal y la empatía como Roche-Olivar (2007) lo expone no solo poseen una marcada relevancia el componente emocional porque requieren descentramiento del yo, pero también suponen a su vez un grado de inteligencia considerable para lograr sintonizar con las emociones de los demás. Para poder ponerse “en la piel del otro”, hay que ser capaz de interpretar, analizar y descubrir más allá del mundo fenoménico lo que al otro le sucede y necesita. De la mano con este planteamiento González-Portal (1992) expone que existe la conducta prosocial de ayuda directa y la indirecta, el primer caso

consiste en toda acción que realice una persona para beneficiar a alguien que no la haya pedido en ningún momento. La indirecta hace referencia cuando alguien reúne los medios necesarios para lograr que una persona realice una acción que considere importante.

Estas conductas de forma evidente requieren de un esfuerzo mayor en cuanto al desarrollo de la empatía o del conocimiento y expresión de emociones, porque debe asumirse una posición ajena en cuanto a la comprensión exógena de la no individualidad del sujeto, es aquí donde se hace alusión a la conducta prosocial directa, ya que el ser humano tiene la capacidad de brindar ayuda aunque no se lo soliciten.

El consuelo verbal supone al igual que la conducta de la solidaridad gran relevancia en las emociones. Roche-Olivar (2007), dice que estas dos conductas requieren salirse del propio yo para acercarse a la situación. Además, supone un elevado nivel de inteligencia emocional, para sintonizar o intentar comprender las emociones de las demás personas. Es por esta razón que existen conductas prosociales solicitadas y conductas prosociales no solicitadas; según lo menciona la autora González-Portal (1992) en donde en ambas nace un deseo de ayuda al otro, en la solicitada se da una respuesta a una petición mientras que en la no solicitada la persona toma la iniciativa de ayudar al otro.

La empatía es considerada una habilidad que se da dentro de un proceso de comunicación tanto racional como emocional. Roche-Olivar (2007), plantea que dentro de ella actúan comunicantes y receptores en el cual se da el siguiente fenómeno:

- a) Respuesta de feedback caracterizada por la expresión de estar comprendiendo según la perspectiva del otro, intentando una aproximación y comprensión conceptual (empatía cognitiva).
- b) Existen también una respuesta de feedback de que se está experimentando las emociones ajenas (empatía emocional).

Goleman (2005) menciona acerca de la construcción de la empatía que “la consciencia de uno mismo es la facultad sobre la que se erige la empatía, puesto que, cuanto

más abiertos nos hallemos a nuestras propias emociones, mayor será nuestra destreza en la comprensión de los sentimientos de los demás” (p. 65).

Esto permite apreciar que la base sobre la cual se construye este tipo de conducta prosocial es el conocimiento de la propia persona, de su propio ser, de sus sensaciones, de sus pensamientos y experiencias personales e individuales.

También Eisenberg y Fabes en Alvarado-Calderón (2009), definen la empatía como “una reacción afectiva que proviene de la aprehensión o comprensión de la condición o estado emocional del otro, y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona siente o se esperaría que sintiera” (p. 29).

La conducta empática prosocial intenta aproximarse a la situación que experimenta la persona ajena de angustia o en condición de desventaja, con el objetivo de comprender y ayudar a consolar mediante acciones, gestos o palabras.

Hoffman citado por Guijo-Blanco (2002), menciona que:

La empatía tiene tres componentes: uno cognitivo, que supone la comprensión del sentimiento del otro a través de las señales afectivas o emocionales que manifieste, bien por medio de asociaciones simples bien por procesos complejos de toma de perspectiva; otro afectivo, como reacción emocional ante el estado emotivo observado en otros; y un tercer componente, llamado motivacional, responsable de iniciar una conducta prosocial o altruista en función de las posibilidades que tenga de gratificación, en relación a la reducción del sufrimiento del otro (p. 133).

Este concepto indica que no solo intervienen en el proceso de la empatía los elementos racionales (pensamientos) o emocionales (emociones y sensaciones) sino también motivacionales que hacen que la voluntad mueva a la persona a realizar alguna acción de tipo prosocial favoreciendo a terceros en el proceso.

En el caso de la conducta de confirmación y valoración positiva del otro requiere de sentimientos de orden positivo, para poder expresarlos de forma adecuada frente a los demás. Roche-Olivar (2007), menciona ejemplos como: interceder por un tercero o solicitar disculpas a personas externas con comportamientos hostiles.

En la confirmación como conducta prosocial, se da en una relación cálida y afectiva es decir, puede existir dentro del mensaje muchos contenidos pero la confirmación se centra en la relación positiva que se genera entre el emisor y el receptor, ahí es donde se produce esta acción.

Dentro de la confirmación se dan varios elementos los cuales son los siguientes:

- a) Se reconoce al otro como persona, y por lo tanto es poseedor de dignidad.
- b) Reconoce al otro como fuente de comunicación, de información y merecedor de atención e interés. Se utiliza la pregunta, como animadora de la interacción, y como metacomunicación de interés hacia el otro.
- c) Empleo conductual de la sonrisa como acogida positiva del interlocutor.

Para lograr identificar que existe una verdadera confirmación, no solo debe existir una adecuada relación afectiva verbal sino también no verbal, esto mediante el uso adecuado de los diversos canales de comunicación utilizados durante el proceso.

En el caso de la conducta prosocial de la valorización es un comportamiento que permite aumentar la capacidad y hacerla surgir. Es por eso que Roche-Olivar (2007), menciona que la valorización positiva es:

El acto creador, constructor, es un acto positivo. En el ámbito psicológico está comprobado como el mejor medio de hacer surgir una capacidad, un rasgo, una actitud, una conducta, en el otro es la de creer, y confiar en su posibilidad y probabilidad (p. 101).

La valorización permite generar otras capacidades y habilidades porque aumentan la autoestima de la persona en este caso de la niña o el niño, dado que todas personas tienen necesidades de confirmación, valorización y reconocimiento social para vivir.

Es por eso que existen en las personas necesidades inconscientes de reconocimiento y valor como lo es:

- a) Valorización positiva de los comportamientos. Elogios.
- b) Atribución positiva respecto a capacidades y comportamientos posibles o probables en el otro.
- c) Valorización positiva de los contenidos y del proceso de la comunicación.

Las niñas y los niños, pueden sentirse reconocidos como seres humanos, mejorando su autoestima y por tanto sus relaciones con sus iguales. Lo antagónico a estos casos sería la desclasificación o el reconocimiento negativo que no promueve conductas que tienen al desarrollo en convivencia entre el estudiantado en el salón de clases y que generan una serie de conductas contraproducentes que es precisamente lo que el sistema educativo debe evitar.

En cuanto a la escucha activa como parte del repertorio de conducta prosocial requiere de autocontrol y es el inicio para lograr generar empatía, dado que sin una adecuada comunicación es imposible comprender los sentimientos propios y ajenos. Por lo tanto, se necesita valorar con atención el contenido del mensaje y visualizarlo como parte de una realidad no ajena a la propia, que en algún momento puede ser experimentada.

De acuerdo con Roche-Olivar (2007), la escucha activa y de calidad supone "...un esfuerzo pues existe una cierta impresión de que el hablar es el manifestarse, el afirmarse del individuo, en definitiva buscar aprobación, la validación, incesantemente, del otro respecto a sí mismo" (p. 104).

La escucha activa es necesaria en todas las demás conductas o por lo menos en la mayoría porque es ineludible al proceso de comunicación y éste último es parte consustancial a las relaciones humanas.

Para este autor existen manifestaciones externas y conductuales de la escucha activa las cuales son:

- a) Contacto ocular notable
- b) Expresión dinámica facial acorde con el tono y contenidos
- c) Postura de apertura con Orientación del cuerpo dirigida hacia el que emite.
- d) Distancia adecuada
- e) Quietud, con ausencia de movimientos ansiosos.
- f) Ratificaciones verbales reflejantes de lo que se escucha. (Ej inclinaciones de cabeza) manteniendo la fluidez y el ritmo.
- g) Control de las adecuadas pautas interpersonales.

Para Arguedas-Negrini (2010), escuchar activamente es "...más que oír palabras, es reconocer y aceptar al otro y la otra y entender la forma cómo ven su realidad, aunque no compartamos su visión". (p. 102)

La escucha activa se relaciona con la empatía porque es considerar que el otro vale por el simple hecho de existir, y por tanto lo que dice es valioso y debe también escucharse y valorarse independientemente de cualquier conclusión.

La escucha como menciona Arguedas-Negrini (2010) implica "valorar a la otra persona, hacerle sentir que es importante y que vale". (p. 102)

Todo esto favorece dentro del ambiente del aula las relaciones interpersonales, la comunicación y contribuye a generar un clima cómodo y agradable. Es importante aclarar que esto se logra con la suma o el compendio de varias conductas prosociales, pero una sola conducta ayuda para que se pueda lograr este gran objetivo.

En cuanto a la conducta de presencia positiva y la unidad es una integración de todas las demás y por tanto no existe esta sin las otras, porque este conjunto convive en la práctica de todas las otras que la integran la fortalecen y alimentan.

De acuerdo con Roche-Olivar (2007), la presencia positiva y la unidad es una conducta que se define como aquella

...presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha activa, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad para con otras personas y que contribuye al clima psicológico de bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en un grupo o reunión de dos o más personas (p, 20).

Por tanto la presencia positiva y la unidad puede entenderse como aquel conjunto de conductas que juntas son capaces de crear un ambiente armónico o un clima favorable que permite el aprendizaje no sólo académico, sino también para la vida.

La promoción de este ambiente cálido y agradable dentro del contexto aúlico donde se da una participación activa a cada estudiante y una responsabilidad sobre su vida, crea un espacio que como menciona Arguedas (2010), ayuda para que el estudiantado exprese preocupaciones, sentimientos, necesidades y temores en un clima de convivencia armónica edificadora que favorece los comportamientos productivos en todo el estudiantado

Este sentimiento de bienestar actúa como fuerza motivadora que ayuda al estudiantado para que aumente sus logros académicos, personales, sociales y familiares dado que existe un adecuado ambiente sano positivo favorecedor de las relaciones interaccionales en el aula con las otras y otros.

2.2 Conductas prosociales en la etapa del desarrollo de la niñez intermedia

En este apartado, se especificará el desarrollo y manifestación de las conductas prosociales en niñas y niños durante la etapa de la niñez intermedia. Dar a conocer cómo ocurren estas conductas positivas en este período de la vida, es vital para poner en evidencia la necesidad de que estas sean estimuladas.

De acuerdo con Papalia, Wendkos y Duskin (2001), esta etapa se ubica en entre los seis años a los doce años de edad, cuando la niña y el niño comienzan a vivir sus años escolares y presentan cambios importantes a nivel físico, cognitivo, moral, emocional y social. Es de esta forma que el ingreso a la escuela es un proceso trascendental en el desarrollo integral del infante, ya que se encuentran en progreso las diferentes capacidades y dimensiones de su persona. Es un período en el que se adquieren nuevos aprendizajes, nuevos comportamientos, y donde las reglas o normas sociales juegan un papel influyente en los procesos de socialización.

En cuanto al desarrollo de las conductas prosociales, Guijo-Blanco (2002) afirma que las mismas poseen un aumento y pueden ser observables e identificables por medio de acciones de ayuda, donación, consuelo, entre otras; en niñas y niños entre los 6 a 8 años de edad. Por ello, este momento de la vida podría considerarse idóneo para su estimulación, aprendizaje o promoción.

Para dar cuenta de lo anteriormente planteado, se hará mención de un conjunto de factores personales y contextuales implicados en el desarrollo de la niñez intermedia, que a su vez, guardan una relación vital con la aparición, así como, el desarrollo de las conductas prosociales. La mayoría de autores que han estudiado acerca de estas conductas, entre estos Guijo-Blanco (2002), Garaigordobil-Landazabal (2003b), Ruíz-Olivares (2005), Espejo-Chávez (2009), Martí-Vilar (2010), entre otros; los consideran factores determinantes de las mismas, a continuación se describen los mismos:

2.2.1 Factores personales determinantes en la conducta prosocial en la etapa de la niñez intermedia.

Existen una serie de factores denominados personales debido a que son internos de la persona, y que tendrán una influencia importante para la potenciación de las conductas prosociales en las niñas y los niños de seis a doce años de edad. Estos son el área de desarrollo moral, emocional (afectiva) y cognitivo-conductual, en seguida se pondrá énfasis en cada uno de estos:

1. Desarrollo moral

Anteriormente se había hecho referencia al suceso importante que tiene lugar en la niñez intermedia que es el ingreso al sistema escolar. Este acontecimiento favorece que el conocimiento social de la niña y el niño se amplíe; ya no será únicamente la familia o las personas encargadas del infante quienes contribuyan a su proceso de socialización. Aparecerán nuevas figuras de autoridad, nuevas normas que deberán adquirir para adaptarse al nuevo contexto en el que se insertan.

Es de esta manera que el desarrollo moral empieza a expandirse y con ello las conductas prosociales. Para comprender esta relación, primeramente se debe comprender el concepto de desarrollo moral que para Shaffer y Kipp (2007, p.304) es:

Un conjunto de principios e ideales que ayudan a distinguir el bien del mal, a obrar a partir de esa distinción y a sentirse orgulloso por una conducta virtuosa o culpable (u otra emoción desagradable) por las acciones que violan las normas individuales.

Lo anterior implica que se asuman una serie de conductas y valores que sean aceptados y considerados adecuados, de forma que la persona experimente satisfacción de haberlos manifestado. Esos juicios que se poseen acerca de algo (conducta o valor) son aprendidos a lo largo del tiempo y en los contextos en los que se desarrolla el individuo. Las conductas prosociales de una u otra forma estarán sujetas a las normas de un grupo específico, de forma que se valoren y se pongan en práctica.

Existen diversas teorías acerca el desarrollo moral que pueden iluminar como llegan a tener lugar las conductas prosociales que son emitidas por las niñas y los niños. En primera instancia Lawrence Kohlberg (1984) afirma que a pesar de que las diferentes normas y valores son propios de cada cultura, los razonamientos que las fundamentan siguen estructuras o pautas parecidas que nos permiten evolucionar de esquemas más infantiles y egocéntricos a esquemas más maduros y altruistas.

De esta forma, como al principio de este capítulo se afirmaba, las conductas prosociales no dependen de una motivación o razonamiento altruista para surgir, sin embargo si guardan relación con pautas de comportamiento que son aceptadas por la cultura y que se implican en las normas socialmente aprendidas. De manera que niñas y niños, pueden ser prosociales aunque no sean altruistas, en el caso por ejemplo, de existan normas de convivencia que las estimulen. Conforme el menor vaya creciendo e internalizando esas normas, su razonamiento moral en favor de aquellas será más maduro, de manera que su voluntariedad será más apreciable.

Para dar a entender cómo es que los razonamientos morales evolucionan y maduran, el autor antes citado desarrollo tres grandes niveles conteniendo dos etapas cada uno, por las que pasan las personas. Estos niveles son el pre convencional, el convencional y post-convencional. Aquí se hará referencia al que tienen que ver con la etapa de la niñez intermedia en período concreto de niñas y niños de primer año de escuela, entre los siete y los nueve años aproximadamente.

Este corresponde al nivel de moralidad que el autor denominó preconvencional, que va de los cuatro a los diez años de edad. De acuerdo con el autor el énfasis este nivel está en el control externo. Las niñas y los niños observan los patrones de otros ya sea para evitar el castigo o para obtener recompensas. Se pone énfasis en las consecuencias de la conducta, en las normas que la regulan especialmente figuras de autoridad, de las que se buscare aprobación. (Kohlberg citado por Ruiz-Olivares (2005)).

De acuerdo con lo anterior, la puesta en marcha de conductas prosociales estaría determinada por normas que regulen este comportamiento. Las niñas y los niños serían prosociales en la medida en que reciban aprobación, premios o con ello eviten el castigo de las figuras de autoridad.

En estos términos, la prosocialidad en estas edades parece no ser una conducta auténtica sino que estaría mediada por los beneficios personales, egoístas e individuales que se obtengan por ello. Esta forma de percibir el desarrollo moral asociado con las conductas

prosociales en la infancia intermedia, no corresponde con el concepto que poseen estas conductas, de forma que pareciera entonces que no son tales.

Sin embargo, respecto a esta cuestión existen otros posicionamientos que se deben de considerar ya que parten de la premisa de que realmente existe una orientación prosocial y auténtica en los escolares. Si bien es cierto, existe una relación entre el razonamiento moral y la conducta prosocial, algunas variables específicas como la edad y el sexo van a influir en la manera que se de dicha determinación. Y además Eisenberg, citado por Mestre, Frías, Samper y Tur (2002) afirma que el razonamiento moral prosocial es diferente del juicio moral orientado a la justicia descrito por Kohlberg, en parte porque el razonamiento moral prosocial no se basa en el dictamen de la autoridad, las leyes, normas y obligaciones formales.

2. Desarrollo emocional

El desarrollo emocional es un aspecto favorecedor de las conductas prosociales que se presentan en la etapa de niñez intermedia, puesto que la capacidad afectiva es la que le permite a la persona la acción y el comportamiento particular. Esto se debe, como bien lo explica Roca-Villanueva (2007), a que las emociones son el principal determinante del comportamiento humano. Todo lo que realiza una persona en el diario vivir está dirigido a reducir las emociones negativas y aumentar las emociones positivas.

Es decir, las personas buscan o intentan realizar las acciones que les proporcionen bienestar, disfrute y evitan aquellas que les provocan displacer, sin embargo, se debe tener presente que las emociones negativas son inevitables, al igual que las emociones positivas. Como bien se ha venido planteando anteriormente, el realizar conductas prosociales le proporciona a la persona una sensación de bienestar, por lo que el desarrollo emocional está muy relacionado con el desarrollo prosocial.

Dentro de la importancia que tienen las emociones en la conducta prosocial de una persona, de acuerdo con Barrios-Henao y Vence-González (2008), las respuestas

emocionales impulsan a la persona a ayudar a otros que están sufriendo, lo que implica un acto rápido que se mantiene hasta que termine el sufrimiento de la persona afligida.

En relación con lo anterior Morales, Moya, Gaviria y Cuadrado (2007), explican que un determinante de la conducta prosocial es el buen humor. Es más, estos autores manifiestan que el buen humor incrementa la probabilidad de realizar conductas prosociales, mientras que el estar de mal humor interfiere con la ayuda a las demás personas.

Distintas investigaciones han demostrado que las personas son más proclives a realizar acciones de ayuda a un desconocido cuando se encuentran de buen humor. Sin embargo, si el ayudar a alguien implica consecuencias negativas para quien ayuda, por ejemplo, ayudar a un desconocido que ha vomitado sobre su ropa, es el buen humor el que da lugar a menos ayuda. Por otro lado, el mal humor podría ser un aliciente para realizar conductas prosociales si la acción de ayudar hace que la persona se sienta mejor y de buen humor. (Morales et al, 2007).

Es así, como se puede hacer distinción entre las conductas prosociales donde la persona ayuda sin esperar nada a cambio; y las conductas altruistas, donde la persona ayuda esperando recibir algo a cambio, aunque sea buen humor. Las emociones tienen un gran peso en el accionar de una persona, por lo que la autoconsciencia emocional es fundamental y debe ser una habilidad que se propicie desde edades tempranas.

La habilidad de autoconsciencia emocional, le permite a la persona reconocer el sentimiento, lo cual es fundamental para controlarlo y mejorarlo si es necesario. Para Bisquerra (2010), se puede cambiar lo que se siente cambiando lo que se piensa.

Por todo lo anterior, se puede inferir que las emociones se pueden asemejar con el motor que hace producir las acciones y conductas que una persona realiza en un momento determinado; si una persona se siente bien con ella misma y con las demás, es más probable que practique conductas prosociales, por el contrario si su estado anímico no es óptimo, la persona no tendrá las herramientas suficientes para realizar acciones de ayuda.

Un aspecto de suma relevancia con el estado emocional es la autoestima, tal y como lo plantea ya que como lo plantea Martí-Vilar (2010), la autoestima implica que la persona se valore a sí misma de manera positiva y significativa. A esto, De Mezérville (2004), explica que etimológicamente, la palabra autoestima significa estimarse, amarse, quererle a sí mismo. Las personas que tienen poca autoestima apenas se estiman, apenas se quieren, apenas se respetan, pues se consideran inferiores, inapropiadas e incapacitadas para responder a los desafíos propios de la existencia. En las relaciones interpersonales, la persona con una autoestima negativa se siente amenazada fácilmente y tiende a actuar más a la defensiva y menos objetivamente.

De tal manera, se puede asegurar que existe una relación interdependiente entre los factores autoestima y conducta prosocial. La autoestima no es innata, sino que se desarrolla según la educación y las situaciones que se experimentan a lo largo de la vida, por lo que el papel de las personas significativas en la etapa de la niñez, como lo es la familia y el personal docente a cargo en un centro educativo, tienen un impacto en el desarrollo integral de las niñas y los niños, en su autoestima y en la promoción de las conductas prosociales.

Otro factor importante del desarrollo emocional es la empatía, la cual es entendida por Morales et al (2007), como una “respuesta afectiva compleja ante el sufrimiento emocional de otra persona, incluye ser capaz de sentir el estado emocional de otra persona, solidarizarse y tratar de resolver el problema” (p. 417).

Con respecto a la etapa de desarrollo de la niñez intermedia Brothers (citado por Morales et al, 2007), expresa que las niñas y los niños de tan sólo un año de edad manifiestan empatía al sentir sufrimiento en respuesta al sufrimiento de otras personas. El componente empático incluye la solidaridad, lo cual indica que no sólo se siente el dolor de la otra persona, sino que también se expresa preocupación y se intenta hacer algo para aliviar el dolor.

En relación al género, Trobst, Collins y Embre, en Morales et al (2007) plantean que las mujeres expresan niveles más altos de empatía que los hombres, esto producto del proceso

de socialización específico para cada género. Asimismo manifiestan que las mujeres piden ayuda con más frecuencia que los hombres.

La decisión de pedir ayuda se ve influenciada por los estereotipos sociales impuestos para cada género. Tal como lo plantean Rosanas y Esmoris (2003), el niño y la niña observan las actitudes en las personas mayores, lo que le ayuda a construir su abanico de roles que le permite expresar las emociones en cada situación específica.

Es por esto que es tan importante la educación emocional desde las primeras etapas del desarrollo humano. Rosanas y Esmoris (2003), plantean que las niñas y los niños se comunican más y mejor por medio del lenguaje no verbal, como lo es a nivel de caricias y acercamientos corporales.

Por lo anterior es que las personas que están a cargo de la educación de las infantes y los infantes, ya sea la familia o personal docente a cargo, permitan la comunicación libre y espontánea tanto verbal como no verbal de las niñas y los niños, dejando claro que todas las personas tienen derecho a expresar lo que sienten, siempre y cuando lo hagan de la manera correcta, con las palabras adecuadas y en el momento propicio.

En cuanto a las emociones relacionadas con el enfado o enojo (emoción que todo ser humano experimenta) Rosanas y Esmoris (2003), manifiestan que las persona adultas a cargo deben permitir que las niñas y los niños se enfaden ya que si lo reprimen, esto puede crear resentimientos y rencores que no van a favorecer las relaciones con las demás personas.

Es aquí donde entra a colación el tema del autocontrol emocional, habilidad que se debe propiciar desde edades tempranas. Bisquerra (2010), manifiesta que el objetivo es el equilibrio emocional, no la supresión de las emociones; es por esto, que lo que se desea es una emoción apropiada por medio del control del comportamiento, control de los impulsos fisiológicos, control del pensamiento y control de las emociones.

Se debe promover una educación emocional que permita expresar lo que se siente sin explosiones, sin grito y sin actitudes violentas ni desagradables, expresarlo de una manera adecuada y razonable.

Aunado a lo anterior, Rosanas y Esmoris (2003), presentan las siguientes pautas que las personas formadoras pueden utilizar en educación y el autocontrol emocional:

1. Aceptar que se está enfadado. Saber leer bien nuestros sentimientos.
2. Encontrar el tipo de expresiones más adecuadas. Tomar un tono de tranquilidad, sin descalificar al otro, sino manifestar lo que se quiere y se cree justo.
3. Buscar la manera de disminuir las causas de la irritación. Evitar o disminuir las causas del problema.
4. Verbalizar los sentimientos. Explicar las cosas con palabras en lugar de usar solamente gestos y actitudes.
5. Escuchar el punto de vista de la otra persona. La otra persona también tiene que expresar su punto de vista.
6. Darse un tiempo de reflexión. Si la niña o el niño está demasiado bravo para atender razones, es conveniente dejar el problema para otro momento. Se deben evitar las conductas agresivas.
7. Centrarse en el problema. No hacer personalizaciones, no generalizar el problema ni mezclar otros aspectos que no tienen relación alguna.
8. El recurso de la separación. Si la niña o el niño no es capaz de controlarse, es mejor que se marche del lugar hasta que se pueda solucionar con un poco más de calma.
9. Encontrar otras soluciones. Cuando una persona se enfada tiene la tendencia de ver sólo la solución que ha previsto antes porque es la que se ajusta a sus deseos. Pero siempre hay diversas soluciones que se pueden analizar para encontrar la mejor.

Asimismo, Roche-Olivar (2002) plantea que la prosocialidad compleja es aquella acción donde se dan conductas prosociales a partir de mapas cognitivos abiertos y conscientes, donde se toman en cuenta las diferencias y controversias de otras personas.

Esto refleja la relevancia que tiene el desarrollo cognitivo en la promoción de las conductas prosociales. Esta información ofrece una guía a las personas formadoras de las niñas y los niños con respecto a la forma en la que se les debe tratar según el nivel de desarrollo que presentan.

Por lo anterior se puede decir que las conductas prosociales tienen una estrecha relación con el desarrollo cognitivo conductual. Todas las características que se presentan están ligadas con la etapa de desarrollo de la niñez intermedia, por lo que funcionan como guía para las personas formadoras, lo que les ofrece mejores herramientas que les permitan promocionar las conductas prosociales en las niñas y en los niños en todos los ambientes en los que se desenvuelven con el fin último de favorecer el desarrollo y crecimiento de la persona.

2.2.2 Factores contextuales determinantes en la conducta prosocial en la etapa de la niñez intermedia

1. Contexto familiar

La familia como institución social, tiene un lugar preponderante en la educación y en la formación de sus miembros, puesto que puede asemejarse con una pequeña sociedad marcada por reglas y leyes específicas que se deben respetar y seguir. Es por ello que la familia es un ente fundamental en el desarrollo personal y social de toda persona.

Esta importancia la recalca Maganto en Ruiz-Olivares (2005), quien plantea que la familia cumple dos funciones básicas: la primera es la función educativa-afectiva, cuya finalidad es dotar a la persona de herramientas fundamentales para expresar afecto hacia sí misma y hacia los demás, y la segunda es la función de construcción social cuyo objetivo es transmitir las características propias de la cultura en la que está inserta. Estas funciones se

consideran interaccionales e interdependientes, es decir, son aspectos inseparables, donde el objetivo de una, va a depender del objetivo de la otra.

Es por esto, que con relación al fomento de conductas prosociales, la familia puede considerarse como la cuna de todas las relaciones sociales donde la persona aprende a comunicarse y a relacionarse con su entorno social, analizando las consecuencias positivas y negativas de cada acción social (prueba y error), escogiendo y practicando más las conductas que le proporcionen resultados positivos.

Estos primeros intentos de prueba y error se dan inicialmente en el núcleo familiar. Según Maganto en Ruiz-Olivares (2005), dentro de la familia existen dos tipos de interacciones: la parental y la filial. Dentro de la interacción parental se consideran los siguientes tres aspectos:

1. Historia afectiva: se presenta el establecimiento de figuras de apego, importantes para el aprendizaje de conductas prosociales y altruistas. Es el lazo afectivo que impulsa a la persona a buscar proximidad con otras y otros, ya que cuando las necesidades afectivas están cubiertas, es más probable que se realicen conductas de ayuda hacia las personas que se encuentran alrededor. Un ambiente afectivo genera seguridad y autoconfianza en las personas logrando que sus relaciones sociales sean sanas y estables.

2. Tipo de modelado: en este sentido, la interacción que existe entre ambos progenitores es fundamental, puesto que es necesario que el vínculo de apego desarrollado entre ellos, esté fuertemente formado. Así, el padre y la madre que se caracteriza por llevar a cabo comportamientos prosociales, será más probable que influya en el aprendizaje y por lo tanto, en la realización de conductas prosociales en sus hijas e hijos. Eisenberg y Fabes en Barrios-Henao y Vence-González (2008), han encontrado en distintas investigaciones que las personas que han presenciado modelos prosociales, tienden a mostrar más esta conducta que los que no han las han observado.

3. Práctica educativa y disciplina parental: en este punto, se distinguen tres tipos de prácticas educativas. La primera de ellas es denominada dictatorial, donde el padre y/o la madre establecen límites muy estrictos ante las diferentes necesidades o deseos expresados por la niña o el niño, no son flexibles y las reglas son impuestas. La segunda práctica educativa es la democrática, en la que el padre y la madre establecen una serie de normas claras, con la intención de desarrollar en sus hijos conductas maduras y razonadas; y por último, el tipo de práctica denominada permisiva, la cual se caracteriza por establecer pocas exigencias a las hijas y a los hijos y raramente ejercen un control firme sobre ellas y ellos.

En relación con las prácticas de crianza muy severas (dictatorial), Barrios Henao y Vence-González (2008), expresan que éstas están relacionadas con un bajo nivel de autocontrol y autorregulación, lo que conlleva a problemas de conducta. Existe una relación muy estrecha entre el castigo físico y dificultades en las relaciones interpersonales, por lo que el modelado dictatorial genera conductas agresivas. En contraposición, el modelo democrático, está basado en el desarrollo de la autonomía, en la relación de apoyo, confianza y respeto entre sí, por lo que promueve la sociabilidad, el altruismo y la prosocialidad.

Con respecto a la interacción filial, es decir a la relación existente entre las hermanas y los hermanos, según Lamb citado en Ruiz-Olivares (2005), la relación filial es más igualitaria que la establecida con el padre y la madre por lo que proporciona importantes oportunidades para el aprendizaje en general. Los trabajos realizados sobre el tema parecen afirmar que las hermanas y los hermanos se convierten en un modelo a imitar al mismo nivel que el modelo que ejerce la madre o el padre o figura de autoridad; sobre todo, se conoce que las hijas más pequeñas y los hijos más pequeños imitan a sus hermanas y hermanos mayores.

Es por esto, que la familia tiene una actuación fundamental tanto en el desarrollo personal como en el desarrollo social de sus integrantes. El sistema familiar es el promotor del bienestar socioemocional, factor indispensable para entablar relaciones sociales positivas con las personas que se encuentran en el contexto más próximo, por lo que el seno familiar

puede ser también promotor de las conductas prosociales, no solamente en el plano parental, sino también en el filial y en la relación entre estos. La familia es el primer ente de socialización de las personas donde se aprende a desenvolverse y relacionarse con los demás, por lo que todas las conductas aprendidas en el seno de la familia son reproducidas en la sociedad.

Otros resultados que brindaron varias investigaciones, demuestran que el desarrollo de la empatía incrementa gracias a la calidez de ambos progenitores y a la claridad y seguridad de los mensajes enviados, donde se haga énfasis sobre cuáles son los comportamientos permitidos y cuáles no lo son. Cuando las figuras de autoridad en la familia son capaces de discutir emociones sin inhibirlas, estimulan el desarrollo de la habilidad empática junto con un sofisticado razonamiento moral y una buena regulación de las emociones; por el contrario el uso de la ira en el control familiar bloquea este desarrollo emocional. (Morales et al, 2007).

Cuando el ambiente familiar es abierto y seguro permite que los miembros del grupo familiar expresen abiertamente lo que piensan y lo que sienten generando un clima armonioso en el grupo familiar, además permite que las hijas y los hijos puedan expresar abiertamente sus emociones, solicitar ayuda cuando lo requieran, crean y pongan en práctica sus habilidades y talentos. Por otra parte cuando el ambiente es tenso y se reprimen las emociones las niñas y los niños no logran alcanzar un desarrollo emocional óptimo generando inseguridad en sí misma y sí mismo y en sus relaciones con otras y otros.

Strayer en Alvarado-Calderón (2009), evidencia mediante una investigación que la empatía que existe entre progenitores y sus hijas y sus hijos está mediada por diferentes variables que intervienen, como lo son: la calidez, el control y la expresividad emocional. Lo anterior incluye también la capacidad de la autorregulación, capacidad que le permite a la niña y al niño comprender por ellas mismas y ellos mismos, sin conductas violentas, las consecuencias de sus acciones por ende se pueden ver presente en ellas y ellos conductas más prosociales.

Por esta razón, Roche-Olivar (2002) manifiesta que el grupo familiar puede convertirse en un verdadero agente de cambio social, siempre y cuando las relaciones existentes entre sus miembros no se enfrenten continuamente a competiciones, sino que cada integrante, hasta el más pequeño, tenga participación real y equitativa, tanto en la distribución de tareas como en los procesos de toma de decisiones familiares. Para estos, las metas, los valores y demás patrones de comportamiento específicos de cada familia, deben ser conocidos por todos los miembros para que éstos los practiquen y los hagan explícitos con seguridad tanto en el interior de la familia como fuera de ella.

Es así como la familia como sistema social es una plataforma para que las niñas y los niños que se encuentran en la etapa de niñez intermedia introyecten y ejecuten conductas socialmente positivas y aceptadas por la mayoría. Es por esto que la familia es un ente promotor del desarrollo de conductas prosociales en sus miembros, haciendo así que estos comportamientos se extiendan al contexto sociocultural que la rodea y así pueda seguir fomentando el desarrollo integral de las personas.

2. Contexto escolar

El contexto escolar les permite a la niña y al niño desarrollar su competencia social en gran medida, le ofrece la posibilidad de interactuar tanto con sus pares como con personas adultas en un marco diferente al familiar. Además este contexto escolar, por sus características propias, es estable y continuo, lo que le da al infante seguridad personal y social. Es por esto que el contexto escolar tiene un papel fundamental en la promoción de las conductas prosociales dentro de aula de clases.

El sistema educativo por ser un microcosmos, se desarrolla una comunidad escolar donde las niñas y los niños pueden vivenciar las situaciones que se dan en la sociedad real, por lo se exponen a situaciones sociales que deben resolver. Es aquí donde la niña o el niño ponen en práctica lo vivido y aprendido en su núcleo familiar.

Es por esto que “...la escuela es un escenario particularmente importante para el estudio de los procesos de socialización, debido a que las niñas y los niños se encuentran en este contexto con dos agentes de socialización: las personas adultas e iguales” (Garaigordobil-Landazabal, 2003a, p. 109).

Es por este carácter socializador que posee el sistema educativo que lo posiciona como uno de los agentes principales de las conductas prosociales en las niñas y los niños que se encuentran en la etapa de desarrollo intermedio. Uno de los principales actores en este proceso de enseñanza-aprendizaje es la persona docente quien desempeña un papel fundamental, puesto que es la encargada de desarrollar en el aula el ambiente más apto para el desarrollo tanto personal, académico y social del estudiantado.

Es por esto que la relación existente entre la persona docente y sus estudiantes debe ser la óptima para así facilitar el desarrollo de todas las capacidades en las niñas y en los niños, por lo que es importante que la persona docente cree un ambiente agradable, de apertura y calidez donde las estudiantes y los estudiantes se sientan a gusto y seguras.

En la etapa de niñez intermedia la relación entre docente y estudiante se puede favorecer fácilmente, ya que las niñas y los niños identifican a la persona docente como un modelo a seguir. Esto lo plantea Guijo-Blanco (2002), quien manifiesta que la relación existente es de afecto, admiración y respeto. La persona docente podría valerse de estas características para fomentar dentro de aula un clima agradable donde existan relaciones simétricas, comunicación fluida y buenas relaciones interpersonales.

Un clima áulico favorable será el ambiente perfecto para la promoción de conductas prosociales, las cuales son muy necesarias actualmente, puesto que son diferentes investigaciones las que muestran estadísticas referentes al incremento de conductas violentas en el sistema educativo. Un ejemplo de ello, es el indicado por Barrio, Carrasco, Rodríguez y Gordillo (2009), quienes manifiestan su preocupación por las formas de violencia que se presentan en el ámbito escolar, llevadas por niñas y niños de todas las edades.

Estos autores plantean la prevención como método de erradicación de las conductas violentas. El favorecimiento de conductas prosociales es la respuesta a estas situaciones que son preocupantes, por lo que se deben favorecer desde el inicio de la vida estudiantil.

Es por esto que el papel de la persona docente es vital. Cuando la persona docente consigue un clima áulico favorable en el que se reúnen la cooperación, la empatía, la seguridad, la autonomía y el respeto, favorece condiciones en las que las conductas prosociales sean aprendidas y practicadas por todas las personas dentro del aula para el favorecimiento de un clima escolar apto.

Tal como lo plantea Lickona, en Garaigordobil-Landazabal (2003a)

...frecuentemente las niñas y los niños requieren de la guía y el apoyo de la persona adulta que promueva experiencias positivas con los iguales. A veces esta guía ayuda a las niñas y los niños en la comprensión de las razones para la regulación social, enfatizando los valores de las relaciones cooperativas (p. 109).

La persona docente es modelo a seguir por sus estudiantes, por lo que debe estar siempre consciente y pendiente de sus actos, de su manera de hablar y demás acciones. Asimismo debe saber que las relaciones que se mantienen entre el estudiantado serán pautas a seguir y practicar por sus discentes, por lo que estas relaciones también se deben revisar continuamente. Con respecto a esto, Garaigordobil-Landazabal (2003a), expresa que tanto el personal docente como las compañeras y los compañeros de aula, son modelos y agentes de refuerzo de conductas sociales.

Es por todo lo anteriormente mencionado que se puede ver la importancia del sistema educativo y de la persona docente en el desarrollo de conductas prosociales. Esto lo refuerza Báez de la Fe y Jiménez, citados por Guijo-Blanco (2002, p. 192):

Las características organizativas de la clase, las estructuras motivaciones cooperativas, el apoyo a las diferencias individuales, la toma de consideración de las opiniones y actitudes de los alumnos, el énfasis en el dominio de la tarea antes que en

las calificaciones, las expectativas altas y positivas, etc. Son algunas de las dimensiones del aula que se relacionan con autopercepciones positivas y comportamientos prosociales.

Es por esto que el sistema educativo es uno de los principales promotores de las conductas prosociales, así como la persona docente inscrita en una institución específica. En la edad escolar, se pueden recibir influencias de compañeras y compañeros que estimulan y promueven las conductas prosociales, por lo que resulta importante el implemento de programas en estas edades que busquen optimizar el trato positivo con el objetivo de prevenir o minimizar las conductas violentas y agresivas y favorecer ambientes positivos que faciliten el desarrollo integral de todas las personas participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Contexto cultural

El contexto cultural es la plataforma que pone las reglas de funcionamiento social para cualquier entidad que se encuentre dentro del mismo, además determina cuáles conductas son aceptadas y cuáles no lo son, por lo que se deben castigar, repudiar o ignorar. La cultura se aprende por medio de todas las instituciones de enseñanza, es decir, la familia, la escuela y el propio contexto sociocultural. Es por esto que el contexto cultural tiene un importante papel dentro de la promoción de conductas prosociales.

Asimismo el contexto cultural transfiere a las personas, un conjunto de valores tanto personales como sociales. Estos últimos estructuran la convivencia y las relaciones interpersonales, en las cuales se basan las relaciones socialmente positivas y la prosocialidad.

Son muchas las culturas alrededor del mundo, cada una de ellas tiene sus propias reglas y su razón de ser, según el contexto sociocultural en la que se desenvuelven. Cada persona, tenderá a extender su cultura a las demás personas, esto la hará sentirse segura y cómoda con lo que pase a su alrededor más próximo.

Con respecto a las diferentes culturas existentes y su influencia prosocial, Triandis citado en Guijo-Blanco (2002), expresa que se pueden diferenciar dos tipos de sociedades: las colectivas y las individualistas. Las sociedades colectivistas consideran que sus miembros han de estar dispuestos a actuar en beneficio del grupo y destacan la importancia de la lealtad, la confianza y la cooperación entre sus miembros. Estos grupos son cerrados por lo que no confían en personas ajenas a él. Se asemeja con los gobiernos con regímenes comunistas.

Por su parte, las sociedades individualistas por el contrario, consideran que la persona es el valor máximo y que cada una debe buscar su autorrealización personal pero dentro del grupo. En cuanto a los recursos, estos se entregan a cada uno según las aportaciones que individualmente hayan realizado a la colectividad. Este grupo confía más en personas extrañas, por lo que son más abiertos a realizar actos prosociales a favor de desconocidos, compartiendo actitudes, valores y principios. Se mantienen relaciones comunales y personalizadas a la vez que se promueve la homogeneidad. Además, la moralidad es definida en las culturas individualistas en función del grupo es decir; es bueno lo que es bueno para el grupo.

Por lo anterior se puede inferir que el tipo de sociedad o el tipo de educación social específica en cada contexto que se le da a una persona desde su niñez, puede definir que la persona realice o no conductas prosociales o de ayuda a personas cercanas a su contexto o fuera de él. Es aquí donde se rescata la importancia que tiene cada cultura en la educación de cada persona y en fomento o no de conductas prosociales.

En contextos en los que se estimulan las conductas prosociales, López citado en Martí-Vilar (2010), expresa que la relación social promueve conductas prosociales en las personas, ya que desde que nace, la persona es un ser social y necesita de vínculos afectivos.

El contexto determina la forma de interacción existente en toda relación social que está dentro de una cultura específica, puesto que es la cultura la que explicita cuál acción es aceptada o no y a partir de estas reglas sociales, las personas y los grupos se comportan de una manera u otra, aceptan ciertas conductas y repudian otras. Es la cultura la que define

ciertos roles específicos para cada población y muchas veces si estos roles no se siguen, se presentan problemas sociales como la discriminación y el rechazo, por lo que entender la forma en que las personas actúan respondiendo a la cultura específica, es de vital importancia.

Es por esto que el contexto cultural es un factor importante en el favorecimiento de conductas prosociales puesto que es el que provee patrones educativos que reflejan los valores que necesita una persona para desenvolverse con éxito y ser aceptada por las y los demás.

En conclusión, la etapa de la niñez intermedia, por ofrecer a la niña y al niño la posibilidad de relacionarse con otras personas, es propicia para desarrollar y fomentar conductas prosociales tanto en el ámbito familiar, como en el escolar y en el cultural. Asimismo los factores personales son de vital importancia en el incremento de conductas socialmente positivas, por lo que ambos factores, tanto los personales como los contextuales se condicionan activamente, es decir, que ninguno tiene más fuerza que el otro, sino que ambos son interdependientes.

2.3 Beneficios de las conductas prosociales

2.3.1 Beneficios para Docentes

El personal docente así como las estudiantes y los estudiantes comparten mucho tiempo y actividades entre sí. Las comunidades educativas deben aprender que la promoción de las diversas formas de convivencia debe convertirse en un eje transversal del currículo educativo, que permita la prevención de los fenómenos sociales negativos como la violencia escolar.

Es así como Ortega y Del Rey (2003), expresan que aprender a convivir es un seguro de habilidades sociales para el presente, para el futuro y por tanto un indicador del bienestar social.

La carencia de escenarios que colaboren con el desarrollo de habilidades para la convivencia genera sistemas conflictivos, cuando no claramente se convierten en espacios promotores de ambientes violentos con hábitos de consumo de tabaco, alcohol u otros riesgos sociales que provocan estado de vulnerabilidad social comunitaria. Es de ahí que cuando se ponen en práctica las conductas prosociales en el salón de clases tanto la persona docente como las estudiantes y los estudiantes obtienen grandes beneficios, pues se genera un ambiente de reciprocidad positiva.

La escuela como institución juega un papel fundamental, dado que los tiempos han cambiado así como el contexto y los roles de la familia en cuanto a la enseñanza de valores que ayuden a vivir en convivencia y en una cultura de orden social y de paz. Es por esto que Binaburo y Muñoz (2007) mencionan que:

...la escuela en los últimos años se está transformando en una instancia de socialización primaria, y las pautas de comportamiento respetuosas hacia el entorno escolar (personas y materiales), que el alumnado interiorizaba antes en la familia, no cabe esperarlas en una buena parte del nuestro alumnado (p. 14).

Es necesario que la escuela asuma un papel activo en la promoción de conductas prosociales que generen la convivencia necesaria para la disminución de la violencia escolar que se manifiesta de forma constante en el aula y en toda la comunidad educativa.

La convivencia no es tarea fácil, pero no es imposible y generarla depende de la cultura de promoción y vivencia de la misma dentro del contexto educativo. También debe ser un trabajo que se construye desde edades tempranas, todo esto con el objetivo de prevenir desde un enfoque de desarrollo situaciones de riesgo en el futuro. Es por lo que el papel de la persona docente es vital, y en la medida que el clima áulico sea agradable, solidario, con unidad positiva y reciprocidad la convivencia escolar aumentará y las relaciones entre docentes y estudiantes serán más saludables fomentando un ambiente de reciprocidad positiva.

La promoción y trabajo de la convivencia como dice Binaburo y Muñoz (2007), se convierte en nuestros días en una herramienta necesaria y fundamental para la construcción de una cultura de paz que disminuya los elevados índices de violencia y que desarrolle una escuela más democrática más justa y tolerante, inspirada en los valores de la paz social.

La convivencia aunque resulta difícil es urgente promoverla y trabajarla, con el objetivo de construir espacios en el aula y la comunidad educativa que busquen crear estabilidad, orden, paz y seguridad que permitan el crecimiento de toda la población estudiantil.

En otras líneas se ha venido indicando que el aula es un medio de interacción que favorece el aprendizaje y optimización de las conductas prosociales, se han venido detallando los beneficios que estas conductas generan en el estudiantado y el personal docente en cuanto a la convivencia y la permanencia en el sistema educativo formal con un clima armonioso; en donde se favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Anudado a todo lo anterior, para el desarrollo de esta investigación interesa conocer algunos de los beneficios otorgados a la labor docente como resultado de su esfuerzo en la promoción de conductas prosociales en el estudiantado a su cargo, esto en razón de su papel como agente de socialización, y como posible modelo de conductas prosociales.

Una maestra o maestro que en su clase promueva conductas prosociales en el estudiantado se convierte según Roche-Olivar (2007), en un agente de cambio a nivel institucional, favoreciendo lo que él denomina una “escuela como modelo colectivo prosocial”.

El autor anteriormente mencionado, afirma que cuando una profesora o un profesor se encuentra sensibilizado con la formación de conductas prosociales en su clase, se genera inmediatamente una autoimplicación personal la cual es descrita como un cambio de actitud en el quehacer educativo y en la relación concreta con sus estudiantes. Posteriormente y como resultado de este cambio en la persona docente surge una autoimplicación del estudiantado;

seguidamente otras personas docentes que observan este cambio se interesan por promover también este tipo de conductas prosociales en su propia clase sobre todo al conocer los efectos positivos que engendra la prosocialidad . A continuación se difusa aún más este modelo de clase en el centro educativo obteniendo un contexto educativo prosocial.

Se observa de acuerdo con lo anterior, varios beneficios. Primero la promoción de conductas prosociales por parte de una persona docente genera cambios en su quehacer profesional, en su interacción con el estudiantado. Segundo, al percibir este cambio, el estudiantado se implica y asume las conductas prosociales, engendrando beneficios como los que anteriormente se han descrito (convivencia-factores relacionados con la permanencia en el sistema educativo). Tercero, lo que sucede en el aula de una maestra o maestro sensibilizado con la promoción de conductas prosociales es observado por sus colegas produciendo cambios en otras aulas hasta llegar a difundirse en el centro educativo, a largo o mediano plazo, de manera que se obtiene una escuela con una cultura prosocial. Y aún más se puede inferir un cuarto beneficio, ya que es muy probable que un cuerpo docente sensibilizado en la promoción de las conductas prosociales puedan establecer relaciones entre profesionales basadas en la cooperación, solidaridad, ayuda mutua, etc., obteniendo beneficios directos en la práctica frecuente de conductas prosociales debido a su autoimplicación.

Por otro lado, la autoimplicación de la persona docente en la promoción de las conductas prosociales contribuye a que esta pueda enfrentar de manera óptima el conjunto de situaciones que en su quehacer experimenta como lo son las diferentes problemáticas socioemocionales, la violencia, la discriminación y exclusión, entre otras, que muchas veces le provocan ansiedad debido a la percepción de no contar con la formación para manejarlas. (Mabel-Guevara, 2009)

Anteriormente se había dicho que la persona docente sensibilizada con la promoción de conductas prosociales experimentaba un cambio en su quehacer y en la interrelación con sus estudiantes. Esta experiencia de acuerdo con Espejo-Chávez (2009), fortalece el

compromiso con la tarea educadora y se asocia con la utilización de estrategias novedosas en los procesos de aprendizaje. Por ejemplo esta autora realiza una serie de recomendaciones que pueden atribuirse a un compromiso por parte de la persona docente, algunas de estas son:

- Reforzamiento de conductas prosociales a través de la valoración positiva del estudiantado.
- Creación de un ambiente agradable en el aula en el que las estudiantes y los estudiantes se sientan respetados y valorados utilizando una disciplina centrada en el compromiso con las normas, es decir, haciendo partícipes al estudiantado en el establecimiento de las normas.
- Apoyo al estudiantado a desarrollar la empatía y la comprensión de las otras y los otros, a través de diferentes juegos, actividades o reflexiones.
- Fomentar el trabajo cooperativo en el salón de clases, lo que implica planificar tareas en las que el estudiantado debe trabajar hacia metas comunes.
- Colaborar para que el estudiantado se relacione con personas del grupo con las que no suelen hacerlo de manera que se generalicen las conductas cooperativas y prosociales. Esto implica hacer énfasis en que el trabajo cooperativo se realice formando grupos con diversos participantes del salón de clases, no sólo con subagrupaciones de amigos.
- Servir de modelo para el estudiantado, siendo ejemplo de la conducta que busca fomentar.

Estas sugerencias pueden significar un cambio radical en el quehacer que realizan las personas docentes, por lo que se requiere de un compromiso con la tarea educativa y una sensibilidad para llevarla a cabo, por esta razón se considera que todo intento de promoción de conductas prosociales implica un conocimiento de la materia, así como conocer los beneficios que de ella derivan.

En este sentido es que se considera que el papel que juega la disciplina de la Orientación en su función de asesorar al cuerpo de docentes es muy valiosa, debido a que puede favorecer la sensibilidad de la población docente en relación con las conductas

prosociales, dar a conocer los beneficios que engendran en el estudiantado y propiamente en su labor docente haciendo énfasis en el rol orientador que este posee.

Todo esto es posible por medio de la colaboración interdisciplinaria, pudiendo de esta manera facilitar una serie de recomendaciones que incluyan estrategias y herramientas para que la persona docente pueda promover las conductas prosociales desde su quehacer en el estudiantado a su cargo y en el escenario del salón de clases.

2.3.2 Beneficios para Estudiantes.

Las conductas prosociales poseen efectos positivos en algunos aspectos trascendentes para el desarrollo escolar de niñas y niños, tales como el rendimiento académico, la motivación, la autoestima, las relaciones interpersonales positivas, entre otros, que pueden estar vinculados con el logro de metas académicas y sociales. Lo que significa que el incremento de conductas prosociales en niñas y niños escolares, puede favorecer el desarrollo positivo de destrezas, habilidades y situaciones personales en general, que se relacionan con su éxito escolar.

Esto se comprende eficazmente si se relaciona el éxito escolar no únicamente con el pasar materias, aprobar el curso lectivo y obtener buenas calificaciones, sino también, con la experiencia personal que puede llegar a poseer una niña o un niño en otras áreas como lo son la socioafectiva y conductual, en las que entran en juego las relaciones con otras compañeras y compañeros así como con la persona docente.

La visión de una educación integral posibilita pensar de esta forma, aumentado la probabilidad de formar personas desde edades tempranas para una ciudadanía responsable y con valores como el respeto, la solidaridad y la cooperación. Es así, que se entiende el éxito escolar como:

[...] la obtención de metas tendientes a logros significativos en el campo personal y académico; entre ellas aprobar cursos, obtener buenas notas, cumplir tareas, completar la primaria y aprobar el bachillerato, sin dejar de lado la salud física y

emocional, la amistad, el afecto, la proyección a la familia y a la comunidad, la participación en eventos deportivos, culturales y artísticos entre otros [...] de esta manera el éxito escolar está asociado al sentimiento de perseverancia y esfuerzo personal para conseguir metas. Asimismo se asocia con el bienestar, la seguridad y la pertenencia que brinda el entorno institucional, familiar y social. (Rojas-Alvarado y Solís-Sánchez, 2008, p. 9-10).

De acuerdo con la definición anterior, se puede comprender que el éxito escolar es algo relativo, ya que tiene que ver con el logro de metas no solo académicas sino también personales, que además se asocian con una sensación de bienestar. Se considera relativo, porque no es igual en todas las personas, puede ser que para un niño que se le hace difícil los exámenes obtener una calificación de nueve sea un logro muy especial, lo que no sería igual para otro niño que siempre obtiene nueves en las calificaciones.

Es así que, el éxito escolar engloba una serie de aspectos que se relacionan con metas académicas y personales, que se obtiene en la medida en que estas metas se alcancen según la idiosincrasia de cada niña o niño. Rojas-Alvarado y Solís-Sánchez (2008) consideran que la escuela puede enseñar a las niñas y a los niños habilidades sociales que estimulen la adquisición de hábitos y valores que orienten hacia aquello que se considera positivo y valioso. Estas habilidades se traducen en situaciones personales que facilitan de una u otra forma, que niñas y niños alcancen sus objetivos.

Es posible que algunos factores personales como la motivación, la autoestima, la resiliencia, las habilidades para resolver conflictos y para estudiar, etc., y sociales como la escuela y la familia (Rojas-Alvarado y Solís-Sánchez, 2008) contribuyan o faciliten el éxito escolar, y es ahí donde cobra valor la adquisición de comportamientos prosociales.

Los beneficios de la prosocialidad en el desarrollo cognitivo, moral y socioemocional de niñas y niños, pueden vincularse con situaciones personales relacionadas con el éxito escolar.

Aunque la conducta prosocial de las niñas y los niños no está directamente relacionada con el proceso de aprendizaje en sí, es un proceso importante en la educación mediante su influencia en las interacciones sociales tanto en relación con sus compañeras y compañeros como con la persona docente a su cargo (Espejo- Chávez, 2009).

Al respecto, con el desarrollo de habilidades para el estudio, Garaigordobil (2003b) afirma que existe evidencia empírica que verifica la eficacia del aprendizaje basado en la cooperación, que es una de las conductas prosociales que interesan; en el desarrollo académico, esta autora cita a Slavin, Johnson y Johnson, quienes confirmaron que las situaciones de aprendizaje planteadas cooperativamente en un ambiente de aula prosocial, incrementan significativamente el rendimiento escolar, mejoran el clima general de la clase y las relaciones interpersonales en el seno del grupo.

Otros investigadores Gilles y Ashman, citados en Garaigordobil-Landazabal, (2003b) han encontrado mejoras en el rendimiento académico en tareas de lenguaje y en tareas matemáticas, debido al efecto del aprendizaje cooperativo.

Hall et al, también citado en Garaigordobil-Landazabal (2003b) afirma que el aprendizaje cooperativo en el seno de un ambiente de aula prosocial, estimula la memoria; y por otro lado la misma autora cita a Sherman, quien atribuye al aprendizaje cooperativo un efecto positivo en la percepción de las tareas de tipo académico y en la actitud hacia el aprendizaje, así como un incremento en la motivación intrínseca.

En relación con la autoestima como situación personal relacionada con el éxito escolar, se tiene que la prosocialidad posee efectos positivos en cuanto al autoconcepto y la autoestima (Roche-Olivar, 2007), esto se evidencia también en Ovejero, citado en Garaigordobil-Landazabal (2003a) al afirmar que la cooperación en la clase estimula la autoestima lo que facilita muchas de las capacidades cognitivas que favorecen el rendimiento académico, otros autores como Sharan y Slavin citados por la autora antes mencionada, confirmaron que el proceso de aprendizaje por medio de estrategias cooperativas fomenta el autoestima y el autoconcepto académico o intelectual.

Por otro lado, de acuerdo con Roche-Olivar (2007) los comportamientos prosociales frecuentemente realizados, aumentan la cantidad de los estados de ánimo positivos. Este explica su establecimiento de la siguiente manera:

Esta interrelación positiva entre receptor y autor generaría un sentimiento de reciprocidad, de amistad. Todo lo cual contribuiría a crear un clima de bienestar, paz y unidad en la relación que fomentaría los estados de ánimo positivos y la larga el optimismo (p.16).

Es así que, la prosocialidad también contribuye a desarrollar en las niñas y los niños habilidades para la vivencia de una cultura de paz y resolución pacífica de conflictos, necesarios para el éxito escolar.

La prosocialidad posee el efecto característico de afianzar las relaciones interpersonales, ya que se operacionalizan en conductas como la solidaridad, la cooperación, la empatía, la escucha activa, la simpatía, etc. Garaigordobil-Landazabal (2003) reúne una serie de investigaciones (Battistich et al., 1993; Johnson et al., 1993; Rue, 1989; Yu, 2001) que confirman que el aprendizaje cooperativo en la situación de aula prosocial, posee un efecto positivo en las relaciones interpersonales dentro del grupo, así también, facilita una mayor cohesión grupal de tal forma se caracterizan las relaciones establecidas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo.

En general las conductas prosociales favorecen las situaciones cooperativas en los grupos, debido a que posibilitan que los objetivos de las personas participantes se compartan y se alcancen metas en conjunto sobre la base de una reciprocidad positiva, lo que a su vez favorece el desarrollo de habilidades sociales, entre estas la resolución de conflictos (Vásquez-Arteaga, 2012).

Por último, con respecto a la resiliencia, comprendida como una habilidad personal para salir adelante a pesar de las dificultades o adversidades, y que se relaciona con el éxito escolar (Rojas-Alvarado y Solís-Sánchez, 2008); se tiene que las conductas prosociales

favorecen el desarrollo de las habilidades asociadas con el establecimiento de estrategias constructivas para el manejo del estrés, ya que estas suponen creatividad, iniciativa, incluso asertividad.

Por ende, y de acuerdo con el planteamiento de Roche-Olivar (2007), las conductas prosociales ejercitadas frecuentemente, facilitan el afrontamiento adecuado de la ansiedad o el estrés, ya que posibilitan la distracción o relativización del problema, en el caso de que se tenga oportunidad de observar situaciones similares en las relaciones interpersonales; además proponer acciones creativas como vía para el afrontamiento.

En relación con los factores sociales que favorecen el éxito escolar, se considera valioso el aporte que desde la prosocialidad pueda realizar la institución educativa. Por ejemplo, Arguedas-Negrini y Jiménez-Segura (2007) reconocen el papel que juega la prosocialidad en el fortalecimiento de la relación estudiante – docente, así como en el ambiente de aula que genera, a su vez, favorece la permanencia en el sistema educativo del estudiantado: “el buen rendimiento, los logros académicos y un ambiente prosocial, productivo y con supervisión, favorecen la permanencia de las y los estudiantes en las instituciones de educación formal” (p.16).

Esto hace referencia a un ambiente que apoya los intereses y el bienestar psicosocial del estudiantado, en el que se destaca la relevancia de enfocar una disciplina como un apoyo a las estudiantes y los estudiantes en el aprendizaje de conductas apropiadas que satisfagan sus necesidades, y que resultan óptimas para alcanzar éxito escolar.

En el siguiente apartado se describe la naturaleza de la disciplina de la Orientación, de forma que se comprende el interés por favorecer contextos escolares prosociales.

2.4 La Orientación y sus implicaciones en la promoción de la prosocialidad en el contexto escolar

La Orientación, por su naturaleza, contribuye al ámbito escolar en la promoción de conductas prosociales por lo que es de suma importancia describir elementos propios de ésta bajo la fundamentación de su concepción, ejes de acción, propósitos, principios y funciones según el Ministerio de Educación Pública de nuestro país.

2.4.1 Conceptuación de Orientación

En la actualidad existe un amplio bagaje de definiciones sobre la disciplina de Orientación, en donde dependiendo del autor y el enfoque de acción que utilice así será su concepción. Para el desarrollo de este trabajo se entenderá la disciplina de Orientación como lo plantean Chávez-Vargas, Masís-Vega, Mendoza-Dávila, y Quesada-Orozco, (1997):

Un área específica del conocimiento del ser humano, en la cual se desarrollan y fortalecen las destrezas de los seres humanos. Además se preparan a las personas para afrontar de una forma más adecuada las situaciones que se presentan diariamente durante todo su ciclo de vida (p. 59).

Con respecto a los autores antes mencionados se puede visualizar a la Orientación como una disciplina de ayuda, que promueve en las personas el desarrollo de herramientas a lo largo de toda su vida, las cuales le ayudaran para hacerle frente a las situaciones que se presenten en su ciclo vital. Desde la concepción anteriormente planteada se identifica que la Orientación permite desarrollar las fortalezas del ser humano y promueve mejorar sus debilidades aprovechando todo su potencial. También permite ver que las personas a lo largo de toda su vida pueden desarrollar una serie de habilidades, capacidades y aprender conductas que puedan poner en práctica para el desenvolvimiento e interacción con las y los demás.

En la misma línea, Bisquerra y Álvarez citados en Molina-Contreras (2004), definen la Orientación como “un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus

aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida”. Esta definición es más integral pues relaciona las etapas del desarrollo del ser humano con todas las áreas que constituyen su vida, en donde lo fundamental es un crecimiento continuo. La Orientación promueve el desarrollo de habilidades a nivel cognitivo, espiritual, emocional, conductual y social; por lo que es una disciplina integral que aborda todas las áreas, relacionándolas y fortaleciéndolas para generar un óptimo desarrollo en las personas.

Según el plan de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación en la UCR (s.f) se plantea la disciplina de la Orientación posee como objeto de estudio al ser humano desde una visión del desarrollo. Favorece procesos de: autoconocimiento e identidad, conocimiento del contexto natural y sociocultural, toma de decisiones y planeamiento para la vida, con la finalidad de ayudar a las personas a clarificar y construir el sentido de vida en las diferentes etapas y situaciones vitales.

La Orientación posee tres áreas fundamentales de acción: Vocacional, Personal-Social y Educativa. A continuación se da una breve descripción de cada uno de estas, según Molina-Contreras (2004):

1. La Vocacional se entenderá en la Educación General Básica como un proceso dirigido al conocimiento de diversos aspectos personales como capacidades, gustos, intereses, motivaciones personales, en función del contexto familiar y la situación general del medio donde se está inserto para poder decidir acerca del propio futuro. El área vocacional es la que le permite a la persona adquirir las herramientas necesarias en una elección, para lo cual debe conocerse a sí misma y al medio en el que se desenvuelve y al combinar ambas, obtiene un panorama más claro para tomar una decisión.

2. El área personal- social se define como un proceso de ayuda continua a todas las personas en los aspectos de su personalidad, con el objetivo de potenciar su desarrollo a lo largo de toda la vida. Esta área permite que las personas adquieran y desarrollen habilidades que les faciliten enfrentar las diferentes adversidades que se le puedan presentar. Por su parte Molina-Contreras (2004) plantea que esta área promueve la autoestima, relaciones

humanas, socialización y atención a las necesidades e intereses del individuo, de acuerdo a sus potencialidades, habilidades y destrezas. Esto permite que la persona se conozca a sí misma, afronte las adversidades y logre un equilibrio en todos los ámbitos de su vida.

3. Por último, en el área es la educativa, la Orientación escolar es definida como un proceso dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para aprender a aprender y formar hábitos, actitudes, valores y comportamientos positivos hacia el medio escolar en relación a las actividades de aprendizaje. Es dentro del ámbito educativo que la Orientación promueve y desarrolla un amplio bagaje de habilidades y conductas en las orientadas y los orientados. Es en esta área que la Orientación posee un mayor alcance pues logra impactar a toda la comunidad educativa.

El ámbito educativo en Costa Rica está conformado por la Educación Formal y la Educación no formal, ambas promueven el desarrollo integral de los seres humanos. Para efectos de esta investigación se le dará énfasis a la Educación Formal la cual se da dentro de un contexto educativo en un espacio y tiempo determinado en la vida de las personas. Además cuenta con una estructura llamada programas que permite una secuencia lógica entre los objetivos y contenidos y así cada año se abarcan temáticas distintas. La educación formal se ha dividido en educación preescolar, primaria, secundaria y superior.

La Orientación en el ámbito educativo costarricense es conocida como Orientación Educativa y Vocacional la cual nace y se inserta en el sistema escolar por la Ley Fundamental de Educación; la cual en el artículo 22 señala:

El sistema de educación costarricense asegura al educando, mediante la coordinación de las labores dentro del establecimiento de enseñanza: Un servicio de Orientación educativa y vocacional, que facilite la exploración de sus aptitudes e intereses ayudándole en la elección de sus planes de estudio, permitiéndole un buen desarrollo emocional y social (Ministerio de Educación, 2008).

Es por medio de este servicio de Orientación que se puede trabajar en el desarrollo de habilidades para la vida y el fortalecimiento de conductas que faciliten las relaciones entre los seres humanos promoviendo una sana convivencia y disminuyendo conflictos entre los miembros de la comunidad educativa.

Según el Ministerio de Educación Pública (2008), la Orientación en el sistema educativo tiene cuatro propósitos fundamentales que se pretenden alcanzar:

1. En relación consigo mismo: Busca un mayor conocimiento de la persona, de sus capacidades, intereses, valores, destrezas, rasgos de personalidad, características físicas, actitudes, necesidades, limitaciones y aspiraciones. Dentro de este aspecto se busca el desarrollo de la escala de valores y de la capacidad para relacionarse con otras personas así como de la toma de decisiones.

2. Relación con las compañeras y los compañeros: Se busca el conocimiento entre los miembros del grupo y el papel que se tiene dentro del mismo; así como el desarrollo de habilidades sociales.

3. Relación con su familia: Permite un mejor conocimiento y comprensión de la situación social, económica, cultural y nivel de aspiraciones de su familia. También existe una mayor consciencia de responsabilidad para con los miembros del grupo familiar.

4. Relación con la institución: El conocimiento de oportunidades y servicios que ofrece la institución, en cuanto al plan de estudios. Se busca fomentar un clima escolar óptimo para el desarrollo integral de todas las personas.

Cada uno de estos propósitos permite que la persona orientada mejore su relación tanto consigo misma como con las demás personas y con el entorno que le rodea para que pueda tomar las decisiones que le ayuden a formar su proyecto de vida y actuar acorde con sus propios principios. Los cuatro propósitos se encuentran totalmente relacionados, pues para que la persona tenga un desarrollo óptimo en el ámbito educativo, debe tenerlo en su grupo familiar y sobretodo es indispensable que la persona esté bien consigo misma.

Al conocer cuáles son los propósitos y cómo nace la Orientación en el sistema educativo es necesario conocer el concepto que utiliza el Ministerio de Educación Pública para definir la misma:

Es una relación de ayuda, encaminada a estimular procesos de afirmación y desarrollo individual y social entre las estudiantes y los estudiantes, que conduzcan a la formación y reformulación de su proyecto de vida. De esta manera se procura que se valore al estudiante y se le ofrezca la oportunidad de arraigar la convicción de que es un ser con potencialidades para crear, pensar, dudar, afirmarse y estar lleno de emociones (Ministerio de Educación Pública, 2008, p.15)

En este aspecto, es fundamental tener presente que desde el Ministerio de Educación Pública se percibe a la Orientación como aquella que tiene la capacidad de colaborar en el desarrollo de las y los estudiantes sin importar condición social, sexo o creencias; sino creyendo y optimizando su desarrollo y crecimiento integrales en espacios de reflexión y discusión. Por todo lo anteriormente mencionado, es importante desarrollar de forma más amplia el término de Orientación educativa.

2.4.2 Orientación Educativa

Para tener una mayor comprensión del concepto de Orientación educativa, a continuación se expondrán tres definiciones de distintos autores, las cuales se encuentran compiladas en Molina-Contreras (2002).

Tabla 2

Definiciones de Orientación Educativa

Autor	Año	Definición
Gordillo	1979	“...proceso educativo individualizado de ayuda al educando en su progresiva realización personal, lograda a través de la libre asunción de valores y ejercido intencionalmente por los educadores en situaciones diversas que entrañen comunicación y la posibiliten”
Ayala	1998	Proceso de asesoramiento continuo donde el docente promueve actividades de tipo preventivo dirigido a la formación de hábitos de estudio, atención y concentración en clase, aprovechamiento del tiempo y desarrollo de habilidades cognitivas, conductuales, educativas y sociales.
Nerici	2002	Es un proceso educativo a través del cual se asiste al educando con el fin de que éste pueda obtener pleno rendimiento en sus actividades escolares, formular y realizar planes según sus aptitudes e intereses para que alcance armónicamente los fines últimos de una educación integral.

Fuente: Molina-Contreras (2002).

Con los tres conceptos antes presentados, se aprecia que la Orientación Educativa es un proceso que se da mientras las personas están insertas en el proceso educativo y lo que busca es el desarrollo óptimo de las discentes y los discentes. Al tener la educación formal una estructura en su organización permite que la persona se trace metas claras para alcanzar

los objetivos educativos y es aquí donde la Orientación actúa como un acompañamiento activo en toda la labor educativa.

La Orientación educativa promueve el desarrollo integral de las personas orientadas fortaleciendo sus capacidades, descubriendo y mejorando sus debilidades y promoviendo la capacidad para mantener relaciones saludables tanto consigo mismo como con las y los demás. Además el contexto educativo permite el aprendizaje y la puesta en práctica de destrezas que posee el ser humano, y dentro de la acción educativa, se promueven y se desarrollan conductas que facilitan la integración de los seres humanos en la sociedad.

En las tres definiciones antes mencionadas, se contempla la Orientación Educativa como un proceso que permite el desarrollo y adquisición de habilidades que las personas, poco a poco van poniendo en práctica. Desde estos puntos de vista se visualiza a las personas como seres activos y dinámicos, que cuentan con la capacidad necesaria para desarrollar sus destrezas durante el proceso de formación. Sin dejar de lado que se presentan necesidades, problemas y dificultades, las cuales se enfrentan con ayuda de las habilidades para la vida que se adquieren en el proceso de educativo.

Con el objetivo de abarcar a toda la población estudiantil de una institución educativa, la Orientación cuenta con tres principios básicos los cuales son prevención, desarrollo e intervención social. A continuación se desarrollará cada una de ellas, según lo planteado por Sanchiz-Ruiz (2009):

1. Principio de prevención: Este principio surgió del ámbito de la salud, el cual pretende que se intervenga antes de que se produzca el hecho conflictivo. Conlleva una actuación anticipada, en cualquier ámbito de la vida, con la finalidad de evitar que surjan problemas. La misma autora, plantea que existen tres tipos de prevención:

- Prevención primaria: actúa antes de que surja la situación.
- Prevención secundaria: actúa en cuanto aparece la situación.
- Prevención terciaria: actúa ofreciendo tratamiento y rehabilitación ante la situación presentada y ya desarrollada.

Es importante mencionar que por la temática que desarrolla esta investigación, la prevención primaria, por actuar antes de que suceda la situación, es la que más se apega a los principios de la prosocialidad y es el portal propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las conductas prosociales y para el desarrollo de éstas en cada escenario áulico y más ampliamente, en toda la comunidad educativa.

Asimismo, Sanchiz-Ruiz (2009) manifiesta que la prevención primaria, suele dirigirse a la población en su conjunto y tiene como objetivo la máxima integración entre la persona y el ambiente. Por su parte, Conyne (1983), citado por la autora antes mencionada, caracteriza a la prevención primaria en que se centra en poblaciones de riesgo, reduce la incidencia de la situación, elimina circunstancias o modifica condiciones ambientales, estimula la fortaleza emocional para que la persona sepa afrontar situaciones que con llevan riesgo y la intervención del profesional puede ser directa o indirecta.

Por todo lo anterior, la prosocialidad se puede enseñar y desarrollar desde la prevención primaria y sus principios, ya que este enfoque se ocupa tanto de la persona como de toda la comunidad educativa, sus familias y entorno natural y sociocultural. Además reduce las situaciones en las que se puede presentar un problema; en el caso de esta investigación, la prevención primaria reduce las situaciones en las que se puede presentar problemas de violencia y elimina los escenarios que la propician, y cuando se presentan situaciones violentas, la prosocialidad con la ayuda de la prevención primaria, estimula la fortaleza emocional para que la persona desarrolle sus conductas prosociales con la ayuda de las personas más próximas para afrontar las situaciones violentas y erradicarlas poco a poco de su ambiente escolar, familiar y social.

Es importante mencionar que este tipo de prevención es recomendable trabajarla desde edades infantiles, ya que forma a los niños y niñas en valores, en la distinción de lo que es adecuado o inadecuado, correcto o incorrecto y formarles igualmente en habilidades sociales.

Prevenir significa evitar que algo malo suceda. En el campo educativo la prevención primaria toma sentido al anticiparse a la aparición de circunstancias o situaciones que puedan ser un obstáculo al desarrollo de la personalidad sana e integrada, propiciando que pueda desarrollar al máximo sus potencialidades. En relación con este principio es fundamental que la persona Orientadora acompañe a las docentes y a los docentes en la promoción de conductas prosociales generando un clima de armonía dentro del salón de clases y permita una disminución de situaciones violentas, de aislamiento de estudiantes o bullying.

2. Principio de desarrollo: Según Sanchiz-Ruiz (2009), el principio de desarrollo se entiende como la evolución del ser humano en un proceso de continuo crecimiento. No se puede obviar que la Orientación educativa persigue la optimización de la persona, mediante el pleno desarrollo de todas sus capacidades humanas, ya que ningún ser humano tiene límites en su desarrollo.

Es importante mencionar que la Orientación no solamente se ocupa de propiciar el desarrollo individual de cada persona para que alcance el nivel óptimo de sus capacidades (cognitivas, afectivas, conductuales, entre otras), sino también busca desarrollar sus capacidades sociales; por lo que la prosocialidad se puede fomentar mediante el principio de desarrollo.

La función orientadora en los centros educativos es fundamental en el crecimiento personal, emocional y social de las y los estudiantes; en donde trabaja en conjunto con las personas docentes. Este desarrollo se logra “dotando al estudiante de las capacidades necesarias con el propósito de afrontar las demandas de cada etapa evolutiva y al proporcionarle las situaciones de aprendizaje que faciliten el progreso del mismo” (Ministerio de Educación Pública, 2008). Conforme las estudiantes y los estudiantes van creciendo deben ir enfrentando tareas y retos que son parte de la vida y de la convivencia con las demás personas, por lo que ponen en práctica las herramientas que desde la Orientación se les ha facilitado para tener una buena relación consigo mismo y con el medio que les rodea.

3. Principio de intervención social: Sanchiz-Ruiz (2009) indica que desde los enfoques sistémico-ecológicos, para que los programas de intervención resulten eficaces, es preciso tener en cuenta los contextos escolares y extraescolares en los que se desenvuelve la vida de los destinatarios de dichos programas.

La comunidad puede contribuir a mejorar la calidad de la educación. En este sentido el Ministerio de Educación Pública (2008) explica que la educación es un proceso de aprendizaje continuo que no acontece sólo en el marco escolar, se debe prestar atención a los otros marcos sociales donde también se produce el aprendizaje. El ámbito educativo de la Orientación no solamente abarca el trabajo con las y los estudiantes sino que busca un impacto en toda la comunidad educativa y su entorno, por eso es indispensable que el o la profesional en Orientación genere espacios de integración entre estos.

Los tres principios anteriormente desarrollados están muy relacionados con la prosocialidad pues desde el principio de prevención y desarrollo se pueden potenciar las conductas prosociales disminuyendo conflictos, violencia, relaciones desiguales, intolerancia ante las diferencias individuales en los centros educativos. Esto se puede lograr desarrollando en las estudiantes y los estudiantes conductas como la solidaridad, respeto, ayuda, comprensión, reforzar aquellas conductas que son acorde a lo que se espera y que generan un impacto en las y los demás. Es fundamental que la orientadora u orientador trabaje en conjunto con la persona docente para la promoción de estas conductas.

2.4.3 La Orientación educativa en el contexto escolar costarricense

La Orientación tiene su origen en Costa Rica en los sistemas educativos en donde la persona profesional en Orientación juega un papel fundamental, siendo una de sus principales funciones el acompañamiento a las tres poblaciones inmersas en una institución educativa formal, el estudiantado, las madres y padres de familia y el personal docente.

Muchas son las funciones que tiene la Orientación en el sistema educativo costarricense, las cuales la mayoría de estas se comparten tanto en primaria como en

secundaria en donde se muestra que la labor Orientadora lleva a cabo diversas funciones y en muchas de ellas el objetivo común es la convivencia estudiantil, además del éxito y permanencia escolar, siendo estos dos últimos resultado de muchos aspectos, entre ellos precisamente la convivencia (Ver anexo #1).

Específicamente a la convivencia escolar en los centros educativos, el Ministerio de Educación Pública en el 2010, plantea un enfoque compuesto por diez puntos estratégicos, de los cuales interesa el número dos que lleva por nombre “Lograr que los estudiantes aprendan a vivir y convivir” y es explicada de la siguiente manera:

Se fomentará una actitud ética y solidaria frente al conocimiento y resolución de los problemas. Se fortalecerá el carácter integral y formativo de la educación de manera que, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, las y los estudiantes adquieran y desarrollen el conocimiento, la sensibilidad y las competencias necesarias para una vida buena y plena así como para la construcción de su identidad individual y colectiva... (s.f.)

Lo anterior hace referencia a la educación integral y formativa, desarrollando en el estudiantado competencias para una vida plena con el objetivo de alcanzar una construcción de identidad individual y colectiva. Precisamente esa identidad colectiva se fortalece mediante la promoción de conductas prosociales que fomenten una sana convivencia, primeramente en cada escenario áulico pero con el objetivo de formar una cultura de paz respaldada por la prosocialidad que se extienda a toda la comunidad educativa, familia y entorno más cercano. Una de las funciones que más se le prestan atención en esta investigación es a la de asesoramiento que él o la profesional en Orientación ofrecen a la persona docente, por lo que se ahondará más en esta función seguidamente.

2.4.4 Asesoramiento a la persona docente.

Según lo planteado por Sanchiz-Ruiz (2009), el asesoramiento a la persona docente es una función educativa y evolutiva dirigida a trabajar estrategias y procedimientos de resolución de problemas y desarrollo de potencialidades.

En este sentido, el Ministerio de Educación Pública plantea en el Departamento de Vida Estudiantil en el año 2008, que una de las funciones del o la profesional en Orientación está “Brindar acompañamiento técnico al profesorado, para el adecuado funcionamiento y desarrollo de las lecciones guía y otros aspectos a cargo de estos docentes” (p.4).

Es decir, la persona profesional en docencia y la persona profesional en Orientación, deben trabajar en conjunto con el objetivo de alcanzar el máximo potencial de las personas que están a su cargo.

En relación con lo anterior, Parras-Laguna (2008), resume el panorama anterior planteando, expresando que docentes y profesionales de la Orientación se necesitan mutuamente y en condiciones de igualdad para articular una teoría común que responda a las demandas del mundo actual y que permita una adecuación a lo que el estudiantado necesita.

Es por ello que una de las funciones del o la profesional en Orientación es ofrecer acompañamiento a la persona docente con respecto a las diversas temáticas que ésta requiera o necesite para afrontar las situaciones que se le presentan. Es importante recalcar que este acompañamiento no solamente se debe ofrecer en lo relacionado a los asuntos académicos, sino también a lo concerniente con el desarrollo integral de la persona docente, para que ésta se encuentre de la mejor manera a la hora de enfrentar el grupo para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desenvuelva de la manera debida para el bienestar de todas las personas participantes.

Pereira-García (2012) hace referencia a que en la Orientación escolar, una de las funciones relacionadas con dicho proceso es el asesoramiento a docentes, respecto a técnicas

y procedimientos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el seguimiento del estudiantado, evaluando junto con el personal docente correspondiente, los problemas de ajuste a las diferentes actividades y materiales educativos, para proponer alternativas de solución a situaciones que se pueden dar en el proceso.

Referente a lo anterior es necesaria una minuciosa revisión acerca del papel que cada una de las figuras de la comunidad escolar ejercen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, esta idea se fortalece con lo planteado por Parras-Laguna (2008), en donde refuerza la labor Orientadora al decir que sólo así, los orientadores y las orientadoras podrán ser verdaderos asesores de procesos ajustados a la realidad del aula y sólo así las y los docentes podrán ser profesionales capaces de evaluar su propio trabajo.

En este sentido es que se considera que el papel que juega la Orientación en su función de asesorar al personal docente de una institución educativa es muy valiosa, debido a que puede favorecer la sensibilidad de la población docente en relación con las conductas prosociales, dar a conocer los beneficios que fomentan en el estudiantado y propiamente en su labor haciendo énfasis en el rol orientador que éste posee.

Dentro de todas las funciones del profesional en Orientación en el campo educativo, se puede decir de forma general que todas buscan dar respuesta a las necesidades que se presentan dentro dicho contexto, por lo que la función del asesoramiento a docentes, se convierte en una función imprescindible para intervenir y afrontar las necesidades que surgen en el estudiantado y en toda la comunidad educativa de forma más efectiva.

En el desarrollo de la prosocialidad en el escenario áulico, es sumamente importante que la persona docente desarrolle su rol orientador, ya que éste es inseparable de su acción de enseñanza, por lo que se desarrollará a continuación.

2.4.5 Rol Orientador de la persona docente

De acuerdo con lo planteado anteriormente y por los cambios sociales que han surgido, se ha hecho necesario incorporar al currículo educativo nuevas temáticas que respondan a las necesidades que van apareciendo, sin embargo, como bien lo plantea el MEP (2008) hay dificultad al pretender incorporar nuevas asignaturas y contenidos relacionados con los temas que responden a dichas necesidades, corriendo el riesgo de saturar o fragmentar los programas de estudio.

Es por lo tanto, que la transversalidad fue una alternativa ante tal situación, por ende la figura docente se visualizó no sólo como proveedora de conocimientos a nivel académico, sino también como una figura que por medio del currículo mismo debe responder a las necesidades en diversos ámbitos que puedan surgir en sus estudiantes, con el objetivo de procurar el desarrollo integral de estos.

Es por ello que desde esta investigación, se visualiza la cotidianidad del salón de clases y la puesta en práctica del currículo, como un espacio físico y de aprendizaje apto para que el profesional docente aborde de forma transversal las diversas necesidades que surgen en el estudiantado, y específicamente la promoción de conductas prosociales por parte del docente.

Bisquerra y Álvarez (2003), retoman esa incorporación al currículo desde la perspectiva de la Orientación, denominándole “integración del currículo”, en el cual definen como la infusión en el currículo académico de contenidos relativos a la Orientación.

Es por todo lo anterior que se habla de una función Orientadora del docente desde la perspectiva del aprovechamiento del currículo y el diario vivir dentro del aula, para el abordaje de necesidades en el estudiantado, siendo una figura guía que mediante diversas estrategias tiene como objetivo el desarrollo holístico de la población estudiantil.

Para abordar la función Orientadora del docente, dicho profesional tiene vital importancia en el desarrollo integral del estudiantado, puesto que es la persona con la que la población estudiantil pasa la mayor parte del tiempo cuando está en la escuela, por ende esto es un factor que beneficia a la persona docente en la identificación de necesidades del estudiantado para así poder abordarlas de la manera adecuada.

La idea anterior se ve reforzada con lo planteado por Pereira-García (2008), al decir que la persona docente por su función, es el profesional que permanece más tiempo en contacto con la persona que aprende, lo que le permite observar su comportamiento y obtener información muy valiosa, por ejemplo, respecto a la niña o el niño que no se relaciona con las compañeras y los compañeros, a la persona agresiva, ala tímida o a la que presenta dificultades de aprendizaje. Además, puede elegir cuáles son los momentos más adecuados para su orientación y también para estimular el desarrollo.

Es decir, la cercanía de la persona docente con su estudiantado, le permite contar con un conocimiento global de su grupo, así como de sus estudiantes de forma individual, lo que facilita detectar y responder a necesidades emergentes de diversa índole, siendo la figura docente dentro del contexto educativo de vital importancia al respecto.

El enlace que tiene la función docente en el proceso de enseñanza aprendizaje y la Orientación a nivel individual o colectivo en los diversos ámbitos de la vida, dicho enlace tiene como objetivo la formación integral del estudiantado. Gordon citado por Pereira-García (2008) refuerza dicho enlace al señalar que “el enseñar en la clase se considera inseparable de la Orientación; el maestro orienta tanto como enseña” (p. 56).

Por lo que cabe señalar que la Orientación es consustancial al proceso educativo, lo que no quiere decir que el profesional docente sea un especialista en el ámbito de la Orientación, ya que su función orientadora la debe realizar dentro del marco de su función docente, y si se presentaran situaciones que requieren una mayor atención y especialización, es su responsabilidad acudir al o a la profesional en Orientación.

Para visualizar de forma más clara algunas acciones que se encuentran dentro de la función orientadora del docente, Pereira-García (2008) plantea algunas de ellas (p.56) (Ver Anexo #2):

- Planificar y realizar actividades que estimulen el desarrollo integral de sus estudiantes, sin centrarse sólo en el aspecto intelectual.
- Ofrecer actividades y experiencias que permitan a las y los discentes autoconocerse y autoevaluarse.
- Propiciar en las y los estudiantes la clarificación y la construcción de su propia escala de valores.
- Ofrecer oportunidades para aprender y ejercitar el proceso de toma de decisiones.
- Estimular el juicio crítico.
- Remitir a la persona profesional en Orientación o a otros especialistas e instituciones, a aquellos estudiantes que necesitan valoración y tratamiento especial.
- Ofrecer la información que requieren las y los estudiantes, padres y madres de familia o personas encargadas y especialistas.
- Adaptar las técnicas didácticas para satisfacer necesidades específicas de sus estudiantes.
- Aprovechar los recursos de la institución y de la comunidad.

Precisamente el hecho de que el profesional docente se involucre con su función orientadora fortalece de acuerdo con Espejo-Chávez (2009) el compromiso con la tarea educadora y se asocia con la utilización de estrategias novedosas en los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, esta autora realiza una serie de recomendaciones que pueden

atribuirse a un compromiso de la persona docente a utilizar las conductas prosociales dentro de su proceso de enseñanza:

1. Reforzamiento de conductas prosociales a través de la valoración positiva del estudiantado.
2. Creación de un ambiente agradable en el aula en el que las y los estudiantes se sientan respetados y valorados utilizando una disciplina centrada en el compromiso con las normas, es decir, haciéndolos partícipes en el establecimiento de normas.
3. Apoyo al estudiantado a desarrollar la empatía y la comprensión de las otras y los otros, a través de diferentes juegos, actividades o reflexiones.
4. Fomentar el trabajo cooperativo en el salón de clases, lo que implica planificar tareas en las que el estudiantado debe trabajar hacia metas comunes.
5. Colaborar para que el estudiantado se relacione con personas del grupo con las que no suelen hacerlo de manera que se generalicen las conductas cooperativas y prosociales. Esto implica hacer énfasis en que el trabajo cooperativo se realice formando grupos con diversos participantes del salón de clases, no sólo con subagrupaciones de amigos.
6. Servir de modelo para el estudiantado, siendo ejemplo de la conducta que busca fomentar.

Todas las recomendaciones anteriores, conllevan estrategias que involucran la promoción de conductas prosociales por parte de la persona docente en el estudiantado, como lo son la valoración positiva, la empatía y el trabajo cooperativo, todos con el objetivo de conseguir un ambiente agradable de aula que facilite el proceso educativo.

De las sugerencias anteriores, se subraya el modelaje como ejemplo de conducta de la persona docente. Dicha idea se ve reforzada como una estrategia en la promoción de conductas prosociales en lo expuesto por Hoffman et al, mencionados por Ruiz-Olivares (2005), al plantear que la figura de la maestra o maestro, desempeña un importante papel como modelo a seguir en el proceso socializador y en la promoción de comportamientos

prosociales, ya que sus características personales y su “saber hacer” en el aula, interaccionan y ejercen una gran influencia en dicho proceso. Es por ello que esta investigación se enfoca en conocer el quehacer de la persona docente en el aula que permite la promoción de las conductas prosociales.

Una maestra o maestro que en su clase promueva conductas prosociales en el estudiantado se convierte según Roche-Olivar (2007), en un agente de cambio a nivel institucional, favoreciendo lo que él denomina una “escuela como modelo colectivo prosocial”.

Dentro del marco de la prosocialidad existe lo que se denomina la disciplina inductiva que como señala Roche-Olivar (2007):

“contribuye a la adquisición del autocontrol internalizado, la emotividad expresada por el docente cuando recrimina al estudiante, provoca una alerta emocional en éste para que se centre no solamente en sí mismo, sino en las consecuencias del acto, la internalización podrá tener, más fácilmente, una dirección empática y prosocial”. (p, 112)

Con este modelo de disciplina se busca la negociación y no la imposición que va en perjuicio de la dignidad y la capacidad de la persona para actuar y conducirse de forma autónoma y responsable.

El modelo de disciplina inductiva trata según Roche-Olivar (2007) de inducir a una atención sobre las verdaderas consecuencias del acto y esto además de ser cognitivo, también permite enriquecer la capacidad de observar los acontecimientos desde la perspectiva ajena.

Esta clase de disciplina debe centrarse no solo en las consecuencias de tipo negativo sino en las consecuencias de tipo positivo, reforzando las conductas deseadas observadas dentro del aula.

Como señala Walter y Sprague, Kaplan y Geoffroy y Abarca, en Arguedas-Negrini (2010) el cual menciona que bajo el estilo educativo inductivo se aplica una disciplina consistente, pero no severa, las personas adultas supervisan y se involucran en las vidas de las y los estudiantes basándose, en métodos disciplinarios que brindan apoyo para el logro de los aprendizajes de conductas apropiadas que satisfagan las necesidades de las personas involucradas.

Ante esto la disciplina inductiva es una opción firme pero no confrontativa que contribuye al orden y la sana convivencia, sin duda alguna se convierte en un modelo novedoso sobre el cual las y los docentes también deben aprender.

Como señala Arguedas-Negrini (2010), el estilo educativo inductivo favorece el desarrollo de una autoestima sana, basada en el conocimiento del grupo, de la persona tanto de las fortalezas como de las debilidades, favoreciendo la autoestima al reconocer las conductas positivas y valorarlas, así mismo, se promueve el autocontrol y la responsabilidad sobre las propias acciones.

Este estilo de disciplina representa el justo medio entre el exceso y el defecto, entre un modelo autoritario antagónico y uno permisivo promoviendo una sana convivencia social en el aula, dando paso a la libertad y al compromiso con el aprendizaje, desarrollando así cada una de las potencialidades del estudiantado.

Este modelo debe utilizarse de forma temprana por su doble efecto como dice Arguedas-Negrini (2010):

“Los efectos positivos del estilo inductivo de apoyo o moderado son mayores si éste se utiliza tempranamente, porque las condiciones mencionadas para un sano desarrollo, adquieren mayor solidez a lo largo del tiempo, convirtiéndose en verdaderos cimientos para el bienestar a lo largo del ciclo vital”. (p, 54)

Es por esto que debe promoverse dentro del quehacer docente, dentro de su rol como persona educadora, este modelo de disciplina que favorece desde edades tempranas con su aplicación la integralidad de las y los estudiantes.

Todo lo anterior conlleva el visualizar la escuela como un contexto en el que las niñas y los niños se desarrollan a nivel académico y social durante muchos años y muchas horas diarias. Según Maganto mencionado por Ruiz-Olivares (2005):

“La escuela puede entenderse como la institución educativa en cuya naturaleza está implícita la función socializadora a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde no sólo se realiza una transmisión ideológica de valores, sino que se capacita a los alumnos para aceptar las normas de conducta, les proponen metas y les ofrecen modelos de actuación social” (p 50.)

El contexto educativo es un espacio donde el estudiantado se forma y se desarrolla en el ámbito personal y social, académico y personal; por lo que la persona docente tiene un papel relevante en dicha formación y es por lo cual la disciplina de Orientación tiene la función de asesorar a la maestra o al maestro sobre el abordaje en diversas necesidades en el contexto de aula para favorecer ambientes positivos donde se practiquen las conductas prosociales.

CAPÍTULO III.

METODOLOGÍA

3.1 Enfoque y Tipo de Investigación

Esta investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, el cual pretende comprender y profundizar un fenómeno en su contexto natural a partir de un proceso inductivo que consiste en explorar y describir para luego generar teoría (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2006). De esta manera, se busca reconstruir la realidad de un sistema social determinado a partir del estudio de las conductas que manifiestan las personas que actúan en él.

Lo que se pretende es lograr una comprensión adecuada del fenómeno de estudio apreciado desde su estado o forma natural mediante el acercamiento a la población, conociendo sus perspectivas, sus manera de pensar, hacer y sentir con el propósito de lograr entender y profundizar en sus motivaciones y sus propias experiencias para darle un sentido a esos significados y significantes.

El estudio mediante la aplicación de las técnicas investigativas pretende recoger los datos apreciados en su propio contexto para luego profundizar en los hallazgos encontrados. Es así, que desde el enfoque cualitativo el objetivo principal es la comprensión, centrando la indagación en los hechos, de ahí que es imperativo apreciar la realidad de la población en estudio; García-Jiménez, Gil-Flores, Rodríguez-Gómez (1999), afirman que las personas investigadoras "...intentan sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas" (p. 32).

Dado que el propósito de esta investigación consistió en analizar el quehacer de la persona docente en la promoción de conductas prosociales en el estudiantado a su cargo, el enfoque cualitativo resultó adecuado para interpretar y comprender las percepciones, actitudes e interacciones que se establecen entre la persona docente y estudiantes, dentro del escenario del aula y que tenían que ver con la manifestación de conductas de tipo prosocial.

En este mismo sentido, Taylor y Bogdan (2010) afirman que desde el enfoque cualitativo se procura comprender la realidad de las personas desde sus propias perspectivas, empleando sus palabras y conductas observadas, produciendo de esta manera, datos descriptivos.

En este proceso, dicha comprensión fue posible mediante la aplicación de técnicas como entrevistas, grupos focales y observaciones para así explorar en el contexto natural del profesorado participante, y con ello ahondar en el tema de la promoción de conductas prosociales desde su quehacer en el estudiantado.

El tipo de investigación que se utilizó para este estudio es el microetnográfico el cual guarda congruencia con el enfoque del estudio, ya que de manera similar se centra en la descripción, análisis de significados, ideas y creencias propios de una población o cultura, en este caso la del contexto del aula.

Por tanto el tipo de investigación microetnográfico, se considera de acuerdo con Creswell (2005) citado en Hernández-Sampieri et al. (2006), aquel que constituye una de las diversas clasificaciones que se desprenden de los diseños etnográficos, cuyo propósito es describir y analizar el modo de vida de grupos culturales.

Partiendo del concepto anterior, el grupo cultural particular de la investigación en estudio se compone del contexto propiamente áulico, donde la persona docente en interacción con las niñas y los niños de las dos instituciones educativas a las que cada una pertenece conviven se relacionan y aprenden. Mediante el tipo de investigación microetnográfico se pretende analizar esos modos de vida particulares del aula como una pequeña cultura, con el objetivo de describir, interpretar y profundizar en el quehacer de la persona docente y la promoción de las conductas prosociales con las niñas y los niños únicamente dentro de la interacción del escenario del aula.

Autores como Álvarez-Álvarez (2008) y Barbolla-Díaz, Benavente-Martínez, López-Barrera, Martín de Almagro-Gómez, Perlado-Sotodosos y Serrano de Luca (2010), afirman

que la mayoría de las investigaciones etnográficas realizadas en el ámbito educativo se encuentran más próximas al extremo de las microetnografías ya que toman como unidad particular el estudio de aula. Además se parte del hecho de que cada salón de clases es una microcultura en particular.

Por su parte, Villegas y González (2011) afirman que el método microetnográfico, al focalizar el estudio en el escenario de aula, busca:

...centrar la atención en todo lo que en ella acontece: la rutina escolar, los discursos de los actores, docentes, estudiantes; las interacciones entre los grupos totales y subgrupos en relación tanto del docente con sus estudiantes como de los estudiantes entre ellos. (p. 50).

En este sentido, el método microetnográfico resultó oportuno para este estudio debido a que permitió comprender la temática de la promoción de las conductas prosociales desde el quehacer docente en la cotidianidad del aula, logrando así profundizar, más que generalizar, en cada escenario aúlico en los que se llevó a cabo esta investigación.

Dichos escenarios de aula corresponden a dos centros educativos públicos diferentes, sin embargo, presentan patrones comunes ya que están ubicados en una misma zona regional y presentan características sociales, geográficas, políticas y económicas similares que las vinculan en un mismo circuito escolar.

Ahora bien, el proceso metodológico fue organizado en las fases y etapas propuestas por Barrantes-Echevarría (2008) las cuales permitieron dar mayor claridad a su desarrollo. Estas fases y etapas se describen a continuación:

3.2 Fase Preparatoria

De esta primera fase de investigación se desglosan las preguntas que guiaron el proceso investigativo; consta de dos grandes etapas que son la etapa reflexiva y la etapa de diseño. De acuerdo con Barrantes-Echavarría (2008) el producto final de esta fase es el proyecto de investigación.

3.2.1 Etapa reflexiva

En esta etapa se plantearon las preguntas e inquietudes iniciales relacionadas con la temática de interés y a partir de este punto se justificó el proyecto de investigación. Asimismo, se definieron los siguientes conceptos básicos: Prosocialidad, Conducta Prosocial, Orientación y Quehacer de la Persona Docente.

Posteriormente, se realizó una búsqueda exhaustiva de información relacionada con la temática de la prosocialidad en distintas bibliotecas, a saber, bibliotecas pertenecientes a la Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional, Universidad Estatal a Distancia, Universidad Católica de Costa Rica y Biblioteca Nacional. Por último se hizo una búsqueda de artículos científicos nacionales e internacionales en español e inglés utilizando bases de datos electrónicas, entre las que se pueden mencionar EBSCO, STOR, y ProQuest.

Como resultado de esta búsqueda de información, se obtuvo conocimiento acerca de los antecedentes de la temática de estudio lo que contribuyó a dar origen al problema o pregunta de investigación. También fue posible seleccionar fuentes bibliográficas consideradas pertinentes que ayudaron a aclarar más los conceptos básicos, encontrar enlaces entre estos y finalmente, facilitaron la conformación del marco teórico, que de acuerdo con Barrantes-Echavarría (2008) se terminaría de desarrollar en el transcurso de la investigación.

Con la elaboración del marco teórico, a partir de resúmenes y esquemas, se logró organizar de una forma estructurada los conceptos e ideas que dieron sustento teórico a la temática de la prosocialidad.

Es por esto que Barrantes-Echavarría (2008) menciona que la conformación del marco teórico-conceptual es el objetivo final de esta etapa. La teoría tiene la función de centrar la indagación y permite el análisis posterior de los resultados teóricos y prácticos, contribuyendo finalmente a la elaboración de conclusiones y recomendaciones.

3.2.2 Etapa de Diseño de la Investigación

En esta etapa se intenta dar un orden a toda la información del trabajo de investigación que se posee en una estructura lógica de manera que así pueda ser comunicado a quien interese (Barrantes-Echavarría, 2008).

Se definieron criterios de selección en el momento de buscar la población meta para la investigación. Primeramente se identificaron las instituciones en las que se podría realizar el estudio, para esto se eligieron dos escuelas públicas que pertenecieran a un mismo circuito y que compartieran condiciones y características similares, ya que no se pretendía realizar una comparación, sino más bien, partir de contextos similares para encontrar puntos en común. Además se buscaba que estas instituciones contaran con una persona profesional en Orientación. Por estas razones se eligieron dos escuelas públicas y urbanas pertenecientes al circuito 01 de la Regional San José Norte, específicamente la escuela Pilar Jiménez Solís y la escuela Doctor Ferraz.

Después de obtener la aprobación por parte de los respectivos directores para trabajar en las escuelas seleccionadas, se eligieron las personas docentes. Entre los criterios de selección de las mismas se tomó en cuenta que contaran con al menos cinco años de laborar en educación primaria debido a la importancia de la experiencia de trabajo con niñas y niños, además que tuvieran experiencia en contextos escolares públicos y en el trabajo específico

con estudiantes de primer grado; por último, que tuvieran interés por la temática de investigación.

Este proceso de selección se realizó de diferente manera en cada institución; en el caso de la escuela Pilar Jiménez Solís, la escogencia de la docente se llevó a cabo por medio de la Orientadora, tomando en cuenta su experiencia laboral y los criterios de selección. En la escuela Doctor Ferraz, se realizó de la misma manera, pero mediante el director de la institución.

Una vez seleccionadas las docentes, se conversó con éstas de forma personal y se les hizo entrega del consentimiento informado (Anexo #3), donde aceptaban participar en la investigación. En el momento de contar con la aprobación de las docentes, se empezó a definir y a preparar las técnicas para la recolección de información que se utilizarían posteriormente en la etapa de recogida de datos.

Las técnicas aplicadas fueron la observación no participante, la entrevista semiestructurada y el grupo focal, que posteriormente se explicarán. Para ello se utilizaron guías de preguntas que fueron valoradas por el criterio de personas expertas, de manera que una vez elaboradas fueron sometidas a revisión de profesionales con conocimiento en el tema y la investigación. En el caso del grupo focal se realizó un plan piloto con un grupo de niñas y de niños que poseían características similares a la población de la investigación, como lo son la edad y la ubicación geográfica.

Es importante mencionar que las guías de preguntas de las técnicas fueron elaboradas basándose en unos ejes temáticos que responden a una serie de conductas prosociales que la persona docente puede promover dentro de su propio quehacer educativo, generando de esta manera un ambiente positivo. Estos ejes temáticos se definen de acuerdo con Roche-Olivar (2007) de la siguiente manera:

Ayuda física: conducta no verbal que procura asistencia a otras personas para cumplir con un determinado objetivo, y que cuenta con la aprobación de las mismas.

Servicio físico: conducta de una persona que elimina la necesidad de otra de realizar una acción física para el cumplimiento de una tarea o cometido y que concluye con la aprobación o satisfacción de ambas personas.

Compartir: significa dar de lo que se posee, ya sean experiencias personales, objetos o actividades que buscan el bienestar recíproco y satisfactorio en las relaciones.

Ayuda verbal: explicación, instrucción verbal, compartir ideas o experiencias vitales que son útiles y deseables para otras personas o grupos en la consecución de un objetivo.

Consuelo verbal: expresiones verbales para reducir la tristeza y miedo en personas apenadas o en apuros y aumentar su ánimo.

Valoración positiva: esta se entiende como todas aquellas expresiones verbales que tengan el objetivo de confirmar o aumentar el valor y la autoestima de la otra persona. Se puede dar mediante palabras de simpatía, alabanza y/o elogio.

Escucha activa: conductas metaverbales (lenguaje verbal y no verbal) y actitudes de atención que expresan acogida paciente pero activamente orientada a los contenidos expresados por el interlocutor.

Empatía: es la capacidad de sintonizar emocionalmente y también cognitivamente con los demás.

Solidaridad: Comportamientos tanto físicos como verbales, que expresan aceptación voluntaria de compartir las consecuencias de las circunstancias desventajosas de otras personas.

Presencia positiva y unidad: manifestación de un ambiente armonioso en el que se experimentan bienestar individual y social, que puede manifestarse en un clima cálido que resulte en cohesión y reciprocidad positivas.

Estos ejes temáticos se utilizaron para la recogida de datos, y sintetizan ejemplos de conductas de tipo prosocial que podían ser promovidas por las maestras participantes. Estas se comprendieron como aquellas conductas que sin búsqueda de recompensas favorecían la posibilidad de generar y aumentar las relaciones interpersonales de forma solidaria, única y creativa.

Las observaciones se llevaron a cabo por medio de un cuadro de registro y diarios de campo, y que tanto en las entrevistas como en los grupos focales se utilizaron las anotaciones y grabaciones de audio. A toda la información recopilada en cada una de las técnicas se transcribió en su totalidad.

Una vez que se planificó este procedimiento, se sujetó a una revisión por parte de la directora del proyecto de investigación, así como por las profesoras lectoras, una vez que fue aprobado se dio continuidad a la siguiente fase que corresponde al trabajo de campo.

3.3 Fase de trabajo de campo

Al concluir la fase anterior, el proceso investigativo ya contaba con el sustento suficiente para iniciar el trabajo de campo y comenzar con la recolección de datos que es el producto final de esta fase, la cual se compone de dos etapas:

3.3.1 Acceso al campo

El acceso al campo corresponde al momento en el cual se solicita la autorización para realizar la investigación en un lugar y momento determinado, y que a su vez facilita que las personas investigadoras vayan accediendo a la información (Barrantes-Echavarría, 2008).

Es así como, se realizó un primer contacto vía telefónica de forma intencional a dos escuelas de un mismo circuito, se conversó con las personas encargadas de los centros educativos para consultar sobre la posibilidad de ingreso a las mismas para realizar la investigación.

Una vez que las escuelas respondieron de forma positiva a la consulta, las personas investigadoras se presentaron a dichas instituciones, entregando una carta emitida por la Escuela de Orientación y Educación Especial, donde se hacía constar la condición de estudiantes regulares y se solicitaba la autorización para realizar la investigación en dichos centros. Dentro de esa misma carta se hicieron saber datos de importancia, como los objetivos del estudio, el cronograma de actividades, los nombres y la cantidad de personas investigadoras.

Posteriormente se aprobó la misiva y se dio el permiso de ingreso, se coordinó con el director de ambas escuelas para que asignara a las personas docentes con su respectivo grupo, en el que se desarrollaría la investigación.

Como parte de esta etapa las personas investigadoras se dedicaron a conocer la escuela, y se presentaron a los grupos respectivos, indicándoles el trabajo que se llevaría a

cabo. Todo el proceso anterior permitió contemplar aspectos de gran importancia, como lo es la descripción detallada de los elementos que rodean o conforman el contexto y el perfil de las personas participantes de la investigación, a saber:

Contexto

La investigación se realizó en el contexto de dos escuelas públicas urbanas de la provincia de San José, ubicadas en el cantón de Goicoechea y que forman parte del Circuito 01 de la Dirección Regional San José Norte; específicamente corresponden a la escuela Pilar Jiménez Solís que pertenece al distrito de Guadalupe, con una población aproximada de 1100 estudiantes, y la escuela Doctor Ferraz que pertenece al distrito de Calle Blancos, con una población aproximada de 264 estudiantes matriculados.

De acuerdo con información brindada por las instituciones educativas, se puede afirmar que ambas escuelas se ubican en comunidades urbanizadas que son muy transitadas debido a su ubicación y cercanía con la capital, además de que poseen vías de acceso a otras comunidades o cantones también urbanizados. La mayor fuente de ingreso económico de estos distritos es el comercio, y entre las problemáticas sociales que se presentan se encuentran la delincuencia, la contaminación y la presencia de barrios marginales.

Entre las características que comparte la población matriculada en el 2013 en ambos centros educativos, se encuentra que las estudiantes y los estudiantes son de nacionalidad costarricense, aunque también existe gran presencia de nacionalidades extranjeras en su mayoría nicaragüenses. Estas niñas y niños provienen de barrios aledaños, solo una pequeña cantidad proviene de otros cantones. En relación con la situación socioeconómica, en ambas escuelas niñas y niños pertenecen a estratos medio bajos y bajos. Los centros educativos apoyan a la población estudiantil con servicios tales como el comedor estudiantil, programas de becas, servicios de educación especial y orientación educativa.

Escenario

El escenario en que se llevó a cabo este estudio, consistió en la cotidianidad de dos aulas de primer grado, cada una de diferente institución escolar, con la presencia de la persona docente y del estudiantado a su cargo.

De manera más específica el escenario áulico de la escuela Doctor Ferraz, se conformaba por una cantidad de 26 estudiantes, 11 niñas y 14 niños a cargo de la maestra D1¹. En relación a la infraestructura y la disponibilidad de los elementos del aula, esta se caracterizaba por ser espaciosa, con una ventana al lado que le proporcionaba ventilación e iluminación, además poseía un pizarrón para escribir con tiza. Las niñas y los niños se sentaban acomodados en cinco hileras distribuidas en el espacio, a su vez, el escritorio de la maestra se encontraba al frente de la clase.

Mientras que el escenario áulico de la escuela Pilar Jiménez, se conformaba por una cantidad de 29 estudiantes, 16 niñas y 13 niños a cargo de la maestra D2². En relación a la infraestructura y disponibilidad de los elementos del aula, esta se caracterizaba por poseer un amplio espacio, se encontraba ordenada en hileras que la maestra solía acomodar de diversas formas, contaba con buena iluminación, pizarrón acrílico y una pantalla de televisión. El escritorio de la docente se encontraba al frente de la clase.

Personas participantes

Las personas participantes de este estudio, fueron dos maestras de primer grado del I Cielo de la Educación Primaria y el estudiantado a su cargo. Como anteriormente se ha mencionado, cada escenario áulico pertenece a dos escuelas públicas y urbanas del Circuito 01 de la Dirección Regional San José Norte, por lo que ambos centros educativos presentan contextos similares.

¹D1 corresponde el código de la maestra participante de la escuela Doctor Ferraz.

²D2 corresponde al código de la maestra participante de la escuela Pilar Jiménez.

Ambas maestras contaban con al menos cinco años de experiencia en el ámbito educativo, y no menos de dos años trabajando en primer grado de la educación primaria pública. Al momento de llevar a cabo la investigación, ambos grupos se encontraban cursando el tercer trimestre del período escolar, por ende, las maestras ya poseían cierto tiempo de convivir con el estudiantado por lo que habían establecido una interacción particular con las niñas y los niños.

En relación al estudiantado a cargo de las maestras, niñas y niños oscilan entre edades de seis y nueve años. Hay niñas y niños que venían saliendo del nivel de transición otros que habían repetido o se habían rezagado, por lo que presentaban sobre edad para el primer año de primaria.

A pesar de esto, debido al rango de edad se puede afirmar que niñas y niños de ambas escuelas se encontraban en la etapa de la niñez intermedia, que de acuerdo con Papalia-Dianne, Wendkos-Olds, Duskin-Feldman (2001), va desde los seis años a los once años de edad. En esta etapa la niña y el niño comienza a vivir sus años escolares, crece y se desarrolla en las diferentes dimensiones de su persona. Por lo que van adquiriendo y desarrollando sus diferentes habilidades motoras, cognitivas, sociales y emocionales. Debido a esto el aprendizaje o estimulación temprana en conductas prosociales es oportuna en esta etapa del desarrollo, de forma que se manifiesten con mayor frecuencia en edades posteriores.

De manera específica, el estudiantado a cargo de la docente D1 según mencionó estaba conformado por estudiantes dóciles y de buen comportamiento, así como también niñas y niños que presentaban problemas de conducta. En el grupo había estudiantes con dificultades de aprendizaje, una niña con adecuación curricular no significativa, y un niño con adecuación de acceso debido a un compromiso visual.

En el caso del grupo de estudiantes a cargo de D2, las niñas y los niños, también presentan características de personalidad y comportamiento heterogéneo; según mencionó la D2 hay niñas y niños de excelente comportamiento y otros con problemas emocionales y de

conducta, algunos con problemas intrafamiliares serios. También existió la presencia de niñas y niños con dificultades físicas tal es el caso de un estudiante con problemas motores y de control de esfínteres, y una niña con diagnóstico de déficit atencional.

Así se concluye el acceso al campo de trabajo, dando inicio a la etapa de recogida de datos.

3.2.2 Recogida de datos

Esta etapa corresponde al momento en el que se aplican a las personas participantes del estudio las técnicas para la recolección de la información; este proceso está guiado por el problema de investigación, el marco teórico de referencia e incluso el primer contacto con el campo. A pesar de esto, es posible que las personas investigadoras sigan tomando decisiones en su tarea investigativa, que modifiquen e incluso alteren o rediseñen el trabajo elaborado (Barrantes-Echavarría, 2008).

Además se toman en cuenta otros aspectos como la duración de las técnicas y su posibilidad de elaborar o estructurar en mayor o menor medida los fenómenos o hechos que se desean investigar.

Para recolectar la información se utilizó la observación no participante, la entrevista semiestructurada y el grupo focal como técnicas de investigación, se valoró su pertinencia para el abordaje de la temática de estudio, sobre todo porque facilitan estar en contacto directo con las personas participantes, de forma que se percibiera e interpretara la realidad a partir de la observación de sus acciones e interacciones, de su propias perspectivas y de la perspectiva de otros que están diariamente en contacto con aquellas.

Por tanto, estas técnicas se adaptan a este estudio, ya que permiten conocer el modelo cultural de cada sistema aúlico. Hernández-Sampieri et al. (2006). Es decir, la comprensión desde la interpretación de las personas investigadoras del modo único en que acontece el quehacer docente en la promoción de conductas prosociales en el estudiantado a su cargo.

Ahora bien, para cada una de estas técnicas se elaboró una guía que sirviera como instrumento para su aplicación, estas fueron revisadas por cinco profesionales expertos:

1. Magdalena Cruz Sibaja, Licenciada en Psicología.
2. Randall Carrera Umaña, Doctor en Filosofía, Master en Administración de Proyectos y Especialista en Investigación.
3. Osvaldo Murillo, Licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación, Investigador del INIE en la Universidad de Costa Rica.
4. Mercedes Gómez Salgado, Doctora en Investigación.
5. Irma Arguedas Negrini, Master en Orientación Escolar.

Estas personas profesionales dieron el visto bueno en relación con su forma y contenido. También se realizó un plan piloto para comprobar la eficacia de las técnicas y la utilidad de las guías en la recogida de datos.

A continuación se describen detalladamente cada una de las técnicas que se utilizaron para recolectar la información:

Observación no participante

La observación posibilita obtener información de la realidad que interesa en el contexto o escenario de estudio, tal y como esta se produce, García-Jiménez et al. (1999) definen la observación como: "...un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso, en el intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado" (p. 150).

De esta forma, la observación favorece un acercamiento perceptivo a los hechos que se han delimitado por la existencia de un problema de investigación, un marco teórico de referencia, y un plan sistemático de recogida, análisis e interpretación de los datos observados. (García-Jiménez et al. 1999).

Es así como las personas investigadoras al acercarse perceptivamente al escenario de estudio en variadas ocasiones y con el apoyo de una guía de observación (Anexo # 4), obtuvieron los datos necesarios que en el posterior análisis y proceso interpretativo, contribuyeron a clarificar el problema sobre el que se asentó la investigación. Estas observaciones se realizaron de acuerdo con el rol no participante, ya que, se estuvo presente en el escenario más no se interactuó dentro de él (Hernández-Sampieri et al. 2006).

Anterior a su aplicación, se realizó una observación piloto de 20 minutos en cada uno de los grupos de las maestras que participaron en el estudio, confirmando así, la selectividad de la guía de observación. Posteriormente se aplicaron seis observaciones en cada aula que correspondía a los grupos a cargo de las dos maestras participantes; cada una de estas observaciones tuvo una duración de una hora y veinte minutos, se realizaron de acuerdo con las siguientes fechas:

Las observaciones a D1 se llevaron a cabo los días 18, 21, 28 de octubre y 4, 6 y 8 de noviembre del 2013. Mientras que las observaciones a D2 se llevaron a cabo los días 9, 16, 18, 29 de octubre y 1 y 7 de noviembre del 2013.

Las fechas en las que se realizaron las observaciones para la docente D1 fueron:

- Día 18 y 21 de octubre se observó de 8:20am a 9:10am, cuarta lección en la materia de español en ambos días.
- El 28 de octubre se observó de 8:20am a 9:10am, cuarta lección falta la materia de ciencias y 4 de noviembre se observó 10:10am a 10:50am en la quinta lección, materias de español y matemática.
- Día 6 y 8 noviembre se observó de 8:20am a 9:10am en la cuarta lección. En la materia español y matemática.

En el caso de D2 se llevó a cabo el proceso de observación en las siguientes fechas, horarios y materias:

- Día 9 de octubre de 12:30md a 1:40 pm primera y segunda lección de la tarde en matemática y 16 octubre de 2:00pm a 3:20 pm tercera y cuarta de la tarde en español
- Día 18 octubre de 8:30am a 9:48am tercera y cuarta en español y 29 de octubre de 1:30pm a 3:00pm en español.
- El primero de noviembre de 12:30md a 1:50 pm primera y segunda lección materia de español y 7 de noviembre de 8:30am a 9:50am tercera y cuarta lección materia estudios sociales.

Por lo tanto, cada maestra se observó en un total de doce lecciones en el aula, que corresponden a ocho horas. El grupo de investigación conformado por seis personas, se dividió en tres por cada institución. De manera que cada una de las personas investigadoras observó cuatro lecciones, para un total de dos horas siete minutos.

Además de contar con la guía de observación, se trabajó con un cuadro de registro y descripción de las conductas observadas (Anexo 5) y un diario de campo en el cual se detallaba ampliamente lo sucedido.

Entrevista semiestructurada

La entrevista como técnica de recolección favorece el contacto íntimo, flexible y abierto con las personas participantes. Esta puede comprenderse como una reunión para intercambiar información entre la persona entrevistadora que investiga y la persona entrevistada que participa del estudio, esto a través de preguntas y respuestas, logrando construir así, un conjunto de significados respecto a un tema (Hernández-Sampieri et al. 2006).

La entrevista al igual que la observación se encuentra guiada por el problema de investigación y el marco teórico de referencia; está posibilita profundizar en el significado que la persona participante posee respecto al tema que interesa. En este sentido Gurdian (2007) afirma que “La o el sujeto, a partir de relatos personales construyen un lugar de

reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber), de objetivación de su propia experiencia” (p.197).

De este modo se obtiene información de primera mano para comprender el quehacer de las docentes participantes en la promoción de las conductas prosociales en el estudiantado a su cargo, y en la cotidianidad del aula.

Para la aplicación de esta técnica, se elaboró una guía de preguntas (Anexo #6) cuyo propósito fue el de generar la conversación, ya que existió la flexibilidad de introducir otras interrogantes de acuerdo a su desarrollo.

Se trató de una entrevista semiestructurada que de acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2006) “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (p. 597).

Antes de entrevistar a las docentes participantes se realizaron dos entrevistas piloto, las cuales se llevaron a cabo con dos maestras de I Ciclo de la Escuela América Central, y con ello se confirmó la selectividad y flexibilidad de las preguntas de la guía. Posteriormente se entrevistó por separado a las maestras participantes de la investigación en sus respectivas instituciones, y las entrevistas se llevaron a cabo por medio de una persona entrevistadora, y dos personas observadoras encargadas de tomar apuntes y con la potestad de intervenir si lo consideraban necesario.

Las entrevistas se aplicaron de acuerdo con las siguientes fechas: La entrevista a D1, se llevó a cabo el día 8 de noviembre del 2013 con una duración de 01:20:00 en el salón de apoyo fijo. Y la entrevista a D2, se llevó a cabo el día 21 de noviembre del 2013, en el salón multiusos duración 01:08:20. Para el registro de la información, además de los apuntes recopilados, se grabaron las entrevistas en audio.

Grupo focal

La técnica del grupo focal es una modalidad de los grupos de discusión que de acuerdo con Martínez (citado en Gurdian, 2007) “se caracteriza por centralizar-focalizar- su atención e interés en un tema específico de la investigación.” (p. 213).

Las personas participantes del grupo focal conocen acerca de la temática que se va a tratar, y por medio de sus creencias, sentimientos y actitudes; elaboran gradualmente su realidad y su experiencia. Para tal efecto, debe quedar claro el objetivo que se persigue en la investigación (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003).

Esta técnica subraya en la interacción discursiva de las personas integrantes del grupo, es decir, en el intercambio de ideas y contraste de opiniones relacionadas con el tema de interés en un lugar seguro que ha sido preparado previamente por el equipo de investigación.

Las personas que integran los grupos focales son seleccionadas por aspectos mínimos de heterogeneidad y homogeneidad, y su número de conformación oscila entre los siete y diez integrantes. (Álvarez, 2003). Para efectos de esta investigación se trabajó con 5 niñas y 5 niños.

Para esta investigación, de cada grupo de estudiantes a cargo de las maestras participantes se conformó un grupo focal en el cual se aplicaron tres sesiones de trabajo en cada uno, con el propósito de conocer lo que el estudiantado sentía, pensaba y opinaba acerca del quehacer de la persona docente en la promoción de las conductas prosociales.

Para tal efecto, se solicitó a las maestras seleccionar a un grupo de ocho estudiantes, de acuerdo con el criterio de paridad, es decir, igual cantidad de niñas y niños; además se les pidió que el estudiantado seleccionado presentara características de personalidad variada, para acercarse lo más posible al ambiente de aula, y que de tal forma, el grupo focal representara un lugar seguro para ellas y ellos.

Una vez que cada una de las maestras conformó los grupos, se le entregaron los respectivos consentimientos informados (Anexo #7) para ser enviados a las madres, padres o personas encargadas de familia en el que aprobaban la participación de su hija o hijo en el grupo focal.

Ahora bien, debido a que la técnica se aplicó a niñas y niños de primer año, fue necesario realizar un plan piloto para asegurar que las preguntas de la guía de grupo focal (Anexo 8) estuvieran planteadas de forma clara y concreta de acuerdo con la etapa de desarrollo; este se llevó a cabo con un grupo de niñas y niños de primer año de la Catequesis de la Parroquia de Mata de Plátano de Goicoechea.

Posteriormente, se llevaron a cabo las sesiones de trabajo en las instituciones respectivas, por medio de una persona facilitadora encargada de dirigir el grupo focal y otra persona co-facilitadora encargada de observar y tomar apuntes. La guía de preguntas de grupo focal, vario en sus preguntas de acuerdo con el acontecer de cada una de las sesiones de trabajo (Anexos #9, #10)

Las fechas en que se realizaron las sesiones de trabajo y que corresponden a cada grupo focal son las siguientes:

Las sesiones de trabajo del grupo focal perteneciente al estudiantado a cargo de D1, se llevaron a cabo los días 21 y 28 de octubre y 4 de noviembre del 2013. Mientras que las sesiones de trabajo del grupo focal perteneciente al estudiantado a cargo de D2, se llevaron a cabo los días 8, 15 y 19 de noviembre del 2013. Se lleva a cabo en espacios de 40 minutos cada uno, estuvieron presentes dos investigadoras; (los tres investigadores por cada institución se rotaron) en donde una era la facilitadora y la otra observaba y apoyaba de ser necesario.

Los días y tiempos en que se aplicó el grupo focal de D1 fueron:

- Lunes 21 de Octubre, de 10:10 am a 10:50 am.

- Lunes 28 de Octubre, de 10:10 am a 10:50 am.
- Lunes 4 de Noviembre, de 8:20am a 9: 10 am

En el caso de D2 el grupo focal se llevan a cabo en los siguientes días y horas:

- Martes 8 de Noviembre, de 10: 00am a 10:35am
- Viernes 15 de Noviembre, de 3: 30pm a 4:10pm
- Viernes 22 de Noviembre de 10:00 a 10:45am

Hay que mencionar también que la información proporcionaba por los grupos focales de ambas maestras fue registrada en los apuntes tomados por la persona co-facilitadora y grabaciones de audio.

3.4 Fase analítica.

Esta fase se ubica seguidamente después del trabajo de campo, sin embargo, al estar vinculados durante el desarrollo de la investigación tanto el proceso de recolección de los datos como el proceso de análisis de la información, este último puede darse de forma paralela al primero, cada uno con sus respectivas actividades y procedimientos (Barrantes-Echavarría, 2008). Es decir, ambos procesos se llegan a interrelacionar y se plasman a lo largo del trabajo investigativo.

Con la finalidad de realizar el proceso de análisis de la información obtenida, se utilizó el diseño de Taylor y Bogdan (2010), el cual se desarrolla mediante las siguientes etapas:

a. Descubrimiento en progreso

Esta etapa se encuentra ligada a la recolección de la información, debido a que se buscó identificar temas emergentes, conceptos y proposiciones que den sentido a los datos (Taylor y Bogdan, 2010).

Llegado este momento se examinaron todos los datos obtenidos en las observaciones no participantes, grupos focales y entrevistas semiestructuradas con el objetivo de triangular mediante estas tres técnicas la información y lograr el grado de validación del estudio realizado. Se prestó atención de forma detallada a cada uno de los datos que se fueron recolectando en el proceso. Para esto, se realizaron transcripciones de las técnicas aplicadas y luego se sometieron a una lectura y revisión meticulosa con el propósito de identificar los temas emergentes.

Estos conceptos estaban relacionados a la convivencia, reciprocidad, identidad de los grupos implicados, iniciativa, calidad y solidaridad que se genera dentro del aula como pequeña cultura, donde no solo se relacionan y aprenden de forma didáctica, sino también donde aprenden a ser personas para vivir en sociedad, para crecer, prepararse y desarrollarse con el objeto de desenvolverse dentro de los diferentes conjuntos ya sean familiares, particulares o comunitarios.

b. Codificación de los Datos

Este proceso se realizó cuando los datos fueron recogidos, lo cual incluyó la codificación de estos y el refinamiento para la comprensión del tema de estudio. Se fue dando de manera inductiva es decir de lo específico a lo general. De acuerdo con Taylor y Bogdan (2010), el proceso de codificación incluye la reunión y el análisis de cada uno de los datos que remiten a temas, ideas, proposiciones, conceptos y una vez codificado el material, se elaboraron categorías que fueron guiadas por los objetivos y que surgieron de los temas emergentes.

En esta etapa se codificó cada uno de los datos recolectados, reuniéndolos y agrupando en puntos comunes, es decir cada frase expresada por las docentes en las entrevistas, por las niñas y los niños en los grupos focales, así como las narraciones de las personas observadoras no participantes fueron codificadas con el objetivo de establecer categorías y subcategorías de análisis, tomando en cuenta los ejes temáticos como guía en las técnicas de investigación aplicadas, los cuales buscaron responder al problema y a los objetivos que guiaron la investigación.

En el siguiente cuadro se presentan las categorías y subcategorías de análisis obtenidas del procesamiento de la información que responden al objetivo general y más concretamente a cada objetivo específico. Se observa que solamente la categoría número cuatro no tiene subcategorías, ya que ella reúne toda la información necesaria para su análisis. Todos los datos que en cada categoría y subcategoría se concentran, se analizaron de manera detallada, tratando de mostrar la realidad de cada escenario áulico y la manera particular en que cada maestra promovía conductas prosociales, por lo que estas categorías y subcategorías de análisis responden al quehacer de ambas docentes en la promoción de conductas prosociales en el ambiente de aula

Objetivo General		
Analizar el quehacer de la persona docente de primer grado del I Ciclo de la Educación General Básica en la promoción de conductas prosociales, en el estudiantado de dos escuelas del circuito 01 de la Dirección Regional de Educación San José Norte.		
Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías
Reconocer las conductas prosociales que promueve la persona docente en el estudiantado de primer grado de dos escuelas del circuito 01 de la Dirección Regional de Educación San José Norte.	1. Acciones verbales	1.1 Ayuda verbal 1.2 Valoración positiva
	2. Acciones verbales-no verbales	2.1 Consuelo 2.2 Escucha activa
	3. Acciones físicas	3.1 Asistencia física 3.2 Compartir

Describirla percepción del estudiantado de primer grado de dos escuelas del circuito 01 de la Dirección Regional de Educación San José Norte, sobre el quehacer docente en la promoción de conductas prosociales.	4. Percepción de consecuencias conductuales	
	5. Búsqueda de apoyo y asistencia en la maestra	5.1 Situaciones académicas 5.2 Situaciones de conflictos 5.3 Situaciones emocionales
Determinar el rol orientador desde el quehacer de la persona docente en la promoción de las conductas prosociales del estudiantado de primer grado de dos escuelas del circuito 01 de la Dirección Regional de Educación San José Norte.	6. Estrategias	6.1 Reforzamiento 6.2 Modelaje 6.3 Disciplina inductiva 6.4 Exhortación
	7. Habilidades profesionales	7.1 Conocimiento del grupo 7.2 Comunicación con el grupo
	8. Habilidades personales	8.1 Empatía 8.2 Actitud positiva 8.3 Aceptación

En relación a las categorías y subcategorías antes presentadas, el análisis se realizó considerando las frases etnográficas más relevantes, confrontando, interpretando y fundamentando los resultados con la teoría. De esta forma se profundiza en los aspectos encontrados acerca de la promoción de las conductas prosociales, por parte de la persona docente en ambas instituciones educativas donde se aplicaron las técnicas.

Los datos que se obtuvieron como producto de la aplicación de las técnicas de recolección de información en ambas docentes así como en su respectivo grupo se analizó de forma separada en cada caso.

c. Relativización de los descubrimientos

Esta etapa final correspondió a la interpretación de los datos desde el contexto en donde fueron recogidos. Se trata de relativizar los descubrimientos, es decir, lograr la comprensión de esos datos en su propio contexto, sin ser excluidos ninguno de ellos. Todo esto para darle al estudio el grado de credibilidad y validez necesario. (Taylor y Bogdan, 2010).

Como parte de este momento, se elaboró un informe individual para las docentes y su respectivo centro educativo, en el cual se les brindó una validación de los resultados obtenidos en la investigación. De esta manera las participantes recibieron una retroalimentación de su participación en el estudio y además; esta devolución sirvió para que las personas investigadoras pudiesen contrastar la percepción que tuvieron inicialmente, cuando observaron la realidad y la interpretación que se realizó posteriormente, para que de tal manera, se ajustara a lo que realmente tuvo lugar.

Con lo anterior se aseguró que los hallazgos obtenidos en el análisis de la información corresponden con la realidad del contexto y escenario en que se desarrolló esta investigación, lo que a su vez dio pie para confrontarlos con la teoría y así de esta manera comprender el fenómeno de estudio.

Como parte de la relativización de los descubrimientos que corresponden a esta etapa, es preciso decir, que los datos se recogieron en su estado natural en el escenario de aula, para como bien lo plantea Taylor y Bogdan (2010) someter a control recíproco la información y los relatos obtenidos de los diferentes informantes en las técnicas de recolección de información aplicadas, tanto el grupo focal con el estudiantado, la entrevista semiestructurada a las docentes y la observación no participante.

3.5 Fase Informativa

La última fase de la investigación de acuerdo con Barrantes-Echavarría (2008), consiste en "...la presentación y difusión de los resultados. Con esta, no sólo el investigador llega alcanzar una mayor comprensión del fenómeno objeto de estudio, sino que comparte esa comprensión con los demás." (p. 171). Para efectos de este trabajo se llevará a cabo con un tribunal examinador.

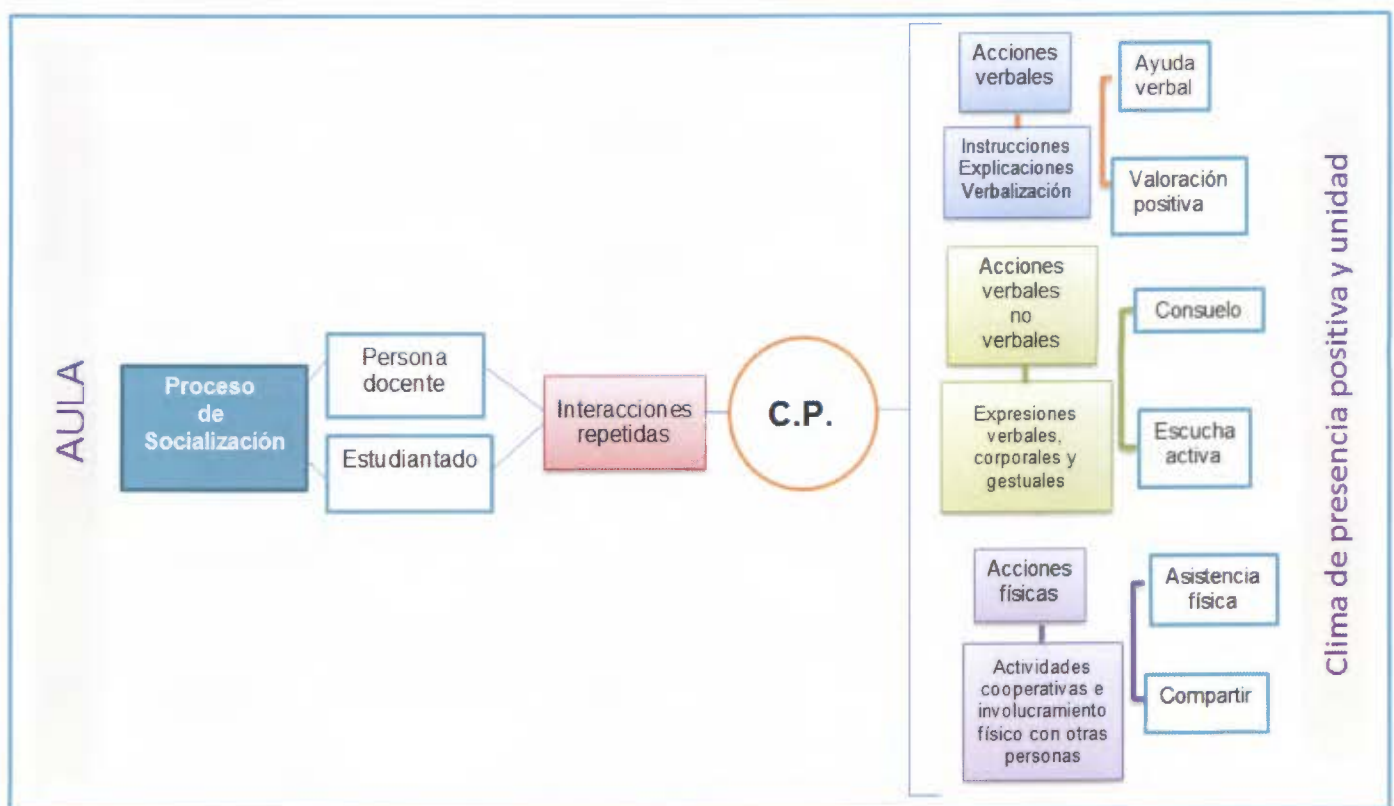
CAPITULO VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados de esta investigación han sido organizados en una serie de categorías y subcategorías que dieron lugar a un proceso de análisis e interpretación orientado de acuerdo con los objetivos específicos del estudio.

Además, se analiza de forma integrada el quehacer de las docentes en la promoción de las conductas prosociales sin perder de vista la idiosincrasia de cada contexto áulico estudiado. Es decir, se parte de la premisa de que cada aula representa una microcultura particular.

A continuación se presentan las categorías y subcategorías que corresponden al reconocimiento de las conductas prosociales promovidas por las maestras participantes en el aula de acuerdo con el siguiente esquema:

Esquema 1
Reconocimiento de conductas prosociales que promueve la persona docente



CP=Conductas Prosociales

Fuente: Elaboración propia

En el contexto áulico se presentan interacciones repetidas entre el estudiantado y la persona docente que dan lugar a un proceso de socialización, en el cual niñas y niños adquieren o aprenden conductas prosociales según las manifestaciones de una serie de acciones verbales, acciones verbales-no verbales y acciones físicas que realizan las maestras a su cargo. Como resultado de la promoción de estas conductas en el aula, se construye un clima de presencia positiva y unidad. En los siguientes párrafos se describe cada una de estas acciones, las cuales han sido agrupadas en categorías de análisis, así como las conductas prosociales que se promueven a partir de éstas y que corresponden a sus respectivas subcategorías.

4.1 Acciones verbales

Esta categoría de análisis reúne aquellas conductas prosociales que las maestras promueven en el estudiantado mediante acciones de tipo verbal como lo son: instrucciones, explicaciones o verbalizaciones.

Las conductas prosociales que se agrupan en esta categoría de análisis no poseen una especificidad para afirmar que parten únicamente de una emoción o actitud empática, así como tampoco, de un único pensamiento racional de equidad y justicia (Roche-Olivar 2004 y 2007). Esto dependerá más bien, de la situación particular, o del marco interaccional en la que tenga lugar.

Las conductas que se identificaron dentro de esta categoría corresponden a la ayuda verbal y la valoración positiva. En las dos subcategorías se describen las acciones verbales que las promueven y los momentos específicos en los que se presentan dentro de los contextos áulicos estudiados.

4.1.1 Ayuda verbal

Esta conducta se comprende como aquella ayuda que se brinda por medio de explicaciones o instrucciones verbales para aclarar dudas, para facilitar la comprensión de trabajos, ejercicios o tareas asignadas en clase, para realizar correcciones o para animar a niñas y a niños en desventaja académica o con rezago. Con relación a esto, Roche-Olivar

(2007), define esta conducta como las explicaciones o instrucciones verbales que son útiles y deseables para otras personas o grupos en consecución de un objetivo.

Las maestras promueven la ayuda verbal en su estudiantado mediante el ofrecimiento de esta conducta cuando es solicitada directamente por una niña o un niño que presenta una necesidad, o en caso similar, cuando la persona docente provee la ayuda antes que la niña o el niño la solicite.

En estas situaciones las docentes aparecen como modelos de la conducta prosocial, ya que en su interacción con el estudiantado facilitan una orientación conductual que les permite conocer en qué momentos se puede ayudar verbalmente a otras u otros. El modelaje de conductas prosociales para su promoción, es considerado relevante por autores como Guijo-Blanco (2002) y Martí-Vilar (2010), quienes afirman que estas conductas pueden ser adquiridas por medio de la observación e imitación de modelos aceptados socialmente. Más adelante se enfatizará en el papel de las educadoras como modelos prosociales.

Regresando a las situaciones en que las maestras promueven la ayuda verbal; en el caso particular cuando ésta aparece al ser solicitada directamente por una o un estudiante; las docentes modelan una “conducta prosocial solicitada”. Es decir, guían al estudiantado a través de la observación a su intervención, de realizar esta conducta para responder a una petición que ha sido solicitada por alguien. (González-Portal, 1992)

De acuerdo con los resultados, la docente “DI” realiza con mayor frecuencia la conducta prosocial solicitada de ayuda verbal de forma individualizada. En estos casos la maestra se acerca al pupitre de la niña o el niño que solicitó la ayuda, o le indica a ésta o a éste que se acerque a su escritorio para asistirle. Una ejemplificación de estos sucesos aparece en el siguiente extracto narrativo de las observaciones en el contexto natural del aula de esta maestra:

...un niño no entiende, la maestra va a su pupitre a ayudarlo y le explica en dos ocasiones, luego le vuelve a explicar ya que el niño no lo sabe colocar y ella le vuelve a explicar y le pide que escuche por favor lo que ella le está diciendo, el niño presta atención. Van a poner

el reloj a las 12:00 md, la maestra ayuda a un niño que tiene dificultad y que además está distraído, le dice una indicación en el oído.

El niño solicita a la maestra ayuda porque muestra dificultad para llevar a cabo el ejercicio en la clase, este consistía en ubicar la hora de las doce (12:00) según las manecillas de un reloj. Para responder a la petición del estudiante, “D1” se acercó a su pupitre y de forma individual le ayudó verbalmente mediante la repetición de explicaciones verbales, de modo que aclaró las dudas para resolver la tarea.

Casos similares se presentan en este escenario áulico cuando el estudiantado no comprende algún contenido visto en la clase o cuando requieren de la repetición de instrucciones. Esto se revela en los grupos focales aplicados a niñas y niños del grupo de esta docente:

EM5: *“le pregunto a la maestra [...] a la niña, que me ayude [...] la maestra nos dice cómo hacerlo [...]”*.

EH8: *“la maestra, nos vuelve a explicar”*

De acuerdo con estas ejemplificaciones, se confirma que “D1” actúa frente a su estudiantado como modelo de ayuda verbal respondiendo a sus peticiones. Además se comprueba que la promoción de dicha conducta es eficaz, puesto que como menciona Roche-Olivar (2007), las niñas y los niños que recibieron la acción aceptaron la ayuda, la aprobaron y se mostraron satisfechos con ella.

Por otro lado “D2” también es modelo de ayuda verbal en el aula; sin embargo en su caso particular, la conducta prosocial solicitada la realiza no de forma individual para responder a la petición de su estudiantado, sino que, implica a todo el grupo de niñas y niños en la realización de la conducta. Para comprender mejor lo dicho, se presenta un extracto de la observación que ejemplifica esta acción:

Un niño pregunta: *“¿niña, qué color era?”* La maestra dirigiéndose al grupo: *“¿De qué color es el cuaderno que tenían que sacar?”*

Todos responden a la vez: “*EL AMARILLO*”. La maestra contesta:
“*gracias, excelente, es el amarillo*”.

Habiendo dado inicio a la clase, la maestra solicitó al estudiantado que trabajara en el cuaderno amarillo. Un estudiante requiere de la repetición de la instrucción, es así que “D2” modela la conducta de ayuda verbal porque responde a la petición del niño, pero para ello implica al resto de estudiantes. Es decir, el estudiantado participa por exhortación de la maestra a llevar a cabo la acción prosocial. Al respecto, Roche-Olivar (2007 p.113) indica que: “La exhortación a la conducta prosocial tiene una influencia muy importante si procede de un modelo prosocial significativo...”

Por otro lado, el acto de dar la participación al estudiantado para que responda reactivamente a la petición de su compañero, coadyuva a la promoción de esta conducta. Esto porque la maestra depositó en las niñas y en los niños la confianza para ayudar, resaltando así su capacidad para actuar de forma prosocial. Esto lo comenta el autor antes citado cuando plantea que la atribución de la prosocialidad es un factor que posibilita el aprendizaje de las conductas prosociales:

La capacidad de atribuir positividad es fundamental en un docente, el cual tiene que estar convencido que creer y confiar en el otro, es la mejor manera de hacer surgir, crecer y educar los rasgos positivos que, en potencia, ya tienen los estudiantes. (p. 112)

La maestra al implicar al resto de sus estudiantes, reconociendo sus capacidades para ayudarse entre sí, contribuye a estimular en niñas y en niños la conducta de ayudar verbalmente a otros u otras que lo requieran en aquellos momentos en que lo solicitan.

Ahora bien, las maestras también promueven la ayuda verbal modelando esta conducta cuando la proveen antes de que una niña o niño manifiesta oralmente que la requiere. Esto implica que las maestras identifican una necesidad de ayuda, y la ofrecen a su estudiantado de forma anticipada.

Esta acción de anticipar la ayuda verbal, es de acuerdo con González-Portal (1992) una “conducta prosocial no solicitada”. El estudiantado observa que su maestra toma la iniciativa de ayudar a las y los demás sin que le hayan hecho saber que requieren de ayuda. Es así, que la promoción de esta conducta se realiza según la autora como una “intervención no respondiente o espontánea, en la que se evita o excluye cualquier tipo de indicación o solicitud de ayuda...” (p. 53), en este caso por el estudiantado que se ve beneficiado.

En los resultados se identifica nuevamente que “D1” modela la conducta prosocial, ahora en aquellos momentos en que anticipa la necesidad de ayuda verbal; mediante la intervención espontánea individual. Un ejemplo concreto de esto, se presenta en el siguiente extracto de las observaciones a esta docente:

Un niño estaba trabajando en otro cuento y la maestra le dijo: *“mi amor creo que no entendiste las instrucciones, es la del conejo Alejo. Por favor comience a trabajar en esa.”*

La maestra le explicó al estudiantado en clases de español, que iban a trabajar en el cuento del “Conejo Alejo”, y que debían ubicarlo en su libro de texto. Un niño se confunde con otro relato. La profesora al caminar entre el estudiantado se percató de dicha situación, y de forma anticipada le ayudó verbalmente al niño indicándole su error, para que trabajara en el cuento correcto.

Por su parte “D2” también anticipa la necesidad de ayuda verbal en sus estudiantes, modelando esta conducta prosocial con mayor frecuencia por medio de la intervención grupal. Esto se manifiesta de acuerdo con la extracción del siguiente fragmento de las observaciones:

En seguida la maestra se pone de pie al frente y se dirige al grupo, les explica a las niñas y a los niños la práctica: *“acá tienen que poner el número que está antes y después, el anterior y el sucesor, ¿se acuerdan?”*. Niñas y niños responden al unísono: *“Sí”*. La maestra: *“muy bien, en esta parte, se trata de sumar las cantidades, entonces dibujan la casita de valores, ponen las unidades y decenas, suman y*

anotan la cantidad. Vamos a hacer un ejemplo, pongan atención”.

La maestra dibuja una casita de valores, coloca las unidades y las centenas, luego pregunta: *“diez más diez es igual a...”* Niñas y niños:

“es veinte”. Maestra: *“excelente, ahoraveinte más cinco es...”.*

Niñas y niños contestan: *“veinticinco”* La maestra pregunta: *¿Fácil o difícil?* Niñas y niños: *Fácil.* . Maestra: *¡vieron!*

La maestra había asignado una práctica de matemáticas en la pizarra, el estudiantado tenía la tarea de copiarla y realizarla; una vez que “D2” dio tiempo para que copiaran se dedicó a explicar con ejemplos, para así excluir la necesidad de confusiones, malentendidos o errores en el desarrollo de la misma. De esta manera, la maestra se aseguró que niñas y niños comprendieran; ellas y ellos reciben y aceptan la ayuda anticipada de su maestra.

Esta forma de promoción grupal por parte de “D2” se evidenció también en la entrevista, en la que afirmó que un día común de clases siempre implica una secuencia de hechos, en los que agrega esta previsión a la hora de dejar trabajos en clase:

A veces lo que hago es que explico materia, pongo ejemplos, los pongo a ellos a participar, qué saben del tema y después copiamos resumen [...] A veces lo hago al revés [...] copien todo primero [...] luego reviso, estudiamos el tema, ponemos ejemplos y ellos participan.

Se confirma que en la cotidianidad del salón de clases, la maestra “D2” ayuda verbalmente mediante instrucciones a todo el estudiantado, excluyendo la necesidad de que alguna niña o niño presente dudas o confusiones.

Con todo lo descrito hasta ahora se puede afirmar que tanto “D1” como “D2” promueven la ayuda verbal en su estudiantado por medio del modelaje de la conducta como intervención respondiente de una solicitud directa y como intervención no respondiente o espontánea que excluye la necesidad de que la solicitud de ayuda aparezca.

En ambas situaciones, las maestras ofrecen la ayuda por medio de acciones verbales tales como explicaciones, correcciones verbales, repetición de instrucciones, aclaración verbal de dudas, entre otras. Sin embargo, se evidenció una diferencia en la forma en que dichas acciones aparecen en el contexto del aula, ya que “D1” interviene de forma individual con más frecuencia que “D2”, quien en su mayoría, interviene de forma grupal.

4.1.2 Valoración positiva

Es aquella conducta prosocial promovida por las docentes mediante expresiones verbales que hacen referencia al valor, confirmación o reconocimiento de conductas positivas y del desempeño en trabajos realizados en el aula por su estudiantado. Su promoción resulta en el incremento de la autoestima, y puede ser útil como reforzador de sí misma y de otras conductas prosociales. Para Roche-Olivar (2007), la valoración positiva es un acto creador positivo, en el sentido de que está comprobado como el mejor medio para hacer surgir una capacidad, un rasgo, una actitud, una conducta.

De acuerdo con los resultados de esta investigación, se lograron identificar dos situaciones o momentos en los cuales ambas maestras promueven la valoración positiva: cuando se reconoce el desempeño en el trabajo académico durante el desarrollo de las lecciones, por ejemplo en las prácticas o ejercicios que las maestras suelen asignar; y cuando se reconoce un comportamiento considerado adecuado en relación con las y los demás dentro del aula, por ejemplo seguir normas o mostrar una conducta positiva hacia otra u otro.

Al momento de promover la valoración positiva en ambas circunstancias, las docentes aparecen como modelos de ésta, puesto que muestran ante el estudiantado diversas acciones verbales para confirmar su valor. De esta forma esta conducta puede tomar la forma de un reconocimiento constante y continuo en la interacción maestra-estudiantado en el aula que coopere con la creación de una reciprocidad positiva, de aula prosocial. (Espejo-Chávez, 2009)

Ahora bien, enfatizando en la primera situación enunciada, se observó que tanto “D1” como “D2” utilizan elogios y frases de reconocimiento para promover la valoración positiva. Esto se comprueba en los siguientes fragmentos narrativos de las observaciones:

La maestra felicita al estudiantado de manera individual cuando realizan un buen trabajo y les dice: "*caballero muy buen trabajo te felicito*", a otro le dice: "*que linda letra mi corazón sigue así. Muy bien cómo has avanzado, debes de estar muy orgulloso*". A otro estudiante le dice: "*que trabajo tan espectacular el suyo, que linda letra.*" (Observación a maestra D1)

Un niño se levanta de su lugar, con su cuaderno en la mano, se lo lleva a la maestra y le enseña su trabajo terminado: "*profe vea ya terminé*". La maestra observa el cuaderno y le dice al estudiante: "*¡Vea que lindo y ordenado, excelente, lo hiciste muy bien!*" El niño sonríe, y se devuelve a su campo haciendo caballito. Seguidamente, más niñas y niños se levantan a enseñar su trabajo a la maestra, por su parte ella, les felicita por haber trabajado. (Observación a maestra D2)

Por medio de la utilización frecuente de elogios, palabras positivas, frases de reconocimiento entre otras, las docentes valoran positivamente a niñas y a niños en relación con el trabajo que han llevado a cabo por lo que se alimenta su autoestima. Esto se fundamenta en Roche-Olivar (2004), quien afirma que en la formación de la personalidad de niñas y niños, concretamente en el proceso de elaboración de su autoestima, juegan un papel importante las actitudes y las evaluaciones favorables de las personas adultas significativas que los rodean como pueden ser la madre o el padre o como en este caso, sus maestras.

En los comentarios del estudiantado extraídos de los grupos focales, se pone en evidencia la promoción de esta conducta por parte de ambas maestras desde su quehacer en el aula para reconocer frecuentemente el trabajo académico:

EM3: La maestra *me dice bonito trabajo.*

EH4: *a mí me ha dicho que precioso.*

EM2: *que hemos hecho un trabajo bonito.*

(Estudiantado de D1)

EH3: *me dice que trabajé muy lindo.*

EM4: *Cuando uno hace algo bueno la niña lo felicita.*

EH1: *Si un día trabajamos mucho nos dijo que muy bien, que excelente.*

(Estudiantado de D2)

Las profesoras al reconocer de forma positiva el trabajo de su estudiantado, contribuyen a la construcción de una imagen positiva de sí misma o sí mismo, de que se es capaz y que se valora su esfuerzo. Al nombrar las acciones positivas que han realizado con frecuencia, es probable que comiencen a ser consecuentes con esa imagen y por ende desarrollen su autoconfianza y autoeficacia, en razón del fortalecimiento de una saludable autoestima.

Más tarde Roche-Olivar (2007), confirma que esta conducta prosocial permite generar otras capacidades y habilidades que aumentan la autoestima de las personas, satisfaciendo así su necesidad de confirmación, valorización y reconocimiento social. De esta forma, las docentes además de generar un impacto directo sobre el autoestima de niñas y niños, favorecen el desarrollo de sus capacidades y habilidades, entre estas la prosocialidad.

La segunda situación o momento en que se ha identificado la intervención de las maestras para promover la conducta prosocial de valoración positiva, se caracteriza por la utilización de elogios o frases de confirmación que favorecen el reconocimiento social de una conducta considerada adecuada en el aula. Las maestras al valorar estas últimas, terminan por reforzarlas, ya que se evidencia su incremento, tanto para obtener el reconocimiento de la maestra como de las y los demás.

En los siguientes extractos narrativos de las observaciones en los contextos áulicos de las maestras, se puede interpretar como la valoración de una conducta considerada adecuada resulta en un reforzador de sí misma, y posiblemente de otras conductas positivas:

Las y los estudiantes hicieron la fila y una vez en el aula y en sus pupitres, la maestra dijo: “*ven, hoy hicieron una fila bonita, ven como sí se puede*”. (Observación a maestra D1)

Unos niños se levantan salen corriendo y empujan para quedar de primeros en la fila, la maestra los detiene diciéndoles: “*nada de salir así, ahora salen de últimos*”. Las niñas y los niños no logran hacer una fila ordenada, todos se oprimen en la puerta. La maestra les dice: “*Esa no es una fila ordenada, de aquí no nos vamos, hasta no tener una fila bien hechita... ¡vean que lindo EH! (un niño), así se hace una fila respetuosamente. ¡Excelente EM! (una niña), me convencen de verdad los que sí están haciendo una fila ordenada*”. Las niñas y los niños se ordenan rápidamente. Maestra: “*ven que nada cuesta mis amores, ahora sí, todos a comer*”. Las niñas y los niños se muestran alegres, otros aplauden y ríen. (Observación a maestra D2)

Los fragmentos anteriormente planteados tienen dos puntos en común: el comportamiento que las docentes esperan de sus estudiantes a partir de una norma de la clase (hacer una fila ordenada: en el caso de “D1” para entrar al salón de clases después del recreo, y en “D2” para salir de la clase y dirigirse al comedor) por lo tanto, se busca que el estudiantado siga las normas.

El otro punto en común se observa en razón de cómo ambas maestras manejan la situación: en el caso de “D1” al ver la fila que sus estudiantes hacen para ingresar al aula, la maestra les felicita, de forma que refuerza la conducta de los menores posibilitando que posteriormente la conducta se repita. Por su parte “D2”, al ver el comportamiento de algunos de sus estudiantes, en lugar de amonestarlos por su mal comportamiento, observa y nombra la conducta adecuada de las niñas y niños que sí cumplen con la norma. Esta confirmación positiva, facilita de forma inmediata que todos se enfilen de forma correcta.

Se puede interpretar como en ambos casos las maestras le atribuyen a niñas y niños la capacidad de poder hacer una fila bien hecha, sin necesidad de hacer referencia a los

aspectos negativos de su comportamiento, sino más bien resaltando lo positivo. Es así que se refuerza la conducta positiva a partir de su valoración, de la confianza que la docente deposita haciendo crecer y educar los rasgos prosociales en sus estudiantes (Roche-Olivar, 2007).

Escenas como estas, se observaron con frecuencia en la cotidianidad de ambos contextos, saliendo siempre a relucir lo positivo, para disminuir lo negativo, con lo que se facilita el aprendizaje de conductas positivas mediante su reforzamiento.

Es por esto que también autores como González-Portal (1992) y Martí-Vilar (2010), afirman que las conductas prosociales tienen lugar una vez que fueron inicialmente reforzadas por un agente externo, en este caso las maestras; hasta que finalmente la persona, es decir, las niñas y los niños han aprendido a premiarse por estas acciones reforzadas de manera que se consolidan en su repertorio conductual.

Ante una conducta positiva las niñas y niños responden de la misma manera sonriendo, aplaudiendo y a la espera de que los elogios se repitan por parte de las docentes. Esta aseveración es sostenida por Roche-Olivar (2007) cuando afirma:

Los comportamientos prosociales finalizados (por definición) en una satisfacción y aprobación en el receptor, generarán un feedback positivo para el autor, de eficacia, de utilidad, lo cual si se produce frecuentemente, debería mejorar la autoestima y aumentar la cantidad de estados de ánimo positivos. (p.16)

Es de esta forma que se puede concluir que la conducta prosocial de valoración positiva tiene un papel fundamental para la autoestima de las niñas y los niños, así como también para el crecimiento y desenvolvimiento de sus habilidades, cualidades y capacidades en el ámbito académico y social. Es aquí donde la persona docente tiene un papel fundamental, pues al estar en contacto directo con las personas infantiles, al reconocerles su trabajo y comportamiento positivo, promueve la valoración positiva a la vez que se convierte en un reforzador para la subsiguiente aparición de comportamientos adecuados. (Garaigordobil-Landazabal, 2003a y 2003b)

4.2 Acciones verbales-no verbales

Esta categoría de análisis reúne aquellas conductas prosociales que son promovidas por las maestras en el estudiantado a su cargo mediante acciones verbales que siempre aparecen acompañadas por acciones no verbales tales como: expresiones corporales y gestuales, contacto visual, contacto físico, asentir con la cabeza, sonrisas, palabras de apoyo, consuelo entre otras.

Las conductas prosociales que se agrupan en esta categoría, presentan esta unidad del proceso de comunicación (verbal-no verbal) y se caracterizan porque parten de una actitud de acogida hacia otras personas; por ende, se ponen énfasis en las emociones y en la estimulación de la empatía. Esta última entendida como la “comprensión cognitiva de los pensamientos de los demás o la emoción de estar experimentando sentimientos similares de otras u otros”. (Roche-Olivar, 2004 p. 209)

Específicamente las conductas prosociales que corresponden a esta categoría de análisis son el consuelo y la escucha activa. En las siguientes subcategorías se describe cómo y en qué momentos se presentan en el contexto áulico de cada maestra.

4.2.1 Consuelo

La conducta prosocial de consuelo en el contexto de los escenarios áulicos estudiados, se comprende como aquella que es promovida por la persona docente por medio del modelaje de una acogida espontánea que se manifiesta en expresiones, frases, palabras de ánimo y comprensión; hacia su grupo de estudiantes cuando están pasando por una situación penosa, de angustia o vergüenza.

De acuerdo con Roche-Olivar (2004) la acogida espontánea, se refiere a una actitud de asistencia auténtica y paciente que se manifiesta mediante palabras y aspectos no verbales de la comunicación, como son las expresiones faciales, el tono de voz, etc.; que producen en las demás personas sentimientos de seguridad y confianza. Además, la persona que realiza las acciones posee una disposición empática de apertura hacia el otro u otra.

De acuerdo con los resultados encontrados, ambas maestras poseen la iniciativa de promover la conducta de consuelo cuando el estudiantado presenta alguna situación complicada o penosa, es decir, cuando se observan tristes o decaídos en comparación con el resto de compañeras y compañeros, por lo que se indica que existe una desventaja a nivel emocional, que se hace evidente en su comportamiento. De manera que la conducta prosocial del consuelo, se presenta y es promovida con el propósito de reducir sentimientos de dolor, angustia, pena, vergüenza, etc. Esto implica según Barrios-Henao y Vence-González (2008), un acto rápido que se mantiene hasta que termine el sufrimiento de la persona afligida.

Es así, que se minimizan las desventajas emocionales, y se busca aumentar el ánimo de niñas y niños ante las situaciones que experimentan; de este modo se genera un clima de confianza, empatía y sana convivencia grupal, aspectos que presentan el escenario ideal para la optimización de la prosocialidad.

Por otro lado, en los hallazgos, se confirma que las maestras utilizan acciones verbales para promover el consuelo, y que además se acompañan de acciones no verbales como por ejemplo: dar una palmada que exprese apoyo, dar un abrazo, entre otros. Esta forma claramente identificable para promover el consuelo, es apoyada por el argumento de López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes, Ortiz (1998) y Mora-Graceila, Rojas-Dávila (2010) al concluir que el acto de consolar verbalmente incluye todas las acciones (físicas o verbales) de ofrecimiento o de cuidados en respuesta a necesidades emocionales, a situaciones de dolor físico, o de incapacidad, por ejemplo: ayudar a levantarse, ofrecer apoyo, acompañar, hacer caricias, abrazar, dar ánimos verbales, evitar la causa de inquietud, entre otras.

Esto se evidencia en los siguientes fragmentos extraídos de las observaciones llevadas a cabo en el contexto áulico de las maestras participantes:

A una niña se le cayó el fresco entonces la maestra le dice: " *no se preocupe que a cualquiera le pasa...* y le ayuda a limpiar, y una compañera la abraza y le dice: "*eso no es nada, no se preocupe*". (Observación a maestra D1).

Un niño se acerca a la maestra para mostrarle una herida que tiene en el codo. La maestra lo abraza y le dice: *“por eso hay que tener cuidado cuando vamos al recreo, mi corazón”*. Un niño que está cerca y observa lo que sucede comenta: *“profe yo tenía uno así que se me hizo por andar corriendo sin cuidado, pero a mí se me curó y me dejó de doler, y ya ni está”*, la maestra le sonríe y se dirige al primero: *“vez, a “EH” también le pasó, por correr sin cuidado, pero bueno (...) se cura”*. El niño le sonrió a la maestra. (Observación a maestra D2)

En ambos casos se aprecia como las maestras utilizan frases para dar ánimo a estudiantes que han pasado por una situación que les ha provocado pena o ha despertado en éstos sentimientos de angustia o vergüenza y se denota como estas frases se acompañan de acciones no verbales que refuerzan el consuelo recibido, tal es el caso de ayudar a limpiar el fresco derramado por la niña con lo que “D1” facilita que la tensión emocional de la estudiante baje; y en el caso del niño herido en donde “D2” con un abrazo lo reconforta, así como por medio de una recomendación favorece que el estudiante sepa evitar que esto le vuelva a ocurrir.

Ahora bien, es vital señalar lo que acontece cuando las maestras llevan a cabo estas acciones de acogida espontánea para promover la conducta prosocial del consuelo, es que más niñas o niños se suman a reconfortar a la compañera o al compañero, con lo que la maestra retoma lo sucedido y ambos terminan por reconfortar al menor lesionado.

Esto puede indicar dos aspectos importantes, por un lado que la promoción de esta conducta es eficaz en el sentido de que produce un efecto multiplicador en la interacción maestra-estudiantado, y por otro lado, el estudiantado, al observar las consecuencias, pueden seguir realizando este tipo de conductas con el objetivo de hacer sentir mejor a la persona afligida.

A esto hace referencia Roche-Olivar (2004) cuando afirma que los resultados de la conducta prosocial en las relaciones interpersonales, facilita entre otros beneficios, la promoción de una reciprocidad positiva y solidaria en las relaciones de los grupos:

Todos estos efectos ven aumentada su eficacia debido a que, por su naturaleza intrínseca, al igual que algunas otras conductas positivas relacionales, las acciones prosociales tienden a hacerse recíprocas con resultados multiplicadores en las diversas interacciones. (p.19)

Esta naturaleza intrínseca del acto prosocial del consuelo, remite al segundo aspecto importante que se resalta a la hora en que las maestras participantes promueven esta conducta en su grupo de estudiantes. Al presentarse la persona docente como un modelo prosocial ante niñas y niños, éstas y éstos imitan la conducta, pero sin lugar a dudas con ello van formando y cultivando a nivel interno, una actitud o disposición empática hacia quienes les rodean.

Es decir, las niñas y los niños en primera instancia realizan la conducta por imitación de su maestra, ya que observan que con ello se logra un objetivo interpersonal: aumentar el ánimo de una compañera o un compañero que está pasando por una situación penosa. Ahora bien, es probable que en la ejecución del acto, la niña o el niño se identifique con las circunstancias que observa en la otra persona por lo que existe un posicionamiento cognitivo y afectivo a los sentimientos de las y los demás. A esto Roche-Olivar (2007), explica que esto se debe al descentramiento del yo, lo que significa un esfuerzo por sintonizar y experimentar emociones similares al otro u otra, para así, estar a su nivel. De la misma manera, este autor argumenta más tarde:

La empatía favorece o facilita la ocurrencia de los actos prosociales, aunque también podríamos señalar que las personas que actúan de modo prosocial irán aprendiendo a optimizar su empatía. (p.17)

Es así, que el consuelo supone una especial relevancia de las emociones que estimula una actitud intrínseca de empatía resaltando la importancia del papel de la persona docente como modelo prosocial, como más adelante se analizará en este estudio, ya que niñas y niños al imitar las conductas prosociales que realiza la maestra en calidad de su promoción, irán

formando eventual y paralelamente esta actitud en su ser, y con ello la disposición de realizar actos prosociales en el contexto áulico e incluso más allá de él.

4.2.2 Escucha activa

Esta conducta se comprende como aquella que las docentes promueven en el escenario de aula mediante expresiones verbales que se acompañan de acciones no verbales como mirar a los ojos, asentir con la cabeza, guardar silencio, expresar verbalmente que se pone atención, entre otras; de manera que comprueban con ello al estudiantado, que atienden de forma activa sus contenidos verbales. De manera similar, Roche-Olivar (2007) plantea que la escucha activa encierra todas aquellas conductas metaverbales y actitudes de atención que expresan acogida paciente, pero activamente orientada a los contenidos expresados por la persona interlocutora.

De acuerdo con los hallazgos de la investigación, se encontró que tanto “D1” como “D2” acogieron al estudiantado por medio de la promoción de la escucha activa, además que sirven de modelo a su grupo de estudiantes, de acciones tanto verbales como no verbales que revelan que se está escuchando activamente. En variadas ocasiones, la promoción de esta conducta apareció simultánea a la promoción de otras conductas prosociales identificadas, por ejemplo consuelo, ayuda verbal, valoración positiva, entre otras, de forma que se resalta la disponibilidad y atención hacia quien se dirige la conducta.

En los siguientes fragmentos etnográficos extraídos de las observaciones se expone una ejemplificación a lo que se viene explicando hasta ahora:

Una estudiante levantó la mano y la maestra la observaba a los ojos y asentía con la cabeza cuando la niña hablaba. (Observación a maestra D1)

Un niño ubicando adelante le dice a la maestra: *“niña ya sé lo que va abajo y ya lo escribí.”* La maestra lo mira, y le sonríe. (Observación a maestra D2)

En el caso de “D1”, se observó que una niña levantó la mano porque tenía una consulta sobre la materia que estaban viendo ese día, en ese momento la maestra le puso atención, hizo contacto visual con la estudiante y cuando la niña terminó de hacer la pregunta, la docente asintió con la cabeza en signo de aprobación. De esta forma se aprecia cómo se acoge la consulta de la estudiante mediante la escucha activa y termina por hacer saber a la misma, que aprueba su expresión. Se puede interpretar con ello, que la maestra promueve la escucha activa, a la vez, que promueve la ayuda verbal.

Por su parte “D2” escuchó activamente al niño que se dirigió a ella; al mirarlo a los ojos y sonreírle le demostró que le puso atención, pero además que aprobó y reconoció con alegría su hazaña de haber comprendido una instrucción. Con la mirada y sonrisa, la maestra promovió dos conductas prosociales: la escucha activa y la valoración positiva.

En ambos casos se puede hablar de promoción de una o dos conductas, partiendo del hecho de que las maestras son modelos prosociales para niñas y niños, ya que fungen un papel de autoridad y afectividad en el aula, volviéndose incluso personas significativas para su desarrollo personal.

Sumado a esto, desde una perspectiva de aprendizaje observacional, el estudiantado puede percibir la efectividad de las conductas prosociales en las relaciones con las demás personas, principalmente por sus resultados positivos en la reciprocidad al recibir una ayuda, al sentirse aprobado socialmente, al sentirse atendido y escuchado en sus necesidades académicas y emocionales. En este sentido Guijo-Blanco (2002) plantea que además del refuerzo directo para el aprendizaje de las conductas prosociales, éstas pueden ser adquiridas a través de la observación e imitación de modelos.

Es así, que en las siguientes frases etnográficas extraídas de los grupos focales aplicados, se pone en evidencia como niñas y niños han interiorizado la operacionalización de la conducta prosocial de escucha activa por parte de las maestras, lo que puede resaltar el aprendizaje por observación:

EM3: *porque lo oyen hablar a uno y todos los demás hacen silencio [...] pues porque la maestra nos mira... se nos queda viendo y porque mira bien y abre bien los ojotes.*

EH4: *la niña nos dice que pongamos atención y ella nos pone atención.*

(Estudiantado de D1)

EH3: *Nosotros le decimos algo y ella nos responde [...] Y ella la ve [...] Sólo nos pone atención, se queda viéndonos y mueve la cabeza*

EH1: *Mueve la cabeza, para arriba y para abajo [...] la niña dice que nos quedemos queditos, no hacemos ningún ruido, entonces nosotros escuchamos.*

(Estudiantado de D2).

En las expresiones realizadas por el estudiantado de ambas maestras se reveló de forma clara cómo “D1” y “D2” llevan a cabo distintas acciones verbales y no verbales para promover la escucha activa. También se logró identificar con ello el aprendizaje de dicha operacionalización por parte de niñas y niños, lo que da las primeras luces de la interiorización de la prosocialidad en su repertorio conductual.

Por ende se tiene en primera instancia la promoción de la escucha activa mediante el modelaje de las maestras. Se observó así, una serie de conductas verbales y no verbales o metaverbales que demuestran acogida, aprobación y atención hacia quién habla, pide ayuda o simplemente se expresa. Por su parte “D1” guardó silencio para escuchar al estudiantado, le expresó directamente que le pone atención e incluso exhorta a que pongan atención mutua. De manera muy similar, “D2” mostró por medio de su postura corporal que atiende a su estudiantado utilizando contacto visual, mueve la cabeza y guarda silencio. El estudiantado también se refirió a que su maestra les indicó que es necesario dejar de hacer lo que se está haciendo para poder escuchar a las y los demás, quedarse quieto y no hacer ruido.

Ahora bien, de los aspectos mencionados que realizan operacionalmente las maestras respecto a la escucha activa, es importante resaltar dos de ellos que son en sí mismos motores de promoción de esta conducta prosocial: guardar silencio y exhortar a que se ponga atención a los demás.

Para Roche-Olivar (2004, 2007), el silencio es una vía preparatoria para la escucha activa, que consiste en una habilidad de autocontrol que debe cultivarse a través de la educación como prerequisite para atender a las demás personas, incluso para desarrollar empatía. Y más tarde, este mismo autor afirma que la exhortación de conductas prosociales, posee una influencia muy importante si procede de una persona modelo prosocial con la que se mantienen relaciones positivas de afecto.

Como se ha visto, ambas maestras trabajan sobre el silencio como aspecto necesario para escuchar y poner atención a otras personas, ya sea porque ellas mismas guardan silencio y el estudiantado se percata de eso (“D1”), o porque la maestra le indica al estudiantado que el silencio o quedarse quietos es indispensable para poder escuchar (“D2”).

Así también, con respecto a la exhortación, en distintos momentos se observó a ambas maestras solicitar a sus estudiantes que escucharan cuando otras personas hablaban, afirmando la importancia del respeto. Incluso una de las normas de clase en ambos contextos áulicos consistía en levantar la mano para hablar y escuchar cuando alguien estaba hablando. Además, ya se ha recalcado el importante papel de ambas maestras como modelos prosociales.

Con lo dicho hasta ahora, se tiene que la escucha activa en ambos contextos áulicos se promueve por medio del modelaje de las maestras, la educación o estimulación de la habilidad de autocontrol para guardar silencio y la exhortación o petición por parte de las maestras de la escucha recíproca o mutua entre el estudiantado. Dentro de estas tres modalidades de promoción, resaltan las acciones verbales y no verbales que promueven la conducta: expresar directamente que se está prestando atención, tener normas en el aula orientadas a la escucha activa, contestar inmediatamente después de una solicitud, utilizar contacto visual y mover la cabeza.

Por último, se considera relevante señalar también, los beneficios que se obtienen como resultado de la promoción de la escucha activa. En primer lugar es por medio de esta conducta de acogida como la persona docente recibe, comprende y transmite mensajes que hacen sentir a niñas y a niños que son atendidos en sus necesidades.

Por ello, cada vez que una niña o niño se expresa verbalmente cualquiera que sea el motivo, al ser escuchado por su maestra o por sus compañeras y compañeros, se afirma como persona porque es tomado en cuenta y se empieza a cultivar la confianza para expresarse y manifestarse ante las y los demás.

Lo anterior se refuerza con el planteamiento de Arguedas-Negrini (2010) al afirmar que la conducta prosocial de escucha implica “valorar a la otra persona, hacerle sentir que es importante y que vale”. (p. 102)

Se tiene entonces, que un efecto positivo de promover la escucha activa es que de una u otra forma favorece el incremento de la autoestima, pues la persona al sentirse escuchada, también experimenta sentirse valiosa y valorada en su entorno. De manera que el papel de las personas significativas en la etapa de la niñez, como lo es la familia o el personal docente a cargo en un centro educativo, poseen un impacto, en el desarrollo integral, en su autoestima y en la promoción de las conductas prosociales.

En este sentido, la conducta prosocial de escucha activa, es efectiva cuando el receptor se entera del interés real de quien realiza la conducta, de forma que resulta recíproca y se promueve como tal; ya que supone “una capacidad de autocontrol y el inicio de una empatía seguida de una voluntad de hallar interés en las verbalizaciones del hablante” (Roche-Olivar, 2007 p.21).

El estudiantado al ser escuchado, se sentirá impulsado a utilizar esta conducta prosocial para posteriores momentos, en el sentido de su efecto multiplicador y de utilidad funcional en las relaciones interpersonales.

4.3 Acciones físicas

Esta categoría de análisis reúne todas aquellas conductas prosociales que son promovidas por las personas docentes en el estudiantado a su cargo, mediante acciones que implican compartir actividades, intercambiar y donar objetos, actividades de cooperación, desplazamiento, participación o involucramiento a nivel físico con otras y otros. Ya sea de parte de las maestras hacia sus estudiantes como modelos de conducta prosocial; o que las profesoras propicien la realización de acciones físicas entre el estudiantado.

Las conductas prosociales que se agrupan en esta categoría de análisis pueden contener acciones semejantes a las verbales y a las no verbales, sin embargo, no representan esa unidad puesto que podrían ser realizadas sin una emocionalidad especial, que es indispensable en la categoría anteriormente desarrollada. Las acciones físicas por las que se promueven algunas conductas prosociales, podrían partir de un pensamiento de equidad, de cooperación que favorezca relaciones solidarias y positivas; Roche-Olivar (2007 p.21) afirma que existen conductas prosociales que no dicen nada emocional, que podrían no arrancar de una empatía sino que: “podrían surgir de un pensamiento racional de equidad, de redistribución de la propia fortuna...ahondar en la experiencia de algo justo, funcional, bueno...que puede remover sentimientos de agradecimiento o reciprocidad”.

Específicamente las conductas prosociales que se identificaron dentro de esta categoría corresponden a la asistencia física y a compartir. En las siguientes subcategorías de análisis se describe cómo se presentan en el contexto áulico de cada maestra, en qué momentos y cuáles acciones físicas específicas intervienen en su promoción.

4.3.1 Asistencia física

Se comprende la asistencia física en los contextos áulicos objeto de estudio, como aquella conducta prosocial que es promovida por la docente a través de acciones físicas orientadas a ayudar a niñas y niños que lo requieran, de forma que se satisfaga su necesidad, y se optimicen o estimulen otras conductas prosociales como la solidaridad y el servicio físico. Este concepto se asemeja al de la conducta prosocial de “ayuda física” propuesto por

Roche-Olivar (2007) que afirma que es una “conducta no verbal que procura asistencia a otras personas para cumplir un determinado objetivo y que cuenta con la aprobación de las mismas.” (p.19)

Las maestras promovieron esta conducta de dos maneras específicas: ya sea para asistir al estudiantado siendo modelo de la conducta prosocial o mediante la solicitud al estudiantado de realizar acciones físicas para ayudar a otras personas.

Los siguientes fragmentos narrativos extraídos de las observaciones realizadas a “D1” y “D2”, ejemplifican la primera forma de promoción señalada, en la cual las maestras asisten físicamente al estudiantado para satisfacer una determinada necesidad, es decir; al presentarse como modelos de la misma conducta:

Una de las niñas que sacó su merienda, empezó a comerse un helado que no le gustó, por lo que le dijo a la niña: “*no me gusta*” (alzando el helado), por lo que la maestra le contestó afirmando: “*no te gustó amor*”, se lo recogió dirigiéndose al basurero... (Observación a maestra D1)

La maestra se desplazó hacia el niño que estaba sentado a la par de su escritorio, le pasa las hojas del cuaderno, lo mira a los ojos y le dice: “*vas a empezar conmigo de una vez*” (Observación a maestra D2)

En el primer caso, “D1” asistió físicamente a la estudiante que no le gustó el helado, acercándose hasta donde ella se encontraba para tomarlo y depositarlo en el basurero. De esta forma brindó un servicio físico impidiendo que se levantara de su sitio. En el segundo caso, “D2” asistió físicamente a un niño que requería ayuda, se dirigió hacia su pupitre, le corrió las páginas del cuaderno en donde tenían que escribir, y lo anima para que empiece a trabajar. De esta forma reduce las posibilidades de que el estudiante se atrase en clase.

Estas acciones a simple vista pueden ser juzgadas como actividades triviales en la cotidianidad del aula, sin embargo, pueden suponer una experiencia especial para personas

infantes. De manera que al ser asistidos perciben que la maestra está atenta a sus necesidades, por lo que es probable que se despierte en el estudiantado sentimientos de agradecimiento o reciprocidad, para con su maestra. Con ello, se estimula el “servicio físico” que se da cuando sin que la maestra lo solicite, las niñas y niños intervengan para colaborarle, por ejemplo, cuando se ofrecen a barrer el aula, a llevar su maletín, a borrar la pizarra, a recoger papeles del suelo, a sacar fotocopias, entre otras acciones físicas que se identificaron en las observaciones realizadas a ambos contextos.

Esa reciprocidad surge a partir de la experiencia de que la asistencia física es funcional, buena o apetecible en las relaciones con las demás personas; es así que existe una alta probabilidad de que niñas y niños pongan en práctica esta conducta en el futuro.

Por otra parte, el papel de las maestras como modelos de asistencia física, se convierte en una guía de actuación frente a las necesidades de las y los demás. De la misma forma, una sola niña o niño que imite dicha conducta de la maestra, será también modelo para sus compañeras y compañeros de clase. “Los niños refuerzan las acciones prosociales de sus compañeros con frecuencia, lo que aumenta la conducta prosocial de quienes reciben el refuerzo y son, muchas veces, modelos a seguir de los demás.” (Ruiz-Olivares, 2006 p. 52)

Las maestras también promueven la asistencia física en el estudiantado, a través de la solicitud que ellas hacen de llevar a cabo acciones físicas para ayudar a otras compañeras o a otros compañeros. Los siguientes extractos narrativos de las observaciones realizadas, son evidencia de esto:

En ese momento solicita a una niña que le ayude a entregar los cuadernos. Además le dijo a uno de sus estudiantes: *“hágame un favor, yo creo que ya se fueron, jálame la puerta mi amor...”*
(Observación a maestra D1)

La maestra le pide a un niño, que le pase unas boletas para que la mamá del compañero enfermo pueda ingresar a la institución, el niño se levanta toma las boletas que están en el armario y se las entrega a

la maestra. Ella le dice “*muchas gracias mi amor*”. (Observación a maestra D2)

Ambas maestras solicitaron al estudiantado asistir físicamente por un lado a ella misma, puesto que colaboran con actividades que las docentes podrían llevar a cabo y por otro lado a sus compañeras y compañeros de clase.

En el caso de “D1”, al pedir a la niña que reparta los cuadernos, la estudiante colaboró con la maestra evitando que fuera ella quien lo hiciera, pero también, favoreció a sus iguales, ya que les entregó sus respectivos cuadernos, evitando que tuvieran que ir por ellos al escritorio de la docente. Cuando “D1” solicitó al niño cerrar la puerta, por un lado el niño evita que sea la maestra quien tenga que levantarse a cerrar la puerta y por otro lado, favorece a sus iguales para que no se distraigan y puedan trabajar mejor. Por su parte “D2”, al solicitar a un estudiante que le pase unas boletas del armario, éste colaboró evitando que ella se desplazara al otro extremo del aula en el que se encontraban. Además favoreció a su compañero enfermo, puesto que éste requería presentar esas boletas para salir de la escuela y ser recogido por su mamá.

Cuando las maestras ponen al estudiantado a colaborar con ella y a favorecer a terceros; están poniendo a niñas y a niños a practicar o entrenarse en la asistencia física. Con ello, el estudiantado experimenta el resultado funcional de esta conducta, de forma que es probable que luego aparezca por iniciativa propia. Incluso, es probable que al sentirse satisfechos de la ayuda recibida, se sientan impulsados a actuar de manera similar, multiplicando los efectos de la asistencia física.

Esta reciprocidad favorece que los escolares se relacionen positivamente entre sí, aumentando los sentimientos de cercanía y bienestar, que propician la puesta en práctica de otras conductas prosociales.

Es importante señalar también, que la iniciativa mostrada por ambas maestras al atribuir a las niñas y a los niños la capacidad de asistir físicamente a sus iguales, contribuye de forma significativa a que esta conducta prosocial surja, crezca y se eduque (Roche-Olivar, 2007). Las maestras confían en que sus estudiantes poseen la capacidad de mostrarse

colaborativos con las y los demás, esto les da seguridad a la hora de desenvolverse y poner en práctica la conducta.

Otras situaciones similares en las que las maestras propician que niñas y niños asistan físicamente a sus compañeras y compañeros, se presentan en los siguientes extractos narrativos de las observaciones:

Al pasar por el pupitre de una niña, observó que tenía todo el trabajo terminado, la maestra le dijo *“ok, te vas a arrimar con tu silla y les va a ayudar a EM que no ha venido en toda la semana”*. Pasó por donde un niño el cual observó que tenía también todo el trabajo terminado y le dijo *“EH vas a ayudar a EM”*. (Observación a maestra D1)

La maestra intenta nuevamente llamar por teléfono a la mamá del niño que no se siente bien, sin embargo, nuevamente no consigue comunicarse...Luego le habla al grupo: *“chicos EH no se siente bien, hagamos un poquito de silencio, está bien.”* Niñas y niños, hacen silencio, algunos hasta hacen el gesto con el dedo tapando su boca dirigiéndose a algunos que no hacen caso. (Observación a maestra D2)

Bajo la misma orientación, las maestras solicitaron a niñas y a niños que asistieran físicamente a compañeras o compañeros que lo requerían. La docente “D1”, solicitó a dos estudiantes colaborar con una compañera que había faltado a clases y no comprendía los ejercicios asignados debido a su ausencia. Mientras que “D2”, solicitó a sus estudiantes hacer silencio por consideración a uno de sus compañeros que no se sentía bien, esta forma de asistencia se acerca más a la solidaridad.

En las dos situaciones, aunque de diferentes contextos áulicos; las docentes piden a sus estudiantes asistir a sus compañeras y compañeros de una u otra manera. Este acto, es una forma de exhortación de la conducta prosocial considerada por Roche-Olivar (2004 y 2007) como una de las variables básicas que deben poseer las intervenciones de toda persona

educadora que promueva la prosocialidad en sus estudiantes, más adelante se retomará este aspecto.

Estos pequeños acontecimientos dentro del salón de clases contribuyen a que el estudiantado obtenga experiencias enriquecedoras para su aprendizaje social, en donde la conducta prosocial de asistencia física se ve promovida por medio de las acciones utilizadas por las docentes, con resultados favorables en función de una reciprocidad positiva en el aula.

4.3.2 Compartir

Esta conducta se comprende en los contextos áulicos estudiados, como aquella que las maestras promueven mediante acciones o actividades físicas como son: donar objetos y comida; abrir espacios de interacción en el aula que favorezcan el intercambio de experiencias. La promoción del compartir contribuye a la creación de un ambiente solidario y cooperativo en el aula.

Esta concepción se vincula a la definición que Roche-Olivar (2007) plantea de la acción prosocial de compartir reúne a todas aquellas acciones físicas o actividades que procuran que niñas y niños desarrollen actitudes de donación hacia los que le rodean. Ahora bien, la actitud de donación es concordante con el compartir de forma voluntaria, es decir; que se espera que al promover el compartir entre iguales se incremente el acto voluntario de donación. Este último entendido como la conducta voluntaria de dar u ofrecer a otra persona objetos, alimentos, tiempo, experiencias de aprendizaje entre otras (Mora-Graceila, Rojas-Dávila, 2010).

De acuerdo con los hallazgos, las maestras estimulan actitudes de donación mediante la promoción de la conducta prosocial de compartir en su estudiantado, en primer lugar al propiciar espacios de interacción que favorecen el intercambio de experiencias. En las siguientes extracciones narrativas de las observaciones a “D1” y de la entrevista a “D2”, se ejemplifica esto:

La lección comienza cuando la maestra les pregunta a las y los estudiantes “¿qué hicieron este fin de semana?” Una niña levantó

la mano y contó que a ella la llevaron a McDonald's, otro niño menciona que el papá lo llevó a comer y que le dieron un juguete. (Observación a maestra D1)

“Por ejemplo cuando yo me puse estas uñas, yo les decía: chiquillos vean, yo les voy a señalar en la pizarra pero no me vean las uñas verdad... y entonces ellos me decían: ¡Niña se puso uñas nuevas! Y yo les contestaba: ¡Ay no lo habían notado! Y entonces ya captaba la atención de ellos y los hacía reírse un rato. [...] Además yo les cuento un montón de cuentos. [...] Ayer me puse a hacer ejercicios de relajación, porque estaban tan tremendos e hicimos el ejercicio de ¡Qué me importa, qué me importa!, a mover los hombros hacía atrás y hacia adelante. A respirar y a relajarlos, que pasaran un momento divertido para sacarlos de la normalidad”. (Entrevista a maestra D2)

En ambos casos expuestos, se puede inferir que las maestras abren espacios al inicio o durante la clase para interactuar y compartir experiencias. En el caso particular “D1”, propicia que niñas y niños compartan acontecimientos que les sucedieron durante el fin de semana, esto ocurre por lo general los días lunes. Mientras que la docente “D2”, se presenta como modelo frente al estudiantado, compartiendo sus propias experiencias novedosas (ponerse uñas), además abre espacios para contar cuentos, hacer relajación, entre otras actividades que favorecen el compartir y la interacción.

Dichos elementos son atractivos para el estudiantado y fortalecen las actitudes de proximidad psicológica, por ejemplo, cuando niñas y niños a cargo de la docente “D1”, se identifican con las anécdotas de sus compañeras y compañeros. También estimulan sentimientos de bienestar, concordia, reciprocidad y unidad, por ejemplo cuando el estudiantado a cargo de “D2” comparte con optimismo lo que su maestra les cuenta o cuando puede interactuar de forma positiva mediante las dinámicas que se desarrollan en la clase.

Estos espacios de interacción favorecen el intercambio de experiencias, por lo que sirven de acciones que promueven la conducta prosocial de compartir. El estudiantado al

relacionarse entre sí, por medio de la modulación de la docente, puede ensayar no solo una, sino varias conductas prosociales. De esta manera estos espacios se convierten en una estrategia para que niñas y niños adquieran estas conductas positivas en la interacción con sus iguales de forma que se ven influenciados entre sí. Esto tiene que ver con la importancia de las otras y los otros, es decir; de sus iguales o pares en los procesos de socialización y del aprendizaje social.

Si las relaciones con los compañeros son importantes para el desarrollo infantil por posibilitar experiencias de interacción, no es menos cierto que los mecanismos de aprendizaje social a través de la interacción con los iguales ejerce una notable influencia en la adquisición de conductas prosociales. (Guijo-Blanco, 2002 p. 201)

Con ello se refuerza la importancia de los espacios que las maestras posibilitan en la clase para la interacción y promoción de la conducta de compartir. Ahora bien, el resultado de dicha promoción permite que entre niñas y niños exista sentimientos de cercanía y reciprocidad positiva, que eventualmente favorecen sentimientos de amistad, esto lo afirma Roche-Olivar (2004) al indicar que “...ciertos grados de prosocialidad son imprescindibles para que se dé la amistad”. (p. 217)

Siguiendo con los hallazgos encontrados en relación a las acciones de las maestras para propiciar el compartir, se tienen las siguientes ejemplificaciones de las observaciones y grupos focales aplicados:

Luego una estudiante llevaba un lápiz de escribir muy pequeño entonces la maestra le pregunta si no tenía otro y la menor le dice que no, entonces la maestra va a buscar en el armario uno de ella y se lo regala. (Observación a maestra D1)

EM2: *La maestra comparte con nosotros comida.*

EH1: *Nos presta lápices y borradores.*

EM3: *También nos comparte las copias que tenemos que hacer como tarea en la casa.*

EH2: *La maestra nos dice que nos prestemos las cosas y que los tratemos bien. Que hay que darle merienda a los que a veces no traen.*

(Estudiantado a cargo de D2)

En las anteriores expresiones se puede inferir que otra forma de promover el acto de compartir en el estudiantado es por medio de la actuación de las maestras como modelos de dicha conducta. En la observación a “D1” esta muestra iniciativa para compartir con una niña un objeto “un lápiz” con el que no cuenta, y que necesita para trabajar. Por su parte, el estudiantado de “D2” ha percibido que su maestra muestra iniciativa para compartir objetos, materiales, comida; así como también les exhorta a hacerlo entre sí.

Estas actuaciones o modelamiento de compartir son muy importantes puesto que sirven de orientación conductual para niñas y niños. En este sentido, Lickona citado por Garaigordobil-Landazabal (2003a) indica que:

...frecuentemente las niñas y los niños requieren de la guía y el apoyo de la persona adulta que promueva experiencias positivas con los iguales. A veces esta guía ayuda a las niñas y los niños en la comprensión de las razones para la regulación social, enfatizando los valores de las relaciones cooperativas. (p. 109)

En este mismo sentido es importante resaltar la forma en la que “D2” exhorta al estudiantado a compartir con otras y otros, de forma que resultará más sencillo seguir la indicación si ya antes la docente ha modelado esta instrucción. Además, dicha exhortación colabora para que niñas y niños aprecien que las conductas de compartir y dar no están asociadas únicamente a aquellos con quienes simpatizan. De acuerdo con Espejo-Chávez (2009), este tipo de modulaciones por parte de la persona docente hacia sus estudiantes, promueve la conducta prosocial puesto que propicia interacciones entre aquellas personas que no necesariamente se relacionan con frecuencia, ayudando a que se generalicen las conductas cooperativas y prosociales, ya que las dirigirán no solamente a sus amigas y amigos sino también a sus demás compañeras y compañeros.

De cualquier modo, ya sea por medio del aprendizaje observacional del modelamiento de la docente o por la exhortación de la misma, una sola niña o un solo niño que actúe de forma prosocial con otra u otro; posibilitará que la conducta se repita influenciando al resto del grupo.

Esto es posible, debido a la cualidad que posee la prosocialidad de generar reciprocidad. Roche-Olivar (2004) se refiere a esta característica indicando que todo acto o conducta prosocial posee la capacidad potencial generativa en su iniciación. Es decir, cuando una persona comparte, esto generará en el receptor sentimientos de agradecimiento de forma tal, que la conducta se reitere.

Es así, que la reciprocidad hace más probable la aparición de nuevas secuencias por lo que esto llevará al estudiantado hacia “una orientación positiva respecto de las y los demás, es decir a valorar positivamente la relación con las personas, lo que aumentará a su vez la disposición para actuar con estrategias positivas”. (p.214)

Hasta aquí se ha desarrollado el análisis de los resultados que responden a la caracterización de las conductas prosociales promovidas por las docentes en la interacción con sus estudiantes. Todas estas conductas prosociales que se han identificado, en conjunto, dan como resultado un clima de armonía, reciprocidad positiva y el escenario idóneo para que niñas y niños desarrollen sus objetivos personales, académicos y sociales.

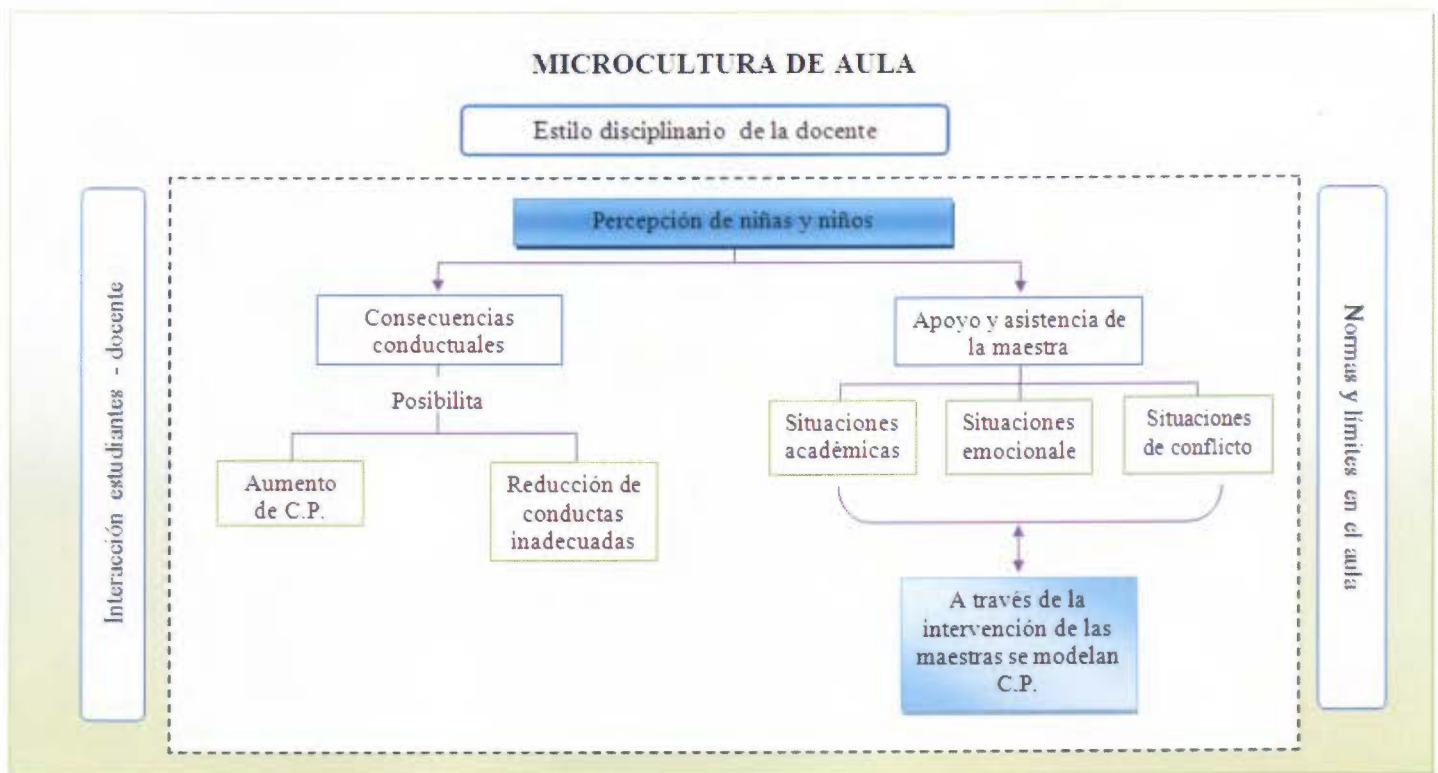
La integración de todas estas conductas en la interacción entre la docente y su estudiantado, así como niñas y niños entre sí, favorecen la emergencia de la presencia positiva y unidad entre los actores del aula escolar. Esto tiene que ver con una presencia personal que expresa hacia las y los demás actitudes de proximidad, atención, escucha activa, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad; de modo que contribuye a un ambiente de bienestar, reciprocidad y unidad grupal. (Roche-Olivar 2004 y 2007)

De forma que la presencia de todas estas conductas en los escenarios áulicos estudiados, no tienen lugar de forma separada o singular, sino que más bien son simultáneas e interdependientes. Es así que juntas favorecen un clima de aula prosocial, en donde una conducta alimenta o estimula la aparición de otras en la reciprocidad de los autores.

A continuación se presentan las categorías de análisis que pretenden describir la percepción que posee el estudiantado, en relación con el quehacer de sus maestras en la promoción de estas conductas prosociales, esto se ilustra en el siguiente esquema.

Esquema 2

Percepción del estudiantado sobre el quehacer de la docente en la promoción de C.P.



Fuente: Elaboración propia.

Las niñas y los niños perciben que sus maestras administran consecuencias a las conductas que realizan mediante las normas y límites que son aceptadas en el aula, sus interacciones con las docentes y éstas con su estilo disciplinario. De esta forma se posibilita que el estudiantado aumente su repertorio de conductas positivas y reduzca aquellas inadecuadas, en razón de los premios y castigos que se obtienen según sus actos.

Además las estudiantes y los estudiantes perciben el apoyo y asistencia de su maestra en diversas situaciones académicas, emocionales y de conflictos entre iguales y es por medio de la intervención de la persona docente en dichas circunstancias áulicas que modela conductas prosociales posibilitando su optimización y la creación de una microcultura idiosincrática. Seguidamente se desarrollan estos aspectos en las categorías y subcategorías correspondientes:

4.4 Percepción de consecuencias conductuales

En esta categoría se analiza la percepción que el estudiantado posee acerca de la administración de consecuencias por parte de sus maestras sobre sus conductas en el aula; así como la inferencia de este hecho en el quehacer de las docentes para la promoción de conductas prosociales.

De acuerdo con los resultados del estudio, se encontró que niñas y niños sienten, piensan y opinan que algunas de las conductas que realizan en el aula son castigadas y otras son premiadas. Es decir, que existen consecuencias para aquellas conductas que son aceptadas y también para aquellas que no lo son, según un conjunto de normas que regulan el comportamiento en la clase.

Este conjunto de normas hace alusión a la disciplina en el aula cuya responsable principal es la persona docente. La disciplina tiene entre otras funciones la de favorecer un clima de seguridad y convivencia en el aula. (Cubero-Venegas, 2004)

De este modo, las maestras poseen un papel fundamental en la socialización de niñas y niños, ya que a través de la disciplina se facilita la adquisición de valores, reglas y formas de comportamiento que les permiten adaptarse a su contexto, convivir con otras y otros y desarrollarse socialmente; en este último aspecto tiene un lugar relevante el aprendizaje de las conductas prosociales.

Al respecto, Hernández-Restrepo, Pérez-Cardona, Tapias-Upegui (2011) hacen alusión a la importancia de la disciplina y a la administración de consecuencias conductuales para la promoción de las conductas prosociales al afirmar que:

Cuando se ejerce un estilo de disciplina basado en el uso de normas y límites que ayuden a los niños y niñas a vivir en sociedad y al mismo tiempo respeten su integridad psicológica y emocional, les estamos enseñando conductas prosociales, esto quiere decir que las normas y los límites aportan enormemente a mejorar la convivencia. (p. 40)

El objetivo último de las normas en la escuela, es que sean incorporadas y se realicen con naturalidad (Cubero-Venegas, 2004), por ello es probable que niñas y niños al percibir las consecuencias de sus conductas en el aula, manifiesten aquellas que son premiadas y reforzadas positivamente por su maestra en detrimento de otras que no lo son. Debido a esto, la orientación prosocial será más probable desde la óptica del aprendizaje por medio del refuerzo y el modelaje tanto de la maestra como de las compañeras y los compañeros.

En las siguientes expresiones de niñas y niños a cargo de “D2”, se revela su percepción en relación a la administración de consecuencias frente a sus conductas:

EH1: *“La profe es muy buena con nosotros, es gentil, a veces se pone brava pero es muy buena con nosotros.”*

Facilitadora: *“¿cuándo se pone brava la profe?”*

EH1: *“cuando nosotros nos portamos mal”*

EM4: *“cuando hablamos”*

EH1: *“si, cuando hablamos duro o gritamos.”*

EM2: *“cuando nosotros nos portamos mal ella nos regaña pero es con cariño para que nosotros aprendamos que no debemos portarnos mal.”*

Se puede interpretar que el estudiantado percibe las reacciones de su maestra, las cuales aparecen como una consecuencia de conductas inadecuadas: hablar en clase e interrumpir, gritar en el aula, portarse mal. Las niñas y los niños conocen qué es lo que no

es permitido en el aula, por ende, es probable que desarrollen conductas opuestas para evitar las consecuencias citadas.

Lo planteado está relacionado con la etapa del ciclo vital en la que se encuentran las y los estudiantes. Específicamente con el desarrollo del razonamiento moral, que de acuerdo con Martí-Vilar (2010) guarda relación con las conductas prosociales, se van a desarrollar conforme la persona avance en niveles o estadios. Este autor cita a Kohlberg (1964, 1976, 1982) quien afirma que niñas y niños escolares entre los siete y nueve años de edad se ubican en el nivel preconventional caracterizado por asumir las normas según sus consecuencias. De manera que el estudiantado evitará conductas inadecuadas y manifestará las adecuadas.

El razonamiento moral puede aparecer como determinante personal para que las conductas prosociales ocurran sin embargo otros factores contextuales también son importantes, como por ejemplo las amonestaciones que la docente realiza en el aula: *“para que nosotros aprendamos que no nos debemos portar mal”*. Esto puede indicar que niñas y niños perciben que las normas no son un capricho de las docentes, sino que poseen una utilidad, una función que resulta beneficiosa en la interacción con otras y otros. Hernández-Restrepo, Pérez-Cardona, Tapias-Upegui (2011) afirman la importancia de que la niña y el niño vayan comprendiendo poco a poco la importancia de las normas para su desarrollo, en la cotidianidad del aula, estimulando la conducta prosocial.

De manera similar, el estudiantado a cargo de “D1”, también percibe las consecuencias administradas a su conducta en el aula, por ejemplo:

EM4: *“y la niña cuando no le ponemos atención o hacemos mucha bulla se enoja y se sienta en el escritorio y nos hace boletas a todos.”*

EM2: *“Yo si le digo a la niña que EH1 me está molestando.”*

Facilitadora: *“¿Y qué dice ella?”*

EM2: *“Se pone furiosa”.*

Facilitadora: *“¿Y cómo sabes que está enojada?”*

EM2: *“Porque yo la veo”.*

Facilitadora: *“¿Qué le ves?”*

EM2: *“La cara.”*

Facilitadora: *“¿Qué le ves en la cara?”*

EM2: *“Se pone seria y se le pone la cara roja”.*

En este caso se puede interpretar que el estudiantado percibe las consecuencias de la conducta inadecuada de no escuchar en el aula o de molestar e interrumpir en clase, por ejemplo: que la maestra se enoje o irrite y que aplique acciones correctivas como las boletas o recados a la casa. De esta forma, como ocurre con el estudiantado de “D2”, es probable que se reduzcan ciertas conductas debido a sus consecuencias y en función de esto se dé un aumento de conductas positivas, que sean aprobadas y recompensadas.

Cada vez que el estudiantado lleve a cabo conductas que son aceptadas y deseables en el aula como escuchar, ayudar, asistir a las y los demás, entre otras, que son además conductas prosociales; experimentarán consecuencias igualmente deseables, como la sensación de bienestar colectivo y de reciprocidad positiva.

Este resultado a su vez se convierte en un autorrefuerzo interno gracias a que las experiencias respecto a las consecuencias, van desarrollando en el o la infante la tendencia a realizar conductas cuyas consecuencias sean positivas y evitará aquellas conductas que acarreen consecuencias no deseadas o negativas; por lo que se reducen las conductas indeseables y aumentan las positivas que generan bienestar. (Guijo-Blanco, 2002)

De acuerdo con esto, las consecuencias agradables de una conducta prosocial, se convierten en un reforzador para que se sigan presentando. Asimismo una niña o un niño que reciba en presencia de otras y otros este reforzamiento, se convertirá en un modelo de la conducta para sus iguales. En las siguientes frases etnográficas, se ejemplifica lo anterior:

EM3: *“A EH3 la niña lo felicitó.”*

Facilitadora: *“y cuéntenos ¿por qué lo felicitó la niña?”*

EH3: *“¿yo tiré piedras y le dije a la niña que había tirado piedras en el recreo! [...] la niña me llamó y me felicitó porque dije la verdad.”*

(Estudiantado de D1)

En esta ocasión las niñas y los niños, así como el estudiante protagonista, perciben como una conducta positiva “decir la verdad”; es premiada socialmente por la maestra. Se evidencia con ello, que la docente no se centra en el acto negativo de tirar piedras, sino que confirma y valora positivamente que el niño haya dicho la verdad. De esta manera se promueve o refuerza la conducta positiva no solo en aquel que ha llevado a cabo el acto, sino también en el resto del estudiantado que observó la situación.

Con respecto al abordaje de “D1”, Espejo-Chávez (2009) afirma que en el trabajo de la persona docente para promover las conductas prosociales, resulta más efectivo alentar a las niñas y a los niños reconociéndoles cuando realizan conductas prosociales, ya sea de manera pública o privada para lograr que tomen conciencia de sus conductas positivas y, más aún, que se sientan bien consigo mismos, promoviendo una consolidación de estas tendencias.

En este caso el reconocimiento de la conducta positiva fue público, es decir, se presenta como un reforzador social. El niño que ha sido felicitado es modelo de la conducta prosocial, de manera que sus compañeras y compañeros se ven influidos por aquel haciendo probable que adquieran la conducta por observación e imitación.

Es así como se comprueba que el modelamiento puede ejercer una influencia positiva en el aprendizaje de las conductas prosociales, sea el modelo una niña, un niño o la misma maestra. Lo que parece claro es que esta influencia puede afectar al niño que actúa como modelo, porque su conducta es reforzada en la felicitación de la maestra y en la aprobación de las y los demás; como también para aquellos a quienes se les modela. (Guijo-Blanco, 2002)

El grupo de niñas y niños a cargo de “D2”, también percibe las consecuencias de sus conductas positivas de manera que se ven reforzadas:

EH4: *“Un día la niña nos dio dos confites a cada uno, por dejar limpio y ordenado...”*

Se puede interpretar la valoración positiva de la maestra en función de conductas adecuadas en el estudiantado. Se premia el acto del servicio al dejar limpia y ordenada el aula. En ambos aspectos se implican conductas prosociales que pueden verse integradas en la presencia positiva y unidad entre todas las personas que conforman el contexto áulico.

Nuevamente se muestra como las maestras refuerzan las conductas positivas, en este caso “D2” lo hace mediante un comestible. De igual forma, niñas y niños son modelos de conducta prosocial. Su actuación refuerza las acciones prosociales de sus compañeras y compañeros, aunque podrían serlo también de conductas contrarias, de ahí la importancia del papel modulador y educador de las maestras para que su modelamiento sea en función del de al acto positivo. (Ruiz-Olivares, 2005)

De acuerdo con lo que se ha indicado acerca de la percepción de niñas y niños de la administración de consecuencias conductuales por parte de sus maestras, se tiene que la disciplina como el conjunto de normas que regulan el comportamiento, actúa como herramienta moduladora de reforzamiento y por ende de modelamiento de aquellas conductas deseables, positivas y prosociales.

En relación con la utilización del refuerzo como resultado de la aplicación de consecuencias conductuales, se encontró en los casos expuestos una diferencia entre las maestras. Por un lado “D1” utiliza un reforzador social para reconocer verbalmente una conducta positiva de un niño frente a sus iguales, mientras que “D2” utiliza un reforzado material o comestible para reconocer un acto de servicio en el aula.

Ambos reforzadores son útiles para promover la conducta, así como para modular el aprendizaje por observación de una niña o niño modelo. Sin embargo el autor Garaigordobil-Landazabal (2003a y 2003b) indica que los refuerzos sociales como felicitar, agradecer o sonreír frente a conductas prosociales evitan la utilización de recompensas materiales y estimulan en las niñas y los niños escolares la internalización de las mismas; de ahí que la mayoría de los programas educativos en prosocialidad utilicen en su mayoría estos

reforzadores como mediadores de su aprendizaje. De esta manera es más efectivo la utilización de reforzadores sociales, que de los materiales o comestibles.

Ahora bien, volviendo al hecho de que tales reforzadores aparecen como consecuencias administradas por las docentes al modular la disciplina, se puede concluir que la misma favorece un ambiente de aula agradable en la que niñas y niños se sienten personas valoradas y respetadas. Las normas que regulan el comportamiento consolidan una cultura particular en cada contexto áulico que responde a los modos de reciprocidad e interacción entre maestra-estudiantado Roche-Olivar (2004) confirma este planteamiento al indicar que:

...parece existir un factor decisivo en las orientaciones prosociales de los miembros de un grupo: sus normas culturales. Entiendo por normas una serie de reglas o principios que regulan las conductas de todos miembros de una sociedad (p. 27)

Es decir, las normas del aula son un factor decisivo que se operacionaliza en acciones que promueven la prosocialidad, además, dichas normas caracterizan la microcultura de cada salón de clases al ser aceptadas por el grupo de estudiantes y su maestra, de modo que les permite funcionar eficazmente tanto en los procesos de enseñanza aprendizaje, como también, para el aprendizaje social.

Más adelante se pondrán en evidencia otros elementos importantes de la disciplina utilizada por las maestras en cuestión y su implicación en la conformación de una microcultura de aula que favorece la promoción de conductas prosociales.

Es importante indicar que esta microcultura no es en ningún sentido ajena a la cultura institucional en la cual se encuentra inserta ya que de una u otra forma, los valores y normas del centro educativo, limitarán o permitirán las acciones educativas que la maestra lleve a cabo. Sin embargo, el proceso de socialización que se vive en el aula, se produce mediante las interacciones repetidas en el aula que se regulan muchas veces de forma implícita, en la interacción que se da entre docente-estudiantado y estudiantado entre sí (Guijo-Blanco, 2002).

Debido a esto, la percepción que poseen las niñas y los niños de las consecuencias que administran las docentes a su conducta permite dirigir una mirada a la cultura particular de aula, donde se asienta la promoción de las conductas prosociales.

4.5 Búsqueda de apoyo y asistencia en la maestra

En esta categoría se presenta la percepción del estudiantado con respecto a su maestra como la persona dentro del contexto áulico a la que recurren en busca de ayuda en situaciones de necesidad académica, emocional o social; esta última específicamente tendiente a situaciones de conflictos entre pares. Se analiza lo que sienten, piensan y opinan niñas y niños en relación con la promoción de las conductas prosociales desde el quehacer educativo de la persona docente.

Para ello, se expondrán una serie de acontecimientos que son descritos por el estudiantado de ambas docentes que revelan que la conducta prosocial guarda relación con procesos que ocurren en el contexto áulico, específicamente en la interacción entre la maestra y sus estudiantes, donde la persona docente ejerce un rol importante como modelo a seguir, por lo cual sus actitudes y creencias también influirán en el desarrollo de la conducta prosocial de niñas y niños. En este sentido, Espejo-Chávez (2009) afirma que existe una relación importante entre la actitud de apoyo y calidez del profesor o profesora y el ajuste social de sus alumnos, incluyendo las conductas prosociales.

Esta categoría se divide en tres subcategorías: situaciones académicas, situaciones de conflictos y situaciones emocionales. A continuación se desarrolla cada una de ellas:

4.5.1 Situaciones académicas

Esta se refiere a las circunstancias en las que el estudiantado percibe alguna dificultad de tipo académica y que recurre a su maestra para solventarla, quien al intervenir promueve conductas prosociales.

Una de las situaciones que a nivel académico salió a relucir durante el grupo focal aplicado al estudiantado de las docentes “D1” y “D2”, es la necesidad de ponerse al día en la

materia, cuando por alguna razón no asistieron a lecciones. Ante tal panorama, las expresiones del estudiantado fueron las siguientes:

Facilitadora: *“Y ¿cómo saben cuáles son las hojas que tiene que hacer ese día?”*

EM3: *“La niña le dice las hojas que tiene que hacer. La niña las pega en el cuaderno. La niña le da las hojas a uno cuando falta a clase, la niña le pide el cuaderno y pega las hojas y a veces las hacemos en la clase o las deja de tarea.”*

(Estudiante a cargo de D1).

EH4: *“el papá o un chiquito que le presta el cuaderno, él trae la plata y la maestra le dice a un compañero que vaya a sacar la copia con él para que no tenga que escribirlo para que después no se acueste tarde y pueda venir a la escuela y no le pase más que tenga que faltar.”*

(Estudiante a cargo de D2).

En ambas expresiones, el estudiantado plantea la ayuda que recibe de parte de su maestra cuando se encuentra en la necesidad de ponerse al día en la materia. Para ello la docente utiliza varias estrategias, en la primera frase le indica a la niña o niño que necesita la ayuda, las páginas del libro que fueron trabajadas durante su ausencia, o bien si se trabajó en el cuaderno con copias, se las pega e igualmente las asigna de tarea. En el segundo caso, la docente acude a sacar copias de cuadernos de otras u otros estudiantes para facilitar la reposición de materia al o a la estudiante que lo necesita; con dicho accionar, de forma indirecta, hace que también una niña o niño, ayude a su compañero o compañera prestándole su cuaderno para sacar las copias correspondientes.

El estudiantado percibe de tal forma que su maestra le apoya académicamente cuando por motivos de ausencia se atrasa en los contenidos vistos en clase. Se puede interpretar que en tales circunstancias ambas docentes son modelo de conducta prosocial de ayuda, por un

lado verbal puesto que a través de instrucciones verbales colabora para que niñas y niños se pongan al día. Por otro lado, de asistencia física al solicitar a otras u otros que asistan a un compañero que se ha ausentado prestando su cuaderno para sacarle fotocopia. (Roche-Olivar, 2007)

Además el estudiantado expresa según su perspectiva, el sentir de su maestra respecto a la ayuda que les brinda, es decir, las razones por las cuales ella actúa de tal forma, por ejemplo *“para que no tenga que escribirlo para que después no se acueste tarde y pueda venir a la escuela y no le pase más que tenga que faltar”*. Es decir, el estudiantado se percata de la sensibilidad o empatía de la docente al intervenir en la ayuda a sus compañeras o compañeros.

Este último aspecto resulta importante puesto que se ha encontrado que la empatía, así como la toma de perspectiva, se relaciona con las conductas prosociales de ayuda. Debido a esto, las experiencias tempranas de modelaje de estas variables son importantes para que niñas y niños estimulen no sólo su actividad empática, sino también la prosocialidad. Por esto es que las primeras figuras significativas de los infantes son relevantes en este sentido, por ejemplo el modelado de los padres y madres de familia en el hogar o de las personas docentes en la escuela. (Richaud de Minzi, 2009)

Otra de las necesidades que a nivel académico surgió dentro del grupo focal aplicado tanto al estudiantado de la docente “D1” como al de la docente “D2”, es cuando por alguna razón se presenta la dificultad de comprender alguna temática o labor a realizar dentro del aula. Las siguientes expresiones muestran la perspectiva del estudiantado acerca del papel que juega su maestra ante dicha necesidad:

Facilitadora: *“Bueno cuando algún trabajo como ahora que les pusieron a escribir palabritas como conejo, goloso y hacer oraciones, ¿Qué hacen cuando es difícil? ¿Cuándo no entienden?”*

EM5: *“Le preguntamos a la niña.”*

Facilitadora: *“¿Y qué hace la maestra?”*

EM5: *“Nos dice y nos vuelve a explicar.”*

(Estudiantado a cargo de D1)

EM3: *“Levantamos la mano y ella nos contesta. Le decimos que no entendí esto, entonces ella nos ayuda. [...]”*

EH2: *“Cuando yo no entiendo algo la maestra me ayuda y me explica qué es lo que tengo que hacer.”*

(Estudiantado a cargo de D2)

Ante la necesidad expuesta, el estudiantado siente el apoyo de la maestra, tal como se puede observar en las frases antes expuestas. Todos los casos anteriores, la docente atiende el pedido de ayuda de su estudiantado para cubrir la necesidad académica que demandan.

Esta podría ser una ejemplificación más del momento en que se caracterizaba anteriormente las conductas prosociales que son promovidas por las docentes. Específicamente la ayuda verbal, ante la solicitud directa de un estudiante sirviendo de modelo y guía en la orientación conductual prosocial. (González-Portal, 1992)

Sea ante la necesidad del estudiantado de poner al día la materia, o sea ante la necesidad de comprender alguna temática o labor por realizar dentro del aula, la docente al mismo tiempo que cubre la necesidad presente en sus estudiantes, también ejecuta un papel de modelo prosocial ante el grupo, con la intervención que requiere en dichos casos, la cual es percibida por el estudiantado.

De la mano con lo anterior, las teorías del aprendizaje según González-Portal (1992) y Martí-Vilar (2010) pueden distinguirse por tres fases que han dado lugar a tres perspectivas, dentro de éstas la perspectiva tradicional operante, la cual señala que además del refuerzo directo para el aprendizaje de las conductas prosociales, estas pueden ser adquiridas por medio de la observación e imitación de modelos. De esta manera, diferentes agentes (familia, grupo de pares, profesores o profesoras, tutores, entre otros) al presentarse como modelos prosociales aceptados socialmente, se convierten en figuras promotoras del desarrollo de conductas prosociales.

Así como la docente pide en su estudiantado un apoyo mutuo, también ella les brinda ayuda y les muestra mediante las intervenciones que realiza para solventar necesidades de ellas y ellos, conductas prosociales, fungiendo como modelo prosocial; y esto es comprobado con la percepción que niñas y niños poseen de su docente, pues tienen plena confianza de consultar sus dudas; ya que saben que tendrán una respuesta a sus necesidades. Según Guijo-Blanco (2002), requiere que los observadores se identifiquen con ella y la valoren, además de que deben reconocerla como competente y que se manifieste de forma coherente, es decir, que lo que aconseje lo aplique a la vida cotidiana en la que se desenvuelve y en la que es observada.

Anudado a lo anterior, Espejo-Chávez (2009), fortalece el compromiso con la tarea educadora y lo asocia con la utilización de estrategias novedosas en los procesos de aprendizaje y precisamente una de ellas es servir de modelo al estudiantado, siendo ejemplo de la conducta que busca fomentar dentro de su grupo.

Se ha visualizado en la primera categoría analizada, cómo el estudiantado percibe a su maestra como la persona que administra las consecuencias dentro de su aula, ya sea como causa de una conducta positiva o una no aprobada. Además dentro de esta segunda categoría, se demuestra a partir de una serie de frases etnográficas, la perspectiva del estudiando respecto al apoyo y la asistencia que encuentran en su maestra en diversas situaciones, que precisamente colabora con un clima armonioso en el aula.

4.5.2 Situaciones de conflictos

Como parte de esta subcategoría, se desplegarán todas aquellas circunstancias en las que el estudiantado de ambos grupos, presentan una dificultad en la relación con otras niñas u otros niños y que conlleva a un conflicto, razón por la cual recurren a su maestra para que les ayude a resolver dichas situaciones. Asimismo, esta subcategoría hace mención a aquellos casos de accidentes, donde igualmente para resolverlo, niñas y niños solicitan o requieren la ayuda de la docente. Se puede identificar que las maestras al intervenir en ambas situaciones promueven conductas prosociales.

En relación con las intervenciones de la persona docente en la resolución de conflictos para la promoción de conductas prosociales en el aula, Hernández-Restrepo, Pérez-Cardona, Tapias-Upegui (2011) afirman que ésta debe ayudar a sus estudiantes a manejar los conflictos pero no debe solucionarlos, sino más bien, debe presentarle a niñas y niños distintas alternativas para que puedan resolverlos por sí mismos, ayudando a que éstos hablen sobre el problema y comprendan qué lo provocó y decidir entre las personas implicadas cuál sería la solución.

De acuerdo con lo anterior y según la percepción de niñas y niños, las maestras intervienen para darles apoyo en la solución de conflictos a través de las siguientes exhortaciones:

EH2: *“La niña nos dice que no juguemos así”*

EM5: *“Porque nos podemos lastimar”*

EH6: *“La niña los llama y les dice por qué se golpean”*

EM5: (refiriéndose a lo que la maestra les dice) *“Que le pida disculpas”*

(Estudiantado a cargo de D1)

EH2: *“la niña nos dice que compartamos, que no peleemos, que no tiremos patadas”*

EH4: *“también nos dice que pidamos perdón”*

EH1: *“¡Sí! Y la maestra me dijo que le dijera a él que ya no me volviera a golpear más.”*

(Estudiantado a cargo de D2)

En estas expresiones, se identifican algunas direcciones o normas que guían al estudiantado en la resolución de conflictos. Parte de la convivencia en el aula con sus iguales

es la inevitable aparición de conflictos, que sin embargo, es importante aprender a resolver para que las relaciones con las demás personas sean satisfactorias. Roche-Olivar (2004) afirma que el aula se convierte en uno de los escenarios ideales para aprender a vivir en sociedad; comprender que los conflictos son parte de la convivencia y que al resolverlos se enriquecen las relaciones sociales y se aumenta la sensación de unidad.

En relación con las acciones concretas que utilizaron las docentes para facilitar la resolución de conflictos en el estudiantado, sobresalen “pedir disculpas (D1 y D2)”, “prevención de conflictos: juegos, aprender que jugar significa compartir (D1)” y “defenderse (D2)”; en estas se puede reconocer la promoción de conductas prosociales.

La acción de compartir y pedir disculpas para solucionar un conflicto implica una actitud por parte del estudiantado de ofrecimiento o donación hacia sus iguales. Es probable que en un principio aparezcan para seguir una norma establecida por una figura de autoridad, sin embargo; al experimentar que es funcional en el encuentro con otras personas, se irán interiorizando y formando parte de su repertorio conductual.

Estas acciones podrían también agruparse, en una forma de conducta prosocial denominada “donación” que se entiende como “...todas aquellas conductas de dar, ofrecer (verbal o gestualmente)” (Mora-Graceila, Rojas-Dávila, 2010 p.31) o “conductas de dar recursos que son propios” (Guijo-Blanco, 2002 p.42). Por otro lado, la acción de defenderse para afrontar un conflicto, posibilita que niñas y niños eviten que sus iguales les ocasionen daño, les molesten o los ofendan, sin utilizar conductas agresivas para ello. (Guijo-Blanco, 2002, Mora-Graceila y Rojas-Dávila, 2010)

Otras manifestaciones u acontecimientos descritos por las niñas y los niños en cuanto a la intervención de su maestra para apoyarles en la resolución de conflictos en el aula, se presenta en las siguientes frases del estudiantado a cargo de “D2”:

EH2:” ... o como hizo EM2 que le hizo a un compañero, que le puso goma a la silla y cuando se sentó se pegó... si en serio EM2 lo hizo (risas). Le dijimos a la maestra y la niña preguntó que quién fue y todos dijimos que EM2 (...) La maestra le dijo a EM2 que cambiara

de silla con el compañero, entonces ella tenía que limpiarla para poder sentarse en ella”

Se puede identificar que la docente “D2” actuó desde una actitud empática, permitiendo así que la estudiante que provocó el accidente se hiciera responsable de sus actos y fuera consciente de las consecuencias al tener que sentarse en la silla que ella misma había llenado de goma para perjudicar a su compañero. El abordaje que le dio la docente a la situación, estuvo impregnado de respeto y no necesitó de grandes castigos, ni ridiculizar a ninguna de las personas involucradas para intervenir en lo ocurrido. Producto de este abordaje, el grupo obtuvo un aprendizaje que no sólo podrá poner en práctica en el aula, sino también en su vida y en otros contextos en los que se desenvuelven.

Por ser una de las primeras experiencias sociales fuera del escenario familiar, el contexto escolar cumple un papel fundamental en la promoción de conductas prosociales en las niñas y en los niños dentro del ambiente del aula, puesto que es allí donde los infantes pueden vivenciar situaciones que se dan en la sociedad. Es por esto que la intervención de la maestra ante situaciones de conflicto, es todo un aprendizaje para el estudiantado y modela su accionar en futuras situaciones.

Muchas de las situaciones de conflicto entre iguales, representan circunstancias nuevas para el estudiantado, ya que puede suceder que éste no sepa cómo actuar en el preciso momento, por lo que la persona docente es una pieza clave, no sólo por tener el control del aula, sino por su papel como mediadora de este tipo de situaciones. Autores como Binaburo-Iturbide, Muñoz-Maya (2007) expresan que la promoción de la convivencia y las conductas prosociales, se convierte en una herramienta necesaria y fundamental que la persona docente puede utilizar para la construcción de una cultura de paz que disminuya los índices de violencia escolar.

Este tipo de experiencias vivenciales percibidas por el estudiantado permite que las acciones que son consideradas como adecuadas, sean repetidas en la búsqueda de soluciones a los problemas interpersonales, despachando aquellas acciones que no han dado resultados positivos. En este sentido, el apoyo y modelaje de la maestra es fundamental, esto se

evidencia en una frase extraída de la entrevista realizada a la maestra “D2”, cuyo caso se viene analizando:

“Cosas como agresiones, que ellos a veces se pelean, la técnica más sencilla y más efectiva es llamar a los niños y preguntarles ¿qué le hizo usted a él? Y usted ¿qué le hizo a él? Ajá, los dos se equivocaron y se pueden perdonar. Entonces se dan la mano y se dicen amigos porque somos hermanitos aquí y todo el mundo contento. Estas son situaciones diarias.”

Se observa que la intervención que suele aplicar la docente, según ella misma describe; es similar al planteamiento dado por Hernández-Restrepo, Pérez-Cardona, Tapias-Upegui (2011) respecto al apoyo que la maestra debe dar para ayudar a niñas y niños a resolver conflictos, a la vez que se promueve la prosocialidad. En el ejemplo anterior, la docente toma en cuenta a todas las personas implicadas en el acontecimiento, sin acusaciones, favoritismos ni sesgos de ningún tipo, sino entablando una relación pacífica. Estas actitudes preparan un ambiente propicio para que la situación mejore o cambie, buscando siempre el beneficio de todas las personas implicadas.

Esto también guarda relación con el planteamiento de Espejo-Chávez (2009) al considerar que el profesorado puede hacer uso de estrategias novedosas en los procesos de aprendizaje para promover conductas prosociales, como por ejemplo, la creación de un ambiente agradable en donde el estudiantado se sienta respetado y valorado. De modo que este tipo de estrategias ayuda a niñas y niños a desarrollar empatía y comprensión a las necesidades de las y los demás, fomentando el trabajo cooperativo (metas comunes), impulsando la comunicación y labor conjunta con personas del grupo con las que no se suele trabajar constantemente.

El esfuerzo por crear relaciones interpersonales saludables es de suma importancia en la promoción de conductas prosociales, puesto que ser amable con las personas más allegadas puede resultar fácil, pero serlo con una persona con la que no se comparte, puede tonarse difícil, por lo que la intervención que realizó la docente en ese sentido fue fundamental para crear relaciones más simétricas.

Por ello, también es de suma importancia el trato igualitario que le ofrezca la maestra a todo el estudiantado dentro del aula, ya que esto servirá de modelaje. La percepción que las estudiantes y los estudiantes identifiquen y observen en su docente, la comunicación que posee con las y los demás, es un ejemplo para las futuras experiencias del alumnado en la búsqueda de relaciones equitativas, sin importar las diferencias existentes.

4.5.3 Situaciones emocionales

Esta subcategoría recoge aquellas circunstancias de tipo emocional en las que el estudiantado percibe que su maestra le asiste, siendo así, una figura de protección o ayuda a la que se puede recurrir. En estos acontecimientos niñas y niños experimentan emociones, por ejemplo tristeza, enojo, vergüenza, alegría. De acuerdo con la percepción de niñas y niños, se puede inferir que en la intervención de la docente se promueven conductas prosociales.

De acuerdo con el planteamiento de Roca-Villanueva (2007), las emociones sean positivas o negativas, impulsan la acción humana hacia un comportamiento particular. De modo que, al identificarse de forma empática con la emoción que experimenta otra persona, es posible la intervención tendiente a reducir las emociones negativas y aumentar las positivas.

En las diferentes situaciones emocionales que experimenta el estudiantado en el aula, las maestras al intervenir lo hacen con el propósito de disminuir los comportamientos agresivos, de aislamiento y de rechazo que resultan de emociones negativas y tratan de fortalecer o incrementar las emociones positivas que implican conductas también positivas, como lo son las prosociales; de esta forma garantizan un ambiente de armonía y reciprocidad positiva.

Este planteamiento también es propuesto por Garaigordobil-Landazabal (2003b), quien concluye que al ayudar se reduce el estado emocional no placentero. Es así, que la maestra al actuar de forma prosocial consolando, ayudando o asistiendo a su estudiantado se ofrece como modelo de acción conductual.

Esto se comprueba por medio de lo que el estudiantado percibe de su maestra, tal y como se ejemplifica a continuación:

Facilitadora: *“¿Qué pasa cuando alguno de ustedes se siente triste o enojado?”*

EH3: *“Le decimos a la niña que tenemos dolor de panza.”*

EM6: *“La maestra echa de ver que me siento mal y me llama y me pregunta que qué me pasó y yo me siento mejor y me abraza”.*

(Estudiantado de D1)

El niño “EH3” acude a su maestra debido a un dolor de estómago que le ocasiona además malestar emocional. Se ponen en evidencia dos particularidades: primero el niño posee confianza para expresar sus emociones, y segundo, el niño recurre a su maestra para encontrar consuelo o asistencia de la misma. Esto puede indicar que la confianza mostrada por el menor, podría deberse a experiencias anteriores en las que haya percibido acogida por parte de la maestra. Y en dicha experiencia la asistencia recibida ha sido gratificante.

Debido a esto, se puede esperar que el estudiante actúe de forma similar en otras situaciones emocionales. Esta interpretación puede apoyarse en la premisa de la retroalimentación positiva que poseen las acciones prosociales. (Roche-Olivar, 2007)

Por su parte “EM6” manifiesta que su maestra se percata de su malestar emocional, a la vez que la consuela preguntándole acerca de su situación y abrazándola. Esto pone en evidencia, que “D1” está atenta a sus necesidades y que además le demuestra y modela una acogida espontánea que implica una actitud empática y aspectos no verbales de aceptación como un abrazo. Esto producirá sentimientos de seguridad y un aumento en la confianza que la niña siente hacia su maestra. (Roche-Olivar, 2004)

En ambos ejemplos, el estudiantado percibe que su maestra le asiste para ayudarlo a afrontar la situación emocional por la que atraviesa, resultando disminuido el malestar producido por emociones negativas, lo que aumenta el estado de ánimo positivo. Además,

niñas y niños observan las acciones de su maestra, de forma que es posible que se repitan en la reciprocidad, estimulando así las conductas prosociales:

Los comportamientos prosociales finalizados en una satisfacción y aprobación en el receptor, generarán un feedback positivo para el autor, de eficacia, de utilidad, lo cual si se produce frecuentemente debería mejorar la autoestima y aumentar la cantidad de los estados de ánimo positivos. (Roche-Olivar, 2007 p.16)

De forma similar, el estudiantado de “D2”, percibe que su maestra le asiste en diversas situaciones emocionales y además le incita a asistir a otras u otros que están pasando situaciones que les genera malestar emocional. En las siguientes frases se ejemplifica lo anterior:

Facilitadora: “*¿Qué hacen cuando un compañerito está triste?*”

EM1: “*La maestra nos dice que nos abracemos.*”

EM2: “*Sí, y cuando EM1 me abraza yo me siento mejor.*”

EH3: “*Además la maestra nos dice que todos somos amigos y que tenemos que apoyarnos cuando nos pasa algo feo.*”

Las niñas y los niños comentan que la maestra les motiva a consolar mediante palabras de apoyo y abrazos a las y los demás cuando han pasado por alguna situación que los pone tristes. Esto facilita que el estudiantado comprenda, a través del ensayo de algunas conductas prosociales, que la asistencia a las demás personas es útil porque contribuye a que la niña o el niño afectado se sienta mejor, así como, se revierta una reciprocidad positiva entre niñas y niños. “La interrelación positiva entre receptor y autor generaría un sentimiento de reciprocidad, de amistad. Todo lo cual contribuiría a crear un clima de bienestar, paz y unidad...” (Roche-Olivar, 2007 p.16)

Además, se observa que la actuación de la maestra va más allá del modelaje de la conducta, ya que su estudiantado percibe de esta una serie de instrucciones que los guían a

consolar a otras y a otros que pasan por momentos difíciles. Como resultado de la aplicación de estas sugerencias, afirman sentirse con mejor estado de ánimo.

Al respecto, Roche-Olivar (2004) enuncia la existencia de una variedad de experimentos los cuales sugieren, que el decir a las niñas y a los niños qué hacer ante ciertas circunstancias afecta su conducta aunque sea a corto plazo. Asegura que las verbalizaciones o instrucciones para aumentar la prosocialidad poseen un efecto tan positivo como el modelaje de la conducta positiva.

De modo que con lo dicho hasta ahora, se determina que el estudiantado de ambas docentes siente, piensa y opina que su maestra les asiste en situaciones emocionales. Esta intervención favorece los estados de ánimo positivos en el aula que fomentan un clima de presencia positiva y unidad, así como también; favorece la promoción de conductas prosociales a través del modelaje de las maestras o mediante la exhortación que se realiza para que niñas y niños ayuden a compañeras y compañeros que están pasando por situaciones que les genera malestar emocional.

Con el desarrollo de estas dos últimas categorías, se puede constatar que las diferentes acciones que realizan las maestras en la promoción de las conductas prosociales en el aula, corresponden de una u otra forma con la percepción que niñas y niños poseen acerca de sus profesoras y su quehacer para el mismo propósito.

Seguidamente, se pone en evidencia el quehacer de la persona docente en la promoción de las conductas prosociales, este quehacer se conforma de tres elementos específicos: estrategias, habilidades profesionales y habilidades personales. Estos aspectos son interdependientes entre sí y permiten la emergencia de la función orientadora de las maestras en el aula.

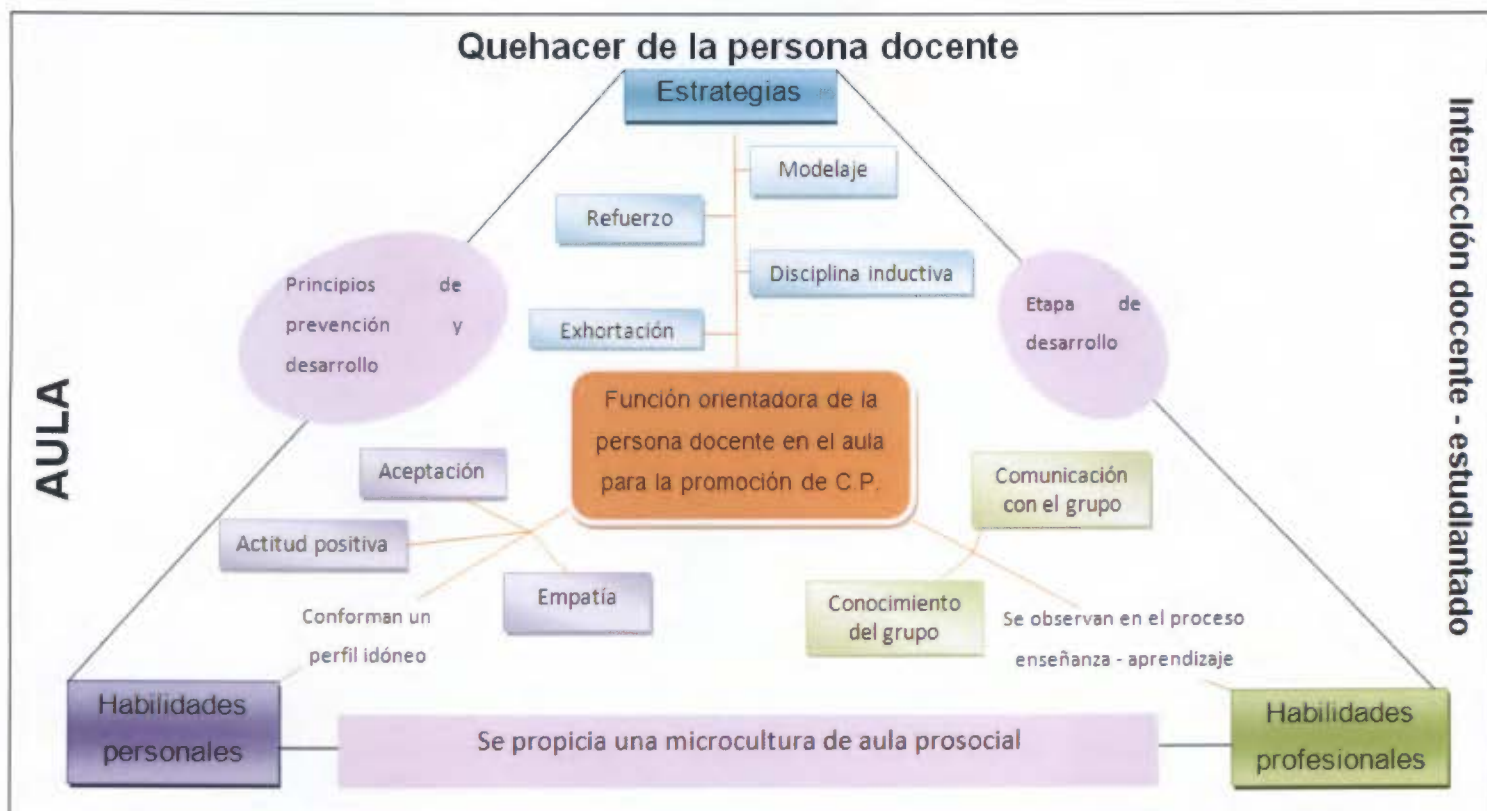
Las estrategias sobre las que se adscriben las acciones de las maestras para optimizar la prosocialidad en el estudiantado, guardan relación con los principios de prevención y desarrollo de la Orientación, así como también, responden a la etapa de desarrollo de la población estudiantil a la que se dirigen. Por su lado, las habilidades profesionales así como

las habilidades personales de las maestras son garantes de un perfil idóneo para el uso de las estrategias en la promoción de conductas prosociales en el aula.

A su vez, estos tres elementos interrelacionados propician el establecimiento de una microcultura de aula prosocial. Lo descrito hasta ahora se hace visible en el siguiente esquema:

Esquema 3

Rol orientador de la persona docente en la promoción de C.P.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se desarrollan las categorías y subcategorías que conforman el esquema anterior:

4.6 Estrategias

En esta categoría se analizan aquellas actividades o estrategias pedagógicas que utilizan las maestras para favorecer la promoción de las conductas prosociales en su grupo de estudiantes. En estas, se adscriben las acciones físicas, verbales y verbales-no verbales que anteriormente se han caracterizado. Las mismas, van más allá de facilitar un aprendizaje académica puesto que, favorecen un aprendizaje para la convivencia, para crecer y para desarrollarse integralmente. En este sentido, evidencian el rol orientador de las docentes (Pereira-García, 2012).

En las siguientes subcategorías se presentan estas estrategias enmarcadas en los principios de prevención y desarrollo de la disciplina de Orientación, cuyo principal planteamiento consiste, en que la persona educadora debe centrar su atención en el desarrollo personal del educando poniendo énfasis en los aspectos preventivos y de desarrollo y no tanto en los aspectos correctivos; esto con la finalidad de perseguir la optimización y el despliegue de las capacidades y potencialidades de las personas que están en formación (Sanchiz-Ruiz, 2009). De esta forma es que se asume que las conductas prosociales coadyuvan al desarrollo personal, de forma que se convierten en un fin de la Orientación y de la Educación.

A partir de ahí, se saca a la luz la utilización por parte de las maestras de estímulos, recursos y situaciones en la interacción con sus estudiantes en el aula, así como la organización pedagógica, de forma que sirvan de herramienta para la puesta en práctica de conductas prosociales.

4.6.1 Reforzamiento

Esta estrategia es utilizada por las maestras para aumentar la frecuencia en que el estudiantado lleva a cabo conductas prosociales, a la vez, que se disminuye la aparición de conductas contrarias. Se incluye la aplicación de consecuencias positivas o negativas

inmediatas a la manifestación de la conducta en el aula. Se observó el uso de reforzadores sociales, materiales o comestibles.

Diversos autores como González-Portal (1992), Guijo-Blanco (2002), Roche-Oliver (2007) y Martí-Vilar (2010); plantean el papel básico y la efectividad del refuerzo en la promoción de las conductas prosociales. Por ende, esta estrategia como mediación pedagógica de la acción orientadora docente es clave para que niñas y niños adquieran dichas conductas. A continuación se presentan los principales hallazgos encontrados en las entrevistas, observaciones y grupos focales aplicados que hacen constar la utilización de esta estrategia.

En el caso de la maestra “D1”, al producirse una conducta positiva espontánea en una niña o un niño, ésta la verbaliza al resto del estudiantado haciéndoles saber su satisfacción con dicha acción, lo que resulta en un reforzamiento de tipo social:

“...muchas veces les he dicho que no jueguen feo en los recreos y hoy estuvieron jugando de tirar piedras.” Los niños empiezan a señalar a algunos estudiantes como culpables a lo que la maestra señala: *“no vamos a acusar a nadie, sólo deben decir quiénes de ustedes participaron en ese juego. A mí me gusta que me digan la verdad y no mentiras, EH1 me dijo la verdad yo hablé con él y eso es lo que a mí me gusta, que sean sinceros”* (Observación a maestra D1).

Esta acción realizada con todo el grupo, permite que niñas y niños comprendan qué es lo que está permitido y qué no en el recreo y aún más importante, lo que la maestra (figura de autoridad y modelo a seguir para el estudiantado) espera del comportamiento de sus estudiantes, no sólo dentro del contexto de aula, sino también fuera de él. Importante es recalcar que la maestra realza el comportamiento adecuado y lo premia, haciendo así, que este se repita y sea seguido por el alumnado en otras situaciones.

La misma docente en la entrevista realizada, manifestó usar técnicas donde aplica consecuencias positivas o negativas según el comportamiento del estudiantado. En éstas se

ven incluidas las conductas prosociales como la escucha activa, el respeto a los iguales, la ayuda verbal, presencia positiva y unidad, entre otras. A su vez, se minimizan conductas de indisciplina que perjudican el ambiente armónico del aula. En este caso, los reforzadores aplicados son de tipo material:

“La técnica que más utilizo es la del árbol, todo chiquito tiene su manzanita y el que se le baje la manzanita no tiene boleta feliz, (risas), a ellos no les gusta para nada bajarse del árbol, dicen que abajo hay un gusanito que se los come, por lo que las boletas felices son las que más funcionan...” (Entrevista D1).

Las niñas y los niños confirman la técnica del árbol utilizada por “D1” para reforzar conductas positivas y disminuir la indisciplina en el aula:

EM5: “...cuando alguien habla mucho y la niña le llama la atención y no hacen caso los bajan del árbol pero si se porta bien lo vuelve a subir y después nos dan boletas felices, o le dan un premio.”

Por su parte, la maestra “D2” de manera similar, refuerza socialmente conductas prosociales en su estudiantado. Un ejemplo de esto se observó en la ocasión en la que la maestra le comunica al grupo que había llegado el momento de nombrar a las personas que se eximían de hacer un examen o varios de ellos por su excelente rendimiento académico, e incita a las y los demás a elogiar a sus compañeros y compañeras por medio de aplausos, valorándolos positivamente:

Como es el fin de trimestre y fin de año, la maestra le dice al aula que tiene que darle buenas noticias, se trata de las notas donde se sabrá quién se exime. La maestra se sienta al frente y empieza a llamar a cada estudiante que es eximido de realizar el último examen en una o más materias. Además a cada estudiante le da una tarjeta totalmente personalizada e incita al aula para que les dé un aplauso de felicitación como reconocimiento social. (Observación D2)

La docente “D2”, también refuerza conductas positivas como el servicio a través del reforzamiento comestible o social, cuando el estudiantado participa de las campañas de limpieza propuestas por la maestra. Esto lo describe en la entrevista:

“...diez minutos antes de la salida para la clase, guarden todo y hacemos campaña de limpieza. Entonces yo les pido a ellos que recojan todos los papeles de las gavetas y las basuras del piso. Hago competencias como: haber hoy va a salir la fila que tenga el piso más limpio, más ordenado, la mesa recogida. Entonces esa fila, es la ganadora, claro.”

Las niñas y los niños confirman lo anterior, en el grupo focal aplicado:

EH4: “un día la niña nos dio dos confites a cada uno, por dejar limpio y ordenado.”

De acuerdo con las ejemplificaciones anteriores, se hace evidente que ambas maestras utilizan el reforzamiento para promover conductas prosociales en el estudiantado.

La maestra “D1” refuerza socialmente la conducta positiva de un estudiante, éste reconoce que actuó de forma inadecuada y la docente verbaliza al resto del estudiantado la satisfacción que experimenta respecto a esta acción. Dicha verbalización es un reforzamiento que favorece la consolidación de la conducta prosocial implicada y minimiza la acción indeseable. Esto concuerda con el planteamiento de Roche-Olivar (2007 p.114) cuando afirma: “el docente sabiendo las conductas prosociales que se producen espontáneamente en un contexto determinado, las irá reforzando para su consolidación”.

La técnica del árbol utilizada por la misma maestra en el aula, contribuye a reforzar, de una forma atractiva para el alumnado, las conductas prosociales así como a reducir la probabilidad de conductas disruptivas. A través de dicha técnica se aplica una consecuencia inmediata, positiva o negativa según el comportamiento del estudiantado. Al respecto Naranjo-Pereira (2006) confirma que el refuerzo es más eficaz cuando se aplica de forma inmediata a la conducta observada.

Por su parte la docente “D2”, refuerza la conducta de valoración positiva entre el estudiantado, al incitarles a felicitar y aplaudir a aquellas compañeras y compañeros que se eximieron. Con esta acción, la maestra enseña a experimentar alegría tanto por el logro realizado personalmente como por el éxito de las y los demás, evitando así la sensación de envidia o tristeza que se produce al compararse con las niñas o los niños exitosos. A partir de esa experiencia de reforzamiento, se consolida e interioriza la conducta de valoración positiva. Esto de acuerdo con el planteamiento de Martí-Vilar (2010), quien manifiesta que las conductas prosociales tienen lugar una vez que fueron inicialmente reforzadas por un agente externo (la maestra), hasta que finalmente, la persona ha aprendido a premiarse, de manera que este tipo de conductas se consolidan en su repertorio conductual.

Esto mismo se aplica a la técnica de las campañas de limpieza propiciada por la misma docente para reforzar la conducta del servicio en el estudiantado, quien va interiorizando el servicio conforme aprende a sentirse bien por el orden y el aseo que se produce al limpiar y al servir, a pesar de que no es premiado, por lo que en este sentido los reforzadores sociales parecen contribuir más a dicha interiorización. Garaigordobil-Landazabal (2003a y 2003b) indicaba que los refuerzos sociales como felicitar, agradecer o sonreír frente a conductas prosociales, evitando la utilización de recompensas materiales, estimulan en las niñas y los niños escolares la internalización de este tipo de conductas.

De acuerdo con todo lo anterior, se concluye que las maestras utilizan distintos reforzadores para la promoción de las conductas prosociales. Esta acción pedagógica revela la función orientadora preventiva en el quehacer de las docentes, puesto que por medio de la misma, mediatizan aprendizajes para convivir con las demás personas, para propiciar un ambiente de clase alegre, agradable y respetuosa.

Esto es confirmado por Pereira-García (2012) al indicar que en la medida en que la persona docente aproveche espacios en su clase para formar en aspectos que contribuyan al desarrollo integral del estudiantado, están cumpliendo con su labor preventiva de orientar. Esta labor es natural en el quehacer docente porque forma parte de su función educadora, ya que “la Orientación y la educación son considerados procesos complementarios, donde la práctica de la primera debe incidir en los niveles de calidad de la segunda.” (p.61)

Por eso se afirma con plena seguridad que las docentes al mediatizar desde su quehacer la promoción de la prosocialidad, están ejerciendo su rol orientador favoreciendo, con los distintos reforzadores utilizados, las conductas prosociales dentro del contexto áulico.

4.6.2 Modelaje

Cuando las maestras protagonizan conductas prosociales en la interacción con sus estudiantes, se presentan como modelos que facilitan el aprendizaje de éstos por observación e imitación. Esta estrategia revela la importancia de los agentes externos de socialización, como la persona docente, en la promoción de las conductas prosociales. Roche-Olivar (2004) señala que la observación de un modelo es un elemento facilitador poderoso para que niñas y niños adquieran dichas conductas.

En los siguientes ejemplos, se constata el modelaje de las docentes, que permite vislumbrar la influencia social que poseen éstas en su rol orientador. En primera instancia se observó que la maestra “D1” asiste al estudiantado en las necesidades que presenta en el aula, al intervenir modela conductas prosociales como escucha activa, ayuda verbal, valoración positiva, consuelo.

En el siguiente extracto narrativo de las observaciones realizadas, la docente “D1” modela la conducta de asistencia física y compartir:

... una estudiante llevaba un lápiz de escribir muy pequeño entonces la maestra le pregunta si no tiene otro y la menor le dice que no, entonces ella va a buscar en el armario uno de ella y se lo regala.

En la entrevista la maestra confirma que es modelo prosocial sobre todo cuando asiste o interviene para ayudar al estudiantado en lo requiere en el aula:

“...tenemos necesidades (...) chiquillos que necesitan una atención más individualizada, a EM2 hay que tratarla, hay que explicarle todo aparte, hay que sentarse con ella, si yo no me siento con ella no logra

trabajar, entonces es sentarse uno con ella o sentar a un compañerito que la ayude.”

En los grupos focales aplicados, el estudiantado pone de manifiesto el modelaje de la maestra, específicamente de la escucha activa al indicar:

Facilitadora: *“y cómo ustedes saben que les están poniendo atención”*

EM3: *“porque se nos queda viendo”*

EH4: *“porque está en silencio”*

EM3: *“porque mira bien y abre bien los ojotes”*

De forma semejante, la maestra “D2” modela conductas prosociales al intervenir, asistir y ayudar a estudiantes con dificultades o necesidades diversas en el aula. Por ejemplo, se observó que cuando algún niño o niña estaba desconcentrado o desmotivado en clase, la maestra le anima para que trabaje:

La maestra interrumpe la conversación con el muchacho para animar al estudiante que tienen cerca de su escritorio: *“Papi vamos bien, súper sónico”*

Lo anterior también se constata por medio de los comentarios realizados por el estudiantado, cuando mencionan que la maestra les ofrece ayuda verbal cuando lo requieren:

EM1: *“Cuando yo no entiendo algo la maestra me ayuda y me explica qué es lo que tengo que hacer.”*

Por último, la misma docente en la entrevista constata que ella está atenta a las necesidades de niñas y niños y que interviene para ayudarles, modelando así ayuda verbal, asistencia física, empatía, escucha activa, entre otras conductas implicadas:

"...en primer grado hay que empezar desde el principio: si tú terminaste aquí, empiezas aquí, se brinca tres renglones y empieza a escribir. Si se le acaba la hoja no hay problema. Al principio de año, cuando veo llorando a alguno y entonces le digo yo: ¿Qué le pasó? (Niño) Se me acabó el campo y ya no puedo seguir... Entonces yo le digo, ¡Mi amor no se preocupe!, pasamos la página y listo."

Tomando en cuenta todo lo anterior, según lo indicado por las maestras y lo expuesto por el estudiantado; se afirma que tanto la docente "D1" como la docente "D2" modelan conductas prosociales en la cotidianidad del salón de clase. Con ello, orientan a sus estudiantes a realizar estas conductas en momentos oportunos, así como muestran las acciones concretas para llevarlas a cabo. Por ejemplo, el estudiantado de "D1", identifica las acciones que realiza la maestra para escuchar activamente cuando alguna niña o algún niño se dirige a ella; y el estudiantado de la maestra "D2", identifica que ella asiste físicamente, como también ayuda verbalmente ante dificultades para comprender la materia o ejercicios en la clase.

Debido a esto, al sugerir o exhortar la realización de una conducta prosocial, es más probable que se realicen con la puesta en práctica por observación e imitación de las maestras. Además, las conductas prosociales se aprenden mejor cuando son modeladas por las docentes que son ejemplo de la conducta que desean fomentar en sus estudiantes. (Espejo-Chávez, 2009)

Por otra parte, el alumnado se da cuenta de la funcionalidad de la conducta, al experimentar como receptor la satisfacción de ser asistido o de observar cómo otras u otros pueden avanzar en sus trabajos o motivarse gracias a la ayuda que recibieron. Esto en mayor o menor medida, resulta en una interrelación positiva que generará sentimientos de reciprocidad. De modo que, maestra y estudiantado se convierten en modelos de conducta prosocial, en cuanto se constituye de acuerdo con Roche-Olivar (2007), una micro-secuencia modelo para otras acciones de las demás personas.

Se constata que la influencia social de ambas maestras es efectiva para la promoción de conductas prosociales; primero porque son figuras de autoridad para niñas y niños capaces de controlar los recursos y administrar recompensas como se ha visto anteriormente, y segundo, porque se percibe una relación maestra-estudiantado basada en la afectividad y la cordialidad.

Esto posiciona a las maestras como modelos significativos puesto que el poder y la afectividad se consideran variables indispensables para ser modelo prosocial. (Guijo-Blanco, 2002)

Es así, que las maestras proporcionan el material necesario para que en el ambiente de aula se puedan desarrollar conductas sociales positivas. Es decir, la estrategia de modelaje es en sí misma una herramienta pedagógica del rol orientador que las docentes utilizan para promover todas las conductas prosociales que se mencionan en esta investigación, siendo el modelaje uno de los instrumentos que ambas docentes utilizan en su salón de clase.

4.6.3 Disciplina inductiva

La disciplina de tipo inductiva es otra de las estrategias utilizadas por las docentes para promover conductas prosociales. Se presenta en los contextos áulicos como aquella disciplina basada en la inducción, reflexión o explicación al estudiantado de las consecuencias que poseen los propios actos tanto personales como sociales. Debido a esto, el estudiantado comprende la utilidad y razón de ser de las reglas o normas de comportamiento en el aula, lo que facilita su interiorización y el desarrollo del autocontrol, la empatía y las conductas prosociales.

De forma similar, Roche-Olivar (2007) define este tipo de disciplina como aquella que induce la focalización de la atención sobre las consecuencias de un acto, provocando un descentramiento que enriquece la capacidad de ver los acontecimientos desde la perspectiva ajena. Autores como Ramaswamy, Bergin (2009), tratan la efectividad de la inducción para incrementar comportamientos prosociales como ayudar, compartir, dar afecto o cariño, entre otros.

Ambas maestras utilizan la disciplina inductiva en diferentes circunstancias con el estudiantado, de forma que promueven la prosocialidad. Por ejemplo, se observó que la docente “D1”, suele inducir en las y los estudiantes las consecuencias que poseen sus actos, tal como se ilustra en el siguiente extracto narrativo:

La maestra se queda viendo al primer niño de la fila 4 y se dio cuenta que tenía el labio hinchado por lo que le preguntó qué le había pasado, y él niño dijo que un compañero le había metido una uña, entonces la maestra se dirige al niño y le dijo que tuviera más cuidado porque el compañerito tenía el labio hinchado. (Observación a D1).

La docente centra la atención del segundo niño en las consecuencias de su acción sobre su compañero el cual resultó lesionado; esta descentración no es sólo cognitiva, sino que también es emocional lo que favorece la empatía, que es una habilidad fundamental para la realización de conductas prosociales. (Roche-Olivar, 2004)

La maestra “D1” confirma en la entrevista la utilización de esta estrategia disciplinaria cuando indica que las normas del aula se establecen en conjunto docente-estudiantado, de forma que las niñas y los niños conocen la utilidad y razón de ser de las mismas:

Sí, ellos mismos las hacen (...) verdad, desde la primera semana de clase [...] desde principio de año se dan esas normas.

El hacer al estudiantado participe del establecimiento de las normas se considera una estrategia novedosa desde la labor docente para la promoción de las conductas prosociales, debido a que ésta facilita un ambiente agradable en el aula donde las y los estudiantes se sienten respetados y valorados utilizando una disciplina centrada en el compromiso con las normas. (Espejo-Chávez, 2009)

Asimismo, en las conversaciones con niñas y niños en el grupo focal, se identificó como la maestra “D1” induce las consecuencias de los comportamientos positivos de sus estudiantes:

EH3:” *yo tiré piedras y le dije a la niña que había tirado piedras en el recreo*”

EH4: “*sí, ¡lo felicitaron!*”.

Facilitadora: “*¿y por qué?*”

EH3: “*¡porque dije la verdad!*”

La maestra valora la acción del niño de decir la verdad, lo que conlleva consecuencias positivas en las y los demás, como por ejemplo, ser modelo de influencia positiva. Este tipo de acciones favorece a que niñas y niños distingan las conductas que son consideradas por la maestra y por el grupo como positivas, por lo que para ganar el reconocimiento social en otra ocasión, tratarán de realizar las mismas acciones para ser felicitadas y felicitados, hasta que este tipo de conductas se repitan tanto, que formen parte de su repertorio conductual.

El reconocer las conductas positivas es de suma importancia, ya que como lo menciona Roche-Olivar (2007) la inducción se tiene que realizar no sólo con las consecuencias negativas, sino sobre todo con las positivas. Esto permitirá que no se centre la atención en lo negativo, sino que siempre se recalque lo positivo, con el fin de aumentar la repetición de las conductas que se desean valorar.

Este aspecto también se observó en el caso de la docente “D2”, cuando explica en la entrevista el manejo de la disciplina en el aula:

“...si algunos están hablando decir: ¡Que linda que está EM8, Calladita!, entonces ya todos vuelven a ver y ya, eso fue suficiente no hizo falta decir algo negativo de los que estaban hablando.”

Asimismo, se observó como la maestra “D2” utilizó la disciplina de una manera consistente con el estudiantado, favoreciendo un ambiente en el cual las niñas y los niños pudieran analizar y reflexionar sobre sus acciones y cómo estas pueden afectar a las demás personas. Esto se ejemplifica en la siguiente situación:

...la profesora descubre a la niña que estaba jugando con las cartas (acción que estaba prohibida en el aula) y le dice: *“EM3 ya le había dicho, cuando toquen me trae su cuaderno de recados, en el aula no me saca más esas cartas. Y analice lo que está haciendo, ¿usted cree que está bien?”* La niña contesta: “no profe.” La maestra le pregunta: *“¿por qué no está bien?”*, la niña contesta: *“profe porque no pongo atención y ya no voy a saber lo que hay que hacer.”* La maestra le contesta: *“sí, además sus compañeros están pasando a participar y todos tienen que estar atentos.”*

En este caso la maestra no sólo aplica una consecuencia al comportamiento de la estudiante, sino que la induce a reflexionar acerca de lo sucedido de forma que provoca una alerta emocional que se centra no solo en sí misma, sino también en sus iguales. Con ello, se posibilita que la internalización de las normas posea una dirección empática y prosocial. (Roche-Olivar, 2007)

Por último y de forma similar que en el caso anterior, a través de las conversaciones con el estudiantado, se detecta cómo la maestra D2 provoca en las niñas y en los niños la focalización de su atención en las consecuencias de los actos que se dan en la relación con las y los demás:

EH2: *“... como hizo EM2 que le hizo un compañero, que le puso la goma y se sentó y se pegó, sí en serio EM3 lo hizo (risas) cuando ella no estaba sentada, le untó la goma en la silla toda, toda.”*

Facilitadora: *“¿y qué hicieron esa vez? ¿Cómo resolvieron eso?”*

EH4: *“la niña preguntó que quién fue, y todos dijeron que EM2 [...] y la maestra le dijo a EM2 que cambiara de silla con EM3, entonces ella tenía que limpiarla para poder sentarse en ella.”*

Con este tipo de acciones, la maestra induce a que la estudiante experimente las consecuencias de la broma que le hizo a su compañera, de modo que este tipo de disciplina

da razones al estudiantado para cambiar la conducta realizada. Esto permite que la niña o el niño aprendan los patrones de comportamiento aceptables, aprenda a desarrollar empatía y a actuar en favor de las otras y los otros, lo que puede resultar en el aprendizaje del comportamiento prosocial. (Ramaswamy, Bergin, 2009)

De acuerdo con lo observado, lo expresado en la entrevista y lo manifestado por el estudiantado, en el caso de ambas maestras; se puede afirmar que éstas favorecen un ambiente prosocial desde su quehacer mediante la disciplina inductiva en cuanto:

...la emotividad expresada por el docente cuando recrimina al alumno, provoca una alerta emocional en éste que sí se centra, no en sí mismo, sino en las consecuencias del acto, la internalización podrá tener, más fácilmente, una dirección empática y prosocial. (Roche-Olivar, 2007 p.112)

En las ejemplificaciones descritas, existe evidencia de la inducción que realizan las maestras hacia las consecuencias tanto positivas como negativas, según sean las acciones del estudiantado tanto para sí, como para el resto de la clase. De modo que al internalizar dichas consecuencias es probable el desarrollo de la empatía y por ende de la prosocialidad.

La utilización de esta estrategia, reduce el uso del castigo físico o de técnicas de disciplina donde se ridiculice al estudiantado con el objetivo de que acate órdenes o adquiera el comportamiento deseado; sino que pueda ser capaz de dar solución a los conflictos en los que se vea inmerso. En este sentido, la utilización de esta estrategia pone en evidencia el cumplimiento de la labor preventiva de Orientación desde el quehacer docente, ya que las educadoras además de mediar los contenidos programáticos de las materias instruccionales, están aprovechando diversos espacios en la cotidianidad del aula para la formación integral del estudiantado, por ejemplo, en habilidades de autocontrol, empatía y orientación prosocial, contenidos en la disciplina inductiva. "...el enseñar en la clase se considera inseparable de la orientación, el maestro orienta tanto como enseña". (Gordon, 1960 en Pereira-García, 2012 p.127)

Otro aspecto importante de este tipo de disciplina, es poder brindar al estudiantado la oportunidad de demostrar su capacidad de actuar y conducirse autónoma y responsablemente.

Es necesario este estímulo desde edades tempranas, de forma que niñas y niños puedan seguir haciéndolo en las etapas posteriores. Es así, que Arguedas- Negrini (2010) señala que bajo el estilo educativo inductivo se aplica una disciplina consistente, pero no severa, de modo que las personas adultas supervisan y se involucran en las vidas de las y los estudiantes basándose en métodos disciplinarios que brindan apoyo para el logro de los aprendizajes de conductas apropiadas que satisfagan las necesidades de las personas, en este caso de niñas y niños.

Lo anterior guarda relación con el principio de desarrollo de la Orientación (Ministerio de Educación Pública, 2008), en cuanto a que la disciplina inductiva contribuye a la formación de capacidades y habilidades en las niñas y en los niños que les permitan afrontar las demandas de su etapa evolutiva, así como las de su entorno; de esta forma se garantiza que el estudiantado construya relaciones positivas consigo mismo y con su entorno social próximo.

Por ende, la persona docente al permanecer mayor tiempo con el estudiantado, puede encontrar los momentos oportunos en el aula para ofrecer orientación y estimular el desarrollo de sus capacidades (Pereira-García, 2012); la disciplina inductiva se convierte en la herramienta mediadora de este propósito resaltando el rol orientador en el quehacer docente de las maestras participantes de este estudio.

4.6.4 Exhortación

Cuando las maestras indican al estudiantado en diversas situaciones que lleven a cabo conductas prosociales, están utilizando la estrategia de exhortación prosocial. Al utilizar esta estrategia en el aula, las docentes actúan como mediadoras de la orientación prosocial desde su quehacer docente en niñas y niños.

La exhortación se encuentra vinculada con otras estrategias utilizadas por las maestras para promover las conductas prosociales, como el modelaje y la disciplina inductiva. Esto lo indica Roche-Olivar (2007 p.113) al afirmar que “la exhortación a la conducta prosocial tiene una influencia muy importante si procede de un modelo prosocial significativo con el que se

mantienen relaciones positivas de afecto y que ha actuado oportunamente con disciplina inductiva”.

En las anteriores subcategorías de análisis se daba a conocer el modelaje y la disciplina inductiva como estrategias utilizadas por las maestras en la promoción de la prosocialidad y que además ponían en evidencia su rol orientador. De forma vinculada, se encontró que la exhortación prosocial es utilizada en la misma línea por ambas docentes en sus contextos áulicos, tal como se hace evidente en las siguientes ejemplificaciones.

Primeramente, se observó que la docente “D1”, exhorta conductas prosociales en su estudiantado en ocasiones en que es posible inducir la observación y reflexión de la conveniencia de estas conductas, esto se muestra en el siguiente extracto narrativo de las observaciones realizadas en el aula de esta docente:

“...muchas veces les he dicho que no jueguen feo en los recreos y hoy estuvieron jugando de tirar piedras” Los niños empiezan a señalar a algunos estudiantes como culpables a lo que la niña señala “no vamos a acusar a nadie, solo deben decir quiénes de ustedes participaron en ese juego. A mí me gusta que me digan la verdad no mentiras, EH1 me dijo la verdad yo hablé con él y eso es lo que a mí me gusta: que sean sinceros...”

La maestra estimula al estudiantado para que un comportamiento inadecuado no se repita, a la vez que nombra una acción positiva, indicándoles que esta última es la deseable. Al respecto, Roche-Olivar (2004) menciona que decir a las niñas y a los niños qué hacer, afecta su conducta, en especial cuando se solicitan acciones prosociales tal como pedir disculpas o decir la verdad para no perjudicar a otras personas.

En la entrevista realizada a la maestra “D1”, también se halló evidencia del uso de la exhortación prosocial. En el siguiente ejemplo se hace constar esto, así como su efectividad cuando la docente se propone como modelo prosocial:

“...porque eso sí les he enseñado mucho desde el principio, que todos somos iguales, que nos debemos respetar. [...] Yo les explico a ellos diciéndoles que mi compañera Katherine y yo, si yo estoy gorda o chiquitilla y ella usa anteojos y nos queremos y nos abrazamos y no nos andamos diciendo fea, o cuatro ojos o esas cosas. Se los explico con ejemplos así, de nosotros mismos, de los maestros.”

De esta manera la docente modelo de prosocialidad, se convierte en mediadora del aprendizaje de estas conductas. Es así, que funge un rol orientador para el desarrollo de la integralidad del educando de forma que “la influencia interpersonal del orientador es un tipo de poder que puede ser usado para influenciar al estudiantado y facilitar el cambio”. (Naranjo-Pereira, 2006 p.6)

La docente “D1” puede influenciar al estudiantado cuando se presenta como modelo de la conducta prosocial que exhorta: el respeto, de forma que es posible que niñas y niños cambien conductas contrarias. Esto también se puede ver ejemplificado en los comentarios del estudiantado, cuando han realizado la conducta que la maestra les solicita; el respeto implica llamar a las demás personas por su nombre:

EH4: *“porque lo dice la niña.”*

Facilitadora: *“¿y qué les dice la niña?”*

EM2: *“que nos llevemos bien con los que son nuevos.”*

Facilitadora: *“¿con los que son nuevos?”*

EM3: *“sí y tenemos que aprendernos el nombre.”*

De forma similar, la maestra “D2” exhorta a su estudiantado a realizar conductas prosociales. A continuación se presenta un extracto de la entrevista donde se ejemplifica una situación que favoreció un ambiente prosocial:

“...a los días EH9 me dijo: me siento mal, y le dije yo ¿dijay por qué? y me dice: porque estoy solo nadie quiere jugar conmigo [...] y yo le dije, sabes qué, el día que seas buen amigo y que los trates con respeto, con el respeto que se merecen, ese día vas a tener amigos de nuevo [...] Ese día paré de trabajar y dije: chicos pónganme atención, y agarré a EH9 y lo abracé y lo puse al frente mío delante de todos y les dije: vieras que torta chiquillos, no ven que EH9 me está contando que nadie quiere jugar con él y que se siente solo y sin amigos. Una pregunta, a cuál de todos ustedes EH9 lo ha agredido o les ha hecho algo. (Todo el mundo levantó la mano). ¡Ves EH9 por eso ellos no quieren ser sus amigos, porque ellos me están diciendo en este momento que usted los ha maltratado, los ha ofendido o los ha agredido! Chicos, y díganme una cosa, todos merecemos una oportunidad, ¿quiénes de ustedes levantan la mano aceptando perdonar a EH9?”

En este caso la docente utiliza la disciplina inductiva porque focaliza por un lado la atención del niño sobre las consecuencias de agredir o maltratar a sus compañeras y compañeros; y por otro lado focaliza la atención del grupo sobre la situación que está pasando su compañero. Con ello, se exhorta al primero a respetar a sus iguales y a los segundos a perdonar. En ambos casos se indica la realización de conductas prosociales que favorecen relaciones positivas. Para conseguir esto, es necesario que la maestra confronte tanto al niño como a sus compañeras y compañeros. Al respecto Roche-Olivar (2004) afirma que “el sermón intensivo y directo con fuertes argumentos a favor de la acción prosocial, puede ser altamente efectivo”. (p. 260)

Por otro lado, la exhortación vinculada con la disciplina inductiva ejercida por la maestra, resalta su papel mediador para el autoaprendizaje en niñas y niños de las conductas prosociales solicitadas. Ya que ésta, desde su rol orientador en el aula, selecciona los estímulos y los utiliza pedagógicamente en la orientación de su estudiantado (Pereira-García, 2012).

Esto también se comprobó en las observaciones realizadas en el aula de “D2”, cuando señala las acciones prosociales que se presentan en el estudiantado:

La maestra dice: “si alguien es bueno, comparte la merienda, ayuda a los demás. Ese compañero es un ejemplo.”

Se exhorta a niñas y a niños a compartir y a colaborar con sus iguales por medio de la referencia de niñas o niños ejemplo en el aula sin mencionar nombres. Esta forma de exhortación es descrita por Roche-Olivar (2007), cuando se citan públicamente conductas prosociales que hayan tenido lugar en la clase. Esta herramienta pedagógica para orientar al educando a realizar conductas prosociales, se comprueba también en los comentarios del estudiantado:

EH2: “la niña nos dice que compartamos, que no peleemos, que no tiremos patadas”

EH4: “también nos dice que pidamos perdón.”

La maestra mediadora del aprendizaje de conductas prosociales, propicia experiencias positivas entre el estudiantado, a través de la exhortación de las mismas.

De acuerdo con los hallazgos encontrados en las observaciones, en las entrevistas y en los grupos focales aplicados; se comprueba que las maestras “D1” y “D2” utilizan la estrategia de exhortación prosocial vinculada a otras estrategias pedagógicas como el modelaje y la disciplina inductiva, que ejercidas desde su quehacer docente orientan al estudiantado en la realización de conductas prosociales.

Esto permite deducir que el papel de las docentes en sus respectivos contextos áulicos va más allá de enseñar y evaluar contenidos académicos, sino que por medio de su mediación en la promoción de la prosocialidad, realizan un aporte importante en el desarrollo integral del estudiantado y en su convivencia grupal. Esto porque las conductas prosociales favorecen en última instancia la reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales y de grupo.

De esta manera, se llega a la conclusión de que ambas maestras poseen un rol orientador en su quehacer docente, específicamente en la promoción de las conductas prosociales, ya que en la medida en que la educación contemple a la persona estudiante como un ser integral, está cumpliendo su función orientadora. (Pereira-García, 2012)

Si bien es cierto, las maestras no son profesionales en Orientación; al ser mediadoras por medio de las prácticas pedagógicas, en este caso para promover la prosocialidad, orientan a su estudiantado a desarrollar habilidades para convivir con las y los demás, para conocer y para aprender a lo largo de la vida. Con ello, se les puede atribuir el ejercicio de un rol orientador en su quehacer educativo que responde a los principios de prevención y desarrollo de la Orientación.

En las siguientes categorías de análisis se caracterizará ese rol orientador de las maestras que subyace en su quehacer docente para la promoción de conductas prosociales.

4.7 Habilidades profesionales

En esta categoría se analizan las habilidades o competencias profesionales que fueron identificadas en el quehacer de las maestras y que hacen efectiva su acción orientadora para la promoción de conductas prosociales. Al poner en evidencia el rol orientador de las maestras en la promoción de la prosocialidad; también se hacen manifiestas aquellas habilidades profesionales que hacen efectivo este cometido.

Las docentes al formar al estudiantado, no sólo lo hacen en la dimensión cognoscitiva que implica el aprendizaje de contenidos programáticos de las diferentes materias del plan de estudios; sino que también, se preocupan por la formación en las dimensión emocional y social por medio del aprendizaje de las conductas prosociales, por lo que están cumpliendo con su función orientadora, que de acuerdo con Pereira-García (2012), no es una función más que debe desempeñar la persona docente, sino que es parte de su función como tal “el enseñar en la clase se considera inseparable de la Orientación, el maestro orienta tanto como enseña”. (p.127)

Es así que se exponen las habilidades profesionales que hacen efectivo el rol orientador de las maestras para la promoción de conductas prosociales en el aula:

4.7.1 Conocimiento del grupo

Esta habilidad profesional implica que la persona docente conozca las características físicas, sociales, emocionales, de personalidad, entre otras, de sus estudiantes, así como también, el comportamiento de éstos en el aula, que resulta en un ambiente o micro-cultura particular, con sus fortalezas y debilidades claras.

El estudiantado aprende de formas muy diversas en función de sus experiencias académicas anteriores, de sus intereses, necesidades particulares y de sus situaciones reales y actuales (Amat-Salas, 2000). De modo que, cuando las maestras parten del conocimiento de estos elementos, son capaces de organizar el ambiente físico del aula, utilizar recursos y estímulos específicos de forma efectiva desde su rol orientador para propiciar el aprendizaje de las conductas prosociales. Esto se evidencia en las siguientes ejemplificaciones:

“...aja, y para mantener el orden en el aula, ellos tienen un espacio fijo, bueno (...), sí para mantener el orden porque están separados y así no molestan, pero tengo un chiquito con problemas de la vista y tengo que ponerlo adelante, a él no puedo dejarlo que se siente donde quiera.” (Entrevista a D1)

“Eso como estrategia para que ellos estén bien donde les toque estar y segundo para cambiar de posición los pupitres y que el aula se vea diferente y ellos se sientan diferentes. En una posición diferente no que pasen todo el año en el mismo puesto, en el mismo lugar ;que aburrido! No, no, que un día le tocó aquí en otro tiempo le tocó en el extremo del aula (...) verdad.” (Entrevista a D2)

En estas frases etnográficas se puede inferir que ambas maestras parten del conocimiento de las características, condiciones o necesidades de sus estudiantes para

ubicarlos en el aula, con esto se garantiza un clima agradable y propicio para la adquisición de conductas prosociales.

La efectividad al partir del conocimiento del estudiantado para realizar cualquier acción orientada a la adquisición de la prosocialidad, se fundamenta en el hecho de que la acción eficaz del rol orientador de las docentes, debe basarse en la comprensión completa del comportamiento de las niñas y los niños en el aula, para aplicar esa comprensión a los procesos de aprendizaje que se desean mediatizar. (Naranjo-Pereira, 2006)

Es así que la docente “D1”, ubica al estudiantado en un lugar fijo o “espejo de clase”, ya que sabe que algunas niñas o algunos niños deben estar juntos o separados ya sea para que trabajen cooperativamente o para manejar la disciplina. Afirma además, considerar condiciones del alumnado como son los problemas de aprendizaje, o los compromisos visuales a la hora de realizar esta acción.

Al respecto, Roche-Olivar (2007) afirma que la profesora o profesor en la clase debe partir de un grado importante de conocimiento de cada estudiante para aplicar diferentes estrategias para la promoción de conductas prosociales, por ejemplo, los reforzadores para incrementar la conducta serán más efectivos, en cuanto sean más acordes con la edad, el contexto específico e incluso personalizados a las características o cualidades de personalidad de niñas y niños.

De forma similar, la maestra “D2” parte del conocimiento que posee de sus estudiantes para ubicarlos en el aula, no de acuerdo a un campo fijo, sino más bien a la alteridad del mismo con el objetivo de que niñas y niños no se aburran de estar en el mismo lugar, lo que podría indicar cierta experiencia en función de dicha tendencia. Esto además favorece la reciprocidad entre el estudiantado, ya que las niñas y los niños tienen mayor contacto entre sí, incluso cuando no suele ser frecuente de forma natural en sus relaciones.

De acuerdo con Roche-Olivar (2004) los encuentros con otras y otros, especialmente cuando no son usuales, favorecen la reciprocidad que hace más probable la aparición de nuevas secuencias en las que se repitan las iniciaciones de conductas prosociales que

anteriormente han resultado funcionales. De forma que la maestra se aprovecha de esta acción para promover la prosocialidad.

Según lo planteado hasta ahora, se puede afirmar que las maestras se basan en el conocimiento que poseen de sus estudiantes, en razón de sus características, cualidades, fortalezas, debilidades, condiciones y necesidades para favorecer un ambiente de aula agradable y propicio para la promoción de conductas prosociales.

En este sentido, Alfaro-Ramírez (2011) menciona que la persona docente requiere mantenerse contextualizada, conociendo constantemente a cada una y cada uno de sus estudiantes con el propósito de propiciar el mejoramiento de su realidad circundante, sobre todo en el sentido de un verdadero desarrollo humano sostenible.

De forma que se comprueba que a partir de la habilidad profesional del conocimiento del estudiantado, las maestras realizan una acción orientadora eficaz, ya que se basan en esta para utilizar estrategias, organizar el ambiente áulico, seleccionar los estímulos o recursos adecuados que favorezcan la promoción de la prosocialidad según el acontecer grupal propio de cada micro-cultura áulica.

4.7.2 Comunicación con el grupo

Las maestras establecen una interacción positiva basada en un clima de confianza con el estudiantado mediante su habilidad para comunicarse verbal y no verbalmente con éste. Esta interacción positiva favorece la creación de un clima propicio para el aprendizaje de conductas prosociales. A su vez, esta competencia profesional incrementa la probabilidad de las docentes de ser aceptadas como modelos de conductas positivas en el aula.

Por otra parte, esta habilidad guarda relación con el conocimiento que posean las maestras de su estudiantado, de forma que le sirve para encontrar la manera más apropiada de comunicarse con éste y establecer esa relación afectiva. En este sentido, Naranjo-Pereira (2006) afirma que la acción orientadora será efectiva por la comunicación que se muestre respeto al alumnado, tratando de comprender su mundo, y dar señales de dicha comprensión por medio de su lenguaje verbal y su lenguaje corporal.

En las siguientes ejemplificaciones tomadas de las entrevistas realizadas a las docentes, se hace constar la habilidad que estas poseen para comunicarse con su grupo de estudiantes de forma que propician un clima de confianza en el aula que media la acción orientadora efectiva para la promoción de conductas prosociales:

"Bueno yo creo que soy muy maternalista, entonces como le digo, son como míos y me gusta conversar con ellos [...] al menos EM3 esta semana ha estado muy, muy calladita, ella es calladita, pero ha estado más calladita que nunca. Entonces el viernes tenía que llamarlos para llenar algunas cositas de los expedientes entonces aproveché y conversé con ella y ya me dijo que sus papas están peleados, y que a ella no le gustan que sus papás peleen." (Entrevista a D1)

"...entonces paraba, dejaba la clase y decía: bueno a ver qué está pasando, vamos a conversar, ¿cómo tenemos que venir a comportarnos a la clase? ¿Qué es lo que está pasando con ustedes? ¿Quién se siente agredido? ¿Cuál es la queja que tienen? Hablemos. Entonces hablaba de temas así. Y hablaba como media hora; hablando de otro tema que nada que ver con lo que estaba viendo ya sea de español o de matemática pero no importaba porque era que había que rescatar en el momento (...) verdad." (Entrevista a D2)

En las observaciones realizadas en el contexto áulico de ambas maestras se identificaba la habilidad comunicativa tanto verbal como no verbal en la relación con el estudiantado. Se observaba como las maestras reafirman lo que dicen a través de sus gestos y posturas corporales, de igual forma cuando una estudiante o un estudiante se encontraba expresando algo, ellas demostraron atención mediante señales, como por ejemplo, guardar silencio, mirar a los ojos o mover la cabeza. Esto favorece una retroalimentación entre emisor y receptor que indica que la comunicación es fluida y afectiva puesto que la persona se siente atendida, comprendida y valorada.

Esta retroalimentación entre las personas implicadas en la relación comunicacional, es descrita por Colasanti (1999) citado por Arto, Piccinno, Serra (2008) como un feedback o retorno que “informa al interlocutor sobre cómo ha sido percibido y experimentado un comportamiento suyo ofreciéndole la posibilidad de corregirse y mejorar (feedback negativo) o la posibilidad de conocer aspectos apreciables de su comportamiento (feedback positivo)”. (p. 144)

De modo que las maestras utilizan la comunicación con su grupo de estudiantes como vehículo primordial para la promoción de conductas prosociales; gracias a esta competencia profesional las estrategias (modelaje, reforzamiento, exhortación prosocial, disciplina inductiva) que utiliza en su acción orientadora poseen mayor eficacia en su cometido.

La maestra “D2”, expone como en algunos momentos de la clase se presenta la ocasión de reflexionar con sus estudiantes en aspectos del acontecer grupal en el aula. Por medio de dicha relación comunicacional, se utiliza la estrategia de disciplina inductiva para mejorar las relaciones entre niñas y niños. Esto por un lado facilita un clima de aula favorable para el aprendizaje de conductas prosociales, así como, facilita un feedback del comportamiento del estudiantado, que posibilita que niñas y niños adquieran habilidades como autocontrol y autodirección.

Esta capacidad de dar y recibir en los procesos comunicacionales en el aula, asume gran importancia en el mejoramiento de las relaciones. Sobre todo, porque esta habilidad profesional permite un establecimiento de relación más horizontal entre maestra y estudiantado ya que se basa en la estima positiva, la confianza y el respeto.

De manera que la interacción positiva de las maestras con su estudiantado también se revela en el estilo disciplinario que poseen en el aula. El estilo disciplinario de tipo democrático favorece una relación más horizontal que vertical, menos autoritario y presentará a la persona docente con autoridad para la enseñanza, pero también como modelo prosocial basado en una relación más simétrica en la que se considere la globalidad personal. (Roche-Olivar, 2007)

Analizando el estilo disciplinario de las maestras participantes de este estudio, se puede afirmar que ambas muestran autoridad frente a su grupo de estudiantes, ya que como se ha visto establecen normas a la vez que administran consecuencias cuando son irrespetadas y favorecen recompensas cuando son cumplidas por iniciativa de niñas y niños. Dichas normas generan seguridad y un ambiente propicio para el aprendizaje social. Por otro lado, cabe mencionar que la relación de las maestras con las niñas y los niños se basa en el respeto, el cariño y la cordialidad. Ambas docentes establecen con sus estudiantes la confianza necesaria para ser aceptadas como autoridad y por ende como modelos de conducta. Esto se puede inferir de los siguientes comentarios realizados por niñas y niños:

E5: *“Eso es que cuando alguien habla mucho y la niña le llama la atención y no hacen caso los bajan del árbol pero si se porta bien lo vuelve a subir y después nos dan boletas felices, o le dan un premio”*

(Estudiante a cargo de D1)

EH1: *“he, (...) la profe es muy buena con nosotros, es gentil, a veces se pone brava pero es muy buena con nosotros.”*

EM2: *“cuando nosotros nos portamos mal ella nos regaña pero es por cariño, para que nosotros aprendamos que no nos debemos portar mal.”*

(Estudiantado a cargo de D2)

Se puede inferir que la docente “D1” puso mayor énfasis en la administración de las consecuencias del incumplimiento de las normas que regulan el comportamiento en el aula. Esto lo hace por medio de estrategias que son llamativas para niñas y niños. Muestra firmeza pero también le demuestra a sus estudiantes que cree en su capacidad para cumplir las normas y para manifestar conductas positivas en el aula, de manera que les expresa confianza.

Por su parte, la docente “D2” también mostró firmeza y autoridad frente al estudiantado administrando consecuencias tanto para el cumplimiento como para el incumplimiento de las normas de disciplina, de forma que niñas y niños sabían cuándo y por

qué la maestra estaba “brava” y la correspondiente aplicación de consecuencias. Por otro lado, en las observaciones y en la entrevista a la maestra, se denotaba la relación cercana y afectiva que tenía con el estudiantado que se revelan en las muestras de cariño recíprocas.

De acuerdo con la descripción anterior, se puede inferir que ambos estilos disciplinarios se aproximan al denominado estilo democrático, puesto que las maestras muestran autoridad y firmeza, pero sin dejar de lado la comunicación afectiva para lograr una interacción positiva que en último término favorece la promoción de las conductas prosociales.

Además se muestra como a través de este estilo representado tanto en “D1” como en “D2”, se fomenta la responsabilidad, el compañerismo y el respeto hacia las y los demás.

De esta forma se puede concluir que la interacción que se establece entre las maestras y su estudiantado es mediante la comunicación y puede influir en la enseñanza de los comportamientos prosociales. Por ejemplo, por medio de un estilo de disciplina concreto las maestras utilizan ciertas técnicas disciplinarias en el aula que guardan una íntima relación con la optimización de las conductas positivas.

Esto porque así como lo plantea Ruiz-Olivares (2005), de manera similar que en la familia, el estilo disciplinario y las estrategias insertadas, propiciarán un determinado clima en la dinámica del aula, que favorecerá el aprendizaje de los comportamientos prosociales.

Es así, que las docentes además de enseñar materias instruccionales, poseen un papel relevante en el aprendizaje para la vida, sobre todo mediante una relación cercana al estudiantado, prestándose como modelo prosocial ante niñas y niños, pero sin dejar de lado su firmeza y autoridad, ya que también es guía del proceso y como tal deben existir ciertas normas que regulen el comportamiento.

Lo anterior lo confirma Roche, citado por Guijo-Blanco (2002) al proponer que el poder y la afectividad consisten en dos variables indispensables para ser modelo prosocial. El poder tiene que ver con la capacidad para controlar los recursos y administrar recompensas y castigos; y la afectividad tiene que ver con el clima de interacción afectiva

que se establezca entre la persona que actúa como modelo prosocial y las personas que observan e imitan el comportamiento, es decir; el estudiantado.

La acción comunicativa de las maestras es una competencia profesional facilitadora del desarrollo de la autoestima y la autodirección en las niñas y los niños; por ello garantiza la efectividad de las docentes en su rol orientador para promover la prosocialidad. Se establece una relación con el estudiantado que coadyuva a obtener los aprendizajes para convivir, conocer y aprender a lo largo de la vida.

De modo que de acuerdo con Pereira-García (2012), en la medida en que las educadoras contemplan a sus estudiantes en su globalidad como seres integrales y no sólo desde su desarrollo cognitivo, están cumpliendo su función orientadora de forma eficaz.

4.8 Habilidades personales

En esta categoría se analizan una serie de características personales de las maestras, que se constituyen en habilidades que hacen eficaz su acción orientadora para promover las conductas prosociales en el estudiantado a su cargo.

De acuerdo con esto, Ruiz-Olivares (2005) plantea que las características personales de profesionales de la docencia, así como su saber hacer en el aula; interaccionan y ejercen una influencia importante en el quehacer educativo para la formación de conductas prosociales en niñas y niños.

Esto quiere decir, que tanto las habilidades profesionales que tendrán que ver con el “saber hacer en aula” como aquellas habilidades personales de la maestra que conforman sus características positivas, son deseables para promover eficazmente las conductas prosociales.

En razón de las características o habilidades personales de las maestras, Pereira-García (2012) afirma que la persona docente para cumplir con su función orientadora, tiene una actitud abierta que le permite aceptar al estudiantado; escucharlo atentamente y tratar de comprenderlo así como considerar las características de su entorno familiar. Además señala, que la misma debe favorecer la reflexión en su estudiantado para que revise por sí mismo su

comportamiento garantizando un ambiente seguro para todas las personas que conviven en el aula.

En las siguientes subcategorías de análisis se describen las habilidades personales que las maestras hacen efectivas en su rol orientador en la promoción de la prosocialidad:

4.8.1 Empatía

Esta habilidad personal de las maestras se refiere a la capacidad para sensibilizarse tanto emocional como cognitivamente con las necesidades físicas, sociales o psicológicas que presenta el estudiantado.

La empatía favorece la relación con niñas y niños; así como al presentarse como modelos de una actitud de acogida empática, se facilita la ocurrencia de conductas prosociales, en cuanto:

La empatía es una actitud básica en el comportamiento prosocial. La comprensión cognitiva de los pensamientos del otro o la experimentación de sentimientos similares pueden promover la actitud de ayuda en el autor. (Roche-Olivar, 2007, p.17)

Es así que esta habilidad personal fortalece la interacción positiva entre maestra-estudiantado, y a su vez, la adquisición de actitudes que facilitan la ocurrencia de las conductas prosociales por aprendizaje e influencia de las docentes. Se constata así, que las maestras en su rol orientador para promover dichas conductas, se desempeñan como modelos e influencias sociales. En las siguientes ejemplificaciones se confirma lo dicho:

La docente “D1” se muestra empática y sensible con las situaciones de necesidad que presenta el estudiantado:

“De todo tenemos en el aula, tenemos necesidades, chiquillos que necesitan una atención más individualizada, a EM4 hay que tratarla, hay que explicarle todo a parte, hay que sentarse con ella, si yo no me siento con ella no logra trabajar, entonces es sentarse uno con

ella o sentar a un compañerito que la ayude [...] EH7 también es un chiquito que hay que estarlo empujando mucho.” (Entrevista a D1)

Esta maestra, también logra sintonizar con los sentimientos que experimentan niñas y niños, esto se confirma durante las observaciones:

Posteriormente la maestra le dijo a un niño cuyo pupitre se encontraba cercano a su escritorio: “*mi amor usted no ha pasado*”, el niño se levantó y le llevó el cuaderno para que la maestra le revisara su trabajo, mientras lo revisaba, la maestra volvió a ver al niño y le dijo: “*¿no se siente cansado? Lo veo cansado*” a lo que el niño movió la cabeza diciendo que no, sin embargo la maestra lo volvió a ver y le hizo un gesto mostrándose un poco incrédula.

Se demuestra la actitud empática de la maestra, ante las situaciones de necesidad de su estudiantado, en este caso académicas. Pero también se observó, su habilidad para percibir los estados anímicos que podría estar experimentando su estudiantado.

Hershenson y Power (1988) citados por Naranjo-Pereira (2006), afirman que la empatía es una habilidad y competencia personal de la acción orientadora eficaz. Dicha habilidad puede ser estable en la persona docente, de modo que su rol orientador para promover las conductas prosociales, posea un efecto productivo.

De manera similar, la maestra “D2” demuestra ser empática y sensible con las situaciones particulares de cada estudiante:

“...pero no todo el mundo tiene un carácter dulce y comprensivo ante situaciones que los niños viven, entonces de pronto saben que hay un chiquito que ha pasado por una serie de situaciones pero al final de cuentas es tratado igual, yo sí, dentro del aula trato de que cumplan las mismas normas igual a los demás, pero sí, me sensibilizo ante situaciones que está pasando ese chiquito.” (Entrevista a D2)

La maestra tiene conocimiento del por qué algunos niños o algunas niñas poseen ciertos comportamientos, por ejemplo estados de ánimo lábil, mostrándose comprensiva, más no complaciente; de forma que es sensible pero eso no significa dejar de ser firme. También en eventos cotidianos dentro del aula, “D2” se muestra empática y sensible con las experiencias penosas que vive el estudiantado:

Al inicio de la clase un niño llega con el pantalón desalineado, manifestando que necesita papel higiénico porque estaba en el baño. La maestra a esto, expresa preocupación porque se imagina que ha ocurrido un accidente. Le ofrece el papel higiénico preguntándole más de la situación. Cuando el niño regresa del baño, lo llama aparte de las y los demás estudiantes y averigua más, por lo que no lo ridiculiza, sino que expresa comprensión y atención personalizada.(Observación a la maestra D2)

En las anteriores ejemplificaciones, se denota como “D2” se preocupa por las situaciones que le acontecen a sus estudiantes. A partir de este conocimiento, la maestra muestra empatía y sensibilidad con las experiencias y sentimientos de sus estudiantes.

Al respecto, Culley, Bond (2004), afirman que una de las características de la personalidad de quien realiza la acción o mediación orientadora, es la de interesarse por conocer la cultura y situaciones particulares de la población a la que se dirige. Partir de este conocimiento facilita que la persona docente en su rol orientador, tenga conciencia de las situaciones por las que pasa su estudiantado y se muestre empática y sensible con las mismas. De esta forma es posible facilitar mediante distintas acciones pedagógicas la orientación para su desarrollo integral.

La empatía se convierte en una habilidad personal que fortalece el rol orientador de las maestras, ya que permite que enseñen, pero también consideren en este proceso las particularidades de cada niña y niño: “En la medida en que la educación contempla al estudiante como un ser integral y no se preocupa solo por su desarrollo cognoscitivo, está cumpliendo con su función orientadora”. (Pereira-García, 2012)

Se puede concluir que ambas maestras poseen empatía, por lo que muestran sensibilidad ante distintas situaciones que experimenta su grupo de estudiantes. Esta habilidad contribuye al éxito de la promoción de conductas prosociales por medio del rol orientador que manifiestan las docentes.

4.8.2 Actitud positiva

Esta habilidad se refiere a la capacidad personal de las maestras para demostrar una disposición optimista frente al grupo de estudiantes, a pesar de que se presenten situaciones adversas. Se asocia con otras actitudes de las docentes como la flexibilidad, la paciencia y el uso del humor en la interacción con el estudiantado en el aula.

Ya se ha mencionado que las maestras al ser mediadoras de la promoción de conductas prosociales, manifiestan el cumplimiento de su función orientadora, respondiendo con ello a los principios de prevención y desarrollo. La actitud positiva es una habilidad que contribuye a la eficacia del rol orientador ejercido por las maestras en su quehacer docente para la promoción de dichas conductas.

Esto es comprobable, gracias a que esta habilidad permite el afrontamiento de las demandas del entorno basándose en una expectativa de que las cosas irán bien. Conforme a esto, las maestras generan una interrelación positiva con niñas y niños que contribuye a crear un ambiente en el que se resaltan más las acciones positivas que las negativas de forma que la probabilidad de ocurrencia de las primeras aumenta.

Este efecto es lo que Roche-Olivar (2007) llama atribución de la prosocialidad, donde las docentes con la habilidad de poseer una actitud positiva, atribuirán de forma natural la positividad en su estudiantado y esto es considerado por el autor como la mejor manera de hacer surgir, crecer y educar las conductas prosociales.

A continuación se presentan los principales extractos narrativos y etnográficos de las observaciones y entrevistas aplicadas en el trabajo de campo; que dan cuenta de la habilidad de actitud positiva mostrada por las maestras y que favorece el éxito del rol orientador en la promoción de la prosocialidad.

En la entrevista aplicada a la maestra “D1”, se puede inferir su actitud positiva frente a su grupo de estudiantes, a pesar de que reconoce, que el grupo suele presentar un mal comportamiento. Esto se evidencia en la siguiente frase etnográfica

“Mi grupo lo describiría, me encanta (risas). Son chiquillos buenos, académicamente son buenos, ellos todos suman restan, colocan, son muy chispillas, son un poco inquietos (...) verdad, porque yo no logro tener a todos sentados y calladitos, tengo que pasar diciendo: siéntese, usted sabe que no tienen que ir ahí, que no tiene que ir allá.”

En esta frase se puede inferir una actitud positiva de la maestra, ya que además de dar mayor énfasis a los aspectos positivos de su grupo de estudiantes, al describir cómo son aquellos, se muestra alegre, apasionada, incluso utiliza calificativos como “*me encanta*”. Esta actitud favorece que “D1” se convierta en difusora de la positividad. En el siguiente extracto narrativo de las observaciones realizadas se constata esto:

Luego cuando todas y todos están sentados, la maestra les dice que espera que hayan descansado y tenido un lindo fin de semana. *“Levantán la mano por favor para hablar y contar cosas lindas que les haya pasado en el fin de semana. [...]”* La maestra los felicita y les dice que bueno que hayan disfrutado y descansado esos días para que puedan terminar el ciclo lectivo con muchas ganas.

Mediante el espacio que abre en la clase, la maestra favorece que el estudiantado comparta experiencias positivas con las y los demás. Además de estimular una conducta prosocial como lo es compartir; la docente le atribuye al estudiantado su capacidad de difundir positividad, de fortalecer los vínculos entre compañeras y compañeros, e incluso motivarse en el estudio.

Por su parte la maestra “D2”, revela una actitud positiva frente a su grupo de estudiantes, al comentar en la entrevista:

“Mis días frecuentemente son bonitos, vengo con entusiasmo, vengo contenta, vengo con ganas de trabajar, vengo con todo el trabajo planificado también.”

En este caso la maestra, comenta acerca de su disposición positiva antes de entrar a interactuar con su grupo. Esto se considera relevante ya que sus estudiantes la observan como un modelo difusor de positividad, lo que probablemente resulte en satisfacción que generará un feedback positivo, por lo que niñas y niños se muestren con estados de ánimo positivos y más anuentes a la realización de conductas prosociales. (Roche-Olivar, 2007)

Otra ocasión en la cual se observa la actitud positiva de la docente en la interacción con el estudiantado, se presenta en el siguiente extracto narrativo de las observaciones realizadas a la maestra “D2”:

La maestra continua explicando otra parte de la práctica que corresponde a medidas arbitrarias [...] Explica que en cada una de las medidas deben hacer un dibujo, por ejemplo para el pie les indica: *“dibujan un pie que huela bien rico a violetas”* Niñas y niños se ríen, por la forma en que la maestra explica (utiliza el humor). La maestra explica el jeme: *“...un jeme lo hacemos tratando de hacer con nuestra mano una pistola de agua, pitspitspitspitspits, ¡todos hagan una pistola con su mano!...pero cuidado me mojan porque luego me enfermo y ya no les vengo a dar clases.”* Niñas y niños se ríen.

En este caso “D2” explica un contenido netamente académico de una forma muy humorística, en donde se manifiesta la actitud positiva de la docente. Por medio del humor logra captar la atención del estudiantado, aclarar mejor los conceptos y generar un ambiente seguro, divertido y armonioso para el aprendizaje, lo que puede resumirse en la promoción de la presencia positiva y la unidad grupal que se sabe corresponde al escenario idóneo para desarrollar conductas prosociales.

Al respecto de esta situación, Amat-Salas (2000) plantea que la actitud que tenga la persona docente hacia el estudiantado y sus condiciones pedagógicas va a condicionar los

resultados finales. Es decir, en función de cómo sean sus características personales, la persona docente estará en mejores condiciones para conseguir un clima adecuado en la relación docente-estudiante, que permita un aprendizaje global dentro de una verdadera formación holística y humana.

De acuerdo con todo lo anterior, se puede afirmar que las maestras poseen una habilidad personal de actitud positiva que les favorece desde su rol orientador la promoción de conductas prosociales. Así también estas actitudes demuestran flexibilidad y paciencia en el abordaje de las situaciones en el aula, esto lo confirma Davy-Vera (2002) cuando menciona que algunas tendencias personales como la habilidad para ser activo, positivo y poseer una constelación de conductas adaptables a las necesidades de las y los estudiantes son necesarias para la práctica exitosa de la orientación.

Además, gracias a estas tendencias, las docentes basan su quehacer en la expectativa de que las cosas van a salir bien y de acuerdo con esto suelen atribuir positividad al estudiantado, lo que favorece el surgimiento y formación en las conductas prosociales (Roche-Olivar, 2004 y 2007).

Justamente esa actitud positiva fortalece la flexibilidad y paciencia que en la acción mediadora de las docentes permitirá utilizar los recursos, organizarlos creativa y pedagógicamente en la orientación de sus alumnos hacia la prosocialidad (Pereira-García, 2012).

Un ejemplo vivaz de esto, es cuando “D1” abre espacios para compartir experiencias agradables, o en el caso de “D2” cuando utiliza el humor para explicar un contenido teórico académico.

Es de este modo que la actitud de la persona docente, su disposición optimista frente al grupo de estudiantes, su flexibilidad en el abordaje de las situaciones y su paciencia son tendencias personales para la práctica exitosa de la acción orientadora en la promoción de la prosocialidad.

4.8.3 Aceptación

La aceptación del estudiantado es la habilidad personal de las maestras para apreciar afectivamente a niñas y niños, independientemente de su forma de ser, de sus condiciones físicas o sociales, de sus limitaciones o logros académicos.

Esta habilidad resulta favorecedora desde el rol orientador de la persona docente en la promoción de conductas prosociales. Esto se puede confirmar en el planteamiento de Pereira-García (2012) al mencionar que la persona docente para cumplir efectivamente su acción mediadora u orientadora, debe poseer una actitud de aceptación hacia su estudiantado, aunque no esté de acuerdo con su comportamiento, evitando hacer juicios de valor, etiquetar o discriminar.

De esta manera se propicia un clima afectivo en la intervención educativa que realizan las maestras, lo que significa para Roche-Olivar (2007), el escenario idóneo para la optimización de los comportamientos prosociales. En la exploración realizada en el trabajo de campo de este estudio, se halló que ambas maestras muestran en el escenario de aula una aceptación hacia su estudiantado. A continuación se presentan las frases etnográficas que ponen en evidencia dicho hallazgo:

“Como le digo, los míos son muy inquietos, son como una pandilla, en el recreo todos juegan juntos, usted ve el otro primero, no es así, y yo los veo y digo “Santo Cristo, ahí van los míos, ahorita vienen a darme quejas. Pero como le digo, yo veo que ellos son buenos, piensan y analizan.” (Entrevista a D1)

“Las diferencias que he tenido es en el aspecto emocional, como en el caso de estos chicos que yo les cuento a ustedes que han sido abusados. Pero digamos las diferencias yo las manejo con respecto al trato, con respecto a que yo ya sé por qué se está portando así, por qué está llorando así, eh(...) por qué se quiere ir a la casa, por qué no quiere estar aquí. Entonces yo manejo esas situación pero sí solo yo.” (Entrevista a D2).

En el caso de la maestra “D1”, se muestra cómo a pesar de que niñas y niños muestran un mal comportamiento y quejas continuas, se les reconoce otros aspectos positivos como por ejemplo, su rendimiento académico. La docente demuestra con ello una actitud de aceptación y afecto, esto también se comprueba en las observaciones realizadas en el contexto áulico donde se aprecia una relación maestra-estudiantado afectuosa y cordial, en la cual no se realizan distinciones.

Con ello la docente expresa estima positiva a su estudiantado, lo que significa que cualquier juicio o conducta evaluativa hacia éste es evitada y sus recursos personales se consideran suficientes para la autocomprensión y el cambio positivo. Bajo estas condiciones, dicha percepción es internalizada por niñas y niños, de forma que aumenta su autoestima y se forman los rasgos positivos señalados. (Naranjo-Pereira, 2006 y Roche-Olivar, 2007)

Por su parte la maestra “D2”, señala que a pesar de las diferencias, sobre todo las emocionales que presentan las niñas y los niños, ella muestra comprensión y aceptación, que se manifiesta en un trato afectuoso, basado en la confianza. En la interacción maestra-estudiantado, la docente no marca ninguna diferencia, esto se percibía en las observaciones. Cuando se presenta alguna situación, la profesora brinda apoyo a su estudiantado, no juzga y evita hacer distinciones.

Pereira-García (2012) considera que como parte de la capacidad de aceptación, la persona docente debe guardar la confidencialidad necesaria en beneficio de sus estudiantes cuando se presentan situaciones familiares o emocionales por las que pasaban niñas y niños. Es así, que se observa que “D2” cumple con ese criterio, al manejar ciertas diferencias para comprender comportamientos de sus estudiantes ella misma, sin juzgar o discriminar por las mismas.

Al demostrar aceptación y afecto teniendo en cuenta la diferencia, las niñas y los niños se sienten estimados. Esta capacidad se convierte en un recurso para mediatizar una optimización de las relaciones entre la docente y el estudiantado, donde se hace posible la promoción de las conductas prosociales y por ende el cumplimiento de su función orientadora. “Para atender las necesidades anotadas, es necesario que los docentes - que son

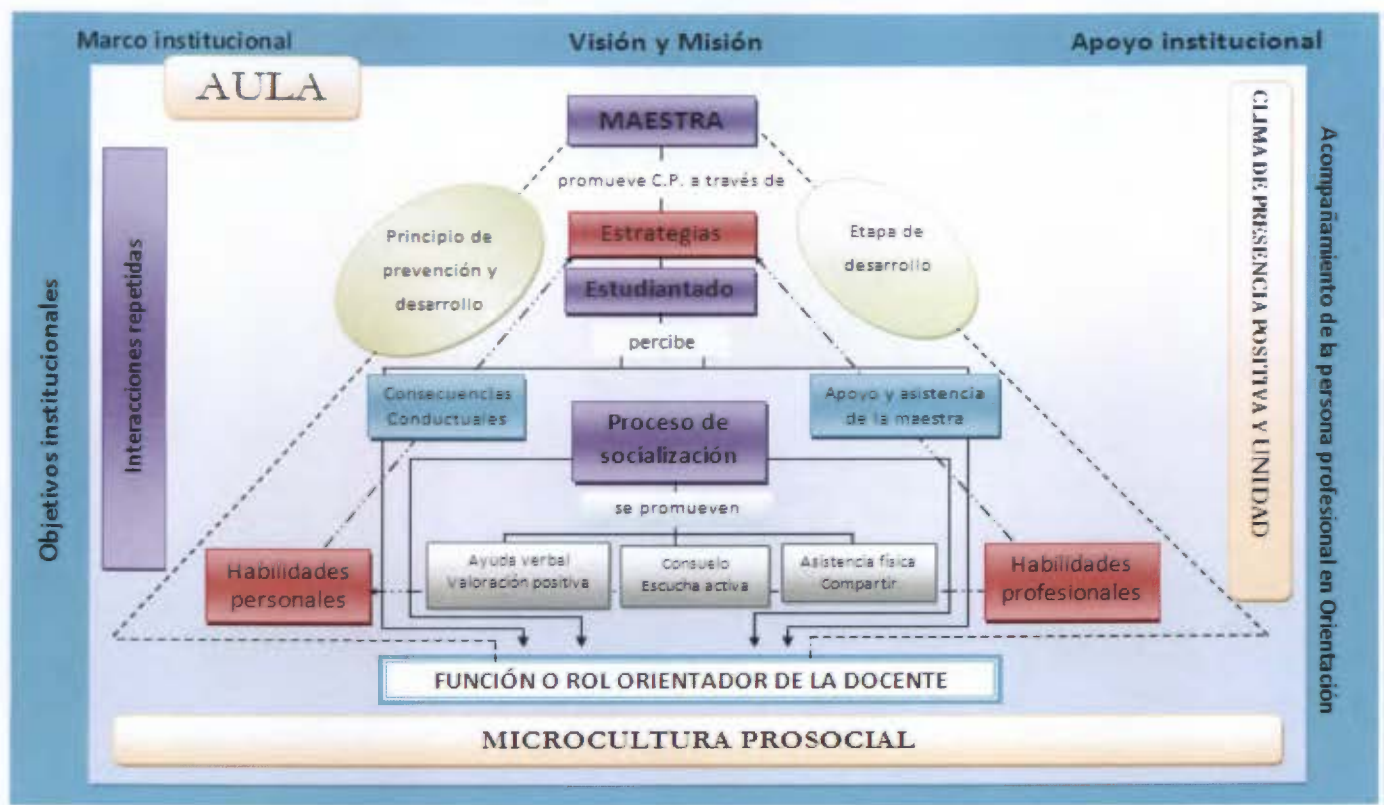
después de la familia, los más cercanos a sus alumnos - se interesen por cumplir su función como mediadores del proceso de orientación.” (Pereira-García, 2012 p.127)

Lo anterior pone en evidencia, que las maestras al aceptar y mostrar afecto por su estudiantado, están teniendo no sólo un papel óptimo en la trasmisión de saberes académicos e instruccionales, sino que también en su crecimiento y desarrollo integral.

Es así como después de desarrollar las categorías de análisis antes mencionadas, se llega a la conclusión de que a partir de las relaciones repetidas que se dan entre el estudiantado y la maestra se crea el ambiente propicio para la promoción de conductas prosociales dentro del salón de clases, poniéndose en evidencia el rol orientador que ejerce la docente, la percepción de las y los estudiantes y las conductas prosociales que se desarrollan en el aula.

Esquema 4

Promoción de conductas prosociales en el quehacer de la persona docente en el estudiantado a su cargo



Fuente: Elaboración propia.

En el esquema anterior se pueden vislumbrar una serie de aspectos que sintetizan los hallazgos encontrados en esta investigación y que surgen como resultado de la interrelación entre las categorías analizadas.

En primera instancia es importante referir al marco institucional en el que se encuentra inmerso el contexto áulico donde se ha enfatizado en la promoción de la prosocialidad desde el quehacer de las maestras. Es preciso que los centros e instituciones educativas que deseen comprometerse con un modelo prosocial, cuenten con una persona profesional en la disciplina de la Orientación capacitada en el tema que ofrezca un acompañamiento al personal docente en su rol o función orientadora en el aula para la creación de una cultura de tipo prosocial. En segundo lugar, las escuelas deben integrar a su visión, misión y objetivos institucionales el compromiso antes expuesto.

En este estudio se ha encontrado que el aula es en sí misma una pequeña cultura particular creada a partir de las distintas interacciones entre los actores que conviven cotidianamente en este escenario, aquí también tiene lugar un proceso de socialización en el que niñas y niños adquieren diversos aprendizajes. En esta dinámica interaccional las conductas prosociales son promovidas por medio de estrategias de mediación pedagógica que gracias a las habilidades profesionales y personales que las docentes poseen, adquieren una mayor eficacia.

Esta función orientadora en el quehacer educativo de las maestras para la promoción de las conductas prosociales, es congruente con la percepción que poseen las niñas y los niños de sus maestras. Cuando el estudiantado piensa, siente y opina que su maestra administra consecuencias a sus conductas y le apoya en situaciones de necesidad, se pone en evidencia el rol orientador que esta posee para la promoción de conductas prosociales. Asimismo la realización de acciones verbales, verbales-no verbales y físicas que las maestras llevan a cabo se adscriben a este rol orientador, produciendo así, una microcultura prosocial en cada contexto áulico que guardará en común la creación de relaciones recíprocas, solidarias y cooperativas entre niñas y niños, entre el estudiantado y su docente resultando en climas de presencia positiva y unidad.

CAPÍTULO V.

CONCLUSIONES Y

RECOMENDACIONES

Este apartado se dedica a presentar las conclusiones de la investigación, las cuales han sido organizadas de acuerdo con los objetivos específicos que han guiado todo el proceso, tomando en cuenta a las maestras de las dos instituciones educativas que participaron del estudio. Asimismo se exponen un conjunto de recomendaciones que se dirigen a las personas docentes, a los centros educativos, a la persona profesional en Orientación, a la Escuela de Orientación y Educación Especial y a la Escuela de Formación Docente. Por último se sugieren ideas al Colegio de Profesionales en Orientación que sirvan para desarrollar la temática en otros ámbitos de acción de la disciplina.

5.1 Conclusiones

A continuación se enuncian las conclusiones que dan respuesta al primer objetivo específico planteado, este consistió en reconocer las conductas prosociales que son promovidas por las maestras en el aula.

1. Las docentes promueven en el estudiantado a su cargo las conductas prosociales de ayuda verbal y valoración positiva, mediante acciones de tipo verbal que tienen lugar en su interacción en el escenario áulico:

- La ayuda verbal es promovida mediante explicaciones, correcciones verbales, repetición de instrucciones, aclaración verbal de dudas, entre otras. Esta conducta se promueve en aquellos momentos en que el estudiantado la solicita directamente o cuando las maestras anticipan la necesidad que se presenta; en ambos casos el estudiantado acepta satisfactoriamente la ayuda recibida aumentando la posibilidad de que la conducta se repita y se haga recíproca. Además, dicha promoción se presenta por medio de un abordaje individual o grupal del educando.
- La valoración positiva es promovida por medio de elogios, frases positivas, reconocimiento verbal, felicitaciones, entre otras. Se promueve en aquellos momentos en que las maestras valoran el trabajo académico que el estudiantado realiza en clases, así como, sus conductas positivas en el aula. Esta conducta resulta un reforzador positivo de sí misma y de otras conductas prosociales.

creación de relaciones cooperativas y solidarias. Además puede llegar a favorecer sentimientos de reciprocidad y de amistad.

Con respecto al segundo objetivo específico de la investigación, se obtienen las siguientes conclusiones que dan cuenta de la percepción del estudiantado sobre el quehacer docente en la promoción de conductas prosociales:

1. El estudiantado percibe las consecuencias positivas y negativas administradas por la docente ante determinadas conductas. Lo anterior permite que niñas y niños anticipen dichas consecuencias, lo que hace más probable que aumenten las conductas prosociales y se disminuyan las contrarias. Las maestras aparecen como agentes o factores externos que regulan las conductas prosociales a través de su acción disciplinaria.
2. Niñas y niños perciben a sus maestras como figuras de apoyo ante situaciones de necesidades académicas, necesidades emocionales y para solucionar conflictos entre iguales. Las docentes mediante su intervención en dichas situaciones, modelan conductas prosociales, posibilitando su aprendizaje por observación.

En cuanto a la determinación del rol orientador de las docentes en su quehacer educativo para la promoción de las conductas prosociales, como objetivo tercero de este estudio, se concluye lo siguiente:

1. Se evidencia el rol orientador de las docentes, al utilizar estrategias desde su mediación pedagógica, que se basan en los principios de Orientación de prevención y desarrollo. Tanto el modelaje de conductas prosociales, el reforzamiento de las mismas, la disciplina inductiva para favorecer su interiorización y la exhortación para ponerlas en práctica o ensayarlas en la cotidianidad del aula; previenen la aparición de conductas contrarias agresivas entre niñas y niños; así como también, dichas estrategias parten de la etapa de desarrollo del estudiantado y estimulan su crecimiento integral.

2. El modelaje de conductas prosociales por parte de las maestras en el aula aparece como la estrategia primordial y mayormente frecuente para la promoción de estas conductas en el quehacer de las docentes.
3. Las habilidades profesionales de las maestras se observan en el favorecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La habilidad para comunicarse con el estudiantado y el conocimiento grupal para plantear dichos procesos, ponen en evidencia su rol orientador en el quehacer educativo para promover conductas prosociales en el aula.
4. El conocimiento del grupo de niñas y niños, es decir; conocer sus intereses, necesidades, partir de su etapa del desarrollo, sus formas de interactuar, fortalezas y debilidades; cobra un sentido relevante como punto de partida para la promoción de conductas prosociales en la mediación docente. Esto porque se comprueba que a partir de esta habilidad profesional las maestras realizan una acción orientadora eficaz para utilizar estrategias, organizar el ambiente áulico, seleccionar los estímulos o recursos adecuados que favorezcan dicha promoción según el acontecer grupal propio de cada micro-cultura áulica.
5. La comunicación con el grupo acorde a las características de desarrollo, establece una relación positiva basada en el respeto y la confianza con las niñas y los niños. Esto garantiza la eficacia del rol orientador de las docentes para promover conductas prosociales, ya que posibilita que las maestras sean fácilmente aceptadas como modelos prosociales competentes y es a través de la comunicación positiva que se atribuye a niñas y a niños su capacidad para ser prosociales.
6. Las maestras reúnen una serie de habilidades personales que conforman un perfil idóneo para la promoción de conductas prosociales en niñas y niños de primer año de educación general básica. Entre estas características se distinguen la empatía, la actitud positiva frente al grupo de estudiantes la cual se conforma de una flexibilidad y paciencia para enfrentar los retos que el aula demanda, y la aceptación del estudiantado. Dichas habilidades posibilitan una acción orientadora eficaz, ya que facilitan la organización creativa de recursos, estímulos y estrategias en la orientación del alumnado hacia la prosocialidad.

7. En función de la interacción e influencia de las habilidades profesionales y habilidades personales de las maestras en su quehacer educativo y a partir de su función orientadora en el aula para promover conductas prosociales, las mismas estarán en mejores condiciones para conseguir un clima adecuado que propicie su aprendizaje.

En vista de las conclusiones que se han generado para responder a los objetivos de este estudio, se derivan unas más que de forma amplia dan cuenta de los resultados generales entorno a la temática desarrollada. Pudiendo así concluir que:

1. La promoción de conductas prosociales tiene lugar en el marco interaccional entre las docentes y sus estudiantes, así como entre las niñas y los niños. Es decir, se optimizan en el proceso de socialización que se desarrolla mediante las interacciones repetidas en el aula. Lo anterior da como lugar un clima áulico de presencia positiva y unidad, puesto que el estudiantado desarrolla su autoestima y conocimiento social, aumentando la posibilidad de que exista una reciprocidad positiva entre iguales, así como también las maestras presentan menor probabilidad de sufrir estrés en su labor formativa, ya que pueden afrontar con mayor optimismo las demandas socio-emocionales de sus estudiantes.
2. Las conductas prosociales poseen una utilidad funcional en las relaciones interpersonales. Debido a esto su promoción es eficaz para el desarrollo de social del estudiantado, sobre todo cuando se hace evidente que se alcanza un objetivo en las interacciones con los demás, lo que puede ser observable en la satisfacción y aprobación de dar y recibir mediante conductas prosociales, y de la aparición simultánea de varias de estas en una unidad interactiva o recíproca.
3. La promoción de conductas prosociales en los contextos áulicos surge como una alternativa centrada en el desarrollo y la prevención, para reducir los actos de violencia escolar. Por un lado se debe a que estas conductas estimulan estados de ánimo positivos, autocontrol, autoeficacia interpersonal, entre otras habilidades socio-emocionales en niñas y niños. Y a nivel de clima de aula, favorecen un ambiente dinámico y armónico, caracterizado por las relaciones cooperativas y solidarias entre maestra-estudiantado, estudiantado-maestra y estudiantes entre sí.

4. La promoción de conductas prosociales responde a las condiciones contextuales institucionales y propias de cada aula, tal es el caso de sus normas o reglas que regulan el comportamiento. Así también, se encuentra determinada por la forma de interactuar de la maestra con su grupo de estudiantes, el estilo de disciplina en el aula, y propiamente con la idiosincrasia de cada grupo de niñas y niños. De esta manera se puede afirmar que cada contexto áulico, representa una micro-cultura prosocial.

5. Las maestras poseen un rol orientador en la promoción de conductas prosociales. Se pone en evidencia que dicha promoción va más allá del papel que comúnmente se le asigna a la persona profesional en docencia como mediador del aprendizaje de contenidos netamente académicos. De forma que se observa que en el desempeño de su quehacer educativo se fomenta el desarrollo social, emocional, afectivo y moral, que contribuye a la adquisición de habilidades para la vida. Es así, que se evidencia que Educación y Orientación son consustanciales en los procesos formativos.

5.2 Recomendaciones

En función de los resultados de este estudio y las conclusiones que antes se han enunciado, nace la creación de un conjunto de recomendaciones dirigidas a diferentes actores. A continuación se exponen:

a. Recomendaciones para docentes

Es importante que la persona docente promueva el desarrollo de conductas prosociales en el aula. Para ello será necesario:

- Hacer evidente al estudiantado mediante verbalizaciones o ejemplificaciones de la cotidianidad en el aula aquellas situaciones en que se presentan conductas prosociales, esto con la intención de posibilitar el aprendizaje e incremento de estas conductas. Por ejemplo, en el caso en que niñas y niños muestren espontáneamente una conducta prosocial en la interacción con otras u otros, de forma que la persona docente los exponga como modelos de conducta a imitar.

- Verbalizar la utilidad o el beneficio que tienen como resultado las conductas prosociales en el momento en que se presentan, de manera que niñas y niños comprendan porque es importante mostrarse prosociales en el aula con las y los demás. Por ejemplo, al indicar la experiencia satisfactoria de ser receptor o actor de una conducta prosocial en términos de bienestar personal o colectivo.
- Favorecer espacios durante el desarrollo de las lecciones donde se propicien las conductas prosociales en las interacciones de la maestra con sus estudiantes, y de las niñas y los niños entre sí. Por ejemplo, momentos de reflexión, espacios para compartir y trabajar cooperativamente.
- Valorar positivamente las conductas prosociales que llevan a cabo las niñas o niños hacia otras u otros. Es decir, utilizar la valoración positiva como reforzador prosocial.
- Confiar en la capacidad que poseen niñas y niños para desarrollar conductas prosociales, de modo que al corregir el comportamiento inadecuado en el aula se ponga énfasis en lo positivo para disminuir lo negativo.
- Estimular la actitud empática a través de la ejemplificación de situaciones en el aula y por medio del modelado. Por ejemplo, la maestra modelara la empatía al mostrarse sensible ante una situación de desventaja académica, emocional o personal de una o un estudiante frente al resto del estudiantado. Asimismo puede sugerir directamente a las niñas y a los niños el mostrarse empáticos con las y los demás en situaciones similares.
- Construir las normas de la clase en conjunto con niñas y niños que contemplen o estimulen las conductas prosociales, de forma que se favorezca una cultura prosocial.
- Explicar las consecuencias positivas o negativas de las conductas que el estudiantado realiza en el aula. De manera que niñas y niños desarrollen autocontrol, empatía y

conductas prosociales a partir del aprehender de la responsabilización de los propios actos. Esto tendrá que ver con la utilización de una disciplina por parte de la maestra que induzca a niñas y niños a reflexionar o pensar acerca de las consecuencias de sus conductas sobre sí mismas y sí mismos y sobre las demás personas.

- Ser firme y consistente con la aplicación de las normas y las consecuencias establecidas y explicadas anteriormente dentro del aula. Una maestra que se muestre afectiva pero también firme, será un modelo prosocial efectivo y apreciado por niñas y niños.
- Hacer evidente al grupo de estudiantes el refuerzo aplicado a conductas positivas o deseables en el aula que realiza una niña o un niño, de esta manera se posibilita un aumento de las conductas prosociales.
- Ser modelo de las conductas prosociales que desea fomentar en el estudiantado. Para ello debe ser consecuente en su lenguaje tanto verbal como no verbal; es decir, ser coherente entre lo que demanda o exhorta en las niñas y los niños con sus propias acciones en el aula.
- Los reforzadores para promover conductas prosociales deben ser acordes con la edad de niñas y niños, el contexto específico y en la medida de lo posible ser personalizados.
- Valorar el reforzamiento social como imprescindible en la promoción de conductas prosociales y no tanto los basados en recompensas comestibles o materiales.
- Utilizar la exhortación, es decir; sugerir a niñas y a niños cómo y cuándo realizar conductas prosociales en el aula, siempre y cuando la persona docente sea antes modelo de conducta prosocial y acompañe esta estrategia con la utilización de la disciplina inductiva.

Es importante que la persona docente fortalezca su rol orientador en la promoción de conductas prosociales dentro del aula, para lo cual se recomienda:

- Ser consciente del papel que funge en el desarrollo integral de sus estudiantes, de manera que se ocupe de ir más allá de lo academicista. Por ejemplo, trabajar transversalmente desde el curriculum o planes de estudio de manera que exista mediación docente de la orientación de la prosocialidad.
- Buscar acompañamiento de la persona profesional en Orientación presente en la institución educativa, para capacitarse y enriquecer su rol orientador en el quehacer educativo.
- Autoevaluar su acción educativa, y dentro de esta su función orientadora. Para esto será importante sistematizar sus experiencias de forma que pueda contribuir a la labor de otras y otros colegas dentro del centro educativo, así como, para obtener una retroalimentación que le permita mejorar su quehacer en la promoción de conductas prosociales. Para ello será menester tomar en cuenta la recomendación anterior.
- Utilizar estrategias que optimizan conductas prosociales acordes con la etapa de la niñez intermedia, y que se basen en el principio de prevención y desarrollo de la Orientación. Ejemplos de estas acciones se mostraron en las recomendaciones antes enunciadas que hacen referencia a la promoción de estas conductas en el aula.
- Orientar al estudiantado en la puesta en práctica de conductas prosociales, para ello deberá utilizar los estímulos, recursos, estrategias y situaciones de aula, así como, organizar estos elementos pedagógicamente a partir del conocimiento de los intereses y necesidades de niñas y niños.
- Establecer una interacción positiva con el estudiantado a partir de una comunicación verbal y no verbal propicia para fungir como modelo prosocial efectivo.

- Autoevaluar su estilo disciplinario, buscando o mejorando aquel que fortalezca una relación más horizontal y gestadora de conductas prosociales.
- Ejercitar una actitud positiva a pesar de las situaciones adversas que se presentan en el aula, de forma que la prosocialidad se convierta en una solución alternativa y esperanzadora.
- Entrenarse en la habilidad y disposición empática para ser sensible ante las necesidades que presenta el estudiantado como elemento importante para promover la prosocialidad. Para ello es necesario, la aceptación de niñas y niños sin hacer exclusión alguna, así como, acoger de forma auténtica los sentimientos y pensamientos del estudiantado.
- Aceptar incondicionalmente al estudiantado evitando hacer juicios de valor, etiquetar o discriminar de forma que al corregir el comportamiento ponga énfasis en las conductas inapropiadas y no en las personas que las realizan.
- Guardar la confidencialidad necesaria en beneficio de sus estudiantes cuando se presentan situaciones familiares o emocionales, de forma que se evite exponerlos o ridiculizarlos.
- Como parte del rol orientador de la persona docente es vital el desarrollo de acciones tendientes al autocuidado, entre ellas:
 - Contar con redes de apoyo en situaciones de demanda socioemocional en las que la persona docente no se sienta preparada: profesional en Orientación, instituciones públicas que trabajen temas socioemocionales, sus colegas, entre otros.
 - Comunicación y vinculación idónea con padres, madres o personas encargadas de familia.

- Conocer y analizar críticamente el contexto en el que se inserta su quehacer educativo.
- Evitar involucrarse emocional y psicológicamente con las situaciones tanto familiares como personales por las que pasan sus estudiantes.

b. Recomendaciones para la persona profesional en Orientación

- Valorar la temática de la promoción de conductas prosociales por su novedad e impacto positivo sobre la población estudiantil y la población docente. Para ello será menester indagar en el contexto educativo en el que se encuentra inmerso los recursos humanos y materiales para proyectar su abordaje en la comunidad educativa, lo que implicara el trabajo no solo con los miembros del centro educativo, sino también con padres, madres o personas encargadas de familia.
- Proponer, planificar, coordinar, ejecutar y evaluar proyectos, programas o modelos vinculados a la optimización o promoción de las conductas prosociales, desde los principios de prevención y desarrollo, que además impliquen el trabajo conjunto y articulado de directores o directoras, personal administrativo, profesionales en docencia, entre otros; para generar una cultura prosocial en la comunidad educativa que de soporte al trabajo microcultural que se realiza simultáneamente en el escenario áulico.
- Fortalecer el acompañamiento profesional dirigido a la persona docente en su quehacer en la promoción de conductas prosociales, poniendo énfasis en:
- Colaborar con la persona docente en el acompañamiento teórico-práctica de la temática, para su abordaje transversal en las lecciones cotidianas con sus estudiantes.

- Retroalimentar su rol orientador en la interacción maestra-estudiantado, tendiente a la promoción de la prosocialidad.
- Coadyuvar al favorecimiento de la vinculación oportuna con padres, madres o personas encargadas de familia para trabajar en conjunto la promoción de conductas prosociales tanto en el aula como en el hogar.
- Apoyar a la persona docente en la promoción que realiza en su quehacer educativo, organizando en conjunto elementos, estímulos o recursos tanto del aula como del contexto educativo que favorezcan su cometido.
- Ofrecer contención en momentos en que la persona docente lo requiera, sobre todo cuando experimenta una demanda socioemocional fuerte en el escenario áulico que afecta su estabilidad emocional. Será importante trabajar junto con la persona docente en la creación de una red de apoyo a la que pueda recurrir en situaciones en que perciba una amenaza a su salud emocional, o ante una situación determinada en un estudiante o una estudiante que demande aspectos de formación profesional con los cuales no cuente. En este sentido se deberá trabajar también, en el favorecimiento del autocuidado del personal docente.
- Realizar un análisis de necesidades para reconocer cuál es la situación de su institución y a partir de ahí determinar cuáles conductas prosociales son las que se deben potenciar en el centro educativo.
- Explorar los insumos que le ofrece el contexto natural y sociocultural específico en el que está ubicado el centro educativo en el que labora para que pueda identificar qué le ofrece y así poder realizar intervenciones acordes con éste.

c. Recomendaciones a las instituciones educativas

- Valorar y apoyar los esfuerzos e iniciativas realizadas por la persona profesional en Orientación en el tema de la promoción de conductas prosociales para favorecer climas de convivencia escolar en los centros educativos.
- Articular la importancia de la promoción de conductas prosociales en la población estudiantil, desde la misión, visión y objetivos institucionales. De esta manera el centro educativo garantiza el compromiso real con este esfuerzo, que se traduce en la creación de una cultura prosocial institucional que enriquecerá o alimentará las microculturas de aula.
- Fortalecer el comité de Orientación de la escuela, conformado por el personal docente y la persona profesional en Orientación. De esta forma se posibilite el abordaje, organización y coordinación entorno a la promoción de las conductas prosociales en los escenarios áulicos.
- Apoyar la iniciativa de proyectos, programas o modelos tendientes a la promoción de la prosocialidad en centro escolar tanto a nivel interno como en el caso de aquellas propuestas de un profesional de la disciplina en Orientación; o a nivel externo, de agentes universitarios o centros de capacitación que busquen la promoción en esta misma línea.
- Abrir espacios que posibiliten la integración institución-familia para la promoción de conductas prosociales, por ejemplo: convivios, talleres para padres, madres o personas encargadas de familia, reuniones, entre otros.
- Apoyar el esfuerzo por el abordaje transversal en los programas de estudios, planeamientos de lecciones, curriculum; de manera que se pueda promover desde ahí el aprendizaje de conductas positivas que optimicen espacios de sana convivencia.

d. Recomendaciones para la Escuela de Orientación y Educación Especial

- Incentivar a la población estudiantil, al personal docente y a las investigadoras e investigadores en general de la carrera de Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación a la realización de más investigaciones en relación con el tema de la prosocialidad, puesto que es una temática novedosa y muy atinente al trabajo que se realiza en Orientación como disciplina consustancial a la Educación, además responde a una necesidad patente en los centros educativos costarricenses.
- Promover desde el plan de estudios de la carrera de Orientación, específicamente en cursos donde se puedan incorporar como contenidos a las conductas prosociales, así como también en las prácticas profesionalizantes de bachillerato y licenciatura que formen a la población estudiantil en la temática.

e. Recomendaciones para la Escuela de Formación Docente

- Dar a conocer el tema de la prosocialidad a las y los estudiantes de Formación Docente mediante cursos de servicio brindados por personas profesionales en Orientación, de manera que se capacite acerca de rol orientador de la persona docente en la promoción de conductas prosociales en el contexto escolar y áulico.
- Promover la investigación científica en relación a estrategias pedagógicas más efectivas que pueden ser aplicadas en diversos contextos escolares o lo suficientemente flexibles de adaptarse a las necesidades propias de un sistema escolar.
- Promover el trabajo multidisciplinario entre profesionales en docencia y profesionales en Orientación para realizar acciones en conjunto tendientes a favorecer el bienestar de la población estudiantil, en este caso desde la promoción de conductas prosociales.

f. Recomendaciones para el Colegio de Profesionales en Orientación

- Capacitar a las personas profesionales de la disciplina de Orientación en el tema de la promoción de conductas prosociales y poner en evidencia su importancia trascendental como alternativa esperanzadora para erradicar la violencia en los centros escolares, desde un enfoque de prevención y desarrollo centrado en los aspectos positivos de las relaciones humanas.
- Fundamentar con investigación científica ante entidades superiores que administran el sistema educativo costarricense la necesidad de profesionales en Orientación en los centros de Educación Primaria I Ciclo y II Ciclo, dado su valioso aporte en el acompañamiento a las personas docentes para el desarrollo integral del educando, así como también, por su función consustancial con la educación como tal.

g. Recomendaciones para el Ministerio de Educación Pública

- Incorporar en los programas y proyectos que actualmente se imparten en los centros educativos del país y que buscan generar ambientes de convivencia escolar, la temática de la prosocialidad como una alternativa centrada en la prevención y el desarrollo integral. En aquellos se deberá contar con el protagonismo de las personas profesionales en Orientación que favorezcan el acompañamiento y asesoramiento idóneo a las personas profesionales en docencia en la aplicación de dichos programas en el aula.

CAPÍTULO VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro-Ramírez, M. (2011). *Perfil docente: fundamentos teóricos y metodológicos*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional.
- Alvarado- Calderón, K. (2009). *Comportamiento prosocial: Respuesta empática y su relación con la percepción del clima familiar en niños y niñas de 10 a 12 años de escuelas públicas del cantón de Montes de Oca*. (Tesis sometida a consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Psicología para optar por el grado de Magister Scientiae en Psicología), Universidad de Costa Rica, Costa Rica, San José.
- Álvarez-Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*. 28 (1), 1-15. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.pdf. [Consulta 4, oct. 2013].
- Álvarez-Gayou-Jurgenson, J.L. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós Ibérica, Ediciones S.A.
- Amat-Salas O. (2000). *Aprender a Enseñar. Una visión práctica de la Formación de Formadores*. España, Barcelona: Gestión. S.A.
- Arguedas- Negrini, I. (2010). *Promoción de la permanencia de estudiantes en la Educación Secundaria. Manual de temas y estrategias*. San José, Costa Rica: INIE
- Arguedas, I y Jiménez, F. (2004). *Sentido de vida en la adversidad y en el bienestar: Teoría y práctica*. San José, Costa Rica: INIE.
- Arguedas-Negrini, I y Jiménez-Segura, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Revista Electrónica del Instituto de Investigación en Educación (INIE) Actualidades Investigativas en Educación*. 7 (3), 1-36.
- Arto, A., Piccinno, M., Serra, E. (2008) *Comunicar en la Educación. Trainnig para la promoción de las habilidades socio-relacionales*. Alcalá, Madrid: CCS.

- Barbolla-Díaz, C., Benavente-Martínez, N., López-Barrera, T., Martín de Almagro- Gómez, C., Perlado-Sotodosos, L., Serrano de Luca, C. (2010) *Investigación Etnográfica. Métodos de Investigación Educativa en Educación Especial*. Trabajo de Investigación Etnográfica. Recuperado de [http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I Etnografica Trabajo.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf). [Consulta 04 jun. 2013].
- Barrantes-Echavarría, R. (2008). *Investigación un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. (Primera edición). San José, Costa Rica: EUNED.
- Barrios-Henao, Vence-González (2008). *Importancia de la familia y la escuela para el desarrollo de competencias psicosociales en niños*. (Tesis para optar por la especialización en desarrollo personal y familiar). Universidad de la Sábana, Chía.
- Binaburo-Iturbide, J.A., Muñoz-Maya, B. (2007). *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Madrid, España: CEAC.
- Bisquerra, R., & Álvarez, M. (2003). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En R. Bisquerra (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 9-22). Barcelona, España: Praxis.
- Boza-Carreño, A., Toscano-Cruz, M. y Salas-Tenorio M. (2007) ¿Qué es lo que hace un orientador?: Roles y funciones del orientador en educación. España. Universidad de Huelva. 111-131. No se sabe si es un artículo o una tesis.
- Cabezas-Pizarro H., Monge-Rodríguez, M. (2013). Violencia escolar, un problema que aumenta en la escuela primaria costarricense. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (2), 1-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44727049011>
- Chaves-Castro, M. (2005). Análisis de las creencias morales vinculadas con la cooperación de niños y niñas de 5 años de edad de comunidades rural y urbana. (Tesis para optar por el grado de Licenciatura) Universidad de Costa Rica, San José.

- Chávez- Vargas, R; Masís-Vega, A; Mendoza-Dávila, G y Quesada-Orozco, M. (1997). *La identidad Profesional de la Persona Orientadora*. (Memoria del Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación). Universidad de Costa Rica. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: San José.
- Cubero-Venegas, C.M. (2004) La disciplina en el aula: reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Revista de Actualidades Investigativas en Educación (INIE)*. 4 (2):2-39.
- Culley, S., Bond, T.(2004). Integrativecounselingskills in action. *In IntegrativeCounselling Skills in Action*. Sage. 13-24.
- Davy-Vera, J. (2002) Dimensiones de profesión de orientación: implicaciones para su formación académica. *Revista Pedagógica*. 23. (67.), 275-296.
- De Mezérville, G. (2004). *Ejes de Salud mental: Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. México: Trillas.
- Esmoris, E., Rosanas, C. (2003). El desarrollo armónico de la personalidad del niño: Propuestas de trabajo en la educación infantil. Madrid, España: CEAC.
- Espejo-Chávez, C. (2009). *Conducta Prosocial en la Educación. Procesos Cognitivos y Afectivos en la Educación*. (Práctica dirigida de Licenciatura en Psicología) Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Fonseca-Schmidt, H. (2010). Efectos de la Zooterapia Canina en las Conductas Prosociales y el nivel de actividad física de un niño con trastorno autista y sobrepeso. (Trabajo de graduación para optar por el grado de Magíster en Scientiae). Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia.
- Garaigordobil-Landazabal, M. (2003a). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. España:

Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Garaigordobil-Landazabal, M. (2003b). *Intervención Psicológica para Desarrollar la Personalidad Infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Ediciones Pirámide.

García, E. (2006) Cómo generar desde la pedagogía una educación al servicio de la vida. *Revista Diálogos*. 3 (3).

García, E., Gil, J., Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga, España: ALJIBE.

Girard, L., Girolametto, L., Weitzman, E. y Greenberg, J. (2011). Training Early Childhood Educators to Promote Peer Interactions: Effects on Children's. *Early Education and Develooment*, 22 (2), 305-323.

Goleman, D (2005) *Inteligencia Emocional*. Editorial: colección Kairós

González-Portal, M. (1992). *Conducta Prosocial: Evaluación e Intervención*. Madrid, España: MORATA, S.A.

Guevara, H. (2009). Competencias profesionales de los docentes: educación y desarrollo de competencias prosociales. *Diálogos Pedagógicos*, 7 (14), 111-115.

Guijo- Blanco, V. (2002). *Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años* (Tesis doctoral, Universidad de Burgos).

Gurdían, A. (2007) *El paradigma educativo en la investigación socioeducativa*. San José, Costa Rica: IDER.

Hernández-Restrepo, P., Pérez-Cardona, C y Tapias-Upegui, C. (2011). Apuesta por la prosocialidad en el aula.(Proyecto de Intervención Pedagógica para optar por el grado de Licenciatura).Corporación Universitaria Lasallista, Colombia.

- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4a ed.). México: McGraw-Hill.
- Kohlberg, L. (1984) El desarrollo moral. *Psicología Evolutiva*. España: Alianza.
- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*. 82, 45-61.
- Mabel-Guevara, H. (2009) Competencias profesionales de los docentes: educación y desarrollo de competencias prosociales. *Revista Diálogos Pedagógicos*. (14), 111-115.
- Martí- Vilar, M. (2010) *Razonamiento Moral y Prosocialidad*. Madrid: Editorial CCS
- Mata, M. (2006) “*Revisión del concepto de Educación No Formal*”. Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.
- Mestre, v., Frías, d., Samper, p & Tur, a. (2002). Adaptación y validación en población española del Prom: una medida objetiva del razonamiento moral Prosocial. *Acción psicológica* 3. 221-232. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Ministerio de Educación Pública (2008) *Programas de Orientación I y II ciclo*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (s.f) *Dirección de Desarrollo Curricular. Departamento de Tercer Ciclo y Educación Diversificada. Servicio Nacional de Orientación. San José, Costa Rica*.
- Molina- Contreras, D. (2004). Concepto de Orientación Educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*. 54, (3), 45-67
- Monge-Rodríguez, P., Mora-Román, K. (2008). Fortalecimiento de Conductas Prosociales en un niño y una niña autistas de la Escuela Neuropsiquiátrica Infantil por medio de

la Terapia Asistida con Animales. (Tesis para optar por el grado de Licenciatura).
Universidad Católica de Costa Rica, San José.

Mora-Graceila, L., Rojas-Dávila, M. (2010). *Estudio de conducta prosocial en niños (as) de preescolar y programa educativo para su desarrollo*. (Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de Licenciatura) Universidad de Mérida,

Morales, F., Moya M., Gaviria, E., Cuadrado I. (2007). *Psicología Social* (Tercera edición). Madrid, España: Mc Graw Hill.

Naranjo-Pereira, M. (2006). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Ortega, R., Del Rey, R. (2003). La violencia escolar Estrategias de prevención. Barcelona: Grao, de IRIF, S.L.

Palacios, J., González M del M. y Padilla, M.L. (2009). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 6 años y la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (Coords). *Desarrollo Psicológico y Educación*. (pp. 337-403). Madrid: Alianza Editorial.

Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R. (2001). *Desarrollo Humano*. (Octava edición). México. Mc Graw Hill. Interamericana. S.A

Papalia, D., Wendkos, S., Feldman, R. (2005). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw

Parras Laguna, A; Madrigal Martínez, A; Redondo Duarte, S; Vale Vasconcelos, P y Navarro Asencio, E. (2008) *Orientación Educativa. Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación, Política, Social y Deporte. España.

Pereira García, M. (2008) *Orientación Educativa*. San José Costa Rica. Editorial Universidad Estatal a Distancia.

- Pereira-García, M.T. (2012). Mediación docente de la Orientación educativa y vocacional. San José, Costa Rica: EUNED.
- Programa Estado de la Nación. (2008). *Segundo Informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/estado-educacion/educacion-por-capitulo/educacion-informe2008>
- Ramaswamy, V., Bergin, C. (2009). Do Reinforcement and Induction Increase Prosocial Behavior. *Results of a Teacher-Based Intervention in Preschools. Journal of Research in Childhood Education*. (23), 4. 527-538
- Richaud de Minzi, M.C. (2009) Influencia del modelado de los padres sobre el desarrollo del razonamiento prosocial en los/las niños/as. *Interamerican Journal of Psychology de Psicología Latinoamericanistas*. 43 (1), 187-198.
- Roca Villanueva, E. (2007). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. (Tercera edición). Valencia: ACDE Ediciones.
- Roche Olivar, R. (2002). *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Barcelona, España: Servei de Publicacions.
- Roche Olivar, R. (2004) *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche Olivar, R. (2007) *Desarrollo de la Inteligencia Emocional y Social desde los Valores y Actitudes Prosociales en la Escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Rojas Alvarado, G. y Solís Sánchez, N. (2008) *Propiciando el éxito escolar*. San José, C.R.: Ministerio de Educación Pública.
- Ruiz Olivares, M. (2006). *Estudio e intervención en la conducta prosocial-altruista*. (Tesis para optar por el grado Doctoral). Universidad de Córdoba. Argentina.

- Sanchiz-Ruiz, M. (2009). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. (Tesis para optar por el grado de Licenciatura en psicopedagogía). Universidad Jaume, Castelló de la Plana, España. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/modpsico.pdf>. [Consulta 13 set. 2014].
- Shaffer, D., Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: CengageLearning Editores, S.A.
- Taylor, S., Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Plan de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación en la UCR. (s.f). Escuela de Orientación y Educación Especial, Universidad de Costa Rica.
- Vargas-Chaverri, A. (2010). Comportamiento Prosocial y Maquiavelismo en prescolares del nivel de transición del año 2009 en el Jardín de Niños Miguel Obregón. (Tesis para optar por el grado de Licenciatura) Universidad Católica de Costa Rica, San José.
- Vásquez Arteaga, E. (2012) Manifestaciones de las conductas prosociales en niños y niñas de ámbitos escolares (Escuela Corazón de María Hogar de Cristo, Libertad Sede Julián Buchelie, Luis Eduardo Mora Osejo Sede Rosario de Males) En San Juan de Pasto para el diseño e implementación de una estrategia psicopedagógica. *Asociación Colombiana para la Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología. Revista EDUCyT*.
- Villegas, M.M., González, F.E. (2011). La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*. 10 (2), 35-59. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v10n2/art03.pdf>. [Consulta 04 ab. 2013]

ANEXOS

Anexo1

Funciones de la persona profesional en Orientación en el ámbito educativo.

El Ministerio de Educación Pública (MEP) específicamente el Departamento de Vida Estudiantil emite un documento en el que se plantean las funciones de las personas profesionales en la disciplina de Orientación en el ámbito educativo, son las siguientes (s.f):

1. Implementar las políticas, directrices y lineamientos de trabajo, para el adecuado funcionamiento del servicio de Orientación en las diferentes áreas de intervención en el centro educativo.
2. Apoyo a la gestión del centro educativo en tareas de diagnóstico, capacitación, elaboración de planes, impulso de proyectos y actividades que promuevan el desarrollo vocacional, la identidad, convivencia y permanencia exitosa de la población estudiantil de acuerdo a las prioridades del MEP que se encuentran comprendidas en las líneas prioritarias: saber vivir y convivir y estilos de vida saludables que comprende afectividad y sexualidad.
3. Se debe promover la realización de investigaciones diagnósticas o de otra índole sobre factores y variables asociadas al desarrollo vocacional, éxito y permanencia escolar, convivencia estudiantil, afectividad y sexualidad, entre otras; así como la identificación e intercambio de experiencias en torno a esas temáticas.
4. Los y las profesionales en Orientación deben brindar apoyo y orientación individualizada a la población estudiantil, en las diferentes áreas de su quehacer.
5. Establecer estrategias institucionales para la atención, valoración, referencia y seguimiento de estudiantes y sus familias que presenten vulnerabilidad de índole económica, académica, emocional o social.
6. Desarrollar procesos de atención individual y colectiva que favorezcan el desarrollo vocacional de la población estudiantil, por medio del autoconocimiento, el conocimiento de las opciones del medio, el aprendizaje para la toma de decisiones, la planificación con sentido de responsabilidad personal y social y el desarrollo de la capacidad para planificar proyectos de vida.

Anexo 2

Funciones de la persona docente de acuerdo con su papel mediador de la Orientación Educativa en el aula (Pereira, 2012).

- Planificar y realizar actividades que estimulen el desarrollo integral de sus alumnos, sin centrarse solo en el aspecto cognoscitivo.
- Facilitar el aprendizaje en convivencia y la aceptación de la diversidad personal y cultural.
- Mediar experiencias participativas que permitan a los alumnos autoconocerse y autoevaluarse.
- Propiciar la reflexión, clarificación y adopción de valores.
- Estimular el juicio crítico, el desarrollo de la autoestima y la solidaridad en sus alumnos.
- Estimular la cooperación y no la competencia entre sus alumnos.
- Utilizar metodologías participativas y de mediación, con el planteo de preguntas para estimular la reflexión.
- Facilitar el aprendizaje y la práctica del proceso de toma de decisiones.
- Mediar la recopilación de información sobre el alumno y su contexto.
- Realizar estudios de caso cuando sea necesario.
- Aportar diagnósticos pedagógicos y resultados de la observación y obtenidos con otros instrumentos, al análisis transdisciplinario con los equipos de apoyo.
- Remitir al orientador o a otros especialistas e instituciones, aquellos estudiantes que requieran valoración y tratamiento especial.
- Facilitar la información que requieren los alumnos, padres de familia, encargados en la escogencia de opciones de estudio.
- Brindar información relevante a los especialistas que atienden a los alumnos, en situaciones especiales.
- Propiciar adecuaciones curriculares cuando se compruebe que es necesario, para facilitar el aprendizaje.

- Mantener la confidencialidad de los datos de los alumnos, excepto cuando sea en beneficio de estos.
- Propiciar un ambiente de clase alegre, agradable y de respeto.

ANEXO 3

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACION DE LA PERSONA DOCENTE EN PROTOCOLOS DE INVESTIGACIÓN

Por medio de la presente YO _____ acepto participar en la investigación con el tema el quehacer del docente en la promoción de conductas prosociales.

Se me ha explicado que mi participación consistirá en:

- a) Avalar seis observaciones en el salón de clases
- b) Contestar una entrevista completa, la cual será grabada
- c) Seleccionar un grupo de 8 niñas y niños donde exista principio de paridad es decir, 4 niñas y 4 niños para la realización de un grupo focal dividida en 3 partes cada una de 40 minutos.

Mi participación es estrictamente para uso de la presente investigación, dejando de tener validez para fines ajenos a los explicados en esta oportunidad. La investigación es anónima, es decir no se utilizará el nombre por razones de confidencialidad, y una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

En los protocolos de transcripción se consignará un número o código y no mi nombre. Por razones de ética profesional y para salvaguardar la identidad de las personas o grupos implicados.

Declaro que se me ha informado ampliamente sobre los posibles inconvenientes, molestias y beneficios derivados de mi participación en el estudio, que son los siguientes:

- a) La entrevista me tomará tiempo adicional dentro o fuera de mi jornada de trabajo aproximadamente de unos 40 minutos.

- b) Tendré que seleccionar y adjuntar los consentimientos en los cuadernos de comunicaciones de las personas que conformaran el grupo focal y comunicar los resultados a las personas investigadoras.
- c) Tendré que brindar el aval de la aplicación de 6 observaciones de 2 lecciones por semana en el salón de clases.
- d) Contribuiré a la investigación en beneficio de la labor docente que desempeño.

Entiendo que conservo el derecho de retirarme del estudio en cualquier momento en que lo considere conveniente, sin que ello me perjudique de alguna forma.

La persona investigadora y responsable me ha dado seguridades de que no se me identificará en las presentaciones o publicaciones que deriven de este estudio y de que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial. También se ha comprometido a proporcionar a la institución educativa la información actualizada como recomendaciones a través del estudio para promover mejoras que beneficien siempre las labores educativas.

Docente participante en la investigación

Investigador 1

Investigador 2

Investigador 3

ANEXO 4



Universidad de Costa Rica

Facultad de Educación

Escuela de Orientación y Educación Especial

GUÍA DE OBSERVACIÓN EN LA CLASE PARA IDENTIFICAR LAS CONDUCTAS PROSOCIALES QUE PROMUEVE LA PERSONA DOCENTE

Conductas a observar

1. Ayuda Física

1.1 La persona docente incentiva que las niñas y los niños ayuden a otras y otros en situaciones de necesidad (ayuda a levantarse a una persona accidentada).

1.2 La persona docente fomenta que las estudiantes y los estudiantes estén pendientes de situaciones peligrosas para evitar que ocurran accidentes en el aula.

1.3 La persona docente modela conductas de ayuda física en niñas y niños que lo requieran.

2. Servicio Físico

2.1. La persona docente fomenta que el estudiantado participe en la organización de las tareas del aula (relacionadas a la lección, relacionadas al aseo, entre otras).

2.2 La persona docente modela conductas de servicio físico. (Orden y aseo)

3. Compartir

3.1 La persona docente promueve que las niñas y los niños compartan experiencias cotidianas enriquecedoras.

3.2 La persona docente facilita que las niñas y los niños compartan materiales, útiles escolares, objetos y alimentos.

3.3 La persona docente propicia que niñas y niños compartan juegos y actividades.

3.4. La persona docente modela el compartir dentro del aula. (Comparte experiencias personales, objetos, otro.)

4. Ayuda verbal

4.1 La persona docente repite las instrucciones o brinda el espacio para que las estudiantes y los estudiantes expliquen la materia o una instrucción a otras y otros que no la haya comprendido.

4.2 La persona docente explica al estudiantado cómo y dónde pueden encontrar materiales o información.

4.3 La persona docente retoma con sus estudiantes las normas del aula.

4.4 La persona docente fomenta que las estudiantes y los estudiantes utilicen estrategias para resolver dificultades dentro del aula.

5. Consuelo verbal

5.1 La persona docente promueve que el estudiantado controle o exprese sus emociones (enojo, alegría, tristeza, vergüenza, diversión, entre otras).

5.2 La persona docente anima a niñas y niños cuando han obtenido bajas calificaciones y fomenta esta misma conducta entre estas y estos.

5.3 La persona docente ayuda a bajar el nivel de tensión dentro del aula.

5.4 La persona docente consuela al estudiantado cuando este lo requiera.

6. Valoración positiva del otro

6.1 La docente o el docente fomenta dentro del aula el uso de comentarios positivos cuando una compañera o un compañero expresa una idea.

6.2 La persona docente reconoce las conductas positivas de las estudiantes y los estudiantes al participar en clase (levantar la mano para hablar, hacer silencio cuando otra persona está hablando, entre otras).

6.3 La persona docente acepta comentarios positivos y muestras de cariño por parte de las estudiantes y los estudiantes.

6.4 La docente o el docente anima al estudiantado a reconocer y aprender de sus errores (por ejemplo cuando tiene una baja calificación, cuando incumple con alguna norma).

7. Escucha profunda

7.1 La persona docente demuestra una escucha activa frente a su grupo de clase. Visualizado a través del lenguaje verbal y no verbal (la docente parafrasea, hace un reflejo de contenido, mira a los ojos, asiente con la cabeza).

7.2 La persona docente promueve en el estudiantado la escucha activa.

8. Empatía

8.1 La persona docente demuestra empatía hacia el estudiantado. Visualizado a través del lenguaje verbal y no verbal (comunica verbalmente a las y los estudiantes que está comprendiendo sus puntos de vista y sentimientos, mediante gestos de validación).

8.2 La docente o el docente promueve que las estudiantes y los estudiantes comprendan los sentimientos y puntos de vista de las demás y los demás.

9. Solidaridad

9.1 La docente o el docente promueve dar apoyo a las estudiantes y los estudiantes que estén pasando por situaciones desventajosas. (Enfermedades, situación económica, pérdida de bienes o personas)

9.2 La docente o el docente muestra apoyo cuando en el aula se presenta una dificultad.

9.3 La docente o el docente muestra y promueve interés por las situaciones particulares de cada estudiante.

10. Presencia positiva y unidad.

10.1 La persona docente posee una actitud positiva en el grupo que contribuye a la creación de un clima armonioso.

10.2 La docente o el docente fomenta el compañerismo entre el estudiantado. (Participar en trabajos grupales dentro del aula, meriendas compartidas, celebración de los cumpleaños, otro)

10.3 La docente o el docente promueve el respeto a la diversidad individual, evitando cualquier exclusión. (Nacionalidad, diferencias de género, clase social, rasgos faciales)

10.4 La docente o el docente reconoce cuando se equivoca e incentiva que las niñas y los niños también lo hagan.

ANEXO 5



Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Escuela de Orientación y Educación Especial

CUADRO DE REGISTRO Y DESCRIPCIÓN DE LAS CONDUCTAS OBSERVADAS

Institución: _____ Nombre de la persona docente: _____ Materia: _____ Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____		Fecha: _____ Grado: Primer año Sección: _____	
Unidades temáticas	Indicadores de conducta prosocial	Conductas prosociales promovidas por la persona docente	Descripción y escenario de observación de la conducta prosocial observada
Ayuda Física	1.1 Incentiva ayudar		
	1.2 Fomenta estar pendientes de situaciones peligrosas		
	2.1 Fomenta la organización en el aula		

Servicio Físico	2.2 Modela conductas de servicio físico (orden y aseo)		
Compartir	3.1 Promueve compartir experiencias cotidianas enriquecedoras. 3.2 Facilita compartir materiales, alimentos, objetos, otros. 3.3 Propicia compartir juegos y actividades. 3.4 Modela el compartir		
Ayuda Verbal	4.1 Da espacio para que se explique la materia o una instrucción. 4.2 Explica cómo y dónde encontrar materiales o información. 4.3 Retoma las normas del aula. 4.4 Fomenta la utilización de estrategias para resolver dificultades.		
Consuelo Verbal	5.1 Promueve el control y expresión de emociones. 5.2 Anima cuando hay bajas calificaciones. 5.3 Ayuda a bajar el nivel de tensión del estudiantado. 5.4 Consuela al estudiantado cuando este lo requiera.		
	6.1 Fomenta el uso de comentarios positivos.		

Valoración positiva	6.2 Reconoce las conductas positivas en el estudiantado. 6.3 Acepta comentarios positivos y muestras de cariño. 6.4 Anima al estudiantado a reconocer y aprender de sus errores.		
Escucha profunda	7.1 Demuestra una escucha activa. 7.2 Promueve la escucha activa.		
Empatía	8.1 Demuestra empatía. 8.2 Promueve comprensión de sentimientos.		
Solidaridad	9.1 Promueve dar apoyo en situaciones desventajosas. 9.2 Muestra apoyo cuando se presenta una dificultad. 9.3 Muestra y promueve el interés por las situaciones particulares de cada estudiante.		
Presencia positiva y unidad	10.1 Posee una actitud positiva. 10.2 Fomenta el compañerismo entre el estudiantado. 10.3 Promueve el respeto a la diversidad individual. 10.4 Reconoce cuando se equivoca.		

ANEXO 6



Universidad de Costa Rica

Facultad de Educación

Escuela de Orientación y Educación Especial

GUÍA DE ENTREVISTA PARA LA PERSONA DOCENTE

Institución: _____ Fecha: _____

Nombre de la persona docente: _____

Materia: _____ Sección: _____

Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

Entrevistadores (as) _____

Contexto de la entrevista: _____

Tipo de Entrevista: Semiestructurada

1. Describa un día de trabajo en el aula.
2. ¿Cómo ha sido su experiencia docente durante este año con su grupo de clase? ¿Qué retos ha afrontado?
3. ¿Qué ha hecho cuando se le ha presentado alguna situación inesperada en su grupo de clase? Dé un ejemplo desde su experiencia ¿cómo la ha manejado?
4. ¿En el aula se realizan otras actividades diferentes a impartir clases? ¿Cuáles? ¿Cómo se organizan?
5. ¿Qué estrategias ha utilizado para mantener el orden, la disciplina y el aseo dentro del aula?
6. ¿Se han presentado conflictos entre estudiantes en el aula? ¿Cómo se han manejado?
7. Describa su relación y comunicación con el estudiantado.
8. ¿Qué necesidades tienen los estudiantes de su grupo? ¿Cómo las ha afrontado?
9. ¿Cómo es la convivencia en el aula?

ANEXO 7

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MADRES Y PADRES DE FAMILIA O ENCARGADOS PARA LA PARTICIPACION DE LA ESTUDIANTE O EL ESTUDIANTE EN PROTOCOLOS DE INVESTIGACIÓN

Escuela _____

Encargada o encargado de familia.

Señora o Señor

Reciban un cordial saludo.

La presente es para comunicarles que tres estudiantes de la Universidad de Costa Rica, realizarán una investigación como parte de un Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciatura. Para tal efecto se estarán llevando a cabo grupos de entrevista con estudiantes sobre la temática de conductas socialmente positivas en el ámbito de aula. En total serán 3 sesiones, en diferentes días, de 40 minutos cada una.

Es por lo anterior que solicitamos su respectiva autorización para que su hija o hijo participe en dichos grupos de entrevista.

Por favor complete la boleta adjunta.

Para cualquier información puede ponerse en contacto con las estudiantes responsables de la investigación:

Stella Cruz 8484-8880, Carolina Ureña 8766-1221, Lis Elena Sánchez 8732-8127, Marco Álvarez 8805-9333, Melissa Calderón 8716-1771 y Cristina Rivera 7106-2528

Atentamente,

Escuela de Orientación y Educación Especial

Estudiantes responsables

Universidad de Costa Rica

Escuela de Orientación y Educación Especial

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____, con cédula _____ encargada o encargado de la estudiante o el estudiante _____, de la sección _____, autorizo a que mi hija o hijo participe en entrevistas grupales como parte de un Seminario de Graduación de la Universidad de Costa Rica, para la promoción de conductas socialmente positivas.

Firma de la persona encargada

ANEXO 8



Universidad de Costa Rica

Facultad de Educación

Escuela de Orientación y Educación Especial

GUÍA DE GRUPO FOCAL PARA NIÑAS Y NIÑOS

Institución: _____ Fecha: _____

Nombre de la persona docente: _____ Grado: Primer año

Sección: _____

Hora de inicio: _____

Hora de finalización: _____

Persona que modera el grupo focal: _____

Persona que observa: _____

Contexto en el que se realiza el grupo focal: _____

Objetivo: Conocer la percepción del estudiantado (lo que piensa, siente y opina) sobre el quehacer de la persona docente en la promoción de conductas prosociales.

I Sesión de trabajo

1. ¿Cómo es su grupo de clase?
2. ¿Qué es lo que más les gusta de su grupo?
3. ¿Qué sucede en el aula cuando falta alguna compañera o algún compañero a clases?
4. Cuando algún trabajo en el aula esta difícil ¿Qué hacen?

5. ¿Qué pasa en el aula si hay algún accidente?
6. ¿En el aula se hacen otras actividades diferentes a recibir lecciones? ¿Cuáles?
7. ¿Qué hacen para que el aula este limpia y ordenada?

II Sesión de trabajo

1. ¿Qué es para ustedes compartir? ¿En el aula, cuando lo hacen?
2. ¿En la clase se pueden contar cosas que les haya pasado?
3. ¿Cómo se arreglan los problemas en el aula?
4. ¿Qué se hace en el aula cuando alguien no se siente bien?

III Sesión de trabajo

1. ¿Qué se hace cuando alguien en el aula ha hecho algo bueno?
2. Además de las materias, ¿Qué otros temas de conversación tienen en el aula?
3. ¿En el aula se pone atención cuando alguien está hablando?
4. ¿En el aula se preocupan por cómo se sienten los demás?
5. ¿Hay en el aula algún estudiante que tenga costumbres diferentes a las de la mayoría del grupo? ¿Cuáles? ¿Cómo se llevan con él o ella?

ANEXO 9

GUÍA DE GRUPO FOCAL CON MODIFICACIONES, ESCUELA DOCTOR FERRAZ

I Sesión de trabajo

1. ¿Cómo es su grupo de clase?
2. ¿Qué es lo que más les gusta de su grupo?
3. ¿Qué sucede en el aula cuando falta alguna compañera o algún compañero a clases?
4. Cuando algún trabajo en el aula esta difícil ¿Qué hacen?
5. ¿Qué pasa en el aula si hay algún accidente?
6. ¿En el aula se hacen otras actividades diferentes a recibir lecciones? ¿Cuáles?
7. ¿Qué hacen para que el aula este limpia y ordenada?

II Sesión de trabajo

1. Cuando algún trabajo en el aula esta difícil ¿Qué hacen?
2. ¿Qué sucede cuando alguno de ustedes tiene que faltar a clases? ¿Cómo recuperan la materia a la que faltaron
3. ¿Qué es para ustedes compartir? ¿En el aula, cuando lo hacen?
4. ¿En la clase se pueden contar cosas que les haya pasado?
5. ¿Cómo se arreglan los problemas en el aula?

6. ¿Qué se hace en el aula cuando alguien no se siente bien?

III Sesión de trabajo

1. ¿Qué se hace cuando alguien en el aula ha hecho algo bueno?

2. Además de las materias, ¿Qué otros temas de conversación tienen en el aula?

3. ¿En el aula se pone atención cuando alguien está hablando?

4. ¿En el aula se preocupan por cómo se sienten los demás?

5. ¿Hay en el aula algún estudiante que tenga costumbres diferentes a las de la mayoría del grupo? ¿Cuáles? ¿Cómo se llevan con él o ella?

ANEXO 10

GUÍA DE GRUPO FOCAL CON MODIFICACIONES, ESCUELA PILAR JIMÉNEZ SOLÍS

I Sesión de trabajo

1. ¿Cómo es su grupo de clase?
2. ¿Qué es lo que más le gusta de su grupo?
3. ¿Qué sucede en el aula cuando falta alguna compañera o algún compañero a clases?
4. Cuando algún trabajo en el aula esta difícil ¿Qué hacen?
5. ¿Qué pasa en el aula si hay algún accidente?
6. ¿En el aula se hacen otras actividades diferentes a recibir lecciones? ¿Cuáles?
7. ¿Qué hacen para que el aula este limpia y ordenada?

II Sesión de trabajo

1. ¿Por qué piensan que la maestra es buena, por qué piensan ustedes que la maestra es un ángel? ¿Qué cosas hace ella para que ustedes piensen eso?
2. ¿Si ustedes no entendieron algo que la maestra explicó, qué hacen?
3. ¿En qué cosas le ayudan ustedes a la maestra?

4. ¿Qué es para ustedes compartir? ¿En el aula, cuando lo hacen?
5. ¿En la clase se pueden contar cosas que les haya pasado?
6. ¿Cómo se tratan en el aula a los niños que tienen alguna discapacidad?
7. ¿Cómo se arreglan los problemas en el aula? ¿Qué es para ustedes defenderse? ¿Cómo les explica la maestra que se defiendan?
8. ¿Qué se hace en el aula cuando alguien no se siente bien? (triste-enojado-enfermo)

III Sesión de trabajo

1. Imagínense que a la escuela aterriza una nave espacial, y un extraterrestre quiere conocer los grupos de primer grado ¿Qué le dirían ustedes para que el entienda cómo es su grupo?
2. ¿Qué se hace cuando alguien en el aula ha hecho algo bueno? (Termino un trabajo a tiempo, le ayudó a los demás, se portó bien en clase, compartió, dijo algo lindo a alguien)
3. Además de las materias, ¿Qué otros temas de conversación tienen en el aula? (énfasis en las conversaciones que tienen con la maestra)
4. ¿En el aula se pone atención cuando alguien está hablando? ¿Cómo se dan cuenta que les ponen atención?
5. ¿En el aula se preocupan por cómo se sienten los demás? ¿Cómo se dan cuenta de eso?
6. ¿Cómo se trata en el aula a las personas que son diferentes a ustedes? (hablan diferente, vienen de otro lugar, juegan diferente, tienen gustos diferentes)